تصور مقترح لتفعيل دور الإرشاد المدرسي فى مواجهة العنف بالمدارس الثانوية بجمهورية مصر العربية على ضوء خبرات بعض الدول

حسنية حسين عبد الرحمن

(مدرس التربية المقارنة، كلية التربية جامعة الفيوم)

الملخص:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن دور الإرشاد المدرسى فى مواجهة العنف بالولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية؛ لتفعيله بجمهورية مصر العربية، وقد اعتمد البحث على المنهج المقارن، وتم استخدام أداتي: الاستبانة وتم تطبيقها على مدرسي مدارس التعليم الأساسي، والمقابلة الشخصية مع عدد من أعضاء هيئة التدريس، وتوصل البحث إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور الإرشاد المدرسى فى مواجهة العنف بجمهورية مصر العربية فى ضوء خبرتى الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية.

A proposal View to Activate the Role of School Counseling in Participating to Overcome the Violence in Secondray Schools of the Arab Republic of Egypt in the light of the Experiences of Some countries

Abstract:

The research aims to reveal the role of the school counseling toward violence in the United States and South Korea; to activate this role at schools in the Arab Republic of Egypt, this paper used the comparative method, and relies on the two tools questionnaire and fulfilled applied to teachers of primary schools, and a personal interview with a number of faculty members, the research relieved a proposal to activate the role of school counseling to overcome the violence at schools in the Arab Republic of Egypt in the light of my experience of the United States and South Korea.

تصور مقترح لتفعيل دور الإرشاد المدرسي فى مواجهة العنف بالمدارس الثانوية بجمهورية مصر العربية على ضوء خبرات بعض الدول

حسنية حسين عبد الرحمن

(مدرس التربية المقارنة، كلية التربية جامعة الفيوم)

تمهيد:

لم تعد المدرسة مكاناً لطلب العلم أو نقل المعرفة من جيل إلى جيل دون الأخذ بحاجات المتعلم الروحية والوجدانية والاجتماعية والعقلية والجسمية، فدور المدرسة الحديثة تطور ليشمل تحقيق هذه الجوانب المهمة للطلاب. ولا يمكن الفصل بين التربية والتعليم وبين تقديم الخدمات الإرشادية التربوية والنفسية للطلاب؛ فلا تقتصر حياة الطالب المدرسية على عمليتي التعليم والتعلم التي تجرى داخل الصفوف لتحقيق الأغراض الأكاديمية، إنما تمتد لتشمل جوانب أخرى لها من الأهمية والضرورة قسط كبير، وذلك بهدف بناء شخصية متكاملة الأبعاد في جوانبها الجسمية والنفسية والاجتماعية والثقافية والدينية والتربوية والعقلية.

إذ تفرض التغيرات الاجتماعية والتحديات التي يشهدها القرن الحادي والعشرين تزايد الاهتمام بالخدمات الإرشادية في المدارس وزيادة وتطوير معارف الطلبة، وقد اتخذت المدارس بعين الاعتبار في معظم دول العالم ضرورة دعم وتطوير نوعي في الشخصية ليتجاوب الطالب مع متطلبات هذا العصر، وذلك من خلال توفير المرشدين التربويين المتخصصين الذين يمتلكون المهارات اللازمة لتقديم المساعدة للطلاب.

فالمرشد التربوي بخلفيته العلمية وخبرته الميدانية يقدم خدمات تربوية وإرشادية لجميع العاملين والمتواجدين في المؤسسة التربوية من طلاب ومعلمين وإداريين، بل جميع المشاركين بالعملية التعليمية. فدور المرشد التربوي في المدرسة دور حيوي، هدفه تحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي والمهني لبناء شخصية سوية ينعم بها طلاب المدارس للتكيف مع المشكلات المدرسية، وأهمها العنف.

وتهدف مهنة الإرشاد المدرسي إلى التركيز على التحصيل الأكاديمي لجميع الطلاب مع التركيز على العلاقات والتفاعل بين الطلاب وبيئتهم من أجل الحد من الآثار البيئية والعوامل المؤسساتية التي لا تسمح للطلاب بالإنجاز الأكاديمي. وللإسهام في تحقيق الإنجاز للطلاب وللمدارس؛ فقد وضعت رابطة مستشارى المدرسة الأمريكية إطارا بحيث ينبغي أن تركز البرامج الشاملة للإرشاد المدرسي على الإنجاز الأكاديمي من خلال العمل مع الطلاب في ثلاثة مجالات: الأكاديمية والمهنية والشخصية/ الاجتماعية بهدف تعزيز عملية التعلم . (Howe,S.A., 2009, p. 8)

من هنا يتضح أن الخدمات الإرشادية في المدارس هي خدمات إنسانية تهدف إلى تبصير الطالب بطبيعة المشكلة، وطرح الحلول والبدائل التي تساعده على مواجهتها لتعديل سلوكه وتحمل مسؤولياته في اجتيازها. وهذا يستدعي أن يقوم بعملية الإرشاد فريق لديه الخبرة والقدرة والرغبة على إرشاد الآخرين، ويجب أن تستند عملية الإرشاد على أسس ومبادى علمية تساعد من يقوم بهذه العملية على بلوغ النجاح.

ونظراً لأهمية وجود الأخصائى النفسى (المرشد المدرسى) بالمدارس المصرية، فقد أدخلت وزارة التربية والتعليم الخدمة النفسية بالمدارس الإعدادية

والثانوية منذ عام (1990) (محمد السيد عبد الرحمن وآخرون، 2002، ص ص 682، 683).

ولكن هناك عجز فى عدد الإخصائيين النفسيين، فوفقاً لوزارة التربية والتعليم؛ بلغ المجموع الكلى لعدد الأخصائيين النفسيين في المدارس الإعدادية والثانوية لعام 2011م 9082 أخصائي نفسى بينما عدد الإخصائيين النفسيين المطلوب لهذه المدارس في نفس العام هو 31,736 أخصائى نفسى. (سيهار صلاح مخيمر، 2014، ص 361) .

وحيث يُمثل الإرشاد النفسي المدرسي أهمية خاصة بالنسبة للمعلم لما يقوم به المعلم من دور تربوي يحتاج إلى معرفة نفسية ووعى بمجال الإرشاد النفسي المدرسي والتطبيقات التي تساعده كمعلم على أداء واجباته بأفضل طريقة ممكنة؛ لذا طُرح مفهوم المدرس- المرشد (teacher- counselor) كأحد أهم المفاهيم التي يجب وضعها في الحسبان عند إعداد المعلم في بلدنا ما دام العدد الكافي من المعالجين النفسيين لم يتوافر بعد في المدارس والجامعات. (سيهار صلاح مخيمر، 2014، ص 364)

فالمدرس لايمكنه أن يقف متفرجاً على من يحتاج من طلابه إلى التوجيه والإرشاد، لأن عمله الأساسى لا يقتصر على تدريس مادته؛ فالمدرس المرشد هو التطور الجديد لشخصية المدرس القديم التقليدى والمدرس العصرى (محمد جهاد جمل، 1996، ص 121).

مشكلة البحث:

إن نجاح العمل الإرشادي في المدرسة كجزء رئيس من نجاح العملية التربوية يعتمد إلى درجة كبيرة على فاعلية المرشد وأدائه لدوره بشكل سليم وفاعل، وترتبط هذه الفاعلية بعوامل عدة منها كفاياته الشخصية والأدائية

واستمراره في تطوير قدراته عن طريق برامج التدريب المتخصصة والملائمة، التي تبنى على أساس الاحتياجات والأولويات والإمكانات، وبالتالي، فإن تحسين فاعلية الإرشاد أمر ضروري للعملية التربوية.

وقد نشأ الإرشاد المدرسي كنتاج لجهود فكرية في مجال الصحة النفسية، والإرشاد التربوي والمهني، والعلاج النفسي، والخدمات الاجتماعية التي تشترك جميعها في سعيها لخدمة الطالب ومساعدته في التغلب على صعوباته المتعلقة بالدراسة والمهنة وعلاقاته الاجتماعية والشخصية، وعليه، فإن الإرشاد المدرسي هو علم وفن وممارسة وتربية وتعليم (شاهين، 2014م، ص 186).

ويُعد عام 1908م بداية نشأة التوجيه والإرشاد فى الولايات المتحدة الأمريكية، وفى فرنسا صدر أول مرسوم عام 1913م كمحاولة للتوجيه المهنى، وقد ازدهرت هذه المحاولة وبلغت أوجها عام 1919م حين تم نشر قانون (إستيه Astier) الذى ساعد على نمو وتطور ميدان التوجيه المهنى فى المدارس، وفى السويد بدأ التوجيه والإرشاد المهنى فى مطلع القرن العشرين، وكان موجها للشباب حيث خصص نشاطه الأساس للأحداث الذين هم على وشك مغادرة المدرسة الابتدائية، وإلى حد ما طلاب المرحلة الثانوية، أما فى بولندا فقد شهدت فترة الخمسينيات تأسيس مكاتب التوجيه المهنى (يسري العلي، 2008م، ص 233).

ويقع مرشدي المدارس في موقع استراتيجي لدعم دمج نهج شامل لمعالجة للتسلط في البيئة المدرسية بتشجيع إنخراط جميع أفراد المجتمع المدرسي في أعمال الوقاية من العنف (Cunningham, N.J. , 2007, p. 39)؛ لذا يجب عليهم أن يكونوا دراية بأنواع العنف مؤكدين على أن السياسات والبرامج والتدخلات تتوجه بشكل كبير نحو العنف البدني. لأن العنف اللفظي

والترابطي غالبا ما يكونا أكثر صعوبة لاكتشافهما، كما يجب عليهم إيجاد سمعة طيبة للمصداقية والفعالية حتى يتمكن الطلاب من تقديم تقريرا عن مدى تعرضهم لحوادث بلطجة من هذا القبيل (Bauman, S., 2008, pp. 370,371).

وتقوم المدارس الأمريكية بتعيين بعض المرشدين بما يعادل مرشد مدرسى لكل 250 تلميذ، وهؤلاء المرشدين يساهمون في توفير بيئة مدرسية آمنة، وحُدد دورهم على وجه الخصوص في سد منابع العنف، علاوة على استخدام مجموعة من الموظفين أو المعلمين المدفوع لهم أجراً كمتطوعين لمساعدة معلمي ومديري المدارس على مراقبة سلوك الطلاب ونشاطهم، ومواجهة السلوك العنيف المحتمل حدوثه، وكذلك تدريب المعلمين على كيفية كتابة التقارير عن سلوك التلاميذ. ويتناسب أعداد هؤلاء المدربين مع مساحة المدرسة وتخطيطها (تودري مرقص حنا وآخرون، أبريل 2012، ص ص 60: 63).

وأدى انتشار حوادث العنف فى كثير من المدارس الثانوية المصرية إلى جعلها مادة إعلامية للصحف والمجلات والبرامج التلفزيونية؛ فهى تهدد المدرسة كمؤسسة رسمية، ومن العناوين التى تطالعنا بها الصحف والتى تظهر خطورة تلك المشكلة (عادل عبد الله الشرقاوى، 2007، ص ص 171، 172):

- الطلبة الذين سرقوا سيارة الناظر.
- 117 حالة تزويغ من مدارس البنين، وضبطهم فى الحدائق العامة.
- المدرسة هددت والدة التلميذ المصاب بفصله إذا أبلغت الشرطة.
- تلميذ يقتل زميلاً له فى بورسعيد بسبب التنافس فى انتخابات الطلاب.

وانطلاقا مما سبق يتبني البحث الفرض المبدئي الرئيس التالي:

قد يعمل الإرشاد المدرسى على مواجهة العنف المدرسى بالتعليم الثانوى المصرى، كما أنه قد يساعد طلاب المرحلة الثانوية على تحقيق ذاتهم.

ويتفرع من الفرض الرئيس السابق الفروض الفرعية التالية :

1- أن تفعيل الإرشاد المدرسى بالتعليم الثانوى المصرى قد يؤدي إلى تحقيق اندماج اجتماعى بين المدرسة والأسرة.
2- أن تفعيل الإرشاد المدرسى بالتعليم الثانوى المصرى قد يؤدي الى تنمية مواهب طلاب المرحلة الثانوية وقدراتهم.
3- أن تفعيل الإرشاد المدرسى بالتعليم الثانوى المصرى قد يؤدي إلى تحقيق الصحة النفسية.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

- تعرف الإرشاد المدرسى: مفهومه وأهدافه، مناهجه، فريق الإرشاد، ومهارات المرشد المدرسى.
- تعرف تدريب مرشدى المدارس على الإرشاد المدرسى بالولايات المتحدة الأمريكية، والكشف عن دورهم تجاه العنف.
- الوقوف على تدريب مرشدى المدارس على الإرشاد المدرسى بكوريا الجنوبية، وتوضيح دورهم تجاه العنف.
- رصد واقع مرشدى المدارس بجمهورية مصر العربية من خلال الدراسة الميدانية.
- وضع تصور مقترح لتفعيل دور الإرشاد المدرسي فى مواجهة العنف فى ضوء خبرتى كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية.

أهمية البحث: تنقسم أهمية البحث الحالى إلى:

- **أهمية نظرية** : يُقدم البحث الحالي إطارا نظريا حول مفهوم العنف، وتدريب المرشد المدرسى والترخيص له بمزاولة العمل ونماذج لدور الإرشاد المدرسى فى مواجهة العنف ببعض الدول ورؤية لدور الإرشاد المدرسى فى مواجهة العنف.
- **أهمية تطبيقية:** يمكن تطبيقياً أن يُفيد البحث الحالي كل من:

1. **فريق الإرشاد التربوي:** حيث يقدم تصورا مقترحا حول دوره في تعديل سلوك المشاغبين وتثقيف آبائهم وكذلك المجتمع المدرسى بأكمله.
2. **أولياء الأمور:** حيث يتم توعيتهم من خلال عملية الإرشاد المدرسى بمشكلات أبناءهم، وأنواع العنف، وطرق اكتشافه، وسبل التغلب عليه.
3. **المعلمين:** قد تسهم نتائج هذا البحث في تعديل طرق تعامل المعلمين مع التلاميذ المشاغبينن.
4. **الباحثين:** من المتوقع أن يقترح هذا البحث أمام بعض الباحثين اتجاهات جديدة للتعرف على الدور المتوقع من الإرشاد المدرسي داخل المدارس وخاصة في مجال التقليل من معدلات العنف.
5. **متخذي القرار بوزارة التربية والتعليم:** وذلك بتعديل الاتجاهات الأولية بالوزارة تجاه دور فريق الإرشاد المدرسي، حيث تبين أنه يوجد نقص شديد في تعيين أخصائيين نفسيين بالمدارس الإعدادية والثانوية والابتدائية، فضلا عن أن مرحلة رياض الأطفال ليس لها مكان على خريطة الخدمات النفسية.

مصطلحات البحث:

- **الإرشاد:** بأنه عملية تقوم مباشرة بين شخص وآخر فيما يساعد أحد الطرفين الآخر على زيادة فهمه لمشكلاته وقدرته على حلها. وهو أيضًا محاولة واعية ومنظمة لتوجيه الفرد ليفهم نفسه ويتعرف على ما لديه من ميول واستعدادات وقدرات واستغلالها لتحقيق حياة أفضل (أنور عبد العزيز العبادسة وعيسى محمد المحتسب، 2012م، ص 62).

الإرشاد خلال العملية التربوية: هو تقديم الخدمات الإرشادية مندمجة فى ومن خلال العملية التربوية ككل فى إطار برنامج محدد بحيث تتفق أهداف العملية الإرشادية مع أهداف العملية التربوية ككل (حامد عبد السلام زهران، 1994، ص 332).

- **ويمكن تعريف المرشد المدرسى (الأخصائى النفسى)** "المرشدين المهنيين في المدارس حاملون لشهادة تربوية معتمدة حيث الحد الأدنى لها درجة الماجستير في الإرشاد المدرسي ومؤهلون بشكل فريد لمعالجة الاحتياجات التنموية لجميع الطلاب من خلال برنامج الإرشاد المدرسي الشامل؛ الذى يشتمل على المعالجة الأكاديمية والمهنية، والتنمية الشخصية والاجتماعية لجميع الطلاب(Gilmore, S.C., 2015, p. 10) .

كما يُعرف المرشد المدرسى أيضاً بأنه: المعلم المرخص له بالعمل؛ حيث الحد الأدنى لمؤهله المعتمد درجة الماجستير في الإرشاد المدرسي؛ التي تؤهلهم لتحقيق احتياجات التنمية الأكاديمية، والشخصية/ الاجتماعية، والمهنية لجميع الطلاب. وقد استبدلت (الجمعية الأمريكية لمرشدى المدارس) مصطلح "مرشد التوجيه" بـ "مرشد المدرسة" ليعكس بشكل أكثر دقة هذا الدور المهني في المدرسة(American School Counselor Association, 2008) .

ويتبنى البحث هذا التعريف الإجرائى للإرشاد المدرسى باستخلاص التعريفات السابقة: فهو عملية تفاعلية تنشأ عن علاقة بين فردين أحدهما متخصص وهو المرشد والآخر المسترشد حيث يقوم المرشد بمساعدة المسترشد على مواجهة مشكلة تغيير أو تطوير سلوكه وأساليبه في التعامل مع الظروف التي يواجهها.

ويُعرف العنف عادة: باسم العدوان المتكرر والمتعمد، الذي يرتكبه فرد أو مجموعة أكثر قوة ضد الضحية الأقل قوة. ويتكون التنمر من الاعتداء الجسدي واللفظي (Shetgiri, R., 2013, p. 33)

أما العنف المدرسي: هو جميع التصرفات القولية والفعلية التي يمارسها الطلبة في المدارس وتؤدي إلى إيذاء المعلمين والإداريين جسمياً أو نفسياً أو تهديدهم أو إلحاق الضرر بهم أو بممتلكاتهم بهدف الانتقام منهم، ، مما يشوش بيئة المؤسسة التربوية، ويعيق إمكانية النمو الشخصي للأفراد، ويهدد سير العملية التعليمية التعلمية، ويحد من تحقيق الأهداف المرسومة. (ليلى العساف و خالد أحمد الصرايرة، 2010، ص 170).

كما يعرف العنف المدرسي أيضاً بأنه: مجموع السلوك غير المقبول اجتماعيًا بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة، ويؤدي إلى نتائج سلبية فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي، وينقسم إلى عنف مادي؛ كالضرب، والمشاجرة والتخريب داخل المدرسة كالضرب والكتابة على الجدران، وعنف معنوي؛ كالسخرية والاستهزاء والشتم والعصيان وإثارة الفوضى (محمد المري محمد إسماعيل و الشيماء عبد الظاهر شحاتة، 2014، ص 4).

وباستقراء التعريفات السابقة يتبنى البحث هذا التعريف الإجرائى **للعنف المدرسي:** هو كل فعل أو تهديد يتضمن استخدام القوة، يصدر عن الطالب تجاه

الآخرين أو تجاه المعلم وممتلكات المدرسة أو يصدر من المعلم تجاه الطالب ويؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، وقد يكون هذا الأذى جسميا أو نفسيا، وقد يكون مباشرا أو غير مباشر ويأتي كرد فعل للشعور بالإحباط والغضب أو الدفاع عن النفس أو جذب الانتباه من أجل الحصول على منافع خاصة.

منهج البحث وأدواته:

نظراً لأن طبيعة البحث ضمن نطاق الدراسات المقارنة، فسوف يتم الاستعانة بمدخل جورج بيريداي والذي تتمثل خطواته فيما يلي (سلامة عبد العظيم حسين، 2006م، ص ص 58- 60):

الوصف: وتتضمن تجميع البيانات والمعلومات التربوية الوصفية الإحصائية من مختلف المصادر للحصول على بيان كامل عن دور الإرشاد المدرسى فى مواجهة العنف في الأدبيات التربوية المعاصرة.

التفسير: ويقصد بهذه الخطوة تحليل وتقييم المعلومات التربوية الخاصة بدور الإرشاد المدرسى فى مواجهة العنف.

المقابلة أو المناظرة أو الموازنة: وتتضمن هذه الخطوة مقابلة عناصر النظام أو المشكلة عن طريق وضع بعضها بجوار بعض، وذلك بقصد تحديد نقاط التشابه والاختلاف في الدور المقدم.

المقارنة: في ضوء الحقائق التي توصلت إليها الدراسة وتفسيراتها، تقوم الباحثة بإجراء عملية المقارنة، ثم التنبؤ بنتائج هذه السياسات والبرامج ويتجلى ذلك في الإستفادة من خبرتى الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية في تحديد وصياغة ملامح التصور المقترح لدور الإرشاد المدرسى فى مواجهة العنف فى جمهورية مصر العربية.

أما من حيث الأداة: فتم استخدام أداتين هما: استبانة موجهة للمعلمين، ومقابلة شخصية مع متخصصين من كلية التربية بجامعة الفيوم، وذلك بهدف التعرف على طبيعة الإرشاد المدرسي داخل المدارس الثانوية المصرية؛ من حيث أدواره مع العناصر المختلفة

حدود البحث: يتحدد هذا البحث بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: يركز هذا البحث على تفعيل دور فريق الإرشاد المدرسي فى مواجهة العنف فى جمهورية مصر العربية فى ضوء خبرتى كل من الولايلات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية، وقد تم اختيار الخبرة الأمريكية باعتبارها رائدة فى هذا المجال؛ إذ أنها المصدر فى نشأة الإرشاد المدرسى، فقد بدأ التوجيه والإرشاد النفسى بشكل محدد كمفهوم وكطريقة فى الولايات المتحدة الأمريكية على يد بارسونز وبالذات فى مجال التوجيه المهنى، حيث أسس (المكتب المهنى) فى بوسطن عام 1908م والذى يُعد أول مؤسسة للتوجيه المهنى فى أمريكا وفى العالم (سعيد بن علي نافع، 1995، ص ص 258، 259)، (يسري العلي، 2008م، ص 233)، كما قامت التربية الأمريكية على أساس ضرورة وجود مرشد فى كل مدرسة عليا ومؤخراً فى كل مدرسة ابتدائية، يمكن لكل تلميذ عرض مشكلاته عليه وطلب المساعدة فيها (محمد عبدالحميد الشيخ حمود، 2000، ص 7)؛ أما من حيث اختيار **كوريا الجنوبية،** فقد تم اختيارها بسبب وجود خبرات رائدة ومتميزة فى الإرشاد المدرسى؛ فعلى الرغم من أن تاريخ الإرشاد في كوريا الجنوبية ليس طويلاً، إلا أنه تم توسيع هذا المجال بسرعة، فقد شارك العديد من الأشخاص بنشاط وتدريب على مدى العقود الثلاثة الماضية (Kim, E. , 2006, p. 2).

الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات الدراسة الميدانية لهذا البحث فى مدارس التعليم الثانوى الحكومي التابعة لوزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية.

الحدود البشرية: تم إجراء هذا البحث على عينة من معلمى مرحلة التعليم الثانوى من دارسي الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الفيوم (ممن يتوفر بمدارسهم أخصائى نفسى)، وهم من محافظة الفيوم والقاهرة؛ حيث أنهم يعملون بالتدريس فى محافظاتهم وهي عنية عشوائية، كذلك تم عقد مقابلات مع عدد (6) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الفيوم.

الدراسات السابقة

توجد العديد من الدراسات التي تناولت سبل التغلب على العنف، فمنها ما بين دور الإدارة المدرسية فى مواجهة العنف المدرسى، ومنها ما ربط بين الإرشاد المدرسى وعلاقته بالطلاب وحاجاتهم للتغلب على العنف والعدوان،

ويتم عرض هذه الدراسات العربية والأجنبية مرتبة زمنياً من الأحدث إلى الأقدم وفق التصنيف التالى:

أولا: دراسات تناولت العنف المدرسى:

1. توصلت دراسة كاون وكيم (Kim, T. & Kwon, S., 2015) بعنوان **تدابير الوقاية من العنف المدرسي بالمدارس المتوسطة الكورية وردود الفعل**، إلى اكتشاف إجراءا عمليا وواقعيا بأكثر من طريقة متباينة، والتي تمكن من إدارة مشاكل العنف المدرسي وكذلك للتغلب على القيود الحالية؛ بالتصرف فقط مع العقوبات، لا سيما في شكل تطبيق القانون، وبدعم من الشرطة. وقد أجريت هذه الدراسة على الطلاب الذكور والإناث وبلغ عدد أفراد العينة من الطلاب (424) ومن المعلمين (136) الذين حضروا من سبع مدارس متوسطة تقع في سيول (عاصمة بكوريا الجنوبية)، وأظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن أعمال التنظيف البيئية الضارة متغير أو عامل مهم للحد من العنف المدرسي، كما أكدت عينة الدراسة من الطلاب أيضاً بأن "عمل المسح المنتظم على العنف المدرسي" يمكنه خفض ذلك السلوك؛ الأمر الذى يُعد تدبيرا فعالا وقابلا للتطبيق للوقاية من العنف المدرسي، كما تحتاج تلك الجهود إلى العناية بها بشكل أكبر لتفعيلها ومعالجتها، على مستوى المنزل، والمدرسة، والحكومة، لتمكين الأجيال الشابة من الطلاب من تولي مستقبل البلد. (Kwon,S. & Kim,T., 2015, p. 41).
2. وبحثت دراسة (نظيمة حجازى، 2015م) بعنوان **تصور مقترح من منظور خدمة الجماعة لعلاج ظاهرة العنف المدرسي في المدارس الفلسطينية** فى طبيعة سلوك العنف المدرسي لدى الأطفال الفلسطينيين وكذلك التعرف على أشكال هذا العنف والأسباب المؤدية إليه، ومن ثم

تطرقت الدراسة إلى معرفة دور كل من الأسرة والمدرسة ووزارة التربية والتعليم العالي في الحد من انتشار العنف المدرسي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى عدد من التوصيات كان أهمها: ضرورة التأكيد على أهمية التعاون بين كل من الأسرة والمدرسة ووزارة التربية والتعليم العالي للحد من ظاهرة العنف المدرسي، والعمل على تدعيم القيم الدينية والأخلاقية للطلبة، ونشر ثقافة اللاعنف في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطالب، إضافة إلى متابعة الطلاب لتعرف مشكلاتهم المختلفة ومساعدتهم على حلها بطرق صحيحة، والعمل على مساعدة الطلبة على تفريغ طاقاتهم من خلال توفير الأنشطة اللامنهجية، والابتعاد كليا عن سياسة العقاب الطلابى. وتم بناء تصور مقترح من منظور خدمة الجماعة لعلاج ظاهرة العنف المدرسي (نظمية حجازي، 2015).

3. وتناولت دراسة (Park & Choi & Lim, 2014) بعنوان **العوامل المؤثرة على العدوان بين طلاب المرحلة المتوسطة بكوريا الجنوبية** تقييم مستويات العدوان، وتحديد الأسباب المؤدية إلى العدوان بين طلاب المدارس المتوسطة بكوريا الجنوبية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانات التقرير الذاتي كأدوات طُبقت على عدد (340) مشارك من الفتيات والفتيان من مدرستين للمرحلة المتوسطة، واستُخدم عدد (302) استبانة منها فقط لقياس بعض العوامل مثل: العدوان، والتوتر الأكاديمي، والاكتئاب، واحترام الذات، والكفاءة وصنع القرار، والسعادة. وأشارت نتائج الدراسة إلى تأثير الإكتئاب والإجهاد الأكاديمي خاصة لطلاب الصف الثاني من المرحلة المتوسطة على العدوان. ولخفض السلوك العنيف لدى

المراهقين فى كوريا الجنوبية، يلزم ذلك توفير برامج التدخل المنهجية في المدارس والمجتمعات المحلية التي تخفف حدة العوامل العاطفية السلبية مثل الاكتئاب والتوتر الأكاديمي. وكذلك تنمية العوامل الإيجابية مثل احترام الذات، ومهارات اتخاذ القرارات، وكذلك البهجة لطلاب مدارس المرحلة المتوسطة والتى تُعد مهمة جدا لزيادة الرفاهية عموما والحد من العدوان(Park, M., Choi, J., & Lim, S., 2014, p. 247) .

4. وجاءت دراسة (أمجد محمود محمد درادكة & مستور حمود أحمد الزايدى، 2014) بعنوان دور مديري المدارس الثانوية في معالجة ظاهرة **العنف المدرسي** للوقوف على دور مديري المدارس الثانوية في معالجة ظاهرة العنف المدرسي بمدينة الطائف، وكذلك معرفة درجة اختلاف وجهات النظر هذه باختلاف متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع الإعداد، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من (٣٠) عبارة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي: أن دور مديري المدارس الثانوية في معالجة ظاهرة العنف المدرسي بمدينة الطائف كان كبيرا على جميع المجالات، وكان في المرتبة الأولى (تنفيذ القوانين واللوائح)، وجاءت (المشاركة المجتمعية) بالمرتبة الثانية، بعدها المجال الثالث (الإرشاد الطلابي) وأخيرا (النشاط الطلابي) الذى جاء بالمرتبة الرابعة، وجود فروق دالة إحصائيا في آراء المعلمين تعزى لمتغيري (نوع الإعداد، وسنوات الخبرة) على جميع المجالات الفرعية وعلى الأداة ككل لصالح فئة غير تربوي وذوي سنوات الخبرة (من 5- أقل من 10 سنوات) على التوالي، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا في آراء المعلمين تعزى لمتغير (المؤهل العلمي) (أمجد محمود محمد درادكة و مستور حمود أحمد الزايدي، 2014، ص 81).

5. وأجرى سيمونز (Simonds, T., 2009)بعنوان **الوقاية من العنف في مجتمع المدارس اليسوعية الثانوية في أمريكا** دراسة هدفت إلى تعرف السبل التي تستخدمها المدارس اليسوعية الثانوية في أمريكا لتوضيح معنى العنف والحد منه. وبين أن من أهم السبل التي يمكن أن تحد من ظاهرة العنف في المدارس تهيئة مناخ مدرسي يشعر الطلاب فيه بالترحيب والأمان وتحمل المسؤولية. وكذلك توفير برامج وتشكيلات طلابية إيجابية مثل الاجتماعات العامة والدورات التدريبية وبرامج القيادة الطلابية والبرامج التي تحفز الطلاب على احترام الآخرين، كما أن تعاون المدرسة مع أولياء الأمور يمكن أن يسهم في الحد من العنف الطلابي . (Simonds, T., 2009)

ثانيا: دراسات تناولت الإرشاد المدرسى:

1. جاءت دراسة (Yu, K. & Suh, S. & Lee, S., 2014) **بعنوان تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات (SWOT) للإرشاد المدرسى في كوريا**، لتقييم نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات (تحليلSWOT) المتعلق بالإرشاد في المدارس الكورية. وقد ركز التحليل البيئى المُنفذ في هذه الدراسة على: الهدف من خدمات الإرشاد المدرسي في كوريا والتعرف على العوامل الداخلية والخارجية المواتية وغير المواتية لتحقيق هذه الأهداف. فبسبب "قانون التعليم الابتدائي والثانوي" فى عام 2004 و"قانون لا للعنف فى المدارس" المنقح فى عام 2011م؛ فإن معظم المدارس في كوريا لديها مكتب الإرشاد يسمى (We + (WEE) (Education + Emotionوهى اختصار لسلسلة مكونة من (نحن+ التعليم + العاطفة). وبالإضافة إلى ذلك؛ يوجد في معظم المناطق

التعليمية، مركز الإرشاد الذى يُسمى مركز (WEE). وامتداداً مع التوسع فى مهنة الإرشاد المدرسي؛ ظهرت عدد من القضايا من داخل الميدان وكذلك من الخارج، وأخيراً نوقشت آفاق الإرشاد المدرسي في كوريا. (Yu, Suh, & Lee, 2014, p. 247).

2. وكشفت دراسة (غادة أحمد مصطفى، 2013) بعنوان **الحاجات الإرشادية لدى طلابة المرحلة الثانوية في محافظة إربد في ضوء بعض المتغيرات** عن أبرز الحاجات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية فى محافظة إربد من وجهة نظرهم، وكذلك عن مدى اختلاف مستوى الحاجات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية فى محافظة إربد باختلاف الجنس، التخصص (علمى، أدبى)، الصف الدراسى، مستوى دخل الأسرة، حجم الأسرة، وأظهرت النتائج أن مجال الحاجات الإرشادية المهنية قد حاز على أعلى متوسط حسابى، تلاه مجال الحاجات الإرشادية التربوية، ثم مجال الحاجات الإرشادية النفسية، وبعده مجال الحاجات الإرشادية الاجتماعية، أعقبه مجال الحاجات الإرشادية الصحية، ثم مجال الحاجات الإرشادية الأسرية، وجاء فى المرتبة الأخيرة مجال الحاجات الإرشادية الاقتصادية.

ثالثا: دراسات تناولت الإرشاد المدرسى ودوره تجاه العنف المدرسى:

1. وتناولت دراسة (موزة بنت ناصر عبيد الكعبى، 2010) بعنوان **دور المرشدة الطلابية في الحد من سلوك العنف المدرسي** دور المرشدة الطلابية في الحد من سلوك العنف المدرسي، وطبقت الدراسة على جميع المرشدات الطلابيات بالمدارس الحكومية لمرحلتي المتوسطة والثانوية في مدينتي الدمام والخبر، وبلغت عينة الدراسة (82) مرشدة طلابية تم تطبيق استبانة عليهن، ومن أهم نتائجها أن للمرشدة الطلابية دوراً مهماً

في الحد من سلوك العنف المدرسي من حيث إرشاد الطالبات بمواقف السلوكيات الخاطئة، وتوعية الطالبات بالعقوبات المترتبة على سلوك العنف، علاوة على دورها البارز مع مديرة المدرسة في الحد من سلوك العنف، كما أسفرت النتائج الخاصة بدور المرشدة الطلابية مع أسرة الطالبة في: تدعيم الرابطة بين الأسرة والمدرسة، وتوعية الأمهات بالأساليب التربوية للتعامل مع أبنائهن والمناقشة مع الأسرة في متابعة مشكلات الأبناء والعمل على حلها.

2. جاءت دراسة (خالد علي محمد عبد الرحيم الهاشمى، 2007) بعنوان **فاعلية برنامج تعليمي ارشادي مستند الى الفكر الاسلامي في خفض سلوك الغضب لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس دولة الكويت** للتحقق من فاعلية برنامج تعليمى إرشادى مستند إلى الفكر الإسلامى فى خفض سلوك الغضب لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدارس الكويت، وتكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الأحمدى التعليمية، واستخدم الباحث أداتين: الأولى: أداة لقياس الغضب، الثانية: برنامج تعليمى إرشادى طبق على المجموعة التجريبية، ومن نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى سمة الغضب تبعا للصف الدراسى، كما أن البرنامج التعليمى الإرشادى كان فعالا فى خفض سلوك الغضب، وأوصت الدراسة بتصميم وتطوير برامج إرشادية على مستوى الدولة لخفض سلوك الغضب فى مرحلة المراهقة.

3. هدفت دراسة (حسام الدين محمود عزب، 2003) بعنوان **فاعلية برنامج علاجى تفاوضى تكاملى فى التغلب على سلوكيات العنف لدى المراهقين** إلى التغلب على سلوكيات العنف لدى المراهقين من طلاب

المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث فنيات منتقاة من نظريات علاجية مختلفة منها ما ينتمى إلى التحليل النفسى، ومنها المعرفى أو السلوكى فضلا عن استخدام فنيات العلاج الجماعى من سيكو دراما، نمذجة، ومحاضرات ومناقشات جماعية بالإضافة إلى التدريب على المهارات التفاوضية، وأوضحت النتائج أهمية الرعاية العلاجية للمراهقين من خلال البرامج العلاجية التى يتم فيها تدريبهم على المهارات التفاوضية ومهارات تحمل الضغوط وفنيات الاسترخاء وأساليب النمذجة؛ فقد انخفض مستوى ممارسات السلوك العنيف لدى هؤلاء المراهقين بعد إنهائهم لجلسات البرنامج والبالغ عددها ستة عشر جلسة على مدى شهرين متتابعين.

من خلال الطرح السابق للدراسات السابقة يمكن استخلاص الآتي:

- اهتمام معظم هذه الدراسات بالإرشاد التربوي وعلاقته بالطلاب وحاجاتهم للتغلب على العنف والعدوان، وما يمكن أن يقدم لهم من خدمات، مثل دراسة (خالد محمد علي عبد الرحيم الهاشمي، 2007)، ودراسة (غادة أحمد مصطفى، 2013)، ودراسة (Yu & Suh & Lee, 2014) .
- ربطت بعض هذه الدراسات بين الإدارة المدرسية والعنف المدرسى مثل دراسة (أمجد محمود محمد درادكة، 2014
- تعاملت بعض الدراسات مع سبل التغلب على العنف، مثل دراسة (Kim & Kwon, 2015)، (حسام الدين محمود عزب، 2003م) ودراسة (Simonds, 2009) . ودراسة (Park & Choi & Lim, 2014) التى بحثت فى تقييم مستويات العدوان.

- أما البحث الحالي، فقد تشابه مع دراسة (موزة بنت ناصر عبيد الكعبي، 2010م) فى تناول دور المرشد الطلابي في الحد من سلوك العنف المدرسي، إلا أنهما اختلفا فى أن دراسة الكعبى طبقت أدواتها على جميع المرشدات الطلابيات بالمدارس الحكومية لمرحلتي المتوسطة والثانوية في مدينتي الدمام والخبر، كما أنها لم تتعرض لأى من الخبرات الأجنبية فى ذلك الموضوع فى حين أن البحث الحالى تناول دور الإرشاد المدرسى فى مواجهة العنف المدرسى فى ضوء خبرتى كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية، كما أن أدوات الدراسة طُبقت على عينة من المعلمين ببعض مدارس مرحلة التعليم قبل الجامعى بجمهورية مصر العربية.
- وقد استفادت الباحثة من نتائج هذه الدراسات ومنهجيتها في حدود الدراسة الحالية، وفي بناء أدوات الدراسة ومناقشة بعض نتائجها.

الإطار النظري ومراجعة الأدبيات:

ستتناول الباحثة في هذا الجزء تدريب مرشدى المدارس على الإرشاد المدرسى، دور مرشدي المدارس تجاه العنف وذلك فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية، ثم عرض الواقع من خلال الدراسة الميدانية، وأخيراً التصور المقترح، وفيما يلي عرض ذلك وفقاً للترتيب المشار إليه:

المبحث الأول: الإرشاد المدرسى (إطار نظري)

أولاً: مفهوم الإرشاد المدرسى وأهدافه:

إن نجاح العمل الإرشادي في المدرسة كجزء رئيس من نجاح العملية التربوية يعتمد إلى درجة كبيرة على فاعلية المرشد وأدائه لدوره بشكل سليم وفاعل، كما أن مستقبل الإرشاد التربوي في المدارس يعتمد على توفير بيانات حول واقعه واحتياجاته وحول دوره وفوائده، وحول محدداته وآفاقه، وضمن كل ذلك مهارات العاملين في مجاله واحتياجاتهم التدريبية.

وتعود جذور الإرشاد المدرسي إلى حركة التوجيه المهني؛ التي يمكن إرجاعها إلى الثورة الصناعية في أواخر القرن التاسع عشر (Gloster, A., 2009, p. 18)، إلا أن الإرشاد المدرسى كمفهوم لم يظهر فى الكتابات العلمية إلا عام 1931م على الرغم من أنه لا يمكن القطع بالبداية المحددة للتوجيه والإرشاد المدرسى؛ لأن التناصح عمليات يمارسها الناس مع بعضهم منذ قديم الزمن (سعيد بن علي نافع، ، 1995، ص ص 258، 259)، (يسري العلي، 2008م، ص 233)، بعدها حدث تغير في التسمية من مستشار التوجيه إلى مرشد المدرسة؛ الأمر الذى ساعد فى توضيح دور المرشدين في المدارس (Gloster, A., 2009, p. 20)، وفى أعقاب الحرب العالمية الثانية؛ أنشئت عدة مراكز فى الولايات المتحدة الأمريكية لتوجيه وإرشاد الطلاب إلى أنواع الدراسات المناسبة لهم (حسن الموسوى، 1999، ص 296).

وفى التسعينات يُعد فرانك بارسونز، "أباً للإرشاد،"؛ فقد ترأس جهودا كبيرة لتعزيز تطور برامج التوجيه المدرسي. مركزا على برامج التوجيه؛ على الرغم من التحول الكبير فيما بين 1920م و 1950م (Gloster, 2009, p. 18)

ويُعرف الإرشاد بأنه: عبارة عن علاقة سرية مهنية بين المرشد والطالب تتم بشكل فردى أو فى جماعات صغيرة لمساعدة الطلاب على تحقيق مطالب النمو، وتحقيق اهتماماتهم وحل مشكلاتهم، ويعد الدور الأساسى للمرشد، وهو

حجر الزاوية فى أى برنامج، وكل الأنشطة الأخرى تقود إلى إلى هذا الدور (صالح بن علي بن عبدالله الغامدي، ديسمبر 2004، ص 773، 774).

ويسعى الإرشاد المدرسى إلى تحقيق الأهداف التالية (وفاء سلمان شلح، 2015، ص 41، 42):

1- فهم وتقبل الذات.
2- تحقيق الذات.
3- تحقيق التوافق.
4- تحقيق الصحة النفسية.
5- تحسين العملية التربوية.

وتتحقق أهداف برنامج الإرشاد المدرسى بتطوير الخطط التالية (عبدالله محمود سليمان، 2000، ص 124):

أ. تطوير أدوات كشف وتشخيص خصائص التلميذ (من قدرات وميول وخصائص الشخصية)، وتطوير أدوات وصف خصائص البيئة التى ينمو فيها التلميذ.
ب. تحديث برامج الإرشاد الفردى والجماعى.
ج. تطوير برامج الاستشارة لتحقيق التعاون بين المرشدين والمدرسين والوالدين والبيئة المحلية، وتقديم برامج ارشادية لمساعدة المدرسين والوالدين على أداء أدوارهم بفعالية.
د. تحديث البرامج الإرشادية (التربية السيكولوجية، التدريب على المهارات).

ثانياً: فريق الإرشاد المدرسى:

يُعد الارشاد المدرسى مسئولية جماعية يحملها فريق متكامل، ولتحقيق أهداف برنامج الإرشاد؛ يجب أن يعمل كل عضو فى الفريق من زاوية تخصصه، ويتضمن الفريق ما يلى (حامد عبد السلام زهران، 1994، ص ص 346، 347):

1- **المدير:** ودوره يتمثل فى الإدارة والقيادة والإشراف العام على خدمات برنامج الإرشاد، والتنسيق بين برنامج الإرشاد والبرنامج التربوى العام.

2- **المرشد:** وتتمثل أدوار المرشد النفسي في المهمات التالية: (أنور عبدالعزيز العبادسة و عيسى محمد المحتسب، 2012، ص 63، 64)

- **جمع المعلومات:** وذلك لتكوين صورة شاملة عن المسترشد تساعده في بناء تصوره التشخيصي والعلاجي.
- **التشخيص:** والهدف من التشخيص هو تحديد المشكلة بصورة صحيحة ودقيقة، الأمر الذي يعين في العملية العلاجية.
- **العلاج:** ويقوم المرشد بدوره ضمن فريق الطب النفسي بالعلاج مستخدمًا الأساليب والطرق المختلفة، وذلك عبر فنيات وتقنيات العلاج غير الدوائية المتعددة، وأبرزها المقابلة بما تتضمنه من فنيات وأساليب علاجية وإرشادية.
- وفى خارج المدرسة، يعمل المرشد المدرسى في شراكة مع الأطراف المعنية التالية من أجل الوصول إلى الموارد اللازمة للطلاب وتتمثل تلك الأطراف فى: وكالات المجتمع، أفراد المجتمع، وأولياء الأمور (Gilmore, 2015, p. 46).

