الجزء الثالث

تمارين ومناهج التدريب

الفصل الأول

تمارين في تدريس المهارات والقيم

أولاً: تمارين في تدريس المهارات

١- الاستماع الفاعل.
٢- حل المشكلات.
٣- حل المشكلات مع صغار السن.
٤- مواجهة مشكلاتهم الشخصية.

ثانياً: تمارين في تدريس القيم

١- قيم الأمانة.
٢- قيم المسؤولية.
٣- قيم الاحترام.
٤- قيم تقبل وقبول الاختلاف.
٥- قيم التعاون.

- **قياس النمو الخلقي**

ثالثاً: تطبيقات في تدريس المهارات والقيم

أولاً) مطالب تدريس المهارات والقيم
١- تحليل المهام.
٢- قياس الذكاء الانفعالي.

ثانياً) طرق عملية في تدريس مهارة حل المشكلات:
أ- طريقة (POP) لتدريس مهارة حل المشكلات.
ب- طريقة «الخمس خطوات» في حل المشكلات.

ثالثاً) برامج فض الصراع:
١- مذهب كوادر الوسطاء.
٢- مذهب إدارة الصراع بين سائر الطلاب.

رابعاً: برامج التدريب على المهارات الاجتماعية والقيم للطلاب.

تمارين في تدريس المهارات والقيم

في هذا الفصل من الكتاب سوف نقدم أمثلة لتمارين حول كيفية تدريس المهارات والقيم كجزء من المنهج المدرسي مرتبط بتعليم المهارات، ويتضمن ذلك:

أولاً: تمارين في تدريس المهارات

تمرين رقم (١): الاستماع الفاعل

يتمثل الاستماع الفاعل في محاولة استيضاح وفهم أفكار ومشاعر الآخرين. ولا يقتصر الاتصال الفاعل على الاهتمام بالرسائل اللفظية، وإنما يهتم أيضاً بالمحتوى الانفعالي للتصرفات غير اللفظية. وتعلم تجنب التفكير خارج نطاق ما يقال. واستبعاد الأحكام المسبقة أولى خطوات الاستماع الفاعل. ولزيادة الفاعلية في الاستماع وتحسينه يدرب الطالب على اتباع الخطوات أدناه عند الاستماع لمن يخاطبه:

١) التوقف، ٢) النظر، ٣) الإنصات.

١- **التوقف**: قبل أن يتواصل الطالب بفاعلية مع ما يشعر به الطرف الآخر، يدرب على أن يتوقف عن الانشغال عما يقال. وأن يقلل ما أمكن من كل المشتتات التي تصرف انتباهه عما قيل وأن يركز تماماً على الشخص الآخر.

٢- **النظر**: يدرب الطالب على أن ينظر في القرائن غير اللفظية التي تساعده على تحديد كيف يشعر الطرف الآخر، إذ إن معظم التواصل الانفعالي يتم من خلال القرائن غير اللفظية. فالوجه يقدم معلومات مهمة حول كيف يشعر الآخر. ومثل ذلك درجة ولحن الصوت ومقدار الالتزام بالصمت.

كذا الأمر مع حركات ووضع الجسد، حيث تشيران إلى عمق ما يشعر به المتحدث الآخر.

٣- **الإنصات:** يدرب الطالب على أن يستمع بإنصات محكم إلى ما يقال من قبل الطرف الآخر. وفي حالة أن الآخر لا يستطيع أن يعبر بالضبط عما يشعر به، يدرب الطالب على أن يبحث عن قرائن للاستدلال عما يريد قوله الآخر. ويحاول أن يطابق بين القرائن اللفظية وغير اللفظية ليستدل على المحتوى والانفعال المصاحب لما يودّ الشخص التعبير عنه. إضافة إلى ذلك، يدرب الطالب على أن يسأل نفسه: كيف سوف أشعر لو كنت مكان ذلك الشخص؟.

تمرين رقم (٢): حل المشكلات

- تمرين «الخمس خطوات» في حل المشكلات .

- يوجه المدرس الطالب أن يختار موقفاً واجه فيه زميل له مشكلة صغيرة أو كبيرة في حاجة إلى حل. ومن ثم يحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية كتابة:

١- ما المشكلة التي واجهت زميله بالضبط؟.

٢- ما الحلول المحتملة لهذه المشكلة؟، وما المصادر المتوافرة لحلها؟

٣- يقوم الطالب بتحليل الخيارات (وضع قائمة بالخيارات الأكثر احتمالاً أن تنجح في حل مشكلة زميله، ويشير لماذا هي الخيارات الأفضل؟).

٤- يقترح الطالب خطة لحل المشكلة (أي الخيارات أفضل في التصرف تجاه المشكلة؟ ويحدد الخيار الأفضل الذي على زميله أن يعمل به لحل مشكلته).

٥- يقوم الطالب بتقويم القرار (هل ما يعمل به زميله من خيار سوف يقود إلي حل المشكلة، لماذا؟، ولماذا، إن لم يكن الأمر كذلك؟).

تمرين رقم (٣): حل المشكلات مع الطلاب صغار السن

للطلاب صغار السن، يمكن للمدرس أن يستخدم لافتة في شكل (إشارة مرور) بألوانها الثلاثة المعروفة لعرض هذه الخطوات الست على الصغار. ويعكس شكل الإشارة الأبعاد الثلاثة الرئيسة لعملية حل المشكلات. وذلك على النحو الآتي:

١- **الضوء الأحمر (إشارة الوقوف)**: ترمز إلى التوقف والهدوء استعداداً للتفكير في حل المشكلة والتصرف تجاهها، (وتمثل الخطوة الأولى).

٢- **الضوء الأصفر**: ما بعد التفكير والتأمل، حيث البدء بتحديد المشكلة وتقويم الخيارات المقترحة لحل المشكلة (الخطوات من ٢-٥).

٣- **اللون الأخضر**: ما بعد اختيار الحل الأفضل. ويتمثل في تبني تصرف معين للعمل بالحل الذي وقع عليه الاختيار كحل للمشكلة (الخطوة ٦).

هذا، ويمكن استخدام ملصق إشارة المرور كصورة مرئية للتذكير بخطوات حل المشكلات، وتشجيع الصغار على تطبيق خطوات حل أي مشكلة تواجههم في مواقف الحياة المختلفة.

تمرين رقم (٤): تدريب الأبناء على مواجهة مشكلاتهم الشخصية

في موقف عدوان، مثلاً، حدث بين ابنك الصغير وقرينه ابن الجيران، تمثل في اعتداء متكرر يتعرض له ابنك عندما يخرج ليلعب مع الصبيان. إذ إن قرينه ابن الجيران «ماهر» عادة ما يسخر منه لزيادة بادية على وزنه. لقد أوقعت هذه الممارسة من ابن الجيران ابنك في حرج، وجعلته يتردد في الخروج للعب مع صبيان الحي. واستناداً إلى إجراءات جون ديوي في التفكير، نعرض أدناه لكيفية مساعدة ابنك للتفكير في توفير حل للمشكلة:

- شجع ابنك على البحث عن إشارات لمشاعر مختلفة والتعبير عنها، مثلاً «أشعر بأني متضايق».
- ساعدك ابنك على صياغة المشكلة في عبارة «أشعر بأني متضايق لأن ابن الجيران «ماهر» يضايقني كثيراً».
- ساعد ابنك على تبني هدف، مثل «أريد من ابن الجيران» ماهر «أن يتوقف عن السخرية مني».
- لا تزود ابنك بإجابات. ساعده على أن يضع قائمة من الحلول، مثل «علي أن أضرب» ماهر «أو أن أصرخ في وجهه عندما يسخر مني».
- مكِّن ابنك من أن يتوقع التبعات المحتملة لكل حل يتبناه، كالقول مثلاً: طيب، ما الذي سوف يحدث لو ضربته؟، من التبعات المحتملة أن يؤذيني ابن الجيران «ماهر» أكثر، أو أن يصاب ابن الجيران إصابة بالغة.
- ساعد ابنك على اختيار الحل الأفضل، مثلاً «أن أصرخ في وجه ماهر». وفي حالة ظهور حل غير مناسب قدم رأيك دون إخماد إبداع ابنك في توفير حلول مناسبة. باشر في تقديم اعتراضك على الحل، لا تنتظر إلى ما بعد أن يتخذ ابنك قراراً.
- ساعد ابنك على التخطيط لتنفيذ القرار الذي اتخذه بشأن الحل المناسب لمشكلته. وساعده على توقع العوائق المحتملة التي قد تعترض تنفيذه لقراره، مثلاً: ما الذي يمكن أن يحدث، فيمنعني من الصراخ في وجه ابن الجيران «ماهر»؟. والطفل الذي لديه قدرة على استطلاع الحلول الممكنة أقل تأثراً بالمحبطات التي قد تعترض قراره.
- دع ابنك يجرب الحل، ويقوم تأثيره، واعمد إلى إنهاء الحوار بالقول لابنك: «دعني أعرف كيف عملت، وماذا حصل».

لاحظ، ما الذي تضمنته كل خطوة من الخطوات الآنفة الذكر:

١. التعبير عن الشعور بوجود مشكلة،
٢. تحديد السبب في الشعور بوجود مشكلة، (صياغة المشكلة).
٣. اختيار الغاية أو النهاية (صياغة الهدف).
٤. تحديد الأدوات (اشتقاق الفرضيات).
٥. توقع التبعات والآثار.
٦. الاختيار من بين البدائل المقدمة كحلول محتملة.
٧. وضع خطة للعمل بالحل الذي وقع عليه الاختيار (تفعيل الحل. إجراء الحل).
٨. تقويم التأثيرات المترتبة على الأخذ بالحل[٢٥، ص٥١].

ثانياً: تمارين في تدريس القيم

١- قيم الأمانة

التمرين رقم (١): يعرض المدرس مفهوم الأمانة للطلاب، وكيف يكون الشخص أميناً، مستدلاً بما توافر له من أدلة وشواهد يستمدها من محتوى المقرر المدرسي، موضحاً الأمانة كقيمة. ثم يسرد أبرز مكونات سلوك الشخص الأمين، فالأمين هو:

أ) من يقول الحقيقة ولا يكذب.
ج) من يعترف بأخطائه.
ب) من يفي بوعده الذي قطعه على نفسه.
د) من إذا اؤتمن لا يخون.

وعلى المدرس أن يساعد الطلاب على التمييز بين الشخص الأمين والشخص غير الأمين، فالمنافق ليس أميناً؛ لأنه يخلف وعده، ويكذب في حديثه، ويخون إذا اؤتمن.

تمرين رقم (٢): يطلب المدرس من الطالب أن يقرأ القصة المقترحة أدناه، ويقرر ما الذي على الفاعل الرئيس في القصة أن يفعله، والقصة تقول: «أمين وعلي» صديقان. دخلا معاً قاعة الاختبار. عند الإجابة أومأ «علي لأمين» بأن يشير له على الإجابة الصحيحة من بين الإجابات المعطاة له. «أمين» لا يود أن يغضب «علي» أو يخسره كصديق؟، ما الذي على «أمين» أن يفعله؟

أ- أن يواصل إجابته على أسئلة الاختبار دون أن يعير اهتماماً لطلب «علي».

ب- أن يشير إلى الإجابة الصحيحة مع الحذر بألا يكتشف أنه يغشش صاحبه.

ج- أن ينتحل شخصية «علي» ليساعده على الإجابة.

تمرين رقم (٣): يعرض المدرس للطلاب رسمه أو صورة [الصورة لطالبين متجاورين عند أداء الاختبار. أحدهما (يمين الصورة) منكب على ورقة إجابته، والآخر (يسار الصورة) ينظر في إجابة زميله]. ويسأل كل طالب أن ينظر إلى هاتين الصورتين، ويشير بالإجابة: [نعم] إذا كان يرى أن ما يمارسه من في الصورة يُعدّ أمانة. وبالإجابة: [لا] إذا كان يرى أن ما يمارسه من بالصورة لا يُعدّ أمانة.

تمرين رقم (٤): يمكن للمدرس أن يقدم قصة من مقرر القراءة تحكي أمانة رجل من رجال الوطن أو الأمة. وبعد تلاوة القصة، يعرض للطلاب ثلاث إجابات في سياق ما ورد في القصة من أحداث بصيغة: صواب أو خطأ على أساس: أ) أنه كاذب، ب) أنه صادق، ج) أنه يعزو أخطاءه لغيره.

