الفصل الأول

التدريب على المهارات الاجتماعية

- أهمية التدريب على المهارات.
- مراحل اكتساب المهارات.
- مطالب التدريب على المهارات.
- مناهج وطرق التدريب:

١) رواية القصـص والسير الذاتية. ٢) المناقشات الجماعية. ٣) الترديد والتسميع والممارسـة. ٤) الوعي بالذات. ٥) الارتداد علي الذات. ٦) التعبير الفني. ٧) اللعب. ٨) النمذجة والاقتداء. ٩) تمثيل الأدوار. ١٠) تبني الأدوار. ١١) التحكيم. ١٢) الحوار البناء. ١٣) التعلم التعاوني.

- أمثلة ونماذج: استخدام مناهج التدريب على المهارات الاجتماعية

أولاً: التدريب على التوكيد.
ثانياً: إستراتيجيات في حل المشكلات.
ثالثاً: إستراتيجيات في فض النزاع.

- برامج التدريب على المهارات الاجتماعية

(أ) عناصر البرنامج.

(ب) برامج التدريب على المهارات للتعامل مع الانحرافات السلوكية

- المهارات البينية. - المهارات المعرفية.

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الأول

التدريب على المهارات الاجتماعية

أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية

تشير المهارات الاجتماعية - كما أسلفنا - إلى تلك التصرفات التي تنبئ عن قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين في سياق محدد وبطرق معينة مقبولة اجتماعيّاً أو ذات قيمة. وتُعدّ المهارات الاجتماعية مظهراً رئيساً من مظاهر التعليم الاجتماعي والانفعالي[٢٧]، ومؤشراً على مدى الكفاءة الاجتماعية في التفاعل مع الآخرين. ولتقدير قيمة المهارة الاجتماعية وأهمية الاكتساب لها وضرورة التدريب عليها للأفراد والجماعات علينا أن نتعرف إلى التأثيرات السلبية للقصور فيها أو غيابها. لقد ثبت أن للقصور في المهارات الاجتماعية ارتباطاً بظواهر ومشكلات عدة، كالضعف في العلاقات بين الأشخاص والتدني في مستوى التحصيل الدراسي وتدني مستويات الأداء وضعف معدلات الإنتاج وجنوح الأحداث والعنف والجريمة والانحراف. وعلى سبيل المثال، يتورط الأفراد الذين يعانون قصوراً في المهارات الاجتماعية عادة بالإتيان بتصرفات موقفية غير لائقة. من ذلك أنهم قد يتسببون في عدم الارتياح للأغراب و المعارف الجدد من خلال الإفراط في إفشاء معلومات شخصية مفصلة تتعلق بحياتهم. وعلى الرغم من أن هذا النوع من الإفصاح عن الذات مهم للعلاقات الحميمية، إلا أنه يُعدّ غير ملائم عند التفاعل مع غرباء ومعارف جدد. ومثل هذا التعدي على هذا العرف لا يشجع على التواصل المستقبلي معهم[٦٨:٣٨٦].

وفي مراجعتهم لنتائج بحوث ودراسات سابقة حول التأثير السلبي للقصور في المهارات الاجتماعية، انتهى هنسلي وديللون وبرات وفورد وبيورك (٢٠٠٥)[٧٦] إلى الحقائق الآتية:

(١) أن الأطفال الذين يعانون قصوراً أو غير قادرين على استخدام المهارات الاجتماعية أكثر احتمالاً بأن يواجهوا صعوبات في داخل المدرسة وخارجها، وأن أولئك الأطفال الذين يعانون صعوبات في الإتيان بأنواع معينة من السلوك الاجتماعي، كالانتباه والتلقي والتبرع والتواصل مع المدرسين قد يكونون عرضة للإخفاق والفشل.

(٢) وجود ارتباط وثيق بين الضعف في المهارات الاجتماعية وغيرها من المشكلات. فالأطفال الذين يعانون قصوراً في المهارات الاجتماعية يخبرون بمشكلات متنوعة بما في ذلك العدوانية والسلوك المضاد للمجتمع وانحراف الأحداث ومشكلات التعلم والفشل المدرسي واضطرابات الصحة العقلية والوحدة والكآبة. وتوافرت شواهد على أن القصور الاجتماعي والسلوكي إذا لم يستدرك بالإصلاح والتعديل في الصغر، فإنه ينتقل بوصفه مشكلات مزمنة في الكبر، وأن عدم توافر فرص مناسبة لتعلم مهارات اجتماعية عملية يسهم في إخفاق الأطفال لتصويب القصور لديهم فيها بأنفسهم(ص١٠).

ويؤكد ماجوير (٢٠٠٨) أن القصور في المهارات الاجتماعية يتفاعل مع عوامل بيئية أخرى في دفع بعض الأفراد للتورط في سلوك إجرامي(٧٧:١٦٤). وقد خلص فرنهام وهيفن (١٩٩٩)(٧٨) بأن من يتورط من الأحداث في تصرفات منحرفة يفعل ذلك لأنه يعاني قصوراً في المهارات الاجتماعية المناسبة. ويرى روس وفابيانو (١٩٨٥) أن الأفراد ممن يعانون قصوراً في مهارات حل المشكلات - مثلاً - معرضون لخطر ارتكاب جرائم لتصبح الجريمة أداة لحل ما يواجهون من مصاعب يومية(في٧٧). ويرتبط القصور في المهارة بالوحدة والعزلة، إذ ثبت أن من يعاني وحدة مزمنة من الأفراد يعاني قصوراً في مهاراته الاجتماعية. تجده عند الحديث مع الآخرين يصرف وقتاً أكبر في الحديث عن نفسه، ويبدي اهتماماً أقل بما يقوله صاحبه مقارنة بالشخص غير الوحيد. وبالمثل من يعاني تدنياً في تقديره لذاته، حيث ينزع لإدراك الآخرين

بشكل سلبي. وعند مقابلة مثل هذا الشخص عادة ما ينتهي المرء بانطباع عنه سلبي. وأثراً لمثل هذه الانطباعات السلبية عنهم عادة ما ينصرفون بعمق إلى مهنهم، ويغرقون في عوالم أحلامهم أو يتورطون في أنشطة هادمة للذات، كشرب الكحوليات أو تعاطي المخدرات. وليس عجباً أن يستخدم هؤلاء عادة التلفاز والإذاعة بديلاً عن الارتباط بالآخرين. ولسوء الحظ أن كثيراً من البرامج الإعلامية تركز على العلاقات الفاشلة والمشوبة بالأحزان. وفي الواقع أن مثل هذا الزخم من المواد الإعلامية قد تعمق إحساس الشخص بالعزلة الاجتماعية[٦٨]. لتسهم في قصور وتدنٍّ في اكتساب أمثال هؤلاء الأفراد للمهارات الاجتماعية اللازمة لحسن تكيفهم مع أوساطهم الاجتماعية.

وفي دراسة مسحية لما عدده (١٠٠١) من الناس تقع أعمارهم في الفئة (١٨) وجد أن (٥٣٪) منهم يشعرون بأن القصور في فاعلية التواصل بين الناس كان السبب الرئيس في الفشل في الزواج، وأن المهارات البينية مهمة للنجاح في المهنة[٤٦، ص٤].

وعلى أساس من هذه الحقائق كان الاهتمام كبيراً بالتدريب على المهارات الاجتماعية من قبل كثير من المتخصصين في العلوم الإنسانية والمربين والمصلحين وأرباب الأعمال من إداريين ورجال أعمال وقضاة وساسة ومحامين. فكان أن طورت نظريات ونماذج لتفسير طبيعة المهارات، وابتكرت برامج ودورات لعلاج الممارسات الشخصية والاجتماعية الخاطئة، كالإفراط في التدخين أو تعاطي الكحوليات والإدمان على المخدرات والإعاقات العقلية والخجل والإحباط والمخاوف المرضية والعجز الجنسي والإساءة للأطفال والضيق بالزواج والعزلة الاجتماعية والبطالة وعدم القدرة على التوكيد. فضلاً عن تحسين مستويات الكفاءة في الاتصال وزيادة فاعلية الأداء في أوساط العمل وبين القضاة والمحامين وإبان المفاوضات. ومثال على قيمة وأهمية المهارات في حياة الناس أن التعاطف بوصفه مهارة تبقى الحاجة له قائمة عند اتصال الأفراد ببعض وتفاعلهم في كثير من المواقف الاجتماعية.

ففي الأوساط التربوية، التعاطف مطلوب، حيث الحاجة ماسة لكسب الطلاب ودفعهم للمزيد من التحصيل وتقدير جهد المعلم وقيمة الإنجاز، عدا تسهيل عملية إدراك المعلم لحاجات الطلاب وطبيعة ما يعانون من صعوبات قد تحول دون الكفاءة في التحصيل. هذا فضلاً عن الحاجة له بوصفه متغيراً يحكم العلاقات بين الأشخاص في المواقف المختلفة من تعاون أو صراع[٢٦] وجدل وحوار[٤٦]، وآلية فاعلة للحد من حالات التأزم في العلاقات الزوجية وعلاقات الصداقة والعمل والعلاقات الدولية[٧٩]. وإن فهم التعاطف مفيد في تعديل السلوك والحد من الانحرافات في السلوك والعنف والعدوان، فكثير من برامج التدريب على المهارات لكف العنف والعدوان قوامها التعاطف. وقد أثبتت تلك البرامج فاعلية في بلوغ المرام من تعديل السلوك والحد من العدوان على صعيد الأفراد والمجتمعات[١،٣٠]. وعموماً، تنص القاعدة النفسية الاجتماعية على أن «من يمتلك مهارة اجتماعية مفيد شخصيّاً، وقد يكون مطلوباً اجتماعيّاً». وقد أثبتت الدراسات والبحوث أن من تمكنوا من تطوير مهاراتهم الاجتماعية في التعامل مع الآخرين كان من السهل عليهم التحدث بطلاقة مع الغرباء، وينظر لهم من قبل الآخرين بأنهم طيبون وعسير أمر إغاظتهم. ويتمتعون بتقدير للذات عالٍ[٦٨:٣٨٥].

مصادر القصور في المهارة

تتطلب عملية اكتساب المهارات الاجتماعية والتدرب عليها التعرف إلى أسباب القصورعند الفرد فيها. وقد بذلت جهود كبيرة لمعرفة أوجه وأسباب القصور في المهارات عند الأفراد. ونتيجة لذلك، تعددت نماذج تفسير أسباب القصور في المهارات عند الأفراد، ومن أمثلة هذه النماذج ما ورد عن أمستجوفير (١٩٩٢)[٩:٧٨٤] وهي:

نماذج تفسير أسباب القصور في المهارات عند الأفراد

١- **نموذج الاشتراط**: ويرى أصحاب هذا النموذج أن القصور في المهارة يعزى إلى ضعف في تعلمها. والتدريب يسهم في استدراك مظاهر الضعف في تعلمها.

٢- **نموذج التغذية الراجعة أو السيبرنيتك** – Cybernetic: يؤكد أصحابه على أن تعديل السلوك الاجتماعي يجب أن يتم من خلال التغذية الراجعة. ويرون أن سبب القصور في أي مهارة يعزى لتغذية راجعة غير دقيقة في الموقف من مدى تعلم الفرد لتلك المهارة.

٣- **نموج التجريب (الخبرة)**: يعزو التجريبيون العجز في المهارة إلى غياب التعرض الصحيح أو الكافي للخبرات اليومية الناضجة. فأرجايل (١٩٩٥)[١] يرى أن الأفراد يعدلون من تصرفاتهم باستمرار في المواقف الاجتماعية. والتفاعل الاجتماعي عملية تأقلم مستمرة بين المتفاعلين. ويسهم التنوع في الخبرات الناجم عن التفاعل في تزويد الأفراد بمجموعة متنوعة من المعلومات ذات العلاقة بالتصرف في مواقف محددة. ومثل هذه الخبرات تساعدهم على منح معنى للتواصل مع الآخرين بطريقة ماهرة، كما تبدو في تعابير الوجه ولغة الجسد ولحن الصوت.

٤- **نموذج الغائية** – Teleological: ويرى أصحابه أن تحليل الأهداف اليومية والالتزام بتنفيذها يمدنا بالمعلومات الضرورية لأداء أي مهارة.

ويتضح مما ذكر أعلاه أن القصور في المهارات يعزى لعدد من العوامل يدخل فيها مدى تعلم الفرد لها، وما يحصل عليه الفرد من تغذية راجعة خلال تعلمه لها أو إتيانه بها، ومقدار خبرته في الإتيان بها. فضلاً عن ارتباط الإتيان بالمهارة بهدف يلتزم الفرد بتحقيقه. وعلى أساس من ذلك تتعدد مصادر الاكتساب للمهارات ومناهج وأساليب الاكتساب لها.

مصادر اكتساب المهارة

قد يكتسب الفرد المهارة مصادفة عبر مراحل نموه المختلفة. ويحدث ذلك عادة بوصفه أثراً لعلاقة الفرد بالآخرين من حوله، كالوالدين والأقارب والأقران. وعموماً تنمو المهارة الاجتماعية عند معظم الأطفال والمراهقين تأثيراً للتعلم العرضي والنضج الفكري. ومع التقدم في العمر يزداد معدل الاكتساب للمهارة من خلال التفاعل مع الكبار من مدرسين وزملاء ورؤساء. ومن المهارات التي عادة ما تكتسب بشكل تلقائي أو بفعل تأثير العائد المترتب على الإتيان بها التعاون والتعبير عن المشاعر والتحكم في النزعات والانفعالات. على أن بعض الأفراد قد يخفق في اكتساب مثل هذه المهارات وغيرها مما تتطلبه المواقف الاجتماعية المختلفة. فالأطفال والشباب المتأخرون معرفيّاً عادة ما يظهرون قصوراً في التعلم في مجالات التمييز والانتباه والذاكرة والتعميم ما يسهم في إعاقة نمو المهارات الاجتماعية والعرف والوجدان الاجتماعي لديهم[٨٠].

