

## الوقاية من العنف بتنمية الكفاءة الاجتماعية

**Second Step:  
Preventing Aggression by Promoting Social Competence.  
Journal of Emotional and Behavioral Disorders**

**Frey,S.K.,Hirschstein,M.K.,&Guzzo,B.A  
(2000)**

ترجم هذا المقال وعلق عليه  
د. محمد السعيد أبو حلاوة  
مدرس بقسم علم النفس، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

المكتبة الإلكترونية

**أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة**

[www.gulfkids.com](http://www.gulfkids.com)

## الملخص

يعد العنف أو العدوان في مرحلة الطفولة من المنبئات الأساسية بالسلوكيات الأشد خطورة فيما يلي من المراحل النمائية. بمعنى إذا كان الطفل يميل إلى العنف أو السلوك العدواني في مرحلة طفولته فمن المحتمل أن يأتي بسلوكيات عدوانية أكثر خطورة في مرحلة المراهقة والرشد. وبرنامج الخطوة الثانية من برامج التدخل الوقائي الأولي التي تستهدف أساساً منع العنف وتمتية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال بدأ من مرحلة رياض الأطفال إلى نهاية الصف التاسع من التعليم الأساسي. وقد صيغ هذا البرنامج في منهج تعليمي إرشادي يدور حول ثلاثة مجالات أساسية للكفاءة الاجتماعية الانفعالية هي : التعاطف؛ حل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين؛ وضبط وإدارة الغضب.

ويصف المقال الحال المنطلقات النظرية لهذا البرنامج و الملامح العامة للدروس أو للجلسات وتدريب المعلمين والتعليم الصفي الذي ينتج عنه تعلم واستخدام المهارات السلوكية النوعية الخاصة بكل مجال من المجالات الثلاثة المشار إليها والنتائج الأساسية التي نتجت من تطبيق هذا البرنامج. ويناقش المقال الحالي أيضاً السياقات الصفية، المدرسية، والأسرية التي تدعم استخدام وتعميم الأطفال للمهارات المتضمنة في هذا البرنامج. ثم يختتم المقال بعرض نتائج بعض الدراسات التي استهدفت تقييم فعالية برنامج الخطوة الثانية لإلقاء الضوء على أوجه القصور والصعوبات التي تواجه تطبيقه إضافة إلى المقترحات التي تزيد من فعاليته.

## المقدمة:

يعد السلوك العدواني في مرحلة الطفولة منبئاً أولياً بكثير من السلوكيات المستهجنة الأكثر خطورة في المراحل النمائية التالية مثل: جناح الأحداث؛ التعاطي والإيمان؛ الاكتئاب؛ والتسرب من المدرسة (Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson, & Gariepy, 1989). إذ تشير بعض التقديرات الإحصائية إلى أن 30% من المراهقين يندمجون بانتظام في سلوكيات خطيرة متعددة إضافة إلى أن 35% منهم يرتكبون مثل هذه السلوكيات الخطيرة بصورة متقطعة (Dryfoos, 1997)<sup>1</sup>. ومن المنطقي أن يقال أن لبرامج الوقاية من العدوان والسلوك العدواني فوائد كثيرة بالنسبة للفرد والمجتمع إذ يمكن من خلالها إيقاف مسار تطور العدوان والعنف في مرحلة الطفولة إلى السلوكيات المؤذية أو الضارة في مرحلتي المراهقة والرشد.

<sup>1</sup> هذه الإحصائيات من نتائج دراسات أجريت في المجتمعات الغربية خاصة الولايات المتحدة الأمريكية وينبغي أن يتم التعامل معها بحذر شديد عند الإشارة إلى معدلات شيوع الانحرافات السلوكية أو الاضطرابات السلوكية في الدول العربية ومنها مصر بطبيعة الحال.

ويقتضي التدخل الوقائي تنمية أو تعليم وإكساب الأطفال بدائل سلوكية إيجابية تكف أو تحل محل السلوك العدواني. وتشير نتائج كثير من الدراسات إلى أن الأطفال وصغار الناس ذوي المشكلات السلوكية ومنها العنف والسلوك العدواني لديهم قصوراً دالاً في الكفاءات الاجتماعية والانفعالية الضرورية للنجاح في المدرسة (Wentzel&Wigfield,1998)، ففي العلاقات الأسرية (Gottman,Katz,&Hooven,1996)، وفي العمل (Spencer&Spencer,1993). وتظهر نتائج البحوث التي سيتم عرضها في هذا السياق أنه يمكن تعليم الأطفال المهارات الاجتماعية والانفعالية وأن تعليم وإكساب الأطفال لمهارات الكفاءات الاجتماعية والانفعالية يقلل بصورة دالة وإلى حد بعيد السلوك العدواني لهؤلاء الأطفال عندما يصلون إلى مرحلة المراهقة مرحلة الرشد.

### ثانياً – الخطوة الثانية : برنامج وقاية أولية

صيغ منهج الخطوة الثانية وهو منهج للوقاية الأولية من العدوان ليحقق هدفين متكاملين الأول: إيقاف أو علي الأقل خفض نمو أو تطور المشكلات الانفعالية والسلوكية لدي الأطفال المعرضون لعوامل الخطورة المتعددة لمثل هذه المشكلات. الثاني: ترقية أو تنمية الكفاءات الاجتماعية والانفعالية المحورية لدي هؤلاء الأطفال (Committee for Children,1991,1992a,1992b,1997). وقد طبع ونشر هذا المنهج سنة 1986 واستخدم علي نطاق واسع في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا. وأدخلت عليه تعديلات معينة ليطبق في أستراليا، ألمانيا، نيوزيلاند، النرويج، والمملكة المتحدة. ويترجم في الوقت الحالي إلي اللغة الدنماركية واليابانية.

وتوكل مهمة تطبيق هذا البرنامج للمعلمين والمرشدين المدرسيين في فصول مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف التاسع من التعليم الأساسي. ويتطلب التطبيق الإيجابي لهذا البرنامج أن يتم تدريب هيئة التدريس في المدرسة، الآباء، وغيرهم وذلك لتوفير بيئة مدرسة ومنزلية تمكن من مواجهة المشكلات الاجتماعية والانفعالية لدي الأطفال وتدعم أو تعزز تعلمهم واستخدامهم للسلوكيات الاجتماعية الإيجابية.

والهدف الأساسي للبرامج الوقائية العامة مثل برنامج الخطوة الثانية تعليم وإكساب الأطفال المهارات الاجتماعية- الانفعالية الأساسية التي تمكنهم من التوافق النفسي والاجتماعي بصفة عامة وبالتالي النجاح في كافة مجالات الحياة وتحسين جودة الصحة النفسية. ويمكن أن

يستفيد من مثل هذه البرامج (البرامج التي تستهدف تعليم وإكساب المهارات الاجتماعية-الانفعالية) مختلف فئات الأطفال إذ يشير وايسبرج وجرينبرج 1997 إلي أن لدي الكثير من الأطفال حتى أولئك الذين لا توجد لديهم مشكلات سلوكية واضحة قصوراً في العديد من المهارات الاجتماعية-الانفعالية(Weissberg&Greenberg,1997). ويؤكد رايد 1993 علي أن استخدام استراتيجيات التدخل الوقائي الأولى الفعالة قد يفضي إلي التغلب علي /أو التخلص من /أو الوقاية من ما يتراوح بين 75% إلي 85% من مشكلات التوافق لدي الأطفال(Reid,1993).

كما أن مشاركة الأطفال في /أو تعريضهم إلي برامج الوقاية الأولية العامة مهمة جداً خاصة للأطفال الذين هم في حاجة ماسة أو شديدة للتدخلات الوقائية والعلاجية السلوكية المكثفة. فقد يستفيد الأطفال ذوي المشكلات السلوكية من مجرد مشاهدتهم لأطفال أكثر كفاءة وهم يستخدمون لغة، استراتيجيات، ومهارات إيجابية مقبولة. أكثر من ذلك فإن تعزيز المعلمين والأقران للسلوك الاجتماعي الإيجابي الكفاء أكثر احتمالاً إذا استخدم كل الأطفال نفس اللغة ونفس استراتيجيات حل المشكلة. وقد يصدر عن الطفل استراتيجيات سلوكية إيجابية خارج إطار جماعة الفصل إلا أن هذه الاستراتيجيات لا يلاحظها أحد وبالتالي لا تخضع للتعزيز مما يفضي إلي عدم تكرارها. وقابلية الأطفال للاستجابة السوية ترتفع في حالة تلقى تغذية راجعة من زملاء الفصل المباشرين وحال إدراكهم أن سلوكياتهم الإيجابية مقدره ومحل إعجاب من قبلهم.

### ثالثاً- أسس البرنامج

ينطلق برنامج الخطوة الثانية من الإطار النظري لنظرية التعلم الاجتماعي وبالتالي يؤكد علي أهمية التعلم بالملاحظة، التأمل الذاتي، الأداء الفعلي، التعزيز بوصفها فنيات تؤدي إلي اكتساب السلوكيات الاجتماعية الإيجابية وتجعل المكتسبات السلوكية أبقى أثراً وأقل عرضة للنسيان وأكثر قابلية للتعميم(Bandura,1986). ويسترشد برنامج الخطوة الثانية بأطر مرجعية نظرية أخرى تتضمن نموذج تداول أو معالجة المعلومات الاجتماعية(1986,Dodge,Pettit,McClaskey,&Brown)، العلاج النفسي المعرفي السلوكي(1985,Kendall&Braswell)، ونموذج تنظيم الذات من خلال التوسط اللفظي(Luria's,1961).وروعي التكامل بين مفاهيم واستراتيجيات هذه الأطر المرجعية النظرية وبناء عليه صيغ تتابع نمائي لاكتساب المهارات الاجتماعية-الانفعالية.

