

علم النفس المدرسي



تأليف

أمل البكري فاديا عجور

المعزز

ProQuest ebrary. Web. 18 December 2014. عجور ، ناديا بني مصطفى. علم النفس المدرسي. عمان ، الأردن: دار المعزز للنشر و التوزيع. 2011 and البكري ، أمل

حقوق الطبع © 2011. دار المعزز للنشر و التوزيع. جميع الحقوق محفوظة

لا يسمح بإعادة إنتاج هذه المواد بأي شكل من الأشكال بدون إذن الناشر باستثناء الاستخدامات المشروعة تحت القانون الأمريكي أو قوانين حقوق الطبع

بسم الله الرحمن الرحيم

علم النفس المدرسي

★ علم النفس المدرسي

★ أمل البكري نادية عجور

الطبعة الأولى ٢٠١١م

منشورات:

المعزز
للنشر والتوزيع

المملكة الاردنية الهاشمية

عمان - شارع الملك حسين - مجمع الفحص التجاري

هاتف: +962 6 4657551 فاكس: +962 6 4657552

ص ب: 184034 عمان 11118 الأردن

E-mail: daralmuotaz@yahoo.com

★ رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية // 2006/7/1819

★ رقم الإجازة المتسلسل لدى دائرة المطبوعات والنشر // 2006/7/2000

جميع الحقوق محفوظة الناشر . لايسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب، أو أي جزء منه، أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات، أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن خطي من الناشر .
ALL RIGHTS RESERVED. NO PART OF THIS BOOK MAY BE REPRODUCED, STORED IN A RETRIEVAL SYSTEM, OR TRANSMITTED IN ANY FORM OR BY ANY MEANS WITHOUT PRIOR WRITTEN PERMISSION OF THE PUBLISHER.

علم النفس المدرسي

تأليف

ناديا بني مصطفى عجور

أمل البكري



المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
المقدمة	17
الوحدة الأولى: تعريف بعلم النفس المدرسي	19
مفهوم علم النفس العام	21
علم النفس المدرسي- نشأته.	22
مفهوم علم النفس المدرسي.	24
مكونات علم النفس المدرسي.	26
أهداف علم النفس المدرسي.	31
وظائف علم النفس المدرسي.	35
التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي.	35
الوحدة الثانية: اتجاهات حديثة في تفسير السلوك المدرسي	39
الاتجاه السلوكي	41
الافتراضات الأساسية في اتجاه التعلم السلوكي	44
مراحل تطور النمو المعرفي لدى الطفل	49
تطبيقات تربوية في الاتجاه المعرفي	55
الاتجاه الانساني	56
اتجاه بستانلوبي	56
اتجاه فروبل	57

57	اتجاه منتسوري
61	تطبيقات تربوية في الإتجاه الإنساني
61	الإتجاه الإجتماعي
67	الوحدة الثالثة:-الأهداف التعليمية والأهداف السلوكية
70	مفهوم الهدف التعليمي
72	مستويات الأهداف
74	مصادر الأهداف
74	أهمية الأهداف السلوكية
76	تصنيف الأهداف السلوكية
77	المجال المعرفي
82	المجال النفسحركي
86	المجال الوجداني
91	كيفية اشتقاق الهدف السلوكي
92	مكونات الهدف السلوكي
93	شروط صياغة الأهداف السلوكية
97	الوحدة الرابعة: التعلم
100	مفهوم التعلم
101	الفرق بين التعلم والتعليم
101	شروط التعلم

102	أنواع التعلم
102	التعلم اللفظي
103	أشكال التعلم اللفظي
104	العوامل المؤثرة في التعلم اللفظي
105	تطبيقات التعلم اللفظي في السلوك المدرسي
106	التعلم الحركي
107	مكونات السلوك الحركي
108	تعلم المهارات الحركية
108	العوامل المؤثرة في تعلم السلوك الحركي
109	تطبيقات التعلم الحركي في السلوك المدرسي
110	التعلم الإدراكي
112	تعلم الإتجاهات
113	مكونات الإتجاهات
114	العوامل المؤثرة في تكوين الإتجاه
115	تطبيقات الإتجاهات في السلوك المدرسي
115	تعلم أسلوب حل المشكلة
116	خطوات الأسلوب العلمي في حل المشكلة
117	طرق تعلم حل المشكلة
118	الاتجاهات النظرية لحل المشكلة

119	تطبيقات أسلوب حل المشكلة في الأوضاع التعليمية المدرسية
121	الوحدة الخامسة: الأساس النظري لأنواع التعلم المدرسي
123	النظريات الترابطية
123	التعلم الشرطي
124	تجارب بافلوف
126	العوامل المؤثرة في الأشراف الكلاسيكي
127	دور التعليمات في الأشراف الكلاسيكي
127	قوانين الأشراف الكلاسيكي
128	تطبيقات الأشراف الكلاسيكي في العمليات التعليمية الصفية.
129	التعلم الإجرائي
130	تجارب سكينر
131	مفاهيم التعلم الإجرائي
133	جداول التعزيز
137	تصنيف المعززات
139	العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز
142	نظريات المجال
142	نظرية الجشطالت
143	تجارب كوهلر

144	العوامل التي تؤثر في الاستبصار
147	قوانين الإدراك كأساس لقوانين التعلم في نظرية الجشطالت.
150	تطبيقات نظرية الجشطالت في المواقف التعليمية الصفية
152	نظرية المجال
153	الإطار العام لنظرية المجال
157	تفسير ليفين للتعلم المجالي
159	الإدراك عند ليفين
160	تطبيقات نظرية ليفين في العملية التعليمية الصفية
163	الوحدة السادسة: العوامل المؤثرة في السلوك المدرسي
165	الاستعداد
169	العوامل المؤثرة في الإستعداد
170	الدافعية
171	وظائف الدافعية
171	تصنيف الدوافع
173	الخبرة والممارسة والتدريب
174	العوامل المؤثرة في فعالية التدريب.
174	انتقال أثر التدريب
174	أشكال انتقال أثر التدريب
175	العوامل المؤثرة في انتقال أثر التدريب

175	تطبيقات انتقال أثر التدريب في السلوك المدرسي
176	النضج
177	العلاقة بين النضج والتعلم
178	المناخ الصفّي
178	تطبيقات المناخ الصفّي التربوية
181	الوحدة السابعة: وسائل جمع المعلومات في علم النفس المدرسي
183	التجريب
184	خطوات المنهج العلمي
184	المفاهيم الأساسية في البحث التجريبي
187	مزايا أسلوب التجريب
188	الملاحظة
189	مزايا الملاحظة
190	أنواع الملاحظة
193	صفات يجب توفرها في الملاحظ
194	المقابلة الشخصية
195	أهداف المقابلة
196	أنواع المقابلات الشخصية
198	مميزات المقابلة

198	عيوب المقابلة
199	دراسة الحالة
200	منهج تاريخ الحالة
202	مميزات تاريخ الحالة
205	خطوات العمل في دراسة الحالة
207	الاختبارات السوسيومترية
207	الشروط الواجب توفرها في الاختبارات السوسيومترية
208	طرق جمع المعلومات
209	كيفية حساب مكانة الفرد الاجتماعية
211	أهداف استخدام المقاييس السوسيومترية
212	الاستبيانات
212	انواع الاستبيانات
215	مميزات الاستبيانات
216	استبانة الدافعية
218	استبانة الاتجاه
221	اختبارات الذكاء والتحصيل
221	أهمية اختبارات الذكاء
222	توزيع الذكاء
223	اختبارات الذكاء الفردية