وباختصار، يمكن القول: إن المصدر الرئيس لاكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية عبر مراحل حياته ما يتعرض له من تأثيرات اجتماعية خلال عملية التنشئة له اجتماعيّاً. فالتنشئة الاجتماعية تهدف إلى تزويد الفرد بالمهارة الاجتماعية والانفعالية والمعرفية بما يمكنه من العمل بفاعلية في الأوساط المختلفة. ويمكن حصر أساليب اكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية خلال عملية التنشئة في ثلاثة أساليب، هي:

(١) التعلم الرسمي للمهارة. وذلك عن طريق الالتحاق ببرنامج معد خصيصاً للتدرب على مهارة بعينها. خلاله، يمكن التدرب على المهارات الاجتماعية باستخدام إجراءات متنوعة بوصفها أساليب تعديل ومعالجة السلوك والمناهج المختلفة في التوجيه والإرشاد.

(٢) التعلم الذاتي: ويتم عن طريق المحاولة والخطأ.

(٣) العمليات الاجتماعية: وتتم من خلال التفاعل والارتباط بالآخرين من الأهل والأقران والكبار عموماً. ويُعدّ منهجاً غير رسمي. وفي الوقت نفسه محدود القدرة في مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات[٩:٧٨٤].

ومن الطريف حول اكتساب المهارات ما ذكره عالم النفس الثقافي ريشارد نيسبت (٢٠٠٥)[٢٩] في معرض مناقشته لتأثير الثقافة في الفوارق بين الأفراد في اكتساب المعارف والتصرفات، حيث يقول: «إن هناك اختلافاً جوهريّاً في اكتساب المهارات بين الغربيين والشرقيين. فالغربي أميل إلى إجادة عدد محدود من المهام، ويتخذ ذلك منطلقاً لعمل جيد. ويبدو أن الشرقي أميل إلى أن يجيد كل شيء، أي صاحب الصنائع السبع»[ص٦٨].

مراحل اكتساب المهارة

يحدد فتز وبوسنر (١٩٦٧)[٨١] ثلاثة أوجه لنمو المهارة المعرفية خلال عملية التدريب. تمثل – في نظرنا – ثلاث مراحل لنمو أي مهارة، مادامت المهارة سواءً كانت معرفية أو حركية أو اجتماعية تتضمن معرفة وحركة:

(١) **مرحلة المعرفة الأولية**: وتشتمل على فهم المهمة أو النشاط. والتعرف إلى ما يتطلبه التصرف بمهارة من معلومات.

(٢) **مرحلة الروابط**: وتتضمن محاولة تحديد الإستراتيجية المطلوبة لإتقان المهارة في أداء السلوك عن طريق الربط بين العناصر المختلفة للأداء. وفي هذه المرحلة، يحاول الفرد تفادي ما قد يقع فيه من أخطاء عند كل محاولة.

(٣) **التلقائية في الأداء**: وتتضمن التقليل من الضبط المعرفي، كالإمعان في التفكير والتدبر قبل الإقدام على التصرف. وبدلاً من ذلك، ينزع الفرد لمباشرة الأداء دون عناء.

مراحل اكتساب المهارة الاجتماعية

ويـرى أدلر وتاون (١٩٩٩)[٣٠] أن اكتسـاب الفرد للمهـارة الاجتماعية. على وجه التحديد - يمر بأربع مراحل، هي:

(١) بداية الوعي بالمهارة. (٢) غياب الإتقان.

(٣) البراعة والتمهر. (٤) التكامل.

- **أولاً: بدايـة الوعـي** – الخطوة الأولى في تعلـم أي مهارة تبدأ بتنامي الوعي بالمهـارة. إذ إنهـا نقطـة البداية التي يتعلـم فيها الفـرد أن هناك طريقة جديدة أفضـل للتصـرف. فمثلاً، عندما تحسـن الإنصـات لمحدثك ينمو لديـك وعي بأن الإنصـات طريقة مفيدة تحسـن من قبـول الآخرين لك، وتعرضك للتمارين المختلفة في سياق فصول هذا الكتاب قد تسهم في زيادة وعيك حول أهمية تطوير مهاراتك في التفاعل مع الآخرين.
- **ثانياً: غياب البراعة والإتقان** Awkwardness -. تظهر المحاولات الأولية للتدرب علـى مهارة ما عدم إتقان أو براعة في ممارسـة المهارة. ويتجلى ذلك في شـكل ارتباك وعدم ارتياح إلى درجة يبدو فيها المتدرب أخرق. ولا يعني ذلك أن الفرد قد أخطأ في اكتسـابه للمهارة أكثر من أنها إشـارة إلى حاجته لمزيد من الخبرة من خلال التدريب والممارسة. وقد قيل: «اسأل مجرباً، ولا تسأل طبيباً».
- **ثالثاً: البراعة والتمهر**- Skillfulness. يبلغ المتدرب هذه المرحلة عند مواصلته التغلـب على مظاهر عدم الإتقـان من ارتباك وعدم ارتياح التي ظهرت إبان محاولاته الأولية. وخلال هذه المرحلة يبدو المتدرب متمهراً. إذ تتجلى قدرته على التعامل مع نفسه والتحكم في تصرفاته مع حاجته إلى مزيد من التفكير حـول عملـه. وحاله حال من يتعلـم لغة جديدة غير لغتـه. فبداية التمهر في إتقـان اللغة تبدأ مع القدرة على مراعاة قواعد اللغة في بناء الجمل وحسـن اختيار المفردات. وتتميز هذه المرحلة من مراحل اكتسـاب المهارة بقدر كبير من التفكير والتخطيط والنتائج الإيجابية تأثيراً لهذه العملية.

- **رابعاً: التكامل** – بعد فترة من التمهر يجد المتدرب نفسه عند نهاية الاكتساب للمهارة، حيث التكامل في إتيان السلوك الماهر. ويظهر التكامل في شكل إتقان الإتيان بالتصرف دون حاجة للتفكير فيه. ويصبح السلوك تلقائيّاً وجزءاً من ذات الشخص. فالمجيد للغة غير لغته يستطيع التحدث بطلاقة دون حاجة إلى الترجمة من لغته إلى اللغة الثانية التي أجادها. والماهر في تواصله مع الآخرين يعبرعن أفكاره ومشاعره بارتياح وثقة تامة[٣٠:٣٧].

نافذة رقم: (١) مراحل اكتساب المهارة الاجتماعية

١. بداية الوعي: التعلم أن هناك طريقة جديدة للتصرف بطريقة أفضل.
٢. غياب البراعة والإتقان: الارتباك وعدم الارتياح في ممارسة المهارة.
٣. البراعة والتمهر: مواصلة التغلب على مظاهرعدم الإتقان من ارتباك وعدم ارتياح عن طريق التفكير والتخطيط وإحراز الإيجابي من النتائج.
٤. التكامل: إتقان الإتيان بالتصرف دون حاجة للتفكير في كيفية إتيانه.

وعليك أن تتوقع ما يمكن أن يحدث لك عند تدربك على المهارات الاجتماعية. فأنت عرضة للمرور بهذه المراحل الأربع. ومن الأهمية بمكان أن تأخذ هذه المراحل في الحسبان عند محاولتك التدرب على ما تضمنه هذا الكتاب من مهارات. كن مستعدّاً لما لا يمكن تجنبه من إخفاق وارتباك، مسلماً بأنه بإصرارك على مواصلة التمرن على الجديد من المهارات سوف تكون أكثر ارتياحاً وقدرة على إتقانها. وعليك أن تدرك أن العبء يستحق ما سوف تبذله من جهد؛ لأن تعلمك أساليب جديدة في التعامل مع الآخرين سوف يكون أمراً مجزياً. ومن مظاهر ذلك الجزاء الرضا عن العلاقة بالأقارب والأصدقاء والزملاء. وهذا غاية ما يتمناه كثير من الناس في معترك تواصلهم مع الآخرين. والمطلوب أن تكون متقبلاً للجديد وأكثر إقبالاً على محاولة التجديد.

وعموماً، يتم تعلم المهارة بشكل تدرجي. كل خطوة من عملية التعلم تبنى على أخرى ما يسهل عملية الانتقال للتعلم. وقد انتهى البحث إلى أن العملية الأكثر فاعلية للتدريب تظهر في سلسلة من ثلاث خطوات: العرض والتشجيع والممارسة. ويتم تعزيز ما يتم تعلمه عن طريق التغذية الراجعة. ويذكر إمستجوفير (١٩٩٢) مجموعة من العوامل التي تساعد على التدرب على المهارة. من ذلك:

(١) مستوى الدافعية. (٢) التوجيهات اللفظية. (٣) التحصيل الحالي للمتدرب. (٤) التمرين.

(٥) التوجيه. (٦) التغذية الراجعة ومعرفة النتائج.

(٧) المحفزات التي تدار بلطف ولباقة.

وكل عامل من هذه العوامل مهم وجوهري في عملية التدريب. والأهم أن كلّاً منها يدخل ضمن سلسلة برنامج التدريب. وسوء استخدامه يخفض من مستوى الفاعلية في التدريب[٩:٧٨٤].

مطالب التدريب على المهارات الاجتماعية

أولاً: الإلمام بالمبادئ العامة لاكتساب السلوك

حتى يؤتي التدريب على المهارات الاجتماعية أكله، ويمكّن من انتقال المهارة بوصفها سلوكاً مكتسباً إلى المستهدف بالتدريب عليها، يجب أن يكون التدريب عليها مبنيّاً على معرفة ذات معنى أو قاعدة من المعارف حول خصائص سلوك المتدرب بوصفه من البشر في سياقه الاجتماعي العام والمحدد. وقوام المعرفة فهم سليم للمبادئ النفسية التي تحكم السلوك البشري[١٧]. ومن أمثلة تلك المبادئ ما يحكم تعلم الفرد لأي سلوك في مختلف المواقف، حيث تمثل القاعدة الأساس للتدرب على المهارات. من ذلك:

(أ) أن الأصل في سلوك الأفراد الاجتماعي الاكتساب عن طريق التعلم، وأن الأفراد لديهم قابلية لتعلمه.

(ب) أن الفهم والاستيعاب من خصائص الأفراد. والخبرة تزيد من هذه القدرة. وهذا يجعل من عملية تغيير طريقة الأفراد في الاستجابة للمواقف الاجتماعية المختلفة ممكنة.

(ج) أن الفرد يملك إمكانية تحديد مواقفه وتقرير مصيره. وتقع عليه مسؤولية أن يقرر ما الذي يمكن له تعلمه، وكيف، ولماذا، ولأي مدى، ومتى؟

(د) أن الأصل في المهارة الاجتماعية سلوك تم تطويره بعد اكتسابه. فالسلوك يكتسب عبر مراحل نمو الفرد المختلفة. ومن مصادر الاكتساب له التقليد والمحاكاة عن طريق الملاحظة لسلوك الآخرين، كما هي الحال في تقليد ومحاكاة الطفل لوالديه. ويرى ألبرت باندورا، (١٩٧٢)[٨٢] صاحب نظرية التعلم بالملاحظة أن اكتساب السلوك عن طريق الملاحظة يتم عبر مراحل، وهي:

(١) الانتباه والملازمة: عند تعلم الفرد عن طريق الملاحظة يلازم من يراه نموذجاً وقدوة مركزاً على القرائن والخصائص المميزة لسلوكه التي تقود إلى الإثابة المتوقعة من تقليده ومحاكاته.

(٢) احتباس الخبرة والتدرب عليها: إن مجرد ملاحظة سلوك النموذج لا يقود بالضرورة إلى محاكاة وتقليد النموذج في سلوكه ما لم يحتفظ المتدرب بما يلاحظ من سلوك النموذج، وأن يحاول الإتيان به بالطريقة نفسها التي تم للنموذج إتيانه بها. كذا التمرن على ممارسة السلوك ومحاولة المتدرب تصويب ما يرتكب من الأخطاء ذاتيّاً، كما هي الحال في إتقان مهارات خطابية أو إدارية. وقد يلجأ الفرد إلى المصطلحات اللغوية لإيجاز تعلمه لسلسلة معقدة من التصرفات حتى يسهل عليه حفظها. ومن ثم التدرب عليها. ويمثل التسجيل اللغوي على هذا النحو الطريقة الأكثر فاعلية للاحتفاظ بالمعلومات المتعلقة بالسلوك الذي

يرغب الفرد في تعلمه والتدرب عليه. ولاجتياز المتدرب هذه المراحل بنجاح شروط ومطالب. ومن الشروط والمطالب:

(أ) التجانس في الاستعدادات والقدرات بين المتدرب والنموذج الذي يحاكيه، ويقلده في سلوكه بوصفه قدوة. فلا يمكن - مثلاً - لرجل عادي أن يحاكي لاعب كرة محترفاً في قدراته الرياضية على تسديد الضربات وتحقيق الأهداف ما لم يملك نفس الاستعدادات والقدرات اللازمة لإتقان مهارة لعب كرة القدم. وإن اجتهد الرجل العادي في تدقيق النظر لمهارات اللاعب، واحتفظ بخبراته، فإنه لن يستطيع تقليد اللاعب. فاللاعب المحترف لديه من اللياقة البدنية والمهارات الفنية ما ليس لدى الرجل العادي.