٢- قيم المسؤولية

التزام الشخص بأداء ما أسند إليه من مهام مسؤولية. عند إفادتك شخصاً ما بأنك سوف تلتزم له بإنجاز أداء ما، فإن ذلك الشخص

سوف يعتمد عليك في إنجازه على أحسن ما يكون. فإن أخطأت في أدائه فلا تلقي باللائمة على غيرك. قل الحق وتصرف كشخص مسؤول. والشخص المسؤول يهتم بشؤونه. فالاعتناء بالملبس، وقضاء الحاجات والالتزام بأداء الواجبات وإتقان المهام واحترام حقوق الغير والالتزام بالعهود والمواثيق كلها تشير إلى أن الشخص قد استشعر مسؤوليته نحو نفسه ونحو غيره. ومن الثابت علماً أن استشعار الطالب لمسؤولياته الاجتماعية يسهم في زيادة مستوى إنجازه المدرسي. وذلك لأسباب منها: ١) أن الطالب الذي يتصرف بمسؤولية يمتثل لمطالب دوره طالباً كإدارة الانتباه للدرس والالتزام بأداء واجباته المنزلية وفق المواصفات المطلوبة للإنجاز، ٢) يؤدي السلوك المسؤول اجتماعيّاً دوراً في تسهيل تفاعل الطالب الإيجابي مع المدرسين والأقران. فالمدرس يصرف انتباهاً أكثر مع الطالب غير المنضبط اجتماعيّاً. وكنتيجة، الروابط القوية للطالب مع الأقران ولاسيما من يقيم منهم وزناً للتعلم يعزز دافعية الطالب للإنجاز[١٥، ص٢٤٤].

وللتمرين على استشعار المسؤولية كقيمة اجتماعية يمكن للمدرس أن: يعرض مواقف افتراضية على الطلاب في شكل قصص وحكايات. ويطلب منهم الإشارة إلى الإجابة الصحيحة من بين الإجابات المعطاة التي تعبر عن سلوك مسؤول. من ذلك مثلاً:

تمرين رقم (١): أن يطلب المدرس من الطلاب قراءة الحكاية أدناه، وأن يشيروا إلى ما يجب على بطل الحكاية أن يقوم به. والحكاية تقول: الاختبار النهائي على الأبواب. والكل يستعد للاختبار. و«ماهر» قد استعد أيضاً. لكن زميله «عادل» دعاه هذه الليلة للمشاركة في سهرة مع بقية زملائه. ما الذي ينبغي على «ماهر» أن يفعله؟

أ- يبادر في إجابة دعوة «عادل».

ب- يفيد زميله «عادل» بأنه لا يستطيع الحضور لأن عليه غداً اختباراً.

ج- يتجاهل دعوة «عادل».

تمرين رقم (٢): حدث أن وُجد «ماهر وعادل» في قاعة الوسائل التعليمية بالمدرسة. فأقدم «ماهر» على العبث بأحد الأجهزة الحساسة (كمبيوتر) فتسبب في خرابه. ولما عاد المدرس إلى القاعة سأل: من عبث منكما بالجهاز؟، ما الذي على «عادل» أن يعمله؟.

أ- يهدد «ماهر» بفضحه ليجعله يقر بأنه الذي عبث بالجهاز.

ب- يترك المدرس يعتقد أن «ماهر» هو من عبث بالجهاز.

ج- يخبر المدرس بحقيقة ما حدث.

تمرين رقم (٣): أقدم «سعد» على ركوب دراجة «وائل» دون علمه. فذهب عليها لقضاء حاجته من السوق. ولما عاد «سعد» حيث تركها عند بوابة البقالة لم يجدها. ما الذي عليه عمله؟

أ) يخبر صديقه «وائل» بما حصل ويتعهد بتعويضه عنها.

ب) يدعي عدم علمه أين هي.

ج) يدعي أنه رأى اليوم شخصاً غريباً يقودها في الشارع المجاور.

تمرين رقم (٤): يمكن أن يقدم المدرس للطلاب مثالاً لشخص مسؤول، ممثلاً ببطل تاريخي، مثل الصحابي «أبوعبيدة عامر بن الجراح». بعد ذلك يعرض لهم إجابات في سياق ما ورد في سيرته من أحداث على شكل خيارات متعددة:

أ) أنه مسؤول ، ب) أنه غير مسؤول، ج) أنه كافح الأعداء كفاحاً مريراً.

تمرين رقم (٥): يمكن أن يناقش المدرس مع الكبار من الطلاب المواقف التي يظهر فيها الطالب أنه مسؤول عن تصرفاته (أفكار وممارسات)، وقبوله لتبعات ذلك. ثم يطلب المدرس من الطلاب تزويده بمقترحات تتعلق بالطرق التي يمكن للفرد منهم تحسين مستوى استشعاره لمسؤوليته في البيت والمدرسة والشارع والحي.

تمرين رقم (٦): يمكن للمدرس أن يعزز من سلوك المسؤولية عند الطلاب من خلال دفعهم لتقويم أنفسهم ذاتيّاً للتعرف إلى مدى تحملهم للمسؤولية. وذلك باستخدام مقياس كالمقياس الآتي:

- أتحمل مسؤولية أخطائي	دائماً	أحياناً	أبداً
- أعتني بممتلكاتي	دائماً	أحياناً	أبداً
- أفعل ما أقول بأني سوف أفعله	دائماً	أحياناً	أبداً
- ألتزم بقواعد العمل بالفصل	دائماً	أحياناً	أبداً
- أتم أقوالي	دائماً	أحياناً	أبداً
- أطيع والدي	دائماً	أحياناً	أبداً
- أوفي بالوعود التي قطعتها على نفسي	دائماً	أحياناً	أبداً

ويدع المدرس كل طالب يتعرف إلى مدى التزامه بمسؤولياته. ويشجعهم على ترديده. إذ إن ترديد ذلك بين الطلاب يعزز من قيمة استشعارهم لمسؤولياتهم تجاه أنفسهم وتجاه من حولهم.

نافذة رقم (١) قواعد لتطوير قيم المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب

لكي يتمكن المدرس من التأصيل لقيم المسؤولية الاجتماعية بين طلابه، ينصح المشتغلون في تدريس القيم والتربية الخلقية أن يحرص المدرس على:

- تنمية مهارات ضبط وتنظيم الذات لدى الطالب.
- تعزيز تقدير الذات لدى الطالب.
- تشجيع الطالب على أن يحاسب نفسه على تصرفاته.
- اعتراف الطالب بحقوق الآخرين وأن يحترم تلك الحقوق.
- التأكيد على التعاون بين الطلاب مع استشعار الطالب لمسؤوليته في التعلم مستقلاً.
- تمكين الطلاب من أداء المهام والواجبات داخل الفصل.
- تعزيز قيم العدالة والأمانة لدى الطالب.
- العمل بمبدأ الحل المنطقي للصراع بين الطلاب.

المصدر: (١٥، ص٢٥١).

٣- قيم الاحترام

يُعـدّ الاحترام كقيمة مظهراً من مظاهر الكفاءة الاجتماعية في التعامل مع الآخرين(٧).

تمرين رقم (١) احترام الذات: يناقش المدرس مع الطلاب مفهوم احترام الذات: لماذا احترام الطالب لذاته أمر مهم؟. كيف يمكن للطالب أن يعرف أن شخصـاً ما يحترم ذاته؟ كيف يختلف النـاس فيما بينهم في احترام الذات؟. ثم يعرض أمثلة توضـح كيف يكون احـترام الذات. ويختبر المدرس الطلاب في مدى احترامهم لذواتهم: كيف يعرفون مدى توافر مثل هذه الخصـلة فيهم؟. ويدعهم يدربون أنفسهم على الاحترام لذواتهم في المواقف المختلفة.

تمرين رقم (٢) احترام الآخرين: يناقش المدرس مع الطلاب كيفية الاحترام للآخرين، ويعرض للطرق المختلفة لاحترام الآخرين، من ذلك طرق احترام الطلاب لأقرانهم ولمدرسيهم، والطرق المختلفة لردود الفعل على سلوك عدم الاحترام. فضلاً عن عرض المدرس لقصص توضح احترام الآخرين. ويدرب الطلاب على الإتيان بمثلها. ويشجع المدرس الطلاب على تمثيل مواقف يظهر فيها الاحترام أو عدم الاحترام.

٤- قيم تقبل وقبول الاختلاف

تمرين رقم (١) التحيز والتفرقة العنصرية: يقوم المدرس بعرض قصص وأمثال تحكي الممارسات التي تنطوي على تحيز وتفرقة بين الناس. ويعمد إلى تبصير الطلاب بأصول الفروق بين البشر. ويوجه الطلاب إلى الحكمة من التنوع والاختلاف في الأشكال واللغات. وعواقب التفرقة والتحيز عند التعامل مع من هو مختلف عنهم. ويؤكد على حقيقة أن الإقرار بالاختلاف سبيل إلى معرفة الناس والدخول فيهم وإقناعهم واقتناعهم، وأن يرشد الطلاب إلى ما يجب عمله لجعل الطلاب على اختلاف صفاتهم وخلفياتهم يتعايشون بأمان في مدرسة واحدة. ويشجع الطلاب على القيام بنشاط هدفه تقدير مظاهر الاختلاف بين الطلاب في اللغة واللون والمظهر البدني.

تمرين رقم (٢) التحيز والفروق الثقافية: يعقد المدرس مع الطلاب حلقة نقاش يستخدم فيها تكنيك «**العصف الذهني**» يطلب فيها من الطلاب التفكير دون تردد في: ١) أهم ما يميز الناس من المناطق التي ينتمون لها في تصرفاتهم خلال المناسبات، (مثلاً: أعياد، حفلات زواج، ختان)، ٢) تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين أبناء المناطق في الممارسات ذات العلاقة بالمناسبات؟. ثم يدعو الطلاب إلى التأمل فيها، واستخلاص الحكمة منها،

بمـا يسـاعد علـى تقدير وتقبـل مثل هـذه الاختلافـات كمصـدر للفروق في الممارسات الثقافية بين البشر داخل الوطن.

٥- قيم التعاون

تمريـن رقـم (١) التعريـف بالتعـاون: يقـوم المدرس بتعريـف التعاون وفوائـده. ويناقش مع الطلاب الأنشـطة التي تسـتدعي التعاون بين الناس في البيت والمدرسـة والمنشـأة. ويطلـب المدرس من الطـلاب التفكير في مهارات التعاون: ما هي؟ مثلاً: الاسـتماع- التسـوية- المشاركة- النقد والشكر- احترام الآخرين- التقويم. ويناقش معهم مكونات كل مهارة وكيف يتدربون عليها.

تمريـن رقم (٢) عواقب التعاون: يسـرد المدرس قصصـاً عن التعاون وعواقبه. وله أن يستشـهد بالمأثور من الأقوال والأشعار. وأن يستخدم لوحات تدعـو إلى التعاون. ويطلب من الفصـل تحديد السـلوكيات التـي تتداخل مع التعاون: كالاختلاف والصراع والوفاق والإجماع.

تمرين رقم (٣) تمثيل التعاون: يمكن للمدرس أن يشجع الطلاب على «تمثيـل أدوار» يظهر فيهـا التعاون. وذلك من خلال تكليـف الطلاب بأعمال تتطلـب تعاوناً بينهم ومناقشـة ما ظهر من سـلوك تعـاوني بينهم: هل تمكن أعضاء المجموعة من إنجاز ما تم لهم إنجازه؟، ما المشكلات التي اعترضتهم وحالـت دون بلوغ مسـتوى مـن الإجماع على كيفية أداء المهـام؟. كيف تم لهم التعامل مع مظاهـر الاختلاف بينهم؟، هل نجحوا في ذلك؟، ما الذي تعلموه من قيامهم بمثل هذا النشاط الجماعي؟.

وللمدرس أن يجتهد في اسـتنباط قيم أخرى في حصص القراءة والأدب والديـن والتاريخ. ويمكن له أن يسـتأنس بمـا ورد في التمارين المذكورة أعلاه ليختار الطريقة المناسبة في عرض تلك القيم للطلاب.