225	اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء
226	مميزات مقياس بينيه
228	اجراءات تطبيق مقياس ستانفورد بينيه للذكاء
230	كيف تحسب نسبة الذكاء
231	تقييم مقياس ستانفورد بينيه للذكاء
233	مقاييس وكسلر للذكاء
234	أقسام المقياس
238	اجراءات تطبيق الصورة الأصلية عن مقياس وكسلر
242	اختبارات الذكاء الجماعية
246	مزايا الاختبارات الجمعية
247	سلبيات الاختبارات الجمعية
248	استخدام مقاييس الذكاء في المدارس
249	اختبارات التحصيل
249	تعريف الاختبار التحصيلي
250	أنواع الاختبارات التحصيلية
253	الفروق بين الاختبارات معيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع
254	بناء اختبارات التحصيل
255	الاختبارات المدرسية

256	أنواع الاختبارات
256	الاختبارات المقالية
257	مزايا الاختبارات المقالية
257	عيوب الاختبارات المقالية
258	الاختبارات الموضوعية
259	أشكال الأسئلة الموضوعية
259	أسئلة الاختيار من متعدد
259	أسئلة الصواب والخطأ
260	أسئلة المقابلة أو المزاوجة
261	أسئلة التكميل أو مل الفراغ
262	تفسير نتائج الاختبار
263	المراجع العربية
266	المراجع الأجنبية

المقدمة

يعد ميدان علم النفس المدرسي من الميادين الحديثة ذات الأهمية في حياة الفرد، والذي يكشف عن جوانب عديدة من المعارف والسلوكيات التي تقع في نطاق المدرسة. ويهتم هذا الميدان بسلوك التلميذ باعتباره موضوع علم النفس الأساسي، حيث يعد علم النفس المدرسي من الفروع التطبيقية لعلم النفس.

وقد جاء هذا الكتاب بهدف تزويد المعلمين وغيرهم من التربويين بالمبادئ والقوانين والنظريات لتحسين ممارساتهم في غرفة الصف، وقد حاول علم النفس المدرسي ببعده التطبيقي أن يوظف هذه القوانين والنظريات في التعامل مع المواقف ذات العلاقة الوثيقة بالتعلم والتعليم في الأوضاع المدرسية وتطبيقاتها الصفية المباشرة.

وقد حاولنا في هذا الكتاب أن نغطي جميع موضوعات الخطة الجديدة، وأخرجناه وفقاً لهذه الخطة، فقد اشتمل الكتاب على سبع وحدات تناولت موضوعات أساسية في علم النفس المدرسي كما يلي:-

- 1- الوحدة الأولى- تعريف بعلم النفس المدرسي، وقد تناولت هذه الوحدة مفهوم علم النفس المدرسي، مكوناته، أهدافه.
- 2- الوحدة الثانية- اتجاهات حديثة في تفسير السلوك المدرسي وقد تناولت تفسير السلوك المدرسي حسب الاتجاه السلوكي، والاتجاه المعرفي، والاتجاه الإنساني، والاتجاه الاجتماعي.
- 3- الوحدة الثالثة- الأهداف التعليمية و الأهداف السلوكية وقد أوضحت هذه الوحدة مفهوم الهدف التعليمي، ومستويات الأهداف السلوكية، وتصنيفاتها، وكيفية اشتقاق هذه الأهداف.
- 4- الوحدة الرابعة- التعلم تناولت هذه الوحدة مفهوم التعلم، وشروطه، وأنواعه.
- 5- الوحدة الخامسة- الأساس النظري لأنواع التعلم المدرسي وقد تطرقت هذه

علم النفس المدرسي

الوحدة لبعض نظريات التعلم، كالتعلم الشرطي، والتعلم الإجرائي، ونظريات المجال مثل نظرية الجشطت ونظرية ليفين.

6- الوحدة السادسة: العوامل المؤثرة في السلوك المدرسي أوضحت هذه الوحدة خمسة عوامل تؤثر في السلوك المدرسي وهي الإستعداد، الدافعية، الخبرة، النضج، المناخ الصفي.

7- الوحدة السابعة- وسائل جمع المعلومات في علم النفس المدرسي وقد تناولت الوحدة السابعة الوسائل المتعددة لجمع المعلومات كالتجريب، والملاحظة، والاختبارات السوسيومترية، والاستبانة، واختبارات الذكاء والتحصيل.

وقد راعينا قدر الإمكان أن يتسم هذا الكتاب بالحداثة والموضوعية، وإمكانية التطبيق في التعليم وفي مواقف الحياة المدرسية، وقد تم الإطلاع على محتويات المؤلفات الحديثة في علم النفس المدرسي لتحديد الموضوعات التي تهم المعلمين داخل غرفة الصف، واشتقاق التطبيقات التربوية المناسبة في ضوء خبرتنا الطويلة في التدريس في المدارس والكليات.

ندعو الله أن نكون قد وفقنا في إلقاء الضوء على ميادين ومجالات علم النفس المدرسي المختلفة، لخدمة التعليم والمجتمع في الوطن العربي، آمين أن يلقى هذا الجهد المتواضع القبول والرضا من الطلبة الأعزاء والمعلمين، ونحن نرحب بأي ملاحظات أو تعليقات أو آراء لإخراج هذا العمل بأفضل صورة.

و الله ولي التوفيق

أمل البكري

2006/5/15م



- مفهوم علم النفس العام
- مفهوم علم النفس المدرسي ونشأته
- أهداف علم النفس المدرسي
- وظائف علم النفس المدرسي

تعريف علم النفس المدرسي

قبل الخوض في مفهوم علم النفس المدرسي، لا بد من الإحاطة بمفهوم علم النفس بشكل عام، لأن ما يصدق على علم النفس المدرسي، يصدق على علم النفس بصفة عامة.

مفهوم علم النفس العام Concept of General psychology

يعود مصطلح علم النفس psychology إلى الكلمة اليونانية psych ومعناها النفس، والكلمة logus ومعناها علم.

ويرجح البعض أن أول من استخدم هذا المصطلح الفيلسوف الألماني ميلانكتون melancthon في القرن السادس عشر، في حين يعزوه البعض إلى الفيلسوف الألماني ولف wolf في القرن الثامن عشر (الوقفي، 1998).

وقد أسهمت عدة علوم في نشأة هذا العلم كان أكثرها تأثيرا الفلسفة وعلم الأحياء، والطب النفسي، والتربية، والعلوم الطبيعية.

وقد مال فلاسفة اليونان إلى الاعتقاد بأن هذا العلم هو علم البحث في الروح والنفس، لكنهم فشلوا في كيفية جعلها قابلة للتحقق والاختبار، في حين أن فلاسفة عصر النهضة مالوا إلى اعتبار هذا العلم علم العقل، وب نفس الطريقة فقد وجدوا أن مفهوم العقل غامض ولا يخضع للتجريب، فظهرت فئة أخرى من المفكرين مالت إلى الحديث عنه على أساس أنه علم الإنسان، ثم جاءت المدرسة التركيبية والعالم (فونت) فأصبحت تعرفه بأنه دراسة الفعاليات العقلية، والخبرة الشعورية، غير أن فرويد أكد على أهمية اللاشعور في النفس، ورأى أنه يساوي ما يقرب تسعة أعشار العقل، وأن هذا اللاشعور فعال لدرجة أنه يقرر أغلب سلوكياتنا السوية وغير السوية، ومع نشأة السلوكيين ومعارضتها للمدرسة التركيبية، أصبح علم النفس يعرف بأنه

علم النفس المدرسي

"علم دراسة السلوك" وقد رحب الجميع بهذا التعريف، وكان مصدر هذا الترحيب هو أن السلوك قابل للملاحظة والقياس المباشر، بخلاف العمليات العقلية الداخلية غير القابلة للملاحظة، ثم ظهر علماء النفس المعرفيين فأكدوا من جديد على قيمة العمليات العقلية وأهميتها في الدراسات النفسية.

