المجلد (١٦)، العدد (٥٧)، الجزء الثاني، أكتوبر، ص ص ١ – ٤٢

تأثير تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي على الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية "مراجعة منهجية"

إعداد

امتنان المحسن

محاضر في قسم التربية الخاصة
بجامعة الأميرة نورة

روان الشايع

محاضر في قسم التربية الخاصة بجامعة
الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ميعاد العبدالكريم

محاضر في قسم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة

تأثير تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي على الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية: مراجعة منهجية

أمتنان المحسن (*) & روان الشايع(**) & ميعاد العبد الكريم (***)

ملخـــــص

يُعد التعلم الاجتماعي والانفعالي جزءًا لا يتجزأ من التعليم والتنمية البشرية للأطفال؛ نظرًا لدوره في اكسابهم المهارات اللازمة لإدارة العواطف، تطوير تحديد الأهداف الشخصية والتعاونية، إقامة علاقات صحية والحفاظ عليها. لذلك، هدفت هذه المراجعة المنهجية إلى معرفة تأثير تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي – ممثلة بتدخل **PATHS & Second Step** – على الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمعرضين لخطرها. اشتملت المراجعة المنهجية على (١٩) دراسة من خلال البحث في خمس قواعد بيانات الكترونية، باستخدام ست مصطلحات بحث محددة. تم اختيار الدراسات وفقًا لمعايير التضمين التالية: الدراسات التي وظفت التصميم التجريبي وشبه التجريبي، الدراسات التي اشتملت على أطفال من عمر (٣ إلى ١٤) سنة، اشتمال عينة الدراسة أو جزء منها على أطفال من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية أو المعرضين لخطرها، تطبيق التدخلات في سياق المدرسة، الدراسات التي طبقت تدخلات **(PATHS & Second Step)** فقط، الدراسات المنشورة بالمجلات العلمية المحكمة. كما قُيمت الدراسات المُضمنة بناءً على معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين، وكانت الدراسات متباينة من حيث الجودة. أشارت نتائج المراجعة المنهجية إلى التأثير الإيجابي لتدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي على الجانب الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي للطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمعرضين لخطرها. كما قدمت هذه المراجعة المنهجية توصيات تطبيقية للميدان التعليمي، علاوة على بعض المقترحات البحثية التي من شأنها رفع مستوى جودة الأبحاث المتعلقة بتدخلات التعلم الاجتماعي الانفعالي.

الكلمات المفتاحية: تدخلات التعلم الاجتماعي الانفعالي، PATHS & Second Step، الطلبة ذوي الاضطرابات الانفعالي، والسلوكية.

(*)امتنان بنت أحمد المحسن، محاضر بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.
(**) روان بنت عبدالعزيز الشايع، محاضر بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
(***) ميعاد بنت عبدالعزيز العبدالكريم، محاضر بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

The effect of social-emotional learning interventions on students with emotional and behavioral disorders: A systematic review

Imtinan Almohsen(*) & Rawan Alshaya(**)& Meead Albdulkareem(***)

Abstract

Social-emotional learning is an integral part of the education and human development of children. Due to its role in providing them with the skills needed to manage emotions, develop personal and collaborative goal setting, and establish and maintain healthy relationships. Therefore, this systematic review aimed to find out the impact of social emotional learning interventions – represented by the PATHS & Second Step intervention – on students with emotional and behavioral disorders and those at risk. The systematic review included (19) studies by searching five electronic databases, using six specific search terms. The studies were selected according to the following inclusion criteria: studies that employed an experimental and quasi-experimental design, studies that included children from (3 to 14) years old, the inclusion of children with or at risk of emotional and behavioral disorders, the implementation of interventions in School context, studies that applied PATHS & Second Step interventions only, studies published in peer-reviewed journals. The included studies were also evaluated against the criteria of the Council for Extraordinary Children, and the studies were of varying quality. The results of the systematic review indicated the positive impact of social-emotional learning interventions on the academic, behavioral and social aspects of students with and at risk of emotional and behavioral disorders. This systematic review also provided practical recommendations for the educational field, as well as some research proposals that would raise the level of quality of research related to social emotional learning interventions.

Keywords: Social Emotional Learning Interventions, PATHS & Second Step, Students with Emotional and Behavioral Disorders.

(*) Imtinan Almohsen, Lecturer in Special Education Department, Education College, Princess Nourah Bint Abdulrahman University.

(**) Rawan Alshaya, Lecturer in Special Education Department, Education College, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University.

(***) Meead Albdulkareem, Lecturer in Special Education Department, Education College, Princess Nourah Bint Abdulrahman University.

المقدمة:

في الآونة الأخيرة، حظي التعلم الاجتماعي والانفعالي باهتمام عالمي واسع، حيث أصبح يُضَمن في جميع جوانب اليوم الدراسي من أجل تغيير سلوكيات الطلبة من خلال دعم التعرف على المشاعر وتحديد الأهداف والتفكير المنظوري والحفاظ على العلاقات الإيجابية واتخاذ القرارات وحل النزاعات (McCormick et al., 2019; Heyward et al., 2020). كما لاقى التعلم الاجتماعي والانفعالي تأييدًا قانونيًا من قانون كل طالب ينجح Every Student Succeeds Act (ESSA, 2015)، فعلى الرغم من أن القانون لا يشير إليه بشكل صريح، إلا أن سياسته توفر فرصًا لدمج تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي في عمل المدارس والمقاطعات ووكالات التعليم المحلية والحكومية. كما يدعو ESSA (2015) إلى تحسين الظروف المدرسية لتعلم الطلبة، تعزيز تفاعلات الأقران، توفير تعليم شامل، دمج التدخلات والأنشطة التي تعزز التطوع، المشاركة المجتمعية، والممارسات التعليمية لتطوير مهارات بناء العلاقات. وبالتالي، تمكّن تدفقات تمويل ESSA (2015) المعلمين من تبني تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي وتطبيقه على نطاق أوسع مثل دمجه في التعليم الأكاديمي أو الجهود المبذولة لتحسين مناخ المدرسة وثقافتها (Grant et al., 2017).

تاريخيًا، بدأت تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي بفكرة توفير تعليم يدعم التطور الاجتماعي والانفعالي والأكاديمي لجميع الأطفال. في عام ١٩٦٨، طور الدكتور (James Comer) مع زملائه في مركز دراسة الطفل بجامعة (Yale) أفكارهم إلى ممارسة مدرسية لدعم ما أطلقوا عليه "الطفل كله". بعد ذلك، تم تبني هذه الممارسة في الثمانينيات من قبل مدرستين في ولاية (Connecticut) ووجدتا انخفاضًا في تحديات السلوك مع الطلبة، وشهدت درجات الأداء الأكاديمي تجاوز للمتوسط الوطني بعد تنفيذ التدخلات الاجتماعية والانفعالية. من الثمانينيات وحتى منتصف التسعينات، قام العديد من الباحثين والمطورين بتوسيع نطاق تدريس الفرد بأكمله في المدارس ليكون رائدًا في مجموعات الاختبار الجديدة، مما أدى ذلك إلى تعزيز وتحسين استراتيجية تدريس المفاهيم الاجتماعية والانفعالية للطلبة في المدارس. في منتصف التسعينات، بدأت تسمى هذه الممارسة بالتعلم الاجتماعي والانفعالي الذي يوصف الآن بأنه ممارسة تعاونية تتناول الاحتياجات الاجتماعية والانفعالية للطلبة. لذلك، مع تطور التعلم

الاجتماعي والانفعالي تم اعتباره جزءًا لا يتجزأ من التعليم والتنمية البشرية؛ نظرًا لدوره في اكتساب الجميع سواء أطفال أو مراهقين أو بالغين الفهم والمهارات اللازمة لتطوير صور ذاتية صحية، إدارة العواطف، تطوير تحديد الأهداف الشخصية والتعاونية، وإقامة علاقات صحية والحفاظ عليها باستخدام قرارات التعاطف والمسؤولية والرعاية Collaboration for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), 2021).

هذا ويُعرّف التعلم الاجتماعي والانفعالي بأنه القدرة على فهم وإدارة العواطف، تحديد الأهداف الإيجابية وتحقيقها، الشعور بالتعاطف مع الآخرين وإظهار التعاطف معهم، إنشاء علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة. كما أن للتعلم الاجتماعي الانفعالي خمس كفاءات رئيسية وهي الوعي الذاتي، الإدارة الذاتية، الوعي الاجتماعي، مهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة؛ حيث يمكن استخدام هذه الكفاءات لإنشاء معايير وكفاءات تعليم ما قبل المدرسة إلى المدرسة الثانوية، والتي توضح ما يجب أن يعرفه الطلبة ويكونون قادرين على فعله لتحقيق النجاح الأكاديمي والمشاركة المدرسية والمدنية (CASEL, 2021). ولتوضيح هذه الكفاءات، نجد أن الوعي الذاتي هو القدرة على التعرف بدقة على مشاعر المرء وأفكاره وقيمه وكيفية تأثيرها على السلوك، علاوة على القدرة على تقييم نقاط القوة والقيود الخاصة بالفرد بدقة، مع إحساس راسخ بالثقة والتفاؤل وعقلية النمو. بينما إدارة الذات هي القدرة على تنظيم عواطف المرء وأفكاره وسلوكياته بنجاح في المواقف المختلفة، إدارة التوتر بشكل فعال، السيطرة على الدوافع، تحفيز الذات، والقدرة على تحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية والعمل عليها. في حين الوعي الاجتماعي هو القدرة على أخذ منظور الآخرين والتعاطف معهم – بما في ذلك الآخرين من خلفيات وثقافات متنوعة –، بالإضافة إلى القدرة على فهم المعايير الاجتماعية والأخلاقية للسلوك والتعرف على موارد الأسرة والمدرسة والمجتمع. كما أن مهارات العلاقات تعني القدرة على إقامة علاقات صحية ومجزية مع أفراد ومجموعات متنوعة والحفاظ عليها، القدرة على التواصل بوضوح، الاستماع جيدًا، التعاون مع الآخرين، مقاومة الضغط الاجتماعي غير المناسب، التفاوض على النزاع بشكل بناء، وطلب المساعدة وتقديمها عند الحاجة. أخيرًا، يشير اتخاذ القرار المسؤول إلى القدرة على اتخاذ خيارات بناءة بشأن السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية على أساس

المعايير الأخلاقية، مخاوف السلامة والأعراف الاجتماعية، التقييم الواقعي لعواقب الأفعال المختلفة، مراعاة رفاهية الذات والآخرين (CASEL, 2016). الجدير بالذكر أن جميع هذه الكفاءات مهمة للنجاح في المدرسة والعمل والحياة، حيث يوجد اعتقاد متزايد بأن التعلم الاجتماعي والانفعالي له أهمية متساوية مع تعلم محتوى المناهج التعليمية للطلبة في البيئة التعليمية (Weissberg et al., 2015; Taylor et al., 2017).

هناك ما يقرب من الستين تدخلاً للتعلم الاجتماعي والانفعالي قائمة على الأدلة وفقاً لمعايير قانون ESSA (2015) تدعم تحقيق كفاءات التعلم الاجتماعي والانفعالي في المدارس لدى الطلبة بمختلف الأعمار والاحتياجات (Grant et al., 2017)، والتي يصعب تناولها جميعًا في هذه المراجعة المنهجية. لذلك تم وضع معايير لاختيار هذه التدخلات وهي:

١- أن تدعم الكفاءات الخمس المذكورة أعلاه.

٢- أن تكون مدعومة من قبل قانون ESSA (2015).

٣- أن تستهدف الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمعرضين لخطرها.