- **قياس النمو الخلقي:** لقد تأثر لورنس كلبرغ، (١٩٧٦)[٤٥] بأعمال بياجيه في النمو المعرفي[١١٤]، وطور نظريته في النمو الخلقي بعد جهد امتد لمدى عشرين عاماً. وتم له جمع البيانات التي بنيت عليها نظريته من مقابلات أجراها مع أطفال ومراهقين وكبار في ثقافات مختلفة. وتمثل المقياس الذي استخدمه لجمع هذه البيانات في مجموعة من القصص تضمنت معضلات خلقية سأل أفراد عينته عنها. ومن أشهر تلك القصص قصة المرأة التي أصيبت بمرض خطير (السرطان). ومحاولة زوجها هاينز - Heinz - إنقاذها، حيث اضطر إلى سرقة الدواء الذي تحتاج إليه من مخزن أدوية بعدما رفض الصيدلاني مساعدته بخفض قيمة الدواء من ألفي دولار إلى ألف دولار، وهو المبلغ الذي تم له جمعه من أصدقائه أو على أقل تقدير أن يتعاون معه بأن يدفع له باقي المبلغ مؤجلاً، حيث أبى الصيدلاني إلا أن يحصل على كامل المبلغ مقدماً، وكان السؤال: هل للزوج الحق في أن يكسر الخزانة ويسرق الدواء؟. هذا، وجاءت الإجابات على النحو الآتي:

١. عليه ألا يسرق حتى لا يتعرض للعقوبة أو الحبس.

٢. يمكن أن يسرق مادام مضطراً إلى السرقة؛ لأنه سوف يعيد قيمة ما سرق متى ما توافر لديه قيمته.

٣. عليه أن يسرق؛ لأنه يحب أهله وأهله سوف يقرون فعلته.

٤. عليه أن يسرق؛ لأن لأهله عليه حقّاً، أو ألا يسرق لأن في السرقة مخالفة نظامية.

٥. عليه أن يسرق؛ لأن الحياة أكثر أهمية من التورط في جرم.

٦. عليه أن يسرق عملاً بمبادئ الحفاظ على الحياة واحترامها.

وقد كشفت إجابة أفراد العينة عن أن الفرد ينمو خلقيّاً. ونموه الخلقي يتم على ثلاثة مستويات يتخللها ست مراحل. لكل مرحلة خصائصها. وقد

يقف الفرد عند مرحلة بعينها أو يواصل نموه ليبلغ أعلى مستوى من الأخلاق، حيث عالم المبادئ والقيم السامية التي تحكمه تصوراته ومواقفه في الحياة. وتتضمن النافذة رقم (٥٢) وصفاً موجزاً لمستويات ومراحل النمو الخلقي عند كلبرغ.

نافذة رقم (٢) مستويات ومراحل النمو الخلقي عند كلبرغ (١٩٨٦)

المستوى	المراحل		العمر	الخصائص
ما قبل العرفية	الأولى	توجه العقاب	أقل من ٩سنوات	. الامتثال للقواعد تجنباً للعقاب
	الثانية	توجه المكافأة		. الامتثال رغبة في الحصول على ثواب
العرفية	الثالثة	توجه الإنسان الطيب	٩ـ١٩ سنة	. الامتثال تجنباً لعدم إقرار الآخرين
	الرابعة	توجه السلطة		. تأييد العمل بالقوانين والقواعد المرعية تجنباً لتقريع واستهجان ولوم أو نقد السلطات ومشاعر الذنب من عدم القيام بالواجب

ما بعد العرفية	الخامسة	توجه التواصل الاجتماعي	فوق١٩ سنة	. تصرف موجه بمبادئ عامة مهمة تتعلق بالرفاهية. وتمسك بالمبادئ احتراماً للذات وللأقران.
	السادسة	توجه المبادئ الأخلاقية		. الاختيار الذاتي للمبادئ الأخلاقية التي توجه التصرفات: تقيم وزناً للعدالة والمساواة والكرامة. والتمسك بها فيه تجنب لإدانة الذات*.

* المصدر، أتكنسون وآخرون[٥٣ ص٨٦].

ثالثاً: تطبيقات في تدريس المهارات والقيم

- مطالب مقترحة للتدريب على المهارات والقيم.

١- تحليل المهام

يتطلب تدريس المهارة والتدريب عليها تحليلاً لمطالب تلك المهارة من وحدات سلوكية، وما يرتبط بها من قواعد وإجراءات. ويتألف التحليل عادة من أربع خطوات رئيسة هي:

١) تحديد الهدف والمخرجات المرغوبة من ممارسة الطالب للمهارة.

٢) تعيين الوحدات السلوكية الرئيسة للمهارة.

٣) صياغة الوحدات السلوكية للمهارة في مصطلحات ملاحظة، قابلة للتطبيق.

٤) ترتيب الوحدات السلوكية للمهارة تبعاً لمنطق ترتيبها في الأداء.

ولبيان كيف تحلل المهارة، نسوق إليك مثالاً لتحليل مهارة القيادة. وذلك على النحو الآتي:

١- **الهدف:** تعليم الطالب كيف يكون واثقاً في قدرته على تنظيم وتوجيه الآخرين، أي كيف يكون قائداً. على افتراض أن التنظيم والتوجيه يمثلان «لب القيادة».

٢- **الوحدات السلوكيات للمهارة:** وتتضمن ما يأتي:

أ) توضيح السبب في أن مهمة معينة أو هدفاً ما في حاجة للإنجاز.

ب) الطلب من الآخرين (الأتباع) التعاون.

ج) وضع خطة للعمل على تنفيذ المهام.

د) تكليف الآخرين (الأتباع) بمهام ومسؤوليات محددة.

هـ) مباشرة الإشراف على أداء المهام حتى تنتهي.

و) تثمين وتقدير جهد من ساهم في تنفيذ المهام وشكره.

٣- **وصف جميع الخطوات:**

أن يتم تسمية جميع الخطوات أعلاه باستخدام مصطلحات قابلة للوصف والملاحظة والتطبيق.

٤- **الترتيب المنطقي للخطوات:**

يجب ترتيب خطوات تعلم الوحدات السلوكية للمهارة ترتيباً منطقيّاً.

وعلى من يتولى عملية تحليل المهارة أن يتذكر أن المتدرب (الطالب) في حاجة ماسة لاستيعاب قائمة التصرفات المطلوب منه الإتيان بها بمهارة. ولكي يكون التحليل للمهارة الاجتماعية مصدراً لتعلم المهارة وأداة فاعلة لاكتسابها ، لا بد أن يتصف التحليل بالإيجاز دون إخلال. وأن يكون التحليل

واضحاً لا غموض فيه، وأن تستخدم فيه لغة محايدة[٢٢، ص١٤]. وخلاصة القول: إن التحليل الفاعل للمهارة الاجتماعية يتطلب:

١- أن تحدد المهمة الرئيسة بدقة.

٢- أن تصاغ المهام الفرعية باستخدام مصطلحات قابلة للملاحظة والتطبيق.

٣- أن تكون المصطلحات مفهومة من قبل مستخدمها، (المتعلم).

٤- أن تكتب المهام بصيغة «ما الذي يجب على المتعلم عمله (الإتيان به)».

٥- تركيز الانتباه على المهام وليس المتعلم[٢٠].

فإذا كان الهدف - مثلاً - تدريب المعلم للطالب على مهارة «الإصغاء للتوجيهات»، فإن عملية التحليل سوف تسهم في توجيه المعلم بأن يعلم الطالب:

١- أن ينظر الطالب إلى المعلم الذي يملي التوجيهات.

٢- إفادة الطالب للمعلم بسماعه التوجيهات.

٣- مباشرة الطالب العمل على المهمة التي تم له الاستماع للتوجيهات الخاصة بها.

٤- إفادة الطالب المعلم بأنه قد أتم القيام بالمهمة التي أسند له مسؤولية الإتيان بها.

والنافذة رقم (٥٣) تساعدك كقارئ على تحليل مدى توافرمهام مهارة القيادة لديك.

نافذة رقم (٣): اكتشف صفاتك القيادية

× على أساس من بُعدي الاجتماعية والهيمنة الممثلة في التصرفات أدناه، يمكن لك أن تحدد إلى أي مدى لديك صفات قيادية، وأي قائد حقّاً أنت؟

بعد الاجتماعية		بعد الهيمنة	
		هيمنة عالية	هيمنة متدنية
	اجتماعية عالية	. ينصح . ينسق . يبادر . يقود - يرشد	. يذعن - يقبل . يوافق . يساعد . يُكره - يُلزم - . يُجبر . يتفق
	اجتماعية متدنية	. يحلل . ينتقد . ينكر . يحكم . يقاوم	. يتنازل . يراوغ . يتخلي . يتراجع . ينسحب *

* المصدر، كنش، ١٩٧٣ (٥٤)

- **قف، واسال نفسك؟**

١- كيف تصف نفسك؟

٢- أين تضع نفسك كما خبرتها من واقع تعاملك مع غيرك؟.

٣- أي مجموعة من الصفات في الشكل أعلاه أنسب في وصف تعاملك مع غيرك؟

٢- قياس الذكاء الانفعالي

تمهيداً للتدرب على المهارات الاجتماعية في إطار مفهوم الذكاء الانفعالي يستحسن التحقق من مستوى الذكاء الانفعالي لمن سوف يتعرض للتدريب على المهارات الاجتماعية. ويقترح هندري ويسنجر (١٩٩٨)[٥٥]، أداة للتعرف إلى قدرات الفرد ذات العلاقة بذكائه الانفعالي. الأداة تتألف من ثلاثة أجزاء، هي: ١) قدرة الفرد على تطبيق الذكاء الانفعالي، ٢) فحص نقاط القوة والضعف لدى الفرد، ٣) ممارسات الفرد في تطبيق الذكاء الانفعالي. التعرف إلى هذه القدرات عند الفرد مفيد في تطوير ذكائه الانفعالي. وتطوير ذكائه الانفعالي منطلق أساس لتدريبه على المهارات الاجتماعية. وسوف نأتي على وصف لقياس كل جزء من هذه الأجزاء.

- **الجزء الأول:** وفيه يطلب من المفحوص تقدير مدى قدرته على تطبيق الذكاء الانفعالي.
- **الجزء الثاني:** وفيه يطلب من المفحوص فحص استجاباته للجزء الأول بحثاً عن نقاط القوة والضعف لديه وما يمكن تحسينه منها.
- **الجزء الثالث:** وفيه يطلب من المفحوص أن يمارس ويلاحظ مهاراته في تطبيق الذكاء الانفعالي مدة أربعة أسابيع. بعدها، يعيد تطبيق الجزء الأول والجزء الثاني. ثم يلاحظ مدى الاختلاف بين التطبيق في أول الأمر وآخره. ويتضمن الشكل رقم (٣) أجزاء وبنود أداة هندري ويسنجر (١٩٩٨)[٥٥] للتعرف إلى الذكاء الانفعالي.

الشكل رقم (١) أجزاء وبنود أداة هندري ويسنجر(١٩٩٨) للذكاء الانفعالي

١- الجزء الأول

في كل بنـد من البنود ألـ(٤٥) أدناه، حاول تقييم مـدى إتقانك للقدرة المذكـورة في البند. وقبل الاسـتجابة، حـاول أن تتذكر المواقـف الواقعية التي استدعت استخدامك لها:

القدرات	مستوى القدرة						
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١. أستطيع تحديد ما يطرأ من تغير في أي إثارة انفعالية.							
٢. أسترخي في مواقف الضغط، (عندما أواجه ضغطاً).							
٣. أنتج عندما أغضب.							
٤. أنشط في المواقف التي تثير القلق.							
٥. أبادر لتهدئة نفسي عندما أغضب.							
٦. أستطيع أن أربط بين مختلف القرائن الجسدية ومختلف الانفعالات.							
٧. أستخدم حديثي لنفسي لأمارس تأثيراً في حالتي الانفعالية.							
٨. أوصل مشاعري بطريقة فاعلة.							
٩. ترد علي المشاعر السلبية دون أن أستاء.							
١٠. أبقى هادئاً عندما أصبح هدفاً لغضب الآخرين.							
١١. أعرف عندما أفكر بشكل سلبي.							
١٢. أعرف عندما يكون حديثي لنفسي ذرائعيّاً (وسيلة لبلوغ غاية).							
١٣. أعرف عندما أصبح غاضباً.							