بعد ذلك برز التعريف الحديث لعلم النفس، محققا انتشارا واسعا في المراجع الحديثة وهو "الدراسة العلمية للسلوك والظواهر النفسية بقصد الوصول إلى القوانين التي تمكننا من فهم هذا السلوك، ومعرفة أسبابه، والتنبؤ بحدوثه، وضبطه، والتحكم به"، فأصبح علم النفس علم دراسة السلوك بصفة عامة، والسلوك الإنساني بصفة خاصة، بهدف الوصول إلى القوانين التي تفسر هذا السلوك، وتمكننا من ضبطه والتحكم به، وتوجيهه، وتعديله لصالح الإنسان، حيث أن الإنسان هو موضوع علم النفس، وما يصدر عنه من حوادث نفسية كالسرور والألم، والإرتياح والحزن، كما يبحث في العمليات العقلية لديه من تذكر وتفكير وإدراك وانتباه، كما يبحث في استعداداته الطبيعية والمكتسبة كالذكاء والمواهب والغرائز وغيرها.

علم النفس المدرسي school psychology

نشأته، علم النفس المدرسي ليس قديم العهد من حيث كونه ميدان تخصص من ميادين العلوم الإنسانية، على الرغم من مضي سنين طويلة قبل أن يصبح هذا العلم مميزا. يعد جوهانز فردريك هربارت (1841) أول مبشر - بعلم النفس المدرسي أو بالتربية كمجال تطبيقي في علم النفس، عندما حاول قبل ما يزيد عن مائة عام أن يستشف من علم النفس المبادئ التي تبدو ذات قيمة للمدارس في حينه، حيث برزت هذه المبادئ تحت اسم علم النفس التربوي، وفي الوقت الذي برزت فيه نشاطات هربارت كان كل من هربرت سبنر وتوماس هكسلي وتشارلز اليوت رواد المدرسة العلمية للتدريب الشكلي قد اهتموا بمشكلات الوراثة والبيئة التي وجهت جالتون إلى ارتياد ميدان القياس العقلي، وتبعه جيمس كاتل والفرد بينه، حيث أسهم هذا الميدان إسهاما بارزا

في تحديد معالم علم النفس التربوي الحديث.

وفي القرن التاسع عشر أيضا بدأ الاهتمام بسلوكية النمو، حيث أسس ستانلي هول 1819 أول مجلة متخصصة في موضوع النمو في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي عام 1896 أنشأ ويتمر الذي يعد الأب المؤسس لعلم النفس المدرسي أول عيادة للأطفال غير المتوافقين في فيلادلفيا بالولايات المتحدة الأمريكية، ثم حدثت خطوات كثيرة على يد الفيلسوفين الأمريكيين وليم جيمس، وجون ديوي، حيث أعد وليم جيمس كتابا بعنوان "أحاديث إلى المعلمين"، وفي نفس القرن عام 1888 قررت الجمعية القومية بالولايات المتحدة الأمريكية اعتبار مادة علم النفس التربوي مادة أساسية وملزمة في إعداد المعلمين، وهكذا كان المسرح مهيئا مع بدايات القرن العشرين لدخول علم النفس التربوي الجامعات كأحد التخصصات الرئيسية، ثم انطلق العديد من العلماء يرتادون ميدان هذا العلم حتى تحدد بشكل جلي عام 1920، وقد تتابعت المؤلفات والاهتمامات والبحوث التجريبية حول هذا العلم، وأنشئت المعامل والمختبرات الخاصة به، وتعددت المؤتمرات العلمية التي أسهمت في تحديد طبيعته إلى أن أصبح هذا العلم من المقررات الأساسية اللازمة لتدريب المعلمين في كليات ومعاهد التربية بمختلف أنواعها ومستوياتها.

وفي الخمسينات من القرن العشرين، زاد الاهتمام بعملية التعلم داخل غرفة الصف، والعلاقات بين الطلبة وزملائهم ومعلميهم، وبدأ علم النفس المدرسي يزداد في الظهور، ثم أدخلت الجوانب التطبيقية على موضوع هذا العلم حتى أصبح مصنف بين العلوم الأساسية والعلوم التطبيقية، حيث ظهر كتاب سنوي عام 1964 عن نظريات التعلم والتعليم كتبه علماء نفس بارزون حيث أوضحوا غلبة الجانب التطبيقي على هذا العلم.

أما في العالم العربي فقد اقتصر هذا العلم على مصر- في أوائل الثلاثينات عندما تم إنشاء معهد التربية للمعلمين (كلية التربية بجامعة عين شمس حاليا) والمدارس النموذجية، حيث كان من رواد هذه الحركة الأستاذ اسماعيل القباني، والأستاذ عبد العزيز القوصي الذي كان لهما فضل الريادة في هذا المجال.

مفهوم علم النفس المدرسي Concept of school psychology

يعد علم النفس المدرسي فرعاً من فروع علم النفس العام، ويسمى بعلم النفس التعليمي حيث أن موضوع علم النفس التربوي الأساسي هو التعلم المدرسي (أبو حطب ورفيقتة، 1980).

لذا فقد اتجه العلماء في الوقت الحاضر لتسمية هذا العلم بعلم النفس المدرسي، حيث يذكر نشولقي (1985) إن الجوانب النظرية العامة للتعلم تقع في ميدان علم النفس، بينما يقع التعلم المدرسي في ميدان علم النفس التربوي لأنه يحدث في سياق اجتماعي معين، لذا يقوم الباحثون في هذا العلم باكتشاف المبادئ والطرق والوسائل ذات العلاقة بالتعلم المدرسي، والتي تعمل على زيادة دافعية المتعلمين، وتساعد في تحسين تحصيلهم الأكاديمي، فعلم النفس المدرسي يبحث في العملية التعليمية ويتناول سلوك المتعلم في الموقف الصفّي وفي المدرسة، ويعتبر هذا العلم ركناً من الأركان الهامة لإعداد المدرسين وتدريبهم وتأهيلهم، لأنه يزودهم بالأسس والمبادئ النفسية الصادقة التي تتناول طبيعة التعلم المدرسي ليصبحوا أكثر فهماً وإدراكاً لطبيعة عملهم، وأكثر مرونة في مواجهة المشكلات التي تصادفهم، كما يزود هذا العلم المعلمين بنوع من الاستبصار بالجوانب النفسية للسلوك الإنساني، ولا يتحقق ذلك إلا بفهم الحقائق والمفاهيم التي أسفرتها البحوث العلمية في ميادين التربية وعلم النفس. كما يعد من الأسس الهامة التي ترتكز عليها طرق التدريس، ممثلاً في طرحه لنظريات التعلم وتطبيقها بطريقة إجرائية وذلك للاستفادة منها في المناخ الصفّي، ولمواجهة المشكلات التي يتعرضوا لها أثناء التدريس.

ويسعى علم النفس المدرسي لإكساب المتعلم مجموعة مهارات سلوكية، وعادات انفعالية، واتجاهات بطريقة متكاملة بحيث يحقق ذلك التوافق السوي مع أقرانه ضمن الإطار الصفّي الذي ينتمي إليه، ويتميز علم النفس المدرسي بأنه علم نظري تطبيقي، فلا يمكن تصور ميدان هذا العلم على أنه ميدان تطبيقي بحت، وإنما يقع في منطقة متوسطة بين العلوم الأساسية البحتة والعلوم التطبيقية (صالح، 1966).