وينظر إلي الكفاءة في مجالات التعاطف؛ حل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين؛ وضبط الاندفاعات كعوامل واقية أو مانعة من ارتكاب الأطفال

للسلوكيات المؤذية أو الضارة أو الخطيرة والتي تؤدي إلى تعطيل الفاعلية الشخصية والاجتماعية لهم (Walker,etal.,1996). وعليه تدور الوحدات الثلاث لبرنامج الخطوة الثانية حول هذه الكفاءات المحورية بالإضافة إلى تعليم الكثير من المهارات السلوكية الأخرى. وتشير نتائج كثير من البحوث إلى أن الجمع بين تعليم الكفاءات المحورية العامة والمهارات السلوكية النوعية الخاصة بمجالات معينة (مثل مقاومة ضغط الأقران لارتكاب سلوكيات سوء معاملة قرين أو زميل غير مشهور) يفضي إلى فعالية وقاية الأطفال من المشكلات النفسية الاجتماعية (Durlak,1983) وخفض مشكلات سلوكية خاصة مثل العنف أو العدوان (Lochman,Burch,Curry&Lampron,1984).

وتوفر الفنيات المتعددة التي يستهدي بها برنامج الخطوة الثانية إمكانيات أكثر لتعلم واكتساب وتعميم الأطفال للكفاءات والمهارات موضع التعليم فمن خلال استخدام استراتيجيات اتخاذ منظور الآخر، حل المشكلة، ضبط وإدارة الغضب يقرر الأطفال بصورة إيجابية مقبولة ما يجب عليهم فعله أثناء مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. كما أن تدريب الأطفال على المهارات السلوكية باستخدام فنية البروفات السلوكية يعلمهم الخطوات التي يمكن بها أداء ما يقررون فعله في مثل هذه المواقف. ولتوضيح كيف تعمل هذه العمليات سوياً تخيل أن كريمة تريد أن تقذف بكرة السلة في برج اللعب والكرة مع كريم. ولحل هذه المشكلة بصورة مقبولة اجتماعياً افترضت كريمة أنه يتعين عليهما أن يلتزم كل منهما بدوره في اللعب إذن تعرف كريمة ما الذي يتعين عليها فعله ومع ذلك اندفعت كريمة إلى الكرة واستولت عليها دون أن تتيح فرصة لكريم ليعطيها الكرة طواعية وفق دورها في اللعب وهنا نشأت المعركة فتحدثت كريمة مع نفسها قائلة لقد فكرت في حل جيد! فلماذا لم أنجح في تنفيذه؟! وبتحليل هذا الموقف نجد أنه علي الرغم من أن كريمة استخدمت خطوات حل المشكلة إلا أنها لم تعرف كيف تنفذ الحل الذي اختارته وبالتالي يمكن القول أن لديها قصوراً – وليس نقصاً – في مهارات التعامل الإيجابي مع الآخرين. وتجدر الإشارة إلى أن رد الفعل الانفعالي لكريم يحول دون حل المشكلة بصورة إيجابية بل يفضي إلى تعزيز الصراع وبالتالي عدم تعلم طفلة مثل كريمة السلوك الاجتماعي الإيجابي وعليه يمكن القول أنه علي الرغم من أن كريم معتدي عليه في الظاهر إلا أنه هو الآخر لديه قصوراً واضحاً في مهارات حل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين.

ومن خلال التدريب على المهارات السلوكية يتم ممارسة المهارة مثل التعاون، التخاطب من خلال فنية لعب الدور. ففيما يخص مهارة المشاركة مثلاً يطبق الأطفال خطوات التحاور والتوفيق وتبادل وجهات النظر (مثل الخطوة الأولى: فكر في شيء يحب الطفل الآخر اللعب به؛ الخطوة الثانية: أقم اتصالاً بصرياً مع الطفل الآخر؛ الخطوة الثالثة: اسأل الطفل

الأخر بلطف إذا ما كان يحب أن يشاركك اللعب). إضافة إلى التدريب علي كثير من المهارات السلوكية الأخرى مثل الالتحاق بأنشطة الجماعة، القيام بالدور والالتزام به، مقاطعة الآخرين بأدب، ومهارة تقديم الاعتذار. وقد استخدم أسلوب التدريب علي المهارات في الوحدات الثلاث لبرنامج الخطوة الثانية التعاطف، حل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين، وضبط وإدارة الغضب.

ويوضح الجدول رقم جدول (1) محتويات وحدات برنامج الخطوة الثانية لمستوي

الصف الأول الابتدائي.

مكوناتها أو محتوى المجال	الكفاءات أو المجالات	مسلسل
(أ) مقدمة في التدريب علي التعاطف. (ب) اكتشاف وتحديد الانفعالات والمشاعر. (ت) البحث عن المزيد من الهاديات أو الإشارات. (ث) التشابهات والاختلافات. (ج) تغير الانفعالات والمشاعر. (ح) التنبؤ بالانفعالات والمشاعر. (خ) التعبير عن الانفعالات والمشاعر.	التعاطف	1
(أ) مقدمة في حل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين. (ب) اكتشاف وتحديد المشكلة. (ت) اختيار الحل الملائم. (ث) تقويم الحل الملائم. (ج) هل الحل المختار يعمل أو منتج؟ (ح) تجاهل المشتتات أو مصادر التشويش. (خ) مقاطعة الآخرين بأدب. (ث) التعامل الإيجابي مع الأشياء التي لا تريدها.	ضبط الاندفاع (حل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين)	2
(أ) مقدمة في إدارة الغضب.(ب) مثيرات أو منشطات الغضب.(ت) تهدئة الذات.(ث) التحدث مع الذات.(ج) التأمل والتروي.(ح) الابتعاد عن العراك أو الشجار.(خ) التعامل الإيجابي مع المضايقة والإزعاج أو الأسماء البذيئة التي قد يسقطها عليك الآخرون.	ضبط وإدارة الغضب	3

وفيما يلي تناول تفصيلي لمجالات الكفاءة الاجتماعية-الانفعالية الثلاثة والمهارات السلوكية النوعية لكل مجال:

## **(1) التعاطف Empathy.**

تتطلب الكفاءة الاجتماعية الانفعالية القدرة علي اكتشاف، فهم، والاستجابة المناسبة لانفعالات ومشاعر الآخرين. وترتبط هذه العمليات بصورة وثيقة بالتعاطف إذ يشير التعاطف إلي القدرة علي مشاركة الآخرين في انفعالاتهم ومشاعرهم (Eisenberg,1986). والتعاطف المنبئ الأساسي بالسلوك الغيري أو سلوكيات الإيثار (Strayer&Schroeder,1989) وبالسلوكيات الاجتماعية الإيجابية للتلاميذ داخل فصول الدراسة (Litvack,Miller,McDougal,&Romney,1997). أكثر كشفت نتائج دراسة ميلر وأيزنبرج 1988 عن وجود ارتباط سلبي بين التعاطف والعدوان أو العنف (Miller&Eisenberg,1988) إذ يشير هودلي وجراهام 1993 إلي أن الأطفال العدوانيين يواجهون صعوبات في اتخاذ منظور الشخص الآخر وهم عاجزون بصفة عن مراعاة وجهات نظر الآخرين إضافة إلي أن لديهم قصورًا دالاً في مهارات قراءة وتفسير الهاديات الانفعالية التي تظهرها تعبيرات وجه الآخرين (Hudley&Graham,1993). علي سبيل المثال قد ترتطم الكرة في أحد الأطفال أثناء اللعب مع زملائه في فناء المدرسة فنراه ينفجر في ثورة غضب عارمة ويوجه سلوكاً عدوانياً تجاه أقرب زميل منه بغض النظر عن ما يظهره له هذا الزميل وبقية الأطفال من اهتمام وتعاطف. ومشكلة مثل هذا الطفل العدواني تتمثل في إعزاء نوايا عدوانية إلي الآخرين فنجدته مقتنعاً بأن الآخرين يكرهونه ويدبرون له المكائد علي الرغم من أن العكس هو الصحيح وبالتالي يفسر هذا الطفل أي فعل أو تصرف يصدر عن الآخرين بناء علي أسلوب العزو هذا وتتحدد ردود أفعاله في إطاره.

وتركز الوحدة الأولى لبرنامج الخطوة الثانية علي المكونات الثلاثة للتعاطف وهي : اكتشاف وإدراك وتحديد الانفعالات والمشاعر سواء المتعلقة بالذات أو المتعلقة بالآخرين؛ مراعاة وتقدير آراء ووجهات نظر الآخرين ورؤية الأحداث والوقائع من منظورهم؛ التجاوب الانفعالي الإيجابي مع الآخرين.

ويبدأ البرنامج بمناقشة التلاميذ فيما يتعلق بالهاديات أو العلامات أو الإشارات اللفظية والبدنية والموقفية وتعبيرات الوجه الدالة علي الانفعالات الست الأساسية وهي: الشعور بالسعادة، بالحزن، بالغضب، بالدهشة، الفزع، القرف أو الاشمئزاز (Ekman&Friesen,1975) ثم يتم تدريب التلاميذ علي مهارات اكتشاف وتحديد هذه الهاديات أو الإشارات تمهيداً للخطوة التالية التي تتمثل في التدريب علي طرق ومهارات التعبير عنها وتفسير مختلف التعبيرات الانفعالية ثم يتم مناقشة التلاميذ فيما يتعلق باحتمالات اختلاف التعبير عن الانفعالات والمشاعر في المجتمعات والثقافات المختلفة.

وتتكون الدروس من قصص قصيرة توضح المفاهيم الرئيسية للفهم الانفعالي؛ إذ تظهر القصص علي سبيل المثال كيف أن الانفعالات والمشاعر تتغير عبر الزمن أو مع تقدم الطفل في العمر (فتغيير هالة لمدرستها قد يترتب عليها حزنها في البداية ثم سرعان ما يتبدل هذا الحزن إلي سعادة بعد مرور وقت معين) وأن انفعالات ومشاعر الناس ربما تتنوع أو تختلف لنفس الخبرة مثل ( قد يخاف أو يرتعب هاني من تسلق الشجرة بينما يبتهج كريم لتسلق الشجرة). وتتناول دروس أخرى قصص تستهدف تعليم التلاميذ التمييز بين الأفعال المتعمدة والأفعال العفوية أو التي تحدث هكذا بالصدفة أو دون قصد وتوضيح ردود الأفعال الانفعالية التي تتناسب مع كل نمط من هذين النمطين من الأفعال مثل (اصطدام الكرة بعبير أثناء اللعب مع زملائها وتألمها في مقابل قذف سهير الكرة في وجه عبير).