وبالتالي، نتج عن عملية البحث وفقًا لهذه المعايير تحديد تدخلين وهما Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS), Second Step وهي تدخلات وقائية تستهدف جميع الأطفال بما فيهم الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمعرضين لخطرها (Burns et al., 2011; Lawson et al., 2018). تدخل Second Step هو برنامج شامل للوقاية والتدخل قائم على الفصول الدراسية ويركز على بناء مهارات التعاطف، التحكم في الانفعالات وحل المشكلات، وإدارة الغضب. يُطبق تدخل Second Step في دروس متسلسلة من قبل معلمي الفصول الدراسية أو المستشارين على الأطفال من رياض الأطفال وحتى المرحلة المتوسطة (٤ إلى ١٤سنة). في المقابل، تدخل PATHS هو برنامج شامل وقائي لتعزيز الكفاءات الاجتماعية والانفعالية وتقليل السلوكيات العدوانية والتمثيلية لدى الأطفال في سن المدرسة الابتدائية، بالإضافة إلى تعزيز العملية التعليمية في الفصل الدراسي. يستخدم

المعلمون والمستشارون هذا المنهج المبتكر من رياض الأطفال حتى الصف السادس (٥ إلى ١٢سنة)، ويتم تطبيقه ميدانيًا مع الأطفال في الفصول الدراسية للتعليم العادي، وكذلك مع مجموعة متنوعة من الطلبة ذوي الإعاقة – الصم وضعاف السمع، صعوبات التعلم، المضطربين سلوكيًا وانفعاليًا، المتأخرين عقليًا، والموهوبين – (Burns et al., 2011).

ولقد أظهرت العديد من الأبحاث أن الكفاءات الاجتماعية والانفعالية ترتبط ارتباطًا مباشرًا بتحقيق مستوى أفضل من الرفاهية والإنجاز المدرسي، إلا أن الفشل في تحقيق هذه الكفاءات التي تم تطويرها من خلال التعلم الاجتماعي والانفعالي من شأنه أن يتنبأ بمجموعة متنوعة من الصعوبات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية (O'Connor et al., 2014). كما أشارت دراسات أخرى إلى التأثير الإيجابي لتدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي بين جميع أطفال المدارس، بغض النظر عن العرق أو الخلفية الاجتماعية والاقتصادية أو موقع المدرسة (Taylor et al., 2017; Cavioni et al., 2017). علاوة على ذلك، أظهرت العديد من الأبحاث أن استخدام تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي عالية الجودة من شأنه تحسين النتائج الأكاديمية والصحة العقلية والسلوكية للطلبة وخاصة أولئك الذين هم بالفعل في خطر من التحديات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية والأكاديمية (Durlak et al., 2011; Evans & English, 2002; Jones et al., 2011)، كالطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

يعرف قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004) الاضطرابات الانفعالية على أنها حالة يظهر بها واحدًا أو أكثر من الخصائص التالية على مدار فترة زمنية طويلة:

أ) عدم القدرة على التعلم التي لا يمكن تفسيرها بالعوامل الفكرية أو الحسية أو الصحية.

ب) عدم القدرة على بناء أو الحفاظ على علاقات شخصية مرضية مع الأقران والمعلمين.

ج) أنواع السلوك أو المشاعر غير المناسبة في ظل الظروف العادية.

د) مزاج عام سائد من التعاسة أو الاكتئاب.

هـ) الميل إلى ظهور أعراض جسدية أو مخاوف مرتبطة بمشاكل شخصية أو مدرسية. كما تشمل فئة الاضطرابات السلوكية والانفعالية مجموعة متنوعة من الاضطرابات مثل اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، السلوك العدواني، إيذاء النفس، الانسحاب وعدم النضج، اضطراب القلق، اضطراب ثنائي القطب، اضطراب السلوك، اضطراب الأكل، اضطراب الوسواس القهري (U.S. Department of Education, 2017). وفيما يتعلق بانتشار الاضطرابات السلوكية والانفعالية، فقد ذكر National Center of Education Statistics (2018) أن عددهم بموجب تعريف قانونIDEA بلغ ٣٥٣٠٠٠ طالب في العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ في الولايات المتحدة الأمريكية. وفي المملكة العربية السعودية تقدر نسبة انتشار الاضطرابات السلوكية والانفعالية حوالي ٢٠,٢% (Altwaijri et al.,2020). مما يشير إلى ضرورة دعم هؤلاء الطلبة من خلال توفير تدخلات تتلاءم مع احتياجاتهم.

يواجه الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية صعوبات في تلبية المتطلبات الاجتماعية والسلوكية للمدرسة (Gresham et al., 2004)، بالإضافة إلى صعوبات تتعلق بالتكيف السلوكي (Magg, 2006). ولعل أبرز خصائص هؤلاء الطلبة تتجسد في ضعف الكفاءة الاجتماعية، عجز المهارات الاجتماعية والانفعالية، وصعوبات التنظيم الذاتي (Clifford et al., 2020)؛ حيث يجدون صعوبة في تكوين الصداقات والحفاظ عليها، التفاعل بشكل مريح في السياق الاجتماعي للفصل الدراسي والملعب، وتجنب استبعاد الأقران أو الإيذاء (Magg, 2006). كما يعاني العديد منهم من ضغوطات انفعالية كبيرة بما في ذلك القلق الاجتماعي والوحدة التي يمكن أن تغذي الاكتئاب والعزلة المتصاعدة بمرور الوقت (LaGreca & Landoll, 2011). وبالتالي، الطلبة الذين يعانون من سوء التكيف الاجتماعي خلال المرحلة الابتدائية معرضون لخطر متزايد من مشاكل التكيف في مرحلة المراهقة كالاغتراب الاجتماعي والانسحاب من المدرسة والتغيب عن المدرسة وسلوكيات المراهقين المحفوفة بالمخاطر والتسرب المبكر (Jones et al., 2015). وعلى الرغم من أنه يمكن للمعلمين توفير مصدر مهم للدعم الاجتماعي الانفعالي لهؤلاء

الطلبة، إلا أنهم غالبًا ما يجدون صعوبة في تكوين علاقات وثيقة وغير متضاربة مع هؤلاء الطلبة (Hughes & Im, 2016). لهذه الأسباب، يجب أن تتضمن التدخلات المدرسية لدعم الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية جهودًا لمعالجة أوجه القصور في المهارات التي تقوض أدائهم الاجتماعي والانفعالي، فضلاً عن معالجة السلوكيات التي تتداخل مع مشاركتهم المنتجة في الفصل الدراسي (Clifford et al., 2020). حيث يمكن تحقيق ذلك من خلال تطبيق تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي والتي تركز على المتغيرات المعرفية الاجتماعية، والمتغيرات الانفعالية، والتنظيم الذاتي (Carroll, 2020).

وعلى الرغم من أن هناك العديد من المراجعات المنهجية التي فحصت فاعلية التعلم الاجتماعي والانفعالي للطلبة العاديين، إلا أن هناك عدد قليل نسبيًا من المراجعات المنهجية التي سلطت الضوء على فعالية التعلم الاجتماعي والانفعالي مع الطلبة ذوي الإعاقة. فعلى سبيل المثال، هدفت المراجعة المنهجية لـ Hassani & Schwab (2021) إلى تحديد فعالية تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي مع الطلبة ذوي الإعاقة، وتقييم ظروف التدخل التي تؤدي إلى نتائج فعالة في الكفاءات الانفعالية الاجتماعية لهذه الفئة. أشارت النتائج أن معظم دراسات التدخل أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية وأشارت إلى نتائج الإيجابية، إلا أنها أبلغت عن آثار طفيفة لتدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة. في نفس العام، أجرى Daley & McCarthy (2021) مراجعة منهجية لفحص الأدبيات السابقة التي تناولت التعلم الاجتماعي والانفعالي للإجابة على سؤال ما إذا كان يتم النظر إلى الطلبة ذوي الإعاقة في دراسات تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي الشاملة في المدارس المتوسطة والثانوية وكيف يتم ذلك. توصلت نتائج هذه المراجعة المنهجية إلى أن هناك اهتمامًا ضئيلًا بالطلبة ذوي الإعاقة في تقارير تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي، مما يطرح العديد من الأسئلة حول تضمينهم في هذه التدخلات. من جانب آخر، قام Hagarty & Morgan (2020) بمراجعة منهجية لمعرفة مدى فاعلية هذه التدخلات مع الأطفال والشباب من ذوي صعوبات التعلم. وتوصلت النتائج إلى وجود أدلة أولية على جدوى تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي في تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال والشباب من ذوي صعوبات التعلم.

استنادًا إلى ما سبق، نجد أنه تم إجراء عدد قليل من مراجعات الأدبيات حول التعلم الاجتماعي والانفعالي للطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص – حسب علم الباحثات – تمثلت في ثلاث دراسات (Hagarty & Morgan, 2020 ;Hassani & Schwab, 2021; Daley & McCarthy, 2021)؛ إلا أنه لا يوجد مراجعة منهجية تناولت تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي مع الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، على الرغم من أن هناك عدد من الأبحاث التي أجريت لتقييم فاعليتها مع هؤلاء الطلبة في السياق العالمي. علاوة على ذلك، لا توجد دراسة عربية سلطت الضوء على تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي سواء مع الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام أو مع فئات محددة من الإعاقة، مما يشير إلى الحاجة المُلحة لتأسيس مرجع عربي حول تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي من خلال الاستفادة من المخزون العلمي الأجنبي. لذا جاءت فكرة الدراسة الحالية بإجراء مراجعة منهجية شاملة للدراسات التي تناولت تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي مع الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بشكل خاص، وذلك لمعرفة مدى تأثيرها على هؤلاء الطلبة ولسد الفجوة في الأدبيات السابقة. وتبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تحديد وتحليل الدراسات المنشورة التي يمكن أن تساعد الباحثين في الميدان على معرفة ما توصلت إليه الدراسات السابقة ومواضع النقص التي يمكنهم تطويرها مستقبلًا. كذلك تتضح أهمية المراجعة المنهجية الحالية في تشجيع المسؤولين وصناع القرار على تفعيل تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي للطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بشكل خاص والطلبة بشكل عام، إذ أن تطبيق هذه التدخلات يحتاج إلى موارد مالية وبشرية وبنية تحتية جيدة لتطبيق واستدامة هذه التدخلات على المدى الطويل ولتعزيز نتائج إيجابية وطويلة الأمد لجميع الطلبة (Ponikvar et al., 2021)، حيث أن هذه التدخلات تسعى إلى تطبيق نهج شامل على مستوى الفصل الدراسي وعلى مستوى المدرسة بأكملها؛ نظرًا لعدم تجانس الاضطرابات السلوكية والانفعالية داخل الفصول الدراسية (Murphy et al., 2019). وبالتالي، تهدف هذه المراجعة المنهجية إلى استكشاف تأثير تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي على الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية وبصورة أكثر تحديدًا فهي تسعى للإجابة على السؤال التالي: ما تأثير تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي على الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية؟

المنهجيـــــة:

وظفت الباحثات في الدراسة الحالية المراجعة المنهجية كطريقة للبحث؛ وذلك لمعرفة تأثير تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي على الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية. ولتحقيق الجودة في هذه المراجعة المنهجية، طُبقت عدد من الخطوات المتسلسلة بالاستناد إلى (Moher et al., 2015; Boland et al., 2017) والتي تتضمن ما يلي:

١- تحديد مشكلة الدراسة في سؤال بحثي واضح ومحدد.

٢- تحديد معايير التضمين والاستبعاد للدراسات المستهدفة.

٣- تحديد مصطلحات البحث وتطوير استراتيجية للبحث في قواعد البيانات لتتبعها الباحثات.

٤- تحديد المصادر التي سيتم البحث من خلالها، حيث تم اختيار Education Resource Information Center -ERIC, Wiley Journals, Research Gate, SAGE, and EBSCO؛ نظرًا لأنها من ضمن قواعد المعلومات المدرجة في المكتبة الرقمية السعودية والتي يتاح الوصول إليها.

٥- البحث في القواعد المذكورة آنفًا عن الدراسات المستهدفة واختيار الدراسات التي تتفق مع معايير التضمين وتم قبولها من قبل الباحثات.

٦- استخلاص وترميز البيانات من الدراسات مع توضيح أسباب استبعاد بعض الدراسات في كل مرحلة، بالإضافة إلى فحص جودة الدراسات من خلال مؤشرات الجودة لمجلس الأطفال غير العاديين لتحقيق المقاربة بين الباحثات وتقليل التحيز.

٧- تحليل وتوليف النتائج المستخلصة من الدراسات علاوة على تفسيرها وربطها بالواقع الميداني.

٨- مناقشة نتائج الدراسات، بالإضافة إلى القيود والآثار التطبيقية والبحثية المترتبة على هذه المراجعة.