علم النفس المدرسي

وسوف نتناول مفردات هذا العلم بالتعريف والتحليل، ومن ثم نستخلص تعريفات جامعة لكل خصائصه، وهذه المفردات هي:-

علم Science

تري موسوعة ميريت merit، أن العلم عبارة عن مجموعة من المعارف والنظريات التي تبين الكيفية التي يعمل بها الكون وكل ما فيه، فهو يقدم فهما للعلاقات التي تربط الحقائق ويقدمها في أنساق تتطور باستمرار بالتجريب والملاحظة والاستبصار. أما موسوعة التربية الخاصة فتري أن العلم عبارة عن دراسة منظمة في مجال ما بهدف الوصول إلى القوانين باتباع المنهج العلمي.

النفس psychology

النفس تأتي بمعنى الأحاسيس والمشاعر، وهذا المعنى الجزئي كثيرا ما يترافق مع معنى القلب والعقل، وقد تغير مفهوم النفس عبر العصور باعتبارها موضوعا للدراسة الفلسفية، إلى أن أصبحت موضوعا لعلم هو علم النفس الذي يعرف حاليا بأنه العلم الذي يدرس السلوك الإنساني والعمليات العقلية والإنفعالية والشعورية والأنشطة الجسمية ذات العلاقة في المواقف التربوية لمساعدة الفرد على النمو السوي المتكامل من جميع النواحي ليصبح قادرا على التكيف مع نفسه ومع البيئة (أبو جادو، 2005).

المدرسي School

المدرسة هي المؤسسة التي اختارها المجتمع للإشراف على تربية النشء حيث يرى الدكتور أحمد زكي صالح أن موضوع علم النفس التربوي يحدد من خلال وظيفة المدرسة.

تعريفات علم النفس المدرسي Definitions of School Psychology

سوف نستعرض فيما يلي تعريف بعض العلماء والباحثين العرب لموضوع علم النفس المدرسي كما وردت في كتب علم النفس التربوي.

تعريف د. احمد زكي صالح (1966)

علم النفس التربوي " هو العلم الذي يبحث في مشكلات النمو التربوي كما تمارسه المدرسة من حيث أنها المؤسسة التي اختارها المجتمع للإشراف على تربية الناشئة".

تعريف د. فؤاد أبو حطب (1980)

" هو الدراسة العلمية للسلوك الإنساني الذي يصدر خلال العمليات التربوية "

تعريف د. عبد المجيد نشواني (1985)

" الدراسة العلمية لسلوك المتعلم في الأوضاع التعليمية المختلفة ".

تعريف د. محي الدين توقي وآخرون (2002)

" ذلك الميدان من ميادين علم النفس الذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التربوية وخصوصا المدرسة".

مكونات علم النفس المدرسي Contents of school psychology

من أهم مشكلات علم النفس المدرسي هي صعوبة تحديد ميدان هذا العلم لذا فقد قامت محاولات عديدة لتحديد موضوعات علم النفس المدرسي، وكانت النتائج كلها تشير إلى أن هذا العلم هو ميدان متنوع، ومن أبرز المحاولات التي جرت للبحث عن مفاهيم هذا العلم هي محاولة (انجلاندر، Englander عام 1976)، حيث طلب من مدرسي علم النفس التربوي أن يرتبوا (75) مفهوما حيث اختار الجميع المفاهيم الآتية باعتبارها موضوعات لعلم النفس التربوي وهي (جابر، 1988).

1- تعديل السلوك وقد احتل هذا الموضوع مركز الصدارة.

2- مجموعة من مفاهيم النمو كالاستعداد والدوافع الداخلية والخارجية.

3- مفهوم الذات ومستوى الطموح.

4- مفاهيم متعلقة بالتعلم المدرسي من أهمها الإشراف الإجرائي، التعلم بالإكتشاف.

5- في مجال القياس فقد ركزوا على موضوع التعلم بالإتقان.

وفي عام 1977 دعا فيلد هوسن (Feld- Hosen) ³² من دارسي علم النفس التربوي لترتيب عشرين موضوعاً من حيث أهميتها كمقرر دراسي أساسي في هذا العلم، وقد رأوا أن أهم الموضوعات تنحصر فيما يلي:-

- 1- التعليم والتدريس.
 - 2- الدافعية.
 - 3- نتائج التعلم.
 - 4- القياس والاختبارات.
- وقد قام يال (Yale) عام 1971 بمسح مؤلفات علم النفس التربوي الرئيسية والبالغة في حينه مائة كتاب، وتحليل محتواها فوجد أن أكثر الموضوعات تكراراً هي:
- 1- النمو المعرفي والجسمي والاجتماعي والانفعالي والخلقي.
 - 2- عمليات التعلم ونظرياته، وانتقال أثر التدريب، والإستعداد للتعلم وطرق التدريس.
 - 3- قياس الذكاء والقدرات العقلية والسمات الشخصية والتحصيل والاختبارات التحصيلية والنفسية والتربوية.
 - 4- التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ والمعلمين والتلاميذ أنفسهم.
 - 5- الصحة النفسية للفرد والتوافق الاجتماعي والمدرسي. (أبو حطب ورفيقتة، 1980).
- أما الدكتور عبد الرحمن عدس فيؤكد على أنه يصعب لأي فرد ممارسة مهنة التدريس بفاعلية إذا لم يتم التعرض لموضوعات علم النفس الآتية:
- 1- الوعي بخصائص الطلبة.
 - 2- فهم عملية التعلم.
 - 3- خلق جو تعليمي فعال.
 - 4- مراعاة الفروق الفردية.
 - 5- استخدام التقويم بشكل مناسب.

علم النفس المدرسي

وقد قام أيضا الدكتور أحمد زي صالح بتحديد موضوعات علم النفس التربوي من خلال تحديد وظيفة المدرسة، ومن خلال المقصود بعملية النمو، وذلك وفقا لما يلي:-

1- الأهداف التربوية العامة والسلوكية.

2- دراسة دورة النمو الكلي للشخصية.

3- المواضيع التي تبحثها سيكولوجية التعلم.

4- دراسة القدرات العقلية.

أما ديوبا فقد حدد الجوانب الآتية باعتبارها مكونات علم النفس المدرسي.

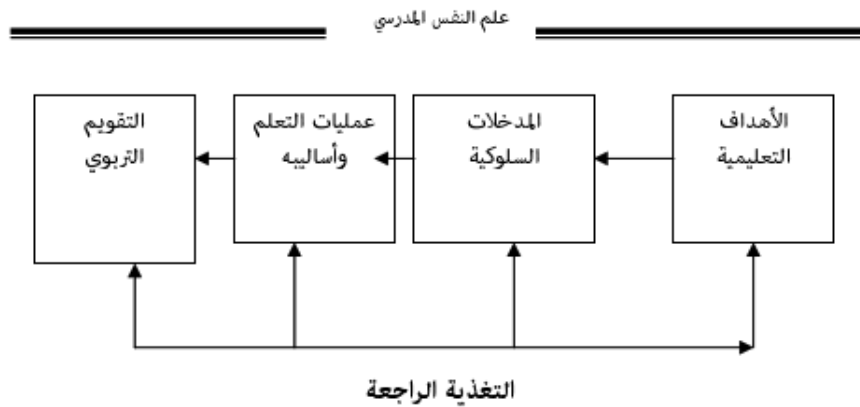
1- مشكلات الطفل التطورية.

2- خصائص المتعلم وطبيعة الفروق الفردية.

3- استراتيجيات تخطيط العملية التعليمية وتنفيذها.

4- استراتيجيات تصميم الاختبارات وقياس السلوك.

