الإرشاد بالواقع ودوره في معالجة المشكلات السلوكية لدى الطلاب

ليلى محمد الهادي الشيخ*
كلية التربية ابوعيسى ، جامعة الزاوية ، ليبيا
Lalashavkh@zu.edu.ly
تاريخ الارسال 2025/12/25م تاريخ القبول 2026/2/5م

Reality Counseling and Its Role in Addressing Behavioral Problems Among Students

LAYLAY MOHAMMED ALHADI ALSHAYKH
Email: l.alashaykh@zu.edu.ly
Abu Issa College of Education

Abstract

This research examined the phenomenon of escalating behavioral problems in school environments, such as violence and withdrawal, and the inadequacy of traditional punitive approaches in addressing their psychological roots, namely unmet needs ،The study aims to analyze the philosophical foundations of Choice Theory and employ Reality Therapy techniques (specifically the WDEP model) to develop an integrative therapeutic framework suitable for the Arab educational context ،The research adopted a descriptive-analytical methodology based on critical review of the literature and previous studies, targeting the analysis of theoretical frameworks related to student behavior ،The analysis revealed that behavioral problems represent irresponsible choices to which students resort in order to satisfy their five psychological needs (survival, belonging, power, freedom, and fun) ،The study also presented a proposed applied model that accounts for cultural specificity, consisting of sequential processes beginning with diagnosis, proceeding through behavior evaluation, and concluding with treatment planning ،The study arrived at practical recommendations, most notably the necessity of shifting school policies from punitive control to promoting "responsible behavior," and training educational counselors in Reality Therapy mechanisms to bridge the gap between theory and practice in schools.

حقوق النشر © للمؤلف/للمؤلفين 2025. ينشر هذا البحث بموجب رخصة المشاع الإبداعي Creative Commons (CC BY-NC 4.0)

Key words: Reality Therapy, Behavioral Problems, Reality-Based Counseling, Counseling Intervention

المستخلص:

بحثت هذه الدراسة في ظاهرة تصاعد المشكلات السلوكية في البيئات المدرسية، كالعنف والانسحاب، وقصور الأساليب العقابية التقليدية في معالجة جذورها النفسية، ألا وهي الحاجات غير المُشبعة، وهدفت إلى تحليل الأسس الفلسفية لنظرية الاختيار، وتوظيف تقنيات العلاج بالواقع (نموذج WDEP تحديدًا) لتطوير إطار علاجي تكاملي يلائم السياق التربوي العربي، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على المراجعة النقدية للأدبيات والدراسات السابقة، مستهدفةً تحليل الأُطر النظرية المتعلقة بسلوك الطلبة، وكشف التحليل أن المشكلات السلوكية تمثل خيارات غير مسؤولة يلجأ إليها الطلبة لإشباع حاجاتهم النفسية الخمس (البقاء، والانتماء، والقوة، والحرية، والمتعة)، كما قدّم البحث نموذجًا تطبيقيًا مقترحًا يراعي الخصوصية الثقافية، يتكون من عمليات متسلسلة تبدأ بالتشخيص، وتمر بتقييم السلوك، وتنتهي بالتخطيط العلاجي، وخلص البحث إلى توصيات عملية، أبرزها ضرورة تحوّل السياسات المدرسية من الضبط العقابي إلى تعزيز "السلوك المسؤول"، وتدريب المرشدين التربويين على آليات العلاج بالواقع لردم الفجوة بين النظرية والتطبيق في المدارس.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد بالواقع، المشكلات السلوكية، العلاج بالواقع، التدخل الإرشادي

المقدمة:

في عصرنا الحالي، أصبحت المشكلات السلوكية لدى الطلاب تحديًا ملحًا يهدد فعالية العملية التعليمية، يُعد العنف المدرسي، التنمر، التمرد، الانسحاب الاجتماعي، وفرط الحركة من أبرز هذه الظواهر التي تنبع من فشل في إشباع الحاجات النفسية الأساسية، تكشف الدراسات أن تأثيرها يمتد إلى تشكيل أنماط سلوكية غير تكيفية قد تستمر إلى مرحلة البلوغ، مما يستدعي تدخلات إرشادية تركز على الجذور النفسية (Reed *et al.*, 2017).

يبرز الإرشاد بالواقع (Reality Therapy)، الذي طوره ويليام جلاسر، كنموذج علاجي يعتمد على المسؤولية الشخصية والاختيار الواعي كمحرك للتغيير السلوكي، بخلاف المدارس التقليدية، يؤكد على الحاضر والقدرة الداخلية للفرد في اتخاذ خيارات تلبي حاجاته بطرق مسؤولة (Glasser, 2012)، هذه الفلسفة تحول التركيز من

"الضحية" إلى "الفاعل المختار"، مما يجعله مناسبًا للبيئة المدرسية (Wubbolding, 2011).

يهدف هذا البحث إلى تحليل الأسس النظرية للإرشاد بالواقع، وتوضيح آلياته العلاجية عبر نموذج WDEP في معالجة المشكلات السلوكية، مع بناء نموذج تطبيقي يراعي الخصوصية الثقافية العربية، مستندًا إلى دراسات حديثة تؤكد فعاليته في سياقات تعليمية مشابهة.

مشكلة البحث:

تشهد البيئات المدرسية في العالم العربي والعالمي تزايدًا ملحوظًا في المشكلات السلوكية لدى الطلاب، مثل العنف الجسدي واللفظي، الغش الأكاديمي، والانسحاب الاجتماعي، والتي أدت إلى انخفاض معدلات التحصيل وارتفاع حالات الإيقاف الدراسي (الزهراني، 2018)، تعتمد الأساليب الإرشادية التقليدية غالبًا على مقاربات عقابية تركز على قمع الأعراض، مثل العقوبات الإدارية أو الإرشاد السطحي، دون الخوض في الجذور النفسية مثل فشل إشباع الحاجات الأساسية، مما يؤدي إلى انتكاسات متكررة (رفيق، 2025).

تؤكد دراسات حديثة، مثل تلك المنشورة في ERIC، على قصور هذه الأساليب، حيث أظهرت أن 65% من حالات التمرد السلوكي تعود بعد التدخلات التقليدية (Roshanravan, 2021)، في الأدبيات العربية، تظهر فجوة معرفية واضحة حول تطبيقات الإرشاد بالواقع، مع تركيز محدود على السياقات الثقافية المحلية رغم إمكاناته في تعزيز السلوك المسؤول (أبو جادو، 2014)، لذا تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس: كيف يمكن توظيف الإرشاد بالواقع ومبادئ نظرية الاختيار في معالجة المشكلات السلوكية لدى الطلاب في البيئة المدرسية؟

الأسئلة الفرعية:

1. ما الأسس الفلسفية والنفسية التي تقوم عليها نظرية الإرشاد بالواقع؟
2. ما المبادئ الأساسية لنظرية الاختيار وعلاقتها بالسلوك الإنساني؟
3. ما الاستراتيجيات والفنيات الإرشادية المستخدمة في الإرشاد بالواقع (نموذج WDEP)؟
4. ما أنواع المشكلات السلوكية الشائعة لدى الطلاب والآليات النفسية المفسرة لها؟

5. كيف يمكن تطبيق الإرشـــاد بالواقع في معالجة الأنماط الســـلوكية الإشـــكالية المختلفة؟
6. ما التحديات والاعتبارات الثقافية لتطبيق الإرشاد بالواقع في البيئة العربية؟

أهداف البحث:

1. تحليل الأســـس الفلســـفية والنظرية للإرشـــاد بالواقع ونظرية الاختيار لويليام جلاسر.
2. اســـتكشـــاف المبادئ الأســـاســـية لنظرية الاختيار والحاجات النفســـية الخمس الأساسية.
3. توضـيح الاسـتراتيجيات والفنيات الإرشـادية المسـتخدمة في نموذج WDEP وآليات تطبيقها.
4. تحديد أنواع المشكلات السلوكية الشائعة لدى الطلاب وجذورها النفسية.
5. بناء نموذج تطبيقي تكاملي لتوظيف الإرشـــاد بالواقع في معالجة المشـــكلات السلوكية.
6. تقديم توصـيات عملية للمرشـدين التربويين والمعلمين لتطبيق الإرشـاد بالواقع في المدارس.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: إثراء الأدبيات العربية في الإرشـــاد النفســـي بتحليل معمق لنظرية الإرشاد بالواقع، وتوفير إطار مفاهيمي يربط بين نظرية الاختيار والمشكلات السلوكية التربوية، وسد الفجوة المعرفية في فهم آليات المعالجة النفسية، والمساهمة في التأصيل النظري للممارسات الإرشادية المبنية على الأدلة.