١٤. أعرف كيف أفسر الأحداث التي تواجهني.							
١٥. أعرف ما الحواس التي أستخدمها حالياً.							
١٦. أستطيع توصيل ما أخبر بدقة.							

القدرات	مستوى القدرة						
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١٧. أستطيع تحديد المعلومات التي تؤثر في تفسيراتي.							
١٨. أحدد متى أخبر تحولاً في المزاج.							
١٩. أعرف عندما أصبح دفاعيّاً.							
٢٠. أعرف مدى تأثير سلوكي في الآخرين.							
٢١. أعرف عندما أتواصل مع الآخرين بشكل غير متناغم.							
٢٢. أتراجع عن أي أمر باختياري.							
٢٣. أستجمع قواي بسرعة بعد أي نكسة.							
٢٤. أكمل مهام طويلة المدى في إطار الوقت المحدد.							
٢٥. تتولد لدي طاقة هائلة عند عملي عملاً غير ممتع.							
٢٦. أتوقف عن العادات غير الفاعلة.							
٢٧. أطور الجديد والأكثر إنتاجية من أنماط السلوك.							
٢٨. أتبع الأقوال بالأعمال.							
٢٩. أعمل دون ضجيج.							

٣٠. أنمي إجماعاً مع الآخرين.							
٣١. أتوسط في النزاع بين الآخرين.							
٣٢. أظهر مهارات بينية فاعلة.							
٣٣. أتأمل في أفكار أي جماعة تعرض لي.							
٣٤. أمارس تأثيراً مباشراً وغير مباشر في الآخرين.							
٣٥. أسعى لكسب ثقة الآخرين.							
٣٦. أجتهد في تشكيل فرق مساندة (عند إتيان عمل ما).							
٣٧. أجعل الآخرين يشعرون شعوراً طيباً.							
٣٨. أقدم النصح والمساندة للآخرين متى ما احتاجوا إلى ذلك.							
٣٩. أعكس مشاعر الناس بدقة.							
٤٠. أدرك متى يستاء الناس.							
٤١. أساعد الآخرين على التحكم في انفعالاتهم.							
٤٢. أبدي تعاطفاً مع الآخرين.							
٤٣. أدخل في محادثات حميمية مع الآخرين.							
٤٤. أساعد الجماعة على التحكم في انفعالاتها.							
٤٥. أكتشف عدم الاتساق بين انفعالات أو مشاعر الآخرين وسلوكهم.							

٢- الجزء الثاني

- راجع إجاباتك على البنود أعلاه وفقاً للشكل رقم (٤) أدناه، حيث يمثل الشكل توزيعاً للبنود على الكفاءات: كل كفاءة وما يمثلها من بنود:

١) **الكفاءات الشخصية** – Intrapersonal

٢) **الكفاءات البينية** – Interpersonal

الشكل (٤): توزيع بنود المقياس على الكفاءات

<table>
<tr><td>الرقم</td><td>نوع الكفاءة</td><td colspan="3">بنود الكفاءة</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>(١)
الوعي بالذات</td><td>(٢)
إدارة الانفعالات</td><td>(٣)
دافعية الذات</td></tr>
<tr><td>١</td><td>الكفاءات
الشخصية
Intrapersonal</td><td>١،٦،١١،١٢،
١٣،١٤،١٥،١
٧،١٨،١٩،٢٠
.،٢١</td><td>،١،٢،٣،٤،٥
٧،٩،١٠
.١٣،٢٧،</td><td>٧،٢٢،٢٣،٢٥
.٢٦،٢٧،٢٨،</td></tr>
<tr><td></td><td>نوع الكفاءة</td><td colspan="3">بنود الكفاءة</td></tr>
<tr><td>٢</td><td>الكفاءات
البينية
Interpersonal</td><td colspan="3"><table><tr><td>(٤)
الجودة في الارتباط بالآخرين</td><td>(٥)
التهذيب الانفعالي</td></tr><tr><td>٨،١٠،١٦،١٩،٢٠ –</td><td>،٨،١٠،١٦،١٨</td></tr><tr><td>٢٩،٣٠،٣١،٣٢،٣٣ –</td><td>٣٤،٣٥،٣٧،٣٨</td></tr><tr><td>٣٤،٣٥،٣٦،٣٧،٣٨ –</td><td>٣٩،٤٠، ٤١،٤٤</td></tr><tr><td>٣٩،٤٢،٤٣،٤٤،٤٥ –</td><td>.٤٥</td></tr></table></td></tr>
</table>

- الآن، عليك أن تنظم إجاباتك كالآتي:

أ) احسب عدد الاستجابات التي حصلت فيها على (٤) درجات أو أقل باستخدام إشارة (✓) لكل من الكفاءات الفرعية الخمس.

ب) احسب عدد الاستجابات التي حصلت فيها على (٥) درجات فأعلى.

وذلك باستخدام الشكل رقم (٥) أدناه.

الشكل رقم (٥) حساب قيم الإستجابات

أولاً: الكفاءات الشخصية		
	الدرجات (٤) فما دون	الدرجات (٥) فما فوق
١. الوعي بالذات		
٢. إدارة الانفعالات		
٣. دافعية الذات		
ثانياً: الكفاءات البينية		
	الدرجات (٤) فما دون	الدرجات (٥) فما فوق
٤. جودة الارتباط بالآخرين		
٥. التهذيب الانفعالي		
• ناقش أي كفاءة من الكفاءات الخمس تريد تحسينها.		

٣- الجزء الثالث

بنـاءً على نمط اسـتجاباتك أعلاه، حـدد كفاءتين من كفـاءات الذكاء الانفعالي التي تريد أن تركز على تحسينها.

١- .....

الآن، حدد بعض المهام التي سوف تساعدك على إجادة هاتين الكفاءتين من كفاءات الذكاء الانفعالي:

.....

.....

.....

- **توجيهات عامة لإكمال التمرين أعلاه**

١) خلال الأربعة الأسابيع القادمة، تمرن على استخدام قدرات الذكاء الانفعالي.

٢) بعد ذلك، قم بإعادة إجراء الجزء الأول والثاني. ولاحظ الاختلاف.

٣) أعد الإجراءات إلى أن تحصل على الدرجة (٥) فما فوقها على كل البنود الواردة في الجزء الأول.

- المصدر: (هندري ويسنجر، ١٩٩٨)[٥٥، ص. ٢١٣-٢١٨].

- **طرق عملية لتدريس مهارة حل المشكلات**

أ- منهج المشكلة والخيار وخطة العمل (POP) في حل المشكلات: يُعدّ منهج (POP)، الذي يعني «مشكلة ـ Problem وخيارات Options -وخطة عمل ـ Plan» وتقابل بالعربية «م. خ. خ.» منهج فاعل في حل المشكلات، الشكل رقم (٦). ويمكن أن يتعلمه الطالب ليستخدمه عند محاولته حل أي مشكلة تواجهه، حيث يقدم المنهج هيكلاً معرفيّاً عمليّاً لوصف عملية حل المشكلات. ويمنح الطالبة فرصة للتعرف إلى طريقة جديدة في التعامل مع المواقف الصعبة. ويبدأ التعريف بالمنهج للطلاب من قبل المدرس ـ كما في وصف الخبراء «هنسلي وآخرون»[٢٠] - على النحو الآتي:

١ - تقديم المهارة: تقدم المهارة للطلاب باستخدام عرض لمشهد فيديو حول مشكلة أسرية تتضمن مواجهة أحد أعضاء الأسرة لمشكلة. ويعمل المدرس عند العرض على إيقاف عرض الفيلم قبل أن يصل إلى المشهد الذي يعرض وصول الشخصية في الفيلم إلى حل. طبعاً، يلزم ملاحظة أن اختيار محتوى الفيلم يجب أن يتناسب مع خصائص المرحلة العمرية للطلاب ومعطيات ثقافة الطلاب؛ حتى لا يساء فهمها.

٢- **تحديد المشكلة:** على المدرس أن يشرع في سؤال الطلاب أن يحددوا المشكلة، ويدعهم يقدمون مقترحات تتعلق بكيفية انتهاء الشخصية في الفيلم إلى حل لها.

٣- **تدوين الحلول:** يدون المدرس مقترحات الطلاب لحل المشكلة على السبورة، وعليه أن يعزز استجابات الطلاب ما أمكن. بعد ذلك يعرض المشهد من الفيلم الذي يكشف عن كيفية وصول شخصية الفيلم إلى حل.

٤- **المناقشة:** يناقش المدرس مع الطلاب الاختلاف والتشابه بين مقترحات الطلاب حول حل المشكلة، وما انتهت إليه الشخصية في الفيلم من حل لها.

٥- **وصف السلوك المناسب:** يعيد المدرس تقديم خطوات منهج، (POP) بطريقة عملية. ويمكن أن تقدم خطوات حل المشكلة على لوح يعلق في الفصل أو باستخدام جهاز عرض. ويجتهد المدرس في بيان الخطوات بما يتوافق وتوقعاته وحاجة الطلاب. والخطوات هي:

١- تحديد المشكلة التي يريد عرضها.
٢- حصر الخيارات المتاحة للحل، الحل.
٣- فحص الحلول المقترحة مع تقدير لقيمة مخرجات كل حل.
٤- وضع خطة لمتابعة الحل الذي وقع عليه الاختيار.

وعلي المدرس أن يؤكد للطلاب أن هذه هي الخطوات التي يلزمهم استخدامها عند محاولتهم حل المشكلات في هذا الفصل. ويناقش معهم كيف أن هذه الخطوات تطابق الخطوات التي حددوها في النشاط السابق. وعليه أن يمنح الطلاب وقتاً كافياً للمناقشة، وأن يعدل في خطوات المهارة متى ما كان ذلك ضرورياً. ويقدم أسباباً لاستخدام هذا المنهج في حل المشكلات عن طريق سؤال الطلاب حول أهمية اتباع هذه الخطوات عند محاولة حل المشكلات. ويدفع الطلاب للتدرب على ممارسة هذه المهارة. وذلك بأن يختار أيّاً من الأنشطة الواردة أدناه لاستكمال منح الفرصة للطلاب لممارسة المهارة:

أ) أن يوزع الطلاب على مجاميع لاستكمال النشاط.

ب) أن يمنح الطلاب وقتاً كافياً لاستكمال النشاط.

ج) أن يناقش مع الطلاب كيفية تمكنهم من استخدام منهج (POP)، لتحديد كيف انتهت الشخصية في الفيلم الذي عرضه عليهم إلى حل للمشكلة التي واجهته.

٦- **الممارسة**: أن يزود المدرس الطلاب بأمثلة لمشكلات مدرسية يومية قد يواجهونها، وأن يطلب منهم أن يستخدموا نموذج (POP) ليعملوا على حل تلك المشكلات.

٧- **الشكر والتقدير**: أن يشكر المدرس الطلاب، ويقدر لهم جهدهم في إكمال النشاط، ويذكرهم بأن يعودوا أنفسهم على استخدام المنهج نفسه لحل المشكلات طوال الأسبوع. وفي كل يوم من أيام الأسبوع، يحاول المدرس أن يراجع مع الطلاب خطوات المهارة وفقاً للمنهج المقترح لحلها، (POP). ويناقش معهم أهمية استخدام مثل هذه الخطوات في حل ما يواجهون من مشكلات. ويكرر عليهم النصح بأن يعودوا أنفسهم على استخدام المنهج نفسه في حل ما يواجهون من مشكلات داخل المدرسة وخارجها.

الشكل رقم (٢): منهج (POP) «م. خ. خ.» في حل المشكلات

POP (Problem.Options.Plan) م. خ. خ. (مشكلة، خيارات، خطة)
Problem:_____ :م
Options: 1 _____2_____3_____ :خ
Plan:_____ :خ

* المصدر: (هنسلي وآخرون، ٢٠٠٥)[٢٠، ص١٧٣].