3- **المدرس المرشد:** ومن أهم أدواره مساعدة الطلاب انمائياً ووقائياً، والعمل بطريقة الإرشاد خلال العملية التربوية.

4- **المعالج النفسى:** ومن أدواره تشخيص وعلاج الاضطرابات والمشكات النفسية الحادة، وحالات العصاب والجناح.

5- **الأخصائى النفسى:** ويقوم بإجراء الفحص والقياس النفسى فى نواح معينة كالارشاد باللعب، وتقديم خدمات متخصصة للفئات الخاصة.

6- **الطبيب:** ويتناول حالات الطوارىء فى مراكز الإرشاد.

7- **الأخصائى الاجتماعى:** ويتلخص دوره فى الاتصال بالأسرة والمؤسسات الاجتماعية، وإجراء البحث الاجتماعى وتحليل المشكلات الاجتماعية.

8- **الوالدان:** ويتلخص دورهم فى التعاون مع فريق الارشاد، وتزويد الأخصائيين بالمعلومات اللازمة لعملية الإرشاد.

9- **العميل (المسترشد):** ويتلخص دوره فى الإقبال على الإرشاد، والتعاون أثناء الجلسات الإرشادية، والمشاركة فى تقييم برنامج الارشاد.

ويجب أن يتعاون المرشد المدرسى مع الإداريين والمعلمين بالمدرسة والطلاب والموظفين؛ لتحقيق أهداف الوصول للإنجاز الأكاديمي والمنصف لجميع الطلاب. ويتم التعاون بين المرشد المدرسى ومديري المدارس والمعلمين من أجل: (أ) تصميم مجتمع التعلم داخل البيئة المدرسية. (ب) تقديم التدخلات للطلاب المعروف بأنهم معرضون للخطر في بيئة المجموعات الصغيرة. و(ج) توفير العلاج الأكاديمي لأولئك الطلاب المعروف أنهم يواجهون صعوبات أكاديمية (Gilmore, 2015, p. 46).

ثالثاً: مناهج الإرشاد المدرسى:

هناك ثلاثة مناهج لتحقيق أهداف الإرشاد المدرسى هى (حامد عبد السلام زهران، 1994، ص 300).:

1- **المنهج الأنمائى:** وذلك بالارتقاء بالسلوك السوى لدى العاديين خلال رحلة النمو.
2- **المنهج الوقائى:** بالتحصين النفسى ضد الأمراض والاضطرابات النفسية.
3- **المنهج العلاجى:** بحل المشكلات الفعلية حتى العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية.

رابعاً: المهارات الأساسية للمرشد المدرسى:

لابد للمرشد الناجح أن يتقن عدداً من المهارات الأساسية فى الإرشاد منها (وفاء سلمان شلح، 2015، ص ص 52: 55):

1- مهارة إعادة الصياغة.
2- مهارة التلخيص.
3- مهارة عكس المشاعر.
4- مهارة الصمت.
5- مهارة الإيضاح.
6- مهارة طرح الأسئلة.
7- مهارة التعاطف.
8- مهارة الإنهاء.

ومما سبق عرضه يتبين أننا نحتاج إلى الخدمات النفسية في مداسنا فالطلاب العاديين وذوو الحاجات الخاصة خلال مراحل نموهم المختلفة يحتاجون إلى الرعاية النفسية والاجتماعية لتحقيق نمو نفسي واجتماعي سوى، وقد يمر بعضهم بمشكلات في حياتهم اليومية، أو فترات حرجة يحتاجون فيها إلى خدمة نفسية فلقد حدث تغير اجتماعي ملحوظ وتقديم علمي وتقنى كبيرة، وتطور في التعلم ومناهجه وزيادة في إعداد الطلاب في المدارس، وتغيرات في العمل والمهنية، وهذا كله يؤكد الحاجة الملحة إلى الخدمات النفسية في المدارس.

المبحث الثانى: خبرة الولايات المتحدة فى مجال الإرشاد المدرسى ودوره فى مواجهة العنف

تُعد الولايات المتحدة الأمريكية رائدة فى التوجيه والإرشاد النفسى عموما والمدرسى خصوصا، ولا غرابة فى ذلك لأنه يوجد فى نمط حياة ذلك البلد ما يدعو إلى الاهتمام بالإنسان فيها فى جوانب حياته المادية، وبخاصة ماله مردود على انتاجيته، وهكذا انتشر التوجيه والإرشاد الطلابى فى المدارس الأمريكية وفتحت الأقسام العلمية فى الجامعات للتخصص فى التوجيه والإرشاد النفسى (سعيد بن علي نافع، 1995، ص252)، وسيتناول البحث خبرة الولايات المتحدة فى مجال الإرشاد المدرسى ودوره فى مواجهة العنف، وذلك من خلال ما يلى:

أولاً: تدريب مرشدى المدارس فى الولايات المتحدة الأمريكية:

يُعد التدريب جزءاً من متطلبات درجة الماجستير أو الدكتوراه فى الجامعة فى الولايات المتحدة الأمريكية (عبدالله محمود سليمان، 2008، ص 575)، وقد نشطت برامج التدريب وبرامج الدراسات العليا على مستوى الماجستير والدكتوراه فى تخصص الإرشاد المدرسى منذ عام 1954م، وأصبح محظوراً أن يمارس المرشد المدرسى أدواره فى المدرسة إلا بعد حصوله على الماجستير والدكتوراه، وعقد أول مؤتمر باسم مؤتمر ثيير the Thayer Conference، فى عام 1955م، لمناقشة قضايا تدريب المرشد المدرسى، وإعداد برامج متخصصة فى ذلك حتى يمكنه تقديم خدمة نفسية متخصصة (محمد نجيب أحمد الصبوة، 1998، ص ص 63، 64).

متطلبات التدريب لبرنامج درجة الماجستير فى الإرشاد المدرسي فى جامعة منيسوتا:

نظراً للتاريخ الطويل والغنى لبرنامج علم النفس الإرشادى ورعاية الطلاب فى جامعة مينسوتا؛ إذ حصلت تلك الجامعة على الرتب الأولى من بين جامعات الولايات المتحدة الأمريكية فى هذا المجال، فقد تأسس أول مركز للإرشاد النفسي فى تلك الجامعة. وكان من أساتذتها أول رئيس تحرير للدورية الأهم فى علم النفس الإرشادى (البروفيسور جلبرت رن) وهى دورية علم النفس الإرشادى، كما أُجيز برنامج التدريب على علم النفس الإرشادى فى الجامعة فى أول عام أجيزت فيه برامج التدريب عام 1952م من رابطة علم النفس الأمريكية. (University of Minnesota, September 2005, p. 1)

ومن متطلبات التدريب لبرنامج درجة الماجستير فى الإرشاد المدرسي فى جامعة منيسوتا (عبدالله محمود سليمان، 2008، ص ص 581، 582):

1- يُسجل الطالب فى مقررين: التدريب على الإرشاد المدرسى (1) و (2) (4 ساعات معتمدة لكل مقرر).

2- يختار الطالب موقعاً تدريباً فى مستوى تعليمى (ابتدائى، متوسط، ثانوى)، ويمضى فيه تدريب مدته (400) ساعة، ويمضى (100) ساعة تدريب فى كل من الموقعين الآخرين تحت الإشراف المباشر لمرشد مدرسى مجاز.

متطلبات التدريب لبرنامج الدكتوراه:

يُطلب من طلاب الدكتوراه استكمال فصلين دراسيين فى التدريب. ويُفضل أن يكون ذلك فى السنة الثانية من دراسة الدكتوراه. وقبل أن يبدأ الطالب هذا التدريب، يشترط إتمامه بنجاح لـ(450) ساعة تدريب تحت الإشراف فى برنامج الماجستير فى الإرشاد أو ما يعادله، ويقوم أعضاء هيئة التدريس ببرنامج الدكتوراه بمراجعة التدريب السابق للطالب قبل بدء تدريب برنامج الدكتوراه. وعند إتمام هذه المراجعة يتسلم الطالب خطاباً من هيئة التدريس بالتوصيات، ويمكنه مناقشة هذه التوصيات مع أستاذه المشرف على دراسته (University of Minnesota, September 2005, p. 6).

يُسجل الطالب فى مقرر "تدريب متقدم فى الإرشاد"، 3 ساعات معتمدة فى كل فصل دراسى ولمدة فصلين دراسيين، وتتمثل إجراءات التدريب فى ما يلى (University of Minnesota, September 2005, p. 6:8):

1- يمضى الطالب (13) ساعة أسبوعياً فى موقع التدريب (الطالب المتدرب مسئول عن اختيار موقع التدريب، ويوجد عدد من مواقع التدريب الممكنة والتى حددها كل من الأساتذة والطلبة) على: التوجيه، التدريب، والإرشاد/ العلاج، الإشراف، والأنشطة ذات الصلة.

2- يجتمع الطالب مع المشرف (ويجب أن يكون هذا المشرف أخصائياً فى علم النفس حاصلاً على درجة الماجستير أو الدكتوراه) فى موقع التدريب لمدة ساعة واحدة أسبوعياً، ويقوم المشرف بمراجعة حالة العملاء، والأشرطة المسجلة، وقضايا فى الإرشاد/ العلاج، وغيرها من الموضوعات ذات الصلة.

3- يُحقق الطالب (50) ساعة اتصال بالعملاء خلال فصل الخريف، و(70) ساعة خلال فصل الربيع. وتشتمل الأنشطة فى جلسات الاتصال على الإرشاد/ العلاج الفردى، الجماعى.

4- يجتمع الطالب مع عضو هيئة تدريس من البرنامج ومع زملائه فى التدريب لمرحلة الدكتوراه لمدة ساعتين أسبوعياً.

5- يُطور الطالب (عقد تعلم learning contract) لكل فصل من فصول التدريب، ويسلم هذا العقد لكل من: أستاذ المقرر، ومدير التدريب الإكلينيكى، علاوة على تسليمهم نسخة من سجله الإرشادى فى نهاية كل فصل.

6- يسلم الطالب فى نهاية كل فصل نسخة من صورة تقييم طالب التدريب لكل من: أستاذ المقرر، ومدير التدريب الإكلينكى، والاستاذ المشرف على دراسة الطالب.

7- يسلم الطالب نسخة من "صورة تقييم موقع التدريب" فى نهاية فصل الربيع لكل من: أستاذ المقرر، ومساعد مدير التدريب الإكلينيكى.

كما انبثق عن الجمعية الأمريكية للإرشاد والتطور فرع خاص يسمى "جمعية تدريب المرشدين والإشراف" Association for counselor) Education and supervision). تصدر دورية خاصة بنشر المقالات والدراسات التي تعني بشؤون تدريب المرشدين، وتحدد المعايير والمواصفات التي يجب توفرها ببرامج تدريب المرشدين وتمنحه شهادة اعتماد تتمشى وهذه المعايير (إبراهيم سليمان موسى المصري، 2009، ص 50).

ثانيا: الترخيص بمزاولة العمل لمرشدى المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية:

تقوم الجهات المعنية فى كل ولاية بتعيين لجنة لمنح ترخيص مزاولة المهنة– إذ لا يستطيع الخريج أن يمارس مهنته فى أمريكا إلا إذا حصل على ترخيص من الولاية التى ينوى ممارسة الإرشاد فيها– وتقوم تلك اللجنة بمراجعة أوراق المتقدم للتأكد من إعداده العلمى، ومدى تحقيقه متطلبات البرنامج التدريبى، ثم تعقد له امتحانا تحريرياً يليه امتحاناً شفوياً. (عبدالله محمود سليمان، 2008، ص 575)

وفيما يتعلق باعتماد مرشدى المدارس بأمريكا، فقد كان يتم اعتماد مرشدي المدارس من قِبل مجالس ولايتهم للتعليم. ولم يكن هناك اعتماد قومى لمرشدي المدارس حتى عام 1991م؛ إلى أن تم إنشاء المجلس الوطني للمرشدين القانونيين من خلال التعاون بين جمعية الإرشاد الأمريكية، والجمعية الأمريكية لمرشدى المدارس، والجمعية الوطنية للقبول بكلية الإرشاد (Wolfgang,J. & et al, 2015, pp. 72, 73).

وتُعد جمعية الإرشاد الأمريكية أكبر جمعية في العالم فهى تضم مستشارين محترفين في مختلف الممارسات حاليا". ومن أقسامها التخصصية المهنية الثمانِ عشر، الجمعية الأمريكية للإرشاد للكليات والتي بدأت في عام 1991م، وتهدف إلى دعم تنمية الطلاب داخل مؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية، وليس لمساعدة الطلاب فى اختيار الكلية (McDonough, P., 2005, p. 15).

وقد وضعت الجمعية الأمريكية لمرشدى المدارس المعايير والكفاءات الوطنية لبرامج الإرشاد المدرسي التي تؤكد على التنمية المتكاملة للطلاب بعد المشاركة في برنامج الإرشاد المدرسي؛ بالتركيز على نجاح جميع الطلاب فى مجالات ثلاثة هي: الأكاديمية والمهنية والتنمية الشخصية والاجتماعية.علاوة على؛ البرامج الوقائية، التي تعالج العنف؛ بتنفيذها من خلال مناهج التوجيه،

إضافة إلى النموذج الوطني للجمعية الأمريكية لمرشدى المدارس؛ الذى يوفر إطارا لبرامج الإرشاد تم وضعه على المستوى المحلي. ومن مكونات ذلك النموذج: أسس الإرشاد، ونظام تقديم خدمة الإرشاد، ونظم الإدارة، والمساءلة (Charlton, A., 2009, p. 22).

وتتطلب معظم الولايات حصول المرشد على درجة الماجستير فى الإرشاد (Studer, J., 2008, p. 39)، (أو برنامج إعداد المعلمين مدعوما بالإرشاد المدرسي) مع اشتراط بعض المقررات الدراسية المحددة، بالإضافة إلى ذلك، قد تتطلب ما يلي:

أ. الاختبار الذي يقوم به قسم تعليمهم بالولاية أو المؤسسة الخارجية.

ب. توصية من قبل المؤسسة المانحة لدرجة الماجستير أو التحقق من خلفياتهم عن الإرشاد (Wolfgang, J.& et al, 2015, p. 73).

وتختلف معايير انتقاء مرشدي المدراس فى أمريكا بشكل عام من ولاية لأخرى اختلافاً نسبياً، وتتضح العناصر المشتركة التالية من الشروط المطلوبة فى معظم الولايات (محمد عبدالحميد الشيخ حمود، 2000، ص 11):

1- خبرة عامين أو أكثر فى التدريس.
2- خبرة فى التدريب العملى تحت الإشراف كجزء من برنامج الإعداد.
3- درجة الماجستير أو ما يعادلها فى الإرشاد.
4- دراسة مقررات متنوعة تُعد جزءاً من برنامج الإعداد، هذا إضافةً إلى شروط أخرى مثل المؤهلات الشخصية والعضوية المهنية.

ثالثاً: دور مرشدي المدارس تجاه العنف بالولايات المتحدة الأمريكية:

يشمل الإرشاد وضع خطط واستراتيجيات لتسهيل تطور الطلاب، فيُعد تقديم المشورة الفردية والجماعية إرشاداً قصير الأجل الذي يشمل مساعدة الطلاب على تحديد المشاكل والأسباب والعواقب، كما يوفر الإرشاد فى الأزمات المشورة للطلاب وأسرهم في حالات الطوارئ، حيث يُحيل مرشدو المدارس طلابهم إذا لزم الأمر لوكالات المجتمع المناسبة، بالإضافة إلى العديد من برامج الإرشاد التى تضم الطلاب الذين يعملون كوسطاء للأقران، ومديري الأزمات، وأيضاً المعلمين، والموجهين(Charlton, A., 2009, pp. 23, 24) .

وتشمل معظم برامج مكافحة العنف مكونات الإرشاد الفردي ولمجموعات المتنمرين والضحايا، ويوفر مرشد المدرسة بالفعل هذه الخدمات، وقد يرغب المرشدون بتحقيق بعض الاستراتيجيات، مثل **نهج لا للوم، وطريقة الاهتمام المشترك**، لإشراك الطلاب في إيجاد الحلول وتنفيذها (Bauman, S., 2008, p. 371).

فمثلاً؛ أخذت أنشطة المدارس الآمنة فى الولايات المتحدة الأمريكية" المستوى الوطني والمؤسسي والمحلي، والفردى لمعالجة الأسباب الرئيسة للعنف القائم على نوع الجنس المرتبط بالمدرسة (SRGBV) بالمشاركة مع الأطراف المعنية فى جميع تلك المستويات، ويهدف برنامج المدارس الآمنة إلى تحويل المواقف والممارسات، والمفاهيم الخاطئة حول حقوق الإنسان وحقوق الطفل التي تنتج من هذا النوع من العنف إلى تركيز أنشطة البرامج على الأستدعاء، وإعادة النظر في سير قانون المعلمين، فضلاً عن العمل المجتمعي والتخطيط، علاوة على البرامج التدريبية للطلاب، ومرشدى المجتمع، والمعلمين (James, S., 2015, p. 68).

ولضمان تكامل وشمول الجهود التي تبذلها المدرسة تم تشكيل لجنة تنسيق منع العنف لتوفير التوجيه المستمر لجهود المدرسة، ويمكن أن يُساعد

مرشد المدرسة من خلال تنظيم اللجنة فى استقدام أعضاء علي نحو يكفل التمثيل الواسع لجميع الأطراف المعنية بما في ذلك الإدارة والمعلمين وموظفي الدعم وأولياء الأمور والطلاب والمجتمع ككل لتوفير التنوع فى وجهات النظر لفهم ومعالجة المشكلة، فيمكن لكل من المدرس وعامل المقصف مشاهدة العنف فى الكافيتريا مثلا؛ إلا أنه قد يبدو مختلفا في الفصول الدراسية عنه فى البيئة الاجتماعية الكبرى. (Cunningham, N. , 2007, p. 18).

وتتمثل الخطوة الأولى المهمة في وضع برنامج فعال بعد تشكيل اللجنة التوجيهية أن يقيم مرشد المدرسة علاقات مع أهم الأشخاص في هذه المجموعات مستخدما خبرته فى تسهيل وتنسيق عمل هذا الفريق، وهكذا شكل العديد من مرشدى المدرسة بالفعل لجان استشارية، ولديهم خبرة تجميع وقيادة فريق مخصص لتحسين البرنامج(Bauman, S., 2008, p. 370) .

وتشمل الاستراتيجيات الفعالة التى يستخدمها المرشد المدرسى لتحقيق الوعي وتثقيف جميع أفراد المجتمع المدرسي، وإضفاء الطابع المؤسسى على اللجنة التنسيقية لإبقاء تركيز الاهتمام على تلك المسألة، والتقييم المنتظم والمستمر للعنف والإيذاء في المدارس (Cunningham, N., 2007, pp. 16, 17).

وقد نفذت عدة ولايات قوانين منع العنف، فمثلا؛ تنفذ ولاية أوكلاهوما قانون منع العنف المدرسي الذي يتطلب إنشاء لجنة الأمن المدرسى بكل مدرسة التى تهدف إلى دراسة القضايا المتعلقة بالعنف وخلق بيئة آمنة للطلاب وتقييم البرامج الحالية، وتقديم النتائج إلى مسئول المدارس (Charlton, A., 2009, p. 26).

كما يمكن لمرشدى المدارس الابتدائية بالفعل الإسهام فى تقديم منهج الإرشاد في الفصول الدراسية لتعليم المهارات والسلوكيات للطلاب لمكافحة العنف، فتناول دور المتفرج وتعزيز الإيثار بين الطلاب الذين يشهدون العنف يجب أن يكون جزءاً من الدروس الصفية، فمعظم حوادث العنف المشاهدة من قِبل الآخرين يمكن أن تُشجع أو تُثبط العنف فى سلوك الطلاب (Bauman, S., 2008, p. 371).

واستندت مناهج الإرشاد هذه علي 12 جلسة أسبوعيا مقتبسة من دليل خاص يسمى "**إثبات العنف": دليل للمعلمين على المضايقة والعنف للاستخدام مع طلاب الصفين الرابع والخامس**". تم تصميم هذه المناهج لتدريسها جنبا إلى جنب مع الأدب القصصى والتى يتم قراءتها عادة من قبل طلاب الصفين الرابع والخامس. وعلى الرغم من أن المناهج الدراسية لمكافحة البلطجة تم تصميمها لينفذها المعلمون، في إطار **برنامج الاحترام المأمول**، إلا أن تنفيذها تم بالاشتراك مع موظفي الأمن والمعلمين أو مرشدي المدارس (Farrington, D., 2009, p. 33).

وبالنسبة لمكون منهج التوجيه المدرسي؛ فهو شامل ومصمم بطريقة منهجية من خلال التدريس الصفى، والمناهج متعددة التخصصات، وكذلك الأنشطة الجماعية فضلاً عن ورش العمل والأنشطة المقدمة لأولياء الأمور. وينبغي أن تشمل مناهج التوجيه اختصاصات مستوى الصف وكذلك تخطيط وتنفيذ التدريس الصفى، ومناقشات الفرق الصغيرة، والعروض للآباء والأوصياء، والتجمعات، علاوة على الأنشطة التعاونية مع المعلمين ودعم الموظفين. ويُعد منهج التوجيه آلية ممتازة لمرشدى المدارس لتنفيذ برامج التدخل لمكافحة العنف التي من شأنها أن تصل إلى كل طالب(Charlton, A., 2009, p. 23) .

وربما يقوم المرشد أيضا **بتجميع مكتبة من كتب الأطفال** التى تتناول العنف، لتوفيرها للمعلمين الذين يبحثون عن قصص لقراءتها للأطفال على المستوى الفردي والجماعى تفُيدهم فى التعاطف مع الشخصيات المذكورة في الكتب (Bauman, S., 2008, p. 371).