أما في الوقت الحاضر فينظر إلى علم النفس كمنظومة (system) أو انساق موضوعها الأساسي التعلم المدرسي، ويقصد بالانساق "العلاقات المنظمة التي تربط بين أجزاء متفاعلة، وكل نمط منها يؤدي إلى وظيفة معينة" وتصورنا للعملية التعليمية كمنظومة يفيدنا في تحديد مكونات علم النفس المدرسي حيث أن هذه المنظومة مفتوحة ليس لها بداية أو نهاية، فالمتعلم ليس هو بداية المنظومة لأن التعلم عملية مستمرة. وأفضل المنظومات شيوعا ما اقترحه روبرت جليزر عام 1962 .



شكل رقم (1)

المنظومة الأساسية للعملية التعليمية كما اقترحها روبرت جليزر
وتتألف هذه المنظومة كما يظهر في الشكل من أربعة مكونات رئيسية هي (نشواتي،
1985).

1- صياغة الأهداف التعليمية Instructional Objectives

على المعلم أن يحدد مسبقاً الأهداف التعليمية التي يتوقع من المتعلمين إنجازها من خلال عملية التعليم، وتشير الأهداف التعليمية إلى التغيرات السلوكية التي يهدف المعلم إلى إحداثها عند طلابه، ويساهم علم النفس المدرسي بطرق عديدة ومتنوعة في اختيار الأهداف وتحديد مستوياتها وطرق صياغتها وتقويمها وطرق تزويد المتعلمين بها، حيث أن مهمة علم النفس المدرسي هي ترجمة هذه الأهداف إلى مقومات سلوكية.

2- المدخلات السلوكية للتلاميذ Students Inputs

يفترض على المعلم أن يتعرف على الخصائص التي يتسم بها تلاميذه وذلك من خلال التعرف على قدراتهم المتنوعة، ومستوى فهمهم، ونقاط ضعفهم وقوتهم، وإتجاهاتهم وميولهم وذلك لتحديد مدى استعدادهم وقدراتهم، على إنجاز الأهداف التعليمية المرغوبة. ويمكن استخدام ثلاثة مستويات لتشخيص هذه الخصائص وهي:-

أ- مستوى التشخيص المسحي Survey Diagnosis

ويشير إلى غربلة صفية يقوم بها المعلم لمعرفة التلاميذ الغير قادرين على تحقيق الأهداف الموضوعة، ويستخدم في هذا المستوى الاختبارات التحصيلية واختبارات القدرات العقلية، والسجل التراكمي للوقوف على المستوى الاجتماعي والإقتصادي، ويطبق هذا النوع من التشخيص في غرفة الصف وبشكل جماعي .

ب- مستوى التشخيص المحدد Specific Diagnosis

ويهدف للتعرف على الفروق الفردية التي تسبب الضعف التحصيلي عند بعض التلاميذ، وتحديد استجاباتهم على نحو دقيق، حيث يقوم المعلم والمرشد النفسي بتطبيق هذا التشخيص على التلاميذ وبشكل فردي.

ج- مستوى التشخيص المركز Intensive Diagnosis

يسعى هذا المستوى للتعرف على التلاميذ المتخلفين عقليا، ويحتاجون إلى برامج علاجية وتعليمية خاصة، ويقوم به عادة عالم النفس التربوي أو الإكلينيكي أو المعالج النفسي. ويستخدم فيه العديد من الاختبارات لمعرفة أسباب هذا التخلف ومظاهره وطرق علاجه.

3- تخطيط النشاط التعليمي وتنفيذه Planning

يقوم علم النفس المدرسي في هذا المجال بمساعدة المعلم على التعرف على طبيعة التعلم وأنواعه، واختيار أكثر الأساليب فعالية في تحقيق الأهداف التعليمية، وذلك من خلال توضيح العلاقة بين أنواع التعلم وأساليب التعليم، وطريقة تنفيذ هذه الأساليب.

4- التقييم Evaluation

ويتضمن التقييم معرفة مدى تقدم التلاميذ في مجال تحقيق الأهداف التعليمية وعلى المعلم أن يختار ويطور الإجراءات التي تساعد في معرفة هذا التقدم والوقوف على ما إذا كان التعلم يجري على نحو جيد أم لا، وعلى المعلم أن يقف على مدى التغير الذي يطرأ على سلوك طلابه نتيجة لعملية التعلم والتعليم، والتقييم عملية مستمرة تبدأ قبل النشاط التعليمي، وترافقه، وتتلوه، ويبدو أن هذه المكونات وفقا لرأي

علم النفس المدرسي

الدكتور أبو حطب تُوِّف أفضل منظومة لمكونات علم النفس التربوي.

وبعد استعراض هذه المكونات الأساسية لعلم النفس المدرسي لا بد من الإشارة إلى أن جهود العلماء والباحثين في هذا العلم تتركز على دراسة العلاقات القائمة بين هذه المكونات، فالهدف التعليمي "التغيرات المرغوب إحداثها في سلوك المتعلمين" يرتبط بشكل أو بآخر بمدخلات التلاميذ (كالذكاء التحصيل، الدافعية) وبنوع التعلم (سلوكي، معرفي)، وبأسلوب التدريس (محاضرة، مناقشة، استكشاف، تجارب عملية) وبالتقويم (الوقوف على التغير الذي طرأ على سلوك المتعلمين نتيجة للعملية التعليمية). (نشوقي، 1985).

إن التعرف على طبيعة هذه العلاقات يزود المعلم بالمعلومات الضرورية التي تمكن من أداء مهامه التعليمية بشكل أفضل.

ويسعى علم النفس المدرسي إلى تنظيم العملية التعليمية بشكل متكامل بحيث يترجم الأهداف التعليمية إلى مقومات سلوكية، وهذا لا يتم إلا باستخدام أساليب متنوعة وربما تؤدي في المحصلة إلى تعليم متكامل يكسب المتعلم مهارات وخبرات تساعد على تعليم أفضل ويقاس ذلك عن طريق التقويم.

أهداف علم النفس المدرسي Goals of school Psychology

يهدف علم النفس المدرسي إلى تحقيق غرض مزدوج وهو تطوير أسس علم النفس العام وتطبيقها من أجل تطوير العملية التربوية، ولتحقيق هذا الغرض فهو ينهل من ميادين علم النفس الأخرى مثل التعلم والفروق الفردية والإرشاد وغيره. ويرى جودوين وكلوزماير (Godwin & Klansmeir) إن علم النفس التربوي يسعى لتحقيق هدفين أساسيين هما:

1- توليد المعرفة الخاصة بالتعلم والمتعلمين وتنظيمها على نحو منهجي، بحيث

تشكل نظريات ومبادئ ومعلومات ذات صلة بالطلاب والتعلم.

2- صياغة هذه المعرفة في أشكال تمكن المعلمين والتربويين من استخدامها وتطبيقها في المواقف التعليمية التعليمية، أي الاستفادة من المعلومات النفسية النظرية في المجالات العملية التطبيقية (أبو جادو، 2005).

حيث يشير الهدف الأول إلى الجانب النظري الذي ينطوي عليه علم النفس المدرسي حيث يبحث في طبيعة التعلم ونتائجه وقياسه وخصائص المتعلم ذات العلاقة بالعملية التعليمية.

أما الهدف الثاني فيشير إلى علم النفس المدرسي بجانبه التطبيقي، فمجرد وضع المبادئ والنظريات لا يضمن نجاح عملية التعليم إذ لا بد من تنظيم هذه المبادئ والنظريات بحيث يمكن للمعلمين استخدامها وبيان مدى فاعليتها حتى يلجأ علماء النفس المدرسي إلى تطبيق هذه المعارف في الأوضاع التعليمية، ويقومون بتعديلها في ضوء ما يسفر عنها من نتائج لضمان أفضل تعلم، واكتساب التلاميذ العادات والقيم والاتجاهات المختلفة لإحداث التغيرات المطلوبة في شخصية الطفل.