الأهمية التطبيقية: توفير دليل عملي للمرشـــدين التربويين لاســـتخدام فنيات الإرشـــاد بالواقع بفعالية، ومســـاعدة المعلمين والإداريين على فهم الســـلوك الطلابي من منظور نظرية الاختيار، وتقديم اسـتراتيجيات تدخل إرشـادي متخصـصـة لمعالجة المشـكلات السلوكية المتنوعة، ودعم برامج التطوير المهني للعاملين في الحقل التربوي.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تتحدد في التركيز على نظرية الإرشـاد بالواقع ونظرية الاختيار التي ابتكرها ويليام جلاسر، حيث تشمل المشكلات السلوكية المعالجة في هذا الإطار: العدوان والعنف، التنمر، التمرد، الكذب، الغش، الانســـحاب الاجتماعي، فرط الحركة وتشـتت الانتباه، بالإضـافة إلى التأخر الدراسـي المرتبط بالسـلوك، كما تعتمد الدراسـة

على نموذج WDEP كإطار إجرائي للتدخل الإرشادي، مما يساهم في توجيه الممارسات العملية وتطبيق الأساليب المناسبة لمعالجة هذه المشكلات.

الحدود البشرية: طلاب المراحل التعليمية المختلفة مع التركيز على المتوسطة والثانوية.

الحدود الزمنية: مراجعة الأدبيات: 2010-2025، مع التركيز على الدراسات الحديثة (2020-2025) والأعمال الكلاسيكية لجلاسر.

التعريفات الإجرائية:

1. الإرشاد بالواقع (Reality Therapy)

نهج علاجي قصير المدى طوره ويليام جلاسر، يقوم على افتراض أن السلوك اختيار شخصي واعٍ، ويركز على مساعدة الأفراد في تحمل مسؤولية سلوكياتهم الحالية واتخاذ خيارات أكثر فعالية لإشباع حاجاتهم النفسية الأساسية بطرق مسؤولة (Wubbolding, 2017: 473).

2. نظرية الاختيار (Choice Theory)

الإطار النظري الذي يقوم عليه الإرشاد بالواقع، تفترض أن كل سلوك إنساني محاولة للتحكم في العالم الخارجي بما يتوافق مع العالم النوعي، مدفوعًا بخمس حاجات: البقاء، الحب والانتماء، القوة، الحرية، المتعة (Glasser, 1998: 29).

3. المشكلات السلوكية

أنماط سلوكية غير تكيفية ومتكررة تتعارض مع المعايير التربوية والاجتماعية المقبولة في البيئة المدرسية، وتنتج عن فشل الطالب في إشباع حاجاته النفسية الأساسية بطرق مسؤولة وبناءة، تشمل هذه المشكلات سلوكيات مثل العدوان، والتمرد، والانسحاب الاجتماعي، وعدم الامتثال للقواعد الصفية، مما يعيق العملية التعليمية ويؤثر سلباً على علاقات الطالب مع المعلمين والأقران (Oostdam *et al*., 2019: 606).

4. نموذج WDEP:

إطار إجرائي منظم يتكون من أربع مراحل متسلسلة يستخدمه المرشدون لمساعدة الأفراد على تحقيق التغيير السلوكي: Wants (استكشاف الرغبات والحاجات)، Doing (فحص السلوك الحالي والاتجاه)، Evaluation (تقييم فعالية السلوك في إشباع الحاجات)، وPlanning (وضع خطة عمل واقعية)، يُعد هذا النموذج حجر الزاوية في الإرشاد بالواقع، حيث يعزز الوعي الذاتي ويشجع على اتخاذ قرارات مسؤولة تركز على الحاضر بدلاً من الماضي (Wubbolding, 2017: 475).

5. السلوك المسؤول

السلوك الذي يُمكّن الفرد من إشباع حاجاته النفسية الأساسية (البقاء، الحب والانتماء، القوة، الحرية، والمتعة) بطرق أخلاقية وبناءة دون انتهاك حقوق الآخرين أو إلحاق الضرر بهم، يتضمن السلوك المسؤول القدرة على اتخاذ خيارات واعية تحقق التوازن بين تلبية الاحتياجات الشخصية واحترام احتياجات الآخرين، مع تحمل كامل المسؤولية عن نتائج هذه الخيارات والتزام الفرد بالمعايير الاجتماعية والأخلاقية (Glasser, 2012).

6. العالم النوعي

مجموعة من التمثيلات الذهنية الشخصية المخزنة في ذاكرة الفرد، تتضمن صوراً واضحة للأشخاص، والأشياء، والخبرات، والمعتقدات التي تُشبع حاجاته الأساسية بشكل مثالي، يعمل العالم النوعي كمعيار داخلي يوجه سلوك الفرد واختياراته، حيث يسعى دائماً لتحقيق التطابق بين واقعه الفعلي وتصوراته المثالية المخزنة في عالمه النوعي، يتغير هذا العالم باستمرار بناءً على الخبرات الجديدة ومدى نجاحها في إشباع الحاجات (Glasser, 1998).

الإطار النظري والدراسات السابقة

الأسس النظرية والفلسفية للإرشاد بالواقع:

تمثل نظرية الاختيار إطارًا تفسيريًا للسلوك المدرسي يعتمد على المسؤولية الشخصية والاختيار الواعي، حيث يُنظر إلى سلوك الطالب بوصفه استجابة لإشباع حاجاته النفسية، لا نتاج مثيرات خارجية (Kohn, 2006: 41; Erwin, 2019: 63)، من منظور نظرية الاختيار، يهيئ المعلم بيئة تسمح للطلاب بإشباع حاجاتهم بطريقة مسؤولة من خلال تعزيز العلاقات والانتماء (Erwin, 2019: 70).

فلسفيًا، يستند الإرشاد بالواقع إلى جذور وجودية وإنسانية، يُعلى من شأن الوعي والحرية الداخلية، ويرفض نموذج "المرض" الذي يعلّق المسؤولية على الماضي (Glasser, 1998; Kumar & Veenavani, 2022)، مما يجعل المسترشد فاعلًا قادرًا على إعادة تنظيم سلوكه الحاضر (Glasser, 2012).

في الأدبيات العربية، يُعرض الإرشاد بالواقع عرضًا موجزًا دون تحليل نقدي لتوافقه مع الخصوصية الثقافية العربية (زهران، 2010؛ عبد الرحمن، 2015)، تشير المراجعات النظرية إلى تطور فكر جلاسر من "نظرية التحكم" إلى "نظرية الاختيار"، بالتحول من الضبط الخارجي إلى بناء علاقات داعمة (Glasser, 1998:

24)، إلا أن الدراسات العربية نادرًا ما تقدم تحليلًا منهجيًا للمبادئ العشرة وارتباطها بالمشكلات السلوكية، وهو ما يحاول هذا البحث تجاوزه.

الاستراتيجيات والفنيات الإرشادية في الإرشاد بالواقع:

يمثل نموذج WDEP الذي طوره Wubbolding الإطار الإجرائي الأكثر استخدامًا، وينظم عملية الإرشاد في أربع مراحل: استكشاف الرغبات (Wants)، وتحليل السلوك الحالي (Doing)، والتقييم الذاتي (Evaluation)، ثم التخطيط للتغيير (Planning) (Wubbolding, 2011: 45)، توضح الدراسات أن الانتقال المنظم بين هذه المراحل يساعد الطلاب على إدراك علاقة سلوكهم بحاجاتهم وتبني خطط أكثر مسؤولية (Wubbolding, 2017: 473).

تشير البحوث التجريبية إلى أن تدريب الطلاب على فنيات الإرشاد بالواقع – مثل الأسئلة السقراطية والتقييم الذاتي – يسهم في خفض السلوكيات التخريبية وتحسين الصحة النفسية وتقدير الذات (Farnoodian, 2016: 19).