معـــايير القبـول والاستبعـاد:

اختارت الباحثات الدراسات في هذه المراجعة المنهجية وفقًا لمعايير تضمين واستبعاد محددة وهي كالتالي:

أ) اختيار الدراسات التي وظفت التصميم التجريبي وشبه التجريبي وذلك لأنها تقيس الأثر الفعلي لتدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي علاوة على أنها تعد من التصاميم

الشائعة بين الباحثين في مجال التربية الخاصة؛ وبذلك تم استبعاد الدراسات التي وظفت المناهج البحثية الأخرى.

ب) تضمين الدراسات التي اشتملت على أطفال من عمر (٣ إلى ١٤) سنة وذلك بهدف التركيز على هذه المرحلة العمرية؛ وبذلك تم استبعاد الدراسات التي تناولت المراحل العمرية الأخرى.

ج) اشتمال عينة الدراسة أو جزء منها على أطفال من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية أو المعرضين لخطرها؛ وبذلك استبعدت الدراسات التي لم تشتمل في عينتها على مشاركين من هذه الفئة.

د) تضمين الدراسات التي تحققت من فاعلية تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي في سياق المدرسة؛ وبذلك لم تتضمن المراجعة الدراسات التي طُبقت في سياق المؤسسات والمراكز، والعيادات، والمنزل.

هـ) تضمين الدراسات التي طبقت تدخلات (PATHS & Second Step) دون إشراك أي تدخلات أخرى وذلك حتى يتم التأكد من أن النتائج تعود للتدخل المستهدف؛ وبذلك استبعدت الدراسات التي طبقت تدخلات أخرى.

و) تضمين الدراسات المنشورة بالمجلات العلمية المحكمة؛ وبذلك استبعدت الدراسات التي لم تنشر في مجلات محكمة. الجدير بالذكر أنه لم يتم تحديد النطاق الزمني للبحث في هذه المراجعة المنهجية.

استراتيجية البحث المتّبعة:

أُجريت هذه المراجعة المنهجية لمعرفة تأثير تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي على الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمعرضين لخطرها، وذلك من خلال بحث إلكتروني في قواعد البيانات التالية: Education Resource Information Center -ERIC, Wiley Journals, Research Gate, SAGE, and EBSCO. ولقد تم اختيار هذه القواعد من البيانات كمصادر رئيسية للبحث عن الدراسات لأنها تتضمن مجموعة متنوعة من الدراسات المنشورة في التربية بشكل عام والتربية الخاصة بشكل خاص، بالإضافة إلى أن المكتبة الرقمية السعودية تمنح طلبة وأعضاء هيئة

التدريس بجامعة الملك سعود الوصول الكامل للدراسات. كما تم استخدام مصطلحات رئيسية باللغة الإنجليزية في البحث لتحديد الدراسات ذات الصلة بهذه المراجعة وهي:

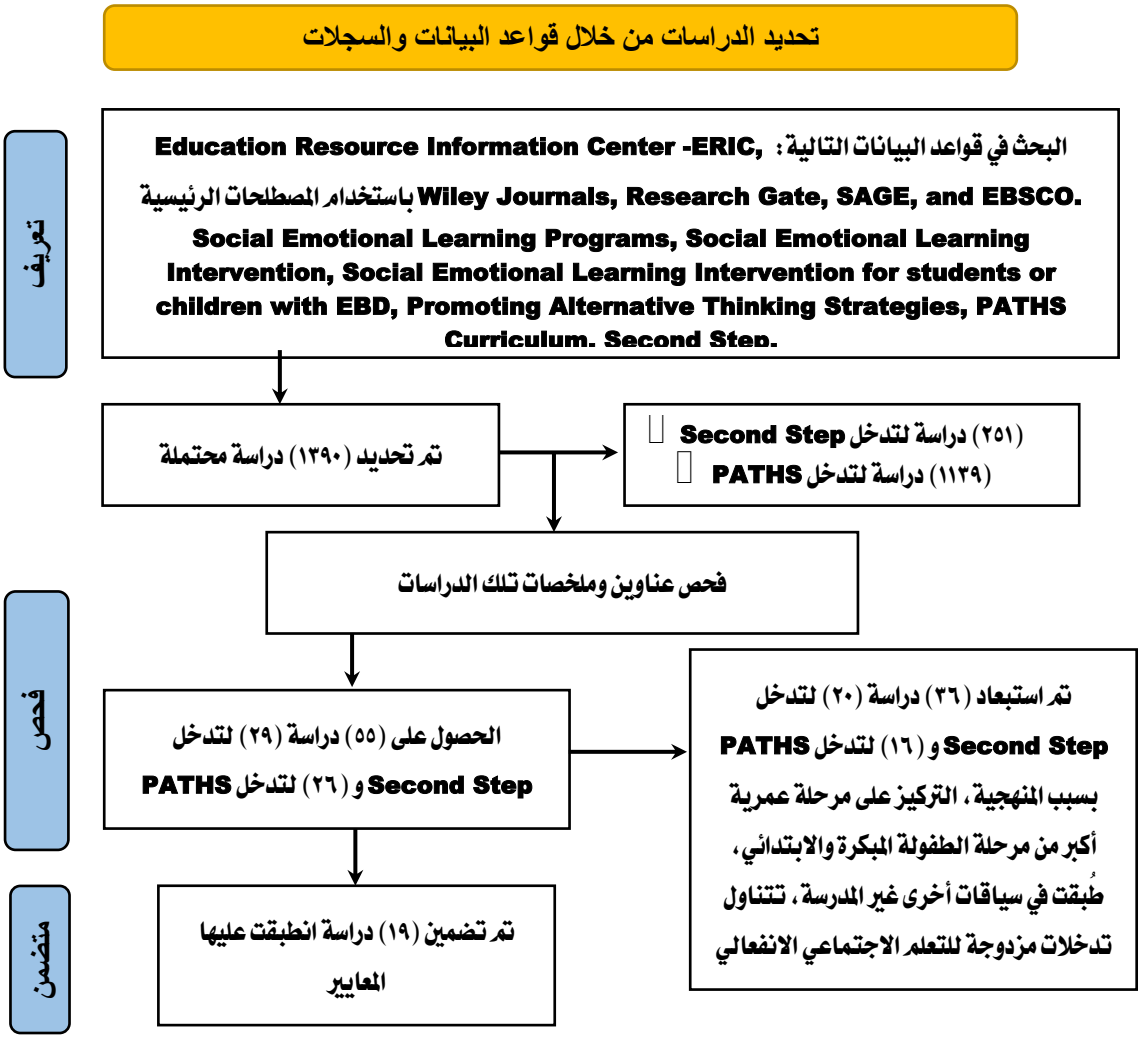
Social Emotional Learning Programs, Social Emotional Learning Intervention, Social Emotional Learning Intervention for students or children with EBD, Promoting Alternative Thinking Strategies, PATHS Curriculum, Second Step.

التحقق من معايير القبول للدراسات:

اجرائيًا، انقسمت عملية البحث في هذه المراجعة المنهجية إلى مرحلتين حيث تم التركيز أولًا على تدخل (Second Step)، تلا ذلك البحث عن تدخل (PATHS)؛ وذلك حتى يتسنى للباحثات البحث والتدقيق لكل تدخل على حده. في أواخر شهر أبريل من عام (٢٠٢٣) تم إدخال المصطلحات الرئيسة لتدخل Second Step وكانت نتائج البحث الإجمالية (٢٥١) دراسة، وبشكل أكثر تفصيلًا نتج عن Eric (240), Wiley Journals (6), Research Gate (5). بشكل مبدئي تم فحص عناوين وملخصات الدراسات الناتجة عن عملية البحث، علاوة على أنه تم الرجوع إلى بعض الدراسات بشكل كامل والتي يتسم ملخصها بعدم الشمولية والتأكد من ملاءمتها لمعايير التضمين المحددة مسبقًا، وبهذا الإجراء أصبح عدد الدراسات التي تم ترشيحها (٢٩) دراسة. بعد ذلك، تم فحص كل دراسة على حدة من قبل الباحثات وفق نموذج تم تطويره لهذا الغرض، ونتج عنه قبول (٩) دراسات واستبعاد (٢٠) دراسة بسبب المنهجية، التركيز على مرحلة عمرية أكبر من (١٤) سنة، طُبقت في سياقات أخرى غير المدرسة، أو تتناول تدخلات مزدوجة للتعلم الاجتماعي الانفعالي.

في بداية شهر مايو من عام (٢٠٢٣) تم البحث في قواعد البيانات باستخدام المصطلحات الرئيسة لتدخل PATHS وكانت نتائج البحث الإجمالية (١١٣٩) دراسة، وبشكل أكثر تفصيلًا نتج عن(400) ERIC (600), SAGE (100), Research Gate(39) and EBSCO . تم فحص عناوين وملخصات الدراسات الناتجة عن عملية البحث، كما تم الرجوع إلى بعض الدراسات بشكل كامل والتي يتسم ملخصها بعدم الشمولية والتأكد من ملاءمتها لمعايير التضمين المحددة مسبقًا، وبهذا الإجراء أصبح عدد الدراسات التي تم ترشيحها (٢٦) دراسة. بعد ذلك، تم فحص كل دراسة على حدة من قبل الباحثات وفق نموذج تم تطويره لهذا الغرض، ونتج عنه قبول (١٠) دراسات

واستبعاد (١٦) دراسة بسبب المنهجية، التركيز على مرحلة عمرية أكبر من (١٤) سنة، طُبقت في سياقات أخرى غير المدرسة، أو تتناول تدخلات مزدوجة للتعلم الاجتماعي الانفعالي. وبالتالي، نتج عن هذه المرحلتين تحديد (١٩) دراسة تناولت تأثير تدخلات Paths & Second Step والتي تعد من أهم تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي. يوضح الشكل (١) آلية تدفق وفحص الدراسات لهذه المراجعة المنهجية بالاستناد إلى (PRISMA 2020 flow diagram template).



شكـــــل (١)

آليـــة تـــدفـــق وفحـــص الـــدراســـات

آلية تدفق وفحص الدراسات بالاستناد إلى (PRISMA 2020 flow diagram template).

استخـــراج البيـــانـــات:

تـم تطـوير بروتوكـول لاسـتخلاص البيانـات مـن الدراسـات المُضـمنة فـي هـذه المراجعـة المنهجية من خلال الاطلاع على نماذج وأمثلة ركزت على هذا النوع من الدراسات.

- **أولًا:** تم إنشاء نموذج للدراسات تتضمن المؤلف وسنة النشر، العنوان؛ كما تم إنشاء جدول يتضمن معلومات حول المشاركين، التصميم المستخدم، السلوك المستهدف، التدخل، النتائج.
- **ثانيًا:** تم تطبيق النموذج والجدول على جميع الدراسات المُضمنة من خلال تناول كل دراسة على حدة لاستخلاص البيانات وتضمينها في النموذج والجدول المعد لذلك.
- **ثالثًا:** تم ترميز جميع الدراسات المُضمنة من قبل الباحثات بشكل فردي لتحقيق نسبة عالية من الثقة ولتقليل التحيز. رابعًا: تمت مناقشة عملية استخراج وترميز البيانات، بالإضافة إلى مراجعة الاختلافات والتوصل إلى اتفاق بين الباحثات فيما يتعلق بجدول تحليل البيانات وذلك عن بعد باستخدام برنامج (Zoom) و(WhatsApp). وقد نتج عن ذلك فحص الدراسات المُضمنة من حيث:

أ) المشاركون (مجموع أفراد العينة، العمر، الجنس، الفئة).

ب) تصاميم الدراسات المضمنة (تصميم تجريبي، شبه تجريبي).

ج) السلوك المستهدف (أكاديمي، سلوكي، اجتماعي، انفعالي).

د) التدخل (PATHS or Second Step ، المسؤول عن تنفيذ التدخل).

هـ) النتائج.