ولكي يمارس التلاميذ مهارات اتخاذ منظور الآخرين وتقبل واحترام وجهة نظره يشترك التلاميذ في سيناريوهات لعب الدور لبعض المشكلات الاجتماعية العامة ويتبادلون خبراتهم وردود أفعالهم لمواقف افتراضية مثل ( الآراء والتبريرات المتباينة للتلاميذ حول التخطيط للقيام برحلة معينة عند اختلافهم حول تحديد مكان الرحلة ووسائل الانتقال..... الخ). وتجدر الإشارة إلي أن إدراك المرء للفروق الفردية في وجهات النظر والآراء والتفسيرات وردود الأفعال الانفعالية أمرًا أساسيًا لاتخاذ منظور الآخر وبناء المعرفة المتعلقة بالانفعالات والمشاعر (Saarni, 1999). ويتعلم الأطفال كيف يستجيبون لمشاعر الآخرين من خلال ممارسة لعب الدور لسلوك التعاطف مع الآخرين (مثل .، ماذا تقول وتفعل عندما يشعر صديقك بخيبة الأمل أو الحزن).

## (2) حل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين<sup>2</sup> Social Problem Solving.

يظهر الأطفال العدوانيون الكثير من صور القصور في أبعاد حل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين (Dodge&Frame, 1982) منها: عدم انتباههم للهاديات الاجتماعية ذات العلاقة بموقف التفاعل؛ وإسقاطهم نوايا سلبية للمواقف الغامضة، وميلهم إلي سوء الظن بالآخرين. وبناء علي ذلك يسيئون تفسير أفعال وردود أفعال الآخرين ويحملونها دلالات سلبية وعليه تكون ردود أفعالهم سلبية حيال هذه الأفعال بالإتيان باستجابات عدوانية أو حماقات سلوكية حال وجود مشكلات اجتماعية بينهم وبين أقرانهم غير العدوانيين (Rubin, Bream, & Rose-Krasnor, 1991) كما أنهم يتوقعون أن الحلول العدوانية لهذه المشكلات

<sup>2</sup> يميل كثير من المتخصصين إلي ترجمة عبارة Social problem solving إلي حل المشكلة الاجتماعية وهي ترجمة حرفية تتضمن دلالات أوسع من المقصود به في هذا السياق ويرى الباحث أن الترجمة الأقرب إلي طبيعة تناول الحالي حل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين.

يترتب عليها نواتج إيجابية (Crick&Ladd,1990). أكثر من ذلك يوجد نقص أو قصور واضح لدي الأطفال العدوانيين في المهارات السلوكية المطلوبة للتصرف بصورة إيجابية مقبولة أثناء مشكلات العلاقات الاجتماعية مع الآخرين (Dodge,etal.,1985). والأخطر من ذلك أن الأطفال الذين يتعرضون للعدوان أو للاعتداءات من قبل أقرانهم العدوانيين أصلاً يطورون ردود أفعال عدوانية مما يفاقم نوبات أو دورات العنف والعدوان وعليه يعاني الطرفان في واقع الأمر من قصورٍ تقدمي في مهارات حل الصراخ (Olweus,1993).

ونشير نتائج كثيرٍ من الدراسات التي استخدمت أسلوب التحليلات البعدية إلي أن مهارات حل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين يمكن تعليمها أو إكسابها للأطفال من خلال التدخل التعليمي والإرشادي (Denham&Almeida,1987). وعلي سبيل المثال يصف دودج وآخرون 1986 في نموذج تداول أو معالجة المعلومات الاجتماعية العمليات التي تسهم في السلوك الاجتماعي الإيجابي الكفاء وهي: تكويد وتفسير الهاديات الاجتماعية بدقة، تخليق وتقويم الاستجابات الممكنة، التطبيق أو التمثيل السلوكي للاستجابة المختارة (Dodge,Pettit,McClaskey&Brown,1986). وتتعامل استراتيجيات الخطوات الخمس لحل المشكلة في برنامج الخطوة الثانية مع هذه العمليات. إذ يتم تعليم التلاميذ:

(أ) تحديد المشكلة.

(ب) العصف الذهني لطرح أكبر عددًا من الحلول الممكنة لها.

(ت) تقويم الحلول المطروحة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: هل هذا الحل آمن؟ هل هو عادل؟ تري كيف سيشعر الآخرون إذا استخدمت هذا الحل؟ وهل هو مفيد أصلاً؟.

(ث) وضع خطة وتنفيذ أو تطبيق الحل المختار.

(ج) تقويم نواتج استخدام أو تطبيق الحل المختار وتحديد ما الذي يمكن فعله في المرة التالية.

ويبدأ التلاميذ بتطبيق هذه الاستراتيجيات أولاً في مواقف مشكلة افتراضية ثم في مواقف الحياة الفعلية بعد ذلك. ويمارس التلاميذ هذه الاستراتيجيات باستخدام فنية التوسط اللفظي Verbal Mediation أو التحدث مع الذات (Meichenbaum,1977) كفنية تذكرهم دائماً ب: ضبط اندفاعاتهم الشخصية، التفكير في تداعيات أو لواحق أفعالهم، تعزيز سلوكياتهم الذاتية الإيجابية.

وتطرح دروس هذه الوحدة للتلاميذ فرص تعلم مقننة لممارسة اكتشاف وتحديد المشكلات من خلال القصص والهاديات السياقية ثم ممارسة العصف الذهني لتوليد أكبر عدد من الحلول المقترحة لهذه المشكلات وتقويم هذه الحلول والخطوة الثالثة في تسلسل خطوات حل المشكلة مهمة جداً إذا أنها تؤسس لتعلم أربع قيم أو معايير رئيسية هي: الأمن والسلامة،

العدل والإنصاف، مراعاة واحترام مشاعر الآخرين، والفعالية. ولا شك أن تأسيس قيم واضحة يتم بموجبها تقويم السلوك أمرًا مهمًا جدًا لأن القيم والأهداف الاجتماعية للأطفال تؤثر بصورة بالغة الدلالة علي قدرات حل المشكلة لديهم. وتكشف نتائج بعض الدراسات عن أن تأسيس معايير إيجابية لتقويم السلوك الاجتماعي يحسن من مهارات حل المشكلة لدي الأطفال (Lochman, Coie, Underwood, & Terry, 1994). مما يقي الأطفال بطبيعة الحال من التورط في مسار ديناميات العنف والعدوان سواء ارتكابه أو التعرض له. إذ أن المعايير والقيم الإيجابية لتقويم السلوك تظهر للطفل أن الأهداف غير الاجتماعية أو المضادة للمجتمع مستهجنة وتتأفر من النواتج أو اللواحق السلوكية المقدره مثل العدل والإنصاف. وبناء علي مدي تطابق الحل المختار مع المعايير والقيم الإيجابية التي يركز عليها في برنامج الخطوة الثانية يختار ويمارس التلاميذ سلوكيات حل المشكلة الأقرب إلي الفاعلية والنجاح. ثم تأتي الخطوة الأخيرة لاستراتيجية حل المشكلة ذات الخطوات الخمس وهي تفكير أو تأمل التلاميذ في النواتج التي ترتبت علي تنفيذ أو استخدام الحل فإن كان الحل لا يعمل أو غير مفيد تتم مراجعة كافة الخطوات السابقة لتقويم الحلول الأخرى التي تستحق المحاولة. وقد أظهرت نتائج دراسات كثيرة منها دراسة كازدين 1987 أن تنمية أو تحسين مهارات حل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة لدي الأطفال خاصة الأطفال العدوانيين يؤدي إلي انخفاض دال في السلوك العدواني لدي هؤلاء الأطفال مقارنة بأقرانهم العدوانيين الذين لم يتعرضوا لبرامج تنمية أو تحسن هذه المهارات (Kazdin, 1987).

### **(3) إدارة الغضب Anger Management.**

يشير جراهام 1993 بوضوح تام إلي أن الانفعالات مسئولة بشكل مباشر عن العلاقات التفاعلية بين المعرفة والسلوك العدواني خاصة لدي الأطفال الذين يخبرون الغضب عندما يعزون نوايا عدائية للآخرين، أو الأطفال الذين لديهم قصور دال في كف الغضب نتيجة اندفاعهم وعدم تفكيرهم في تداعيات أو لواحق أفعالهم أو تصرفاتهم وكل هذه عوامل تتوسط بين التعرض للمثيرات المنشطة أو المثيرة لانفعال الغضب والاستجابات العدوانية التي تترتب عليه (Graham, 1993). وتخلص نتائج بعض الدراسات مثل دراسة أندر وود وكوي وهيربسمان 1992 إلي أن الأطفال القادرون علي إدارة انفعالاتهم ومشاعرهم وضبط السلوك المرتبط بالانفعال أقل ميلاً إلي التصرف بصورة عدوانية (Underwood, Coie, & Herbsman, 1992). ودراسة أيزن برج وآخرون 1997 والتي خلصت إلي أن الأطفال القادرون علي ضبط وإدارة انفعالاتهم ومشاعرهم أكثر ميلاً إلي التصرف بطرق اجتماعية إيجابية كما أنهم علي درجة مرتفعة من الكفاءة الاجتماعية (Eisenberg, et al., 1997).

وترتبط فنيات ضبط وإدارة الغضب (Novaco,1975) إذن بمهارات حل المشكلة وبنمو المهارات السلوكية. فقد كشفت نتائج دراسة لوتش مان ونيلسون وسيمس 1981 أدى تعليم الأطفال العدوانيين استراتيجيات خفض الضغوط والتعامل مع الغضب إلي تخلصهم من السلوك التخريبي والسلوك العدواني (Lochman,Nelson,&Sims,1981) في حين خلصت نتائج دراسة لوتش مان وآخرون 1984 إلي أن تعليم المراهقين هذه الاستراتيجيات أدى إلي خفض السلوكيات التخريبية والعدوانية لديهم بصورة دالة (Lochman,etal.,1984) وقد وجدت الاستقصاءات للتأثيرات طويلة الأجل أنه بالمقارنة بالأولاد العدوانيين الذين لم يتلقوا تدخل تعليمي إرشادي اكتسب الأولاد الذي تعرضوا لبرامج تعليم استراتيجيات مواجهة الغضب والتوافق معه مهارات حل المشكلة وكانت معدلات ارتكابهم لسلوكيات اجتماعية مستهجنة أقل بصورة دالة من أقرانهم الذين لم يتعرضوا لهذه البرامج للمزيد عن هذه المراجعات ارجع إلي (Lochman,1992).