وهناك **برامج التدخل** أيضا والتى تتعدد فى أمريكا وتركز على مرشد المدرسة، مثل **برامج وساطة الأقران**، التي لها تأثير إيجابي على خفض العنف في المدارس، والتدخل الآخر الفعال هو "**التدريب على المهارات**"؛ وتركز تدخلات الإرشاد على تعلم الطلبة لمهارات محددة لتحسين التحصيل الدراسي والأداء الاجتماعي للطلاب.كما يؤدى برنامج **مجموعة الإرشاد** الذي يركز على المهارات الاجتماعية والتكيفية إلى تقليل السلوكيات العدوانية، وإيجاد مناخ مدرسي أكثر إيجابية(Charlton, A., 2009, p. 27) .

أما تنفيذ استراتيجيات التدخل لمكافحة العنف على المستوى الفردى فمن شأنها أن تسمح لمرشدى المدارس بمساعدة الطلاب في التعامل مع حالات العنف على المستوى الشخصي والتصنيف لأدوار الفتوة، والضحية، أو المارة (المتفرجين)(Charlton, A., 2009, p. 23) .فمثلا؛ اقترح مرشدو المدارس الذين عملوا في مدارس بها برامج مكافحة العنف أن أقوى التدخلات لمواجهة العنف كانت في سيناريوهات العنف البدني وكانوا أكثر ميلاً للتدخل في العنف اللفظي من مرشدى المدارس الذين لم يكن لديهم برنامج واضح بسبب تحديد العقوبات لسلوكيات التنمر بالأدلة الإرشادية للبرنامج الذى يلتزم مرشدي المدراس بتنفيذه (Jacobsen, K., 2007, p. 6).

كما تستجيب بعض المدارس لمواجهة العنف من خلال تنفيذ البرامج الموجهة المصممة للطلاب المشاغبين. وتشير الأبحاث إلى أن التدخلات

الأكثر فعالية هي تلك الشاملة والمتضمنة للمجتمع المدرسي بأكمله والتى تشمل برامج تثقيفية لزيادة وعي المعلمين والطلاب بالعنف، وإعادة تنظيم المناهج الدراسية الأكاديمية، والتدخلات السلوكية، برامج الانضباط الإيجابي والتكيف المدرسى، ورصد وتعزيز السلوك، والتعلم التعاوني، وبرامج الوقاية من العنف، وبرامج تثقيف الآباء(Charlton, A., 2009, p. 26).

كما يمكن لمرشد المدرسة استقدام الشخصيات البارزة فى المجتمع لإدراجهم في التدريب أثناء الخدمة والمشاركة في التخطيط وتنفيذ استراتيجيات مكافحة العنف. فمثلا، يمكن دعوة أخصائيين فى الصحة النفسية توفير خدمات المشورة للطلبة المتسلطون أو الضحايا ليصبحوا شركاء في الخطة الشاملة لمعالجة العنف في المدرسة، كما يُعد تثقيف الوالدين أيضا جزءاً مهماً لزيادة الوعي في المجتمع المدرسي. فيمكن للمرشدين أن يعملوا مع المعلمين لتطوير النهج الأكثر فعالية لتوعية الآباء وإشراكهم في الجهود المبذولة لمكافحة العنف في المدرسة(Cunningham, N., 2007, pp. 17,18).

ويقوم مرشدو المدارس أيضاً بتدريب كبار المراقبين ليس فقط لمواجهة العنف؛ ولكن لإكسابهم المهارات اللازمة لتقديم الأنشطة المنظمة (مثل الألعاب غير التنافسية) للأطفال للإنخراط فيها، وتقليل وقت وفرص العنف (Bauman, S., 2008, p. 370).

كما يُعد نشر المعلومات بين الجهات الأخرى المعنية إحدى مسؤوليات مرشدى المدراس وفقا لنموذج الجمعية الأمريكية لمرشدى المدارس (2005)، بالإضافة إلى أن دعوة الآباء والأمهات لحضور ورش العمل أو المجموعات المرتبطة بمنع العنف ستمنحهم الإرشادات بشأن كيفية معالجة هذا الموضوع مع أبنائهم. كما تمكن هذه الاستراتيجيات المشاغبين والضحايا من توسيع معرفتهم

بمشكلة التنمر في المدارس؛ الأمر الذى يؤدي إلى التغيير في النظام المدرسي للحد من قضية العنف (Pagel, K., 2011, p. 16).

وتركز برامج الوقاية من العنف على تغيير كامل للمناخ المدرسي؛ مثل: برنامج "أولويس"Olweus Bullying Prevention Program، "إثبت الفتوة بمدرستك"Bully Proofing Your School، و"البرنامج النموذجى للوقاية من العنف" the national models or blueprint programs ، ويرغب مدربوا مرشدى المدارس بإدراج معلومات بشأن هذه البرامج في مقررات على مستوى الدراسات العليا حتى يتسنى لمرشدى المدارس في تدريبهم امتلاك المهارات ليكون له تأثير إيجابي على معالجة العنف في المدارس (Charlton, A., 2009, pp. 84, 85).

وتشير الأبحاث إلى أن مرشدي المدارس الذين اجتازوا برامج تدريبية محددة عن العنف هم الأكثر تأثيراً في الوقاية من العنف، فالمشاركون في برنامج الوقاية من العنف لفترة زمنية محددة على نطاق المدرسة، كانوا أكثر فاعلية في تحديد الطلاب المحتمل مشاركتهم في نزاعات الأقران أو المرجح أن يكونوا من ضحايا العنف، بالإضافة إلى امتلاكهم معلومات قيمة على نطاق المدرسة، وإدراك ما إذا كان التلميذ يجيب بصدق عن تفاعلاته مع الأقران خلال المقابلات المسحية التى أُجريت عليه من خلال تفاعلات المرشد اليومية مع الطلاب(Phillips, V. & Cornell, D., 2012, p. 129) .

وهناك خدمات دعم إضافية كالمساعدة المستمرة لمرشدي المدارس من قبل موظفي الأمن. فيتلقى مرشدي المدارس جلسة متخصصة حول كيفية التعامل مع الطلاب الذين شاركوا مرارا في العنف إما جناةً أو ضحايا. وأيضا قُدم دليل شامل لمصادر القراءة، والعنف المدرسى والمنزلي (Farrington, D.,

(Farrington, D., 2009, p. 34)، كما يتلقى المعلمون، ومرشدي المدارس والمديرون تدريب إضافي في كيفية تدريب الطلاب المشاركين في العنف، استنادا إلى التدريب على المهارات السلوكية، والتعلم التعاوني، ولعب الأدوار (Farrington, D., 2009, p. 28).

ومن الجدير بالذكر؛ تقديم دورات تدريبية لثلاث ساعات فى كل فصل دراسي لجميع الموظفين، بما في ذلك سائقي الحافلات وعمال الكافيتريا، وموظفي المكاتب. ويتضمن التدريب أبحاث عن العنف، واستراتيجيات لتعزيز الاحترام المتبادل بين الطلاب، والتدريب على تطبيق الدروس المستفادة من المنهج؛ وأساليب دمج هذه الدروس بالمجالات الأخرى بما في ذلك فنون اللغة والصحة (Farrington, D., 2009, p. 33).

ويحتاج ضحايا العنف أيضا لنفس أنشطة تدخلات المرشد المدرسى للمتنمرين؛ حتى لا يؤدى إلى سلوكيات تُعطيل البيئة المدرسية علانيةً، ومن تلك الأنشطة: التدخلات السلوكية والتدريب على المهارات الاجتماعية لمساعدة ضحايا العنف فى تطوير مهارات الإدارة الذاتية، وأيضا إدارة المشاعر السلبية مثل الغضب أو التدخلات المعرفية التي تزيد الترابط الاجتماعي الإيجابي والأكاديمي للضحايا ليشعروا بالراحة والنجاح الكبير في المدرسة، كما قد تتم الإحالة إلى هيئة الصحة العقلية لتقديم المشورة الفردية لضحايا العنف والمنتمرين للتعامل مع مشاكلهم السلوكية ومشاعرهم السلبية (Cunningham, N., 2007, p. 34).

وبعد تناول الإرشاد المدرسى ودوره فى مواجهة العنف فى أمريكا، اتضحت الأهمية الكبيرة للإرشاد المدرسى بأمريكا من خلال معايير انتقاء المرشدين المدرسيين، فمن الشروط المطلوبة المشتركة فى معظم الولايات: خبرة عامين أو أكثر فى التدريس، ودرجة الماجستير أو ما يعادلها فى الإرشاد،

فضلاً عن وجود جمعيات للإرشاد المدرسى. ولمواجهة العنف؛ يقوم المرشد "بتجميع مكتبة من كتب الأطفال التى تتناول العنف"، التى توفر للمعلمين الذين يبحثون عن قصص لقراءتها للأطفال على المستوى الفردي والجماعى للتعاطف مع الشخصيات في الكتب، بالإضافة إلى " استقدام الشخصيات البارزة فى المجتمع" لإدراجهم في التدريب أثناء الخدمة والمشاركة في التخطيط لاحقا وتنفيذ استراتيجيات مكافحة العنف، علاوة على الرغبة فى إحداث نقلة نوعية في التوجيه والإرشاد من منهجا علاجيا إلى التوجه الوقائي، وبعد الأنتهاء من عرض الخبرة الأمريكية سيتطرق البحث لعرض خبرة كوريا الجنوبية فى الإرشاد المدرسى ودوره فى مواجهة العنف المدرسى.

المبحث الثالث: خبرة كوريا الجنوبية فى مجال الإرشاد المدرسى ودوره تجاه مواجهة العنف

ترى كوريا حاليا المرشدين كأداة للتصدى لأي سلوك أو لمعالجة المشاكل النفسية، أو حتى المشاكل التعليمية، وقد دخلت فكرة التوجيه والإرشاد المدرسى إلى كوريا عام 1949م على يد أحد الأساتذة تخرج فى الولايات المتحدة الأمريكية. وفى عام 1954م تضمن برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة مقرراً فى الإرشاد والصحة العقلية. وفى عام 1957م استحدثت وزارة التربية وظيفة المدرس المرشد، وبدأت برامج تدريب المعلمين فى مجال التوجيه والإرشاد (خالد البحيرى، 2010، ص 64)، وسيتناول البحث خبرة كوريا الجنوبية فى مجال الإرشاد المدرسى ودوره فى مواجهة العنف، وذلك من خلال ما يلى:

أولا: تدريب مرشدي المدارس فى كوريا الجنوبية:

يتم تدريب العديد من مرشدى المدارس في أثناء الخدمة في كوريا الجنوبية وتعليمهم وفقا للنظريات والأساليب العلاجية للإرشاد الغربي. ومع ذلك، فهم يدرسون ليتوائمون مع القيم والأفكار المتأصلة في تعاليم الكونفوشيوسية؛ التى يقومون بدمجها في جميع مراحل العلاج؛ فمثلا، يقومون بتطوير العلاقة بين المعلم والطالب مع عملائهم وتقديم الإرشاد المباشر لهم. كما أنهم يُوظفون التقنيات العلاجية والنظريات التى يضعها المرشدون الغربيون مثل العلاج المساند والعلاج البوذي لذلك، لذا تختلف خبرات المرشدين الكورية والأنماط العامة للإرشاد عن نظرائهم في البلدان الغربية (Kim, E. , 2006, p. 2).

ويحتاج تدريب مرشدي المدارس إلى التركيز ليس فقط على عمليات الإرشاد ولكن أيضا على أنظمة المدرسة. فعلى الرغم من أن توفر الخبرة التدريسية ستكون مفيدة لتقديم المشورة، إلا أنها ليست شرطا مسبقا (Kim, P. , 2015, p. 8).

وقد أعلنت وزارة التربية والعلوم والتكنولوجيا بكوريا الجنوبية عن قانون التعليم الابتدائي والثانوي في 2004م، الذى عزّز تدريب مرشدي المدارس بتقديم الدعم المالي للمدارس والجامعات لتطوير نظم المشورة والتدريب لمرشدي المدارس. وعملاً بهذا القانون؛ عينت غالبية المدارس معلم الإرشاد المدرسي بدوام كامل وتأسس مكتب الإرشاد الذى يُسمى وي (WEE) + We) (Education + Emotion(نحن+ التعليم + العاطفة) على مستوى الفصل. بالإضافة إلى إنشاء مركز الإرشاد المدرسي الذى يُسمى وي على المستوى المركزى، والذي يتألف من مهنيين متعددى التخصصات لتوفير خدمات الصحة النفسية الشاملة (Lee S. M., 2012, p. 495)

كما وضعت جمعية الإرشاد النفسي الكوري (KCPA) The Korean Counseling Psychological Association برنامج في عام 2003 من

أجل البدء في تدريب المرشدين لتلبية حاجة كوريا في المستقبل. وتتضمن متطلبات الحصول على شهادة الإرشاد التدريب العملي لمدة 4 أسابيع والذي يُدار عادة من قِبل الجامعة، إضافة إلى امتحان تحريرى وسجل مع أدلة موثقة من الإرشاد المرتبط بخبرة التدريب (Kim, P. , 2015, p. 7)

وقد قامت كل من جامعتى "سيؤول" الوطنية وجامعة كينى بوج الوطنية بتقديم برامج تدريبية أثناء الخدمة للمدرسين/ المرشدين، وتضمنت هذه البرامج المقررات التالية: (سيكولوجية السلوك الإنسانى- أسس التوجيه والإرشاد- علم نفس النمو- الاختبارات والمقاييس النفسية- الصحة العقلية) (خالد البحيرى، 2010، ص 64).

ويتم تدريب المرشدين وعلماء النفس الإكلينيكيين في كوريا على غرار نظرائهم الأميركيين في مستوى الدكتوراه، فتتطلب معظم برامج الدكتوراه في كل المجالات حوالي 5-6 سنوات لإكمال الدراسات العليا. وتسعى كل من برامج التدريب على الإرشاد وعلم النفس الإكلينيكى لإعداد الطلاب لإجراء البحوث والانخراط في الممارسة المهنية، وهذا يتطلب ثلاث أو أربع سنوات من المقررات الدراسية والخبرات العملية وأطروحة الدكتوراه للحصول على درجة الدكتوراه في كلا المجالين (Kim, E. , 2006, p. 17).

ثانيا: الترخيص بالعمل لمرشدى المدارس بكوريا الجنوبية:

تُقدم العديد من الجامعات في كوريا برامج الماجستير في "الإرشاد التربوي"، "تدريب المرشدين"، أو "علاج الطفل" في كلية التربية. ويعمل عدد كبير من المرشدين التربويين المهنيين والأخصائيين النفسيين في كوريا بدرجة الماجستير (Kim, E. , 2006, p. 17).

وبالإضافة إلى الإعداد بالجامعات يوجد لدي أنظمة كلا من جمعية الإرشاد الكورية (KCA)Association the Korean Counseling التى أُنشئت فى عام 2000م، وجمعية الإرشاد النفسي الكوري (KCPA) The Korean Counseling Psychological Associationالتى أُنشئت فى عام 1996م، شهادة الإرشاد الخاصة بها، والتي تتطلب من المرشحين تقديم أدلة موثقة عن الكفاءة فى الإرشاد (مثل، إجمالي عدد الساعات وجلسات الإرشاد الفردي والجماعي والإشراف عليها)، وكذلك عينات من الجانب العملى (مثل: الأشرطة الصوتية وتدوين جلسات الإرشاد). وتتطلب كلا الشهادتين من المرشحين اجتياز الامتحانات سواء التحريرية أو الشفوية. ويُفضل معظم الجمهور ووكالات الإرشاد الخاصة حاليا لتوظيف مرشدي المدارس ممن لديهم شهادات من هاتين الجمعيتين (Lee S. M., 2012, pp. 495,496).

وتُطبق الامتحانات الوطنية الصارمة لتوظيف مرشد مدرسى جديد، فمن بين الذين حصلوا على شهادة مرشد المدرسة الوطنية، لا يعمل سوى جزء قليل من المتقدمين في نهاية المطاف كمرشدين للمدرسة بدوام كامل (واحد من أصل عشرة) عن طريق اجتياز الاختبارات التحريرية والشفوية الوطنية الدقيقة. وتتطلب وزارة التربية والتعليم من مرشدي المدارس استكمال عدد معين من ساعات التعليم المستمر (حوالي من 60 إلى 80 ساعة في السنة) للحفاظ على وظائفهم (Yu & et al, 2014, p. 250).

ويعمل العديد من مرشدى المدارس أكثر من 40 ساعة في الأسبوع. وتشمل أداء المهام المدرسية النظرية إلى جانب مهام الإرشاد؛ في حين يعمل مرشدو المدارس المتوسطة والثانوية حوالى 9–10 شهرا في السنة الدراسية التقليدية مع أجازات الصيف والشتاء حوالى 2–3 أشهر، كما يعمل مرشدو المدارس في مجلس إدارة المدرسة حوالى 11–12 شهرا دون عطلة طويلة.

ويحصل مرشدو المدارس على الرخصة بعد اجتيازهم امتحان الشهادة الوطنية لمرشدي المدارس، وتحمى قوانين الحيازة مرشدي المدارس من فصلهم دون مبرر مقنع كما تراعى الإجراءات القانونية الواجبة لتوفر الأمن لمرشدي المدارس بكوريا (Lee & Yang, 2008, pp. 162, 163).

وقد تغيرت متطلبات التأهيل والتدريب للإرشاد المدرسي في كوريا الجنوبية مرة أخرى منذ بدء المهنة في الخمسينيات ولا تزال في تطوير مستمر. فلكى تُصبح مرشد مُعتمد بالمدرسة، يُطلب من مرشدى المدارس دراسة التقييم النفسي، ونظريتى الشخصية والإرشاد ومقررات تطبيقية، إضافةً إلى استكمال التدريب العملي لمدة 4 أسابيع في مدرسة تحت إشراف مرشد المدرسة المهني، وبالرغم من أنه يتم تدريب معظم المرشدين بالمدارس كمستشارين؛ إلا أن بعض الأفراد يكملون درجة الماجستير فى برامج الإرشاد لاكتساب مزيد من الخبرات الميدانية والمقررات الإضافية (Wolfgang, J. & et al, 2015, p. 74).

ثالثا: دور مرشدى المدارس تجاه العنف بكوريا الجنوبية:

تنظر كوريا حاليا للمرشدين كأداة للتصدى لأي سلوك غير مرغوب ومعالجة المشاكل النفسية، أو حتى مجرد المشاكل التعليمية. ومثلما يشير علم النفس الفردي لا ينبغي لهم حل المشاكل أو إعطاء الإجابات للعملاء، ولكن مساعدتهم بتوجيههم لمعرفة الحلول باستخدام هذه الطريقة (Kim, P. , 2015, p. 17)

وتمثل السياسة مستوى آخر من النظام الأكبر وهى محورا مهما للوقاية من التنمر في المدارس، وقد اتخذت حكومة كوريا عددا من التدابير في

مديريات التربية لمنع العنف المدرسي بسبب إدراكها للعواقب غير المحمودة للتنمر في المدارس (Hong, J. & et al, 2014, p. 438)

وقد ازدهر مشروع الإرشاد المدرسي بسبب تطبيق قانون التعليم المدرسى الابتدائي والثانوية المنقح لعام 2004 م (ESSEA) الذي شمل قطاعات محددة من الإرشاد المدرسي، ومنح هذا القانون تقديم الأموال من المستوى الفيدرالي إلى مجالس المدارس المحلية لتطوير خدمات الإرشاد المدرسي وكذلك للجامعات لتدريب مرشدي المدارس. ومنذ ظهور قانون "لا للعنف في المدارس" في 30 يوليو عام 2004م (Yu, K. & et al, 2014, p. 250)، والذى ركز على ثلاث مداخل رئيسة لمنع العنف في المدارس على النحو التالي , .Kim J) 2008, p. 285)

- إنشاء "منطقة آمنة" داخل وحول المدرسة.
- إنشاء "شرطة المدرسة" داخل المدرسة.
- تعزيز وتوسيع "المدارس البديلة ".

علاوة على قرار سنة (2010) الذى اشتمل على خطة تثقيف للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (3– 12)عاما حول موضوعات الوقاية من العنف، وإدخال كاميرات المراقبة إلى المدارس، وإنشاء مراكز الاستشارة لضحايا العنف، ونشر سجلات العنف المدرسي للجميع. وبدأت الوزارة فى ذات العام بتجربة "خدمة الإشعار عن سلامة الأطفال" فى المدارس التى تضم نسبة عالية من الطلبة المحرومين، وتقوم هذه الخدمة بإرسال رسالة نصية إلى أولياء الأمور عند وصول أطفالهم إلى المدرسة وخروجهم منها، وعزمت الوزارة على تعميم الخدمة فى جميع المدارس الابتدائية منذ عام 2012 (عزام بن محمد الدخيل، 2014، ص 75).

كما بدأت الوزارة بوضع معلمي الإرشاد المدرسي كمستشارين للمدرسة في المدارس الثانوية بدوام كامل. فبحلول عام 2013م تم تعيين أكثر من 2000 من مرشدي المدارس بالمدارس الحكومية والخاصة، وسعت الوزارة تدريجيا بتوسيع نطاق هذه السياسة وبدأت بتعيين المزيد من مرشدي المدارس في المدارس الحكومية والخاصة باستمرار (Yu, K.& et al, 2014, p. 250).

وقد سجل إدخال مرشدي المدارس خطوة أمامية في تطوير الإرشاد المدرسي بكوريا، فمكّن المدارس من تصميم، تنفيذ وتقييم التدخلات الوقائية من قِبل المرشدين المهنيين (Lau, P. & Fung, S., 2008, p. 208)، فهناك مشروع WEE الذى يُدار من قبل الحكومة الكورية وهو خط الدفاع الأول عندما يواجه الطلاب صعوبات في إطار المدرسة، بتعاون كل من المكونات الثلاث (WEE على مستوى الصف، وWEE على مستوى المدرسة، وWEE على المستوى المركزى) من شبكة الأمان الاجتماعي الشامل والتى تتعاون مع المجتمع أيضا (Wolfgang, J. & et al, 2015, p. 77). وقد عُين فى كل مركز للإرشاد الطلابي على مستوى المجالس المدرسية(WEE) اثنين أو ثلاثة من مرشدي المدارس المسجلين باسم مرشدي المدارس المتجولون، واثنين من المرشدين الشباب، أحدهم أخصائى نفسى (مرشد مدرسى)، والآخر أخصائي اجتماعي(Lee S. M., 2012, p. 495) .