تقييـم جـودة الدراسـات المُضمنـة:

استندت عملية تقييم جودة الدراسات المُضمنة في هذه المراجعة المنهجية على معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين Council for Exceptional Children (CEC, 2014) للممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة. حيث تشتمل على ثمانية معايير رئيسية – السياق والإعداد، المشاركون، المسؤول عن تطبيق التدخل، وصف الممارسة، الإخلاص في التنفيذ، الصلاحية الداخلية، قياس النتائج، وتحليل البيانات – وكل معيار يشتمل على معايير فرعية للحكم على جودة الدراسات التي تتبع التصاميم التجريبية وتصاميم الحالة الواحدة. صُنفت الدراسات في هذه المراجعة

المنهجية إلى دراسات عالية الجودة، متوسطة الجودة، منخفضة الجودة. فالدراسات عالية الجودة هي التي استوفت جميع المعايير أو أخلت بمعيار واحد فقط من معايير الجودة، في تدخل Second Step حققت دراسة (Frey, et al. 2005; Upshur, et al. 2019) جميع المعايير عدى توفر أدلة على الموثوقية الداخلية؛ بينما تدخل PATHS فقد حققت خمسة دراسات جميع المعايير ما عدا معيار واحد فقط، أربعة منها أخلت بالمعيار السادس الخاص بتوفر مجموعة تجريبية ضابطة في الدراسة (Kelly et al., 2004; Kam et al., 2004; Greenberg et al., 1995; Humphrey et al., 2016) ودراسة واحدة فقط أخلت بالمعيار الثاني المتمثل في وصف خصائص العينة كالجنس (Bierman et al, 1999). وبالانتقال إلى الدراسات متوسطة الجودة وهي التي أخلت بمعيارين إلى أربعة معايير من معايير الجودة، في تدخل Second Step لم تحقق الدراسات التالية (Taub, 2001; Edstrom, et al. 2002; Holsen, et al. 2008; Brown, 2012; Sullivan, et al. 2015; Top, et al. 2016) المعايير المتعلقة بضبط مهددات الصلاحية الداخلية، دقة التنفيذ وتقييمها، التدريب على التدخل، احصائيات حجم التأثير، أدلة الموثوقية الداخلية، المعلومات الديموغرافية للمشاركين. في حين تدخل PATHS صُنفت خمس دراسات ضمن النطاق المتوسط كدراسة (Kam et al., 2003) التي افتقدت لوصف إجراءات التدخل ودقة التنفيذ، ودراسة (Humphery et al., 2018) حيث ضعف وصف خصائص المشاركين بالإضافة لعدم تضمين الدراسة مجموعة تجريبية ضابطة، ودراسة (Hennessey & Humphrey, 2020) التي لم توفر وصف كافي لخصائص المشاركين بالإضافة لبيانات تقييم النتائج، ودراسة (Fishbein et al., 2016) التي افتقرت لوصف خصائص المشاركين وتقييم النتائج بالإضافة إلى عدم تضمين التجربة مجموعة تجريبية ضابطة، ودراسة (Gibson et al., 2015) التي لم توفر كذلك مجموعة تجريبية ضابطة ولم يتم فيها ضبط مهددات الصدق الداخلي ودقة التنفيذ. أما فيما يخص الدراسات منخفضة الجودة، هي تلك الدراسات التي لم تستوف خمسة معايير فأكثر من معايير الجودة، في تدخل Second Step دراسة (McMahon & Washburn, 2003) لم تستوف المعلومات الديموغرافية للمشاركين، ضبط الصلاحية الداخلية، معايير المجموعة الضابطة، الموثوقية الداخلية، واحصائيات حجم التأثير.

الثبـــــــــات:

لضمان التقييم الدقيق والتشفير للدراسات المُضمنة في هذه المراجعة، أعدت كلٌ من الباحثة الثانية والثالثة خطط مفصلة تحتوي على خطوات البحث بشكل تفصيلي مثل قواعد البيانات والكلمات المفتاحية التي استخدمت للبحث حول تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي ممثلة بتدخل PATHS & Second Step . بعد ذلك، اتبعت الباحثة الأولى الخطة المعدة سلفًا وتوصلت إلى تحديد الدراسات التي تم تحديدها مسبقًا من قبل الباحثة الثانية والثالثة؛ لذلك فإن نسبة الموثوقية والاتفاق بين المقيمين وصلت إلى نسبة (١٠٠٪). وفيما يتعلق بمدى استيفاء الدراسات لمعايير التضمين والاستبعاد، تم تطبيق جميع معايير التضمين والاستبعاد المحددة على الدراسات وتم الاتفاق بشكل جماعي (بنسبة ١٠٠٪) على تحديد (٥٥) دراسة من أصل (١٣٩٠) دراسة، حيث تم فحص هذه الدراسات من خلال قراءتها والاتفاق بشكل جماعي بنسبة (١٠٠٪) على تحديد (١٩) دراسة استوفت معايير التضمين. وفيما يخص تقييم جودة الدراسات، قُيمت جودة الدراسات المُضمنة في هذه المراجعة المنهجية من قِبل الباحثات بناءً على معايير (CEC, 2014)، ثم راجعت الباحثة الأولى تقييم جودة الدراسات وكان هناك اتفاق جماعي حول تصنيف الدراسات.

النتـــــائـــــج:

اشتملت المراجعة المنهجية الحالية على (١٩) دراسة حققت في تأثير تدخلات PATHS & Second Step على الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمعرضين لخطرها، وقد تم نشر هذه الدراسات ما بين ١٩٩٥ إلى ٢٠٢٠. اشتملت هذه الدراسات على (٣٠٨٨٥) مشارك من ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية أو المعرضين لخطرها، تراوحت أعمارهم ما بين ثلاث سنوات إلى ١٤ سنة. كما اتفقت جميع الدراسات المُضمنة في هذه المراجعة المنهجية على توظيف التصميم التجريبي سواء لمجموعتين مجموعة تجريبية وضابطة أو لمجوعة واحدة مع تقييم قبلي وبعدي. أيضًا جميع الدراسات طُبقت في سياق البيئة المدرسية من قبل المعلمين، واستهدفت تحسين المهارات السلوكية والاجتماعية والانفعالية والأكاديمية للمشاركين عبر تطبيق أحد هذه التدخلات – PATHS & Second Step – دون دمج أي تدخلات أو استراتيجيات أخرى.

أسفرت نتائج غالبية الدراسات تحسن في المهارات المستهدفة وانخفاض في السلوكيات غير المقبولة، بينما القليل من الدراسات نفت وجود تحسن في السلوكيات المستهدفة أو أبلغت عن نتائج متواضعة بعد تطبيق التدخلات. وبالتالي، في هذا القسم سيتم استعراض نتائج دراسات تدخلات PATHS & Second Step ، علاوة على تقديم إحصاء وصفي للمتغيرات التالية: المشاركون، تصاميم الدراسات المضمنة، السلوك المستهدف، التدخل، النتائج، حجم الأثر.

نتائج تدخل Second Step:

خلُصت نتائج البحث حول تدخل Second Step إلى تحديد تسع دراسات تتطابق مع معايير التضمين في هذه المراجعة المنهجية، وقد تم نشر هذه الدراسات ما بين عامي ٢٠٠١ إلى ٢٠١٩ (Taub, 2001; Edstrom, et al. 2002; McMahon & Washburn, 2003;Frey, et al. 2005; Holsen, et al. 2008; Brown, 2012; Sullivan, et al.2015; Top, et al. 2016; Upshur, et al. 2019). سيتم أدناه عرض نتائج دراسات تدخل Second Step في جدول رقم (١)، بالإضافة إلى تقديمها بشكل مفصل.

الجـــدول(١)

البيانات المستخرجة من دراسات تدخلSecond Step

السنة والمؤلف	المشاركين	نوع التصميم	السلوك المستهدف	التدخل	نتائج الدراسة
Upshur, et al. 2019	مرحلة رياض الأطفال ع = ٤ إلى ٥ سنوات ف = المعرضين للخطر بسبب الفقر والحالة الاجتماعية ٣٩٣ المجموعة التجريبية ٣٧٧ المجموعة الضابطة ن = ٧٧٠ ج = ٥٠,٨٪ ذكور	تجريبي مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية	▪ القدرة الإدراكية وتشمل مهارات الأداء التنفيذي. ▪ المهارات الاجتماعية والانفعالية والتي تضم مهارات التصرف في المواقف الصعبة كمهارات حل المشكلات.	Second Step Early Learning (SSEL) مقدم من قبل المعلمين	▪ لم يظهر التدخل تغير ملحوظ في المهارات الاجتماعية والانفعالية.

السنة والمؤلف	المشاركين	نوع التصميم	السلوك المستهدف	التدخل	نتائج الدراسة
Sullivan, et al. 2015	الصف السادس ع = ١٠ إلى ١٤ سنة ٢٣١ المجموعة التجريبية ٢٢٦ المجموعة الضابطة ن = ٤٥٧ ج = ٥٠٪ ذكور ف = ١٠٥ منهم يتلقى خدمات تربية خاصة (١١٪ صعوبات تعلم، ٢٪ إعاقة فكرية، ٤٪ اضطرابات لغة، ٣٪ اضطرابات انفعالية، ٤٪ مشاكل طبية ومشاكل بالانتباه)	تجريبي مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية	العدوان والإيذاء التنظيم العاطفي	Second Step مقدم من قبل المعلمين	▪ بشكل عام لم يظهر التدخل تغير ملحوظ. ▪ انخفض العدوان والإيذاء لدى الطلبة ذوي الإعاقة في المجموعة التجريبية أكثر من الضابطة بشكل بسيط ▪ انخفض العدوان والإيذاء بشكل أكبر لدى الطلبة العاديين مقارنة بالطلبة ذوي الإعاقة. ▪ يظهر العدوان والإيذاء بشكل أكبر والتنظيم العاطفي بشكل أقل لدى الطلبة ذوي الإعاقة مقارنة بالطلبة العاديين
Edstrom, et al. 2002	الصف السادس إلى الثامن ن = ٧١٤ ج = ٥١٪ إناث ٤٩٪ ذكور من خمس مدارس في امريكا وكندا	تجريبي مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية	العدوان صعوبات في المهارات الاجتماعية	Second Step, Middle School/Junior High مقدم من قبل المعلمين	في السنة الأولى كان التغير في آداء الطلبة بالصف السادس والسابع أقل مقارنة بطلاب السنة الثانية بالصف السابع والثامن الذين كان التغير في آرائهم تجاه العدوان وصعوبات المهارات الاجتماعية أكبر
Frey, et al. 2005	الصف الثاني والرابع ع = من ٧ إلى ١١ سنة ٦٢٠ المجموعة التجريبية ٦١٥ المجموعة الضابطةن = ١٢٥٣ ج = ٤٨,٢٪ إناث	تجريبي مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية	الإدراك الاجتماعي السلوك الاجتماعي السلوك المعادي للمجتمع	Second Step مقدم من قبل المعلمين	في السنة الأولى: زيادة في الكفاءة الاجتماعية وانخفاض في السلوك المعادي للمجتمع مقارنة بالمجموعة الضابطة في السنة الثانية التحسن كان غير واضح.
Top, et al. 2016	الصف الخامس إلى الصف الثامن ن = ٥١٨٩ ج = ٤٩٪ إناث ٥١٪ ذكور من مدرسة كبيرة في تكساس	تجريبي مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية	المهارات الأكاديمية السلوك الغير مقبول	Second Step مقدم من قبل المعلمين	ارتفاع في المهارات الأكاديمية وانخفاض في السلوك الغير مقبول