وتعلم وحدة ضبط وإدارة الغضب في برنامج الخطوة الثانية التلاميذ استراتيجيات إدراك مؤشرات أو علامات أو إشارات أو هاديات الغضب كما تظهر علي أجسادهم (مثل الإحساس بسخونة الجسم أو برودته) واستخدام عبارات أو جمل إيجابية وغير ذلك من فنيات تقليل التوتر أو الضيق مثل (العد العكسي) لتجنب سلوك الغضب غير المسيطر عليه. ويتم تعليم التلاميذ كذلك تحديد المثيرات التي تنشط انفعال الغضب لديهم في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين مثل (أن يسقط أو يطلق عليهم الآخرون أسماء مستهجنة) ثم يولدون ويمارسون استراتيجيات لكف الاستجابات الآلية الاندفاعية. وذلك من خلال استخدام فنية التكلم أو التحدث مع الذات لتهدئة الذات في لحظة الانفعال ثم التفكير بترو في الحدث وتقويم الاستجابة المناسبة للموقف. وعادة ما يتم تدريب التلاميذ في هذا السياق علي مهارات سلوكية مرتبطة بمجالات خاصة بالتركيز علي الأحداث التي تثير الضيق والتألم الانفعالي لكثير من الناس مثل: مهارات التعامل مع النقد، مهارات التعامل مع مواقف التعرض للتجاهل أو الاستبعاد من التفاعل الاجتماعي،ومهارات تقديم الثناء أو الإطراء. ويمارس التلاميذ هذه المهارات من خلال النمذجة المتكررة، البروفات السلوكية لخطوات حل المشكلة وخفض الضيق أو التوتر.

## رابعاً- معالم برنامج الخطوة الثانية

### (1) الدروس.

أعدت مجموعة من الدروس خصص لتدريسها حصتين كل أسبوع في سياق الجدول المدرسي العادي ويقوم بالتدريس معلم الفصل أو المرشد النفسي المؤهل في مجال تعليم هذا المنهج (منهج برنامج الخطوة الثانية). وقد صيغت الدروس بالنسبة لمستويات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة والسنوات الأولى من التعليم الأساسي حول كروت مصورة بيضاء وسوداء تجسد أطفالاً في مواقف اجتماعية- انفعالية متنوعة. وفي ظهر البطاقات كتب للمعلمين المفاهيم الأساسية، والأهداف، ونص الدرس. ويقوم المعلمون بقرأة قصة الدرس مصحوبة بالصور الفوتوغرافية وتوجيه مسار المناقشة الجماعية.

ويعرض برنامج الخطوة الثانية أيضاً دروساً باستخدام التسجيلات السمعية المرئية (الفيديو) مقترنة بملصقات لمكونات المهارة موضع التعليم وتعرض علي جماعة الفصل وتعلق أيضاً في أماكن مختلفة في المدرسة وروعي في هذا البرنامج تزويد آباء الأطفال بنسخ من أشرطة الفيديو لحثهم علي تعزيز سلوكيات أطفالهم. وأعد أيضاً دليلاً للمعلمين يوضح لهم خصائص نمو الأطفال، وإجراءات ضمان انتقال أثر التدريب، والمزيد من الأنشطة التي يمكن استخدامها مثل توظيف والاستفادة من أدب الأطفال (كالقصص والأناشيد) الذي يعزز أو يوضح المفاهيم والمهارات التي يستهدف تعليمها للأطفال. ومن أهم معالم منهج تعليم أطفال مرحلة الرياض هذه المهارات والمفاهيم استخدام فنية الدمى إذ يوجد دمية تسمى (الكلب المدفع) دمية (السحفاة البطيئة) لتعليم الأطفال مهارات ضبط الاندفاع.

وعلي الرغم من التشابه في محتويات دروس أطفال مرحلة ما قبل المدرسة مع محتويات برامج أطفال المدرسة الابتدائية فإن محتويات برامج الخطوة الثانية لتلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية (Committee for Children, 1997) تؤكد بصورة كبيرة علي اتجاهات ومعتقدات التلاميذ المرتبطة بالعنف والعدوان. وتركز المناقشات علي المآزق أو الأزمات الاجتماعية للتلاميذ الكبار (مثل ديناميات علاقات التواعد<sup>3</sup>) وتركز صيغ الدروس علي التسجيلات المرئية السمعية، الأنشطة الصفية، المناقشات الجماعية، العروض التوضيحية أو التقديمية باستخدام جهاز الإسقاط الخلفي أو جهاز الفيديو بروجكتور. وتؤكد مكونات التسجيلات السمعية المرئية علي مهارات سلوكية نوعية إضافة إلي التعامل مع اتجاهات ومعتقدات التلاميذ ودوافعهم. ويشار إلي الموديول الأول في هذه السلسلة بمسمى " المستوى الأول:

<sup>3</sup> مقبولة في إطار الثقافة الغربية وتعد من مظاهر النمو الاجتماعي السوي أو الإيجابي لديهم بل هي من ضمن مهام النمو النفسي لمرحلة المراهقة المتأخرة وبداية مرحلة الرشد ويقصد بها مهارات إقامة علاقات عاطفية (ذات دلالة جنسية في الغالب مع الجنس الآخر) وهي بطبيعة الحال غير مقبولة في المجتمعات العربية ويتم التركيز بدلاً منها علي تفعيل قاعدة الدين المعاملة. (المترجم).

دروس التأسيس" حيث تزود التلاميذ بالمفردات والمهارات الاستراتيجية للسنة الأولى ثم يأتي المستوي الثاني والثالث ويقدم في السنوات التالية ويركز علي الدوافع المنشطة للسلوك الاجتماعي الإيجابي وعلي الاتجاهات التي تسهم في الإتيان بالأفعال الاجتماعية الإيجابية المقبولة.

## (2) تدريب المعلمين.

يتكون نموذج تدريب المعلمين في برنامج الخطوة الثانية من ورشة عمل لمدة يوم تضم المعلمين وورشة عمل لنصف يوم تضم الهيئة المعاونة من غير أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة. بالنسبة لورشة العمل الخاصة بالمعلمين يتم فيها تبصيرهم بالمنطلقات النظرية للبرنامج وتوفير فرص مناقشة المعلمون وممارستهم لمختلف استراتيجيات التعليم المنصوص عليها في البرنامج. ويركز تدريب المعلمين علي بعدين هامين للبرنامج هما: الأول تنفيذ دروس لتنمية المهارات لدي التلاميذ. والثاني: تحسين السياق البيئي المتوقع أن تستخدم فيه هذه المهارات. أما بالنسبة لورشة العمل الخاصة بالهيئة المعاونة فتهدف إلي جعلهم علي دراية أو ألفة بالمفردات والمهارات المتضمنة في البرنامج.

وتجدر الإشارة إلي الكثير من المعلمين و يعبرون عن عدم ارتياحهم لطرق التدريس التفاعلي التي يقتضيها التعلم الاجتماعي الانفعالي إذ يخشون من أن استخدامهم لهذه الطرق قد يفضي إلي عدم السيطرة علي نظام التفاعل الصفي (Rohrbach, D'Onofrio, Backer, & Montgomery, 1996). وهذه المخاوف في الحقيقة لا محل لها من الإعراب ولا مبررات لها علي الإطلاق إذ يمكن تبديد كافة هذه المخاوف بتزويد مثل هؤلاء المعلمين بالمعلومات والتدريبات الخاصة بالاستراتيجيات الأكثر فعالية للتعامل الإيجابي مع أي صورة من صور الإخلال أو الإزعاج المحتملة. علي سبيل المثال يمكن أن يتم تعليم المعلمين الاستجابة للحلول الساذجة أو غير الاجتماعية أثناء جلسات العصف الذهني باستخدام محكات تقويم خطوات المهارة التي تكتب علي ملصقات بخطوط ملونة وواضحة وتعلق في مسار رؤية التلاميذ وهذه القواعد أو المحكات كما سبق الإشارة (هل الحل آمن؟ هل الحل عادل؟ ما مشاعر الآخرين بالنسبة لهذا الحل؟ هل هو حل عامل أو مفيد؟ هل يمكن تطبيقه أو تنفيذه؟) فمن خلال إقرار هذه المحكات ابتداءً يضمن المعلمين جدية ما يقدمه التلاميذ من مقترحات أو حلول. وتوفر هذه المحكات للتلاميذ معايير ممارسة تقويم السلوكيات غير المناسبة وتداعيات أو تأثيرات هذه السلوكيات علي بقية زملاء الفصل. ويمكن أن يستمتع زملاء الفصل أيضاً باستخدام استراتيجية تنشيط أو إثارة انفعالات أحدهم ورؤية كيفية تعامله أو ردود أفعاله حيال هذا

التنشيط أو تلك الإثارة. ويمكن لإرشادات مثل التي أشير إليها أن تنشيط دافعية المعلمين لمحاولة استخدام استراتيجيات التدريس التفاعلي.

### (3) الاستراتيجيات التعليمية لتدريس الدروس.

يزود المعلمون التلاميذ بفرص للمناقشة، لعب الدور، وحل مشكلات التفاعل الصفي الفعلية . وبهذه الطريقة يمكن ضمان نجاح برنامج الخطوة الثانية. ويركز تدريب المعلمين والأدلة الإرشادية لبرنامج الخطوة الثانية علي العديد من استراتيجيات التعليم الأساسية التي تيسر تعلم التلاميذ من أنشطة ومحتويات البرنامج.