ب) طريقة «الخمس خطوات» في حل المشكلات

* **توجيهات: حاول الإجابة عن الأسئلة الآتية كتابة**

١) **ما هي المشكلة؟**. اختر مشكلة صغيرة أو كبيرة ترى أنها في حاجة إلى حل.

.....

.....

٢) **ما الحلول المحتملة لهذه المشكلة؟**، وما المصادر المتوافرة لحل المشكلة؟

* (فكر في كل الحلول الممكنة، ودونها)

.....

٣) **قم بتحليل الحلول المحتملة**، (ضع قائمة بالخيارات الأكثر احتمالاً أن تنجح في حل المشكلة، وأشر لماذا هي الخيارات الأفضل)؟.

.....

٤) **قرر خطتك في حل المشكلة**، (أي الخيارات أفضل في التصرف تجاه المشكلة، اختر الخيار الأفضل واعمل به).

.....

.....

٥) **قم بتقويم القرار** (هل ما اتخذته من إجراء قادك إلى حل للمشكلة، لماذا؟ ولماذا؟ إن لم يكن الأمر كذلك).

.....

• **برامج فض الصراع:**

جدير بالذكر أن برامج التعليم الاجتماعي الانفعالي تتضمن نوعاً آخر من البرامج الخاصة تعرف ببرامج «فض الصراعات». وتعني مثل هذه

البرامج بتعليم الطلاب مهارات «**التوسط**» في مواقف الاختلاف والنزاع وفض الشجار، وإشاعة روح الوئام بين الطلاب. وتحاول بعض هذه البرامج إحداث تغيير ثقافي في كلي داخل المدرسة لتصبح ثقافة محبة وسلام. وفي الوقت نفسه فاعلة في تحقيق أهداف التعليم. وتشتمل عناصر هذه البرامج على توجيهات للطلاب داخل الفصل. وتدرب الطلاب على العمل كوسطاء، يساعدون أقرانهم على فض ما يقع بينهم من صراع. كذا تعنى بتدريب أولياء الأمور والمدرسين والإداريين على مثل هذه المهارات. ومن أمثلة هذه البرامج ما ورد في سانتروك (٢٠٠٣)[١٦]، ومنها:

١- **مذهب كوادر الوسطاء:** يقتصر على تدريب عدد محدود من الطلاب (كوادر) ليعملوا وسطاء لما يقع من خلاف بين سائر الطلاب في المدرسة الواحدة.

٢- **مذهب إدارة الصراع بين سائر الطلاب:** يتعلم كل طالب من طلاب المدرسة الواحدة مهارة إدارة الصراع من خلال المحادثات التي تتخللها نقاشات في سبيل الوصول لاتفاق والتوسط في الصراع بين الزملاء من الطلاب. وهذا النوع من البرامج أكثر فاعلية من سابقه غير أن العمل به مصحوب بصعوبات منها الالتزام بمطالبه والوقت الذي يستغرقه تطبيقه. وقد تم لجونسون وجونسون، (١٩٩١)[٥٦] استخدام هذا المنهج لتدريب الطلاب ليكونوا صناع سلام. وتضمن البرنامج تعليم الطلاب الآتي:

١) **التفاوض** – Negotiation.

٢) **إستراتيجيات العمل كوسيط.** وخلال التدريب على المناقشات يتعلم الطلاب خطوات فض الصراع الآتية:

أ) تحديد المطلوب، (ما الذي يريده المتنازعون؟

ب) وصف مشاعر الأطراف المتنازعة.

ج) تبني منظور الأطراف المتنازعة ليرى الوسيط الصراع من طرفيه.

د) توليد ثلاثة خيارات - على الأقل - للتوفيق بين الأطراف المتنازعة مفيدة لكلا الطرفين.

هـ) الوصول إلى اتفاق بين الأطراف المتنازعة حول أفضل التصرفات.

وفي حالة التدريب على مهارة «**التوسط**» يتعلم الطلاب الخطوات الآتية: ١) إيقاف التعديات، ٢) التأكد من أن أطراف النزاع ملتزمون بتدخل الوسيط، ٣) تسهيل المناقشات بين الأطراف المتنازعة، ٤) ترسيم الاتفاق، أي وضعه موضع التنفيذ. وبمجرد أن ينهي الطلاب التدريب على مهارات المناقشة والتوسط، تعمل إدارة المدرسة والمدرسون على تنفيذ برنامج «صناع السلام» عن طريق اختيار طالبين للعمل كوسطاء بين المتنازعين من الطلاب لكل يوم دراسي وعمل الطالب كوسيط بين المتنازعين من الطلاب يسهم في تعلم الطالب كيف يناقش ما قد يحدث من صراع وكيف يستطيع الوصول إلى حل له. وقد انتهى التقويم لنتائج برامج صناع السلام أن المشاركين من الطلاب فيه كانوا قادرين على ابتكار حلول بناءة لما يحدث من صراع بين الطلاب أكثر من غير المشاركين فيه من الطلاب[١٦، ص٣٩٤].

- **برامج التدريب على المهارات الاجتماعية والقيم للطلاب:**

تأتي البرامج الخاصة بالتدريب على المهارات والقيم عادة في شكل مجاميع من المهارات والقيم معدة مسبقاً ومقننة. تم تطويرها من قبل هيئات ومؤسسات لها باع طويل في هذا الشأن. وقد أثبتت فاعليتها في البيئات المعدة في الأصل لها. ومن تلك البرامج برامج التدخل للحد من مظاهر العنف المدرسي. وتبنى برامج التدخل للحد من مظاهر العنف في البيئة المدرسية على افتراض فحواه أن العنف استجابة متكررة لدى الشخص الذي يعاني قصوراً في المهارات الضرورية لإدارة مواقف الشجار والنزاع مع الآخرين. لقد تربى كثير من الأطفال على الاعتقاد أن العنف لا يدفع ضرره إلا بالعنف. لذا،

نادراً ما يستجيب الطفل بطريقة فيها عنف متى ما تعلم كيف يؤكد ذاته ويعبر عن غضبه دون إيذاء الآخرين، وأن يستجيب بطريقة بناءة لغضب الآخرين. وعلى أي حال، هناك برامج متعددة يتم فيها تعليم الطلاب هذه المهارات تعرف ببرامج الكفاءة الاجتماعية. وتهدف معظم برامج الكفاءة الاجتماعية إلى خفض تكرر ظهور سلوك العنف. وتختلف هذه البرامج في تأكيد كل منها على تكنيكات معينة دون غيرها، من ذلك التأكيد على التكنيكات السلوكية كالنمذجة والتعزيز، أو التكنيكات المعرفية كالتفكير في الوسائل والغايات، أو التكنيكات الاجتماعية كتبني الأدوار، أو التدخل المعياري. ومن أمثلة هذه البرامج برامج الإنجاز العالي والحكمة والمعرفة (H.A.W.K.) وبرامج الروابط الحضرية وتنمية القيادة (B.U.I.L.D.) وبرامج مقاومة الطلاب للعنف في أي مكان (S.A.V.E.). وعموماً، تستخدم معظم هذه البرامج خليطاً من التكنيكات الآتية:

١) **التهذيب أو المراقبة** - Monitering: يتعلم الطلاب باستخدامه ملاحظة أفكارهم ومشاعرهم وتصرفاتهم. ويتم ذلك من خلال تمرينات سلوكية مسجلة، كتتبع عدد المرات التي يتصرفون فيها بطريقة معينة أو يخبرون بمشاعرمحددة.

٢) **النمذجة** - Modelling: باستخدامه، يقوم الطلاب بملاحظة استجابات غير عنيفة لمواقف مؤذية أو مزعجة متنوعة، كمواقف الفشل والإخفاق والتظلم والاستجابة للغضب أو النفي والطرد.

٣) **فض الصراع**: يتعلم الطلاب باستخدامه التعرف إلى القرائن المبكرة لاحتمال ظهور الصراع. ويتعلمون إستراتيجيات محددة لتجنب تصعيد الصراع.

٤) **تمثيل الأدوار**: يتعلم الطلاب باستخدامه أداء أدوار في مواقف الصراع، حيث يستجيبون لمواقف صراع مفترضة، ويقيم طلاب آخرون تصرفاتهم في هذه المواقف.

٥) **التوسط من قبل الأقران:** باستخدامه يتم تدريب الطلاب على اختيار طلاب من زملائهم عن طريق الانتخاب. بعدها، يدربون على ممارسة التفاوض وفض الشجار الذي يقع بين زملائهم من الطلاب. ويطلب منهم التدخل بسرعة كوسطاء لفض الصراعات التي تقع بين الزملاء بطرق غير عنيفة ترضى عنها جميع الأطراف المتنازعة.

٦) **التدريب الخاص بالمعلمين:** لقد تم تطوير برامج خاصة بالمعلمين وليس الطلاب. تتضمن التدريب على الإدارة الفاعلة للصف المدرسي وتطوير مهارات إدارة الصراع. وقد انتهت التجارب التي أجريت على هذه البرامج إلى مساهمة هذه البرامج في خفض مستوى العصيان من قبل الطلاب وما يقع بينهم من فوضى وشجار وكل سلوك مؤذٍ وانعدام للاحترام. وما يجب التأكيد عليه، أن عوامل أخرى ذات علاقة بالسلوك في الأوساط المدرسية يمكن أن تؤثر في فاعلية برامج خفض مظاهر العنف المدرسي كأنماط شخصيات الطلاب والجو المدرسي العام ومهارات المعلمين والطلاب (٥٧، ص١٤٣-١٤٤).

الفصل الثاني

مناهج التدريب والتقييم للمهارات والقيم

أولاً: مناهج وإستراتيجيات التدريب على المهارات.

- إستراتيجيات في التدريب على المهارات.

ثانياً: مناهج التقييم للمهارات وأساليب تقييم القيم

- التقييم والقياس.
- أهمية التقييم.

١) مناهج تقييم المهارات

- اتجاهات في التقييم.
- الاتجاه الأول: التقييم السلوكي.
- الاتجاه الثاني: العمليات السلوكية.

٢) أساليب تقييم القيم

- مثال عملي لتقييم القيم.

مناهج التدريب والتقييم للمهارات والقيم

أولاً: مناهج وإستراتيجيات التدريب على المهارات

مـا يجب معرفته أنه ليس هناك منهج معـين للتدريب على المهارة. ويتوقف تحديد نوع المنهج المستخدم للتدريب على المهارة على عوامل منها: المرحلة العمرية للمتـدرب وقدراته المعرفية واهتماماته الشخصـية والفرص المتاحة له لممارسـة المهـارة. ويجدر التأكيد علـى أن عملية تطوير كفاءة الفرد الاجتماعية تسـتغرق وقتاً وجهداً. إذ ليس من المحتمل أن درساً أو درسين عن بناء الصداقة سوف تقود الفرد لأن يكون قادراً على بناء صداقات حميمة مع الآخرين، فلا بد أن يكون على قدر كافٍ من التقدير والثقة بالذات والمخاطرة في تقبل الرفض أو قبول الدخول في الآخريـن. وفي الوقت نفسـه عليه أن يملك قدرة لفهم كيف يشـعر الآخرون، وأن يكون ملمّاً بقواعد التعامل مع الآخرين. وفوق هذا، قدرة على حل المشـكلات الاجتماعية التي تسـاعده على الإبقاء على العلاقة بالآخرين. وباختصـار، على الفـرد أن يملك وجدانـاً اجتماعيّاً يقظاً مصـحوباً بمهارات اجتماعية مناسـبة وعلى اسـتعداد للامتثال للأعراف الاجتماعية الخاصـة بالصداقة؛ حتى يحقق مستوى عالياً من الكفاءة الاجتماعية في الارتباط بالآخرين بحميمية. ومن أمثلة المناهج الأكثر استخداماً في التدريب على المهارات الاجتماعية:

١) القصص والسير الذاتية.
٢) الترديد والممارسة.
٣) الحوار البناء.
٤) المناقشة الجماعية.
٥) اللعب.
٦) التعليم التعاوني.
٧) الاقتداء والنمذجة.
٨) التعبير الفني.
٩) الانعكاس على الذات وصياغة الأهداف.
١٠) الوعي بالذات وانتظام الذات.
١١) التدريب والتحكيم.