وبالنسبة للمدارس البديلة التى طُرحت عام 2004م، فهى لاستخدام استراتيجية تستجيب إلى الجمع بين الرعاية من المجتمع والاستراتيجيات التي تركز على الانضباط التفاعلي للطلاب ومنحهم الفرصة الثانية ليكونوا الطلاب

المثاليين على أساس الأفكار الموجهة نحو المجموعات ,2008 , .Kim J) .p. 285)

كما يمكن تطبيقها بتوفير برامج التدخل المنهجية والسياسية في المدارس والمجتمعات المحلية التي تخفف العوامل العاطفية السلبية مثل الاكتئاب والتوتر الأكاديمي بالإضافة إلى تنمية العوامل الايجابية مثل احترام الذات، ومهارات اتخاذ القرارات، والبهجة لطلاب مدارس المرحلة المتوسطة والتى تزيد الرفاهية عموما وتحد من العدوان (Park, M. & et al, 2014, p. 252).

وتتضح الرغبة فى إحداث نقلة نوعية في التوجيه والإرشاد من منهجا علاجيا إلى التوجه الوقائي القائم على القوة في مناقشات قضايا نموذج الإرشاد المدرسي بكوريا، فيمكن أن يؤدي نمط الحياة وإدمان سلوكيات معينة (مثل: عدم ممارسة الرياضة البدنية) فى الصغر إلى مشاكل صحية كبيرة ومكلفة للبالغين، لذا تتضح أهمية التدخلات الوقائية في وقت مبكر مع الأطفال والشباب (Lau .& Fung, 2008, p. 213)

وقد اشتملت برامج الوقاية من العنف أيضا في السنوات الأخيرة "التدريب على التعاطف والحساسية لتعزيز دعم الأقران لضحايا العنف"، والهدف من هذه البرامج هو تعليم الطلاب غير المتورطين بالعنف بأن يكونوا على دراية من العنف والتهميش الاجتماعي وتوفير الدعم والرعاية لضحايا التنمر، الأمر الذي يمكن أن يخفف محنتهم ويمكنهم من مقاومة أفضل ذلك أن مثل هذه البرامج لا غنى عنها لأنها تثير وعي الطلاب ومخاوفهم بشأن حالات العنف، والذي يمكن أن يؤدي إلى سلوكيات أكثر إيجابية واحترام بين جميع الطلاب (Hong, J.& et al, 2014, pp. 436, 437)

ويُقدم التدريب على التعاطف بواسطة المناهج المبنية على القصة وذلك بالتعاون بين مرشدى المدارس الابتدائية ومعلميها. وتستند كل قصة على التعلم الاجتماعي العاطفي Eccomi Pronto (EP) القائم على البحث (بتعلم المهارات غير المعرفية)، ويُعد التعلم الاجتماعي وثيق الصلة بعلم النفس الإيجابي فيعطى للطلاب مجالات أفضل لفهم أنفسهم للتحكم فى عواطفهم، وتوجيه تصرفاتهم، كما يسعى التعلم الاجتماعي العاطفي أيضا لمساعدة المعلمين على فهم الحياة الأسرية لطلابهم لتنمية علاقات قوية مع طلابهم، فضلاً عن تنمية مهارات العمل التعاونى لتعزيز التنمية الشخصية والاجتماعية في صفوفهم. ويستخدم التعلم الاجتماعي العاطفي الأنشطة لتحقيق التواصل بين أولياء الأمور والمدرسة والمساهمة في خلق فهم مشترك لتعلم اجتماعي عاطفي بنائى لتعزيز التعلم الأكاديمي للطلاب وكذلك الرفاهية (Kim, D. & et al, 2015, p. 3)

كما يجب أن تشتمل البروتوكولات الأولية لبرامج الوقاية والمكافحة للعنف إرشادات الممارسة الإكلينيكية للتدخل، والإدارة، ورعاية الشباب؛ واستخدام النهج الشامل لفحص وتقديم المشورة للأطفال وأسرهم أثناء إجراء فحوص طبية روتينية. والإحالة في الوقت المناسب للعلاج، تحديد المشاكل المرتبطة بالعنف؛ والمحافظة على دقة قاعدة بيانات العلاج والإرشاد المجتمعي؛ إذا ما تطلب الأمر ذلك، وتشترط إتاحة قاعدة البيانات من خلال نظام السجل الطبي الإلكتروني الممارس أو المرتبط بمواقع الممارسات الداخلية والخارجية (Kim S. .K., 2013, p. 5)

ولإنشاء "منطقة آمنة" داخل وحول المدرسة يتم بالتنظيم بين الشبكات المجتمعية المطلوبة بقوة، لضمان تشغيل برنامج شامل ومنهجي داخل المجتمع،

بقواعد البيانات المعمول بها لنتائج الإرشاد المدرسى والحالات التى تتسلمها الشرطة، ومعالجة العنف المدرسي أثناء بناء "شبكة مراقبة العنف المدرسى" على أساس التعاون بين البيت والمدرسة ومكاتب التربية والتعليم، والحكومات المحلية، ولتحقيق ذلك يتم إنشاء "منظمة مهنية" والتي يمكن أن تدير العنف المدرسي علميا ومنهجيا (Kwon, S. & Kim, T., 2015, p. 46).

وأخيرا، فإن نموذج كوريا الجنوبية فى الإرشاد المدرسى له من التدخلات المُلزمة للأطفال، مثل "برنامج الاستكشافات المهنية"، و"إلزامية الفحوصات الطبية النفسية للطلاب". لتقديم الدعم والرعاية للأطفال للوقاية من مشاكل مثل العنف بين الأشخاص. إذ يُعد الفحص الإكلينيكى جزءا من مجموعة الممارسات العادية لمرشدي المدارس (Wolfgang & et al, 2015, p. 77).

كما يوجد لدي الحكومة الكورية وكذلك الإرشاد المدرسي العام الخبرة التأديبية لإعداد وتنفيذ برامج التدخل للمتنمرين وضحايا العنف المدرسي، فيوجد اليوم هناك أكثر من (2000) من مرشدي المدارس في المدارس الثانوية، وستتسع هذه السياسة تدريجيا في المستقبل، وتخطط الحكومة الكورية لوضع المزيد من مرشدي المدارس في كل من المدارس الثانوية والابتدائية (Yu & et al, 2014, p. 251).

ومن إحدى نقاط القوة التي تستحق النظر فى نموذج كوريا الجنوبية إتاحة خدمات الدعم في كل مدرسة، علاوة على تقديم المشورة باعتبارها جزءا لا يتجزأ من المنهج الدراسي. (Wolfgang & et al, 2015, p. 77)

نتائج الممارسة فى كوريا الجنوبية :(Lee S. S., 2011, p. 220)

1. عند تطبيق برامج التدخل يجب مراعاة الأسباب المرتبطة بالمرحلة العمرية ومواقف أفراد تلك المرحلة تجاه العنف.

2. يمكن للمعلمين وأولياء الأمور أن يلعبوا دورا نشطا للتدخل في سلوكيات التنمر في المدارس الابتدائية والمتوسطة.
3. توفير التدريب على مواجهة الظلم، واحترام التنوع بين الناس لمنع العنف عن جميع الفئات العمرية.

اتضح من العرض السابق للإرشاد المدرسى ودوره فى مواجهة العنف فى كوريا الجنوبية، الأهمية الكبيرة للإرشاد المدرسى بكوريا الجنوبية بتطبيقها الامتحانات الوطنية الصارمة لتوظيف مرشد مدرسى جديد. ولمواجهة العنف؛ فإن للإرشاد المدرسى بكوريا من التدخلات المُلزمة للتلاميذ؛ مثل برنامج "الاستكشافات المهنية"، فضلاً عن "إلزامية الفحوصات الطبية النفسية للطلاب"، فضلاً عن إتاحة خدمات الدعم في كل مدرسة"، و"تقديم المشورة باعتبارها جزءا لا يتجزأ من المنهج الدراسي"، علاوة على وجود "شبكة مراقبة العنف المدرسى" على أساس الروابط التعاونية بين البيت والمدرسة ومكاتب التربية والتعليم، والحكومات المحلية، كما يتم تعيين اثنين أو ثلاثة من مرشدى المدارس المتجولين فى كل مركز للإرشاد الطلابي على مستوى المجالس المدرسية(WEE)، وبعد عرض خبرتى كل من أمريكا وكوريا يمكن استخلاص الكثير من الآليات والنماذج الجديدة التي يمكن أن تُسهم في مواجهة العنف، عن طريق تفعيل دور الإرشاد المدرسى في جمهورية مصر العربية، مع مراعاة ظروف وإمكانات المجتمع المصري، وذلك بعد تعرف واقع الإرشاد المدرسى في جمهورية مصر العربية، وهو ما سيتم تناوله في المبحث التالي.

المبحث الرابع: واقع الإرشاد المدرسى فى المدارس الثانوية بجمهورية مصر العربية:

يتجسد التطور الحديث للخدمات التفسية فى التربية والتعليم بمصر فى القرار الوزارى رقم 142 بتاريخ 1990/5/5م بشأن إدخال الخدمات النفسية بالمدارس (كريمان عويضة منشار، 1996، ص 57).

وإلحاقاً بهذا القرار الوزارى، تحدد "النشرة رقم 17 بتاريخ 1991/11/14م بشأن دليل عمل الإخصائى النفسى المدرسى بالمدارس الثانوية العامة التى تطبق فيها التجربة"، إذ نصت مادة (7) من القرار الوزارى على تنفيذ خدمات الإرشاد النفسى على سبيل التجريب فى عدد من المدارس لمدة عامين (كريمان عويضة منشار، 1996، ص 59).

ومن أهم واجبات ومسئوليات الأخصائى النفسى وفقاً للتوصيف الوظيفى المعتمد من وزارة التربية والتعليم بمصر ما يلى (وزارة التربية والتعليم، 2016، ص ص 47: 49):

1- يساعد فى دراسة وتشخيص المشكلات النفسية التى يتعرض لها المتعلم والتى يتم إحالتها من المعلم أو الإدارة المدرسية أو الوالدين أو الأخصائى الإجتماعى.
2- يساهم فى دراسة الظواهر النفسية الأكثر شيوعاً بالمدرسة وجمع المادة العلمية عنها.
3- يساهم فى تقديم الخدمة النفسية للمتعلمين ضمن مجال الخدمة النفسية الوقائية.
4- يساهم فى إعداد خطة اكتشاف المشكلات الدراسية والنفسية والانفعالية للمتعلمين واقتراح البرامج العلاجية.
5- المساهمة فى تحويل الحالات النفسية إلى المراكز المتخصصة بالتنسيق مع التوجيه الفنى بمستوياته المختلفة.

6- يشجع المتعلمين على التعرف بالخدمات النفسية التى يتم تقديمها على المستويات المختلفة.
7- يشارك فى دراسة الحالات النفسية للمتعلمين.
8- يشارك فى إعداد وتنظيم برامج تعديل السلوك.
9- المشاركة فى دراسة الظواهر النفسية الأكثر انتشاراً بالمدرسة.

أما من حيث شروط شغل الوظيفة، فتتمثل فى (وزارة التربية والتعليم، 2016، ص 47: 49):

- أن يكون من خريجى كليات التربية أو حاصلاً على مؤهل عالى تربوى بالإضافة إلى شهادة تأهيل تربوى.
- قضاء مدة بينية مقدارها من (2: 3) سنوات فى وظيفة أخصائى نفسى مساعد.
- استيفاء برامج التنمية المهنية المقررة لشغل الوظيفة.
- الحصول على شهادة الصلاحية لمزاولة مهنة التعليم بالمرحلة التعليمية المقيد عليها.

وبالإضافة إلى وظيفة الأخصائى النفسى، هناك وظيفة الأخصائى النفسى المساعد، الأخصائى النفسى الأول، الأخصائى النفسى الأول (أ)، أخصائى نفسى خبير، كبير أخصائيين نفسيين، وللترقى من درجة إلى أخرى لا يشترط الحصول على الماجستير أو الدكتوراه ، ولكن يتطلب قضاء الفترة البينية فى الوظيفة التى تسبقها، الحصول على تقرير تقويم الأداء بمرتبة فوق متوسط على الأقل فى سنتين سابقتين مباشرة على النظر فى الترقية، استيفاء برامج التنمية المهنية المقررة لشغل الوظيفة (وزارة التربية والتعليم، 2016، ص ص 45: 61).

أهم مشكلات الإرشاد المدرسي في مصر:

تتعدد مشكلات الإرشاد المدرسي في مصر منها ما يلى (صلاح الدين عبد العزيز غنيم، 2014، ص 77): (سيهار صلاح مخيمر، 2014، ص ص 361، 362):

1. لم يوضع الإرشاد ضمن الخطط السنوية للمدارس بالشكل الملائم، وان وجد فهو يفتقر إلى المتابعة والتقييم.
2. قلة وجود أعداد كافية من مرشدي المدراس تتناسب مع أعداد الطلاب بالمدارس.
3. الحاجة إلى وضوح الرؤية أو الآلية لتنظيم ممارسة عمل الإرشاد بالمدارس من قبل وزارة التربية والتعليم، مما يترتب عليه عدم وجود منهجية واضحة في هذا المجال لدى الإدارات التعليمية.
4. افتقار وجود جهة مركزية محددة في الوزارة تتولى مسؤولية وضع الأطر والنظم والبرامج المتكاملة الخاصة بعمليات الإرشاد المدرسى ومتابعة تنفيذها وتقييمها في المدارس؛ الأمر الذى يؤكد عدم وجود إرشاد حقيقي داخل المدارس.
5. ضعف إعداد مرشدي المدراس ونقص مهاراتهم، فضلاً عن إفتقار مرشدي المدراس للتدريب العملي (خاصة فى مجال مهارات وأخلاقيات الإرشاد المدرسي)؛ إذ يوفر الإعداد الجامعي المعلومات النظرية فقط دون الممارسة الفعلية والتي تعتبر عاملاً مهماً لا يمكن الاستغناء عنه في المجال العملي كمجال الإرشاد المدرسي؛ مما يجعلهم يقومون بعملهم بشكل شخصي واجتهادي.
6. الحاجة إلى إنشاء جمعية للإرشاد المدرسي لوضع المعايير المهنية والأخلاقية لطريقة ممارسة وتقديم خدمات الإرشاد والتوجيه النفسي داخل المدارس والإشراف على تقديم تلك الخدمات الإرشادية بكفاءة وفاعلية لكل الطلاب على حد سواء وتدريب وتنمية مرشدي المدراس.

7. قلة حماس بعض المرشدين لعملهم نتيجة لتحملهم بأعباء إدارية أخرى أو أعباء تدريسية.
8. نقص وعى المسئولين في العملية التعليمية، وكذلك الأباء بدور مرشدي المدراس وماهية وأخلاقيات مهنة الإرشاد المدرسي؛ الأمر الذي يجعله غير مكترث بعملية الإرشاد وغير متعاون مع من يقوم بإرشادهم.
9. قلة توفير بعض الإدارات المدرسية المتطلبات اللازمة للإرشاد المدرسى من مكان وأجهزة وأدوات وكتيبات إرشادية وغير ذلك، مما يؤدى إلى عدم تفعيله بالمدارس
10. ضعف الوعى بأهمية تدريب المرشدين، كما أنه لايوجد برنامج تدريبى منظم يقدم كجزء من متطلبات الدرجة الجامعية (عبدالله محمود سليمان، 2008، ص 575).

والواقع أن حداثة تجربة إدخال الخدمات النفسية بالمدارس الثانوية وإنشاء مسمى جديد لمهنة جديدة (الأخصائى النفسى المدرسى) لم تكن موجودة بهذا المسمى من قبل، لم تتوفر معها الظروف والمواقف الكافية فى البيئة المدرسية؛ ذلك لأن التحصيل الدراسى يستقطب غالباً كل اهتمامات المجتمع المدرسى؛ الأمر الذى يجعلهم جميعاً غير مهتمين بمعرفة دور الأخصائى النفسى وأهميته، ومدى النقص الحادث إن لم يكن بالمدرسة أخصائى نفسى مدرسى.

ثانياً: واقع الإرشاد بالمدارس الثانوية بجمهورية مصر العربية وذلك من خلال عرض نتائج الدراسة الميدانية:

يسعى البحث من خلال هذا الجزء من البحث إلى التعرف على أراء الخبراء في بناء تصور مقترح لتفعيل دور الإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم الثانوى، ومن ثم هدفت الدراسة الميدانية إلى التعرف إلى واقع الممارسات

المُستخدمة في الإرشاد المدرسي من خلال دور الإرشاد المدرسي مع كل من: الطالب، المعلم، ولي الأمر، إدارة المدرسة، كذلك التعرف إلى وجهة نظر بعض أعضاء هيئة التدريس في اهم ممارسات الإرشاد المدرسي التي يجب استخدامها في مواجهة العنف المدرسي، لذا قامت الباحثة بإعداد الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

أولاً: خطوات إعداد أدوات البحث:

في سبيل تحقيق الدراسة لهدفها تم إعداد أدوات الدراسة الميدانية، والتي تتكون من:

- استبانة موجهة للمعلمين بعينة من المدارس الثانوية.
- مقابلة شخصية مقننة مع الخبراء من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.

وقد مر إعداد الاستبانة بالمراحل التالية:

المرحلة الأولى: إعداد أدوات البحث:

قد استعانت الباحثة في إعداد الاستبانة بما استخلصته من الإطار النظري للدراسة ومجموعة من الدراسات والبحوث التي عالجت قضية الإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم الثانوى.

المرحلة الثانية: تحكيم أدوات البحث وإجراء التعديلات المطلوبة.

حيث قامت الباحثة بعرض أدوات البحث على السادة المحكمين من أساتذة التربية والعلوم الاجتماعية للوقوف على مناسبة كل مفردة من مفردات

الأدوات لتحقيق هدف الدراسة في التعرف على واقع الإرشاد المدرسي ودوره مع المعلم والطالب والإدارة وولي الأمر.

وقدّم السادة المحكمون مجموعة من الملاحظات، التي أفادت الباحثة كثيرا في وضع الأدوات في شكلها النهائي تمهيدا لتطبيقها، فقد اوصوا بضرورة اختصار بعض العبارات حتى يسهل الفهم لأفراد العينة، حيث تركزت معظم آراء السادة المحكمين في وجود بعض المفردات المركبة والتي تقيس أكثر من هدف في عبارة واحدة، وطالبوا بأن تقيس كل مفردة من المفردات هدف واحد فقط. بالإضافة إلى وجود بعض العبارات التي تحتاج إلى إعادة صياغة لسهولة فهمها، وقد قامت الباحثة بتعديل الأدوات وفقاً لتلك الآراء.

ثانياً: صدق أدوات البحث وثباتها:

يقيس صدق أدوات البحث التأكد من قياس الأداة لقياس ما وضعت لقياسه، وفى هذا الصدد اعتمدت الباحثة على صدق المحكمين (صلاح الدين محمود علام، 2003، ص ص 160-172)، وقد أوضحت الباحثة ذلك الهدف من خلال الخطاب الموجه للسادة المحكمين.

أما بالنسبة **لقياس ثبات أدوات البحث** فلقد قامت الباحثة باستخدام التحليل الإحصائي لمفردات الاستبانة، وذلك لقياس مدي ثباتها باستخدام برنامج **SPSS** (رجاء محمود أبو علام، 2003، ص335)، وقد تم استخدام كل من طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية. وقد حرصت الباحثة على استخدام أكثر من طريقة لضمان قياس ثبات أدوات البحث، وذلك على الوجه التالي:

أ) **ثبات الاستبانة الموجهة لمعلمي المدارس:**

قامت الباحثة بعد تحكيم الاستبانة الموجهة لمعلمي المدارس، بتطبيق الاستبانة على مجموعة من المعلمين، وقد بلغ عدد تلك العينة 34 معلماً. وقد استخدمت الباحثة طريقتي معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية في حساب معامل الثبات لمفردات الاستبانة كما يلي:

1) طريقة ألفا كرونباخ

قامت الباحث بإدخال الدرجات الخام لكل مفردة من مفردات الاستبانه على برنامج **SPSS**، وقد حصلت الباحثة على معامل ثبات ألفا كرونباخ = 0.893، ويعبر هذا المعامل عن ثبات كبير للاستبانة.

2) طريقة التجزئة النصفية.

حيث قامت الباحثة بإدخال الدرجات الخام لكل مفردة من مفردات الاستبانه على برنامج **SPSS**، وتم تجزئة مفردات الاستبانة إلى نصفين متكافئين – مفردات زوجية، وفردية – وقد حصلت الباحثة على معامل الثبات بين نصفي الاستبانة بلغ (0.85)، وقد تم معالجة معامل الثبات بمعامل Guttman ليصبح معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية (0.884)، ويعبر هذا المعامل عن ثبات كبير للأداة.

ثانياً: وصف أداتى البحث:

تم استخدام أداتين هما: استبانة موجهة للمعلمين، ومقابلة شخصية مع متخصصين من كلية التربية بجامعة الفيوم، وذلك بهدف التعرف على طبيعة الإرشاد المدرسي داخل المدارس الثانوية المصرية؛ من حيث أدواره مع العناصر المختلفة وتكونت الاستبانة من أربعة محاور تمثلت في:

- دور الإرشاد المدرسي مع المعلم: (ويتكون من أربعة عشر مفردة).
- دور الإرشاد المدرسي مع الطالب: (ويتكون من أربعة عشر مفردة).
- دور الإرشاد المدرسي مع ولي الأمر: (ويتكون من أربعة عشر مفردة).
- دور الإرشاد المدرسي مع الإدارة المدرسية: (ويتكون من أربعة عشر مفردة).

وتمحورت المقابلة الشخصية مع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم فى رؤيتهم نحو التصور المقترح لفريق الإرشاد المدرسي. وقد تم استخدام المقابلة الشخصية مع أعضاء هيئة التدريس وذلك لإتاحة الفرصة للحوار والتعرف على اقتراحات أكثر.