#### (أ) المناقشة.

تغلب المناقشات الجماعية دوراً محورياً في تعليم برنامج الخطوة الثانية سواء كانت جزءاً مندمجاً في سياق الدروس أو كانت متعلقة بالاستجابات لأحداث التفاعل الصفي الفعلية. ويشجع التلاميذ خلال هذه المناقشات علي التحدث عن مشاعرهم، آرائهم، ووجهات نظرهم المختلفة ومناقشة التأثيرات أو التداعيات أو اللواحق المحتملة والعقبات التي قد تحول دون تقبل أو تنفيذ أفكارهم. وتستخدم فنيات الحث علي المناقشة لتوجيه التلاميذ إلي الأحداث التي تعرضها الصور المتضمنة في الكروت ومعرفة علاقة مضامين أو دلالات هذه الصور بخبرات حياتهم الشخصية كأن يعرض كارت صورة لطفل تظهر علي وجهه علامات الإحباط والكدر النفسي ويعرض علي تلميذ ما ثم يوجه إليه السؤال التالي هل سبق أن شعرت بالإحباط من قبل مثل إبراهيم؟ فإن كانت الإجابة بنعم توجه إليه عدة أسئلة منها تري ما الذي جعلك تشعر بالإحباط؟ وكيف تصرفت عندما شعرت بالإحباط؟ وهكذا!!!. ويجب أن يحذر المعلم التعليقات التقييمية ليضمن استمرار التلميذ في التحدث والتعبير عن أكبر عدد من الحلول التي كان يمكن أن يقوم بها وتناقش. ثم يعمم الموقف علي الفصل وتجري مناقشات جماعية إلي أن تنتهي الجلسة. فإذا لم يصدر التلميذ استجابات أو حلولاً للموقف علي المعلم أن يحيل الأسئلة إلي بقية تلاميذ الفصل ويناقش معهم الحلول التي يقترحونها. وهنا يكون المسرح مهياً للفنية الثانية وهي فنية لعب الدور.

#### (ب) لعب الدور.

تعول الكثير من دروس برنامج الخطوة الثانية علي فرص قيام التلاميذ بالبروفات السلوكية للمهارات من خلال ممارسة لعب الدور في مواقف افتراضية. فقد تقضي المناقشة الجماعية إلي توليد عدة حلول لأحد مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين وهنا يمكن نمذجة كل حل علي حدة في جلسات لعب الدور. علي سبيل المثال، تتضمن خطوات تقديم الاعتذار:

- إعلان ما حدث.
- قول " أنا آسف".
- وإبداء الاستعداد لتقديم أي ترضية مناسبة.

ثم يناقش التلاميذ السياق والأساليب المقبولة لتنفيذ هذه الخطوات مثل (اختيار التوقيت والمكان المناسب، التواصل البصري مع الطرف الآخر، نبرة الصوت الهادئة المنكسرة نسبياً، إبداء الصدق). ثم يقوم المعلم والتلاميذ بعد ذلك بنمذجة الحل مع ضمان تركيز التلاميذ انتباههم في خطوات المهارة التي تؤدي أو تتمزج. وربما يقدم التلاميذ صياغات متعددة لكيفية تمثيل أو أداء خطوات المهارة. ويقدم مثل هذا الإجراء أمثلة لكيف تولد الحلول وخطوات المهارة من قبل التلاميذ بالنظر إلي مواقف الحياة الطبيعية. علي سبيل المثال، قد ينمذج المعلم تعبيرات الوجه ونبرة الصوت التي تتناسب مع موقف تقديم الاعتذار أو الإعراب عن الأسف. وقد يقوم المعلم بنمذجة هذه التعبيرات والنبرات بصورة غير صحيحة أو تهكمية ويطل من التلاميذ تقويم أدائه. ليمكنوا من تحديد الفوارق الدقيقة بين الأسلوبين (نمذجة المهارة بصورة صحيحة ونمذجة المهارة بصورة خاطئة) وكيف يمكنهم بالتالي الالتزام بالخطوات الصحيحة.

وعلي الرغم من أن النمذجة استراتيجية فعالة لتدريس المهارات الاجتماعية الإيجابية فإن هذه المهارات قد لا يتم تعميمها دون ممارسة فعلية لها في مواقف التفاعل الاجتماعي الطبيعي. وعليه يجب أن يطرح علي التلاميذ مشاهد فعلية ليقوموا بتمثيلها في جماعات صغيرة في الفصل أو فناء المدرسة أو في المعلب لمدة 10 دقائق مثلاً بينما يقوم المعلم بالتجول بينهم، وتدريبهم وتقديم النصائح لهم. ثم تحدد جلسات مقننة ليؤدي التلاميذ هذه المشاهد. ومبدئياً يحتاج التلاميذ إلي التدريب والبروفات السلوكية المكثفة قبل أن يسمح لهم بممارسة لعب الدور أمام زملاء الفصل ككل. ويوجد الكثير من استراتيجيات التدريب أو التلقين السلوكي يمكن أن يستخدمها المعلمون مثل (استخدام " الحركة" أو " الثبات والتجمد في المكان" كعلامات توجيهية للتلاميذ الممثلين أو تزويد الممثلين الخجولين بمدربين من الأقران لمساعدتهم علي المبادرة بالحوار والاستمرار فيه). ويكمن للمعلم والتلاميذ المشاهدين تقديم تغذية راجعة للممثلين مثل (لقد كنت رائعاً في النظر في عيون من كنت تمثل معهم) وتلقين الممثلين الذين يواجهون صعوبات كأن يقولون لهم ( حاول ثانية استخدم نبرة صوت واثقة).

#### (4) تعميم المهارات التي يتم تعلمها من برنامج الخطوة الثانية.

تقدم مناهج تعليم المهارات الاجتماعية للتلاميذ في أفضل الحالات جزءًا واحدًا فقط من التعلم الاجتماعي الانفعالي إذا اقتصر تطبيقها داخل الفصول المدرسية. وتجدر الإشارة إلى الطريقة التي ينظم ويدير بها المعلمون فصولهم تعكس أو تنتقل قيم وتوجهات هؤلاء المعلمين. وربما يتعارض نظام تسيير التفاعل الصفّي التقليدي بناءً على هذه القيم والتوجهات مع التوجهات النظرية العامة لمنهج برنامج الخطوة الثانية (Brewer, Hawkins, Catalano & Neckerman, 1995).

وبعكس الصيغ التقليدية لإعداد وتنفيذ الدروس التي تتبع مسارًا مكتوبًا معينًا فإن خلق أو تهيئة بيئة تعلم مساندة أو دافعة للتلاميذ لاستخدام مهارات حل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة ومهارات التعاطف ومهارات ضبط وإدارة الانفعالات والمشاعر وغيرها من المهارات السلوكية النوعية يتطلب إجراءات وأساليب خاصة يجب تدريب المعلمين والهيئة المعاونة عليها. وعليه فإن عملية تدريب المعلمين والهيئة المعاونة بناءً على برنامج الخطوة الثانية يعتمد على قيام المدربين بوصف ونمذجة الاستراتيجيات التي تخلق أو تهيئ بيئة تعلم تستنهض همة التلاميذ على استخدام المهارات الاجتماعية-الانفعالية. ويساعدون المعلمين كذلك على التفكير في كيفية توظيف أحداث الحياة الواقعية لنمذجة وممارسة خطوات أداء المهارات وبالتالي يجب على المعلمين أن يكونوا متيقظين ومنتهبين للفرص المتاحة في هذا الصدد تمشيًا مع ما يشار إليه باللحظة التدريسية المناسبة.

ويعد تنمية قابلية التلاميذ على تعميم المهارات الاجتماعية والانفعالية هدفًا نهائيًا في واقع الأمر لكل برامج التدخل التعليمي، الإرشادي، والعلاجي. ويوجد عددًا من الممارسات التعليمية/التدريبية التي تزيد من احتمالات تعميم التلاميذ للمهارات الاجتماعية-الانفعالية وتشمل قيام المعلم ب:

(أ) نمذجة السلوكيات المقبولة أو المقدرّة.

(ب) التلميح، التدريب التلقيني، وتعزيز المهارات.

(ت) خلق وتهيئة فرص لمشاركة التلاميذ في صنع واتخاذ القرارات (Consortium, 1994).

إذ تؤدي مثل هذه الممارسات إلى تضمين مهارات ولغة برنامج الخطوة الثانية في أنشطة التفاعل الصفّي اليومي.

وفيما يلي تفصيل لهذه الممارسات الثلاث:

#### - النمذجة.

ربما لا توجد فنية تفصح عن قيم ومعتقدات المعلمين فيما يتعلق بفاعلية البرنامج مثل فنية النمذجة. بمعنى آخر مدي التزام المعلمين وسيرهم في طريق منهج التعلم الاجتماعي الانفعالي. ولكن لسوء الحظ يميل بعض المعلمون إلى نمذجة السلوك العدواني وسلوك القهر

والإجبار. وقد لاحظ المؤلف الثاني أثناء تواجده بإحدى المدارس المشهد التالي الذي يوضح ديناميات هذه النمذجة. " علاء تلميذ جديد قدم إلي المدرسة بعد مرور ثلاثة أيام من بداية العام الدراسي وبمجرد عودة التلاميذ إلي الفصول بعد وقت الراحة قدم معلم التربية الرياضية إلي الفصل الذي يوجد علاء وبدأ معلم التربية الرياضية في توبيخه بصورة عنيفة لتأخره عن طابور المدرسة وساد في الفصل صمت رهيب مقترن بوجوم وخوف لا تخطئه العين ثم غادر معلم التربية الرياضية الفصل وبعد مغادرته أشار تلاميذ الفصل كل إلي الآخر مرددين ما قاله هذا المعلم ومقلدين تعبيرات وجهه ونبرة صوته صائحين كاد يقتلك يا أحمق" ثم فتح الباب ودخل معلم الفصل فساد وجوم وخوف إذ لسوء الحظ أن إجراءات التخويف أو الترويع تقضي إلي كف مؤقت للاستجابات العدوانية أو التخريبية والمعلم الذي ينمذج في سلوكياته العدوان والعنف ربما لا يدرك أن سلوكه هذا يشجع تقليد التلاميذ له.