• إستراتيجيات في التدريب على المهارات

تتوافر إستراتيجيات متعددة لتمكين الطلاب من اكتساب المهارات، ومن أمثلة تلك الإستراتيجيات ما يأتي:

١- إستراتيجيات كونجلومارت لتحسين المهارات الاجتماعية: إستراتيجيات للتدريب تتضمن استخدام خليط من التكنيكات أكثر من اقتصارها على منهج منفرد بهدف تحسين المهارات للمراهقين. تتألف الإستراتيجية من عناصر في التقييم متعددة، منها: العرض للمهارة مع ممارسة نموذجية لها، مناقشة وتبريرات تتعلق بالجدوى من تعلم المهارات. فضلاً عن استخدام التعزيز كعامل يحكم تمثيل المهارات في المواقف الاجتماعية الواقعية. وفي دراسة لمراهقين من طلاب المدارس المتوسطة استخدمت معهم الإستراتيجيات نفسها، تم توجيه المراهقين بطريقة تسهم في تحسين مهارات ضبط الذات لديهم وإدارة الضغوط وحل المشكلات الاجتماعية، (١٦، ص١٩٤). ومن أمثلة ما تعرض له المتدربون من المراهقين، أنه بمجرد ظهور مشكلة في موقف معين يعمل المدرسون كقدوة لتدريب الطلاب على اكتساب ست خطوات متسلسلة لحل المشكلة، تتمثل في الخطوات الآتية:

١) قف: اهدأ وفكر قبل أن تتصرف.

٢) راجع المشكلة: بين كيف تشعر تجاهها.

٣) ضع هدفاً إيجابيّاً: في سبيل الوصول لحل ناجع للمشكلة.

٤) فكر في الحل: ضع بدائل للحل تسهم في مساعدتك على الوصول للحل المطلوب.

٥) بادر بالتخطيط للتبعات: اجتهد في التعرف مقدماً عن تبعات كل حل.

٦) بادر العمل بالخطة: حاول العمل بالحل الأفضل.

لقد تحسنت مهارات عدد (٢٤٠) من المراهقين الذين شاركوا في البرنامج في ابتكار حلول تعاونية لمواقف صعبة. وأفاد المدرسون بأن هؤلاء الطلاب قد تحسنت علاقاتهم الاجتماعية في الفصل بعد الالتحاق بالبرنامج.

٢- إستراتيجيات التدريب الجماعي التعاوني: عموماً، يلاحظ أن التدريب على المهارات الاجتماعية مفيد جدّاً للأطفال من سن العاشرة فأدنى أكثر من المراهقين[٥٨]. إذ إن سمعة المراهق تصبح أكثر ثباتاً بمجرد أن تصبح جماعة الأقران والشلل أكثر حضوراً في حياته. ولو أن المراهق تمكن من تطوير مهاراته، واجتهد في اكتساب الجديد من المهارات، وشارك في كثير من التفاعلات، فإن أقرانه لن يغيروا من تقويمهم له، أو على حد القول الشائع: «من عرفك صغيراً احتقرك كبيراً». ومن ثم يصبح التدخل بالعلاج لتغيير هذه التصورات الخاطئة مطلباً. فالتغيير لها سوف يسهم في فاعلية اكتساب المراهق للجديد من المهارات. وإحدى الإستراتيجيات المستخدمة للتدخل في سبيل إحداث التغيير المطلوب تتضمن «التدريب الجماعي التعاوني». إذ باستخدامها يعمل الأطفال والمراهقون معاً في سبيل بلوغ هدف مشترك يتركز حول الوعد بالعمل على تغيير السمعة لمن يجتهد منهم في اكتساب الجديد من المهارات. وتعقد معظم برامج التدريب الجماعي التعاوني في أوساط مدرسية. وهذا لا يمنع من استخدامها في أوساط أخرى كالبيت والعمل والمجتمع المحلي. فالمشاركة في ألعاب ذات طابع جماعي تعاوني كالألعاب الرياضية تزيد من مستوى المشاركة من قبل الأفراد وتمنح المشاركين في النشاط شعوراً بالبهجة والسعادة. وبالمثل، بعض الألعاب الإلكترونية وألعاب الفيديو تتطلب جهداً تعاونيّاً بين المشاركين فيها. وعموماً، لقد ثبت أن التعلم التعاوني يولد اتجاهات إيجابية نحو التعلم، ويعزز من مفهوم الذات وتقدير الذات، ويسهم في تحسين العلاقات بين الطلاب، ويزيد من الشعور بالمساندة الاجتماعية[٥٥].

نافذة رقم (٤) صحيفة «متابعة التحسن في اكتساب المهارات»

ينصح كثير من الخبراء والمدربين في مجال اكتساب المهارات الاجتماعية بأن يحتفظ كل شخص متدرب بصحيفة يسجل فيها مدى التقدم الذي أحرزه في مجال التدرب على أي مهارة من مهارات الحياة (شخصية واجتماعية). تتضمن الصحيفة عادة قائمة تقييم لما أحرزه من تحسن في كل مهارة عبر مواقف الحياة المختلفة. وأن يسجل كل شيء يتعلق بمدى التطور الذي طرأ على اكتسابه لمهارة ما: أوجه النجاح والإخفاق، ولماذا؟، والصعوبات التي اعترضت مسار تقدمه، وتحليلاً لأسباب ما تم الحصول عليه من مخرجات. وعلى الشخص أن يبادر إلى كتابة كل تقدم يحرزه في كل يوم مادام طريّاً، ليمكنه ذلك من استدراك أوجه القصور وتعزيز أوجه التمام. وعلى أي حال الصحيفة مفيدة في تبصير الشخص المتدرب بمدى التقدم الذي أحرزه طوال فترة تدريبه. فضلاً عن مساعدته على إدراك مدى التطور الذي بلغه في تدريبه. ولا شك أن إدراكه لذلك سوف يعزز من مواصلته وإصراره على اكتساب المهارة.

ثانيا: مناهج تقييم المهارات الاجتماعية وأساليب تقييم القيم

- **التقييم والقياس:** يعرف القياس بأنه منح أرقام للموضوعات والأحداث وفق قواعد معينة، بحيث يتم الربط بين ما تم للباحث ملاحظته وتلك الأرقام المعطاة[٥٩]. وهكذا، ترتبط عملية القياس بجمع معلومات محددة لبيانات كمية قد تكون في شكل أبعاد وأحجام وأوزان وأرقام ومسافات. وفي الأوساط التربوية يشير القياس عادة إلى الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات أو مقابل أعمال أخرى بديلة تحدد من قبل القائم على العملية التعليمية. في حين يشير التقويم إلى نوعية أو قيمة أو وزن المعلومات التي تم جمعها. فإذا كان القياس يشير إلى أن وزن الطفل المولود (١٠) كيلو، فإن القيمة تشير إلى أن الطفل متعافٍ، (حكم تقييمي ذاتي).

ولجعل التفسير أقل ذاتية وأكثر موضوعية فإن الحاجة قائمة لاستخدام محكات أخرى مثل معايير العمر والحمية الغذائية للأم لإجراء التقويم. وفي هذه الحال، يشار إلى هذه التقويمات بأنها تقييمات[١٥]. وتتمثل المحكات المستخدمة عادة في تقييم المهارات الاجتماعية بالخصائص اللازم توافرها في السلوك الاجتماعي لكي يكون سلوكاً ماهراً، كالسرعة والتلقائية والإتقان.

- **أهمية التقييم:** التقييم عنصر رئيس من عناصر عملية التدريب علي المهارات لأسباب منها:

١. يزودنا بمعلومات مهمة للمدرب والمتدرب عند كل مرحلة من مراحل التعليم والتدريب على المهارات.
٢. يبدو التعلم فاعلاً عندما يشعر المتعلم بأنه في موقف تحدّ للعمل في سبيل بلوغ أهداف عالية ومناسبة. لذا فإن تقييم نقاط القوة والضعف عند المتعلم مهمة لاختيار مواد التدريس والتدريب على المهارات، وما يرتبط بها من أهداف.
٣. التقييم المستمر، للتحقق من فهم المتعلم لمواد منهج التعليم أو التدريب، يزود المتعلم بتغذية راجعة ذات قيمة للمتعلم والمدرس أو المدرب عن مدى التقدم الذي تم إحرازه لبلوغ أهداف عملية التعلم والتدريب.
٤. التقييم المقنن، للتعرف إلى مدى تقدم المتعلم والمتدرب وما تنتهي إليه عملية التقييم من مخرجات، يزود المعنيين بالتعليم والتدريب بمعلومات حول مستويات الإنجاز بين المستهدفين بالتعليم والتدريب تمكن من اتخاذ قرارات فاعلة تسهم في تطوير برامج التعليم والتدريب.
٥. تسهم عملية التقييم للأداء بتزويد القائمين على عملية التعليم والتدريب بمصادر معلومات أخرى ذات علاقة ببلوغ مخرجات التعلم والتدريب المرغوب.
٦. التقييم الذاتي من قبل الطالب للتحقق من مدى تقدمه في عملية التعلم له تأثيره في تثمينه لمهاراته وتعزيز دافعيته والتوجيه الذاتي من قبله لعملية تعلمه[١٥، ص٢٥٠].

١) مناهج تقييم المهارات

تقوم المناهج والطرق المختلفة في تقييم المهارات الاجتماعية على افتراض فحواه أن المهارة سلوك متعلم يظهر في مواقف معينة. ومن ثم، من كان ماهراً اليوم في موقف معين ليس بالضرورة أن يكون في المستوى نفسه من المهارة غداً. ومتى ما حدث تشابه في معطيات الموقف، فإن احتمالية الأداء في المستوى نفسه للتصرف نفسه ممكنة. والأهم أن معرفة كيف سيكون أداء الفرد في موقف معين لا يشير بالضرورة إلى كيفية تصرف الفرد في مواقف أخرى. ومن هنا كانت الحاجة ماسة للتدريب على المهارات. ولما كانت المهارة في التصرف مقرونة بالموقف فإن التصرف لا يعدّ تصرفاً ماهراً إلا في سياق الموقف الذي يحدث فيه. فالموقف محدد لمستوى المهارة في التصرف. لذا كان من مطالب تقييم وقياس المهارات الاجتماعية: ١) تصنيف السلوك طبقاً لطبيعة الموقف الذي يستدعيه، ٢) توافر محك يستخدم للحكم على أن تصرفاً معيناً في موقف معين يُعدّ تصرفاً ماهراً. والمحك الأكثر قبولاً هو أن الاستجابات الماهرة استجابات فاعلة في مواقف محددة. ومؤشر الفاعلية ما تقود إليه المهارة في الاستجابة من عواقب قصيرة وبعيدة المدى في تلك المواقف.

- **اتجاهات في التقييم**

وعلى أساس من هذه الحقيقة يسود في الميدان اتجاهان رئيسان في تقييم المهارات الاجتماعية. وهما كما وردا في سلسن وبلمور، (٢٠٠٥)[٦٠]، توجه سيكومتري وآخر نمائي- اجتماعي.

الاتجاه الأول: التقييم السلوكي. ويهدف إلى تطوير أدوات تقييم للتعرف إلى الأطفال الموسومين بقصور في المهارات الاجتماعية. وتقويم فاعلية برامج التدخل لمساعدتهم على اكتساب المهارة في السلوك. والمنهج الشائع

الاستخدام لديهم لتقييم المهارات الاجتماعية تقدير المدرسين. وعادة ما تقيم الأبعاد السلوكية التي تسهم في التكيف الاجتماعي عن طريق المدرس والوالدين والأقران أو النقد الذاتي باستخدام قوائم للسلوك متعددة البنود. ينظر أصحاب هذا الاتجاه للمهارات الاجتماعية منسوبة لأعمار جماعة الأطفال أو مرحلة التطور في النمو. والهدف الرئيس للتقييم التركيز على التغير في المهارات الاجتماعية داخل الجماعات العمرية أكثر من التركيز على الفروق الفردية في المهارات الاجتماعية. لقد أثبت اتجاه التقييم السلوكي فائدته في تحديد أبعاد السلوك المشكل للأطفال الذي يربك الوظيفة التكيفية الاجتماعية لتصرفاتهم. وهذا يجعله مفيداً جدّاً لأغراض التشخيص.