السنة والمؤلف	المشاركين	نوع التصميم	السلوك المستهدف	التدخل	نتائج الدراسة
Taub, 2001	الصف الثالث إلى الخامس ن = ٥٤ ج = لا يوجد تحديد للجنس	تجريبي مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية	الكفاءة الاجتماعية السلوكيات المعادية للمجتمع	Second Step مقدم من قبل المعلمين	تقارير المعلمين أظهرت تحسن ملحوظ في الكفاءة الاجتماعية وانخفاض في السلوك المعادي للمجتمع بينما الملاحظة لم تجد أي تغير في السلوك المعادي للمجتمع
Holsen, et al. 2008	الصف الخامس والسادس ن = ١١٥٣ ج = ٥٦٦ ذكور ٥٦٨ إناث	تجريبي مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية	الكفاءة الاجتماعية المشاكل السلوكية الداخلية والخارجية	Second Step مقدم من قبل المعلمين	▪ تحسن في الكفاءة الاجتماعية. ▪ تحسن لدى الأولاد في الصف السادس في المشاكل السلوكية الخارجية. ▪ لا يوجد تغير في المشاكل السلوكية الداخلية
McMahon & Washburn, 2003	الصف الخامس إلى الثامن ع = ١١ إلى ١٤ سنةن= ١٤٩ ج = ٦٤٪ إناث من مدرستين ابتدائيتين في شيكاغو	تجريبي اختبار قبلي واختبار بعدي	السلوك العدواني السلوك الاجتماعي الجيد	Second Step: A Violence Prevention Program مقدم من قبل المعلمين	زيادة المعرفة فيما يتعلق بعواقب العنف ومهارات حل المشكلات وتقنيات إدارة الغضب. وعلى الرغم من تعلم الطلبة لمفاهيم البرنامج إلا أن هناك ضعف بشكل عام في تحسن سلوكيات العنف والاندفاع وقد يرجع ذلك إلى أثر البيئة والمجتمع
Brown, 2012	مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الرابعمن متعلمي اللغة الانجليزية ١٠٦ من طلاب الصف الثالث إلى الرابع ٥٩ من طلاب مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني ن= ١٦٥ ج= لم يتم تحديد الجنس	تجريبي اختبار قبلي واختبار بعدي	معرفة الطلبة بمهارات التعلم الاجتماعي والانفعالي المخاطر السلوكية والانفعالية	Second Step مقدم من قبل المعلمين	زيادة في معرفة الطلبة بالمهارات الاجتماعية والانفعالي إلا أن الأداء السلوكي والانفعالي للطلبة لم يتحسن

المشـــاركـــون:

بلغ عدد المشاركين في دراسات Second Step ما مجموعه (٩٩٠٤) مشارك. تراوحت أعمارهم ما بين أربع سنوات بمرحلة رياض الأطفال إلى عمر ١٤ سنة بالصف الثامن. يعاني أغلبهم من ظروف مادية ضعيفة حيث يتلقون وجبات مجانية بالمدرسة. كما شملت دراسة (Brown, 2012) على طلاب متعلمي للغة الانجليزية كلغة ثانية مما زاد من الصعوبات التي تواجههم. وفي دراسة (Sullivan et al. 2015) كان هناك (١٠٥) من المشاركين يتلقون خدمات تربية خاصة وذلك وفقاً للنسب التالية (١١% صعوبات تعلم، ٤% اضطرابات لغة، ٤% مشاكل طبية ومشاكل بالانتباه، ٣% اضطرابات انفعالية، ٢% إعاقة فكرية). أما فيما يخص البيئة التعليمية فقد كانت فصول التعليم العامة ماعدا دراسة (Sullivan et al. 2015) والتي يتلقى فيها جزء من المشاركين خدمات التربية الخاصة في غرفة المصادر كجزء من يومهم الدراسي.

تصاميم الدراسات المُضمنة:

اتبعت جميع الدراسات المنهج التجريبي (١٠٠%)، حيث اعتمدت سبع دراسات على تقسيم المشاركين إلى مجموعات ضابطة ومجموعات تجريبية (Taub, 2001; Edstrom, et al. 2002; Frey, et al. 2005; Holsen, et al. 2008; Sullivan, et al.2015; Top, et al. 2016; Upshur, et al. 2019). فيما اتبعت دراستي (McMahon & Washburn, 2003; Brown, 2012) المنهج التجريبي الذي يتبع الاختبارات القبلية والبعدية على جميع المشاركين.

الســـلـــوك المستهـــدف:

استهدفت الدراسات قياس أثر تدخل Second Step على عدد من المهارات. حيث تناولت خمس دراسات (٥٦%) السلوك العدواني والمعادي للمجتمع (Taub, 2001; Edstrom, et al. 2002; McMahon & Washburn, 2003;Frey, et al. 2005; Sullivan, et al.2015) في حين تناولت الأربع دراسات الأخرى (٤٤%) المشاكل السلوكية والاجتماعية (Holsen, et al. 2008; Brown, 2012; Top, et al. 2016; Upshur, et al. 2019). كما فحصت هذه الدراسات عدد من الكفاءات الاجتماعية والانفعالية الأخرى بجانب المشاكل السلوكية مثل: معرفة الطلبة بمهارات التعلم الاجتماعي والانفعالي، السلوك الاجتماعي الجيد،

الكفاءة الاجتماعية، الإدراك الاجتماعي، صعوبات في المهارات الاجتماعية، التنظيم العاطفي، مهارات التصرف في المواقف الصعبة وحل المشكلات، إضافة إلى تناول أحد الدراسات أثر التدخل على المهارات الأكاديمية بجانب المشاكل السلوكية.

التـــدخـــــل:

جميع الدراسات التي تم قبولها طبقت التدخل المحدد فقط دون دمجه مع تدخلات أخرى كما هو محدد ضمن معايير القبول. فجميع الدراسات التسع التي تم قبولها طبقت تدخل Second Step لوحده على السلوكيات المستهدفة السابق ذكرها، كما كان التطبيق ضمن بيئة وسياق المدرسة، ومن قِبل المعلمين الذين تم تدريبهم على التدخل.

نتـــائـــج التـــدخـــل:

تنوعت نتائج الدراسات الخاصة بتدخل Second Step، فقد أظهرت دراستين من أصل تسع دراسات (٢٢%) عدم وجود تحسن أو تغير في سلوكيات الطلبة غير المقبولة (Sullivan, et al. 2015; Sullivan, et al. 2015). في حين وجدت ثلاث دراسات (٣٣%) أن التغير والتحسن كان في مفاهيم وآراء الطلبة تجاه السلوكيات، لكن لم يظهر هذا التغير بشكل واضح في سلوكياتهم، حيث أنهم اكتسبوا المعرفة دون تطبيقها على الواقع (Edstrom, et al. 2002; McMahon & Washburn, 2003; Brown, 2012). وقد أرجعت دراسة (McMahon & Washburn, 2003) السبب إلى أثر البيئة والمجتمع الكبير على الطلبة. أما الأربع دراسات المتبقية (٤٤%) فقد وجدت دراسة واحدة تحسن وانخفاض في السلوكيات غير المقبولة (Top, et al. 2016) بينما الثلاث دراسات الأخرى كان التحسن فيها تحسن جزئي (Taub, 2001; Frey, et al. 2005 Holsen, et al. 2008). حيث وجدت دراسة (Holsen, et al. 2008) تحسن في الكفاءة الاجتماعية والسلوكيات الخارجية دون وجود تحسن في السلوكيات الداخلية. في حين أظهرت دراسة (Taub, 2001) تحسن في الكفاءة الاجتماعية والسلوكيات المعادية للمجتمع من خلال تقارير المعلمين، في حين أن الملاحظة لم تجد أي تحسن يذكر. أما دراسة (Frey, et al. 2005) والتي تمت على مدار سنتين، فقد وجدت في السنة الأولى زيادة في الكفاءة الاجتماعية وانخفاض في السلوك المعادي للمجتمع. في حين لم يكن التحسن واضحًا في السنة الثانية.

نتـــائج تـــدخـــل PATHS :

أسفرت نتائج البحث حول تدخل PATHS إلى تحديد (١٠) دراسات استوفت معايير التضمين لهذه المراجعة المنهجية، وقد تم نشرها ما بين ١٩٩٥ إلى ٢٠٢٠ (Greenberg et al., 1995; Bierman et al, 1999; Kam et al., 2003; Kelly et al., 2004; Kam et al., 2004; Gibson et al., 2015; Humphrey et al., 2016; Fishbein et al., 2016; Humphrey et al., 2018; Hennessey & Humphrey, 2020). سيتم أدناه عرض نتائج دراسات تدخل PATHS في جدول رقم (٢)، بالإضافة إلى تقديمها بشكل مفصل.

الجـــدول(٢)

البيانات المستخرجة من دراسات تدخلPATHS

السنة والمؤلف	المشاركين	نوع التصميم	السلوك المستهدف	التدخل	نتائج الدراسة
Kelly et al., 2004	ن = ٢٥ ع = ٩-١٠ سنوات ف = (سبعة طلاب خمسة ذكـور – اثنـان إنـاث) معرضـين لخطـر الاضـطرابات السـلوكية والانفعاليـة، أظهـروا صعوبات عاطفية وسلوكية تشمل (سلوك اندفاعي، سلوك معارض)	تجريبي/ مجموعة واحـدة (تقيـيم قبلي/بعـدي) لمـدة عام دراسي	إدارة المشـاعر الصعبة والـتحكم في الانفعـالات، المعارات السلوكية	Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) مقدم من قبل المعلمين	التدخل له القدرة على التـأثير الإيجـابي علـى المهـارات السـلوكية والانفعاليـة بشـكل أساسي، وتطوير فهم وإدارة المشـاعر في الفصل، وعلى المهارات الأكاديميـة خاصـة التحريريـة منهـا، وكـذلك المواقـف الأقـل تنظيماً كالملعب. كانت النتائج إيجابية للعينة الفردية والجماعية.
Kam et al., 2004	ن = ١٨ فصل تربية خاصة في سبع مدارس ابتدائية شملت ١٣٣ طالب من ذوي الإعاقة في الصـفوف ١-٣ ع = ٨ سنوات و٨ أشهر. ج = ٩٧ ذكور ، ٣٦ إنـاث ف = ٥٣ صـعوبات تعلـم، ٢٣ إعاقـة عقليـة بسـيطة، ٣١ اضـطرابات سـلوكية وانفعاليـة، ٢١ إعاقات جسدية أو صحية، ٥ تعدد عوق	تجـريبي / تقيـيم قبلـي/ بعـدي/ متابعة تجـريبي/ طويلـة المـدى (ثـلاث سـنوات) (تقيـيم قبلي/بعدي)	تعـديل النمـو الانفعـالي والتنظيم الـذاتي ومهـارات حـل المشـكلات الاجتماعيـة لـدى الأطفال المعاقين	Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) مقدم من قبل المعلمين	قلل التدخل من معدل نمـو السـلوكيات الداخليـة والخارجيـة بعد عامين من التدخل، كمـا انخفضـت أعـراض الاكتئـاب لـدى الأطفـال المشاركين. برنـامج وقـائي فعـال في بيئات التربية الخاصة

السنة والمؤلف	المشاركين	نوع التصميم	السلوك المستهدف	التدخل	نتائج الدراسة
Greenberg et al., 1995	ن = ٣٠ فصل دراسي من الصفين الثاني والثالث شملت ٢٨٦ طفلاً ج = ١١٩ اناث، ١٦٩ذكور ع = ٦-١٠ سنوات ف = (١٩٢ في صفوف دراسية عامة، ٩٤ في فصول تربية خاصة)، (٤٤ صعوبات تعلم، ٢٣ إعاقة عقلية بسيطة، ٢٢ اضطرابات سلوكية شديدة، ٥ تعدد عوق)	تجريبي (تقييم قبلي/بعدي)	تحسين قدرة الأطفال على مناقشة وفهم المشاعر والمفاهيم الانفعالية	Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) مقدم من قبل المعلمين	تدخل فعال لكل من الأطفال منخفضي وعالي الخطورة لمشكلات الاجتماعية والانفعالية، ظهر تحسن في مناقشة التجارب الانفعالية وإدارة العواطف وفهمها في بعض الحالات.
McMahon et al, 1999	ن = ٦٧١٥ طفلاً ع = الصف الأول الابتدائي ف = ٨٤٥ معرضين لخطر المشكلات السلوكية والانفعالية	تجريبي (تقييم قبلي/بعدي) تدخل لمدة ثلاث سنوات ١٩٨ فصل مجموعة تجريبية ١٨٠ فصل مجموعة مقارنة	العدوانية، السلوك التخريبي، النشاط الزائد، مشكلات السلوك، المناخ الصفي العام	Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) مقدم من قبل المعلمين	كانت هناك آثار كبيره للتدخل من وجهة نظر الأقران والمراقبين على العدوان وسلوك الفصل تحسين سلوك الصف، انخفاض العدوانية، زيادة في ضبط النفس والسلوك أثناء المهمة
Kam et al., 2003	ن = ٣٥٠ (١٣ فصل دراسي في ٦ مدارس عامة) ج = ٤٧,١٤٪ ذكور ع = الصف الأول الابتدائي ف = معرضين لخطر المشكلات السلوكية والانفعالية والانحراف	تجريبي (تقييم قبلي/بعدي) ٣ مدارس مجموعة تجريبية ٣ مدارس مجموعة ضابطة	الوقاية من المشكلات السلوكية	Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) مقدم من قبل المعلمون	التدخل فعال في تحسين الكفاءة الانفعالية للأطفال وتقليل العدوانية في المدارس في ضوء التنفيذ الفعال والدعم الكافي من مديري المدارس