علي العكس، يفترض أن ينمذج المعلمين الذين يوكل إليهم مهام تعليم مهارات كفاءات المجالات الثلاثة (التعاطف، حل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين، ضبط وإدارة الانفعالات والمشاعر) لبرنامج الخطوة الثانية مهارات اتخاذ منظور الآخر واحترام وتقدير وجهات نظره ورؤية الأمور من زاويته ومهارات ضبط الاندفاعات الشخصية.علي سبيل المثال يمكن أن ينمذج المعلم فنية التحدث أو التكلم مع الذات في إدراك المشاعر والانفعالات (يوجد توتر أو تلبك في معدتي ربما لأنني محبط) ومهارات ضبط أو إدارة الغضب (سأنتفس بعمق مرات كثيرة لتهدئة ذاتي). وهنا يتاح للتلاميذ راشدين نماذج يواجهون أزمات حياة واقعية بنجاح من خلال استخدام خطوات المواجهة أو التوافق.وعليه توفر نمذجة المعلم للتلاميذ فرصاً لرؤية استراتيجيات المواجهة أو التوافق والمواقف التي تستخدم فيها هذه المهارات والتداعيات أو التأثيرات المختلفة التي تنتج عن مختلف الاستراتيجيات.

ويستطيع المعلمون عن طريق تقبل، رعاية، واحترام كل تلميذ علي حدة نمذجة السلوك الاجتماعي الإيجابي وسلوك رعاية الآخرين والاهتمام بهم. ويصف تلاميذ المرحلة المتوسطة المعلمين الأخيار الطبيعيين بأنهم المعلمين العادلين المنصفين الذين يعبرون عن حبهم وتوادمهم مع التلاميذ والذين يظهرون خوفاً علي التلاميذ ويهتمون بمصالحهم(Wentzel,1997). وتتطابق هذه الخصائص مع متطلبات تنمية الأهداف الاجتماعية الإيجابية وتزيد من قابلية التلاميذ للالتزام بقواعد ومعايير التفاعل الصفي(Wentzel,1995).

### - التلميح، التدريب التقني، والتعزيز.

يمكن أن تكون ديناميات التفاعل والصراعات الصفية ثروة ذهبية للمعلمين وغيرهم من الهيئة المعاونة بالمدرسة لإرشاد وتوجيه التلاميذ لاستخدام المهارات الاجتماعية الانفعالية الإيجابية خاصة إذا اقترن هذا التوجيه أو التلميح بالتدريب التقني المستمر وبالتغذية الراجعة

(Weissberg,Caplan,&Sivo,1989). فإذا نشأ علي سبيل المثال خلاف بين التلاميذ فيما يتعلق مثلاً بترتيب اللعب علي الحاسب الآلي لعبة معينة يمكن أن يلمح المعلم للتلميذ بضرورة مراعاة واستخدام مهارات التفاوض التي تم تعلمها مؤخراً (كأن يقول له تذكر خطوات حل الصراع الموضحة في الملصق المعلق علي الحائط أمامك) ويسمح هذا الإجراء للمعلمين بتلمس الأخطاء وتقديم تغذية راجعة فورية للتلميذ فيما يتعلق بنبرة صوته، لغة جسده، والكلمات التي يجب استخدامها (ماذا يمكن أن يقال عند تواجدك في الموقف أ، ب، ... الخ؟) ومن خلال تعزيز المعلم للتلاميذ علي استخدام المهارات عبر مختلف مواقف التفاعل يزيد من قدرة التلاميذ علي المقارنة بين السلوكيات والتعقل دون التأثير بالانفعالات والمشاعر القوية أو الانسياق ورائها(Greenberg&Snell,1997).

ويستطيع المعلمون استخدام أسلوب التغذية الراجعة المقننة وهو أسلوب مبين في أدلة تدريب المعلمين المرفقة ببرنامج الخطوة الثانية فكل يدمج المعلم منهج الخطوة الثانية في أنشطة اليوم المدرسي العادي لابد أن يراعي ثلاث خطوات:

- الحث.
- التعزيز.
- والتذكير بالسلوكيات الإيجابية باستمرار.

تخيل قيام المعلم ببدء يومه التدريسي بحث التلاميذ علي تذكر المناسبات التي استخدموا فيها مهارات معينة أو صدر عنهم فيها سلوكيات اجتماعية إيجابية مثل توجيه التثناء أو الشكر للآخرين أو التعاون مع جماعة أقران في إنجاز مشروع ما واستمراره في تذكير التلاميذ علي مدار اليوم بالسلوكيات الإيجابية وتعزيزه البدائل السلوكية التي يتلقاها من التلاميذ بالتركيز علي صيغ التعزيز المتضمنة أصلاً في بنية السلوك الاجتماعي الإيجابي الكفاء (مثل، صف لنا مشاعرك عندما قال لك زميلك/والدك/معلمك لقد قمت فكرة جيدة؟ ماذا يمكن أن يترتب علي قيام المعلم بمثل هذه الإجراءات.

- خلق وتهيئة فرص لمشاركة التلاميذ في صنع واتخاذ القرارات.

تشجع برامج التعلم الاجتماعي - الانفعالي المعلمين علي الاستفادة من أو توظيف مهارات التلاميذ بصورة إيجابية من خلال إشراكهم في عملية إدارة التفاعل الصفي ووضع آليات وضوابط ذلك التفاعل والتعامل معهم بوصفهم شركاء حقيقيين تعنيهم بالمقام الأول مسألة ضبط وإدارة التفاعل الصفي. وعلي المعلم أن يبدأ في القيام بما يعرف إجراءات التعاقد مع التلاميذ علي آليات وضوابط التفاعل الصفي مع بداية العام الدراسي. إذ يمكن أن يسأل التلاميذ وضع آليات للتفاعل الصفي وضوابطه ويجري مناقشات إلي أن يتم الاتفاق النهائي ثم تكتب

هذه الآليات والضوابط وتعلق بمكان بارز في الفصل المدرسي وهنا يكون التلاميذ اللاعبون الأساسيون في هذا الصدد وبالتالي ترتفع احتمالات الالتزام الذاتي (Ryan, 1987).

وتعتبر مقترحات التلاميذ في هذا السياق بمثابة ضوابط لحل مشكلات التفاعل الصفي علي مدار العام الدراسي. وليضمن المعلم ارتباط هذه المقترحات بالمشكلات الفعلية للتفاعل الصفي عليه أن يطرح علي التلاميذ مجموعة من المواقف الافتراضية تبعاً لأسلوب ماذا يحدث إذا؟ أو ماذا نفعل إذا؟ بدءاً من المشكلات البسيطة نسبياً مثل (يبدو أننا نستهلك الكثير من الكراسيات في وقت قصير. ما الذي يمكن أن نفعله لحل هذه المشكلة؟ إلي الصراعات أو مشكلات العلاقات الاجتماعية الأوسع مثل (يتعرض بعض التلاميذ إلي التجاهل، في حين تقل مشاركة آخرون في أنشطة التفاعل الصفي نتيجة خجلهم: كيف نحل مثل هذه المشاكل؟). وكما سبق القول يري التلاميذ أن المعلمين الذين يستخدمون الممارسات الديمقراطية طيبين وأخيار ومحل احترام وتقدير (Wentzel, 1997). وبالتالي يميل مثل هؤلاء التلاميذ إلي تقدير قيمة المسؤولية الاجتماعية والأهداف الاجتماعية الإيجابية (Wentzel & Wigfield, 1998).

وتجدر الإشارة إلي أن تبني وتطبيق المعلمين لهذه الإجراءات يتطلب وقتاً وصبراً وممارسة طويلة ليتمكنوا هم والتلاميذ في نفس الوقت من اكتساب استراتيجيات ومهارات السلوك الاجتماعي الإيجابي ودمجها بصورة عضوية في ممارستهم اليومية الطبيعية. ومن خلال إشراك التلاميذ في حل المشكلات علي نحو منظم واستخدام مواقف التفاعل الصفي كفرص لممارسة وتجسيد المهارات الاجتماعية يزيد المعلمين من احتمالات استخدام التلاميذ لهذه المهارات أثناء أوقات الضغوط الانفعالية أو الضيق الانفعالي عندما يكون من الصعب أثناء التواجد الطارئ في مثل هذه الأوقات التفكير بهدوء والتصرف بروية (Nummela & Rosengren, 1986).

وبناء عليه تستهدف إجراءات تدريب المعلمين والهيئة المعاونة في إطار برنامج الخطوة الثانية تغيير أنماط وممارسات إدارة التفاعل الصفي خاصة لدي المعلمين ذوي أساليب التدريس المؤسسة علي رد الفعل والضبط والسيطرة بالإكراه.

#### (5) البيئة المدرسية الداعمة:

لا شك أن وجود بيئة مدرسية تتعد فيها مصادر المساندة والدعم بكافة أشكاله لكل من المعلمين والتلاميذ أمراً أساسياً لضمان نجح برنامج الخطوة الثانية في تحقيق أهدافه وتنمية الكفاءات الاجتماعية- الانفعالية في المجالات الثلاث المشار إليها – التعاطف، حل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين، إدارة الانفعالات والمشاعر – ويعول بصفة خاصة علي مدراء المدارس والمدرسين القائمين علي مهام تدريب المعلمين والهيئة المعاونة في تهيئة

بيئة مدرسية أو مناخ مدرسي حاضن وداعم لتطبيق برنامج الخطوة الثانية. ويمكن وصف أهم خصائص المناخ أو البيئة المدرسية المساندة أو الداعمة علي النحو التالي:

### (أ) الالتزام أو التعهد العام للمدرسة.

تزدهر الكفاءات الاجتماعية-الانفعالية للتلاميذ حال تعاون جميع الأقسام أو الإدارات الفرعية بالمدرسة مع الهيئة القائمة علي تنفيذ برامج تنمية الكفاءات الاجتماعية- الانفعالية مثل برنامج الخطوة الثانية (Weissberg&Greenberg,1997). إذ بناء علي تنفيذ هذه البرامج في الفضاء المدرسي العام يتلقى التلاميذ جانباً أو آخر من أبعاد أو جوانب البرنامج في سياق تفاعل منظم مع راشدين يفهمون ويعززون عناصر البرنامج. ويستفيد التلاميذ أكثر من التعليم الصفي عندما يزودهم كل العاملون بالمدرسة بالتدريب والتقدير لسلوكياتهم الاجتماعية الإيجابية. إذ يمكن أن يصاب التلاميذ بالحيرة وخيبة الأمل إذا حاولوا استخدام استراتيجية حل المشكلة دون تفهم من قبل الهيئة العاملة بالمدرسة. علي سبيل المثال ربما يتوقف التلميذ الذي يجتهد في استخدام خطوة تقويم حل مطروح لمشكلة تفاعل نشأت بينه وبين زميله في ملعب المدرسة في ضوء قاعدة(هل الحل عادل؟ هل الحل آمن؟ تري كيف ستكون مشاعر زميلي إذا طبقته؟ هل هذا الحل مفيد؟) إذا تواجد في الموقف معلم يفرض علي هذين التلميذين حل فورياً للصراع بينهما. وبسبب أم معلمو التربية الرياضية، والهيئة الصحية، ومديرو المكاتب الفرعية، وسائقو المركبات يكونون في الخطوط الأمامية عندما تنشأ صراعات بين التلاميذ زودت لجنة التدريب الخاصة ببرنامج الخطوة الثانية الهيئة المعاونة من خارج أعضاء هيئة التدريس بأدلة إرشادية ونفذت معهم جلسات تدريبية علي تفاصيل البرنامج وأهدافه وإجراءاته.