وعن طريق هذين الهدفين يمكن الربط بين الجوانب النظرية (علم النفس) والجوانب العملية (التعليم).

ويشير العلماء والباحثون إلى أن أهداف علم النفس المدرسي لا تختلف في فحواها وجوهرها عن أهداف العلم بصفة عامة، حيث يسعى علم النفس المدرسي إلى تحقيق الأهداف الآتية:-

1- فهم السلوك الإنساني under standing

الإنسان بطبيعته مدفوع نحو المعرفة والفهم عن طريق الوصف والتفسير وإزالة الغموض متمثلاً في الإجابة عن السؤالين (كيف، ولماذا؟) يحدث هذا السلوك، فالفهم هو الهدف الأساسي للعلم، حيث يشير إلى عملية شرح أو تفسير العلاقات عن طريق

التعرف على أسباب حدوثها، وعلى العوامل التي تؤثر فيها، والأفكار التي تقدم فهمها حقيقيا للظاهرة يجب أن تكون من نوع يمكن إثباته تجريبيا، ومما لا يمكن نقضه بسهولة عن طريق أفكار أخرى.

2- التنبؤ بالسلوك prediction

يشير التنبؤ إلى القدرة على معرفة الظواهر المستقبلية في مجال معين بالإستناد على معرفة العلاقات الموجودة بين المتغيرات الحالية، مثل التنبؤ بالمستوى التحصيلي لطلاب السنة الجامعية الأولى بناء على تحصيله في المرحلة الثانوية، ويتمثل التنبؤ في الإجابة عن السؤالين (ماذا يحدث، ومتى يحدث؟) فبالعلم نقيم المفاهيم والنظريات إلى المدى الذي تسمح فيه بإجراء التنبؤات التي لم يكن بالإمكان أن تحدث في غياب هذه المفاهيم، كما أن التنبؤ بالسلوك لا يحدث إلا من خلال علاقة الفرد بالبيئة.

3- ضبط السلوك والتحكم به controlling

ويعني قدرة الباحث على التحكم ببعض المتغيرات المستقلة التي تسهم في إحداث ظاهرة ما لبيان أثرها على العوامل التابعة، وتتوقف هذه العملية على وجود علاقات سببية بين متغيرين أو أكثر، وعلى إمكانية معالجة هذه التغيرات بحيث يتمكن الباحث من تغيير قيمته لبيان أثره في المتغيرات الأخرى، ويمكن ضبط السلوك عن طريق تعزيز السلوكات المرغوب فيها، وإطفاء واستئصال السلوكات الغير مرغوب فيها، بالإضافة إلى تشكيل سلوكات جديدة لم تكن موجودة عند المتعلم.

ونشير إلى أن الأهداف السابقة تنصب على عنصرين أساسيين هما:

- المتعلم من حيث خصائصه، إبداعاته، فوه المعرفي،
- والمعلم من حيث خصائصه الشخصية والأكاديمية والسلوكية والتأهيلية، وممارساته الصفية.

كما تسعى المدرسة الحديثة إلى تحقيق هدفين هما:

- 1- تمكن الطالب من تحقيق ذاته عن طريق تحقيق حاجاته الأساسية وغيرها.
- 2- تحقيق الكفاية الاجتماعية التي يحتاجها للحياة في مجتمع حديث.

علم النفس المدرسي

وفيما يلي نذكر آراء بعض العلماء والباحثين العرب حول أهداف علم النفس المدرسي:

- يحدد د. احمد زكي صالح هدف علم النفس المدرسي في البحث في مشكلات النمو كما تمارسه المدرسة، ويقصد بالنمو كافة النواحي التي تعنى بها المدرسة كالنواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، ويتحدد هدف علم النفس المدرسي بناء على مفهومي:
- أ- إذا كانت وظيفة المدرسة إكساب المتعلم المعارف وتحصيل المعلومات واستذكار الدروس كان هدف علم النفس المدرسي معالجة طرق تنمية هذه المعارف، وتهيئة الوسائل التي تساعد المتعلم على التحصيل.
- ب- إذا كانت وظيفة المدرسة العناية بالطفل كونه مواطن المستقبل فإن هدف علم النفس المدرسي يجب أن يشمل الاهتمام بشخصية الطفل من جميع النواحي (صحته، ميوله، استعداداته، قدراته العقلية والمهنية، تنمية ميوله الاجتماعية، تعويده طرق إشغال وقت الفراغ).
- ويذكر أبو حطب أن الهدف الجوهرى لعلم النفس المدرسي هو تزويد المعلمين وغيرهم من العاملين في ميدان تعديل السلوك الإنساني بالمبادئ النفسية الصحية التي تتناول مشكلات التربية ووسائل التعليم المدرسي، لكي يصبحوا أعمق فهماً، وأوسع إدراكاً، وأكثر مرونة في المواقف التربوية المختلفة، وحتى في المجالات الأخرى مثل الطب والإعلام.
- أما د. عبد الرحمن عدس فيذكر أن علم النفس المدرسي يهدف إلى البحث في صفات المعلمين وخصائصهم التطورية. وكيفية تقييم التعلم الناتج، ولكي يحقق علم النفس المدرسي هذه الأهداف فإنه يستمد تعاليمه من مختلف النظريات النفسية هادفاً للإجابة عن الأسئلة (لماذا يتعلم الأطفال وكيف؟) وكيف يمكن

علم النفس المدرسي

للمعلمين تحفيز الطلبة ومراعاة الفروق الفردية وكيفية تقييم المتعلمين.

وظائف علم النفس المدرسي Functions of school psychology

وفيما يلي يمكن أن نلخص وظائف أو مهام علم النفس المدرسي بالنسبة للمعلم فيما يلي:-

- 1- استبعاد الآراء التربوية التي تعتمد على الملاحظات غير الدقيقة والعمل على حسم المبادئ والآراء التربوية عن طريق البحث العلمي المنظم.
- 2- تزويد المعلم بحصيلة من المبادئ والفرضيات الصحيحة التي تصلح لمعظم الممارسات والمواقف الصفية وذلك لتسهيل عملية تعديل السلوك عند المتعلمين ومن أمثلة هذه المبادئ مبدأ التعزيز، الإطفاء وغيره.
- 3- إكساب المعلم مهارات الفهم النظري والتطبيقي للعملية التربوية، كمهارة رسم الأهداف، ووضع المناهج وتطويرها، القياس والتقويم...إلخ).
- 4- توجيه عمليات النمو المختلفة في الطريق السليم عن طريق تفهم المبادئ الأساسية للنمو والعمليات العقلية التي يمر بها الفرد.
- 5- مساعدة المعلم على التنبؤ العلمي بالسلوك وضبطه وتعديله.
- 6- تدريب المعلمين على الفهم العلمي السليم لمختلف أنماط السلوك والظواهر النفسية التي تصدر عن المتعلم (عملية التوجيه والإرشاد المدرسي) حيث تعد هذه الوظيفة من أهم الوظائف لعلم النفس المدرسي (كراجة، 1997).

التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي (الخدمات النفسية)

- إن الهدف الأساسي من عملية التوجيه والإرشاد النفسي في المجال المدرسي هو تقديم الرعاية والخدمات الوقائية والعلاجية، وذلك بهدف مساعدة التلاميذ على إمكانية تحقيق الصحة النفسية السوية (خلو الفرد من الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية العنيفة). وتوفير الفرص من أجل نمو أفضل للتلميذ في اتجاه التكيف الحسن.