رابعاً: عينة البحث والأساليب الاحصائية المستخدمة:

تكونت عينة البحث من (172) معلم من معلمي المدارس من دارسي الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الفيوم، حيث أنهم من محافظات الفيوم والقاهرة، ويعملون مدرسين بتلك المحافظات، وهي عنية عشوائية من المعلمين الذين لديهم دراية بالإرشاد المدرسى (لمعرفة مدى ممارسة المرشد المدرسى"الأخصائى النفسى" لدوره مع العناصر المختلفة من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والإدارة المدرسية)، كذلك تم عقد مقابلات مع عدد (6) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الفيوم.

واعتمدت الباحثة في معالجة الاستجابات على:

1) حساب تقدير تكرارات استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات الاستبانة، وتحويلها إلى الدرجات المقابلة، وقد افترضت الباحثة الدرجات المقابلة لكل بديل من البدائل كما يلي: (دائماً =4)، (غالباً =3)، (أحياناً = 2) (نادراً = 1).

2) استخدام برنامج SPSS لحساب كاي تربيع.

سابعاً: نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها:

المحور الأول: دور الإرشاد المدرسي مع المعلم: يوضح الجدول التالي نتائج الدراسية الميدانية في دور الإرشاد المدرسي مع المعلم:

وهذا المحور لمعرفة مدى قيام المرشد المدرسى بتوجيه المعلمين على القيام بما يلى.

جدول (1) استجابة عينة الدراسة على دور الإرشاد المدرسي مع المعلم

م	العبـــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط المرجح	الاتجاه	كاي تربيع
1.	الابتعاد عن المواقف التي تثير السلوك العدواني لدى الطلاب في الفصل	67	39	19	47	2.73	غالباً	0.000
2.	التركيز على نقاط القوة عند الطالب وليس على نقاط الضعف	29	38	24	81	2.09	أحيانا	0.000
3.	تجنب توجيه الإهانة للطلبة أو السخرية منهم	54	33	22	63	2.45	أحيانا	0.000
4.	اكتشاف بوادر العنف في المدرسة، واكتشاف مصادر العنف ومحاولة علاجها قبل أن تتفاقم، ومن ثم يصعب حلها	54	42	31	45	2.61	غالباً	0.000
5.	المساواة بين الطلاب في المعاملة.	57	9	71	35	2.51	غالباً	0.00

م	العبـــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط المرجح	الاتجاه	كاي تربيع
								0
.6	الرجوع إلى الأخصائى النفسى في حال وجود مشكلة	45	22	72	33	2.46	أحيانا	0.000
.7	اتباع القدوة الحسنة لمساعدة الطالب على تعديل سلوكه.	53	31	21	67	2.41	أحيانا	0.000
.8	استخدام الأسلوب الراقي في التعامل من قبل المعلم مع الطلاب	51	7	73	41	2.4	أحيانا	0.000
.9	احتواء كل طالب.	30	52	27	63	2.28	أحيانا	0.000

م	العبـــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط المرجح	الاتجاه	كاي تربيع
10.	تشجيع الطلاب على طرح الأفكار ومناقشتها.	36	22	87	27	2.39	أحيانا	0.000
11.	حضور الاجتماعات المنعقدة لبحث مشكلات الطلاب	24	46	20	82	2.07	أحيانا	0.000
12.	تدريبه على إدارة الصراعات وسبل حلها.	12	69	30	61	2.19	أحيانا	0.000
13.	تشجيع الطلاب على طرح الأفكار ومناقشتها.	22	36	37	77	2.02	أحيانا	0.000
14.	حضور الاجتماعات المنعقدة لبحث مشكلات الطلاب	24	45	22	81	2.07	أحيانا	0.000

اتجهت استجابة عينة الدراسة إلى "أحياناً" في معظم العبارات والتي تدل على قيام الإرشاد المدرسي بتوجيه المعلمين بصورة أقل من المتوسطة في توجيه المعلمين نحو: احتواء الطلاب، وتشجيع الطلاب على طرح الأفكار ومناقشتها، وحضور الاجتماعات الخاصة بحل مشكلات الطلاب، واستخدام الأسلوب الراقي في التعامل مع الطلاب، وغيرها من السلوكيات التي من شأنها التقليل من الكثير من السلوكيات الخاطئة، في حين اتجهت عينة الدراسة إلى قيام الإرشاد المدرسي بتوجيه المعلمين نحو: الابتعاد عن السلوكيات التي قد تثير السلوكيات الخاطئة كالعنف، واكتشاف بوادر العنف ومحاولة التغلب عليها.

المحور الثاني: دور الإرشاد المدرسي مع الطلاب:

وهذا المحور لمعرفة دور المرشد المدرسى بتوجيه وإرشاد الطلاب بقيامه بالإجراءات التالية؛ المدرجة بجدول (2) المتضمن لنتائج الدراسية الميدانية في دور الإرشاد المدرسي مع الطلاب.

جدول (2) نتائج استجابات عينة الدراسة على دور الإرشاد المدرسي مع الطلاب

م	العبـــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط المرجح	الاتجاه	كاي تربيع
.1	تفعيل برنامج مدرسي صباحي يومي يهتم بالأمور الأخلاقية وكيفيه التعامل مع الآخرين عن طريق الإذاعة المدرسية.	52	31	27	62	2.42	أحيانا	0.000
.2	تعزيز الانتماء للمدرسة بتكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة واختيار الصحبة الصالحة.	28	45	34	65	2.21	أحيانا	0.000
.3	عرض وقائع حقيقية تظهر الآثار المترتبة على السلوكيات الخاطئة.	36	54	20	62	2.37	أحيانا	0.000
.4	تفعيل التوجيه الجماعي باستضافة متخصصين للتوعية عن سلوك العنف من خارج المدرسة.	18	77	25	52	2.35	أحيانا	0.000
.5	التعرف إلى الطلبة الذين لديهم قابلية لإثارة الشغب والمشكلات، ووضعهم تحت المتابعة المستمرة.	40	37	23	72	2.26	أحيانا	0.000

م	العبـــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط المرجح	الاتجاه	كاي تربيع
.6	سد أوقات الفراغ في المدرسة بما هو نافع وإيجابي من مشاركة في الأنشطة الطلابية حتى لا تقع المشكلات بين الطلاب.	75	35	30	32	2.89	غالباً	0.000
.7	توزيع الأدلة للطلبة حول الأساليب السلوكية الخاطئة المرتبطة بظاهرة العنف المدرسي والسلوكيات الخاطئة.	10	86	13	63	2.25	أحيانا	0.000
.8	توعية الطلاب بالعقوبات المترتبة على السلوكيات الخاطئة.	59	32	12	69	2.47	أحيانا	0.000
.9	استخدام الأساليب الإرشادية بعقد المقابلات الفردية والجماعية للحد من السلوكيات الخاطئة لدى الطلاب	33	40	21	78	2.16	أحيانا	0.000
.10	تحذير الطلاب من أضرار المتغيرات المعاصرة كوسائل التواصل الاجتماعي، والقنوات الفضائية، وما يبث فيها	84	19	12	57	2.76	غالباً	0.000

م	العبـــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط المرجح	الاتجاه	كاي تربيع
	من قيم العنف والجريمة.							
.11	تركيز حيز للطلاب ذوى السلوك الحسن في لوحة الشرف.	78	56	13	55	2.74	غالباً	0.000
.12	متابعة المواقف اليومية من حالات العنف داخل المدرسة والتعرف على مظاهرها.	35	33	33	71	2.19	أحيانا	0.000
.13	تخطيط وتنفيذ برامج وأنشطة مدرسية عن السلوكيات الخاطئة ومواجهتها واشتراك الطلاب في ذلك.	21	60	26	65	2.22	أحيانا	0.000
.14	التعرف على أحوال الطالب الصحية، والنفسية، والاقتصادية، وسلوكياته الطالب داخل الأسرة.	33	62	31	46	2.48	أحيانا	0.000
.15	الاستعانة بالمتخصصين لمعالجة الحالات المضطربة سلوكياً	34	76	17	45	2.58	غالباً	0.000

اتجهت استجابة عينة الدراسة على قيام الإرشاد المدرسي بالعديد من المهام حيث جاءت استجابتهم بـ "أحياناً" مثل: التوعية الأخلاقية في الإذاعة المدرسية، متابعة الطلاب معتادي الشغب، توعية الطلاب بنتائج السلوكيات الخاطئة، والتعرف على أحوال الطلاب الاجتماعية والنفسية، توفير أدلة توعوية للطلاب حول السلوكيات الخاطئة وآثارها، وقد إتجهت الاستجابات إلى "غالباً " في قيام الإرشاد: بتوفير حيز للطلاب ذوي السلوك الحسن في لوحة الشرف، والإستعانة بالمتخصصين لمعالجة الحالات المضطربة.

المحور الثالث: دور الإرشاد المدرسي مع أولياء الأمور: يوضح الجدول التالي نتائج الدراسة الميدانية في دور الإرشاد المدرسي مع أولياء الأمور.

جدول (3) نتائج استجابات عينة الدراسة على دور الإرشاد المدرسي مع أولياء الأمور

م	العبـــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط المرجح	الاتجاه	كاي تربيع
.1	طرق مراقبة سلوك الأبناء دون إشعارهم بذلك.	29	26	71	46	2.22	أحيانا	0.000
.2	عدم توجيه الإهانات للأبناء أو السخرية منهم.	85	26	17	44	2.88	غالباً	0.000
.3	تطبيق العدل بين الأبناء.	48	20	79	25	2.53	غالباً	0.000

م	العبـــــــــارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط المرجح	الاتجاه	كاي تربيع
4.	تعويد الأبناء على احترام الكبار والصغار، واحترام ملكيتهم الخاصة.	54	35	20	63	2.47	أحيانا	0.000
5.	حضور البرامج الإرشادية التى تهدف إلى توعيتهم بطرق تربوية وعلاجية لانحرافات الأبناء	34	46	16	76	2.22	أحيانا	0.000
6.	توجيه الأبناء في اختيار الرفقة الحسنة.	57	7	85	23	2.57	غالباً	0.000
7.	تدعيم الصلة بينه وبين المدرسة.	122	9	12	29	3.30	دائماً	0.000
8.	تشجيع الأبناء على القراءة والإطلاع من خلال توجيههم للكتب المفيدة.	97	18	23	34	3.03	غالباً	0.000
9.	إشباع حاجات الأبناء بما يتناسب مع المرحلة العمرية.	23	34	35	80	2	أحيانا	0.000
10.	إخطار ولي الأمر في حالة تواجد سلوك عنف ومتابعة ذلك.	54	22	68	28	2.59	غالباً	0.000

اتجهت استجابة عينة الدراسة على قيام الإرشاد المدرسي بالعديد من المهام حيث جاءت استجابتهم بـ "أحياناً" مثل: التوعية الأخلاقية في الإذاعة المدرسية، متابعة الطلاب معتادي الشغب، توعية الطلاب بنتائج السلوكيات الخاطئة، والتعرف على أحوال الطلاب الاجتماعية والنفسية، توفر أدلة توعوية للطلاب حول السلوكيات الخاطئة وآثارها، وقد اتجهت الاستجابات إلى "غالباً" في قيام الإرشاد: بتوفير حيز للطلاب ذوي السلوك الحسن في لوحة الشرف، والاستعانة بالمتخصصين لمعالجة الحالات المضطربة.

المحور الرابع: دور الإرشاد المدرسي مع إدارة المدرسة: يوضح الجدول التالي نتائج الدراسة الميدانية في دور الإرشاد المدرسي مع إدارة المدرسة.

جدول (4) نتائج استجابات عينة الدراسة على دور الإرشاد المدرسي مع إدارة المدرسة

م	العبـارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط المرجح	الاتجاه	كاي تربيع
.1	تزويده ببدائل لمواجهة سلوك العنف مع الطلبة بتوظيف جميع الإمكانات المتاحة لذلك.	42	34	7	89	2.17	أحيانا	0.00
.2	عقد الاجتماعات مع المعلمين لبحث مشكلات الطلاب.	42	14	81	35	2.37	أحيانا	0.00
.3	تغيير بيئة الطالب ذو السلوك العدواني إلى فصل آخر أو مدرسة أخرى.	20	58	27	67	2.18	أحيانا	0.00
.4	إشاعة جو الاحترام والتقدير بين المعلمين والطلبة.	50	43	12	67	2.44	أحيانا	0.00
.5	متابعة مستوى الطلاب الدراسي وإخبار الأخصائى النفسى بذلك.	54	40	13	65	2.48	أحيانا	0.00
.6	تفعيل لائحة الإنضباط المدرسى المقرة من وزارة التربية والتعليم لما في ذلك من أهمية في ضبط المدرسة.	108	11	17	36	3.11	غالباً	0.00

م	العبـارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	المتوسط المرجح	الاتجاه	كاي تربيع
.7	استدعاء أولياء أمور الطلاب المشاغبين وتعريفهم بسلوكيات أبنائهم.	69	8	76	19	2.74	غالباً	0.00
.8	تغيير البيئة المدرسية من النموذج التقليدي إلى النموذج الإبداعي.	23	50	33	66	2.17	أحيانا	0.00
.9	الاجتماع بالطلاب والاستماع لشكواهم.	27	64	30	51	2.39	أحيانا	0.00
.10	التعامل مع مؤسسات المجتمع المهنية المؤهلة.	18	49	38	67	2.10	أحيانا	0.00
.11	تشجيع المعلمين على حضور برامج ودورات إرشادية.	39	20	72	41	2.33	أحيانا	0.00
.12	تفعيل دور المجالس المدرسية للمشاركة في توعية أولياء الأمور باستثمار المناسبات المدرسية.	40	56	14	62	2.43	أحيانا	0.00
.13	توعية الطلاب من خلال الإذاعة المدرسية بنتائج سلوك العنف.	58	29	12	73	2.42	أحيانا	0.00

اتجهت استجابة عينة الدراسة على قيام الإرشاد المدرسي بالنسبة لمهامهم مع إدارة المدرسة إلى "أحياناً" مثل: مثل تزويد إدارة المدرسة ببدائل لمواجهة السلوكيات الخاطئة للطلبة، عقد اجتماعات مع المعلمين لبحث مشكلات الطلاب، تغيير بيئة الطالب ذو السلوك العدواني إلى فصل آخر أو مدرسة أخرى، متابعة مستوى الطلاب الدراسي، وقد اتجهت الاستجابات إلى "غالباً" في قيام الإرشاد: بتفعيل لائحة الانضباط المدرسي، استدعاء أولياء أمور الطلاب المشاغبين وتعريفهم بسلوكيات أبنائهم.

نتائج المقابلة الشخصية مع أعضاء هيئة التدريس:

اتجهت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس إلى ضرورة:

- نشر ثقافة التسامح والحوار داخل المدرسة من خلال توعية المدرسين بضرورة توجيه الطلاب في بداية الحصة بأهمية التسامح والقيم المختلفة.
- المشاركة الفعالة من قبل جميع المدرسين وأولياء الأمور في غرس القيم الإيجابية في نفوس الطلاب من خلال:
  - عقد ندوات توعوية للطلاب لأولياء الأمور.
  - البوسترات التربوية داخل المدرسة.
  - التواصل مع الطلاب بأساليب مختلفة مثل مواقع التواصل الاجتماعي.
- ملئ أوقات الفراغ في المدرسة بما هو نافع وإيجابي من مشاركة في الأنشطة الطلابية.

- توزيع المنشورات للطلبة حول الأساليب السلوكية الخاطئة المرتبطة بظاهرة السلوكيات الخاطئة المدرسي.
- استخدام الأساليب الإرشادية بعقد المقابلات الفردية والجماعية للحد من سلوك السلوكيات الخاطئة لدى الطلاب
- تحذير الطلاب من أضرار المتغيرات المعاصرة كوسائل التواصل الاجتماعي، والقنوات الفضائية، وما يبث فيها من قيم السلوكيات الخاطئة والجريمة.
- متابعة المواقف اليومية من حالات السلوكيات الخاطئة داخل المدرسة والتعرف على مظاهرها.
- تخطيط وتنفيذ برامج وأنشطة مدرسية عن سلوك السلوكيات الخاطئة ومواجهته واشتراك الطلاب الإعداد.
- التعرف على أحوال الطالب الصحية، والنفسية، والاقتصادية، وسلوكياته الطالب داخل الأسرة.
- الاستعانة بالمتخصصين لمعالجة الحالات المضطربة سلوكياً

في النهاية، بعد أن قام البحث بوصف وتحليل واقع دور الإرشاد المدرسى فى مواجهة العنف في دولتي المقارنة ووصف واقع الإرشاد المدرسى بمصر، سينتقل البحث إلى الخطوة التالية في المنهجية و هي خطوة المقابلة.

الخطوة الخامسة: دراسة تحليلية مقارنة لواقع دور الإرشاد المدرسى فى مواجهة العنف في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية:

في إطار تلك الخطوة يتم إجراء تحليل مقارن لواقع دور الإرشاد المدرسى فى مواجهة العنف في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية، وذلك من خلال خطوتين رئيسيتين:

الخطوة الاولى: وتتناول المقابلة أو ما يعرف بالمقارنة المبدئية، والتي تهدف إلى التوصل إلى فروض البحث الحقيقية، وسيتم القيام بتلك الخطوة عن طريق تصنيف المادة العلمية التي تتناول دول المقارنة ، ثم الموازنة بينها من خلال الإطار النظري.

أما الخطوة الثانية : فتتناول المقارنة التفسيرية لأوجه التشابه و الإختلاف بين دول المقارنة في ضوء محاور البحث المختارة ، وفيها يتم التأكد من صحة فروض البحث الحقيقية التي تم التوصل إليها في الخطوة السابقة .

وفيما يلي تفصيل لهذه الخطوات:

الخطوة الأولى : المقارنة المبدئية ويتم عرضها فى الجدول التالي الذى يعرض ما ورد بخبرتى كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية فى مجال الإرشاد المدرسى ودوره فى مواجهة العنف المدرسي في صورة متناظرة لإيضاح جوانب التشابه والاختلاف.

جدول (5) المقارنة بين الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية في الإرشاد المدرسي

وجه المقارنة	الولايات المتحدة الأمريكية	كوريا الجنوبية
أولاً: تدريب مرشدى المدارس:	– يُعد التدريب جزءاً من متطلبات درجة الماجستير أو الدكتوراه فى الجامعة. – يشترط إتمامه بنجاح لـ(450) ساعة تدريب تحت الإشراف فى برنامج الماجستير فى الإرشاد. – يمضى الطالب (13) ساعة أسبوعياً فى موقع التدريب، كما يُحقق (50) ساعة اتصال بالعملاء خلال فصل الخريف، و(70) ساعة خلال فصل الربيع فى برنامج الدكتوراه فى الإرشاد. – تصدر جمعية تدريب المرشدين والإشراف" (Association for counselor Education and supervision). دورية خاصة بنشر المقالات والدراسات التي تعني بشؤون تدريب المرشدين.	– قامت كل من جامعتى "سيؤول" الوطنية وجامعة كينى بوج الوطنية بتقديم برامج تدريبية أثناء الخدمة للمدرسين/ المرشدين، وتضمنت هذه البرامج المقررات التالية: (سيكولوجية السلوك الإنسانى– أسس التوجيه والإرشاد– علم نفس النمو– الاختبارات والمقاييس النفسية– الصحة العقلية). – يتطلب **التدريب على مستوى الدراسات العليا** للمرشدين ثلاث أو أربع سنوات من المقررات الدراسية والخبرات العملية وأطروحة الدكتوراه للحصول على درجة الدكتوراه.

وجه المقارنة	الولايات المتحدة الأمريكية	كوريا الجنوبية
ثانيا: الترخيص بمزاولة العمل لمرشدى المدارس:	– تطبق معايير انتقاء المرشدين المدرسيين، فمن الشروط المطلوبة المشتركة فى معظم الولايات: خبرة عامين أو أكثر فى التدريس، و درجة الماجستير أو ما يعادلها فى الإرشاد. – وجود جمعيات للإرشاد المدرسى.	– تطبق الامتحانات الوطنية الصارمة لتوظيف مرشد مدرسى جديد. – وجود جمعيات للإرشاد. – مطالبة وزارة التربية والتعليم مرشدي المدارس باستكمال عدد معين من ساعات التعليم المستمر (حوالي من 60 إلى 80 ساعة في السنة) للحفاظ على وظائفهم الدائمة. – ويعمل عدد كبير من المرشدين التربويين المهنيين والأخصائيين النفسيين في كوريا بدرجة الماجستير التى لا تُعد إجبارية.

وجه المقارنة	الولايات المتحدة الأمريكية	كوريا الجنوبية
ثالثاً: دور مرشدي المدارس تجاه العنف	– يقوم المرشد "بتجميع مكتبة من كتب الأطفال التى تتناول العنف"، التى توفر للمعلمين الذين يبحثون عن قصص لقراءتها للأطفال على المستوى الفردي والجماعى للتعاطف مع الشخصيات في الكتب. – يتم "استقدام الشخصيات البارزة فى المجتمع" لإدراجهم في التدريب أثناء الخدمة والمشاركة في التخطيط لاحقا وتنفيذ استراتيجيات مكافحة العنف. – تتوفر الرغبة فى إحداث نقلة نوعية في التوجيه والإرشاد من منهجا علاجيا إلى التوجه الوقائي.	– وجود التدخلات المُلزمة للتلاميذ؛ مثل برنامج "الاستكشافات المهنية". – "إلزامية الفحوصات الطبية النفسية للطلاب". – إتاحة خدمات الدعم في كل مدرسة". – "تقديم المشورة باعتبارها جزءا لا يتجزأ من المنهج الدراسي". – وجود "شبكة مراقبة العنف المدرسى" على أساس الروابط التعاونية بين البيت والمدرسة ومكاتب التربية والتعليم، والحكومات المحلية. – يتم تعيين اثنين أو ثلاثة من مرشدى المدارس المتجولين فى كل مركز للإرشاد الطلابي على مستوى المجالس المدرسية(WEE)

في ضوء ما سبق بيانة في خطوة المقابلة بين دولتي المقارنة، بدا واضحا أن الاهتمام بالإرشاد المدرسى وتفعيل دوره خاصة فى مواجهة العنف يؤدي إلى تخفيف العوامل العاطفية السلبية مثل تقليل إنعزالية الطلاب، الاكتئاب والتوتر الأكاديمي بالإضافة إلى تنمية العوامل الايجابية مثل احترام الذات، ومهارات اتخاذ القرارات، وزيادة تقبل المجتمع لهؤلاء الطلاب المشاغبين.