(ب) التدريب والممارسة: توافر الاستعدادات الشخصية والقدرات العقلية والخصائص الجسمية لا يكفي. فاكتساب السلوك بمهارة يتطلب عدداً من محاولات التدريب والممارسة حتى يتسنى للمتدرب إتيان السلوك بمهارة.

(ج) الدعم والتعزيز: لا بد للمتدرب من أن يعي عواقب الإتيان بالسلوك موضوع التعلم والتدريب؛ لأن معرفة الفرد بالعواقب يبصره بنوع الثواب أو العقاب المتوقع من محاكاته وتقليده للسلوك المستهدف بالتدريب، ومن ثم تعمل العواقب المتوقعة لمحاكاة السلوك أو تقليده معززاً لاكتساب السلوك أو تجاهله. وعلى أي حال، السلوك في حالة المكافأة أو العقاب يتم ملاحظته ويحتفظ به ويتم تقليده. وممارسته تتوقف على نوع المكافأة المترتبة على الإتيان به.

إن مراعاة مثل هذه المبادئ عند التدريب يمثل قاعدة انطلاق لبناء اتجاهات إيجابية نحو التدريب على المهارات الاجتماعية، وتقبل وقبول المتدرب لفكرة التدرب على المهارة. واقتناع المتدرب بالتدرب على المهارة له أثره في قبوله الانخراط في برنامج للتدريب عليها ومواصلة التدريب ومدى الفاعلية في التدريب عليها.

ثانياً: المعلومات واستخدامها

تؤدي المعلومات دوراً رئيساً في التدريب على المهارات الاجتماعية. وتختلف طريقة استخدامها في التدريب على المهارات عن طريقة استخدامها في تعلم الحقائق المتضمنة في البرامج الدراسية المختلفة، إذ تستخدم المعلومة في تحفيز المتدرب على فهم ذاته وفهم الآخرين. فضلاً عن فهمه للأحداث والوقائع اليومية، ما هو طارئ منها أو مستجد. والمعلومات مطلب رئيس لحل ما يعترض الفرد من مشكلات عند تفاعله مع الغير. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن أكثر أنواع المعلومات فائدة وفاعلية لفهم الذات وفهم الآخرين تلك المعلومات المبنية على جهد ذاتي قوامه الاستكشاف والاستبصار. والتمارين المستخدمة في التدريب عادة ما تقوم على أساس:

(١) استكشاف الذات.

(٢) وضوح الهدف من التدريب على المهارة.

(٣) إمكانية التطبيق خلال التدريب.

(٤) تهذيب المهارة وإتقان التدرب عليها من خلال الإمداد بالمعلومات حول الذات والآخر[٥]. يدخل في ذلك ما يصل المتدرب من تغذية راجعه حول ما تم له التدرب عليه. وتقع على المدرب مسؤولية تعريف المتدرب بقنوات المعلومات ذات العلاقة بإتقان المهارة. وكيفية الاستفادة منها بطريقة بناءة. وقد يكون المدرب أحياناً هو المصدر المباشر للمعلومة. ويحتاج الأفراد أيضاً إلى معلومات تساعدهم على حل مشكلاتهم. قد تكون معلومات حول المعلومات نفسها: كمّاً ونوعاً ومصدراً، وإلى من يتجه الفرد طلباً للمشورة أو النصح في محاولة حل مشكلة واجهها أو صعوبة اعترضت طريقه عند تدريبه. فضلاً عن أن تفسير التمارين من حيث علاقتها بالهدف الكلي للتدريب يُعدّ مصدراً آخر للمعلومة حول اكتساب الفرد للمهارة، إذ تزداد

القيمة التطبيقية للتمارين عندما تقدم في إطار عمل برنامج شامل يكشف عن العلاقة بين التمرين والهدف من التدريب. ومن الأهمية بمكان أن يقدم كل تمرين بطريقة يقترن فيها بالهدف من التدريب.

ثالثاً: الوعي بالذات

أن يعي الفرد بذاته مطلب مهم من مطالب الكفاءة الاجتماعية، إذ الوعي بما يقوم به الفرد من تصرفات ضمان لسلامة تلك التصرفات. والغالبية من الأفراد يغرق في التورط بالإتيان بالتصرف مما يحول دون الوعي بكيفية الإتيان به. والسبب في الإغراق أن الفرد قد يألف إتيان التصرف، لكن دون مهارة. ومن ثم لا يعير بالاً للخلل الذي يصحب إتيانه له. ومن مطالب التدريب على المهارة أن يكون المتدرب على وعي بالتصرف الذي يأتيه، إذ التدريب غير الأداء، فالتدريب يمنح الفرد فرصة لإدراك الأخطاء في أي سلوك يأتيه. والفرد عند التدريب يجب أن يكون واعياً بالتصرف موضوع التدريب. ومادام واعياً به، فإنه سوف يسعى لاستدراك جوانب القصور فيه. ومن سبل الاستدراك للقصور أن يحتفظ الفرد بسجل مراجعة لتصرفاته؛ ليتمكن بذلك من معرفة أخطائه واستدراكها[٨٣].

رابعاً: الاحتراف في ممارسة المهارة

يسعى المربون والمدربون لتحقيق أهداف تعليمية وتربوية للتدريب. تقع هذه الأهداف في سياق القيم المهنية وغيرها من المواصفات المطلوبة للأداء ليكون أداء ماهراً. يتم إتيانه باحتراف ومهنية عالية. ويتم تحديد مدى الاحتراف في الأداء، وما يرتبط به من قيم من خلال التحقق من الخصائص اللازم توافرها بمن يمارس المهنة أو الصنعة. ويصف المختصون[٢٥] عدداً من المطالب المرتبطة بالمهنة لتمارس بمهارة واحتراف، من ذلك:

(١) **المهارة في الأداء:** أن يؤدى العمل بمهارة. وعادة ما يتطلب الأداء المهاري للعمل فترة من الدراسة أو التدريب؛ ليتمكن العامل من استيعاب العمل: مهام ومطالب وإجراءات. ويأتيه ببراعة وإتقان.

(٢) **الالتزام بمعايير الأداء:** عادة ما يسند الإقرار بالعمل بوصفه مهنة وفق معايير الاحتراف في الأداء إلى منظمة أو رابطة أو جمعية. تنظم عملية الاعتراف وتحدد معايير الأداء باحتراف، إذ تفرض مثل هذه المنظمات مسؤوليات أخلاقية ومطالب للأداء وفق مواصفات محددة. يجدر بالمتعلم أن يراعي ضرورة الالتزام بها ليحظى بالقبول بوصفه محترفاً.

(٣) **الخصال الشخصية:** هناك عدد من الخصائص الشخصية التي يحسن توافرها في المتعلم أو المتدرب ليكون أهلاً للتعلم والتدريب. من ذلك التعاطف مع الآخرين خاصة المستفيدين من تأهيله، والأمانة والتكامل والاجتهاد والصبر والإصرار والدأب أو المثابرة والمواظبة، (ليونسكي،١٥:٢٠٠٦).

* **المتخصصون في التدريب على المهارات الاجتماعية:** على أساس من هذه الحقيقة حول الاحتراف في ممارسة المهارة، يمكن تقسيم المتخصصين في التدريب على المهارات - طبقاً لبارسولو (Parsolo،١٤٥:٢٠٠٠) - إلى نوعين رئيسين: **أولاً: المتخصص العام.** **ثانياً: المتخصص الخاص.**

أولاً: المتخصص العام: يمثل متخصصاً عامّاً في مجال المهارات، إذ تغطي معرفته قطاعاً عريضاً من تقييم المشكلات وتوفير الحلول لها بطريقة تستوعبها. يتقن مهارات أساسية ومتوسطة ومتقدمة اعتماداً على ما يملك من قدرات وخبرة وتدريب. الأساس في المهارات التي يتقنها معرفة وقيم وممارسات. إذ ترتبط بمذهب الممارسة الشاملة. والمتخصص العام عادة ما ينسق جهود المتخصصين في مجال التدريب على المهارات عن طريق تسهيل التواصل بينهم، والتأصيل لاستمرار الاهتمام والعناية بالمهارات.

٢- **المتخصص الخاص:** يملك معرفة متقدمة ومهارة حول موضوع معين أو منهج في التعامل مع موقف محدد أو وسط خاص. يستخدم المتخصص مهارات محددة مطلوبة لخدمة معينة، كالمعاملة الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة. ويشير التخصص في المهارات عند المتخصص إلى حيازته على تدريب إضافي في صنف معين من المهارات. من ذلك - مثلاً - أن المهارات المستخدمة من قبل الممارس المتخصص من الأكثر احتمالاً أن تكشف عن معرفة منتظمة وخبرة محددة في التعامل مع حالات خاصة، كحالات الطوارئ أو إدارة الأزمات، وغيرها[١٧:٦٥].

مناهج التدريب على المهارات الاجتماعية

وعلى أي حال، تتعدد مناهج التدريب على المهارات الاجتماعية. وقد يكون منهج بعينه أنسب من غيره في التدريب على مهارة معينة. ومن أبرز مناهج التدريب:

أولاً: رواية القصص والسير الذاتية. ثانيًا: المناقشات الجماعية. ثالثًا: الترديد والتسميع والممارسة. رابعًا: الوعي بالذات وانتظام الذات. خامسًا: الارتداد على الذات وصياغة الأهداف. سادسًا: التعبير الفني. سابعًا: اللعب. ثامنًا: النمذجة والاقتداء. تاسعًا: تمثيل الأدوار. عاشرًا: تبني الأدوار. أحد عشر: التحكيم والتمرين. ثاني عشر: الحوار البناء. ثالث عشر: التعليم التعاوني.

وما يجب معرفته أنه ليس هناك منهج معين للتدريب على المهارة. ويتوقف تحديد نوع المنهج المستخدم للتدريب على المهارة على عوامل، منها:

المرحلة العمرية للمتدرب وقدراته المعرفية واهتماماته الشخصية والفرص المتاحة له لممارسة المهارة.

obeikandi.com

ويجـدر التأكيـد على 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 صـداقات حميمة مع الآخرين، فلا بد أن يكـون على قدر كاف مـن التقدير والثقة بالذات والمخاطـرة في تقبل الرفض أو قبـول الدخـول في الآخريـن. وفي الوقت نفسـه عليه أن يملـك 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 الفرد أن يملك وجداناً اجتماعيّاً يقظاً مصحوباً بمهارات اجتماعية مناسـبة وعلى اسـتعداد للامتثال للأعـراف الاجتماعية الخاصـة بالصـداقة؛ حتى يحقق مسـتوى عالياً من الكفـاءة الاجتماعية في الارتباط بالآخرين بحميمية.

وسـوف نعرض لأمثلة من المناهج الأكثر شيوعاً واستخداماً في التدريب على المهارات الاجتماعية.

أولاً: رواية القصص والسير الذاتية

تُعدّ رواية القصص والسير من أكثر المناهج فاعلية في التعريف بالمشاعر والانفعالات والمواقف الصعبة والحساسة وكيفية التعامل معها بمهارة. والناس رواة قصـص وحكايـات، حيث يصـنع الناس معنى لعوالمهم من خلال سـرد القصص واختلاق الأساطير والمشاركة في صياغة النكت والحكايات. وقد يتم التوجه بالقصص للذات، كما في كتابة السير الذاتية لابتكار هوية شخصية أو التوجه بما تنطوي عليه من مضامين للآخرين تذكيراً وموعظة. وتعزز الأدوار الاجتماعية، ويحافظ عليها من خلال أشـكال من القصص والروايات. وتبدأ رواية القصـص عند عمر مبكر جدّاً. وبوصفنا كباراً ما زلنا نروي القصص بشـكل خاص وعام[١٤:١٩١]. وتسـتخدم الجماعات القصـص والنكات لتنشئة

الأعضـاء على أعرافها ومعاييرها ولتعزيز التماسـك بين الأعضاء فيها. وما غاية الأسـاطير الوطنية إلا التعريـف بطبيعة وأهداف الانتماء والولاء للوطن والتعبير عن نوعية القيم المرغوبة من قبل مواطنيه.

والمنهج التقليدي في التدريب على مهارات مثل حل المشكلات الاجتماعية يتضـمن سرد قصة يتبعها مناقشة. وفي الأوساط المدرسية، تستمد القصص والسـير مادتهـا مـن مقـررات القـراءة واللغـة والأدب والعلـوم الاجتماعية والممارسات الشخصية للأفراد بما يحقق التكامل بين محتوى المنهج والتدريب على المهارة. وعلى سـبيل المثال لا الحصـر، يبدأ المدرس عادة - في المستويات الدنيا من التعليم - بقراءة قصة من كتاب القراءة، مثلاً قصة الراعي والذئب للتعريـف بقيمة الصـدق وعاقبة الكذب. أو يروي للطلاب سـيرته الذاتيه في طفولته بوصفها مادة للدرس. ليدفع الطلاب للتبصر بها؛ كي يستلهموا منها عبراً وحكماً عن فضـل المثابرة والاجتهاد وسـوء عاقبة التواني والكسـل. وفي المستويات العليا، يمكن أن يستدعي تذكر واقعة تاريخية أو ممارسة شخصية أو حدثاً جارياً، مع تزويدهم بكتابات عنها أو عرض لأفلام أو صـور لها - إن توافرت - بوصفها طريقة للبدء في مناقشة موضوعات ذات تأثير في السلوك الراهن للطلاب.