ومن المشكلات النفسية التي يواجهها المتعلم في المدرسة ما يلي:-

- 1- مشكلات تتصل بالنمو العام للطفل منها التبول اللاإرادي أو السلس البولي واضطرابات الكلام.
 - 2- مشكلات تتصل بالنمو العقلي كالتفوق العقلي والضعف العقلي.
 - 3- مشكلات تتصل بالحياة العاطفية والنمو الانفعالي كثورات الغضب ومشكلات الجنس والخوف من المدرسة.
 - 4- مشكلات تتصل بالنمو الاجتماعي ومن بينها النزوع العدواني والغيرة (الرفاعي، 1982).
- والمدرسة تساعد في رعاية هذه الاضطرابات من جهات متعددة فهناك الموجه والمعلم والمرشد وقد تحل العيادة النفسية العامة أو الخاصة التي يعمل بها المرشد محل العيادة المدرسية والتي قد لا تكون موجودة في بعض الأحيان، حيث تقوم الخدمات بمساعدة التلميذ على تحديد قدراته وإمكانياته، وشخصيته وجوانب الضعف والقوة لديه وذلك للاستفادة من جوانب القوة إلى أقصى حد، وتقويم جوانب الضعف التي تعترض تقدمه الأكاديمي وإمكانية تعويضه عنها.
- حيث يقدم المرشد خدمات مختلفة كالخدمات الوقائية والتشخيصية والعلاجية للتلاميذ الذين يعانون سوء التكيف، ويمكن تقسيم الخدمات التي يقدمها المرشد كما يلي:-

أولاً:- الخدمات التي يقدمها المرشد للطلبة كأفراد

- 1- مساعدة الطالب في التعرف على قدراته واستعداداته ونواحي القصور عنده.
- 2- مساعدة الطالب على وضع خطة لتحسين وضعه التحصيلي.
- 3- إجراء المقابلات الإرشادية الفردية للتلاميذ.
- 4- التغلب على الإحباط وتنمية شعور الثقة بالنفس لدى التلميذ.

ثانياً:- الخدمات الجماعية التي يقدمها المرشد للطلبة وتشمل:-

- 1- عمل محاضرات صفية تتعلق ببرامج التوجيه والإرشاد والدعم والتقوية للتلاميذ.
- 2- تبادل الزيارات مع المؤسسات المختلفة.
- 3- توجيه التلميذ مهنيًا.
- 4- تطبيق الاختبارات النفسية الجماعية.

ثالثاً:- الخدمات التي يقدمها المرشد لإعضاء الهيئة التدريسية وتشمل:-

- 1- تزويد المعلمين بمعلومات عن الطالب لاستكمال سجله المدرسي.
- 2- المشاركة في وضع الخطة السنوية.
- 3- الإشراف على السجلات المجمعة في المدرسة.
- 4- التعرف على أسباب تسرب التلاميذ ومتابعتها.
- 5- المساعدة في حل بعض مشاكل المعلمين كالإحباط والقلق الناتجة عن ضغط العمل وموقفه من عمله.
- 6- مساعدة المعلم في تشخيص حالات التأخر الدراسي كبطيء التعلم والطفل المتخلف.

رابعاً:- الخدمات التي يقدمها المرشد للمجتمع المحلي وتشمل

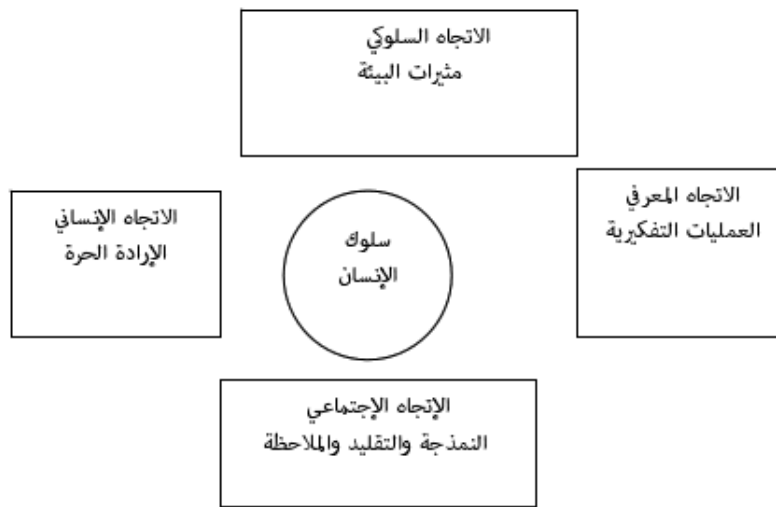
- 1- المشاركة في دراسة الحالات مع أولياء الأمور.
- 2- التعاون بين الأسرة والمدرسة في مواجهة اضطرابات الصحة النفسية للتلميذ.
- 3- الإسهام في خدمة البيئة المحلية في أوقات النشاط.
- 4- ربط المدرسة بالمجتمع المحلي وما فيه من مهن متوفرة.
- 5- إرسال نشرات دورية إلى أولياء الأمور تتضمن بعض المشاكل النفسية العامة التي يتعرض لها التلاميذ كمشكلات المراهقة، قلق الامتحان بحيث تتضمن هذه النشرات اقتراح الحلول لهذه المشاكل (مرسي، 1976).



- الاتجاه السلوكي
- الاتجاه المعرفي
- الاتجاه الإنساني
- الاتجاه الاجتماعي

اتجاهات حديثة في تفسير السلوك المدرسي

إن أي سلوك يقوم به الإنسان يمكن أن يوصف ويفسر من أكثر من وجهة نظر، لذا يجب أن نتعرف على الاتجاهات المعاصرة في تفسير السلوك كما أوضحها هيلجارد أحد كبار المهتمين في مجال علم النفس، وقد صنف هذه الاتجاهات كما يلي:-



شكل رقم (2)

الاتجاهات المختلفة لدراسة السلوك

أولاً:- الاتجاه السلوي Behavioral Approach

نتج الاتجاه السلوي عن بحوث الكثيرين من علماء النفس، إلا أنه تأثر تأثيراً كبيراً ببحوث ونظريات أربعة منهم وهم: إيفان بافلوف، إدوارد ثورندايك، جون واطسون، ب. ف. سكينر.

هاجمت المدرسة السلوكية دراسة السلوك بطريقة التأمل ورأت ضرورة

دراسة البيئة المحيطة بالإنسان والسلوك الصادر عنه بأسلوب يعتمد على الملاحظة والتجريب، وقد كان واطسون عالم النفس الأمريكي أول من أظهر بأن السلوك الظاهري هو الذي يجب أن يهتم به عالم النفس بدلا من اهتمامه بالأفعال الداخلية، وقبله كان علم النفس يدرس عن طريق التأمل الذاتي، وقد أفاد واطسون بأن علم النفس حتى يصبح علما يجب أن تكون مادته قابلة للملاحظة ويمكن إخضاعها للقياس، والسلوك الظاهر فقط هو الذي يمكن أن يلاحظ وأن يقاس.

وقد رأي واطسون أن السلوك عبارة عن استجابات (وهي حركات عضلية قابلة للملاحظة والقياس)، وهذه تأتي نتيجة لمثيرات أو منبهات (تغيرات في البيئة قابلة للقياس)، وقد أكد واطسون على أهمية البيئة في تشكيل السلوك، أما علم النفس كما يراه السلوكيون فهو فرع موضوعي وتجريبي من فروع العلوم الطبيعية هدفه النظري التنبؤ بالسلوك وضبطه.