مع ذلك، معظم هذه التطبيقات جرت في سياقات غربية، والتكييف الثقافي للفنيات لم يُدرس بعمق في البيئات العربية ذات البنية السلطوية والعلاقات الهرمية (Farnoodian, 2016: 21)، الدراسات العربية التجريبية التي توثق خطوات تطبيق نموذج WDEP وتقيم أثره على السلوك المدرسي ما تزال محدودة (زهران، 2010؛ أبو جادو، 2014)، مما يدفع البحث الحالي إلى بناء جداول عملية تربط بين مراحل WDEP وأمثلة سلوكية واقعية.

المشكلات السلوكية لدى الطلاب واطرها التفسيرية:

تُجمع الدراسات التربوية على أن المشكلات السلوكية المدرسية تشمل: السلوكيات العدوانية كالعنف والتنمر، والسلوكيات الانسحابية كالعزلة والتجنب، والسلوكيات الفوضوية المرتبطة بفرط الحركة، إضافة إلى سلوكيات لا أخلاقية مثل الغش والكذب (Horner *et al*., 2010: 6)، تشير تقارير عربية إلى أن هذه المشكلات ازدادت تعقيدًا بفعل عوامل رقمية واجتماعية وضعف الانتماء للمدرسة (الشمري، 2020: 67).

تتعدد الأطر التفسيرية: السلوكية تركز على التعزيز والعقاب، والمعرفية على الأفكار التلقائية، والإنسانية على الحاجات وتحقيق الذات، والبيئية على المناخ المدرسي (Horner et al., 2010: 7)، أما من منظور نظرية الاختيار، فالسلوك يُفهم بوصفه محاولة لإشباع حاجة نفسية بطرق غير مسؤولة في سياق يفتقر إلى قنوات مشروعة (Glasser, 1998: 36).

تُظهر الدراسات أن السلوكيات العدوانية ترتبط بحاجتي القوة والحرية غير المشبعتين، بينما يرتبط الانسحاب بنقص الحب والانتماء، والغش بالتعويض عن العجز (Erwin, 2019: 84)، غير أن النماذج التفسيرية المتكاملة التي تربط الحاجات النفسية الخمس بتصنيف منهجي للمشكلات السلوكية محدودة، وهو ما يعتزم البحث الحالي تقديمه في جداول تفصيلية تربط نوع المشكلة بالحاجة غير المشبعة وآليات التدخل الإرشادي الملائمة.

تطبيقات الإرشاد بالواقع في معالجة المشكلات السلوكية:

تتوافر دراسات تجريبية اختبرت فاعلية الإرشاد بالواقع في معالجة ضعف الصحة النفسية، وتدني تقدير الذات، والتسويف الأكاديمي، وصعوبات الالتزام الصفي (Farnoodian, 2016: 17)، تُظهر النتائج تحسنًا ملحوظًا في المؤشرات النفسية والسلوكية بعد تطبيق برامج إرشاد جمعي قائمة على نظرية الاختيار.

رصدت تقارير ERIC انخفاضًا في السلوكيات التخريبية والإحالات الانضباطية وتحسنًا في مناخ الصف عند تدريب المعلمين على مبادئ نظرية الاختيار (Gabriel & Matthews, 2011; Edwards, 2014)، إلا أن هذه الدراسات لم تقدّم مصفوفات عملية تربط نوع المشكلة بالاستراتيجية الإرشادية وفق نموذج WDEP، ولم تُعنَ كفاية بالتكيف الثقافي (Xiong, 2016).

في الأدبيات العربية، تُذكر تجارب تطبيقية لتحسين السلوك المسؤول اعتمادًا على مبادئ جلاسر، لكنها تأتي توصيات عامة تفتقر إلى وصف منهجي للتصميم والإجراءات (العسيري، 2018)، التحديات الثقافية المرتبطة بتبني فلسفة الحرية الشخصية في مدارس عربية ذات سلطة تربوية مركزية لم تُناقش بعمق كافٍ، مما يخلق فجوة نظرية وتطبيقية.

التحليل النقدي والفجوات البحثية:

توضح المراجعة السابقة أن الأدبيات الأجنبية غنية في عرض أسس الإرشاد بالواقع وتطبيقاته المدرسية، لكنها مشبعة بسياقات ثقافية غربية تفترض مستوى عالٍ من الفردية والاستقلالية لدى الطالب، الأمر الذي يجعل نقل نماذجها إلى البيئة العربية دون تكييف نقدي إجراءً محفوفًا بالمخاطر (Kohn, 2006; Erwin, 2019)، كما أن تركّز الكثير من الدراسات على مؤشرات عامة كالتحصيل والانضباط يقلل من وضوح العلاقة بين الحاجات النفسية الخمس وأنماط المشكلات السلوكية المحددة.

في المقابل، تعاني الأدبيات العربية من غلبة الطابع الوصفي في تناول نظرية الاختيار والإرشاد بالواقع، وندرة الدراسات التجريبية المنضبطة التي تختبر أثر برامج مبنية

على نموذج WDEP في بيئات مدرسية عربية، إلى جانب ندرة النماذج الإجرائية التي تربط بين نوع المشكلة والحاجات النفسية والاستراتيجيات الإرشادية المناسبة (العسيري، 2018)، كذلك، لم تحظَ الاعتبارات الثقافية والقيمية – مثل مكانة الجماعة، وطبيعة العلاقة بالسلطة التربوية، ودور الأسرة – بما يكفي من التحليل عندما طُبق الإرشاد بالواقع في المدارس العربية، رغم تأثيرها المباشر في مفهوم "السلوك المسؤول".

يسعى البحث الحالي إلى سد هذه الفجوات عبر بناء إطار تحليلي يربط بين: (1) المبادئ العشرة لنظرية الاختيار، و(2) الحاجات النفسية الخمس، و(3) تصنيف منهجي للمشكلات السلوكية لدى الطلاب، و(4) نموذج WDEP بوصفه أداة إجرائية للتدخل، ضمن سياق ثقافي عربي/إسلامي يراعي خصوصية القيم والعلاقات في المدرسة والأسرة، بهذا التأسيس، لا يكتفي البحث بعرض الدراسات السابقة، بل يوظفها كأرضية نقدية تُبرّر الحاجة إلى نموذج تطبيقي تكاملي للإرشاد بالواقع في معالجة المشكلات السلوكية لدى الطلاب في البيئة المدرسية العربية.

النتائج:

النتيجة الأولى ـ مبادئ نظرية الاختيار وعلاقتها بالسلوك الإنساني:

تُعد المبادئ العشرة لنظرية الاختيار "خريطة" لفهم تشكل السلوك ومسؤولية الفرد عنه، وتوفر إطارًا قويًا لتفسير السلوك المدرسي بأنواعه (Glasser, 1998; Glasser, 2012)، في البيئة الصفية، تساعد على إعادة تعريف الانضباط بوصفه مساعدة الطالب على اختيار سلوك مسؤول يحقق حاجاته دون الإضرار بالآخرين، بدلًا من السيطرة الخارجية (Erwin, 2019).

جدول (1): مبادئ نظرية الاختيار وتطبيقاتها التربوية

المبدأ الأساسي	التطبيق التربوي في المدرسة	العلاقة بالمشكلات السلوكية
لا يمكن التحكم إلا في سلوكنا نحن	تركيز المعلم والمرشد على ما يمكنهما فعله (العلاقة، المناخ، الخيارات)، لا على "فرض" التغيير على الطالب (Glasser, 1998)	يقلل الصدامات السلطوية والتمرد الناتج عن محاولات السيطرة المباشرة، ويحوّل التركيز إلى تحمل الطالب لمسؤولية اختياره
كل ما يمكن أن نعطيه للآخرين هو "معلومات"	استخدام الحوار التفسيري، والتغذية الراجعة، والأسئلة السقراطية بدل التهديد والعقاب (Glasser, 2012)	يساعد في خفض السلوكيات العدوانية الناتجة عن الأسلوب الأوامري، ويعزز السلوك التعاوني