وقد يستفيد من بعض ممارسات الطلاب غير المرغوبة كالتهور في قيادة السيارة، وما يحدثه من مضايقات للآخرين من طلاب ومدرسين. فيلجأ إلى تقديم قراءة من قصاصـة لخبر في صحيفة عن واقعة مأساوية سببها التهور في قيادة السـيارة من قبل بعض الطلاب، وما أسفرت عنه من عواقب وخيمة في حـق بعض زملائهم من الطلاب. ويحـاول الربط بين محتوى هذه الواقعة وممارسـة الطلاب غير المرغوبة من خلال مناقشة مشاعر من تورط في تلك الممارسات المأساوية التي وردت في قراءة الطلاب للقصاصة، وماذا عن حال الطلاب لو حصل لهم ما حصل لأولئك النفر من زملائهم.

ثانياً: المناقشات الجماعية

تمثل المناقشة الجماعية أسلوباً للتدريب على المهارات قوامه التوجيه، تتعدد أنواعه وأهدافه ووظائفه. ومن أمثلة ذلك عقد حلقات عصف ذهني أو إدارة جلسة جدل حول موضوع محدد يشارك فيه المستهدفون بالتدريب، كما هي الحال في الجدل العام بين الطلاب في الفصل المدرسي بوصفهم جماعة واحدة. ومن أنواع المناقشة ما يقوم على أساس توزيع المتدربين على مجموعات صغيرة. يؤدي فيها المدرب دور الموجه للنشاط. وعادة ما يزود المدرب المجموعات ببعض المعلومات للبدء في المناقشة بين الأعضاء في المجموعات. وفي المدرسة، يستحسن أن تستمد موضوعات المناقشة مادتها من المنهج المدرسي. وأحياناً تستثمر بعض المواقف الطارئة للبدء في المناقشة كما في حال اعتداء طالب على زميله. ويمكن أن يستخدم في المناقشة أسلوب حل المشكلات لإدارة النقاش. وذلك على النحو الآتي:

١- أن يتبنى الطلاب وجهة نظر جميع المتورطين في المشكلة موضوع المناقشة.

٢- أن يسهم الطلاب في اقتراح حلول للمشكلة موضوع المناقشة.

٣- أن يناقش الطلاب معاً العوائق والعواقب المحتملة لاختيار أي حل من الحلول المقترحة.

٤- أن يقوم الطلاب بتمثيل أدوار لطريقة العمل بالحل الذي وقع عليه الاختيار من قبلهم[٢٧:٥٠].

وهناك من المناقشات ما يركز على التعرف إلى المشاعر والانفعالات أكثر من اختيار أسلوب حل المشكلات. ومثاله، محاولة فهم وجهة نظر أطراف الواقعة موضوع المناقشة، حيث يمنح المتدرين فرصة للتعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم في الموقف من الواقعة موضوع المناقشة. وتنمية التعاطف مع مشاعر وانفعالات ووجهات نظر الأطراف المشاركين في تلك الواقعة. ويجب

ملاحظة أن للتخطيط السليم في إدارة المناقشة تأثيره على اكتساب المتدرب لمهارات أخرى، كالانضباط والانتظام والتواصل المبني على احترام الآخرين. ومن مظاهر التخطيط السليم للمناقشة التخطيط لأسئلة المناقشة: ١) كيفية صياغة الأسئلة، ٢) مدى الوضوح في الأسئلة، ٣) العمق المعرفي المطلوب للإجابة، ٤) الفاصل الزمني المعطى للإجابة بعد السؤال، ٥) نمط الإجابة المطلوبة، (فردية أو جماعية)، ٦) توظيف الإجابات لخدمة موضوع المناقشة مع مراعاة الطريقة في رد الفعل على الإجابة[٨٤:١١].

ثالثاً: الترديد والتسميع والممارسة

الترديد ينمي كلّاً من المعرفة والثقة التي تشجع الأفراد[٦] ولا سيما الصغار منهم على استخدام مهاراتهم. والطريقة المناسبة للبدء في الموضوع دون خوف أو وجل تتمثل في دفع المدرب الأفراد إلى: أ) ممارسة القراءة بصوت عالٍ، ب) ممارسة الحوار خلال أداء المهام، ج) تبادل النكات والدعابة والمزاح. والترديد مطلب أساس في التدريب على التوكيد، إذ على المتدرب أن يواصل الإتيان بالتصرف الذي يؤكد من خلاله توكيده لذاته في طلبه أو رفضه أو احتجاجه إلى أن تصبح الاستجابة تلقائية. وهذا يعزز الثقة بالذات، ويقلل من الارتباك في المواقف الواقعية[٢٧:٥٠].

رابعاً: الوعي بالذات وانتظام الذات

هناك كثير من المناهج لمساعدة الفرد على الوعي بذاته وتهذيب مشاعره وانفعالاته. وما يجري في الوسط المحيط بالفرد من وقائع له تأثيره في قدرته وخبرته حول الوعي بمشاعره والتحكم في انفعالاته. وتختلف هذه الخبرات للأفراد باختلاف العمر ونوع الخبرة وأساليب التوجيه التي تساندها. ومثال ذلك، أن المدرس في مراحل التعليم الأولى يمكن أن يشجع الطلاب على الإفصاح عن مشاعرهم والتمييز بينها. من ذلك أنه في حالة دعوته الطلاب

لافتراش الأرض يرشـدهم إلى كيفية تحسس المشـاعر، فيسأل مثلاً: هل هم مرتاحـون لهذه الطريقـة في الجلوس؟ ويدفع من لا يشـعر بالارتيـاح إلى أن ينظر في البحث عن فسـحة في المكان. وقد يدفع المدرس الطالب ليسأل نفسه مـا إذا كان بإمكانه الانتباه لما يقال؟ وهو على هذه الحال وهل جميع الطلاب جاهزون للاسـتماع للدرس باهتمام؟ والاستشـهاد بالمأثور من القول والشعر مفيد في تعليم القيم ذات العلاقة بالوعي بالذات وانتظام الذات. وفي المراحل المتقدمة كالمتوسـطة، يوجه المدرس الطـلاب لتنظيم ذواتهم باقتراح الكيفية التي ينتظم بها سلوكهم. ومن أوجه التوجيه دفع الطلاب للتساؤل، كأن يسأل الطالب نفسـه حول الجزء من الدرس الذي لم يفهمه. وإذا كان الأمر كذلك، فالحاجة لديه ماسّـة لطلب مزيد من المعلومات. وبالنسبة إلى طلاب الثانوية يشـجع المدرس الطلاب على التخطيط في سـبيل النجاح. وذلك بالسؤال عن مشاعرهم حول حسن الاسـتثمار لأوقات الفراغ بطريقة فاعلة؟ فإذا لم يكن الأمر كذلك، فعلى كل واحد منهم أن يفكر ما الذي عليه أن يفعله كي يحسـن من وضعه وطريقته في استغلال وقته بما يفيده.

وإذا كان أحدهم يحسـن اسـتثمار وقته فلا يـتردد في إحاطة ذاته بأنه فاعـل في تنظيم ذاته مادام قد أحسـن اسـتثمار أوقاتـه. ويمكن للمدرس في المرحلـة الثانويـة أن يوجه الطلاب لتهذيـب انفعالاتهـم بمخاطبة من تورط في سـلوك عدوان مـن الطلاب في أثناء اللعـب بالقول مثـلاً: «إذا كنت تفكر في إلحـاق الأذى بذلـك الطالب الـذي هزمك، فإنك لا تفكر أبـداً في اللعب، ولسـت تلعـب بجدارة! عليك أن تـدرك ذلك، وأن تعود إلى مـا كنت عليه من وضـع طبيعي». ويمكن أن يوضـح المدرس للطلاب كيف يمكن للفرد منهم أن يهذب ذاته عن طريق التفكير بصوت عالٍ – وذلك بأن يخاطب المدرس نفسه عند إحساسـه بمداهمة الوقت له دون أن ينهي مفردات مقرره: «إنني أشـعر بالإحبـاط لأن لدينا الكثير الذي يلزمنـا تغطيته غير أن الوقت يعاجلنا. إنني في حاجـة إلـى التهدئة والتفكير: ما الـذي علينا عمله الآن؟ باسـتطاعتي أن

أدون قائمة بكل ما نحتاج إلى عمله على السبورة. ثم أقرر ما الموضوع المهم منها، الذي يجب علينا أن نبادر بتغطيته اليوم». ومن خلال التصويت على ما تم تدوينه على السبورة من موضوعات. التي كانت في الأصل موضوع حوار داخلي بينه وبين ذاته - والتفكير مع الطلاب في المفاضلة بينها باستخدام خطوات حل المشكلات، فإن المدرس بهذه الطريقة يساعد الطلاب على فهم عناصر عملية حل المشكلات بوضوح. ويقدم لطلابه المثل في كيفية تهذيب الفرد منهم لذاته.

ومن الطرق الأخرى للتدريب على تنظيم الذات، أن يمنح المدرس الطلاب فرصة لممارسة تنظيم ذواتهم. وذلك بخفض مستوى الإشراف المباشر على الفصل برهة من الوقت. فينزع المدرس، مثلاً، إلى مغادرة الفصل بين الفينة والفينة بضع خطوات ولفترات وجيزة. وبالتدريج يزيد في البعد عن الأنظار كلما أمن انتظامهم مع ابتعاده. وهناك من المدرسين من يجعل طلابه يبدؤون العمل دون حضوره. ويبقى حولهم في مكتبه حتى غدا له ذلك عملاً روتينيّاً. وقد خلص مثل هؤلاء إلى أن الطلاب الصغار أصبحوا أكثر انضباطاً وهدوءاً. وباستخدام مثل هذه الأساليب للتدريب على انتظام الذات ما يحقق التوازن بين أبعاد انتظام الذات كالوعي والتعبير وكف السلوك غير المرغوب.

خامساً: الارتداد على الذات ورسم الأهداف

تمثل القدرة على صياغة أهداف مناسبة ذات معنى للفرد بعداً مهمّاً من تطوير مهارات صناعة القرارات وحل المشكلات. فالقرارات – سواء كانت تتعلق بأمور الحياة اليومية أو تتعلق بأمور طارئة مهمة – تتطلب قدرة على وضع أهداف قصيرة وأخرى طويلة المدى. ومع التقدم في النمو المعرفي والاجتماعي للفرد، يصبح تحديد الأهداف الشخصية أكثر أهمية في مساعدة الفرد على التخطيط والانتظام في ترتيب الأولويات التي تقود للنجاح الشخصي والحياة المرضية. ومن مطالب هذه العملية ذات الأهمية، العودة للذات من

فـترة لأخـرى أو ما يعرف بـ «الارتـداد على الذات». ويسـتطيع المدرب تمكين المتدربـين من الولـوج إلى قيمهم والأولويات في حياتهم وإحساسـهم بالهدف مـن خـلال تحريرهم من المثـيرات والضـغوط الخارجية. نجد لذلـك أمثلة واقعية من ممارسات صـغار الطلاب وكبارهم في مختلف البيئات المدرسية. فقـد يجد طـلاب الثانوية في الأوقـات المتاحة للعودة للذات مصـادر للترويح وتركيز الانتباه. وتساعد تمارين الاسترخاء والمواد الفنية صغار الطلاب على إدارة انتباههم وتمكنهم تدريجيّاً من إطالة فترات تركيزهم. وتتباين أنماط الأهداف عنـد الطلاب تبعاً للاختلاف بينهم في المراحل التعليمية ومسـتوى النمـو العقلـي والسـياق الذي تصـاغ فيه تلـك الأهداف. من ذلـك أن بعض الأهـداف في المرحلة الثانوية تعكس جهود الطلاب لإيجاد إحسـاس بالهدف مـن الحياة. في حين نجد أهدافاً أخرى قد لا تتعـدى ما يعكس رغبة الطالب في رفع مستوى تحصيله الدراسي في مقرر معين. وباستخدام المدرس لمهارات حل المشـكلات وإدارة الصراع. وكذا خطط الترديد والتمرين، يتعلم الطلاب التفكير في كل ما يلزمهم من أهداف. وسوف يقدرون دور الآخرين، (الوالدين، المدرسـين، الأقران) ومعطيات ثقافتهم في رسـم أهدافهم الشخصية[٢٧:٥٤]. ويتقنون تعلم خطوات بلوغ هذه الأهداف. ويمكن تدريب الطلاب على تحديد خطوات بلوغ هذه الأهداف بإبرام عقود بين الطلاب والمدرس. يلتزم الطالب فيهـا بإنجـاز ما تعهد بأن ينجزه في غضـون فترة زمنية محـددة. ومثل هذا الإجراء يسـاعد الطلاب علـى تقدير مدى التقدم في بلوغهـا، ويعرفهم على الجهد اللازم والتعديل المطلوب. ويسـعدون بدنو موعد بلوغها فضـلاً عن أن في هذا تدريباً للطلاب على الالتزام والانتظام واحترام العهود والمواثيق.

سادساً: التعبير الفني

تكمن القيمة التطبيقية للأعمال الفنية في تعزيز فهم الأفراد وتقديرهم للمشـاعر والانفعالات، وكيفية التعبير عنها بالطريقة المناسـبة. فالموقف من

أي عمل فني (شعر - قصة - لوحة - تمثيل - أشغال) ينطوي على انفعال من نوع معين وفقاً لمحتوى هذا العمل وما قد يستثيره من وجدانات، (عواطف وانفعالات) وأحاسيس ومشاعر. وفي بيئة المدرسة، مثلاً، تمثل الأنشطة الفنية نقطة بدء مناسبة لدفع طلاب المدارس للاندماج في موضوعات جديدة. ففي المرحلة الابتدائية، يمكن استخدام التنوع في الألوان للتعبير عن التباين في الانفعالات بين الأشخاص، (أحمر: غضب - أخضر: نماء - أزرق: تفاؤل). وفي المرحلة الثانوية، يمكن استخدام الطين والصلصال للتمثيل والتعبير عن المشاعر والأفكار. وتشكل الفنون المسرحية مجالاً خصباً للتدرب على المهارات الاجتماعية، إذ في مشاركة الطالب بقية الطلاب في عمل مسرحي تنمية لمهارات التواصل مع الآخرين. وفي الترديد ما يعزز من ملكة التعبير، ويقوي من الأساليب الفاعلة في حل المشكلات[٢٧:٥٤].