### (ب)مساندة مدير المدرسة.

يتطلب تعليم الأطفال المهارات الاجتماعية - الانفعالية الإيجابية ومنع المشكلات السلوكية لديهم التزاماً وتعهداً من قبل كافة العاملين بالمدرسة بتنفيذ مضامين ومتطلبات تنمية هذه المهارات كما يوضحها دليل برنامج الخطوة الثانية (Elias,eal.,1997) . ويلعب مدراء المدارس أدواراً حيوية لضمان تعاون كافة العاملين بالمدرسة في تنفيذ البرنامج وذلك بتقديم كافة أشكال المساندة المطلوبة. ويسعى مدراء المدرسة الجادون إلي التدريب والخبرة فيما يتعلق ببرنامج الخطوة الثانية لأن فهمهم ومعرفتهم العملية بالبرنامج يمكن أن تساعد في توفير مصادر ومتطلبات التطبيق المطلوبة بل وتخصيص مكافآت مالية للمعلمين الذين يلتزمون بتنفيذ البرنامج. وعلي مدراء المدرسة تأمين مساندة هيئة التدريس وتشجيعهم علي العمل من خلال

إشراكهم في عملية صنع واتخاذ القرارات وتوفير كافة المتطلبات والموارد التي تعينهم على أداء عملهم (Elias, et al., 1997).

ويلعب المدرء كذلك دورًا حيويًا آخر في تنفيذ البرنامج من خلال ضم المعلمين الماهرين في عضوية جماعة التدريب والسماح لهم بالمشاركة في التخطيط وتقديم الاستشارات الفنية لزملائهم. ويمكن أن يقدم المدرء مساندة للبرنامج من خلال التحدث عنه أثناء الاجتماعات الدورية مع أعضاء هيئة التدريس، وعن طريق ملاحظة ومراقبة دروس الخطوة الثانية ووضع ذلك في الحسبان عند كتابة التقارير السنوية الخاصة بتقييم هيئة التدريس، ومن خلال تخصيص اجتماع شهري دوري لمناقشة مختلف القضايا والمعوقات المتعلقة بتنفيذ برنامج الخطوة الثانية. ويمكن أن يظهر المدرء كذلك تعهدهم والتزامهم بالبرنامج من خلال استخدام استراتيجيات حل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع التلاميذ وهيئة التدريس ومن خلال جعل عناصر ومكونات البرنامج واضحة ومرئية بنشر وتوزيع الملصقات والإعلانات والتنويهات وإصدار مذكرات إرشادية توزع على التلاميذ، واستغلال المناسبات الخاصة التي يجتمعون فيها مع التلاميذ لتذكيرهم وإرشادهم. باختصار يتأكد المدرء الجادون من أن برنامج الخطوة الثانية يطبق وفق المخطط العام له (Elias, et al., 1997). وجعله جزءًا مندمجًا في الثقافة العامة للمدرسة.

### (ت) الهيئة المكلفة بتدريب المعلمين والمعاونين.

علي الرغم من أن لجنة إعداد البرنامج تنفذ تدريبات مكثفة للمعلمين داخل المدارس الخاصة بهم إلا أنها تقدم كذلك تدريبًا للمدرسين أنفسهم.

### (5) دليل الأسرة لبرنامج الخطوة الثانية.

علي الرغم من وجود شواهد تدل علي فعالية برنامج الخطوة الثانية في تغيير سلوكيات التلاميذ بالمدرسة في ظل غياب برامج التربية الوالدية (برامج تعليم الآباء) (Grossman, et al., 1997). توجد شواهد أكثر تفيد أن احتمالات انتقال أثر التغيير السلوكي الذي يحدث للتلاميذ يزداد وترتفع كذلك قابلية التلاميذ لتعميم المكتسبات السلوكية إلي مجالات الحياة اليومية العادية إذا تم تدريب أو تعليم الآباء (Simon & Johnston, 1987). وفوق كل ذلك تزداد فعالية برامج التدخل الوقائي إذا عمل المعلمون والأقران والأسر بصورة متعاونة. لذا أعدت لجنة الأطفال 1995 دليلًا إرشاديًا خاصًا يستخدم مع آباء ومقدمي الرعاية للأطفال منذ مرحلة ما قبل المدرسة إلي نهاية الصف الخامس الابتدائي الذين يطبق علي أطفالهم برنامج الخطوة الثانية بالمدارس الملحقين بها. ويتكون هذا الدليل من ستة موديولات تعليمية مرفق معها

أشرطة سمعية مرئية. يتم تعليمها للآباء في مجموعات صغيرة بعد نهاية اليوم المدرسي. وخلال جلسات التدريب يناقش الآباء ومقدمو الرعاية المفردات والمفاهيم والاستراتيجيات التي يتم تعليم أبنائهم بها في برنامج الخطوة الثانية ويخصص لهم وقتاً لممارسة هذه الاستراتيجيات أثناء جلسات التدريب. علي سبيل المثال يقدم للآباء مفهوم مثيرات أو مشطان انفعال الغضب واستخدام فنية التحدث إلي الذات أو مع الذات كفنية يمكن من خلال مواجهة مشاعر الغضب والتعامل الإيجابي معها.

ويمكن أن تنفذ أدوات ومواد إرشاد الأسرة بعدة طرق. في بعض المدارس تعقد جلسات تدريبية يؤمها الأخصائي النفسي المدرسي والأخصائي الاجتماعي. إذ يحضر الآباء جميع الجلسات المخصصة للتناول الموديولات الستة المشار إليها وخلالها توفر فرص مشاهدة شرائط الفيديو ويتم مناقشة وممارسة وطرح الأسئلة المتعلقة باستراتيجيات برنامج الخطوة الثانية. وهناك بديل آخر يتمثل في أن يحضر الآباء جلسة ليلة يقدم لهم فيها البرنامج بصورة عامة ويزودون بالدليل الإرشادي والأشرطة.

### (7) تقويم برنامج الخطوة الثانية.

تم تقويم فعالية برنامج الخطوة الثانية بعدة طرق. الأولى: الدراسات التقييمية البنائية للنسخ غير المنشورة أو التجريبية للبرنامج وذلك لتجريب وتعديل البرنامج قبل تطبيقه. الثانية: أجري الباحثون بجامعة واشنطن بدعم من مراكز السيطرة علي والوقاية من المرض دراسة تجريبية استغرقت عامًا كاملاً لتجريب برنامج الخطوة الثانية وتحديد تأثيراته علي منع السلوك العدواني وتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لدي التلاميذ (Grossman,etal.,1997).

### (أ) الدراسات البنائية.

أجريت سلسلة من الدراسات التقييمية البنائية للبرنامج علي أطفال مرحلة ما قبل المدرسة وتلاميذ الصف الأول إلي الصف الثامن من التعليم الأساسي في 12 مدرسة عامة ومدرستين خاصتين (Beland,1988,1989,1991;Moore&Beland,1992). ولقياس معلومات التلاميذ أكمل التلاميذ الذي تلقوا برنامج الخطوة الثانية وعينة من التلاميذ الذين لم يتعرضوا لهذا البرنامج مقابلات قبيلة وبعديّة (مستوي ما قبل المدرسة ورياض الأطفال) وبعض قوائم المسوح (كل المستويات الأخرى) ووجد تحسن دال لدي الأطفال الذين طبق عليهم برنامج الخطوة الثانية في كافة أبعاد البرنامج (التعاطف، حل مشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين، وضبط وإدارة الانفعالات والمشاعر). وبالتالي تشير التقييمات الأولية لبرنامج الخطوة الثانية علي أن الأطفال الذين يتلقون البرنامج يظهرون مستوي مرتفع من المعرفة بالمهارات الاجتماعية مثل كيف يهدئون أنفسهم عندما تسيطر عليهم مشاعر الغضب.

## (ب) تقييم النواتج.

أجري جروسمان وزملاؤه 1997 دراسة تقييمية لتأثير برنامج الخطوة الثانية علي السلوك العدوانى والسلوك الاجتماعى الإيجابى لدى عينة من التلاميذ بالصف الثانى والثالث الابتدائى فى 49 فصل (ن = 790) وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود انخفاض دال فى سلوك العدوان البدنى لدى التلاميذ عينة الدراسة وزيادة دالة فى السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لديهم مقارنة بعينة ضابطة مكافئة لهم (Grossman,etal,1997).