السنة والمؤلف	المشاركين	نوع التصميم	السلوك المستهدف	التدخل	نتائج الدراسة
Humphrey et al., 2016	٤٥ مدرسة ٤٥١٦طالب ج = ٢,٣١٣ذكور، ٢,٢٠٣اناث ع = 7 ٧-٩سنوات ف = ١٨٥٠ احتياجات خاصة ومعرضين لخطر الاضطرابات السلوكية والانفعالية	تجريبي (تقييم قبلي/بعدي)	تحسين الكفاءة الاجتماعية والانفعالية للطلبة	Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) مقدم من قبل المعلمين	زيادة طفيفة في الكفاءة الاجتماعية والانفعالية للأطفال، انخفاض في تصنيفات المعلمين للمشكلات الانفعالية، زيادة في السلوك الاجتماعي، بينما تفوقت نتائج المجوعة الضابطة في انخفاض لمشكلات الاقران النتائج المتواضعة التي تم التوصل لها تعود لطبيعة تدخلات البرنامج والتي قد لا تكون فعالة عند تطبيقها خارج الموطن الأصلي لنشأة البرنامج
Humphery et al., 2018	ن = ٥٢١٨طالب (٤٥ مدرسة) ع = ٧-٩سنوات ف = معرضين لخطر الاضطرابات السلوكية والانفعالية	تجريبي (تقييم قبلي/بعدي)	تحسين الكفاءة الاجتماعية والانفعالية للطلبة	Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) مقدم من قبل المعلمين	تأثير التدخل متواضع ومحدود حيث ظهر تحسن طفيف في المهارات الاجتماعية للأطفال، دعم الاقران ولم يلاحظ أي تحسن في نتائج المتابعة

السنة والمؤلف	المشاركين	نوع التصميم	السلوك المستهدف	التدخل	نتائج الدراسة
Fishbein et al., 2016	ن = ٣٢٧ طفل (٤ مدارس) ع = رياض اطفال ف = معرضين لخطر بسبب الظروف الاجتماعية والاقتصادية	تجريبي (تقييم قبلي/بعدي)	تحسين النتائج الاجتماعية والانفعالية والمعرفية للأطفال ما قبل المدرسة	Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) مقدم من قبل المعلمين	أظهر التدخل تحسينات كبيره لدى الطلبة على مقاييس الكفاءة الاجتماعية والسلوكية (التنظيم الانفعالي، السلوك الاجتماعي الإيجابي، العلاقة بالأقران. كما وانخفضت المشكلات السلوكية مثل العدوانية، السلوك الداخلي، الاندفاعية وفرط الحركة)
Gibson et al., 2015	ن = ٨٠ طفل ج = ٤٣ ذكور، ٣٧ إناث ع = ٣-٦سنوات ف = من المحتمل أن يكونوا معرضين للخطر بسبب الحرمان الاقتصادي	تجريبي (تقييم قبلي/بعدي)	الفهم الانفعالي والسلوك الاجتماعي الإيجابي	Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) مقدم من قبل المعلمين	أظهر الطلبة زيادة في الفهم الانفعالي والسلوك الاجتماعي الإيجابي، كما أظهر الأطفال ذوو المستويات الأولية المنخفضة من السلوك المشكلة زيادة كبيره ومستمرة في السلوك الاجتماعي الإيجابي، بينما أظهر الأطفال ذوي المستويات العالية من المشكلات السلوكية تحسن بسيط في السلوك الاجتماعي الإيجابي.
Hennessey & Humphrey, 2020	ن = ٣٣٣٦ ع = ٩-١١سنوات ج = ١,٧٢٣ ذكور، ١,٦١٣إناث ف = بعضهم معرضين للخطر يحصلون على دعم حكومي	تجريبي (تقييم قبلي/بعدي) التدخل 23 مدرسة الضابطة 22 مدرسة	تحسين المهارات الأكاديمية (اللغة الإنجليزية، الرياضيات)	Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) مقدم من قبل المعلمين	عدم وجود تأثير إيجابي كبير للتدخل على التحصيل الأكاديمي للأطفال

المشـــاركـــون:

بلغ عدد المشاركون في جميع الدراسات العشرة المُضمنة في تدخل PATHS (٢٠,٩٧٨) تراوحت أعمارهم بين ٣-١٠ سنوات ما بين ذكور وإناث، منهم (٣,٥١٢) مشخصين ضمن فئة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية أو معرضين لخطرها بسبب الحرمان الاقتصادي والاجتماعي (Greenberg et al., 1995; Bierman et al, 1999; Kam et al., 2003; Kelly et al., 2004; Kam et al., 2004; Gibson et al., 2015; Humphrey et al., 2016; Fishbein et al., 2016). بينما تضمنت دراستين ما مجموعه (٨,٥٥٤) طفلاً بعضهم معرضين لخطر الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ويحصلون على الدعم الحكومي بسبب أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية الخاصة دون تحديد العدد الدقيق الممثل لهم ضمن مجموعة المشاركين (Hennessey & Humphrey, 2020; Humphery et al., 2018).

تصاميم الدراسات المُضمنة:

اتبعت (١٠٠%) من الدراسات المُضمنة في تدخل PATHS لهذه المراجعة المنهجية التصميم التجريبي سواء لمجوعة واحدة مع تقييم قبلي وبعدي (Kelly et al., 2004; Kam et al., 2004; Greenberg et al., 1995; Humphrey et al., 2018; Humphrey et al., 2016; Fishbein et al., 2016 ;Gibson et al., 2015) أو مجموعتين ضابطة وتجريبية مع التقييم القبلي والبعدي كذلك (Bierman et al, 1999; Kam et al., 2003; Hennessey & Humphrey, 2020). وفي دراسة Kam et al. (2004) على وجه الخصوص شملت إجراءات الدراسة على التقييم القبلي والبعدي وكذلك المتابعة بعد انتهاء التجربة.

السلـوك المستهـــدف:

استهدفت (٩٠٪) من الدراسات دون استثناء تحسين الكفاءة الاجتماعية والانفعالية للمشاركين من جوانب مختلفة شملت فهم وإدارة المشاعر الصعبة والتحكم في الانفعالات (Kelly et al., 2004; Greenberg et al., 1995; Gibson et al., 2015)، التنظيم الذاتي وتنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية (Kam et al., 2004; Fishbein et al., 2016)، المشكلات السلوكية والوقاية منها كالعدوانية، التخريب والنشاط الزائد (Bierman et al, 1999;

Kam et al., 2003; Fishbein et al., 2016)، المهارات الاجتماعية والعلاقة مع الأقران (Humphrey et al., 2016; Humphery et al., 2018). بينما استهدفت دراسة واحدة (١٠%) المهارات الأكاديمية للمشاركين وبالتحديد مهارات اللغة الإنجليزية والرياضيات (Hennessey & Humphrey, 2020).

التدخل:

جميع الدراسات العشرة طبقت تدخل PATHS فقط دون دمجه مع تدخلات أخرى كما هو محدد ضمن معايير القبول، كما أن التطبيق كان ضمن بيئة وسياق المدرسة، ومن قِبل المعلمين الذين تم تدريبهم على البرنامج.

نتائج التدخل:

أظهرت (٧٠٪) من الدراسات لتدخل PATHS نتائج إيجابية ومبشرة بوجود تدخل وقائي فعال مع الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية واقرانهم خاصة فيما يتعلق بتحسين المهارات السلوكية والانفعالية للأطفال، وتطوير فهم وإدارة المشاعر في الفصل الدراسي (Kelly et al., 2004; Greenberg et al., 1995; Fishbein et al., 2016)، تحسن المهارات الأكاديمية خاصة الكتابة (Kelly et al., 2004). وكذلك في تحسين المناخ العام للصف الدراسي وانخفاض العدوانية وزيادة ضبط النفس (Bierman et al, 1999; Kam et al., 2003; Fishbein et al., 2016). وأخيراً زيادة السلوك الاجتماعي الايجابي وتحسن العلاقة مع الأقران (Gibson et al., 2015). كما دعمت النتائج فعالية التدخل على المدى الطويل كدراسة (Kam et al, 2004) التي أشارت إلى انخفاض معدل نمو السلوكيات المضطربة الداخلية –خاصة الاكتئاب– والخارجية بعد عاميين من التدخل على الأطفال المشاركين.

وفي الجانب الآخر كانت نتائج تدخلات PATHS في (٣٠٪) من الدراسات متواضعة من حيث كفاءة التدخل في تحسين الكفاءة الاجتماعية والانفعالية للأطفال المشاركين وتحسين المهارات الأكاديمية، حيث أشارت دراسة (Humphrey et al, 2016; Humphery et al, 2018) إلى أنه وبالرغم من التحسن الطفيف في الضبط الانفعالي وانخفاض تصنيفات المعلمين للطلبة ذوي المشكلات

الانفعالية، إلا أن تحسن السلوك الاجتماعي وانخفاض المشكلات مع الأقران كان في صالح المجموعة الضابطة. كما توصلت دراسة (Hennessey & Humphrey, 2020) إلى خلاصة مفادها عدم وجود تأثير إيجابي للتدخل على التحصيل الأكاديمي للطلبة في مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات. وقد فسرت دراسة (Humphrey et al, 2016) والتي أجريت على البيئة البريطانية النتائج المتواضعة التي توصلت لها بأنها تعود لطبيعة تدخلات PATHS والتي قد لا تكون فعالة عند تطبيقها خارج الموطن الأصلي لنشأة التدخل والمتمثل في الولايات المتحدة الأمريكية.

المنـــاقشـــــــة:

هدفت المراجعة المنهجية الحالية إلى معرفة تأثير تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي على الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمعرضين لخطرها، ولقد أظهرت النتائج تحسن في معارف وسلوكيات الطلبة الذين تعرضوا لتدخلات Second Step وPATHS الوقائيين. فيما يخص تدخل Second Step، ذكرت عدد من الدراسات وجود تحسن في السلوكيات وخصوصا السلوك المعادي للمجتمع. في حين أشارت دراسات أخرى إلى وجود تحسن طفيف أو تحسن بالمعارف فقط. ويمكن أن نعزى ذلك لعدة أسباب تتمثل فيما يلي: أولاً: كون المجتمع الذي يعيش به الطلبة مجتمع فقير تظهر فيه الكثير من المشكلات السلوكية، الأمر الذي بدوره يؤثر على سلوك الطلبة وصعوبة تطبيقهم لما اكتسبوه من مفاهيم ومعارف (McMahon & Washburn, 2003). ثانياً: في دراسة (Brown, 2012) كان غالبية المشاركين من متعلمي اللغة الانجليزية كلغة ثانية، في حين أن التدخل يقدم باللغة الإنجليزية؛ مما نتج عنه صعوبة في فهم واستيعاب للمشاركين للتدخل، وبالتالي ضعف أثر التدخل على سلوكهم. ثالثاً: تم إجراء إحدى الدراسات خارج الولايات المتحدة الأمريكية مما اضطر الباحثين إلى ترجمة وتقنين التدخل على بيئتهم المحلية، الأمر الذي قد يؤثر على عملية تطبيق التدخل وبالتالي على نتائجه (Holsen, et al. 2008).

وفيما يتعلق بتدخل PATHS، فقد دعمت النتائج المتوفرة فعاليته بشكل عام في تحسين الكفاءة الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة بشكل عام خاصة فيما يتعلق بفهم وإدارة المشاعر وتحسين المناخ العام للصف من خلال خفض مستويات العدوانية وزيادة الضبط الذاتي والسلوك

الاجتماعي الإيجابي مع الأقران خاصة (Kelly et al., 2004; Greenberg et al., 1995; Fishbein et al., 2016; Bierman et al, 1999; Kam et al., 2003; Gibson et al., 2015). إلا أن فعاليته قد تكون محدودة في بعض الأحيان بالدولة التي يتم تنفيذه فيها وهذا ما أقترحه Humphrey et al. (2016) حيث أشار إلى أن النقل الثقافي للتدخلات القائمة على الأدلة كتدخل PATHS والتي يتم العمل على تقنينها وتكييفها بما يتناسب إلى أقصى حد ممكن مع البيئة المضيفة قد يؤثر بشكل عملي على جودة تنفيذ التدخل خاصة إذا قابل هذا الأمر عدم تقبل من قبل المعلمين نظرًا لما يتحملونه من جدول دراسي ممتلئ بالمهام.