سابعاً: اللعب

يشير اللعب إلى أي نشاط يقوم به الفرد لمجرد الاستمتاع والمتعة. ومن الطبيعي أن يكون اللعب بالنسبة إلى الأطفال لهواً وهزلاً، لكنه يبقى ذا أهمية في اكتسابهم المعارف والمهارات، فالأطفال يستخدمون اللعب لاكتشاف العالم ولممارسة المهارات وبالذات المهارات الاجتماعية. من ذلك مثلاً، ينخرط الأطفال في أثناء اللعب في تمثيل أدوار، حيث يمتثلون لأعراف وقواعد السلوك، ويقودون غيرهم أو يقادون من قبل غيرهم من أقرانهم. واللعب بهذه الطريقة يساعدهم على تعلم تبني الأدوار والتعاون والتنافس والصراع والنفوذ والتواصل[١٢:٩٥]. والتعرض خلال اللعب لآراء وأفكار ومشاعر الأقران والتغذية الراجعة منهم تمكّن الأطفال من التحرك خارج نطاق التفكير المتمركز حول الذات ليأخذوا في الحسبان وجهات نظر الآخرين، وتعزز خبرات اللعب في المدرسة سلوكيات التعلم لدى المتعلم، كالدافعية والشعور بالكفاءة والمثابرة والاتجاهات الإيجابية. وفي الوقت نفسه تسهم في خفض

المشـكلات السلوكية داخل الفصل[٨٤، ٤٤٠]. وبذلك يسهم اللعب في نمو الأفراد معرفيّاً واجتماعيّاً. ومن مظاهر دور اللعب بوصـفه إستراتيجية تسهم في نمو معارف وسلوك الأفراد ما يأتي:

١- يساعد اللعب الأفراد بالذات الصغار على إتقان طرق المشاركة في التعرف إلى معاني الأشياء مع من يماثلونهم من الصغار.

٢- يوفر فرصـاً للأفراد ولا سيما الصـغار لتعلم تسوية الخلافات في مواقف تمثيل الأدوار.

٣- يمكن الأفراد من التنفيس عن المشاعر السلبية التي تضايقهم.

٤- يمنـح الأفراد الفرصـة لفهم أفضـل للأحداث الانفعالية وتقبل مسـاندة أقرانهم لهم.

٥- يساعد على تنمية الإحساس بالثقة، ويوثق الروابط الحميمية مع الأقران.

ومـن ثم يمكـن القـول: إن اللعب يسـهم - بشـكل رئيس - في نمـو مهارات التواصل والفهم الانفعالي وتبني الأدوار الاجتماعية وتنمية الاهتمامات،[٢٣، ص٤٤٤].

إن استخدام اللعب بوصفه منهجاً للتدريب عامل فاعل في تهيئة المتدرب للتعلم. من ذلك اسـتخدام الألعاب بوصـفها أنشـطة للتحمية أو التسـخين. ولذلك تأثيره في زيادة مسـتوى تركيز وانتباه المتدرب خلال عملية الاكتسـاب للمهارة، عدا خفضـه للتوترات المصـاحبة عادة لتعلم الجديد. وفي الضحك والمـرح المرتبـط باللعب ما يعزز من الإحسـاس بالقرب مـن الجميع. وللعمل في أنشـطة جماعية بوصـفها مظهراً من مظاهر اللعب هـدف يتمثل في دعم الإحساس بالمسؤولية بين سائر أعضاء الجماعة المشاركين في النشاط. ويماثل اللعـب في قوة التأثير التدريب عن طريق العمـل. فالفهم لا يتحقق إلا بالعمل من خـلال محاولة الفـرد تطبيق ما تعلمه. والشـواهد من نتائج الدراسـات

علـى سـلوك الأطفـال تدعـم حقيقة وجـود ارتباط بـين التعليم عـن طريق العمل والحل الناجع للمشـكلات. وذلك لأن حل المشـكلات يتطلب تفاعلاً مع الآخرين. ومعظم مهارات التفاعل يتم تعلمها عن طريق العمل. وعندما يلعب الأطفال، فإنهم يتعلمون عن طريق العمل. إنهم يتمرنون ويمارسـون مهارات حركية وفكرية واجتماعيه من خلال اللعب: مهارات حركية كالتسـلق والقفز، ومهارات فكرية كالتذكر والتبرير واتخاذ القرارات وحل المشكلات، ومهارات اجتماعية، كالتواصل والمشاركة والتعاون والتعاطف[٨٥:٧٢].

نافذة رقم: (٢) حكم وأمثال في تأثير العمل

١- «أسمع فأنسى، أرى فأتذكر، أعمل فأفهم» حكمة صينية قديمة.
٢- «قُل لي فأنسى. علمني فأتذكر. أشركني فأتعلم» بنجامين فرانكلين.

ثامناً: النمذجة والاقتداء

معظم برامج التدريب على المهارات تؤكد أن النمذجة أو الاقتداء طريقة فاعلة في التدريب على المهارات. ومن الثابت علماً أن التعلم من خلال القدوة أو النموذج أكثر أسـاليب التعليم فاعليـة[٨٢]. وفي المأثور من الأقوال والأفعال ما يؤكد أهمية القدوة في تعلم السلوك. وقد قيل: «ابن البط عوام» و«من شابه أبـاه فما ظلم» و«القريـن بالمقارن يقتدي». فالمتعلم غالبـاً ما يكون أكثر ميلاً لتقليـد ومحاكاة ما يراه ماثلاً أمامه من سـلوك من يرى فيه نموذجاً وقدوة. والنمذجـة نمط من أنماط التعلم يظهر في شـكل ملاحظة المتعلم لشـخص يؤدي سلوكاً، ويخبر تبعاته. وقد يكون النموذج الوالدين أو الأقران أو الأقارب أو المدرسين أو الشخصيات التلفزيونية. وتتضمن النمذجة القدرة على تجريد المعلومـة مما تم ملاحظته وتخزينه في الذاكرة واسـتحداث تعليمات وقواعد حول السـلوك واستدعاء المعلومة المناسبة والتصـرف في الوقت المناسب. إن

النمذجة تمكّن الشخص من تطوير أساليب جديدة للسلوك في مواقف لم يسبق له أن خبرها[٨٥:٧٤]. وقد يمارس المدرب تأثيره بوصفه قدوة أو نموذجاً للسلوك المحمود عن قصد أو عن غير قصد. وتبني المدرب لأساليب فيها ظرف ودعابة عامل يساعد على دفع المتدرب لمحاكاة المدرب في سلوكه. وقد ثبت بالبحث أن تعريض الأطفال لنماذج اجتماعية تؤدي تصرفات اجتماعية بطريقة فاعلة تسهم في زيادة تكرار السلوكيات الاجتماعية الماهرة لديهم، وأن بعض النماذج أكثر فاعلية من بعض، وأن النموذج يحدث تأثيره بشكل أفضل عندما يكون مشابهاً للطفل، وعندما تكون تصرفاته الماهرة مصحوبة بتعليق يدير انتباه الطفل لأهداف ومنافع السلوك المناسب. والسبب أن المشاركة المعرفية الفاعلة للطفل في التدريب على المهارات الاجتماعية تزيد من فهمه وتقديره للمبادئ المتعلمة. ومن ثم استدخاله لها، والاعتماد عليها عند تفاعله مع أقرانه[٢٣:٤٦٠،١].

تاسعاً: تمثيل الأدوار – Role-Playing

يشير الدور إلى تصرفات متوقعة من الشخص الذي يشغل موقعاً اجتماعيّاً معيناً. ومن الملاحظ أن الشخص عند تبوّئه موقعاً ما يحاول التأقلم معه. وذلك بأن يؤدي مطالبه كما ينبغي. وهذا يمكنه من الوعي بحقيقة ذاته (قدرات وإمكانات) وإدراك مطالب الدور المرتبط بذلك الموقع. ومن ثم إمكانية الإتيان به بفاعلية. وتمثيل الدور في حقيقته تمثيل لمشاعر وتصرفات شخص آخر يفترض أن يقوم بها الآخر في الموقف نفسه، على افتراض أن تمثيل الممثل للدور سوف يجعله بوصفه ممثلاً أكثر إتقاناً لما يرغب في تعلمه واكتسابه. وتمثيل الدور أحد الطرق الرئيسة في التدريب على مهارات الحياة والمهارات الاجتماعية يستمد أصوله من نظريات النمو المعرفي. ويمثل طريقة فاعلة في فض كثير من المشكلات البينية[٢٣:٤٦٠]. وتتمثل هذه الطريقة في التدريب في تمثيل من قبل المتدرب لتصرف حياتي مصطنع يتم تنفيذه من قبله ليساعده التمثيل له على إتقان إدارة الحدث في الواقع.

فضلاً عن مساعدته على اكتشاف الاحتمالات البديلة للتصرف واختزان الخبرة وإتقان ممارسة المهارة تحسباً لاستخدامها مستقبلاً عند التعامل مع الآخرين. وتمثيل أو أداء الأدوار مستويات: البسيط والمركب والبنائي. ولكل منها وظيفته وفقاً لنوع ومستوى المهارة(٥:٨٥). والافتراض الأساس الذي بني عليه استخدام تمثيل الدور بوصفه منهجاً للتدريب على المهارات أن المتدرب ممثل قد يمكنه تمثيل الدور من الاقتناع بما قام بتمثيله وحسن الإتيان به. والتدرب على السلوك من خلال تمثيل الأدوار يعزز من التعاطف مع السلوك والتأكيد على مسؤولية العمل به. ويسهم في تنمية ثلاث مهارات رئيسة:

١. قدرة الفرد على فهم ما الذي يفكر ويشعر به الآخر.

٢. معرفة الفرد لما يقول أو يعمل.

٣. القدرة على استخدام لغة الإشارة من تلميحات وإيماءات وغيرها من التعبيرات غير اللفظية.

عاشراً: تبني الأدوار – Role–Taking

تكنيك آخر في التدريب على المهارات الاجتماعية يعرف بـ «تبني الأدوار». ويمثل تبني الدور كما سبق أن أشرنا المكون المعرفي للتعاطف مع الآخرين. ويشير إلى قدرة المتعاطف على تبني وجهة نظر الشخص المستهدف بالتعاطف عن طريق تبنيه لدوره. فأحد طرق التعاطف أن يضع الشخص نفسه مكان الآخر. ويتخيل كيف يشعر فيما لو كان هو ذلك الآخر. وبهذه الطريقة يصبح وعي الفرد بانفعالاته نتيجة تبنيه لانفعالات الآخر شرطاً للتعاطف مع الآخر. ومتى ما كان الفرد قادراً على ذلك، فإنه سوف يكون أكثر اقتناعاً بمعاناة الآخر وأكثر استعداداً لمساعدته.

ويختلف تكنيك «تبني الأدوار» عن سابقه تكنيك «تمثيل الأدوار». ويتلخص تأثير تبني الدور بوصفه تكنيكاً في اكتساب المهارات بدفع المتدرب

obeikandl.com

من قبل المدرب بأن يضـع نفسـه مكان من يريد محاكاته في تصـرفاته ليرى الموضـوع من وجهة نظره. وهذا يجعله يضـع نفسـه خارج ذاته ليتخلص من تأثـيرات تحيزاتـه لذاته، فيتحقق لـه بفعل ذلك رؤية الموقـف من وجهة نظر الآخر الذي دعاه لتبني دوره. وبهذه الطريقة يسـهل عليه تقدير موقف الآخر بتجـرد وموضـوعية. ومن ثم الاقتنـاع بوجهة نظره. ونجد لذلك شـاهداً في مواقف الخصـومات عند محاولة المعتدى عليه إقناع المعتدي بشـناعة خطئه الذي ارتكبه في حقه. فالمعتدى عليه قد يلجأ إلى حيلة لإقناع خصـمه. وذلك بأن يطلب من المعتدي أن يضـع نفسـه مكانه ليرى كيف فعل به، اعتقاداً منه بأن هذه الممارسة سوف تمكن المعتدي من رؤية فعله على حقيقته، فيتسنى له تقدير حجـم خطئه. وذلك كفيل بإقناعه بأنه قد أخطأ عليه. ويرى سـيلمان (١٩٨٠)[٨٦] أن مهـارة تبنـي الأدوار هـي المظهـر الوحيد مـن مظاهر النمو المعرفي الـذي تقوم عليه معرفة الفرد بذاته وبالآخرين. وقد تمكن من تقديم وصـف دقيق لمراحل نمو مهارة تبني الدور بوصـفه مظهراً من مظاهر النمو المعرفي، ويتضمن النافذة رقم (٢٦) وصفاً مختصراً لتلك المراحل.

نافذة رقم: (٣) مراحل تبني الدور الاجتماعي عند سيلمان (١٩٨٠)

المراحل	العمر	الخصائص
٠) التمركز حول الذات أو المنظور غير المميز	٣- ٦ تقريباً	لا يعـي الأطفـال بـأي نظـرة غـير نظرتهم. إذ يفترضون أن ما يشعرون به - أيّاً كان - حق، وموافق عليه من قبل الآخرين.
١) المرحلة الأولى: تبني الدور الاجتماعي المعلوماتي/	٦- ٨ تقريباً	يبدأ الأطفال بإدراك أن الناس يمكن أن يكون لهم نظرة مغايرة لنظرتهم. ويعتقـدون أن هـذا يحـدث بسـبب أن هـؤلاء الناس قـد حصـلوا على معلومات مختلفة عما لديهم.