المبدأ الأساسي	التطبيق التربوي في المدرسة	العلاقة بالمشكلات السلوكية
معظم المشكلات النفسية هي مشكلات علاقات	التعامل مع السلوكيات الإشكالية بوصفها مؤشرًا على خلل في علاقة الطالب بالأسرة أو المعلم أو الأقران (Glasser, 1998)	يوجّه التدخل نحو تحسين العلاقات (الانتماء)، بدل الاكتفاء بعقوبة على السلوك الظاهر كالتنمر أو الانسحاب
الماضي يفسّر الحاضر لكنه لا يحكم الاختيار الحالي	التركيز في الإرشاد على ما يفعله الطالب الآن وما يمكنه تغييره، مع احترام خلفيته دون جعلها مبرّرًا للاستمرار في السلوك غير المسؤول (Glasser, 2012)	يحول دون استدامة "هوية الضحية"، ويقلل من تعلّل الطالب بالظروف أو التاريخ الأسري لتبرير الانحراف السلوكي
نُشبع حاجاتنا عبر "صور" العالم النوعي	ربط سلوك الطالب بتصوّره عن "المدرسة الجيدة" و"المعلم الجيد" و"الزملاء"، ومحاولة تعديل هذه الصور بالحوار والخبرة (Glasser, 1998)	يساعد في فهم أسباب نفور الطالب أو عدوانيته عندما لا تطابق المدرسة صورته النوعية، ومن ثم تعديل البيئة أو الصور
كل ما نفعله هو سلوك، وكل السلوك "سلوك كلي"	تدريب الطلاب على الوعي بمكونات السلوك الأربعة (الفعل، التفكير، الشعور، الفسيولوجيا) وعلاقتها ببعضها (Glasser, 1998)	يتيح فهمًا أعمق لمظاهر مثل التوتر الجسمي، وفرط الحركة، والانفعال بوصفها جزءًا من "سلوك كلي" يمكن تغييره بدءًا بالفعل والتفكير
كل سلوك كلي "مختار" بدرجات مختلفة	تعزيز شعور الطالب بالقدرةagency ، وإشعاره أن بإمكانه اختيار بدائل لسلوكه الحالي بدل اعتباره مدفوعًا قسرًا (Glasser, 2012)	يسهم في تقليل العجز المتعلم والانسحاب، ويزيد قابلية الطلاب لتحمل نتائج سلوكهم في حالات الغش أو العدوان
نملك تحكمًا مباشرًا بالفعل والتفكير، وغير مباشر في الشعور والفسيولوجيا	استخدام فنيات تركّز على تغيير ما يفعله الطالب ويفكر فيه الآن (واجبات سلوكية، إعادة بناء معرفي) للوصول إلى تحسن انفعالي (Glasser, 1998)	يوجّه التدخل في حالات القلق المدرسي والانسحاب نحو تغيير سلوكيات الحضور والمشاركة والتفكير السلبي، بدل انتظار تغير المزاج تلقائيًا
السلوك يُسمّى بحسب أكثر مكوّناته بروزًا	تعليم الطلاب "تسمية" السلوك الكلي بطرق تساعدهم على إدراك مسؤوليته (مثل "أختار أن أتأخر" بدلاً من "أُجبر على التأخر") (Glasser, 2012)	يحد من نزعة إلقاء اللوم على الآخرين، ويزيد وعي الطالب بدوره في تكوّن المشكلة السلوكية

المبدأ الأساسي	التطبيق التربوي في المدرسة	العلاقة بالمشكلات السلوكية
السلوك المسؤول يُقيَّم وفق إشباع الحاجات دون إيذاء الآخرين	اعتماد المدرسة مبدأ "السلوك المسؤول" معيارًا للانضباط بدلاً من الطاعة العمياء، بما ينسجم مع القيم الأخلاقية والدينية (Glasser, 1998)	يوفر إطارًا لتناول مشكلات مثل التنمر، الغش، العنف، بوصفها خيارات غير مسؤولة لإشباع حاجات يمكن إشباعها بطرق أخرى

يُظهر الجدول كيف تتحول مبادئ نظرية الاختيار من مستوى تنظيري عام إلى أدوات تشخيصية وتربوية لفهم المشكلات السلوكية داخل المدرسة، مع الحفاظ على فلسفة جلاسر التي تدمج الحرية بالمسؤولية (Glasser, 1998)، وتُشير الأدبيات إلى أن هذا التحول في المنظور يعيد تعريف الانضباط بوصفه مساعدة الطالب على اختيار سلوك يحقق له مكانة وانتماءً وجودة حياة مدرسية، لا مجرد التزام خارجي بقواعد مفروضة (Erwin, 2019).

النتيجة الثانية ـ الحاجات النفسية الأساسية وعلاقتها بالسلوك الطلابي:

توضح نظرية الاختيار أن السلوك الإنساني مدفوع بخمس حاجات نفسية: البقاء، الحب والانتماء، القوة، الحرية، المتعة، وأن إشباعها بطرق مسؤولة جوهر السلوك المتكيف (Glasser, 1998)، تتجلى هذه الحاجات بوضوح في البيئة المدرسية، ويرتبط اختلال إشباعها بأنماط متنوعة من السلوك الإشكالي لدى الطلاب (BuildingBlocksTherapy, 2025).

جدول (2): الحاجات النفسية الأساسية في المدرسة

الحاجة الأساسية	مظاهر الإشباع في البيئة المدرسية	المشكلات السلوكية عند عدم الإشباع	أساليب الإشباع المسؤول
البقاء (Survival)	شعور بالأمان الجسدي والنفسي، بيئة خالية من التنمر والعنف، تنظيم مناسب للصف والإجراءات (Glasser, 1998)	قلق مفرط، تجنب المدرسة، سلوك دفاعي وعدواني تجاه الزملاء، غياب متكرر	سياسات واضحة ضد العنف، رصد مبكر للمخاطر، مناخ صف آمن، تعاون مع الأسرة والخدمات النفسية
الحب والانتماء (Love & Belonging)	علاقات إيجابية مع المعلمين والزملاء، شعور بأن الطالب "مقبول ومهم"، فرص	انسحاب اجتماعي، عزلة، انضمام لعصابات أو مجموعات منحرفة،	برامج تعزيز الانتماء، مجموعات أقران داعمة، تشجيع الأنشطة اللاصفية، علاقة إرشادية دافئة

الحاجة الأساسية	مظاهر الإشباع في البيئة المدرسية	المشكلات السلوكية عند عدم الإشباع	أساليب الإشباع المسؤول
	للعمل الجماعي (Glasser, 1998)	تنمر بوصفه محاولة مشوهة لإثبات الذات	
القوة/الإنجاز (Power)	فرص للتفوق والتقدير، إشراك الطالب في اتخاذ القرار، تغذية راجعة إيجابية على الجهد والإنجاز (Glasser, 1998)	تمرد، تحدي السلطة، سلوك عدواني، غش لتحصيل درجات أعلى، تحطيم ممتلكات المدرسة	تمكين الطلاب من أدوار قيادية، تقويم بنائي، الاعتراف بالإنجازات الصغيرة، تدريب على المهارات الأكاديمية
الحرية (Freedom)	إتاحة خيارات في التعلم والأنشطة، إشراك الطلاب في وضع قواعد الصف، مساحة للتعبير عن الرأي (Glasser, 1998)	سلوك فوضوي، كسر القواعد، هروب من المدرسة أو الحصص، مقاومة الأوامر	منح خيارات حقيقية ضمن إطار منظم، استخدام العقود الصفية، حوار حول الحدود والحقوق
المتعة(Fun)	تعلم ممتع، أنشطة تفاعلية، إدماج اللعب والمرح في العملية التعليمية (Glasser, 1998)	ملل، شرود، سلوكيات إزعاج داخل الصف، انسحاب ذهني، الإدمان على وسائل الترفيه خارج المدرسة	استخدام استراتيجيات تدريس نشطة، دمج الألعاب التعليمية، تشجيع العمل الجماعي الممتع، توازن بين الجِدّ والمرح

تكشف هذه النتائج أن كثيرًا من السلوكيات التي تُصنَّف في المدارس كـــ "تمرد" أو "فوضـــى" هي في جوهرها محاولات غير فعالة لإشـــباع حاجتي القوة والحرية في سياق لا يتيح قنوات مشروعة لذلك (Glasser, 1998)، كما تشير دراسات تطبيقية إلى أن تعزيز الانتماء – بوصـــفه أهم الحاجات وفق جلاســـر – يقلل معدلات العنف والتنمر والانسحاب، ويُعد مدخلًا رئيسًا لأي برنامج إرشادي قائم على الإرشاد بالواقع (Erwin, 2019).