كما يظهر لنا في هذه المراجعة المنهجية أن جميع الدراسات المُضمنة اتبعت المنهج التجريبي كطريقة للبحث سواء من خلال مقارنة أداء مجموعة تجريبية تم تطبيق التدخل عليهم بمجموعة ضابطة لم تتلقى أي تدخل، أو باستخدام الاختبارات القبلية والبعدية لقياس التغير في أداء المجموعة المعرضة للتدخل. وعليه، نجد أن المنهج التجريبي ساهم بشكل كبير في إثبات النتائج بطريقة واضحة ومدعمة بالأدلة التجريبية، مما يزيد من ثبات النتائج وموثوقيتها. ولا مناص من القول أن كل ذلك يصب في مصلحة تدخلات التعلم الاجتماعي الانفعالي، حيث تبرز موثوقية التدخلات الداعمة له مثل تدخلات Second Step وPATHS.

من النتائج المهمة التي يمكن استخلاصها ومناقشتها في هذه المراجعة المنهجية هي أن معلمي الفصول الدراسة طبقوا تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي بشكل فعال، وهذا ما تؤكده النتائج الإيجابية التي أشارت لها الدراسات التي تمت مراجعتها. فقد أشارت الدراسات المُضمنة إلى أن التدخلين تم تقديمها من قِبَل المعلمين بعد الحصول على برنامج تدريبي مناسب. وبالتالي، تقودنا هذه النتيجة إلى أنه يمكن دمج هذه التدخلات ضمن الممارسات التعليمية الروتينية للطلبة دون الحاجة لموظفين آخرين لتقديمها بفعالية، حيث يعد المعلمون هم المحرك الذي يقود تدخلات وممارسات التعلم الاجتماعي والانفعالي في المدارس والفصول الدراسية (Schonert-Reichl, 2017). وفي نفس السياق، نجد أن هذه التدخلات أظهرت نجاحاً مقبولا ضمن مستويات مختلفة من الأعمار تراوحت ما بين سن ٣-١٤ سنة، وهذا الأمر يتفق مع مراجعات منهجية سابقة تناولت تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي كمراجعة (Durlak et al., 2011).

وعلى الرغم من أن العديد من الدراسات لم تقدم معلومات مفصلة بشأن المشكلات التي قد تكون واجهتها عند التنفيذ أو الظروف المتوفرة لضمان التنفيذ الأفضل للتدخلات، إلا أنه من المهم التأكيد على أن مشكلات التنفيذ قد تؤثر بشكل أو آخر على جودة نتائج التدخل وهذا الأمر قد يفسر بعض الاختلاف في نتائج الدراسات التي تمت مراجعتها. حيث أكد (Humphrey et al.,2018) أن جودة التنفيذ للتدخل المستهدف تنبئ بنتائج إيجابية للتدخل ولتحقيق ذلك قد يكون من المهم توفير التدريب الأولي للمعلمين والدعم الفني المستمر والمساعدة لهم أثناء التنفيذ والذي قد يكون أمرًا غير متوفرًا في بعض الحالات. ويتفق ذلك مع ما أشار له Schonert-Reichl (2017) من أن انخفاض دقة التنفيذ لتدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي يؤدي إلى نجاح أقل للتدخل المطبق، مما يؤكد على أهمية تهيئة البيئة المدرسية لتفعيل تدخلات التعلم الاجتماعي الانفعالي.

في ضوء النتيجة العامة التي تم التوصل إليها من كلا التدخلين تظهر أهمية التدخلات الوقائية لمعالجة المشكلات السلوكية ودعم كفاءة التعلم الاجتماعي والانفعالي في المدارس. كما يظهر أثرها بشكل أكبر في مرحلة رياض الأطفال مقارنة بالمراحل الأخرى (Moy, 2018). الأمر الذي بدوره يعكس مدى أهمية تطبيق هذه التدخلات الوقائية في مراحل مبكرة لتحسين التعلم الاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال وما يترتب عليه من تحسن في مراحلهم المتقدمة. وبالتالي، يتولد لدى الطلبة استقرارًا نفسيًا واجتماعيًا أعلى ومشاكل سلوكية أقل، مما يحسن من التعلم الأكاديمي وجودة الحياة بشكل عام. ويعد تدخل PATHS & Second Step من التدخلات الوقائية العالمية التي أثبتت فعاليتها مع الطلبة وخصوصا مرحلة رياض الأطفال (Moy, 2018).

وهذا يدعم التوجهات الحالية حول تنفيذ تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي بشكل أوسع في المدارس، بدلاً من اعتبارها تدخلات تكميلية في مقابل هيمنة الأداء الأكاديمي على المناخ المدرسي (Gaspar et al., 2018). حيث إن المهارات العاطفية والاجتماعية لا تقل أهمية عن المهارات المعرفية والأكاديمية، وتدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي بما فيها تدخل Second Step وPATHS قد تؤثر بشكل غير مباشر على تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة (Sklad et., 2012) . فالطلبة الذين يتحسنون في مهارات التعلم الاجتماعي والانفعالي يصبحون أكثر وعيًا بأنفسهم وثقة في قدراتهم، وبالتالي يبذلون جهداً أكبر لتحفيز ذاتهم ومواجهة التحديات مما يحقق التقدم الأكاديمي المطلوب (Durlak et al., 2011).

القيـــــود:

على الرغم من أن المراجعة المنهجية الحالية أظهرت فاعلية تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي – ممثلة بتدخل PATHS & Second Step – مع الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمعرضين لخطرها، إلا أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار عدد من القيود – سواء على مستوى الدراسات المُضمنة أو على مستوى المراجعة المنهجية الحالية – عند تفسير النتائج. فلقد قمنا بتضمين الدراسات التي ركزت على تدخلات PATHS & Second Step فقط واستبعدنا التدخلات الأخرى التي أيضًا طبقت مع الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمعرضين لخطرها؛ إذ أن مراجعة جميع تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي يتطلب تخصيص وقت أكبر وتعاون عدد أكبر من الباحثين. أيضًا استبعدنا عدد من الدراسات ذات الصلة بتدخلات PATHS & Second Step؛ نظرًا لعدم الوصول إلى النص الكامل، بالإضافة إلى عدم رد مؤلفيها على طلب الباحثات للدراسة عبر ResearchGate. علاوة على ذلك، استخدمنا مصطلحات بحثية محددة وقواعد بيانات إلكترونية محدودة؛ مما أدى إلى محدودية الدراسات الناتجة عن عملية البحث. كما قمنا بتضمين الدراسات المنشورة باللغة الإنجليزية فقط واستبعدنا الدراسات المنشورة باللغات الأخرى – كالأسبانية والتركية – نظرًا لصعوبة الترجمة والتحقق من دقة صحتها. أيضًا قمنا بتضمين الدراسات التي طبقت في سياق المدرسة واستبعدنا الدراسات التي طبقت في السياقات المختلفة الأخرى كالمنازل والمراكز والمؤسسات والعيادات. وكذلك قمنا بتضمين الدراسات التي وظفت المنهج التجريبي وشبه التجريبي فقط، واستبعدنا الدراسات التي وظفت المناهج الأخرى كالمنهج النوعي. بالإضافة إلى ذلك، استبعدنا رسائل الماجستير والدكتوراة التي تناولت تدخلات PATHS & Second Step مع الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمعرضين لخطرها.

القيـــــود:

على الرغم من أن المراجعة المنهجية الحالية أظهرت فاعلية تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي – ممثلة بتدخل PATHS & Second Step – مع الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمعرضين لخطرها، إلا أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار عدد من القيود – سواء على مستوى الدراسات المُضمنة أو على مستوى المراجعة المنهجية الحالية – عند تفسير النتائج. فلقد قمنا

بتضمين الدراسات التي ركزت على تدخلات PATHS & Second Step فقط واستبعدنا التدخلات الأخرى التي أيضًا طبقت مع الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمعرضين لخطرها؛ إذ أن مراجعة جميع تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي يتطلب تخصيص وقت أكبر وتعاون عدد أكبر من الباحثين. أيضًا استبعدنا عدد من الدراسات ذات الصلة بتدخلات PATHS & Second Step؛ نظرًا لعدم الوصول إلى النص الكامل، بالإضافة إلى عدم رد مؤلفيها على طلب الباحثات للدراسة عبر ResearchGate. علاوة على ذلك، استخدمنا مصطلحات بحثية محددة وقواعد بيانات إلكترونية محدودة؛ مما أدى إلى محدودية الدراسات الناتجة عن عملية البحث. كما قمنا بتضمين الدراسات المنشورة باللغة الإنجليزية فقط واستبعدنا الدراسات المنشورة باللغات الأخرى – كالأسبانية والتركية – نظرًا لصعوبة الترجمة والتحقق من دقة صحتها. أيضًا قمنا بتضمين الدراسات التي طبقت في سياق المدرسة واستبعدنا الدراسات التي طبقت في السياقات المختلفة الأخرى كالمنازل والمراكز والمؤسسات والعيادات. وكذلك قمنا بتضمين الدراسات التي وظفت المنهج التجريبي وشبه التجريبي فقط، واستبعدنا الدراسات التي وظفت المناهج الأخرى كالمنهج النوعي. بالإضافة إلى ذلك، استبعدنا رسائل الماجستير والدكتوراة التي تناولت تدخلات PATHS & Second Step مع الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمعرضين لخطرها.

التـــوصيـــــــات:

بناءً على نتائج المراجعة الحالية، فإنه من الحري بنا الخروج بعدد من التوصيات على المستوى التطبيقي للتعلم الاجتماعي والانفعالي. استنادًا إلى أهداف هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة المتعلقة برفع مستوى الوقاية من خلال اتخاذ الإجراءات اللازمة، نوصي المسؤولين في إدارة التربية الخاصة بوزارة التعليم على تفعيل تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي مع الطلبة ذوي الإعاقة بشكل والطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية بشكل خاص؛ وذلك لدور هذه التدخلات في تعزيز النجاح الأكاديمي والصحة النفسية والعقلية لهؤلاء الطلبة الذين هم أكثر عرضة لمخاطر التحديات الاجتماعية والشعور بالوحدة والاكتئاب والسلوكيات التخريبية مقارنة بأقرانهم (Daley& McCarthy, 2021). أضف إلى ذلك، تفعيل تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي في الميدان

يساهم في دعم المعلمين الذين قد يفتقرون إلى المعرفة المتخصصة في هذا المجال (Taylor et al., 2017)، مما ينتج عنه تقليل الفجوة بين النظرية والتطبيق. وبناءً على رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) والتي تؤكد على تأهيل وتدريب المعلمين من خلال التطوير المهني المستمر لمواكبة المستجدات في الميدان التعليمي، نوصي بتصميم برامج تطوير مهني تلبي احتياجات المعلمين – التربية العامة والتربية الخاصة – في التعلم الاجتماعي والانفعالي وتصقل مهاراتهم؛ حيث يميلون إلى الشعور بضعف الاستعداد لدعم الاحتياجات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي الإعاقة (Hagarty & Morgan, 2020). علاوة على ذلك، نوصي بأن تعد برامج التطوير المهني بشكل منظم ودقيق من قبل مختصين في التعلم الاجتماعي والانفعالي، وذلك لرفع جودتها حتى تحقق نتائج إيجابية في الميدان. أيضًا ضرورة أن يراعي المسؤولون تقديم تلك البرامج للمعلمين بطرق مختلفة مثل عقد دورات تدريبية حضورية مع الأخذ بعين الاعتبار الإعلان الواضح والمسبق، أو دورات تدريبية عن بعد، أو دورات تدريبية مفتوحة عبر منصة مدرستي.