الاتجاه الثاني: العمليات السلوكية. ويستخدم فيه مؤشرات عامة للمهارات الاجتماعية كالقبول الاجتماعي والشعبية أو مقاييس العدوان والانسحاب. ويتم ملاحظة الأطفال المختلفين في هذه الأبعاد في أثناء أدائهم لمهام اجتماعية حرجة مثل الدخول في جماعة أقران جديدة واللعب مع الأقران وكيفية التعامل مع مواقف الصراع والتنافس. ويتضمن التقييم تحديد كيف يختلف الأطفال في المهارات الاجتماعية عندما يواجهون مهامّ اجتماعية تنطوي على صعوبات أو مشكلات. وانصب اهتمام أصحاب هذا التوجه على أربع مهام رئيسة في محاولاتهم للتعرف إلى الفروق بين الأطفال المهرة وغير المهرة اجتماعيّاً. والمهام هي: ١) الفروق في المكانة الاجتماعية وكيفية لعب الأطفال مع أقرانهم، ٢) مشاركة الأطفال في الأنشطة القائمة للجماعات من أقرانهم، ٣) تنظيم انفعالاتهم، ٤) ابتكار إستراتيجيات لفض الصراعات. وقد استخدم في دراسة هذه المهام مناهج الملاحظة (تجريبية/ طبيعية). وتُعدّ مناهج متميزة وقيمة؛ لأنها تمدنا بحقائق حول ما يفعله الأطفال حقّاً في عالمهم الاجتماعي.

وعلى أي حال، يمكن استخدام كثير من الطرق لتقييم الكفاءة الاجتماعية

للمتدربين على المهارات الاجتماعية أو في مساعدتهم لتقييم مهاراتهم. إذ يمكن أن تقابلهم للتعرف إلى الصعوبات التي واجهتهم عند محاولتهم الإتيان بمهارة ما، أو أن تطلب منهم مقابلة كل منهم الآخر في أزواج. ومن ثم إفادة مجموعتهم بما حدث لكل منهم عند الإتيان بالمهارة، أو أن تدفعهم لممارسة تكنيك أداء الأدوار بهدف ملاحظة سلوكهم مباشرة، أو تدفع آخرين مهمين في حياتهم لتقييم مهاراتهم. وأكثر الطرق استخداماً أن تطلب منهم أن يتموا الإجابة عن بنود استبانة لتقييم ممارساتهم ذات العلاقة بالمهارة موضوع التقييم باستخدام قلم وورقة، حيث يقيمون تلك التصرفات على سلسلة من موازين التقدير. وبناء عليه يمكن القول: إن مناهج تقييم المهارات الاجتماعية متنوعة. ويمكن حصر أبرزها في المناهج الآتية:

١) التقارير الذاتية باستخدام الورقة والقلم.

٢) اختبارات تمثيل الأدوار سلوكيّاً.

٣) الملاحظة للأداء شبه الطبيعي.

٤) التقدير للمستهدف بالتقييم من قبل أشخاص مهمين كالوالدين والمعلمين والأقران.

ونورد أدناه وصفاً مختصراً موجزاً لمقياس من أبرز مقاييس المهارات الاجتماعية، يتمثل في **مقياس أبعاد المهارات الاجتماعية** لمبتكره رونالد ريجيو، (١٩٨٦)[٤١]: يبنى ريجيو، (١٩٨٦) تعريفه للمهارات الاجتماعية على افتراض أنها قدرات اجتماعية وإستراتيجيات متعلمة. واستخدامه لمصطلح المهارة هنا واسع. بمعنى أن ما يمثل قدرة اجتماعية معينة أو مهارة محكوم بأعراف اجتماعية وثقافية معينة تنظم التواصل بين الأشخاص. والمهارة الاجتماعية ليست تكويناً مفرداً بل تشكيلة مؤلفة من عدد كبير من المهارات الأساسية. وعلى افتراض أن المهارات الاجتماعية مهما تعددت وتنوعت فإنه يمكن جمعها

في بعدين من مهارات التواصل هما: الإرسال والاستقبال. فقد تمكن من تصميم مقياس يجمع فيه بين قياس جميع أنواع المهارات الاجتماعية، (رئيسة وفرعية) في ستة أبعاد رئيسة للمهارات الاجتماعية. والأبعاد الرئيسة للمهارات الاجتماعية التي تضمنها المقياس تتمثل في ست مهارات أساسية هي: ١) التعبير الانفعالي، ٢) الحساسية الانفعالية، ٣) التحكم الانفعالي، ٤) التعبير الاجتماعي، ٥) الحساسية الاجتماعية، ٦) الضبط الاجتماعي. ويؤكد جريجيو أن المهارات الست التي اشتمل عليها المقياس تمثل مهارات التواصل الاجتماعي في بعديه «التواصل الانفعالي غير اللفظي والتواصل الاجتماعي اللفظي». وتتراوح في الأساس بين مهارات الإرسال والاستقبال والضبط أو التحكم. هذا وقد تمكن ريجيو (١٩٨٦)[٤١] من فحص سلامة مقياسه. وحصل من النتائج على ما يدعم صدقه وثباته. ويوضح الشكل رقم (٣) بنود هذا المقياس.

الشكل رقم (٣) بنود مقياس أبعاد المهارات الاجتماعية (ريجو، ١٩٨٦)

البعد	المهارة	البنود
١	التعبير الانفعالي	. أنزع إلى التقليل من غيري عندما أكون محبطا. . دائما ما يقال عني بأن لدي عيون تجيد التعبير عن ما في نفسي. . عادة أميل لأن أكون نجم الحفل .
٢	الحساسية الانفعالية	. ليس صعبا على غيري أن يخفي عني مشاعره. . إبان المناسبات ، من السهل علي أن أعرف فيما إذا كان غيري مهتم بي. . عادة ما يقال عني بأني شخص حساس ومتفهم.

٣	التحكم الانفعالي	. لـدي قدرة على كظم مشـاعري الحقيقية حول أي شخص. . أنا جيد في الحفاظ على سمتي حال غضبي. . لو حدث أني لم أجد متعة بأداء عمل ما، فإن لدي القدرة بأن أبدو راض عنه.
٤	التعبير الاجتماعي	. خلال الحفلات، أسـتمتع بالحديث مع عدد كبير ومتنوع من الناس. . عند مناقشة أي موضـوع، أجد نفسي أشارك في الحديث أكثر من غيري. . دائمـا أكون أنـا المبادر في التعريف بنفسـي عند مقابلة من هو غريب عني.
٥	الحساسية الاجتماعية	. أعتقـد أحيانـا بأنني آخذ الأشـياء التي تقال لي من قبل الآخرين بأنها شخصية. . عادة أقلق من أن الناس سوف تسئ تفسير ما أقول. . يؤكـد والـدي، خـلال تنشـئتي لي، علـى أهمية السلوك الحسن.
٦	الضبط الاجتماعي	. مـن السـهولة أن ألعب أدوارا مختلفـة في أوقات مختلفة . . عندمـا أكـون في جماعة من الأصـدقاء عادة ما أكون أنا المتحدث باسم الجماعة. . أرى أني أناسب كل أنواع الناس، الكبير و الصغير و الغني والفقير.

• المصدر، (ريجيو ١٠٤، ١٩٨٦، ص ص ٦٤٩-٦٦٠).

٢) أساليب تقييم القيم

تتعدد طرق وأساليب تقييم القيم عند الأشخاص، ونورد أدناه أمثلة من بنود لبعض المقاييس المستخدمة في التعرف إلى قيم الأشخاص، من ذلك على سبيل المثال:

١- **مقياس مسح القيم** . Value Survey - **لروكيش** (١٩٦٧): يتضمن قائمة من القيم يطلب من المستجيب أن يرتبها وفقاً لأهميتها عنده كقيمة: السلام - الحرية - الاستقلالية - الجمال - العدل - الإنصاف - السعادة - التضحية - احترام الذات - احترام الآخرين . التقدير والاعتراف - الحكمة - الطموح - سعة الأفق - النظافة - الشجاعة - العفو - السماحة - المساعدة - الأمانة - الحب والمحبة - الامتثال - الطاعة - الرزانة - المسؤولية، (في ٤٢، ص٦٧٦) .

الشكل رقم (٤) ترتيب القيم بحسب الأهمية

التسلسل	القيم	الترتيب المقترح
١	الأمانة	
٢	العدل	
٣	الإنصاف	
٤	المسؤولية	
٥	احترام الآخرين	

٢) **مقياس التوجه القيمي** - Value Orientation - لكلوهون وستروودستبك (Kluckhohn & Strodtbeck ١٩٦١)

يتضمن المقياس قائمة من المواقف الافتراضية أو السيناريوهات. يطلب من المستجيب تحديد موقفه من الموقف، في إجابة تشير إلى نوع القيمة

المطلوبة في العمل، أو عند التعامل مع الآخر: صدق - أمانة - احترام - عنصرية وتحيز وتفرقة..... إلخ (في٤٢، ص٧١٣).

مثلاً: أتيحت لك فرصة للعمل في مؤسستين، في إحداهما، يطالب المسؤول مرؤوسيه بجدية في العمل والتزام بالأداء في وقت محدد؛ إذ لا وقت لديه للهزل، فالجد في العمل هو المتوقع. وفي المؤسسة الأخرى، المسؤول لطيف يؤثر التحدث مع مرؤوسيه على الإنجاز في الوقت المحدد. فالمهم لديه أن يحظى باحترام مرؤوسيه. وعلى افتراض أن الميزات المادية والحوافز في كلتا المؤسستين واحدة، أي المؤسستين تفضل العمل بها؟

٣) **مقياس القيم الشخصية** - Personal Value Scale - لسكوت، (١٩٦٥):

يتضمن المقياس جملاً أو عبارات تصف أنواعاً مختلفة من القيم التي يرغبها الشخص في الآخرين. ويطلب من المستجيب أن يحدد ما الذي يرغبه دائماً منها في الناس الذين يتعامل معهم، وما الذي لا يرغبه منها في الناس الذين يتعامل معهم (في٤٢، ص٧٢٦).

مثلاً: التدرج في الاستجابة يكون على النحو الآتي:

(٣) هذا ما أفضله دائماً، (٢) يعتمد على الموقف، (١) هذا ما لا أفضله دائماً.

من أتعامل معه يجب:

- أن يتصف بالفضول المعرفي (الفكري).
- أن يهتم بما يخصه ولا دخل له بغيره.
- أن يكون شهماً كريماً.
- أن يعمل لما فيه مصلحته ومصلحة غيره.

- أن يقدم مصلحته على مصلحة غيره.
- أن يعمل بجد ونشاط.
- ألا يتردد في مساعدة أحد.
- ألا يغش ولا يكذب وإن اضطر إلى ذلك.

• **مثال عملي لتقييم القيم:** يتضمن الشكل رقم (٩) أدناه بنوداً يشير مضمونها إلى قيم معينة. يطلب من المستجيب لها أن يحدد إلى أي مدى تتوافر لديه مثل هذه القيم عن طريق اختيار الإجابة المعطاة تحت كل بند لتحديد مدى انطباق ما ورد في كل بند عليه.

الشكل رقم (٥) أمثلة لبنود تقييم مستوى الالتزام بالقيم

الرقم	القيم	بنود القياس
١	**الأمانة**	. لو طلب منك الشهادة في موقف كنت أحد من شاهد ما حدث فيه، وكيف تجيب؟ أ) أباشر الشهادة ب) أتردد ج) أكتم الشهادة.
٢	**العدل والإنصاف**	. لوطلب منك الحكم بين متخاصمين أحدهما قوي والآخر ضعيف، وكان الضعيف هو المخطئ، لمن تحكم؟ أ) للقوي فهو المحق، ب) أعتذر عن الفصل بينهما ج) للضعيف فهو دائماً محقّ.
٣	**الإخلاص**	. عند إتيانك أداء كلفت به من قبل رئيسك في العمل، ما الذي يشغلك عند محاولتك أداءه؟. أ) إتمامه ب) إتقانه ج) التخلص من همه.
٤	**الحياد**	. من هؤلاء تراه أقدرعلى إقناعك بشراء سيارة ما؟ أ) بائع السيارة ب) عامل محطة البنزين ج) ميكانيكي السيارات.