النتيجة الثالثة: نموذج WDEP كإطار إجرائي للتدخل الإرشادي

تُجمع الأدبيات على أن نموذج WDEP يمثل "قلب" الإرشـــاد بالواقع تطبيقيًا، إذ يترجم مبادئ نظرية الاختيار إلى خطوات عملية إرشـادية (Wubbolding, 2011;

Wubbolding, 2017)، يســـاعد تطبيقه مع الطلاب على بناء وعي بالعلاقة بين الرغبات والســـلوك الحالي ونتائجه، ثم يدعم الطالب في تخطيط بدائل ســـلوكية أكثر تكيفًا (Gabriel & Matthews, 2011).

جدول (3): نموذج WDEP في السياق المدرسي

المرحلة	الهدف الإرشادي	الفنيات والأسئلة	مثال تطبيقي مدرسي
W – Wants (الرغبات والحاجات)	استكشاف ما يريده الطالب وما يعتقد أنه يحتاجه في المدرسة (Wubbolding, 2011)	أسئلة مفتوحة: ماذا تريد من وجودك في المدرسة؟ كيف تتمنى أن تكون علاقتك بالمعلم/الزملاء؟	طالب عدواني يُسأل عن هدفه الحقيقي: "أريد أن يحترمني الآخرون ولا يتجاهلوني"؛ ما يكشف حاجة القوة والانتماء
D – Doing (التوجيه والفعل الحالي)	فحص ما يفعله الطالب الآن فعليًا لتحقيق ما يريد (Wubbolding, 2011)	أسئلة وصفية: ماذا تفعل عندما يغضبك زميلك؟ ماذا تفعل في الحصة عندما تشعر بالملل؟	الطالب يصف أنه يضرب زملاءه ويقاطع المعلم ويثير الفوضى؛ فيكتسب وعيًا بأن سلوكه الحالي لا يقربه من هدف الاحترام
E – Evaluation (التقييم الذاتي)	مساعدة الطالب على تقييم مدى فاعلية سلوكه الحالي في تحقيق ما يريد (Wubbolding, 2011)	أسئلة تقييمية: هل يساعدك هذا السلوك في الحصول على احترام الآخرين؟ هل يقربك من أهدافك الدراسية؟	الطالب يعترف أن سلوكه يجعل الزملاء يخافونه أكثر مما يحترمونه، وأن المعلمين يعاقبونه؛ فيبدأ إدراك عدم جدوى السلوك
P – Planning (التخطيط)	وضع خطة بديلة واقعية وقابلة للتنفيذ تتضمن سلوكيات جديدة (Wubbolding, 2021)	صياغة خطة "ذكية": ماذا ستفعل في الأسبوع القادم بدل الضرب؟ ما القواعد التي تلتزم بها؟ من يدعمك؟	الطالب يخطط لاستبدال الضرب بطلب المساعدة من المعلم، واستخدام كلمات حازمة بدل العنف، مع اتفاق على متابعة أسبوعية

تُظهر الدراســـات التي طبقت نموذج WDEP في برامج إرشـــاد جمعي للطلاب أنه يعزز الإحســـاس بالمســـؤولية الذاتية، ويُحسّـــن القدرة على حل المشـــكلات، ويقلل من الســـلوكيات غير التكيفية عندما يُنفّذ ضـــمن علاقة إرشـــادية داعمة (Wubbolding, 2011; Gabriel & Matthews, 2011)، ويتضـــح من هذه النتائج أن قوة النموذج

تكمن في تركيزه على التقييم الذاتي والتخطيط، لا على الإقناع الوعظي أو التهديد بالعقاب، ما ينسجم مع هدف التربية الحديثة في تنمية السلوك المسؤول لدى الطلاب.

النتيجة الرابعة- تصنيف المشكلات السلوكية وجذورها النفسية من منظور نظرية الاختيار:

تُظهر الأدبيات أن المشكلات السلوكية يمكن تصنيفها إلى فئات رئيسة (عدوانية، انسحابية، فوضوية/اندفاعية، اجتماعية/أخلاقية)، لكن إضافة منظور نظرية الاختيار يتيح ربط كل فئة بحاجات نفسية غير مشبعة وصور نوعية مشوهة (Horner *et al*., 2010: 11).

جدول (4): المشكلات السلوكية وجذورها النفسية

نوع المشكلة السلوكية	المظاهر	الحاجات غير المشبعة	التفسير من منظور نظرية الاختيار
عدوانية (عنف، تنمر، تهديد)	ضرب الزملاء، السخرية، إتلاف ممتلكات المدرسة	القوة، الانتماء، أحيانًا المتعة	الطالب يسعى لفرض نفسه والحصول على مكانة وسط الأقران عبر الهيمنة والتخويف بدل كسب الاحترام الحقيقي (Erwin, 2019)
انسحابية (خجل، عزلة، تجنب)	صمت في الحصة، تجنب الأنشطة، غياب عن المدرسة	الحب والانتماء، القوة	الطالب يحمل صورًا نوعية عن ذاته كعاجز أو غير محبوب، فيختار الانسحاب حماية لنفسه من الرفض، ما يزيد شعوره بالوحدة (Horner *et al*,, 2010)
فوضوية/اندفاعية (فرط حركة، كسر قواعد)	حركة زائدة، مقاطعة المعلم، عدم الالتزام بالقواعد	الحرية، المتعة، أحيانًا القوة	الطالب يحاول إشباع حاجة الحرية والمتعة في بيئة تعليمية جامدة لا تتيح خيارات كافية، فيحوّل الدرس إلى ساحة للعب غير المنضبط (Glasser, 1998)
اجتماعية/أخلاقية (غش، كذب، سرقة)	غش في الامتحان، الكذب على المعلمين، أخذ ممتلكات الآخرين	القوة، البقاء (النجاح)، الانتماء	الطالب يحاول تحقيق النجاح أو تجنب الفشل بأي ثمن، أو كسب قبول الأقران عبر "الشطارة"، مع ضعف في الضبط الأخلاقي الداخلي (Erwin, 2019)

يكشف هذا التصنيف أن المشكلات السلوكية ليست كيانات منفصلة عن بنية الحاجات والصور النوعية، بل هي اختيارات سلوكية "غير فعّالة" لتحقيق أهداف مشروعة في

أصـــلها، مثل الأمان أو الانتماء أو التقدير (Glasser, 1998)، ومن ثم، فإن التدخل من منظور الإرشـــاد بالواقع ينبغي أن يتجه إلى مســـاعدة الطالب على إيجاد بدائل مســـؤولة لإشـــباع نفس الحاجة، بدل الاكتفاء بمحاولة كبح الســـلوك الظاهر بالعقاب (Horner *et al*., 2010).

النتيجة الخامسة- استراتيجيات تطبيق الإرشاد بالواقع لمعالجة المشكلات السلوكية:

تُظهر نتائج الدراســـات التطبيقية أن اســـتراتيجيات الإرشـــاد بالواقع، عندما تُكيَّف مع السياق المدرسي، قادرة على معالجة أنماط مختلفة من المشكلات السلوكية عبر دمج مبادئ نظرية الاختيار بمراحل WDEP (Farnoodian, 2016).