وعليه ووفقا لمنهجية بيريداي يمكن صياغة الفرض الرئيسي الحقيقي للدراسة كما يلي:

" أن تفعيل الإرشاد المدرسى قد يعمل على مواجهة العنف المدرسى بالتعليم الثانوى المصرى، كما أنه قد يساعد طلاب المرحلة الثانوية على تحقيق ذاتهم".

والذي يتفرع إلى الفروض الفرعية الحقيقية التالية:

- ✓ أن تفعيل الإرشاد المدرسى بالتعليم الثانوى المصرى قد يؤدي إلى تحقيق اندماج اجتماعى بين المدرسة والأسرة.
- ✓ أن تفعيل الإرشاد المدرسى بالتعليم الثانوى المصرى قد يؤدي الى تنمية مواهب طلاب المرحلة الثانوية وقدراتهم.
- ✓ أن تفعيل الإرشاد المدرسى بالتعليم الثانوى المصرى قد يؤدي إلى تحقيق الصحة النفسية

4. **الخطوة الثانية: المقارنة التفسيرية لدولتى المقارنة وفق مدخل بيريداى:**

فى ضوء ما تم عرضه بدولتى المقارنة يتم عقد مقارنة تفسيرية وفق مدخل بيريداى بين دولتى المقارنة بهدف الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف وتفسير

ذلك فى ضوء القوى والعوامل الثقافية، وسوف تسير هذه الخطوة فى تلك المبحث على النحو التالى:

أولا: تدريب مرشدى المدارس فى دول المقارنة.

ثانيا: الترخيص بمزاولة العمل لمرشدى المدارس فى دول المقارنة.

ثالثا: دور مرشدى المدارس تجاه العنف بدولتى المقارنة.

وفيما يلى عرض هذه المقارنة وفق الترتيب المشار إليه:

أولا: تدريب مرشدى المدارس فى دول المقارنة:

يختلف تدريب مرشدى المدارس فى دولتى المقارنة أثناء الحصول على الدرجة الجامعية للإرشاد فى عدد الساعات المطلوبة والتى تصل فى الولايات المتحدة فى بعض الأحيان إلى (450) ساعة تدريب تحت الإشراف فى برنامج الماجستير فى الإرشاد، و(13) ساعة أسبوعياً، فضلاً عن(50) ساعة اتصال بالعملاء خلال فصل الخريف، و(70) ساعة خلال فصل الربيع فى برنامج الدكتوراه فى الإرشاد، علاوة على قيام جمعية تدريب المرشدين والإشراف بإصدار دورية خاصة بنشر المقالات والدراسات التي تعني بشؤون تدريب المرشدين؛ **لكن يتشابه التدريب على مستوى الدراسات العليا** للمرشدين في كلتا الدولتين، فيُتطلب ثلاث أو أربع سنوات من المقررات الدراسية والخبرات العملية وأطروحة الدكتوراه للحصول على درجة الدكتوراه في كلا المجالين، ويمكن تفسير أوجه الشبه والأختلاف على ضوء للعوامل الاجتماعية والسكانية التالية، فقد أدت التغيرات الاجتماعية والديموغرافية والثقافية السريعة، نتيجة التحديث في كوريا الجنوبية إلى ظهور مجال الإرشاد كمهنة خلال فترة السبعينيات. ففى تلك الفترة، بدأ يُنظر للإرشاد على أنه نهج قابل للتطبيق لمساعدة الأفراد على

التكيف مع مختلف المشاكل النفسية. فعلى الرغم من أن تاريخ الإرشاد في كوريا الجنوبية ليس طويلاً، إلا أنه تم توسيع هذا المجال بسرعة، فقد شارك العديد من الأشخاص بنشاط وتدريب على مدى العقود الثلاثة الماضية (Kim E. , 2006, p. 2).

ثانيا: الترخيص بمزاولة العمل لمرشدى المدارس فى دول المقارنة:

تتشابه كلا الدولتين بالإضافة إلى الإعداد بالجامعات "وجود جمعيات للإرشاد" لدعم تنمية الطلاب داخل مؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية، ويمكن تفسير ذلك وفقا للعامل السياسى؛ فقد صدر قانون منع العنف المدرسي فى مختلف أنحاء كوريا الجنوبية في عام 2004، على غرار قانون "مدرسة ومجتمع آمنين وخالين من المخدرات" وبعد قانون "الفوضى الاجتماعية والجريمة" في المملكة المتحدة والولايات المتحدة. ونص القانون أن الضحايا يجب أن يُخبروا حالاتهم إلى سلطات المدرسة أو الشرطة، ويجب على المدرسة على مستوى المنطقة أن تنظم وتكلف لجنة مدرسية ذاتية الحكم لحل العنف، وعلاوة على ذلك، فإنه يجب على الحكومة المحلية أن تكفل اتخاذ المناطق التعليمية للخطوات اللازمة لمنع التنمر في المدارس (Hong, J & et al, 2014, p. 438).

تختلف كوريا فى تُطبيق الامتحانات الوطنية الصارمة لتوظيف مرشد مدرسى جديد، مطالبة وزارة التربية والتعليم مرشدي المدارس باستكمال عدد معين من ساعات التعليم المستمر (حوالي من 60 إلى 80 ساعة في السنة) للحفاظ على وظائفهم الدائمة. ويعمل عدد كبير من المرشدين التربويين المهنيين والأخصائيين النفسيين في كوريا بدرجة الماجستير التى لا تُعد إجبارية، ويمكن تفسير ذلك فى ضوء العامل الاجتماعى، فقد ازدادت مشاكل المراهقين أيضا بين الفئات العمرية الأصغر سنا بالرغم من الجهود العلاجية المستمرة. فبحسب

معهد سياسة التعليم بكوريا عام (2006)، الذى أكد بأنه يمكن لمشاكل العنف الواضحة بين الأطفال والشباب أن تُحمِل أعباء فلكية من التكاليف الاجتماعية مستقبلاً لو لم يكن هناك جهودا وقائية. فبسبب التعقيد المتزايد للمشاكل التي تواجه الشباب والأسر اليوم يُقترح أن يكون هناك طرق جديدة للتدخلات الوقائية؛ إذ تقود خدمة الإرشاد الجيد الطلاب إلى تطوير صورة إيجابية عن الذات، وهذا بدوره، يؤدى إلى علاقات مُرضية مع الأصدقاء وغيرهم. كما يساعد الأطفال والشباب على اتخاذ قرارات جيدة والتعامل مع تحديات الحياة؛ لمنع تكوين مشاكل مع صحة المراهقين العقلية (Lee, S. & Yang, E., 2008, p. 158).

تختلف أمريكا عن كوريا فى معايير انتقاء المرشدين المدرسيين، فمن الشروط المطلوبة المشتركة فى معظم الولايات: خبرة عامين أو أكثر فى التدريس، و درجة الماجستير أو ما يعادلها فى الإرشاد، ويمكن تفسير ذلك فى ضوء العامل الاجتماعى؛ إذ يتغيب (8%) من الطلاب عن مدارسهم شهرياً بسبب الخوف من تعرضهم للعنف من قبل الطلاب الآخرين، كما يتعرض للعنف أكثر من ربع مليون طالب شهرياً يواجه (125000) معلم تهديدات باستخدام العنف، كما أن (60%) من طلبة المرحلة الثانوية يملكون أسلحة، وقاموا بإطلاق النار على شخص ما (حسين مريشيد الرفيعي ، عمر عبد الله السميري، سعيد يحيى العواجي، و محمد عبد العزيز القايدي، 2013، ص 201).

ثالثا: دور مرشدى المدارس تجاه العنف بدولتى المقارنة:

تتشابه كلا الدولتان فى معظم برامج التدخل، والرغبة فى إحداث نقلة نوعية في التوجيه والإرشاد من منهجا علاجيا إلى التوجه الوقائي، ونشر معلومات عن العنف بين الجهات الأخرى المعنية.

تتميز **الولايات المتحدة الأمريكية** بقيام المرشد أيضا "بتجميع مكتبة من كتب الأطفال التى تتناول العنف"، التى توفر للمعلمين الذين يبحثون عن قصص لقراءتها للأطفال على المستوى الفردي والجماعى للتعاطف مع الشخصيات في الكتب، و"استقدام الشخصيات البارزة فى المجتمع" لإدراجهم في التدريب أثناء الخدمة والمشاركة في التخطيط لاحقا وتنفيذ استراتيجيات مكافحة العنف، ويمكن تفسير ذلك فى ضوء العامل السياسى، فللرد على الأحداث الأخيرة من التنمر في المدارس والانتحار المرتبط بالعنف، كانت هناك دفعة من مبادرات مكافحة العنف على المستوى الفيدرالى، والمستويات المحلية. فأطلقت وزارة الصحة وخدمات الموارد البشرية بأمريكا حملة لمكافحة العنف في عام 2001، وأقامت الحملة شراكة مع عدد من وكالات ومنظمات المجتمع لرفع الوعي حول العنف وسبل الوقاية منه. وعُقد أول مؤتمر للبيت الأبيض لمنع العنف فى مارس 2011.(Shetgiri, R., 2013, p. 41)

كما نفذت أكثر من 90 % من مديريات التربية والتعليم بأمريكا سياسات وإجراءات في محاولة لمنع العنف المدرسي؛ من خلال برامج الوقاية المبنية على العنف المدرسي المميزة عن برامج الوقاية الأخرى. إذ تُعلم هذه البرامج المهارات اللازمة لمنع العنف لدى الطلاب. ويمكن تعزيز الكفاءات الاجتماعية بالتركيز على تطوير المهارات. كما لوحظ أيضا أن العنف يتجه للزيادة خلال سنوات الدراسة بالمرحلة المتوسطة ويمكن لبرامج الوقاية التصدى لها من خلال بناء الشخصية والتعاطف التدريسى (Killam, W., 2014, p. 6)

تختلف كوريا الجنوبية عن أمريكا بأن الإرشاد المدرسى له من التدخلات المُلزمة للتلاميذ؛ مثل برنامج "الاستكشافات المهنية"، فضلاً عن "إلزامية الفحوصات الطبية النفسية للطلاب"، ويمكن تفسير ذلك على ضوء العامل الاجتماعى، إذ يعجز بعض الطلبة عن تحمل الضغط الناتج عن الخوف من الرسوب أو الحصول على درجة أدنى من الحد المطلوب، حتى أن الأنتحار ظاهرة مألوفة فى كوريا الجنوبية، إذ يعانى هذا البلد معدلات انتحار مرتفعة تصل إلى 40 حالة انتحار يوميا (عزام بن محمد الدخيل، 2014، ص ص 82, 83).

لذا ينبغي توفير التوعية والتثقيف في مجال حقوق الإنسان للمراهقين الذين يتعرضون لثقافات مرتبطة بالعنف ضمن برامج الوقاية من العنف، وكذلك للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور الذين يواجهون الثقافة القمعية من مدخل التعليم الموجه للامتحان، لذلك، فهناك حاجة إلى جهود لنشر برامج تعليم حقوق الإنسان في جميع المجالات. وبالرغم من تنفيذ تدابير التفاعل مع العنف المدرسى والمحاضرات المتمركزة حوله في الآونة الأخيرة من خلال "الفصول الدراسية لمنع الجريمة"، إلا أن هناك حاجة للخطط المؤسسية لضمان مزيد من التعليم المهني والعملي مع الإرشاد والتوعية بحقوق الإنسان والمناهج الدراسية للوقاية من العنف (Kwon & Kim, 2015, p. 46).

كما تتميز كوريا الجنوبية "بإتاحة خدمات الدعم في كل مدرسة"، علاوة على "تقديم المشورة باعتبارها جزءا لا يتجزأ من المنهج الدراسي"، ووجود "شبكة مراقبة العنف المدرسى" على أساس الروابط التعاونية بين البيت والمدرسة ومكاتب التربية والتعليم، والحكومات المحلية، فضلاً عن تعيين اثنين أو ثلاثة من مرشدى المدارس المتجولين فى كل مركز للإرشاد الطلابي على مستوى

المجالس المدرسية(WEE)، ويمكن تفسير ذلك فى ضوء العاملين الاجتماعى والسياسى، ففي نهاية عام 2011م وضِعت قضية الفتوة والانتحار موجة من القلق العام والسياسي وزادت الحساسية تجاه العنف والعنف في مدارس كوريا الجنوبية. تلتها حالة آخرى من الفتوة والانتحار برزت في عام 2013 م، وأُطلق لقب "آفة اجتماعية،" على قضية العنف المدرسي؛ وقد اتُخذت التدابير الأمنية المركزية مع التنفيذ السريع للعقاب في محاولة للقضاء على العنف من مجتمع كوريا الجنوبية. وخلال هذه الفترة برز خطاب خاص عن العنف في المدارس في السنوات الأخيرة مركزاً على أن العنف الطلابى أصبح: أ) أكثر انتشارا، ب) يحدث في وقت سابق، وج) يُشبه 'العصابات' الأكثر 'تنظيما'. (Bax, T., 2016, p. 91)

وعليه فقد أدى هذا إلى التزايد المستمر لعدد مرشدي المدارس الذين تم تعيينهم في المدارس المتوسطة والثانوية قبل هذه الأحداث وبعدها. ففي عام 2005، تعاقدت الحكومة الكورية مع (308) من مرشدى المدارس المتفرغين الذين تم تعيينهم فى كل مدرسة فى المنطقة كمرشدين متجولين. وفي عام 2007/ 2008م، عينت الوزارة أكثر من (400) من مرشدي المدارس في المدارس المتوسطة والثانوية. إلا أن الحكومة الكورية لم تتعاقد سوى مع عدد قليل من مرشدي المدارس نظرا لمسائل الميزانية وذلك في عام 2009 /2010م، بينما في عام م2011، نظرا لظهور "لا للعنف في قانون المدارس" المنقح حديثا، فقد عينت الحكومة الكورية مرة أخرى أكثر من (500) من مرشدي المدارس بدوام كامل في المدارس الثانوية (Yu, K. & et al, 2014, p. 251).

ويعكس هذا النمو الكمي السريع في الإرشاد المدرسي بشكل واضح الدعم المستمر من واضعي السياسات ومدراء المدراس، ومقدمي الدورات

التدريبية لتوليد آثار إيجابية كبيرة للإرشاد المدرسي والحفاظ عليها فى كوريا الجنوبية (Lee, S. & Yang, E., 2008, p. 177).

إلا أن كوريا تحتاج إلى وضع مبادئ توجيهية مثل الرعاية الأولية من خلال بروتوكول منع العنف المتصل بالأطفال كإجراء آمن وقوى كالذي أُنشئ من قبل الأكاديمية الأمريكية في2005م لمواجهة ومنع العنف في إطار الرعاية الصحية للأطفال (Kim S. K., 2013, p. 5).

5. المبحث الخامس: التصور المقترح

تحقيقا للهدف الرئيس من البحث وهو" تفعيل دور الإرشاد المدرسى فى مواجهة العنف بالمدارس الثانوية المصرية في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج الدراسة الميدانية التي أجرتها الباحثة؛ تم وضع تصور مقترح لتفعيل هذا الدور، ويشتمل هذا التصور على الأسس التي تم الاعتماد عليها في بناء التصور المقترح، أهدافه، استراتيجياته، وآليات تنفيذه، وأدوار الإرشاد المدرسى فى مواجهة العنف، وعوامل نجاحه.

6. أولا: الأسس التي تم الاعتماد عليها في بناء التصور المقترح:

1. اعتماد التصور المقترح على المنطلقات النظرية لدور الإرشاد المدرسى مع الطلاب المتنمرون وضحايا العنف وأسرهم فى ضوء خبرتى كل من أمريكا وكوريا الجنوبية.
2. ارتباط التصور ببرامج الإعداد والتدريب والترخيص بمزاولة العمل للمرشد المدرسى ببعض الدول.

3. تحليل نتائج الدراسات السابقة التي استعانت بها الباحثة في الدراسة الحالية للتعرف على دور الإرشاد المدرسى مع الطلاب المتنمرين وضحايا العنف.

4. ما توصلت إليه الدراسة الميدانية الحالية من نتائج والتي أجابت عن أسئلة الدراسة وأوضحت الدور الفعلي الممارس للإرشاد المدرسى والمعوقات التي تواجهه والمقترحات التي تساعد في التغلب على هذه الصعوبات.

5. مقابلات الباحثة مع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم لتعرف رؤيتهم نحو التصور المقترح لفريق الإرشاد المدرسي.

7. ثانيا: أهداف التصور المقترح: تتمثل أهداف التصور المقترح في تحقيق هدف رئيس وهو

" التوصل إلى آليات تفعيل دور الإرشاد المدرسى فى مواجهة العنف بالمدارس الثانوية المصرية فى ضوء خبرتى كل من أمريكا وكوريا" ويمكن تحقيق هذا الهدف من خلال الأهداف الفرعية الآتية:

- تفعيل دور المرشد المدرسي مع الطلاب المتنمرين وضحايا العنف وآبائهم.
- التغلب على الصعوبات التي تعوق المدرشد المدرسي في القيام بدوره المهني مع الطلاب المتنمرين وضحايا العنف وآبائهم.

8. ثالثا: استراتيجيات التصور المقترح:

يمكن لفريق الإرشاد المدرسى أن يستخدم مجموعة من الاستراتيجيات لتحقيق أهداف التصور المقترح ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي:

- **إستراتيجية تغيير الاتجاهات:** تُستخدم هذه الإستراتيجية نمط العلاج الذاتي بتعليم الطالب الوسائل التي تمكنه من ملاحظة ذاته دون إسراف ومن إزالة الانفعالات والتوترات لاكتساب المزيد من الصحة النفسية، وتعديل الجوانب المعرفية، والانفعالية، والسلوكية لسلوك الطالب ليصبح إيجابيا بعيدا عن العنف. ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية مع أسرة الطلاب المتنمرين أو ضحايا العنف لتغيير الاتجاهات السلبية للآباء نحو أبنائهم من رفض وإهمال وإيذاء وحماية زائدة وتذبذب في المعاملة. وقد تُستخدم أيضاً مع المدرسة ونسق المجتمع لتغيير اتجاهات إدارة المدرسة نحو المرشد المدرسى وكذلك نظرة المجتمع له وتقديرهما لأهمية الدور الذي يقوم به المرشد المدرسى في المدرسة ومنحه الصلاحيات اللازمة لتفعيل أدائه للأدوار المكلف بها في مجال تخصصه.

- **إستراتيجية الإقناع:** وتُستخدام مع الآباء لإقناعهم بأن الأساليب التي يتبعونها في التعامل مع أبنائهم المتنمرون أو ضحايا العنف غير سليمة وتحتاج للتعديل؛ إذ تؤثر على توافق وتكيف أبنائهم في المدرسة. كما تُستخدم مع إدارة المدرسة بإقناعها بالاهتمام بالأسرة بشكل أكبر وترك مساحة أكبر للمرشد المدرسى للتعامل مع الأسرة بدلا من انشغاله

بالأعمال الإدارية التي قد لا ترتبط بتخصصه، وكذلك إقناع إدارات المدارس بتسهيل إجراءات تقديم الخدمات التي يحتاجها الطلاب المتنمرون أو ضحايا العنف وآبائهم.

- **إستراتيجية الضغط:** وتُستخدم في حالة فشل إستراتيجية الإقناع في تحقيق هدفها مع آباء الطلاب المتنمرون أو ضحايا العنف للتأثير عليهم ليغيروا أساليب معاملتهم السلبية لأبنائهم ويهتموا بهم في الأسرة، كما تُستخدم مع المجتمع بقياداته ومؤسساته التي تعمل في مجال الوقاية من العنف لإصدار القرارات التي تكفل حماية هذه الفئة من أي إساءة من الأسرة أو المجتمع.
- **إستراتيجية بناء الاتصالات:** بفتح قنوات الاتصال بين المرشد المدرسى وكذلك الطالب المتنمر أو ضحية العنف من جهة وأسرته من جهة أخرى وإيجاد ثقة متبادلة بين الطرفين، كما تُستخدم أيضاً لفتح قنوات اتصال بين أسرة الطالب الطالب المتنمر أو ضحية العنف وأنساق الخدمات الموجودة في المجتمع للحصول على الخدمات التي يحتاجون إليها بأيسر الطرق الممكنة وإزالة العقبات التي تحول دون ذلك مثل "شبكة مراقبة العنف المدرسى" فى كوريا.

رابعا: آليات تنفيذ التصور المقترح:

تتعدد الآليات التى يمكن أن يستخدمها فريق الإرشاد المدرسى لتحقيق أهداف التصور المقترح منها: الندوات، المحاضرات، الاجتماعات، البرامج

الإرشادية، الدورات التدريبية، المناقشات الجماعية، المقابلات بأنواعها، التواصل الإلكترونى، الزيارات المنزلية بجانب الإطلاع على السجلات والمستندات والاستعانة بالأساتذة والخبراء والمتخصصين والمكالمات التليفونية.. وغيرها.