٥	**الالتزام**	. لو أتيحت لك الفرصة للعمل في مؤسسة تمنحك من الميزات المادية ما يفوق ما تحصل عليه من مؤسستك الحالية، ماذا تقرر؟. أ) أبادر بالانتقال للمؤسسة التي تمنح ميزات أفضل ب) أبقى في مؤسستي الحالية. ج) أنتظر فرصاً أخرى.
٦	**الولاء**	. هل تجد في نفسك إحساساً بالانتماء لمن تتعامل معه من الأشخاص؟. . (٠) غير موافق أبداً..... (٥) موافق جدّاً
٧	**الاحترام**	. آخذاً في الحسبان ما يميزك عن الآخرين من خصال وكفاءة، كيف ترى من هو أدنى منك في كل ذلك؟. أ) أتعامل معه باحترام ب) أظهر له تفوقي عليه ج) أحتفظ بمسافة تفصلني عنه.

قائمة المراجع

1- DeVito.Joseph.A..TheInterpersonalCommunicationBook.Boston.Texas: Pearson (International Edition)2007 .

2- Elias. M. &Others. Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators. Alexandria.Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. USA1997..

3- McGuire.G. & Priestly.Ph..Life After School: A Social Skills Curriculum (1st.ed.) Oxford.UK.: Pergamon Press. .1989 .

4- Foster.Sharon.Critical Elements In the development of Childrens Social Skills. In Ellis.R.&Whitington.D.. (edrs). New Direction In Social Skills Training. London & Canberra. UK: Croom Helm.1983.Pp. 229265-.

5- Gresham.F.M.. Assessment of Childrens Social Skills. Journal of Social Psychology. Vol.19.No.2.1990.Pp. 120133-

6- Coon.Dennis. Essentials of Psychology8 .th.Edition.Belmont. CA: Wadswarth/Thomson Learning.2000 .

7- Argyle. M., Social Skills. In Mackintosch.N.J. & Colman. eds.). Learning and Skills. London and New York: Longman. 1995. Pp. 76103-.

التنشئة الاجتماعية: المصدر:

8- Grusec.J.E. Socialization In the Family: the Roles of Parents. In Grusec.J.E. & Hastings.P.D.. Handbook of Socialization: Theory and Research. New York.USA: The Guilford Press2007..Pp.293.320-

9- Giles.B., Social Psychology.London: The Brown Refrence Group Plc.2005

10- Powless. D.L.. & S.Elliott. Assessment of Social Skills of Native American Preschoolers: Teachers and Parents Ratings. Journal of School Psychology. Vol.31.No.2.1993.Pp.>>>>.

11- Trenholm.S. & Jensen.A.. Interpersonal Communication. Belmount. CA.: Wadsworth Publishing Company2000.

12- Holdstock.L. Sill Acquisition. Part II. In Radford. J. & Gover.E.A. A. Textbook of Psychology2 .nd.ed..London: Routledge1992..Pp.764784-

13 -Beebe.S.A. &Masterson.J.T..Communicating In Small Groups: Principles & Practices5) .th.ed.).New York: Longman Adison Wesley.Inc1997..

14- Wolski,Bobette,Field, D. and Baharij,J.. Legal Skills: A Practical Guide for Students, Sydney, Australia: Lawbook Co.2006

15- Mclnerney,D.M. &Mclnerney, V.. Educational Pschology: Constructing Learning3 ,th.ed..Frenchs Forest,NSW: Pearson Education Australia, 2002.

16- Santrock,J.W..Adolescence 9 ,th.ed..Boston: McGraw-Hill Companies.2003,

17- Franzoi,S.L..Social Psychology6,th.Ed..Boston: MaGraw-Hill Higher Education2012,

18- MacGuire,J..Understanding Psychology and Crime

Perspectives on Theory and Action,Berkshire,England: Open University Press, McGraw-Hill Education2008,

19- Furnham,A. & Heaven, P.. Personality,and Social Behaviour, London,UK: Arnold Press1999,

20- Hensley,M. Dillon,J.C.. Pratt,D. & Ford, J. Burke,R.. Tools for Teaching Social Skills In Schools, Grades K-12: Boys Town,Nebraska,USA: Boys Town Press, (Father Flanagan s Boys Home)2005,

21- Asarnow,J.R.. & Callan,J.W. Boys with Peer Adjustment Problems: Social Cognitive Processes, Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol.53,1985,Pp.8087-.

22- Dowd & Tiemey, Teaching Social Skills to Youth

(2nd Revised Edt.), Boys Town,Nebraska: The Boys Town Press,2005.

23- Berstein,et.al.. Psychology4),th.edt.) Boston: Houghton Mifflin Company,1997 ,Pp. 417419-.

24- Ingoldspy,B.B. Smith,S.. Families in Multicultural Perspective, New York, USA: The Guilford Press.1995 ,

25- Thomas, K.W.. Toward Multidimentional Values In Teaching: The Example Of Conflict Behavior, Academy of Management Review,1977,Vol.2,Pp.487

26- Baumrind, D..Current Patterns of Parental Authority,Developmental Psychology Monoggraphs,Vol.4,19911)..Pt.2).

27- Tavris,C. & Wade,C..Psychology In Perspective2) ,nd.Ed.),New York: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.1997.

28- Kimmel,D.C. & Weiner,I..B..Adolescence: A developmental transition2),th.) New York: John Wiley & Sons,inc. 1995.

29- Auhhagen.A.E. & Salisch. M.V. (eds.). The Diversity of Human Relationships. Cambridge: University Press.1996.

30- Heath.D.T.. Parents Socialization of Children. In Ingolsby.B.B. & Smith.S. (eds). Families In Multicultural Perspective. New York: The Guilford Press.1995 .

31- Berns.R.M..Child. Family.School.Community: Socialization and Support. Fort Worth. Philadelphia.: Harcourt Brace College Publishers.USA.1997.

32- Wentzel.K.R.. & Looney. L.. Socialization In School Settings. In Grusec. J.E. & Hastings.P.D.(edrs.).Handbook of Socialization: Theory and Research. New York. USA: The Guilford Press.2007 .Pp. 382.403-

33- Schmuck. R.A. & Schmuck. P.A. Group Processes In the Classroom.Boston. Burr Ridge.ILL.: MacGraw-Hill100-92 :2001.

34- Sargent.Laurence. R.. Social Skills for School and Community: Systematic Instruction for Children and Youth with Cognitive Delays. Colorado Springs.Colorado: Division on Mental Retardation- The Council For Expceptional Children..1998.

35- Adler.R.B. & Towne.N..Looking Out / Looing In 7th.Edition.Fort Worth.Philaddelphia: Harcourt Brace College Publishers1999..

36- Bandura.A.. Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs.NJ.: Prentice Hall.1986.

37- نيسبت، ريتشارد إي، جغرافية الفكر: كيف يفكر الغربيون والآسيويون على نحو مختلف، ولماذا؟، ترجمة شوقي جلال، سلسلة عالم المعرفة (312)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، فبراير، 2005م.

38- Trevithick.P.. Social Work Skills: A practice handbook2.nd. Edition..Berkshire.England: Open University Press. McGraw-Hill Education.2005 .

39- Bloom. B.S.. Krathwohl.D.R.. & Masia. B.B.. Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Objectives. London. UK: Longman1964 ..

40-Salvoy.P..Woorly.A..&Mayer.J..Emotional Intelligence:Conceptualization and Measurement. In Garth.J..Fletcher.O.& Clark.M.S.. Blackwell handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes.Malden.Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd..2001 .Pp. 279- 307.

41- Riggio.R.E..Assessment of Social Skills. Journal of Personality and Social Psychology1986..Vol.51.No.3.Pp.649-

42- Brainthwaite.V.A. & Scott.W.A.. Values. In Robinson.J.P.. Shaver.P.R. and Wrightsman.L.S..Measures of Personality and Social Psychological Attitudes. San Diego.Cal.: Academic Press. INC..1991 .Pp.661662-

43 - الدخيل الله، دخيل عبدالله، احترام الأبناء للوالدين كما يراه الوالدان: دراسة مسحية لعينــة من الآباء والأمهات بمدينــة الرياض، مركز البحوث التربوية ـ كلية التربية ـ جامعة الملك سعود، الرياض، 2005م.

44- Piaget.J.Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood, Human Development.Vol.15.1972.Pp. 112-.

45- Kohlberg.L. Essays on Moral Development. Vol.1.Thphilosophy of Moral ? Development. San Francisco: Harper & Row.1981.

46- Myer.D.G..Psychology9).th.ed.). Boston.USA: McGraw-Hill) .2013. . .(@@@@

47- Berreth.D. & Berman.s..The Moral Dimensions of Schools.Educational Leadership. Vol.54.No.8.1997.Pp.24.27-

48- Etzioni. Amitai.Education for Intimacy.Educational Leadership. Vol.54 .No.8.1997.Pp.2032-.

49- Rest. J. Narvaez.D..Bebeau.M. & Thomas. S.. A Neo-Kohlbergian Approach: The DIT & Schema Theory. Educational Psychology Review. Vol.11.1999.Pp291324-.

50- Gordon.Thomas.Discipline That's Works: Personality Self- discipline In Children: New York. Random House1989 .. .

51 - الفيومــي، أحمــد بن محمد بن علي المقري، المصــباح المنير في غريب الشــرح، الكبير للرافعي، تحقيق الدكتور/ عبدالعظيم الشناوي، القاهرة: دار المعارف، 1977.

52- Lipman. M..Thinking In Education2 .nd.Edition. New

York: Cambridge University Press2007 ..

53- Atkinson.R.L..& Others. Hilgards Introduction to Psychology13) .th. ed.). Fort Worth.Philadelphia: Harcourt College Publishers2000 ..

54- Kinch.J.W.. Social Psychology.New York: McGraw-Hill Book Company.1973.

55- Weisinger.Hendrie. Emotional Intelligence at Work.San Francisco.Ca: Jossey-Bass.A Wiley Company.1998.pP.213218-

56- Johnson. D.W. & Johnson. R.T.. Cooperative Learning and Social Interdependence Theory. Social Psychological Applications to Social Issues1991 ..

57- Oskamp,S. &Schultz,P.W.,Applied Social Psychology,nd.Ed.), Sydney: Pearson Australia,1998. 2(

58- Malik,N.M. & Furman,W., Practitioner Review: Problems in Children›s Peer Relations: What can the clinician do ?, Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol.34, Pp.1303- 1326.

59- Bordens, K.S. & Abbott,B.B., Research Design and Methods, (th.ed.): A Process Approach, Boston: The MaGraw-Hill Companies,Inc.2002,.

60- Gillessen,A.H.N. & Bellmore,A.D.,Social Skills and Interpersonal Perception in Early and Middle Childhood,In Smith, P.K. & Hart,G.H. Blackwell Handbook of Childhood Social Development, Malden,MA,USA: Blackwell Publishing, Ltd.,2004 ,Pp. 355374-

مؤسسات ومراكز ذات علاقة

* (PATHS, Promoting Alternative Thinking Strategies Program)
Prevention Research Center
Pennsylvania State University,
Phone # (814) 241 0-863 _
Web: http:/ / weber.u.washington. /paths ~

* (SDRG) Social Development Research Group,
USA ,WA, Seattle
Phone # (206) (3188-543 _)
E-mail: haggerty@u.washington.edu

* (SCPP-YA) The Social Competence Program for Young Adolescents, Department of Psychology
University of ILLinois _ Chicago
Phone # (312) 7137-413 _

* Resolving Conflict Creatively Program, (RCCP),
RCCP National Center
163 Third Ave. # 103

New York,NY 10003
E-mail: ESRRCCP@aol.com

* School Development Program
Yale Child Study Center
55 College Str. Dept.A
New Haven,CT 06510
Phone # 2031020-737-

* (ASCD) Association for Supervision and Curriculum Development,
N. Pitt Street, Alexandria,Virginia, 1250,
Phone # 12723-933-800-
Web site: http: // www.ascd.org.
E-mail: member@ascd.org

Division on Mental, The Council For Expceptional Children, -5- ,
Colorado, (CEC-MR) Colorado Springs,. Retardation.