جدول (5): استراتيجيات التدخل وفق نوع المشكلة

نوع المشكلة	الاستراتيجية الإرشادية	خطوات التطبيق وفق WDEP	الفنيات المساعدة	مؤشرات النجاح
عدوانية	التركيز على حاجة القوة والانتماء، وتقديم بدائل مسؤولة لإثبات الذات	W: استكشاف رغبة الطالب في الاحترام والقبول؛ D: فحص سلوكه العدواني؛ E: تقييم ما إذا كان يحقق له الاحترام؛ P: خطة لسلوك حازم غير عدواني	لعب الأدوار، إعادة بناء معرفي لمفهوم "القوة"، تدريب على مهارات التواصل الحازم	انخفاض حوادث العنف، تحسن علاقات الطالب، تلقي تغذية راجعة إيجابية من الأقران
انسحابية	تعزيز الانتماء والقوة الداخلية، وبناء علاقة إرشادية آمنة	W: استكشاف رغبة الطالب في الصداقة والقبول؛ D: وصف سلوكه الانسحابي؛ E: تقييم إن كان الانسحاب يقربه من هدفه؛ P: خطة للمشاركة التدريجية	تدريب على المهارات الاجتماعية، واجبات سلوكية صغيرة (تحية زميل، مشاركة قصيرة)، تعزيز إيجابي	زيادة المشاركة الصفية، انخفاض الغياب، تكوين صديق أو اثنين على الأقل
فوضوية/ اندفاعية	تنظيم الحرية والمتعة عبر إطار صفّي مرن	W: استكشاف حاجة الطالب للحرية والمتعة؛ D: فحص سلوكه التخريبي؛ E: تقييم مدى خدمته لهدفه؛ P: اتفاق	استخدام الألعاب التعليمية، وضع قواعد صفية مشتركة، تقنية العقود السلوكية	انخفاض المقاطعات، استثمار الطاقة الحركية بشكل إيجابي، التزام نسبي بالقواعد

		على قواعد وخيارات بديلة للمرح		
غش/ سلوكيات لا أخلاقية	إعادة تعريف النجاح والسلوك المسؤول، وربطهما بالقيم	W: استكشاف هدف النجاح والقبول؛ D: فحص سلوك الغش والكذب؛ E: تقييم نتائجه البعيدة؛ P: خطة للاستعداد السليم وطلب المساعدة	مناقشة قيمية، دعم أكاديمي، إعادة بناء معتقدات حول الكفاءة الذاتية	انخفاض الغش، تحسن الاستعداد للامتحان، تحسن بسيط في التحصيل دون سلوكيات غير أخلاقية

تؤكد هذه النتائج أن الاستخدام الفعّال للإرشاد بالواقع يتطلب تكاملًا بين التشخيص القائم على الحاجات، وبناء العلاقة الإرشادية، وتطبيق خطوات WDEP بطريقة مرنة وحساسة ثقافيًا (Wubbolding, 2011)، كما تُشير خبرات ميدانية إلى أن دمج هذه الاستراتيجيات في برامج تربوية مدرسية شاملة – وليس فقط في جلسات فردية – يزيد من مردودها على مناخ المدرسة ككل (Gabriel & Matthews, 2011).

النتيجة السادسة: الاعتبارات الثقافية والتحديات في تطبيق الإرشاد بالواقع في البيئة العربية

تُظهر قراءة الأدبيات أن نقل الإرشاد بالواقع إلى المدارس العربية يواجه تحديات ثقافية ومؤسسية ومنهجية، تتعلق بطبيعة القيم السائدة، ونموذج السلطة التربوية، ومستوى تأهيل المرشدين (العسيري، 2018).

جدول 6، التحديات والاعتبارات الثقافية

نوع التحدي	الوصف	المقترحات لتكييف الإرشاد بالواقع
ثقافي – قيمي	تأكيد الثقافة العربية والإسلامية على أهمية الطاعة واحترام السلطة، مما قد يؤثر أحيانًا سلبًا على تنمية حرية الاختيار واستقلالية الفرد.	ربط مفهوم "السلوك المسؤول" بالقيم الدينية والأخلاقية (الأمانة، العدل، الإحسان)، وإبراز أن الاختيار الحر لا يتعارض مع الالتزام، بل يرسّخ المسؤولية أمام الله والمجتمع
ثقافي – أسري	نمط تربية يقوم أحيانًا على العقاب البدني أو اللفظي، وضعف الحوار مع الأبناء	إشراك الأسرة في برامج توعوية حول نظرية الاختيار وإشباع الحاجات، وتدريبها على بدائل تربوية قائمة على العلاقة والدعم والمسؤولية
مؤسسي – بنية المدرسة	كثافة طلابية، وضيق الوقت، وضعف نسبة المرشدين إلى	اعتماد نموذج مدرسي شامل يتبنى مبادئ الإرشاد بالواقع في سياسة الانضباط،

نوع التحدي	الوصف	المقترحات لتكييف الإرشاد بالواقع
	الطلاب، وقلة برامج الإرشاد المنظّمة	وتدريب المعلمين على نظرية الاختيار وفنيات WDEP
منهجي – تأهيل المرشدين	نقص التدريب المتخصص في الإرشاد بالواقع، والاعتماد على مناهج تقليدية في الإرشاد	إدراج مساقات متقدمة في الإرشاد بالواقع ضمن برامج إعداد المرشدين، وتنظيم ورش تدريبية عملية على تطبيق نموذج WDEPفي المدارس
منهجي – البحث العلمي	ندرة الدراسات العربية التي تقيس فاعلية برامج مبنية على الإرشاد بالواقع في المشكلات السلوكية	تشجيع بحوث تجريبية وشبه تجريبية في السياق العربي، مع توثيق البرامج وتقييمها، وبناء أدلة إرشادية قائمة على البيّنة(evidence-based)

تُظهر هذه النتائج أن فلسفة جلاسر – رغم تركيزها على الحرية الفردية – يمكن مواءمتها مع القيم العربية/الإسلامية إذا أُعيد تأطير مفهوم الاختيار المسؤول ضمن منظومة أخلاقية توحّد بين الحرية والالتزام (Glasser, 1998)، كما أن نجاح الإرشاد بالواقع في البيئة العربية مشروط بتبنٍّ مؤسسي واسع له في سياسات المدرسة وبرامجها، وببناء قدرات المرشدين والمعلمين على استخدامه بوعي ثقافي، لا بنقله الحرفي من سياقات غربية مختلفة.

النموذج التطبيقي التكاملي للإرشاد بالواقع في معالجة المشكلات السلوكية لدى الطلاب:

يمكن تصور النموذج كنظام دينامي متدرج المستويات، يربط بين خصائص الطالب، وطبيعة المشكلة، والبيئة المدرسية، وبين عمليات التشخيص والتدخل وفق نظرية الاختيار ونموذجWDEP ، وصولًا إلى مخرجات سلوكية وتعليمية قابلة للقياس، مع تغذية راجعة مستمرة.

المستوى الأول - المدخلات (Inputs):

يتضمن هذا المستوى كل ما يرتبط بالطالب ومشكلته وسياق المدرسة بوصفه "المادة الخام" للعمل الإرشادي، وهو قريب مما تشير إليه نماذج المنطق logic models في الإرشاد المدرسي من حيث التركيز على خصائص المسترشد وسياقه قبل التدخل (Martin & Carey, 2014).

خصائص الطالب: العمر، المرحلة الدراسية (متوسطة/ثانوية)، الجنس، المستوى التحصيلي، التاريخ السلوكي (عدد المخالفات، نوعها، مدة المشكلة)، ويضاف إليها

تقدير مبدئي للحاجات النفسية الأبرز غير المشبعة (مثل الحاجة للانتماء أو القوة) من خلال المقابلات والملاحظات (Glasser, 1998)، هذه المعطيات تُستخدم لتقدير مستوى الخطورة، وتحديد ما إذا كان الطالب يحتاج إلى تدخل فردي مكثف (Tier 3) أو جماعي/صفي (Tier 2)، انسجامًا مع التوجهات الحديثة في الإرشاد المدرسي متعدد المستويات (Farnoodian, 2016).

طبيعة المشكلة السلوكية: تحديد نوع المشكلة (عدوانية، انسحابية، فوضوية، سلوكيات لا أخلاقية) من خلال استمارات ملاحظة وتقارير المعلمين والإداريين، وربطها مبدئيًا بالحاجات المحتملة غير المشبعة وفق التصنيف السابق، يشمل هذا الوصف: الشدة (خفيفة/متوسطة/شديدة)، التكرار (عرضي/متكرر/مزمن)، السياقات التي تظهر فيها المشكلة (الحصة، الفسحة، طريق المدرسة)، وهو ما يتيح لاحقًا بناء خطط تدخل واقعية (Horner *et al*., 2010).

البيئة المدرسية: المناخ المدرسي والانضباطي (سلطوي/داعم/مختلط)، كثافة الصف، سياسات العقاب والثواب، مستوى التعاون بين الإدارة والمعلمين والمرشدين، ومدى توفر برامج إرشاد قائمة على أدلة (Edwards, 2014; Glasser, 1998)، كما يدخل في هذا المستوى السياق الثقافي والقيمي للمدرسة (دينية/حكومية/خاصة) وطبيعة العلاقة العامة بين الكبار والطلاب، نظرًا لأثرها المباشر في إمكانات تطبيق فلسفة المسؤولية والاختيار.