مقترحات بحثية:

لا يزال الميدان البحثي – على الصعيد المحلي والعربي –بيئة خصبة للبحث حول التعلم الاجتماعي والانفعالي، حيث لا يوجد حتى الآن دراسة محلية سلطت الضوء على هذا الجانب سواء مع الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام أو الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمعرضين لخطرها بشكل خاص؛ لذلك نقدم المقترحات البحثية التالية:

- إجراء مراجعات منهجية تركز على التدخلات المتنوعة للتعلم الاجتماعي والانفعالي مع الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمعرضين لخطرها؛ حيث تساعد هذه المراجعات على مواكبة جميع الأبحاث التي قد يصعب على الباحث تتبعها، علاوة على أن نتائج المراجعة تمثل سياق لتفسير نتائج الدراسات الأولية التي تم تضمينها في المراجعة المنهجية (Gough et al., 2016).
- إجراء دراسات مقارنة لتدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي، وذلك لتحديد التدخلات الأكثر فاعلية والتي قد يتماشى تطبيقها مع الإمكانيات المتاحة والثقافة المحلية.

- إجراء أبحاث ترصد واقع التعلم الاجتماعي والانفعالي للطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمعرضين لخطرها وباستخدام منهجيات بحثية متنوعة.
- إجراء أبحاث ترصد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية العامة والتربية الخاصة في التعلم الاجتماعي والانفعالي؛ وذلك لإنشاء برامج تطوير مهني تلبي تلك الاحتياجات.
- إجراء أبحاث لتقييم دور برامج التطوير المهني على اتجاهات وممارسات المعلمين التدريسية نحو التعلم الاجتماعي والانفعالي في السياق المحلي.

الخـــاتمـــــة:

جاءت المراجعة المنهجية الحالية لمعرفة تأثير تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي على الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية من خلال فحص (١٩) دراسة وظفت المنهج التجريبي وشبه التجريبي. أبرز ما خرجت به هذه المراجعة هو أن تدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي حققت نتائج إيجابية مع الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمعرضين لخطرها على الجانب الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي. كما أن هذه المراجعة المنهجية سلطت الضوء على بعض القيود التي حدت من نتائجها، علاوة على أنها قدمت توصيات تطبيقية ومقترحات بحثية لتدخلات التعلم الاجتماعي والانفعالي في السياق المحلي.

شكـــر وتقـــديـــر:

تتقدم الباحثات بوافر الشكر والتقدير للدكتورة الفاضلة أماني سلمان السلمان نظير إشرافها وملاحظاتها الثرية التي ساهمت بتجويد هذه المراجعة المنهجية، والشكر موصول إلى جامعة الملك سعود التي أتاحت لنا الفرصة للاستفادة من قواعد البيانات.

المراجع

رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠).

https://www.vision2030.gov.sa/ar/

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (٢٠٢٣).

https://apd.gov.sa/

Altwaijri, Y. A., Al-Habeeb, A., Al-Subaie, A. S., Bilal, L., Al-Desouki, M., Shahab, M. K., & Kessler, R. C. (2020). Twelve-month prevalence and severity of mental disorders in the Saudi National Mental Health Survey. International Journal of Methods in Psychiatric Research, 1831,1-15. https://doi.org/10.1002/mpr.1831

Boland, A. Cherry, M. G. Dickson, R. (2017). Doing a systematic review, a student guide. SAGE Publication Ltd.

Burns, B., Fisher, S., & Ganju, V. (2011). Evidence-based and promising practices: Interventions for disruptive behavior disorders. Substance Abuse and Mental Health Services Administration.

Brown, J. A., Jimerson, S. R., Dowdy, E., Gonzalez, V., & Stewart, K. (2012). Assessing the effects of school-wide second step implementation in a predominately English language learner, low SES, Latino sample. Psychology in the Schools, 49(9), 864–875. https://doi.org/10.1002/pits.21639

Carroll, A., Houghton, S., Forrest, K., McCarthy, M., & Sanders-O'Connor, E. (2020). Who benefits most? Predicting the effectiveness of a social and emotional learning intervention according to children's emotional and behavioural difficulties. School Psychology International, 41(3), 197-217.

Clifford, M. E., Nguyen, A. J., & Bradshaw, C. P. (2020). Both/ and: Tier 2 interventions with transdiagnostic utility in addressing emotional and behavioral disorders in youth. Journal of Applied School Psychology, 36, 173–197.

Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with learning disability: Implications for inclusion. International Journal of Emotional Education, 9(2), 100-109.

Collaboration for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021, April). Fundamentals of SEL. https://casel.org/fundamentals-of-sel/

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82 (1), 405–432.

Daley, S. G., & McCarthy, M. F. (2021). Students with disabilities in social and emotional learning interventions: A systematic review. Remedial and Special Education, 42(6), 384-397.

Evans, G.W., English, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. Child Development, 73, 1238–1248.

Fishbein, D. H., Domitrovich, C., Williams, J., Gitukui, S., Guthrie, C., Shapiro, D., & Greenberg, M. (2016). Short-term intervention effects of the PATHS curriculum in young low-income children: Capitalizing on plasticity. The Journal of Primary Prevention, 37, 493-511.

Frey, K. S., Nolen, S. B., Van Schoiack Edstrom, L., & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social–emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. Journal of Applied Developmental Psychology, 26(2), 171–200. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.002

Gough, D. Oliver, S. Thomas, J. (2016). An introduction to systematic reviews. Sage.

Gresham, F. M., Cook, C., Crews, S., & Kern, L. (2004). Social skills training for children and youth with emotional and behavioral disorders: Validity considerations and future directions. Behavioral Disorders, 30, 32–46.

Gibson, J. E., Werner, S. S., & Sweeney, A. (2015). Evaluating an abbreviated version of the PATHS curriculum implemented by school mental health clinicians. Psychology in the Schools, 52(6), 549-561.

Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. Development and psychopathology, 7(1), 117-136.

Grant, S., Hamilton, L. S., Wrabel, S. L., Gomez, C. J., Whitaker, A., Leschitz, J. T., Unlu, F., Chavez-Herrerias, E. R., Baker, G., Barrett, M., Harris, M., & Ramos, A. (2017). Social and Emotional Learning Interventions under the Every Student Succeeds Act: Evidence Review. Research Report. RR-2133-WF. RAND Corporation. PO Box 2138, Santa Monica, CA 90407-2138.

Gaspar, T., Cerqueira, A., Branquinho, C. S. D. S., & Matos, M. G. (2018). The effect of a social-emotional school-based intervention upon social and personal skills in children and adolescents. Journal of Education and Learning, 7(6).

Hennessey, A., & Humphrey, N. (2020). Can social and emotional learning improve children's academic progress? Findings from a randomised controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. European Journal of Psychology of Education, 35(4), 751-774

Heyward, G., Pillow, T., Tuchman, S., & Center on Reinventing Public Education, (CRPE). (2020). What does it take to educate students with mild to moderate disabilities in general education settings? Lessons from Washington's public charter schools.

Hagarty, I., & Morgan, G. (2020). Social-emotional learning for children with learning disabilities: a systematic review. Educational Psychology in Practice, 36(2), 208-222.

Holsen, I., Smith, B. H., & Frey, K. S. (2008). Outcomes of the Social Competence Program Second Step in Norwegian elementary schools. School Psychology International, 29(1), 71–88. https://doi.org/10.1177/0143034307088504

Hughes, J. N., & Im, M. H. (2016). Teacher-student relationship and peer disliking and liking across grades 1-4. Child Development, 87, 593–611.

Humphrey, N., Barlow, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., Joyce, C., ... & Turner, A. (2016). A cluster randomized controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. Journal of school psychology, 58, 73-89

Humphrey, N., Barlow, A., & Lendrum, A. (2018). Quality matters: Implementation moderates student outcomes in the PATHS curriculum. Prevention Science, 19(2), 197-208.

Hassani, S., & Schwab, S. (2021). Social-Emotional Learning Interventions for Students with Special Educational Needs: A Systematic Literature Review. In Frontiers in Education, 6, 1-16.

Jones, S.M., Brown, J.L., Aber, J.L. (2011). The longitudinal impact of a universal school-based social emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. Child Development, 82 (2), 533–554.

Kelly, B., Longbottom, J., Potts, F., & Williamson, J. (2004). Applying emotional intelligence: Exploring the promoting alternative thinking strategies curriculum. Educational Psychology in Practice, 20(3), 221-240.

Kam, C. M., Greenberg, M. T., & Kusché, C. A. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. Journal of emotional and behavioral disorders, 12(2), 66-78.

Kam, C. M., Greenberg, M. T., & Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. Prevention science, 4, 55-63.

LaGreca, A. M., & Landoll, R. R. (2011). Peer influences in the development and maintenance of anxiety disorders. In W. K. Silverman & A. Field (Eds.), Anxiety disorders in children and adolescents: Research, assessment, and intervention (2nd ed., pp. 323–346). Cambridge University Press.

Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. Prevention Science, 20, 457-467.

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., … & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. Systematic reviews, 4(1), 1.

Maag, J. W., & Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities: Assessing the risk. Journal of Learning Disabilities, 39(1), 3–10.

Murphy, J. M., Hawkins, R. O., & Nabors, L. (2019). Combining social skills instruction and the good behavior game to support students with emotional and behavioral disorders. Contemporary School Psychology, 24, 228-238.

McCormick, M. P., Neuhaus, R., Horn, E. P., O'Connor, E. E., White, H. I., Harding, S., Cappella, E., & McClowry, S. (2019). Long-term effects of social-emotional learning on receipt of special education and grade retention: evidence from a randomized trial of "INSIGHTS". AERA Open, 5(3).

McMahon, R. J., & Canal, N. (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. Journal of Consulting and Clinical psychology, 67(5), 648-657.

McMahon, S. D., & Washburn, J. J. (2003). Violence Prevention: An Evaluation of Program Effects with Urban African American Students. The Journal of Primary Prevention, 24(1), 43–62.

National Center of Education Statistics. (2018). number of students with Emotional and Behavior Disorder. Retrieved April 11, 2023, from https://nces.ed.gov/programs/digest/d18/tables/dt18_204.30.asp?current=yes

O'Connor, E. E., Cappella, E., McCormick, M. P., & McClowry, S. G. (2014). An examination of the efficacy of INSIGHTS in enhancing the academic and behavioral development of children in early grades. Journal of Educational Psychology, 106(4),

Ponikvar, N., Anderluh, M., Kreslin, E., & Marc, M. (2021). Economic evaluation of preventive health care: A cost benefit analysis of a parenting program. Eurasian Journal of Social Sciences, 9(2), 89-97.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. International journal of surgery, 88, 105906.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. The future of children, 137-155.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. Psychology in the Schools, 49(9), 892-909.

Sullivan, T. N., Sutherland, K. S., Farrell, A. D., & Taylor, K. A. (2015). An evaluation of Second Step. Remedial and Special Education, 36(5), 286–298. https://doi.org/10.1177/0741932515575616

Smith, S. W., Poling, D. V., & Worth, M. R. (2018). Intensive intervention for students with emotional and behavioral disorders. Learning Disabilities Research & Practice, 33(3), 168–175.

Taub, J. (2002). Evaluation of the second step violence prevention program at a rural elementary school. School Psychology Review, 31(2), 186–200. https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086150

Top, N., Liew, J., & Luo, W. (2016). Effects of Second Step Curriculum on Behavioral and Academic Outcomes in 5th and 8th Grade Students: A Longitudinal Study on Character Development. Novitas-ROYAL Research on Youth and Language, 10(1), 24–47.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. Child Development, 88(4), 1156-1171.

U.S. Department of Education. (2017). Sec. 300.8 (c) (4) IDEA. U.S. Department of

Education. Retrieved from https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8/c/4

Upshur, C. C., Wenz-Gross, M., Rhoads, C., Heyman, M., Yoo, Y., & Sawosik, G. (2019). A randomized efficacy trial of the second step early learning (SSEL) curriculum. Journal of Applied Developmental Psychology, 62, 145–159. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.02.008

Van Schoiack-Edstrom, L., Frey, K. S., & Beland, K. (2002). Changing adolescents' attitudes about relational and physical aggression: An early evaluation of a school-based intervention. School Psychology Review, 31(2), 201–216. https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086151

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social an emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), Handbook for social and emotional learning: Research and practice (pp. 3–19). New York, NY: Guilford.