٢) المرحلة الثانية: تبني الدور المنعكس على الذات	٨-١٠ تقريباً	يعرف الأطفال أن نظرتهم ونظرة غيرهم قد تتعارض حتى إن حصلوا على المعلومات نفسها. وهم قادرون على تقدير وجهة نظر الآخرين. إذ يدركون أن الشخص الآخر يمكن أن يضع نفسه في مقامهم. وهم قادرون أيضاً على توقع ردود فعل الشخص الآخر على سلوكهم. وعلى أي حال، لا يمكن للطفل في هذه المرحلة أن يقدر منظوره ومنظور الآخر في الوقت نفسه.
٣) المرحلة الثالثة: تبني الدور المتبادل	١٠-١٢ تقريباً	يمكن للطفل أن يقدر وجهة نظره ووجهة نظر الآخر تلقائيّاً. ويدرك أن الطرف الآخر يقوم بالشيء نفسه. وإن الطفل يكون قادراً على افتراض وجود وجهة نظر مغايرة من قبل طرف ثالث. ويتوقع ردة الفعل عليها من لدنه ومن لدن الآخر.
٤) المرحلة الرابعة: تبني الدور المجتمعي	١٢-١٥ فأكبر	يحاول المراهق فهم منظور الشخص الآخر عن طريق مقارنته بالنسق الاجتماعي الذي يعمل في إطاره. بمعنى آخر، يتوقع المراهق أن الآخرين سوف يتبنون وجهات النظر نفسها التي يتبناها معظم الناس من جماعتهم حول الوقائع والأحداث في بيئاتهم.

- المصدر: شيفر (٢٠٠٠، ص ١٣٩)[٢٣].

هـذا، وقد تمكـن كل مـن إلياس وماهـر (١٩٨٣) من تطويـر نموذج لتدريـس المهـارات الاجتماعيـة – المعرفيـة، اسـتخدموا فيه أشـرطة فيديو تضمنت مناقشة جماعية وتمثيل أدوار وتبني أدوار. وطبقاً لهما، أن استخدام الفيديو في التدريس مفيد لأسباب منها أن الفيديو ينشط عمل الحواس، ويثير الدافعية والانتباه ويسـهل استدعاء محتواه. وكذلك يمكن من التعلم التعاوني عندما يكون التلفزيون مصحوباً بالمناقشة التي تحفز على تعلم إستراتيجيات معرفية عامة(٨٧:١٨٦).

أحد عشر: التحكيم والتمرين

التحكيـم تكنيـك تعلـم معـرفي – اجتماعي يعرض فيه المـدرب مهارة اجتماعيـة أو أكـثر، ويتم له شـرح منطق اسـتخدامها بعنايـة، ويقترح على المسـتهدفين بالتدريب كيفية تحسـين أدائهـم لها. ومثال ذلـك ما يحدث في مواقـف اللعـب الجماعي: كيـف تشـارك في اللعب – كيف تأخـذ دورك عند المشـاركة – كيف تتواصـل مع الآخرين بفاعلية – كيف تدير الانتباه وتحسن الإنصات للآخرين(٢٣:٤٦٠).

ويجب أن يدرك المدرب أن تعرض المتدربين لأي مهارة لن يجعلهم يتقنوا الإتيان بتلك المهارة من أول وهلة. على المدرب أن يدفع المتدربين لتطبيق تلك المهارة بعد التدرب عليها. وأن ينقلوا ما تعلموه في الفصل إلى الملعب والشارع والمنزل ويجتهدوا في ابتكار بدائل لحل ما يواجههم من مشكلات في كل موقف مشـكل يعترضـهم. ويدعوهم إلى مراعاة حسـن التصـرف في المواقف. وفي التدريب للصـغار، مثلاً، على المدرب أن يدفع المتدربين إلى حسـن الاسـتماع بالتزام الهدوء وضبط الجلسة في المقعد. واستخدام أساليب لاستدعاء وتذكر ما تعلموه كالملصـقات واللوحات الإيضاحية، كما هي الحال مع ملصقات حل المشـكلات أو ملصق خصـائص المؤكد من الأشـخاص التي تتضمن إيضاحاً لمراحل حل المشـكلات أو خصائص الشـخص المؤكد من غير المؤكد. ويصبح

التحكيم فاعلاً في تحسين المهارات الاجتماعية عندما يصاحبه أشكال أخرى من التدريب على المهارات الاجتماعية، كتشجيع المتدربين على العمل معاً لبلوغ أهداف تعاونية. ويرتبط بالتحكيم أساليب تزيد من فاعلية التحكيم في دفع المتدرب للالتزام بالتدريب والاحتفاظ بالخبرة المكتسبة. فأساليب التحكيم تتضمن توجيهات وشروحات وممارسة وتغذية راجعة.

(أ) التوجيهات: تمثل التوجيهات أسلوباً فاعلاً لتزويد المتدرب بالمعرفة والمعلومة. ولكي تكون التوجيهات فاعله لا بد أن تكون مفهومة. ولكي تكون مفهومة، على الموجه أن يكون قادراً على إعادة صياغة وتوضيح وتكرار ما وجه به. وقد أثبتت هذه الطريقة فاعليتها في مساعدة أطفال رياض الأطفال على تنميه مهارة بناء الصداقات. ويطور الأطفال تدريجيّاً الإحساس بالضبط أو التحكم في حال أن ما يحدث لهم يطرأ بفعل تصرفاتهم (٨٥:٧٥).

(ب) التغذية الراجعة: تتمثل التغذية الراجعة في المعلومات (إيجابية أو سلبية) التي يتلقاها المتدرب من مدربه تقويماً لسلوكه في اكتساب المهارة. وقد تأخذ شكل هز الرأس بالموافقة أو نظرة تشير إلى تساؤل أو تعليق أو توجيهات إضافية أو تذكير وتزود التغذية الراجعة المتدرب بمعرفة حول نتائج سلوكه وكيف يحسنه ويطوره. وقد أثبتت فاعليتها في التعلم والاكتساب للمهارات، وتتمثل أهم تأثيرات التغذية الراجعة في الآتي:

(أ) تزيد التغذية الراجعة بصوره عامه من الدافعية.
(ب) عادة ما تسهم التغذية الراجعة في تحسين الأداء اللاحق.
(ج) كلما كانت التغذية حول الأداء محددة، كان هناك سرعة في تحسن الأداء.
(د) التغذية المباشرة خلال الأداء عادة ما تكون أكثر فاعلية من تلك التي تقدم بعد نهاية الأداء.

(هـ) عادة ما ينجم عن الانخفاض الملحوظ في التغذية الراجعة انخفاض ملحوظ في الأداء.

(و) في حالة عدم التزويد بتغذية راجعة حول النتائج، ينزع من يقوم بالأداء إلى تطوير بدائل عنها من ذلك مثلاً مقارنة الأداء بأداء آخرين للتأكد من سلامة الأداء، كما هي الحال في مقارنة الأطفال أداءهم بأداء أقرانهم.

وعموماً، تُعدّ التغذية الراجعة آلية لتنشئة اجتماعية مهمة. إذ تزود الأفراد بمعلومات عن كيفية الوصول إلى أفضل المعايير في السلوك والأداء[٨٥].

ثاني عشر: الحوار البناء

يتضمن الحوار تواصلاً بين أكثر من طرف. وتتجاذب الأطراف الحديث مع بعضها. ولا يكتفي كل طرف في عرض وجهة نظره حول المسألة موضوع الحوار، ولكن يحافظ على دوره لكي لا تقتصر إدارة الحوار على طرف واحد. ويتطلب الحوار أن يستجيب كل طرف لوجهة نظر الآخر، وأن يحاول فهم ما تنطوي عليه من اهتمامات[٧٤]. وعلى هذا الأساس يمكن القول: إن الحوار تواصل بين طرفين، كل طرف متحدث وفي ذات الوقت مستمع وغاية ذلك الوصول إلى أرضية مشتركة بين الأطراف المتحاورة من خلال فهم وجهة النظر المخالفة مع المشاركة في وجهة النظر القائمة. إذ الاهتمام العميق من قبل كل طرف بالعلاقة القائمة بينهما والتعاطف والفهم المتبادل والاحترام للطرف الآخر. والاحترام ليس بسبب ما سوف يفعل الطرف الآخر أو يقول بل بسبب أنه إنسان، ومن حقه أن يعامل كإنسان بكل أمانة وإخلاص واحترام[٤٦]. وفي سياق التدريب على المهارات، الحوار بين المدرب والمتدرب مطلب تربوي رئيس. له تأثيره على الفاعلية في التعلم والتدريب. وللحوار ضوابطه وأساليبه. فالتذكير بوصفه أحد أساليب الحوار، يجب أن يكون مقتضباً في مواقف اللعب كما هي الحال على ملعب المدرسة. وفي المواقف الأكثر انضباطاً، قاعات

الدرس مثلاً، يستحسن محاورة الطالب بإسهاب. والحوار يساعد الطالب على الاستبصار بالسلوك موضوع الحوار وعلى التفكير بإبداع. والهدف من كل ذلك مساعدة الطالب على الاستقلال في التفكير. إضافة إلى مشاركته الآخرين مشاعرهم. وفي حالة تعكر مزاج الطالب، فإن الأمر يتطلب قدرة وصبراً على تحمل الحوار مع الطالب. ولا يقتصر مجال الحوار على الطالب والمدرس، بل يمكن أن يتعداه إلى الحوار مع كامل الفصل. والحوار يعطي الفرصة للتدرب على مهارات أخرى. ولا تنحصر فائدة الحوار في انتقال أثر التعلم. بل تتعداه إلى توفير مزيد من الوقت والجهد على المدرب عند تعامله مع المواقف الصعبة. ومن خلال الحوار يمكن أن يتقبل الصغير فكرة العمل بمبدأ مسؤولية الفرد في حل المشكلات دون أن ينتظر من الآخرين حلاً لها. وفي هذا تعزيز لقيم الاستقلالية واستشعار المسؤولية. ومن المبادئ الرئيسة للحوار «تجنب النقد السلبي والحكم القطعي وتزكية الذات. كذا الاحتفاظ بقنوات اتصال مفتوحة لا مغلقة، وإعادة ما يقال للتأكد مع سلامة فهم ما قيل، والسؤال وطلب الإيضاح في سبيل بلوغ درجة عالية من المشاركة والوفاق»(٤٦:٢٠٣).

ثالث عشر: التعلم التعاوني

يقصد بالتعلّم التعاوني – Cooperative Learning الاستخدام الموجه للفصل المدرسي في شكل جماعات صغيرة تعمل معاً ليضاعف ذلك من مستوى تعلم كل عضو فيها. وما يحدث في مجاميع التعلم التعاوني، أن الطلاب بعد تلقيهم توجيهاً من معلمهم، يعكفون على أداء المهام إلي الدرجة التي يفهم عندها جميع الطلاب تلك المهام. ومن ثم يمكن لكل عضو منهم إنهاء المهمة الموكل له أداؤها. ويتمثل الجهد التعاوني عند التدريب على المهارات الاجتماعية في اجتهاد المشاركين من المتدربين في تحقيق نفع متبادل إلى الحد الذي يستفيد فيه كل منهم من جهد الآخر. ولا تظهر المهارات

الاجتماعية بطريقة سحرية في مجاميع التعلّم التعاوني. فالتعلم التعاوني يقوم على الاعتماد المتبادل بين أعضاء المجاميع التدريبية لبلوغ أهداف التدريب. ومهارات مثل مهارة القيادة واتخاذ القرارات وبناء الثقة والكفاءة في الاتصال وإدارة الصراع تمكّن المتدربين من بلوغ الغاية من العمل في فريق وإتمام المهام بنجاح. وتتمثل المكونات الرئيسة لأي تعلم تعاوني في العناصر الآتية: ١) اعتماد إيجابي متبادل، ٢) تفاعل مباشر محفز، ٣) محاسبة فردية وجماعية، ٤) مهارات اجتماعية وجماعية، ٥) عمليات جماعية. ومن الخصائص المميزة للتعلم التعاوني كما ذكر بيننغتون (٢٠٠٠) أن التعلم يحدث بفعل التعاون لا التنافس بين الأفراد المشاركين في عملية التعلم، (طلاب – متدربين) فالمتعلمون الذين يعملون في جماعات صغيرة يتعلمون من خلال اعتمادهم على بعض. ومن ثم، يكون مستوى التفاعل بينهم عالياً، وتفاعلهم مع المعلم (مدرس – مدرب) أقل مقارنة بما يحدث في أثناء التعلم المعتاد. عدا التكافؤ في المكانة بين المشاركين في عملية التعلم، حيث يسهم كل طرف منهم بمعلومات ذات أهمية من وجهة نظر كل طرف. هذا، وانتهى البحث في مجال التعلّم التعاوني إلى أن من أبرز المخرجات التي تميز هذا النوع من التعلم عن غيره من أنواع التعلم التحسن في الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب من ذلك: أ) اكتساب الطلاب لمهارات الاتصال والتوكيد والتعاطف، تفضي إلى علاقات مع الآخرين إيجابية، ب) زيادة في معدلات تقدير الذات لدى الطلاب ذي التأثير الإيجابي على نوعية التحصيل والإنجاز ومدى الرضا عنه[٨٨].