المستوى الثاني ـ العمليات (Processes):

يمثل هذا المستوى "قلب" النموذج، حيث تُفعّل نظرية الاختيار والإرشاد بالواقع عمليًا، يستند هذا المستوى إلى ما تعرضه النماذج التطبيقية للإرشاد بالواقع من خطوات تبدأ بالتقييم ثم استخدام WDEP في إطار علاجي داعم.

1. التشخيص الإرشادي من منظور نظرية الاختيار: تحليل المشكلة السلوكية من خلال التركيز على الحاجات النفسية الخمس، حيث يسعى إلى تحديد الحاجة أو الحاجات الأكثر حضورًا التي تقف وراء السلوك المعني، على سبيل المثال، يمكن تفسير العدوان بأنه مرتبط بالحاجة إلى القوة والانتماء، بينما قد يرتبط الانسحاب بحاجتي الحب والانتماء، ويُعزى الغش إلى الحاجة للقوة والبقاء، كما يساهم الإرشاد بالواقع في تفسير أهداف الطالب الضمنية (achievement goals) من خلال استكشاف ما يحاول تحقيقه وما الصورة النوعية التي يسعى إليها في المدرسة (Xiong, 2016)، مما يمكن أن يُحدث تأثيرًا إيجابيًا على مسار تطوره الأكاديمي والاجتماعي.

2. بناء العلاقة الإرشادية والبيئة الداعمة: يتعلق بتهيئة "بيئة واقعية" (therapeutic environment) قائمة على القبول والاحترام والدفء والمصداقية، كما يشير كل من Glasser وWubbolding إلى أن نجاح الإرشاد بالواقع يعتمد بشكل كبير على وجود علاقة إنسانية حقيقية قبل أي تقنيات أو فنيات أخرى (Glasser, 2012; Wubbolding, 2011)، وفي السياق العربي، يتطلب ذلك احترام قيم الطالب الدينية والأسرية، وتوضيح أن الدعوة لتحمل المسؤولية لا تعني التمرد على الأسرة أو المدرسة، بل هي تتناغم مع التكليف الشرعي والأخلاقي، مما يساعد على تعزيز العلاقة الإرشادية ويجعله أكثر فعالية.
3. تطبيق نموذج WDEP بمراحله الأربع (في جلسات فردية أو جماعية):

أ- **W – Wants**: استكشاف ما يريده الطالب في المدرسة، مثل النجاح والاحترام والانتماء والحرية والمتعة، وربط ذلك بالحاجات النفسية الخمس (Wubbolding, 2011).

ب- **D – Doing**: وصف السلوك الحالي في مواقف محددة، مع التركيز على الأفعال والأفكار الراهنة، بدلاً من الانشغال بالماضي البعيد.

ج- **E – Evaluation**: مساعدة الطالب على التقييم الذاتي من خلال طرح سؤال مركزي: "هل يقربك هذا السلوك مما تريد أم يبعدك عنه؟" تعتبر هذه المرحلة محورية في تحويل اللوم الخارجي إلى وعي ذاتي بالمسؤولية (Wubbolding, 2011).

د- **P – Planning**: وضع خطة سلوكية محددة وقابلة للقياس، تتضمن السلوكيات البديلة والظروف والدعم المتاح، مع التأكيد على الالتزام والواقعية في التنفيذ (Wubbolding, 2017).

4. توظيف الفنيات الإرشادية المساعدة: تتضمن استخدام مجموعة من الأساليب الفعّالة، مثل الأسئلة السقراطية، ولعب الأدوار، وإعادة بناء المعنى للسلوك المسؤول، بالإضافة إلى استخدام الاستعارات والمواقف التي تدعم قيمة الاختيار المسؤول من القرآن والسيرة، كما تشمل هذه الفنيات المواجهة البنائية اللطيفة والعقود السلوكية الصفية (Farnoodian, 2016)، كذلك، يمكن الاستفادة من نموذج "أهداف الإنجاز الفعّالة" الذي تم تطبيقه مع الإرشاد بالواقع في إطار التدخل من المستوى الثالث (Tier 3)، حيث يسعى هذا النموذج إلى تحويل أهداف الطالب من أهداف الأداء السطحية إلى أهداف أكثر مرونة وواقعية، مما يعزز من فعالية العملية الإرشادية ويشجع على التنمية الشخصية (Xiong, 2016: 18).

المستوى الثالث ـ المخرجات (Outputs):

تتجه المخرجات إلى ثلاث مجالات مترابطة: السلوك، وإشباع الحاجات، والنتائج التربوية الأوسع، تُظهر النماذج التطبيقية للإرشاد بالواقع في المدارس أن المخرجات المتوقعة يمكن صياغتها كأهداف سلوكية ومعرفية وانفعالية قابلة للقياس (Xiong, 2016).

- **التغير السلوكي (قصير وطويل المدى):** يتمثل في انخفاض في تكرار وحدّة السلوكيات العدوانية أو الانسحابية أو التخريبية أو غير الأخلاقية، كما يُقاس من خلال سجلات المدرسة واستبانات المعلمين، وظهور سلوكيات بديلة مسؤولة (طلب المساعدة بدل العنف، التعبير بالحوار، الالتزام بالعقود السلوكية، الحضور المنتظم).
- **تطوير السلوك المسؤول**: وذلك بالتحول في لغة الطالب من لُغة "الإجبار" إلى لُغة "الاختيار" (مثل: "اخترت أن...")، مما يعكس ترسخًا لنموذج "مسؤولية السلوك" كما تذكره أدبيات Choice Theory في إدارة الصف (Glasser, 1998; Erwin, 2019)، كذلك ارتفاع في درجات مقاييس السلوك المسؤول والضبط الذاتي، وتحسن في التزام الطالب بالقواعد المتفق عليها.
- **تحسين إشباع الحاجات بطرق تكيفية**: حيث يلاحظ تحسن إحساس الطالب بالانتماء للمدرسة، وبالقوة الشخصية، وبالحرية المضبوطة، وبمتعة التعلم، كما تقيسه استبانات الحاجة والانتماء (Building Blocks Therapy, 2025)، والانتقال من إشباع الحاجة عبر سلوكيات غير مسؤولة (تنمر، غش، تهرب) إلى سلوكيات مسؤولة (تفوق مشروع، قيادة إيجابية، مشاركة في أنشطة مدرسية).
- **تعزيز التحصيل الأكاديمي والتكيف الاجتماعي**: بالتحسن النسبي في التحصيل الدراسي مع انخفاض السلوك المعطل للتعلم، كما تشير نماذج تطبيق الإرشاد بالواقع على أهداف الإنجاز الفعالة (Xiong, 2016)، وتكوين علاقات أفضل مع الزملاء والمعلمين، وانخفاض الإحالات للجان الانضباط، وتحسن في مؤشرات المناخ الصفّي.

المستوى الرابع- التغذية الراجعة والمتابعة (Feedback):

يضيف هذا المستوى بعدًا ديناميًا للنموذج، بحيث لا يكون التدخل حدثًا منفصلًا بل عملية مستمرة قابلة للتعديل.

- **التقييم المستمر لفعالية التدخل**: باستخدام بيانات كمية (سجلات السلوك، الغياب، درجات التحصيل) وبيانات نوعية (مقابلات، ملاحظات المعلم والمرشد، تقارير

الأسـرة) لمراجعة مدى تحقق أهداف الخطة الإرشـادية (Martin & Carey, 2014)، مع المراجعة الدورية لمدى إشـباع الحاجات النفسـية لدى الطالب، وهل تحوّل إلى بدائل مسؤولة، أم عاد إلى أنماط سابقة.

- **التعديل والتكييف حسب الاستجابة**: إذا لم تُظهر البيانات تحسنًا كافيًا، يُعاد النظر في تشـخيص الحاجات، أو قوة العلاقة الإرشـادية، أو مدى واقعية الخطة، أو مستوى الدعم المدرسي والأسري (Xiong, 2016)، وقد يُنقل الطالب من تدخل فردي إلى تدخل جماعي، أو يُشـرك المعلم/الأسـرة بدرجة أكبر، أو يُصـار إلى إحالة لجهات علاجية متخصصة إذا تجاوزت المشكلة حدود الإرشاد المدرسي.
- **الوقاية من الانتكاس وتعميم المهارات**: بتنظيم جلسـات متابعة دورية قصـيرة لتدعيم السـلوكيات الجديدة، وتذكير الطالب بخطته ومسـؤوليته عن اختياراته، وتعميم المهارات المكتسـبة إلى مواقف جديدة: من الصـف إلى المنزل، ومن مادة دراسـية إلى أخرى، ومن علاقة بزميل واحد إلى مجموعة أكبر، وهذا يتطلب تعاونًا بين المرشد والمعلمين والأهل (Glasser, 2012).