خامسا :أدوار فريق الإرشاد المدرسى فى مواجهة العنف من خلال التصور المقترح:

يمكن لفريق الإرشاد المدرسى القيام بمجموعة من الأدوار لمواجهة العنف والوقاية منه ومن هذه الأدوار ما يلي:

1) **دور المعالج:** ومن خلال هذا الدور يقوم المرشد المدرسى بالآتي:

- التخفيف من المشكلات الاجتماعية لتخفيف الأعباء التي تؤدي إلى ظهور العنف.
- تطبيق التدخلات الإرشادية المُلزمة للأطفال، مثل برنامج "الاستكشافات المهنية"، و"إلزامية الفحوصات الطبية النفسية للطلاب" كما فى **كوريا الجنوبية.**
- وضع وتنفيذ الخطط العلاجية المناسبة لعلاج العنف وذلك بطريقة علمية. كالتالى:

- من خلال العلاج البيئي المباشر: بتوفير الخدمات المادية الملموسة التي تقدم للطالب، وتكون في هيئة (تأهيل وتدريب، إيجاد مسكن مناسب، أشياء عينية كالكتب والمعينات الطبية، تحويله من فصل إلى آخر.

- استخدام العلاج باللعب التلقائي والاستبصار الذاتي، والهدف من ذلك تحرير السلوك لدى الطلاب، والمحافظة على تلقائيتهم في التعبير عن دوافعهم ومراعاة هذه الدوافع.

2) **دور المعلم:** ومن خلال هذا الدور يقوم المرشد المدرسى بالآتي:

- تعليم الأبناء المتنمرون أو ضحايا العنف الاعتماد على أنفسهم في تلبية احتياجاتهم وذلك "بتقديم المشورة باعتبارها جزءا لا يتجزأ من المنهج الدراسي كما فى **كوريا الجنوبية.**
- تقديم برامج التوجيه الجمعي والندوات والمحاضرات والمقابلات للآباء، لتعليمهم الأساليب التربوية الصحيحة للتعامل مع أبنائهم المتنمرون أو ضحايا العنف من خلال "الفصول الدراسية لمنع الجريمة" كالمطبقة فى **كوريا الجنوبية.**

3) **دور المساعد** :ومن خلال هذا الدور يقوم المرشد المدرسى بالآتي:

- تنظيم رحلات أو زيارات منزلية لهؤلاء الطلاب، لكي يكون لها مردود نفسي إيجابي عليهم.
- إبراز جوانب القوة في شخصية الطلاب وتوظيفها فيما يخدم تطورهم العلمي والمهني والاجتماعي، ومساعدتهم على المشاركة في الأنشطة المنظمة التي تبرز قوتهم مثل المشاركة في الأنشطة الرياضية للإستفادة من طاقاتهم الزائدة كالتوجه الوقائي المطبق **بكوريا الجنوبية.**
- مساعدة الآباء على:

- تعليم أبنائهم الاعتماد على النفس في شئون حياتهم اليومية بما يحقق قدر من الاستقلالية للأبناء مما يخفف العبء على الآباء.
- استثمار طاقات أبنائهم ليشعروا بأهميتهم وفعاليتهم في المجتمع.

4) **دور المستشار:** من خلال هذا الدور يقوم المرشد المدرسي بوضع برنامج إرشادي للآباء لإرشادهم إلى الأساليب التربوية التي يجب إتباعها مع الأبناء المتنمرون أو ضحايا العنف.

5) **دور المثير أو الداعم** : يقوم المرشد المدرسى بما يلى من خلال هذا الدور:

- توفير النموذج والقدوة من قبل الأشخاص الذين يعتبرهم الطالب قدوة ونموذجا له سواء كانوا (معلمين، أو آباء، أو أصدقاء)، وتجميع مكتبة من كتب الأطفال التى تتناول العنف **كما فى أمريكا.**
- إثارة الوعي الديني والاجتماعي لدى الآباء بأساليب معاملة أبنائهم بالاستعانة برجال الدين، والمتخصصين في علم الاجتماع وعلم النفس والخدمة الاجتماعية **كما فى أمريكا.**
- استثارة روح التعاطف الوالدى لحثهم على عدم التذبذب في معاملتهم لأبنائهم وعدم الإساءة لهم جسديا أو معنويا وتشجيعهم على الاعتماد على أنفسهم والبعد عن التدليل الزائد لهم.

6) **دور المدافع:** يقوم المرشد المدرسى بما يلى من خلال هذا الدور:

- الدفاع عن حقوق الطلاب ضحايا العنف في الأسرة والمجتمع.

- المطالبة بالابتعاد كلياً عن سياسة العقاب للطلاب حتى لا يزيد من العنف لديهم.
- حث المنظمات المجتمعية ومنظمات حقوق الإنسان على إصدار التشريعات المختلفة التي تحمي الأبناء ضحايا العنف في المجتمع مثل تشريع "لا للعنف في قانون المدارس **بكوريا**"

9. سادسا: عوامل نجاح التصور المقترح:

- وضع معايير لاختيار المرشد المدرسى حيث أن شخصيتة تُعد في المقام الأول.
- إعداد "دليل المرشد المدرسى" تتوافر فيه آليات وفنيات الإعداد ليكون مرجعية هامة تسهل أداء مهامهم مثل دليل "**إثبات العنف**" فى **أمريكا**.
- التعاون المستمر بين المرشد المدرسى وبين أسرة الطالب المتنمر وضحية العنف لنشر ثقافة اللاعنف في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطالب.
- يجب أن يكون بالمدرسة فريق عمل مكون من الأخصائى الإجتماعى، والمرشد المدرسى (الأخصائى النفسى)، الأخصائى الرياضى، والمدرسين، ويجب أن توفر المدرسة مكان لفريق الإرشاد المدرسى.
- إعداد دورات تدريبية كافية وندوات ورش عمل للتنمية المهنية لمرشد المدرسى في مجال الوقاية من العنف وكيفية التعامل معه؛ بالتعاون بين

المدرسة والجامعة، وتشكيل منتدى الإرشاد النفسي ليطلع المرشد المدرسى على كل ما هو جديد في هذا المجال.

- عقد ندوات للآباء للتعرف على الخدمات التي يقدمها فريق الإرشاد المدرسى بالمدرسة بجانب مقابلات دورية بين هذا الفريق وآباء الطلاب المتنمرين وضحايا العنف لمتابعتهم في الأسرة والمدرسة تحقيقا لمبدأ تكامل الخدمات.

- توفير نظام حوافز مشجعة لفريق الإرشاد المدرسى المتميز في عمله وأدائه، والعمل على نشر الإبداعات الخاصة بذلك الفريق وتعميمها؛ وذلك بوضع ميزانية خاصة بالإرشاد.

- تنسيق إدارة المدرسة للأدوار المهنية للأخصائيين الاجتماعيين وفريق الإرشاد المدرسى خاصة في مواجهة العنف بالمدرسة.

- إعداد كتيب يشتمل علي العقوبات القانونية لمن يُمارس العنف في المدرسة، ويوزع علي الطلبة في بداية كل عام دراسي، من خلال ندوه إرشاديه يُنظمها المرشد المدرسى بالتعاون مع الأخصائي الاجتماعي، يوضح من خلالها هذه القوانين والجزاءات وبث بعض نصوصها من خلال الإذاعة المدرسية اليومية علي فترات متفرقة خلال العام الدراسي.

المعوقات التى تواجه تطبيق التصور المقترح من وجهة نظر الخبراء:

1- قلة التعاون مع المرشد المدرسى من كل من: (أولياء الأمور، والإدارة، وبعض المعلمين فى المدرسة).

2- كثرة عدد طلاب المدرسة التى يعمل بها المرشد المدرسى.

3- عدم فهم الطلاب لدور المرشد المدرسى.

4- قلة الخبرة لدى المرشد المدرسى.

أهم المقترحات للتغلب على معوقات تطبيق التصور المقترح من وجهة نظر الخبراء:

1- عقد دورات تأهيلية للمرشدين بالمدارس، تخصيص ميزانية خاصة بهم.

2- إعداد نشرات صريحة، وإقامة محاضرات للطلاب وأولياء الأمور، ودورات للهيئة الإدارية بالمدرسة والمعلمين توضح دور المرشد المدرسى.

3- تبادل الزيارات الميدانية العلمية بين المرشدن المدرسيين بالمنطقة.

4- تفعيل دور المدرس المرشد؛ فهو التطور الجديد لشخصية المدرس القديم التقليدى والمدرس العصرى

قائمة بأسماء السادة المحكمين للتصور المقترح لدور الإرشاد المدرسي فى مواجهة العنف بالمدارس الثانوية بجمهورية مصر العربية على ضوء خبرات بعض الدول

الرقم	الأسم	الدرجة الوظيفية والجامعة
1)	أ.د. محمد السيد عبد الرحمن	استاذ الصحة النفسية كلية التربية– جامعة الزقازيق
2)	أ. د/ أحمد طه محمد عبد التواب	أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوى، كلية التربية، جامعة الفيوم.

الرقم	الأسم	الدرجة الوظيفية والجامعة
3)	أ.د.محمد صبرى الحوت	استاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة الزقازيق
4)	أ.د. حسام الدين أبو الهدى	استاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية – جامعة الفيوم
5)	أ.د/ أسامة أسامه محمود قرني عبد ربه	رئيس قسم أصول التربية ووكيل الكلية لشئون البيئة وخدمة المجتمع وقائم بأعمال وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا- كلية التربية – جامعة بنى سويف
6)	أ م. د/ صلاح عبدالله محمد حسن	أستاذ مساعد بقسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط
7)	أ م. د/ سميحة على مخلوف	استاذ الإدارة التربوية وسياسات التعليم المساعد- كلية التربية – جامعة الفيوم
8)	أ م. د/ محمد عبد العال الشيخ	الأستاذ المساعد والمشرف على قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم.
9)	أ م. د/ هناء عزت	أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوى، كلية التربية، جامعة الفيوم.
10)	د/ عبد الهادى الشيخ	مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الفيوم.
11)	أ.د/سمير عبد الوهاب الخويت	استاذ اصول التربية –كلية التربية جامعة طنطا

الرقم	الأسم	الدرجة الوظيفية والجامعة
12)	أ..د/فاطمة عبد الوهاب	استاذ طرق تدريس العلوم–كلية التربية – جامعة بنها

المراجع

أولاً: المراجع العربية

1) أمجد محمود محمد درادكة& مستور حمود أحمد الزايدي (2014). دور مديري المدارس الثانوية في معالجة ظاهرة العنف المدرسي. مجلة الثقافة والتنمية، 14(80)، 79 – 130.

2) أنور عبد العزيز العبادسة & عيسى محمد المحتسب (2012م). المهارات الإرشادية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المرشدين والمرشدات في قطاع غزة. مجلة كلية التربية – عين شمس، 1(36)، 61– 91.

3) تودري مرقص حنا، عادل منصور صالح & ياسر محمد موافي (أبريل 2012). مواجهة العنف المدرسي بالولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وكيفية الاستفادة منهما بمدارس الثانوي العام في مصر. المؤتمر العلمي السنوي العربي الرابع لكلية التربية النوعية جامعة المنصورة (إدارة المعرفة وإدارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي في مصر والوطن العربي) . 1، .pp 82 – 49. مصر: كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة.

4) حامد عبد السلام زهران (1994). التوجيه والإرشاد النفسى نظرة شاملة. مجلة الارشاد النفسى، 2(2)، 348 –297 .pp.

5) (2003). دراسات في الصحة النفسية و الإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

6) حسام الدين محمود عزب (2003). فاعلية برنامج علاجى تفاوضى تكاملى فى التغلب على سلوكيات العنف لدى المراهقين. مجلة الإرشاد النفسى، 11(16)، 229- 259.

7) حسين مريشيد الرفيعي، عمر عبد الله السميري، سعيد يحيى العواجي & محمد عبد العزيز القايدي (اكتوبر، 2013). العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، 3(42)، 191 – 255.

8) سلامة عبد العظيم حسين(2006م). الاتجاهات المعاصرة فى نظم التعليم. القاهرة، الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة النشر.

9) خالد علي محمد عبدالرحيم الهاشمي (2007م). فاعلية برنامج تعليمي ارشادي مستند الى الفكر الاسلامي في خفض سلوك الغضب لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس دولة الكويت. 1- 136. عمان – الأردن: كلية الدراسات التربوية العليا – جامعة عمان العربية.

10) سيهار صلاح مخيمر (أبريل، 2014). الإرشاد النفسي المدرسي ودوره في العملية التعليمية. مجلة الارشاد النفسى(38)، 357 – 370.

11) شوقي محمد محمود محمد (2013م). تطوير برنامج قائم على الويب لتحسين مستوى الإرشاد الأكاديمي بجامعة السلطان قابوس. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 1(82)، 71- 122.

12) صالح بن علي بن عبد الله الغامدي (2005م). واقع استخدام المرشدين في المدارس الثانوية في مدينة الرياض للحاسب الآلي فى عملهم. الإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات. 1، 756 :715 .p. القاهرة: مركز الإرشاد النفسى – جامعة عين شمس.

13) عبد الفتاح عبد الغنى الهمص (مايو، 2013). دراسة تقويمية ناقدة لعمل أخصائى الإرشاد النفسى فى المدارس الحكومية بمحافظة رفح. مجلة كلية التربية(51)، 407– 434.

14) عبدالله محمود سليمان (2008). عيون المرشد و نظاراته. دراسات نفسية، 18(3)، 563– 585.

15) عزام بن محمد الدخيل (2014). تعلومهم: نظرة فى تعليم الدول العشر الأوائل فى مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسى. لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون.

16) غادة أحمد مصطفى (2013). الحاجات الإرشادية لدى طلابة المرحلة الثانوية في محافظة إربد في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير، 1– 75. إربد– الاردن.

17) غنام عبد العزيز الغنام & مزنة سعد العازمي (أكتوبر، 2012). العنف بين طالبات مدارس التعليم الثانوي العام في دولة الكويت: دراسة ميدانية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية (الكويت)، 38(147)، 153– 216.

18) فاطمة المؤمني & رجاء بركات(2015م). درجة مساهمة الإرشاد التربوى فى تعزيز مفاهيم التنمية المستدامة لدى طلبة المدارس الأساسية والثانوية الحكومية والخاصة. مجلة جرش للبحوث والدراسات، 16(1)، 195- 219.

19) ليلى العساف & خالد أحمد الصرايرة (2010). دور الإدارات التربوية في معالجة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن. دراسات – العلوم التربوية –، 37(1)، 167- 188.

20) ماجي وليم يوسف & هشام عماد أحمد أبو طالب (2009). تقويم فاعلية برنامجين لتنمية استخدام نظريتي التربية النفسية والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لدى عينة من الأخصائيين النفسيين في المدرسة. المؤتمر العلمي السنوي الثاني (مدرسة المستقبل – الواقع والمأمول) – ج 1. 2، -pp. 512 570. مصر: كلية التربية ببورسعيد.

21) محمد احمد شاهين (2009). دور المرشد التربوي في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية بين الواقع والمأمول. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية (12)، 129- 163.

22) محمد أحمد شاهين(سبتمبر، 2014م). درجة امتلاك المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية للمهارات الإرشادية. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 15(3)، 183- 208.

23) محمد السيد عبد الرحمن، هشام إبراهيم عبدالله & جانيت إبراهيم مسيحة (2002). دليل عمل الأخصائى النفسى بالمدارس الإعدادية والثانوية فى جمهورية مصر العربية. الإرشاد النفسى قوة للتنمية والتقدم. 9، pp. 679– 688. مصر: مركز الإرشاد النفسى– جامعة عين شمس.

24) محمد جهاد جمل. (مارس، 1996). دور المعلم في عملية الإرشاد والتوجيه التربوي. مجلة التربية، 25(116)، 119– 125.

25) محمد عبد الحميد الشيخ حمود (2000). اتجاهات عالمية في الإرشاد المدرسي والمهني في المرحلة الثانوية نموذج أمريكا – بريطانيا – ألمانيا – سويسرا. إجتماع خبراء التوجية المدرسى والمهنى فى المرحلة الثانوية فى ضوء التجارب العربية والعالمية (ص ص 1– 75). البحرين: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

26) موزه بنت ناصر عبيد الكعبي (2010). دور المرشدة الطلابية في الحد من سلوك العنف المدرسي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (15)، 15– 84.

27) نظمية حجازي (2015). تصور مقترح من منظور خدمة الجماعة لعلاج ظاهرة العنف المدرسي في المدارس الفلسطينية. مجلة الطفولة والتنمية، 6(22)، 103– 122.

28) يسري العلي (2008م). المشاكل التي تواجه المرشدة التربوية في المدارس الثانوية للبنات دراسة ميدانية على المدارس الثانوية في مديرية تربية عمان الأولى. مجلة كلية التربية – عين شمس، 4(32)، 229– 260.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

29) Bauman, S. (2008). The role of elementary school counselors in reducing school bullying. *the elementary school journal, 108*(5), 362- 375.

30) Bax, T. M. (June, 2016). A Contemporary History of Bullying & Violence in South Korean Schools. *Asian Culture and History, 8*(2), 91- 105.

31) Charlton, A. L. (2009). School counselors' perceived self-efficacy for addressing bullying in the elementary school setting. *Doctoral dissertation*, 1- 128. Virginia Polytechnic Institute and State University).

32) Cunningham, N. J. (2007). The Role of the Middle SchoolCounselor in Preventing Bullying. *Journal of School Counseling, 5*(1), 1- 49.

33) Farrington, D. P. (2009). *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization.* U.S. Department of Justice.

34) Gilmore, S. C. (2015). The Perceptions of Mississippi Secondary School Counselors and School Administrators Regarding the Role of School Counselors in Dropout Prevention". *the Degree of Doctor of Philosophy*, 1- 140. The University of Southern Mississippi.

35) Gloster, A. (2009). "Counselor Implementation of the ASCA National Model at Title I Elementary Schools". *Electronic Theses & Dissertations. Paper 325.*, 1- 285. College of Graduate Studies.

36) Hong, J. S., Lee, C. H., Lee, J., Lee, N. Y., & Garbarino, J. (2014). A Review of Bullying Prevention and Intervention in South Korean Schools: An Application of the Social–

Ecological Framework. *Child Psychiatry Hum Dev*(45), 433–442.

37) Howe, S. A. (2009). School Counseling Services and Student Academic Success. *Counselor Education Master's Theses. Paper 54*, 1- 38.

38) Jacobsen, K. &. (October, 2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling,, 11*(1), 1-9.

39) James, S. (April, 2015). The Role of Gender and Education in the Perpetration and Prevention of School-related Gender-based Violence. *Master's Theses*. University of San Francisco.

40) Kim, J. (November, 2008). Comparative Analysis of Anti-bullying Policies in the state of New South Wales, Australia and Kyunggi Province, South Korea. The Asia-Pacific Research, 15(2), 269-293.

41) Killam, W. K. (2014). Violence Prevention in Middle School: A Preliminary Study. *Michigan Journal of Counseling, 40*(2), 1- 43.

42) Kim, D., Hyun, J. H., Lee, J., Bertolani, J., Mortari, L., & Carey, J. (November, 2015). Eccomi Pronto: Implementation of a Socio-Emotional Development Curriculum in a South Korean Elementary School. *the international journal of emotional education, 7*(2), 1- 13.

43) Kim, E. (2006). Mental Health Practitioners In South Korea And United States:Occupational Stress, Theoretical Orientation And Psychological Interest. *Doctoral dissertation*, 1- 201. The Ohio State University.

44) Kim, P. (July, 2015). Korea's Need for Qualified Counselors. *A Master's Project*, 1- 25. KOREA: The Faculty of the Adler Graduate School.

45) Kim, S. K. (2013). The role of the pediatrician in youth violence prevention. *Korean journal of pediatrics, 56*(1), 1- 7.

46) Kwon, S. J., & Kim, T. Y. (2015). On school violence in Korean middle school, prevention and reaction measures. *Journal of Exercise Rehabilitation, 11*(1), 41- 47.

47) Lau, P. S., & Fung, S.-C. (2008). School Guidance and Counseling in an International Context: A Reaction Paper. *Asian Journal of Counselling*, *15* (2), 207–228.

48) Lee, S. M. (2012). History, current status, and future prospects of counseling in South Korea. *Journal of Counseling & Development, 90*(4), 494-499.

49) Lee, S. M., & Yang, E. (2008). School Counseling in South Korea: Historical Development, Current Status, and Prospects. *Asian Journal of Counselling, 15*(2), 157–181.

50) Lee, S. S. (2011). Perceptions of bullying-like phenomena in South Korea: a qualitative approach from a lifespan perspective. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 3*(4), 210-221.

51) McDonough, P. M. (2005). *Counseling and college counseling in America's high schools.* State of college admission. the National Association for College Admission Counseling.

52) Pagel, K. R. (May, 2011). Bullying and the School Counselor's Role in Interventions.. *A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the*

Master of Science Degree in School Counseling , 1- 43. University of Wisconsin-Stout .

53) Park, M., Choi, J., & Lim, S. J. (April, 2014). Factors Affecting Aggression in South Korean Middle School Students. *Asian Nursing Research* (8), 247-253.

54) Phillips, V. I., & Cornell, D. G. (February, 2012). IdentifyingVictims of Bullying: Use of Counselor Interviews to Confirm Peer Nominations. *15*(3), 123- 131.

55) Shetgiri, R. (2013). Bullying and victimization among children. *Advances in pediatrics, 60*(1), 33- 51.

56) Simonds, T. (2009). Violence Prevention in United States Society of Jesus Secondary Schools. *Journal of School Violence, 8*(2), 191-204.

57) Studer, J. R. (2008, spring). The School Counselor as an Emerging Professional in the Japanese Educational System. *International Education, 37*(2), 30- 42.

58) Tremblay, C. W. (2014). Graduate Coursework in College Counseling: An Exploratory Study of the Certificate Programs Training Pathway in the United States. *Doctoral dissertation*, 1- 194.

59) Wolfgang, J., Kim, H. D., Zheng, K., & Olatunji, C. W. (2015). School counseling in the United States: A Theory-building Case Study. *The Online Journal of Counseling and Education, 4*(4), 63- 85.

60) Yu, K., Suh, S., & Lee, S. M. (July, 2014). Strengths, Weakness, Opportunities, and Threats (SWOT) Analysis of School Counseling in Korea. *Journal of Asia Pacific Counseling, 4*(2), 247-256 .