وعلى أي حال، يمثل ما ورد ذكره أعلاه من مناهج التدريب على المهارات الاجتماعية المناهج الأكثر استخداماً وشيوعاً. وللمدرب أن يجتهد في ابتكار أساليب مختلفة في التدريب على المهارة بما يتسق ونوع المهارة وطبيعة موقف التدريب. لقد كشفت التجارب عن كثير من الأساليب والمناهج. وإن هناك كثيراً من محاولات الابتكار في تنمية المهارات كانت من اجتهادات المدربين. من ذلك مثلاً أن يكون التدريب على التوكيد واقعيّاً. وتعليم المتدرب عليها

باستخدام أكثر من منهج كالنمذجة وتمثيل الأدوار. عدا التدريب على حالات عدم القدرة على التوكيد وبذل الجهد لتفاديها عن طريق معاودة التدريب[٥٧].

أمثلة ونماذج: استخدام مناهج التدريب على المهارات الاجتماعية

أولاً: التدريب على التوكيد

الفكرة الرئيسة في التدريب على التوكيد أن الفعل لكي يكون مؤكداً لا بد أن يمارس إلى درجة إتقانه والتمكن من معاودة إتيانه في مواقف الرخاء والشدة، كما هي الحال في رفض طلب لصديق أو عزيز يرى المؤكد في تلبيته صعوبة وحرجاً. ويقوم التدريب على التوكيد على مبدأ المبالغة في تعلم السلوك، أي مواصلة المتعلم تعلم السلوك إلى أن يتمكن من إتقانه. ومن أساليب بلوغ هذا المستوى من التعلم – كما وردت في كون، (٢٠٠٠)[١٢:٦٦١] ما يأتي:

١- **الترديد وأداء الأدوار:** أن يواصل المتدرب ترديد الإتيان بالسلوك وأن يقوم بتمثيله حتى تصبح الاستجابة السلوكية لديه تلقائية. وهذا يحمي المتدرب من أن يتعرض لارتباك عند إتيانه له خلال تعامله مع الناس في الواقع المعيش.

٢- **تحطيم الأرقام:** ويتضمن إعادة الإتيان بالسلوك (مثلاً الطلب) إلى أن يتم الاعتراف به. ولتجنب أن يخطئ الشخص في حق المستهدف بالفعل من الأشخاص الآخرين، ينبغي للشخص أن يعيد الطلب أكثر من مرة. وبطرق متعددة ما دعت الضرورة لذلك.

٣- **الاعتراف والصفح والإنهاء:** في المواقف التي يتعرض فيها الشخص لاحتقار أو حط من قدره – عليه أن يلتزم باتباع الخطوات الآتية: ١) إن كان في الحقيقة مخطئاً فعليه أن يعترف بما بدر منه، ويتقبل ما تعرض له، ٢) ألا يتجاهل مشاعر الشخص الآخر، بل يعترف بها، ٣) أن يؤكد ذاته

دون عدوان على الآخر، ٤) أن يبادر بلطف إلى إنهاء التواصل مع الآخر، فلا يطيل الجدل وينأى بنفسه عن اللجج أو أن يفجر في الخصومة.

٤- **التحكيم والتمرين:** تكنيك لتعزيز القدرة على التوكيد. يتألف من توجيهات وإجراءات مباشرة تساعد المتدرب على توكيد ذاته. ويستخدم فيه أيضاً تمارين جماعية وتصوير فيديو ومرايا عاكسة وتمثيل أدوار لمواقف صراع. يتعلم من خلالها المستهدف بالتدريب السلوك التوكيدي. وأولى خطوات التدريب فيه تدريب المتدرب على أن يتعلم إقناع نفسه بالحقوق الرئيسة الثلاثة له بوصفه من البشر، وهي: ١) أن له الحق في الرفض، ٢) أن له الحق في الطلب، ٣) أن له الحق بأن يخطئ، وألا يلام على الخطأ. ويتحقق له التوكيد في أن يصرح بهذه الحقوق ويدافع عنها.

ويصف رثص ونفد (١٩٨٠)[٨٩] مناهج وأساليب أخرى تستخدم عادة في التدريب لزيادة القدرة على التوكيد، منها: تهذيب الذات والتخلص من المعتقدات غير المنطقية والنمذجة والاقتداء والتكرار والترديد.

أ- تهذيب الذات

تهذيب الشخص لتفاعله مع الآخرين سوف يمكنه من تحديد مواطن الخلل في سلوكه خلال تعامله معهم. وفوق ذلك يساعده على تقبل مسؤوليته عما يصدر عنه من سلوك. ومن أساليب تهذيب الذات عن طريق التحكم في التصرفات أن يحتفظ الشخص بدفتر مذكرات أسبوعي، يدون فيه أبرز ملاحظاته على تصرفاته عند تفاعله مع الآخرين خلال كل أسبوع، خاصة التصرفات التي تخللها شعور بالقلق أو الاكتئاب أو الغضب. وعادة ما يشتمل الدفتر على الملاحظات الآتية:

١- الموقف الذي حدث فيه التصرف.

٢- شعور أو اتجاه الطرف الآخر نحوه في أثناء عملية التفاعل.

٣- ما ساوره من أحاسيس ومشاعر خلال عملية التفاعل.

٤- عواقب تلك التصرفات عليه وعلى الطرف الآخر.

ب- التخلص من المعتقدات غير المنطقية

لكي تتمكن من تحديد طبيعة المعتقدات التي تحكم تصرفاتك في المواقف الاجتماعية المختلفة، حاول أن تمارس الحديث مع نفسك. ثم اعمد إلى فرز تلك المعتقدات بما يساعدك على تمييز غير المنطقي منها. حاول التعرف إلى السبب في التزامك بها، واكتشف التأثير السلبي لها على تصرفاتك. وفكر جديّاً في الطرق المناسبة للتخلص منها. ولا تتردد في أن تقول بملء فيك: «لا» لأي منها مادامت غير منطقية أو باطلة.

جـ- النمذجة والاقتداء

النمذجة مفيدة في التعرف إلى حقيقة وكيفية التوكيد للسلوك. ابحث عن شخص تثق فيه وترى فيه نموذجاً أو قدوة في توكيد الذات. إذ يبدو لك من تصرفاته ما يستحق التقليد وفي أخلاقه ما فيه مدعاة للمحاكاة. اتخذ منه مثالاً وقدوة. حاول تقليده ومحاكاته في تصرفاته.

د- التكرار والترديد

بعدما تعقد العزم على التحوير والتغيير في تصرفاتك وفقاً لتصرفات من رأيت فيه نموذجاً وقدوة، حاول ممارسة الجديد من التصرفات المؤكدة التي اكتسبتها من تقليدك ومحاكاتك لتصرفاته لفترات موجزة في مواقف غير مهددة دون أن يتنبه لها الآخرون. وهذا ما يعرف بالترديد للسلوك – Behavioral Rehearsal. وتفيدك هذه الطريقة في التعود على ممارستك للسلوك المؤكد، (أصوات – حركات – انفعالات) لتبدو طبيعية عند إتيانك لها في المواقف الطبيعية التي تستدعيها.

لاحظ: أنه يمكن لك التغلب على الغضب الشديد بأسلوب توكيدي فاعل عن طريق خفض الزيادة في الإثارة الانفعالية وتغيير الأفكار والمعتقدات غير المنطقية أو اللاعقلانية التي تسهم في تضخيم موقف الغضب. فالغضب الشديد عادة ما يستثار بواسطة المعتقدات غير العقلانية حيث تتفاعل مع الإثارة الانفعالية لتشكل طوقاً من مشاعر الغضب المتراكمة يخنق الغاضب. ويتم كسر هذا الطوق من خلال: ١) الاسترخاء، ٢) التغلب على الأفكار اللاعقلانية والمحبطة، ٣) التصرف بتوكيد وليس عدوانية.

ويذكر سرافينوا (١٩٩٠) مناهج أخرى للتدريب على التوكيد، منها: ١) التدريب عن طريق الواجبات المنزلية، حيث تصمم للمشاركة في سلوكيات توكيدية ظاهرة وباطنة. ويتم ترتيب هذه الواجبات في تسلسل هرمي لتبدأ بالمواقف التوكيدية السهلة وترتقي للأكثر صعوبة. ومثاله: العميل غير المؤكد في طلبه خدمة من مطعم: يبدأ بطلب أن يقدم له الخادم قائمة الطعام. ثم يواصل الطلب ليطلب من الخادم أن يعيد وصفه لبعض الأطعمة المعروضة. بعدها، يطلب الخدمة، ٢) التدريب على التوكيد لوقائع وأحداث تتطلب توكيداً من نوع آخر، (افتراض أن العميل يطلب خدمة وتقابل بالرفض). وتستخدم تكتيكات النمذجة وأداء الأدوار في تدريب العميل على التعامل مع هذه المواقف[٤٣٣:٥٧].

ثانياً: إستراتيجيات في حل المشكلات

تشير الإستراتيجية إلى خطة محكمة لبلوغ هدف أو غاية تتضمن تدابير وإجراءات وتكنيكات أو فنيات تمكن من بلوغ الهدف والغاية بدرجة عالية من الفاعلية[٤٨٤:٩٠]. ومن الإستراتيجيات الرئيسة التي تستخدم بشكل كبير للتدريب على حل المشكلات ما يعرف بإستراتيجية «الخطوات الخمس» وتتضمن العمل على حل المشكلة باتباع الخطوات الآتية:

١- **التوجه للمشكلة:** ويتمثل في التنبه للمشكلة ومراقبة ظهورها حين تظهر. ولكي يتم التعامل مع المشكلة بفاعلية يجب أن تدرك أنها موجودة. والتدريب على هذا التوجه نحو المشكلات يبدأ عن طريق تشجيع الأشخاص لملاحظة المشكلات ومساعدتهم على إدراك أن ظهور المشكلات أمر عادي، ولا يمكن تجنبه ويعلم المتدربون طرقاً للتوقف عن تبني منهج التبسيط في تناول المشكلات والكف عن التصرف باندفاعية. مثلاً: قد يعلمون عبارات في مخاطبة الذات أو الحديث مع الذات، مثل: القول: «لا بأس» اهدأ وفكر ثم تصرف – لا تستعجل. وبعدها يتعلمون المواصلة بهدوء وحذر وتنبه في التعامل مع أي مشكلة يواجهونها.

٢- **تحديد المشكلة:** ويتضمن تعريف المشكلة باستخدام مصطلحات دقيقة وواضحة، لا عبارات فجة مجردة. ما الذي يقلقك أو يضايقك بالضبط: توجه صاحبك، أو ممارسات صاحبك التي تنبئ عن خطأ ما؟. مثلاً زميلي لا يعترف ولا يقر لي بمعروف ولا يشكر: ماذا، وكيف، ولماذا؟. بعد تحديد المشكلة تظل الحاجة قائمة لتطوير إستراتيجيات لحلها. ومن بين الإستراتيجيات الفاعلة: صياغة الأهداف الفرعية. وتتضمن بلورة أهداف معتدلة. تجعلك في موقف مناسب لبلوغ الهدف النهائي أو الحل. والملاحظ أن بعض الناس لا يصل إلى حل لمشكلاته بفاعلية بسبب أنه لا يكلف نفسه عناء توليد مشكلات أو أهداف فرعية. ففي موقف خصومة مع صاحب لك ترغب في وضع نهاية للخصومة معه. قد يكون الهدف الفرعي لبلوغ الهدف النهائي في حسم الخصومة أن يسلم عليك وتسلم عليه، وأن يستجيب لدعوة منك له على العشاء، لعل ذلك يخفف من وطأة تأثير موقف سلبي سابق منك في حقه. وتعتقد أنه في بلوغ هذين الهدفين القريبين ما يبلغك الهدف النهائي في حسم ما حدث بسلام. وضمان عودة العلاقة بينكما إلى سابق عهدها. لاحظ أن إستراتيجية الأهداف الفرعية تعمل للوراء – backward. وهي إستراتيجية فاعلة. في البدء

تخـترع هدفاً فرعيّاً أقرب إلى الهدف النهائـي. ومن ثم تعود للخلف إلى أهداف قريبة من بداية الجهد في حل المشكلة[٢٦٠:٤٠].

٣- **اقـتراح حلـول بديلة:** بمجرد تحديد ماهية المشـكلة يشـرع الشـخص يُعِدّ قائمة للحلول المحتملة باسـتخدام تكنيك «العصف الذهني». والهدف من عملية العصـف الحصـول على أكبر عدد ممكن من الحلـول، وإن لم تكن كلها إيجابية. مثلاً للتعامل مع مشـكلة شـريك له في عزبته غير منظم في تصرفاته، قد يقترح الشخص المتضرر مجموعة حلول، مثل: ١) التعود على الصـراخ في وجهه في إشارة للاستياء من تصـرفاته، ٢) تجاهل الوضع، ليرى هل يدرك صـاحبه بنفسـه ما جنته يداه ويعيد النظر في ممارساته، ٣) دفع آخرين للضـغط عليه، ٤) تعزيز التصرفات الإيجابية التي تصدر مـن قبله عن طريق الثنـاء، ٥) المعاقبة من خلال ترك فضـالة من طعام على سـريره، ٦) تعليق صـور للفت انتباهه إلى أن ممارساته ليست بعيدة عما في الصور، ٧) النأي بنفسه عنه بالانتقال إلى مقر إقامة آخر.

وكمـا يلاحظ قـد تتعدد الحلـول المقترحة. وقـد يكون مـن بينها ما ينطوي على إبداع وابتكار في التعامل مع المشكلة.