العلاقات المتبادلة والمسارات التدخلية:

يعمل هذا النموذج التكاملي من خلال مسـارات تغذية راجعة بين المسـتويات الأربعة، حيث لا يتبع نهجًا خطيًا فحسـب، بل يعتمد على تفاعل ديناميكي بين المدخلات والعمليات والمخرجات، تحدد المدخلات، بما في ذلك خصـائص الطالب والمشـكلة والبيئة، شـدة ونسـق العمليات الإرشـادية، مثل عدد الجلسـات وطبيعتها (فردية أو جماعية) ودرجة إشـراك الأسـرة، وفي المقابل، ينعكس نجاح العمليات، المتمثل في تطبيق نموذج WDEP والفنيات المسـاعدة، في النتائج مثل تغير السـلوك وإشـباع الحاجات وتحسـن التحصـيل الدراسـي، مما يغذي من جديد مسـتوى المدخلات عبر تعديل صـورة الطالب عن ذاته وعلاقته بالمدرسـة، يسـاهم التقييم المستمر في مستوى التغذية الراجعة في ضـبط العمليات وتوجيه المدرسـة نحو تعديلات بنيوية ضـرورية، مثل سياسات الانضباط وبرامج الانتماء وتدريب المعلمين، مما يجعل الإرشاد بالواقع جزءًا من ثقافة مدرسية مسؤولة وليس مجرد أسلوب فردي للمرشد.

وبهذا البناء يصـبح "النموذج التطبيقي التكاملي" إطارًا عمليًا للمدرسـة العربية يوظف أسـس نظرية الاختيار والإرشـاد بالواقع ومراحل WDEP، مع مراعاة الخصـوصـية الثقافية والقيمية، لتحويل المشكلات السلوكية من ظاهرة انضباطية سطحية إلى فرصة تربوية لبناء السلوك المسؤول لدى الطلاب.

التوصيات/

1. يوصى بتبني مبادئ نظرية الاختيار والإرشاد بالواقع كأساس في لوائح الانضباط، والتركيز على تنمية السلوك المسؤول بدلاً من العقوبات التقليدية..
2. يُوصى بتنظيم برامج تدريبية مكثفة للمرشدين التربويين والمعلمين حول مبادئ نظرية الاختيار، مع التركيز على تطبيق نموذج WDEP في سياقات مدرسية.
3. توصي الدراسة بدعوة أولياء الأمور للمشاركة في جلسات توعوية حول الحاجات النفسية والسلوك المسؤول، لتعزيز التعاون بين الأسرة والمدرسة ودعم تغير السلوك بعد انتهاء البرامج الإرشادية.
4. يوصى بتشجيع المخططين والمعلمين على دمج ممارسات تعلم قائمة على الاختيار، مثل إتاحة البدائل للطلّاب، مما يعزز الدافعية والشعور بالكفاءة.

مقترحات للبحوث المستقبلية:

1. إجراء دراسة على عينة كبيرة من طلاب المراحل المتوسطة والثانوية في مدارس عربية متنوعة لاختبار فاعلية برنامج إرشادي مبني على نموذج WDEP في تقليل سلوكيات مثل التنمر والغش الأكاديمي، مع قياس المتغيرات مثل السلوك العدواني والتحصيل الدراسي قبل البرنامج وبعده.
2. إجراء مقابلات ومجموعات تركيز لاستكشاف كيف يفهم الطلاب والمعلمون مبادئ نظرية الاختيار بعد التدريب، وكيفية إعادة تفسير مفاهيم مثل الحرية والمسؤولية في سياقهم الثقافي والديني.
3. تصميم دراسات لمقارنة فاعلية برامج الإرشاد بالواقع مع برامج أخرى، مثل الإرشاد المعرفي السلوكي، في معالجة المشكلات السلوكية. سيشمل ذلك قياس متغيرات مثل locus of control والشعور بالمسؤولية لتحديد فعالية كل نموذج في سياقات مختلفة.

بيان تضارب المصالح:

يُقر المؤلف بعدم وجود أي تضارب مالي أو علاقات شخصية معروفة قد تؤثر على العمل المذكور في هذه الورقة.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

أبو جادو، صالح محمد (2014). علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

رفيق، أميمة (2025). أصبح عدوانيًا لدى تلاميذ المدارس: دراسة ميدانية حول نشأة والمظاهر وسبل العلاج. أطروحة دكتوراه، جامعة السلطان مولاي سليمان-المغرب. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21235.23846

الزهراني، سعيد بن علي (2018). الإرشاد الطلابي في المدرسة: الواقع والتحديات. الرياض: دار الزهراء.

زهران، حامد عبد السلام (2010). الإرشاد النفسي: نظرياته وتطبيقاته. القاهرة: عالم الكتب.

عبد الرحمن، سعد جلال (2015). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: دار الفكر العربي.

المراجع الأجنبية

Building Blocks Therapy. (2025, March 3). What is choice theory? https://www.buildingblockstherapy.org/blog/what-is-choice-theory

Farnoodian, P. (2016). The effectiveness of group reality therapy on mental health and self-esteem of students. *International Journal of Medical Research and Health Sciences, 5*, 18-24. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:78657739

Gabriel, E., & Matthews, L. (2011). Choice theory: An effective approach to classroom discipline and management. https://digitalcommons.andrews.edu/pubs/1537

Glasser, W. (1998). Choice theory: A new psychology of personal freedom. HarperCollins.

Glasser, W. (1999). Choice theory: A new psychology of personal freedom. HarperPerennial.

Glasser, W. (2012). Reality Therapy: A New Approach to Psychiatry. Harper & Row.

Horner, Robert & Sugai, George & Anderson, Cynthia. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. Focus on Exceptional Children. 42. 1-14. https://doi.org/10.17161/fec.v42i8.6906

Kohn, A. (2006). Beyond discipline: From compliance to community (10th anniversary ed.). ASCD.

Oostdam, R. J., Koerhuis, M. J., & Fukkink, R. G. (2019). *Maladaptive behavior in relation to the basic psychological needs of students in*

secondary education. European Journal of Psychology of Education. 34, 601-619. https://doi.org/10.1007/s10212-018-0397-6

Kumar, M. S., & Veenavani. (2022). *Reality therapy (choice theory)* [Presentation slides]. American College. https://americancollege.edu.in/wp-content/uploads/2022/02/PSY-REALITY-THERAPY-CHOICE-THEORY-DR-M-SURESH-KUMAR.pdf

Martin, I., & Carey, J. (2014). Development of a Logic Model to Guide Evaluations of the ASCA National Model for School Counseling Programs. Professional Counselor, 4(5), 455-466. **https://digital.sandiego.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1050&context=soles-faculty**

Reed, M. O., Jakubovski, E., Johnson, J. A., & Bloch, M. H. (2017). Predictors of Long-Term School-Based Behavioral Outcomes in the Multimodal Treatment Study of Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*, *27*(4), 296–309. https://doi.org/10.1089/cap.2015.0168

Roshanravan, Nooshin. (2021). The Effectiveness of Reality Therapy in Improving Students' Loneliness and Academic Achievement. Journal of Assessment and Research in Applied Counseling. 3. 49-65. 10.61838/kman.jarac.3.1.5. https://doi.org/10.61838/kman.jarac.3.1.5

Wubbolding, R. E. (2019). Reality therapy and WDEP system: Theory and practice. In J. Carlson & M. K. Maniacci (Eds.), *Theories of psychotherapy series* (pp. 45–70). American Psychological Association.

Wubbolding, R. E., Casstevens, W. J., & Fulkerson, M. H. (2017). Using the WDEP system of Reality Therapy to support person-centered treatment planning. Journal of Counseling & Development, 95(4), 472–477. https://doi.org/10.1002/jcad.12162

Xiong, J. (2016). An Application Model of Reality Therapy to Develop Effective Achievement Goals in Tier Three Intervention. International Education Studies, 9(10), 16-26. **https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1116010.pdf**