## **الخاتمة**

برنامج الخطوة الثانية برنامج وقاية أولية من العدوان والسلوك العدوانى من خلال تعليم الأطفال المهارات الاجتماعية الانفعالية المكونة للسلوك الاجتماعى الإيجابى. ويوفر البرنامج: (أ) دروس صفية يتم بموجبها تعليم الأطفال الكفاءات المحورية والمهارات السلوكية الأساسية. (ب) تدريب المعلمين والهيئة المعاونة لتشجيع تعميم الأطفال للكفاءات والمهارات المتعلمة فى مختلف مواقف التفاعل الاجتماعى الطبيعية وخلق بيئة مدرسية داعمة لتعلم واستخدام الأطفال لهذه الكفاءات والمهارات. (ت) المتابعة والمساندة والتدريب المستمر للمعلمين والهيئة المعاونة لضمان الاستمرار فى تنفيذ البرنامج. (ث) إرشاد الأسر لتشجيع المساندة الأسرية ولضمان قيام الآباء بممارسات تعامل تعزز المكتسبات السلوكية للأطفال.

وعلى الرغم من الحاجة الماسة إلى المزيد من الأعمال التقييمية لفاعلية برنامج الخطوة الثانية إلا تشير بعض نتائج الدراسات المشار إليها فى متن المقال الحالى إلى أن هذا البرنامج فعال فى خفض العدوان البدنى ويفضى إلى تغيير فى اتجاهات التلاميذ المناهضة للعدوان بشكل عام ويزيد أيضاً من رصيد السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لدى التلاميذ.

## References

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood, NJ: Prentice Hall.
- Beland, K. (1988). *Second Step, grades 1-3: Summary report*. Seattle, WA: Committee for Children.
- Beland, K. (1989). *Second Step, grades 4-5: Summary report*. Seattle, WA: Committee for Children.
- Beland, K. (1991). *Second Step, preschool-kindergarten: Summary report*. Seattle, WA: Committee for Children.
- Brewer, D. D., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Neckerman, H. J. (1995). Preventing serious, violent, and chronic juvenile offending: A review of evaluations of selected strategies in childhood, adolescence, and the community. In J. C. Howell, B. Krisberg, J. J. Wilson, & J. D. Hawkins (Eds.), *A sourcebook on serious, violent, and chronic juvenile offenders* (pp. 61-141). Newbury Park, CA: Sage.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., & Garipey, J. L. (1989). Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.
- Committee for Children. (1995). *A family guide to Second Step*. Seattle, WA: Author.
- Committee for Children. (1992a). *Second Step: A violence prevention curriculum; Grades 1-3*. Seattle, WA: Author.
- Committee for Children. (1992b). *Second Step: A violence prevention curriculum; Grades 4-5*. Seattle, WA: Author.
- Committee for Children. (1997). *Second Step: A violence prevention curriculum; Middle school/junior high*. Seattle, WA: Author.
- Committee for Children. (1991). *Second Step: A violence prevention curriculum; Preschool-kindergarten*. Seattle, WA: Author.
- Consortium on the School Based Promotion of Social Competence. (1994). The school based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garnezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 268-316). New York: Cambridge University Press.
- Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1990). Children's perceptions of the outcomes of aggressive strategies: Do the ends justify being mean. *Journal of Developmental Psychology*, 29, 612-620.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Denham, S. A., & Almeida, M. C. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioral adjustment, and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 391-409.
- Dodge, K. A., & Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 629-635.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L., & Feldman, E. (1985). A situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 344-353.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, J. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 44 (2, Serial No. 213).
- Dryfoos, J. G. (1997). The prevalence of problem behaviors: Implications for programs. In R. P. Weissberg, T. P. Gullotta, R. L. Hampton, B. A. Ryan, & G. R. Adams (Eds.), *Healthy children 2010: Enhancing children's wellness* (Vol. 8, pp. 17-47). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Durlak, J. A. (1983). Social problem solving as a primary prevention strategy. In R. D. Felner, L. A. Jason, J. N. Moritsugu, & S. S. Farber (Eds.), *Preventive psychology: Theory, research, and practice* (pp. 31-48). New York: Pergamon.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Shepard, S. A., Burphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R., & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68, 642-664.
- Ekman, P., & Friesen, W. (1975). *Unmasking the face*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10, 243-268.
- Graham, S. (1993, March). Peer-directed aggression in African American youth from an attributional perspective. Paper presented at the biennial meeting for the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.
- Greenberg, M. T., & Snell, J. L. (1997). Brain development and emotional development: The role of teaching in organizing. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 93-119). New York: BasicBooks.
- Grossman, D.C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K., & Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605-1611.
- Hudley, C., & Graham, S. (1993). An attributional intervention to reduce peer-directed aggression among African American boys. *Child Development*, 64, 124-138.
- Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187-203.
- Kendall, P. C., & Braswell, L. (1985). *Cognitive-behavioral therapy for impulsive children*. New York: Guilford.
- Litvack-Miller, W., McDougal, D., & Romney, D. M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social, and Genetic Psychology Monographs*, 123, 303-324.
- Lochman, J. E. (1992). Cognitive-behavioral interventions with aggressive boys: Three-year follow-up and preventive effects. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 60, 426-432.
- Lochman, J. E., Burch, P. P., Curry, J. F., & Lampron, L. B. (1984). Treatment and generalization effects of cognitive-behavioral and goal setting interventions with aggressive boys. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 52, 916-926.
- Lochman, J. E., Coie, J. D., Underwood, M. K., & Terry, R. (1994). Effectiveness of a social relations intervention program for aggressive and nonaggressive, rejected children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 1053-1058.
- Lochman, J. E., Nelson, W. M. III, & Sims, J. P. (1981). A cognitive behavioral program for use with aggressive children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 13, 527-538.
- Luria, A. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviors*. New York: Liberright.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum.

- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggression and psychopathology. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Moore, B., & Beland, K. (1992). Evaluation of Second Step, preschool-kindergarten: A violent prevention curriculum kit. Summary report. Seattle WA: Committee for Children.
- Neckerman, H. J., Asher, K., & Pavlidis, K. (1994). Social interaction observation system. Seattle, WA: Harborview Injury Prevention and Research Center.
- Novaco, R. W. (1975). Anger control: The development and evaluation of an experimental treatment. Lexington, MA: D. C. Heath.
- Nummela, R., & Rosengren, T. (1986). What's happening in students' brains may redefine teaching. *Educational Leadership*, 43, 49-53.
- Olweus, D. (1993). Bullies on the playground: The role of victimization. In C. H. Hart (Ed.), *Children on playgrounds* (pp. 85-128). Albany: State University of New York Press.
- Reid, J. (1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry: Relating interventions to developmental findings. *Development and Psychopathology*, 11, 209-223.
- Rohrbach, L. A., D'Onofrio, C. N., Backer, T. E., & Montgomery, S. B. (1996). Diffusion of school-based substance abuse prevention programs. *American Behavioral Scientist*, 39, 919-934.
- Rosenberg, M. L., Powell, K. E., & Hammond, R. (1997). Applying science to violence prevention. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1641-1642.
- Rubin, K. H., Bream, L. A., & Rose-Krasnor, L. (1991). Social problem-solving and aggression in childhood. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 219-248). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Simon, D. J., & Johnston, J. C. (1987). Working with families: The missing link in behavior disorder interventions. In R. B. Rutherford, C. M. Nelson, & S. R. Forness (Eds.), *Severe behavior disorders of children and youth* (pp. 447-460). New York: Wiley.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: Wiley.
- Strayer, J., & Schroeder, M. (1989). Children's helping strategies: Influences of emotion, empathy, and age. In N. Eisenberg (Ed.), *Empathy and related emotional responses* (pp. 85-105). San Francisco: Jossey-Bass.
- Underwood, M. K., Coie, J. D., & Herbsman, C. R. (1992). Display roles for anger and aggression in school-age children. *Child Development*, 63, 366-380.
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kaufman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 194-209.
- Weissberg, R. P., Caplan, M. Z., & Sivo, J. P. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. In L. A. Bond & B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 255-296). Newbury Park, CA: Sage.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1997). School and community competence-enhancement and prevention programs. In I.E. Sigel & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 5. Child psychology in practice* (5th ed., pp. 45-56). New York: Wiley.
- Wentzel, K. R. (1995). Teachers who care: Implications for student motivation and classroom behavior. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, QERI Fellows Program.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10, 155-175.

## أسئلة التفكير ؟؟؟؟؟!!!!!!

- هل يوجد في مؤسساتنا التعليمية مثل هذه النوعية من البرامج التي ناقش المقال الحالي أحدها بالتفصيل؟
- إن كانت الإجابة بلا - وهي كذلك بالفعل - هل نحتاج إلي مثل هذه النوعية من البرامج؟
- إذا كانت الإجابة بنعم - وهي كذلك بالفعل؟ لماذا؟
- قدم تصورًا مقترحًا لبرنامج يمكن بمقتضاه تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال؟

بالنسبة للسؤال الأخير عليك أولاً أن:

- تعرف السلوك الاجتماعي الإيجابي.
- تحدد مهارات السلوك الاجتماعي الإيجابي.
- تصف الخصائص النفسية والسلوكية لطفل الروضة.
- تضع عنوانًا للبرنامج.
- تحدد الأسس النظرية للبرنامج.
- تضع أهدافًا للبرنامج.
- تضع قائمة بمهارات السلوك الاجتماعي الإيجابي المراد تنميتها.
- تضع مخططًا عامًا للبرنامج يتضمن الجدول الزمني، المصادر والمواد المطلوبة، المكونات العامة لوحداته والأنشطة.
- تضع سيناريو تفصيلي لمسار البرنامج.
- تحدد أدوات تقييم فعالية البرنامج.

- يمكنكم الاسترشاد ببعض المراجع السابقة والبحث عبر شبكة المعلومات العالمية عن برامج من مثل هذا النوع. أو بالبحث عبر الشبكة بالعبارات المفتاحية التالية: Social and Emotional Skills Development، أو Social-Emotional Learning Programs، أو Pro-social Behavior، أو Competence Training Programs Development.

- سنتناول في الفصل التالي بالتفصيل برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية - الانفعالية لدى الأطفال يترجم جميع العناصر المكونة لمراحل الإجابة علي السؤال الأخير لنتمكن من المقارنة بين اجتهاداتنا الشخصية التي سنتضح من إجاباتكم والإجراءات العلمية الصحيحة لتصميم برامج التدخل الوقائي أو العلاجي.

مع خالص التمنيات بدوام التوافق والنجاح وتقبلوا أسمي آيات المني وأرق تحياتي.  
محمد السعيد أبو حلوة.