٤- **اتخاذ قرار بالحل:** يتضمن فحص قائمة الحلول المقترحة لاختيار الأنسب مـن بينها عن طريق اسـتبعاد غـير المقبول منهـا. ثم يصـار إلى تقييم التبعات طويلة وقصيرة المدى لكل حل بديل. وباستخدام مثل هذه المعايير سوف يتمكن من يواجه مشكلة من اختيار الحل البديل الذي يمثل أفضل الحلول. هذا، وتتضمن عملية الاختيار وصفاً للمعاضد والمضاد من المزايا في كل حل.

٥- **تطبيـق الحـل وتقويمـه:** بمجـرد أن يقع الاختيار على حـل معين وتطبيقه يجـب العمـل على تقويم مدى فاعليته في حل المشـكلة. فإن أسـهم الحل

الـذي وقع عليـه الاختيار في حل المشـكلة فذلك هو المطلـوب. وإن لم يكن الأمر كذلك والمشـكلة مازالت قائمة، فـإن الأمر يتطلب التفكير في اختيار حل بديل من قائمة الحلول المقترحة، أو السعي لاقتراح حلول إضافية. وفي بعض الأحيان قد يتطلب الأمر العودة إلى مرحلة تحديد المشـكلة، لإعادة النظر في مدى الدقة في تحديد المشكلة. ومن ثم اقتراح حلول بديلة.

نافذة رقم: (٤) قواعد للعصف الذهني الفاعل

١. تجنب محاولات نقد الأفكار. إذ ينبغي تأجيل التقويم لأي فكرة تظهر خلال جلسة العصف الذهني.
٢. تشجيع العمل على جمع وتطوير ما يتولد من أفكار. ينبغي ألا يلتفت إلى محاولة منح اعتبار لأي فكرة بعينها، أو السعي للمحافظة علي بقائها منفردة بل لا بد أن تخلط الأفكار المقترحة معاً في قائمة واحدة.
٣. الاهتمام بالكم لا الكيف: في بداية جلسة العصف، يجب أن ينصرف الاهتمام لكمية الأفكار المولدة لا نوعها، رغبة في توليد أكبر عدد من الأفكار التي قد تسهم في حل المشكلة.
٤. قبول الأفكار غير العادية والشاردة. فالأصل في العصف، إطلاق العنان لتوليد كثير من الأفكار بغض النظر عن نوعها.
٥. المبادرة في تسجيل الأفكار بمجرد ظهورها.
٦. التأمل والعمل على تحسين الأفكار المبتكرة والواعدة.

ثالثاً: إستراتيجيات في فض النزاع

يميز كارنفيل ولونج (٢٠٠١) [٤٨٤:٩٠] بين ثلاث إستراتيجيات رئيسة تستخدم في كل الثقافات لفض أي نزاع يطرأ بين الأشخاص. والإستراتيجيات هي:

١- **تقديم التنازل:** خفض أهداف طرف من أطراف النزاع لمطالبه. وتتم تسوية الخلاف من خلال تنازل الأطراف عن مطالب كانوا ينادون بها، علهم بذلك يصلون إلى اتفاق مرضٍ، وأمر طبيعي أن التفاوض والمساومة أساليب مستخدمة لبلوغ هذه التسوية المتبادلة.

٢- **التنافس – المناورة:** محاولة إقناع الطرف الآخر بالمنافسة أو محاولة رفض مقاومة جهود مماثلة تصدر من قبل الطرف الآخر في النزاع. ويستخدم فيها عادة عدد من التكنيكات، منها: أ) التهديد، ويتمثل في رسائل تشير إلى أن أحد الأطراف سوف يعاقب الطرف الآخر إن لم يمتثل، ب) الالتزام الموقفي، ويتمثل في رسائل تشير إلى أن أحد أطراف النزاع لن يتزحزح عن موضعه أو يغير من موقفه.

٣- **حل المشكلات:** محاولة تحديد النقاط في الخلاف التي ترضي كلا الطرفين وتبنيها. ومن تكنيكات حل المشكلات الاستماع النشط والتزويد بالمعلومات حول الأولويات من بين الموضوعات المطروحة للتفاوض.

ويُعدّ موقف التفاوض محدداً رئيساً من محددات استخدام إستراتيجية بعينها دون غيرها. ومن يؤثر الإصلاح ويرغب في استمرار العلاقة بين الأطراف المتنازعة أكثر احتمالاً أن يميل لاستخدام إستراتيجية التنازل وحل المشكلات وأقل احتمالاً أن يتبنى إستراتيجية التنافس[٤٨٤:٩٠].

برامج التدريب على المهارات الاجتماعية

الافتراض الأساس الذي تقوم عليه فكرة إكساب الفرد هذا النوع من المهارات أن إتقان الفرد لها يشير إلى قدرته على حسن التعامل مع المواقف، وما يرتبط بهذه القدرة من استعدادات وجدانية ذات تأثير على إدراك الفرد لتلك المواقف. ودرجة تمهر الأفراد في هذه المهارات مفيد في الحكم على

مدى سلامة تصرفات الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة. فضلاً عن أن الاحتراف فيها عامل مساعد على سلامة التحصيل وحسن الأداء والفاعلية في الإنجاز. لذا، عنيت كثير من مؤسسات التربية والتعليم والتوظيف والعمل بتبني برامج للتدريب على المهارات الاجتماعية.

(أ) عناصر تصميم برنامج في التدريب على المهارات

أبسط تصميم لبرنامج في التدريب عليها يحتوي عادة على العناصر الآتية: ١) وصف المهام، ٢) تحليل المهام، ٣) الانتقال السيكولوجي، ٤) اختيار المتدربين، ٥) سلاسل التدريب.

١- وصف المهام

لا بد من وصف المهمة التي سوف يقوم بها المستفيد من البرنامج: ما الذي سوف يعمله عند نهاية البرنامج؟. ويجب أن يكون ذلك بلغة عملية واضحة، مثلاً، أن يستطيع المستفيد من البرنامج أن يؤكد ذاته في مواقف تتطلب توكيداً، أو أن يلقي خطاباً أمام جمع من الناس، أو أن يتعاطف مع الآخرين، ويساعد على حل مشكلاته ومشكلاتهم أو أن يحترم الآخرين ويشاركهم أهدافهم.

٢- تحليل المهام

كل مهمة لها عناصرها الخاصة بها، مثلاً، مهمة رجل المرور معرفة قواعد المرور وتنظيم السير ومساعدة الناس لتجنب أخطار الطريق وحسن التصرف حين الطوارئ. تدرس له يومياً أو أسبوعياً بشكل متتابع، ويدرك العلاقة بينها.

نافذة رقم: (٥) مثال لتحليل مهام مهارة إبداء الاحترام

المستهدف بالاحترام	الحقوق	المهام / المسئوليات
نفسك	أن تحترم	أن تكون مهذباً
والداك	أن تكون آمناً	أن تهتم وتحذر
مدرسوك	أن تتعلم	أن تعمل ما في وسعك
أصدقاؤك	أن تسمع وتستمع وينصت لك	أن تنصت وتنتظر دورك.

٣- الانتقال السيكولوجي

تمثل المهام مطالب طبيعية تلقى على الفرد المتدرب. والتدريب تطوير لما في حوزة الفرد من إمكانات لمقابلة هذه المطالب. ومن خلال عملية النقل، يمكن تحديد جملة من المهارات ووصفها. ولا يغادر المستفيد من البرنامج إلا وقد أتقن الإتيان بمجموعة المهارات. وتتمثل مغادرته البرنامج في صورة الشهادة أو الإجازة التي ينالها على افتراض أنه أنهى البرنامج.

٤- الاختيار للمتدربين

تحديد من هم المتدربون الذين سيلتحقون بالبرنامج – وإجراء فحص مبدئي لهم لتحديد مستوى مهاراتهم قبل التعلم والتدريب.

٥- سلاسل التدريب

لكل مهارة سلسلة من الخبرات: توجيهات بالفصل، تمرينات على الأداء، اختبارات، ينتقل خلالها المتدرب بالتدريج من مرحلة لأخرى[٩].

ب) برامج التدريب على المهارات للتعامل مع الانحرافات السلوكية

وفقاً لماجوير، (٢٠٠٨)[٧٧] أسهمت برامج التدخل للحد من التورط في جرائم انحراف الجناح والنكوص أو العود لارتكاب الجريمة – Recidivism في الحد من (٤٠٪) منها في أوساط الأحياء والمجتمعات المحلية وبالمثل، في الحد من التورط فيها بين (٣٠٪) من قاطني الإصلاحيات أو دور الرعاية الاجتماعية. ويدخل في تصميم هذه البرامج التدريب على المهارات البينية والمعرفية، من ذلك مثلاً:

١- **برامج التدريب على المهارات البينية**: وتتألف من سلسلة تمارين صممت لتحسين مهارات التفاعل مع الآخرين. وعن طريق المناقشة والعمل في جماعات صغيرة، يعين المشارك في هذه البرامج المواقف التي يكون غير متأكد من تصرفاته فيها، أو أنه يسيء أحياناً التصرف فيها، كمواقف التعرض لضغوط الأقران. ويتعرف إلى الطرق المناسبة للتصرف فيها باستخدام مناهج أداء الأدوار. إضافة إلى الممارسة والحصول على تغذية راجعة.

٢- **برامج التدريب على المهارات المعرفية**: سميت بهذا الاسم لأن مناهجها وأهدافها موجهة لمساعدة المشاركين فيها لاكتساب مهارات التفكير التي تساعدهم على مشكلاتهم خاصة في المجال البيني. ويقوم هذا النوع من البرامج على فكرة التعلم الاجتماعي عن طريق النمذجة والاقتداء. تتألف حلقات التدريب من سلسلة منتظمة من الجلسات. وتتضمن كل جلسة تمارين مصممة لمساعدة المشارك فيها على اكتساب أو تطوير قدراته في مجال التفكير وحل المشكلات البينية اليومية. ومن عناصر التدريب المستخدمة فيها: ١) مهارة صياغة المشكلات في كلمات، ٢) مهارة جمع البيانات، ٣) مهارة توليد الأفكار، ٤) مهارة الربط بين الوسائل والعادات، ٥) مهارة توقع العواقب والتبعات، ٦) مهارة تبني الأدوار، ٧) مهارة اتخاذ

القرار. وعادة ما تكون المواد والمناهج موجهة للتعامل مع مشكلات واقعية تواجه المشارك في حياته اليومية. وتتضمن مهارة حل مشكلات الحياة الواقعية التدرب على قائمة من عادات التفكير، من ذلك:

١- تحديد المشكلة بدقة.

٢- ضغط الاندفاع للتصرف من أول فكرة تطرأ على بال المتدرب.

٣- توليد حلول بديلة مع الأخذ في الحسبان تقدير وجهات النظر الأخرى.

٤- التفكير بطريقة مرنة حول المشكلة.

٥- توقع التبعات المحتملة للإتيان بتصرفات معينة عند حل المشكلة.

٦- محاولة فهم منظور الطرف الآخر المتأثر بالمشكلة.

واكتساب مثل هذه المهارات لا يحدث فجأة، إذ إن أنسب طريقة لاكتسابها التعرض لفرص تتيح ملاحظة سلوك من يؤديها بوصفه نموذجاً أو قدوة. وتتضمن برامج المهارات المعرفية أيضاً تدريب المشاركين فيها على سلسلة من المهارات البينية وإدارة الذات. فالقصور في مثل هذه المهارات يسهم في ظهور التصرفات الإجرامية. ولتعزيز ما تدرب عليه المشارك ودعم احتفاظه بما تدرب عليه يصاحب العمل في هذه البرامج برامج أخرى مساندة كبرامج الإرشاد الفردي الموجه، وأخرى تخص المدرسة والأسرة[٧٧:١٦٥].

نافذة رقم: (٦) ما الذي يجعل من الشخص ماهراً اجتماعيّاً؟

انتهى البحث العلمي في مجال دراسة المهارات الاجتماعية إلى أن من أهم العوامل المحددة للسلوك الماهر العوامل الآتية:

١- مقدار الانتباه الشخصي للطرف الآخر في موقف التفاعل. الماهر في تفاعله مع الآخرين يباشر من يشاركه الحديث بالأسئلة أكثر، ويقدم عبارات شخصية ذات طابع إيجابي أكثر. وعلى النقيض، تجد الشخص غير الماهر في تفاعله مع الآخرين أكثر تركيزاً على ذاته، وأقل استجابة لما يقال عند التحدث مع الآخرين.

٢- القدرة على التعرف إلى الأعراف الاجتماعية والامتثال لها. الفرد غير الماهر في تفاعله مع الآخرين عادة ما يتورط في الإتيان بتصرفات غير مناسبة اجتماعيّاً. من ذلك التعجل في الكشف عن ذاته، والتصريح بمعلومات مهمة وقيمة أمام الغريب عنه من الناس.

٣- تنظيم المزاج قبيل التفاعل. الفرد الماهر في التفاعل مع الآخرين يعتني بتهذيب تصرفاته، ويضغط على نفسه ليتحكم في انفعالاته قبل أن يتصرف مع الآخر. وعموما، عندما يتوقع أنه سوف يتحدث مع شخص غريب، تجده يقف موقفاً محايداً من موضوع الحديث بغض النظر عن حقيقة موقفه منه، (إيجابيّاً / سلبيّاً).

٤- التسليم بأن الآخرين ليسوا معنيين بعصبية من يتفاعلون معه. فالقول: إن الآخرين سوف يلاحظون ما تعانيه من توتر عند الحديث معهم ضرب من ضروب الوهم. واعتقاد الشخص أن ما يبدو عليه من عصبية عند التفاعل مع الآخرين غير ظاهر يخفض من القلق، ويحسن من القدرة على الحديث بطلاقة أمام الآخرين[٦٨، ص ٣٨٤].