ويميل السلوكيون بوجه عام إلى إهمال العمليات الداخلية التي تكون وراء السلوك، حيث أنكر واطسون أية عمليات وسيطة تقوم بها العضوية بين المثير والاستجابة، وقد استثنى بذلك أية عمليات لا تخضع للملاحظة المباشرة كالدوافع والمشاعر والإدراكات والذكريات وهو ما لم تتفق معه النزعات الحالية في علم النفس وقد ذهب البعض إلى نعت سلوكية واطسون بسلوكولوجيا (العلبة السوداء) تشيها لها بالعلبة التي تزود بها الطائرات لتسجيل الأحداث تسجيلا آليا. إلا أن الجميع لا يستطيع أن ينكر أهمية هذا الإتجاه وتطبيقاته في العملية التعليمية حيث زدنا هذا الإتجاه بعدد من المبادئ والتعميمات القابلة للتطبيق على معظم أوضاع تفسير السلوك وتعديله.

لقد استند الإتجاه السلوكي على تجارب بافلوف حول الأشرط الكلاسيكي حيث أكد أن الحركة في الكائن الحي تحدث نتيجة لمؤثر معين، ووحدة السلوك في نظره هو الفعل المنعكس Reflex Action.

فالمؤثر مثل وخز الدبوس يؤدي إلى حركة جذب اليد بعيدا عن الدبوس

(استجابة) ويشير مصطلح الأشراف الكلاسيكي عند بافلوف إلى التعلم الذي يحدث عندما يكتسب مثير محايد القدرة على استجرا استجابة جديدة نتيجة اقترانه بمثير قادر على إحداث الإستجابة نفسها بصورة انعكاسية طبيعية (راجع الفصل الخامس)

يركز الإتجاه السلوكي على جوانب كثيرة منها أسلوب المحاولة والخطأ كما جاء في نظرية الربط لثورنديك Thorndike فالفرد حين يواجه موقف مشكل فإنه يحاول إيجاد حل له عن طريق المحاولة والخطأ، فالمشكلة عند الفرد تكون على شكل مثير ومحاولة حلها يشكل استجابة، أي أن الفرد عندما يواجه مشكلة فإنه يحاول حلها عن طريق الإستجابة لها من خلال ما لديه من معلومات ومفاهيم وعادات فكرية سبق له تعلمها، وقد طور ثورنديك نظرية من خلال الأبحاث الطويلة التي قام بها، واحدى أبرز تجاربه كانت على القطط حيث وضع قطعة في قفص صغير له باب، ويمكن أن يفتح إذا ضغطت القطعة على رافعة، وقد كانت مهمة القطعة الخروج من القفص للحصول على الطعام (سمكة كانت توجد خارج القفص) وهي تعد مكافأة لظهور الإستجابة الصحيحة. وقد قامت القطعة بمحاولات خاطئة كثيرة قبل الوصول إلى الهدف، إلى أن تمكنت وبطريق الصدفة من الضغط على الرافعة، بحيث أدى ذلك إلى تعزيزها وإلى تشكيل السلوك، أي أن القطعة قامت بعدة محاولات خاطئة حتى تمكنت بالصدفة من الوصول إلى المحاولة الصحيحة التي أوصلتها إلى الهدف، وبتكرار هذه العملية عدة مرات قلت المحاولات الخاطئة وحلت محلها المحاولات الصحيحة حتى تعلمت القطعة في النهاية من الوصول إلى المحاولة الصحيحة بأسرع الطرق واقتصرتها.

وقد فسّر ثورنديك عملية التعلم هذه بحدوث ارتباط قوي بين المثير والإستجابة بسبب وجود المكافأة، وقد أعطته هذه التجارب أهم مبادئ التعلم التي توصل إليها وهو قانون الأثر (law of effect) وينص هذا القانون على أنه " إذا تكونت رابطة بين مثير واستجابة، واتبعت هذه الرابطة بحالة من الرضى والإرتياح فإنها تقوى، أما إذا

كانت الرابطة متبوعة بحالة من الضيق والإنزعاج فإنها تضعف" (أبو جادو، 2002).
أي أن العامل الرئيسي في تفسير عملية التعلم هو المكافأة التي ينالها العضوية نتيجة
الاستجابة وقد قام ثورندايك بتعديل قانون الأثر بحيث اقتصر على الأثر الطيب الذي يؤدي
إلى الرضا والإرتياح، ولم يشجع على استخدام العقاب، وبهذا التعديل أصبح قانون الأثر من
القوانين الرئيسة في التعلم.

وقد ساعد الاتجاه السلوكي على تطور ونمو سيكولوجية المثير الاستجابة التي ترعرعت
على يد العالم النفس الأمريكي الشهير سكينر، وهو يدرس العلاقة بين المثير والاستجابة، وقد ركز
أيضا على المثيرات التي تحدث بعد السلوك وتعمل على التحكم فيه ومن أهمها الثواب
والعقاب (راجع الفصل الخامس).

الإفتراضات الأساسية في اتجاه التعلم السلوكي

يستند الاتجاه السلوكي إلى ثلاثة افتراضات في تفسيره للسلوك وهذه الافتراضات هي:

- 1- لا يستند السلوكيون في تفسير السلوك وضبطه وتعديله إلى عمليات داخلية بل
يوجهون اهتمامهم إلى السلوك الفعلي ذاته (السلوك الظاهر) وإلى الاستجابات
التي يمكن إخضاعها لعمليات الملاحظة والقياس ويعد هذا الافتراض أهم فرق
بين الاتجاه السلوكي والمعرفي.
- 2- يهتم السلوكيون بصياغة أهداف سلوكية فردية ومحددة بدلالة السلوك الظاهر،
إلا أن ذلك لا يعني استحالة التدريب الجمعي كما يحدث في التعليم المبرمج
وإنما يعني تحديد أهداف محددة لكل طالب وفقا لمعدل سرعته الخاصة في
التعلم.
- 3- إن العضوية تستجيب للمثيرات البيئية ويتغير السلوك تبعا لهذه المثيرات ويساهم
التعزيز باحتمالية تكرار السلوك في المستقبل فالسلوكيون يؤكدون على أهمية
البيئة بشكل أكبر من المعرفيين.

مفاهيم الإتجاه السلوكي الأساسية

يركز الإتجاه السلوكي على مفاهيم متنوعة من أهمها:

- 1- عملية الارتباط التي تحدث بين المثير والاستجابة لتشكيل السلوك أو التعلم.
- 2- التعزيز وهو أحد أهم الشروط الأساسية التي تشكل السلوك وتضبطه وتعده، فالتعلم الإجرائي يقوم على فكرة التعزيز لدى انبعاث الاستجابة المرغوب فيها وهو ما يسمى (التبرير الإشرافي) أي الإجراء الذي يؤدي إلى احتمالية حدوث السلوك المرغوب فيه أو تواتره.
- 3- يفضل الممارسون السلوكيون استخدام تقنيات التعزيز الإيجابي تعديل سلوك التلاميذ وتعليمهم فهو يعد بمثابة تعزيز تثبيتي حيث يقوم بتثبيت الاستجابة في التعلم المدرسي.
- 4- جداول التعزيز ومن ضمنها التعزيز المستمر (تعزيز كل استجابة مرغوب فيها) تفيد في سرعة الإكتساب وخاصة عند تعلم مهارات جديدة في حين أن التعزيز المتقطع (تعزيز بعض الاستجابات المرغوب فيها عشوائيا تبعا لمحك زمني أو كمي) يعد أكثر فعالية من حيث الاحتفاظ بالاستجابات المرغوب فيها.
- 5- ضبط المثير يؤدي إلى ضبط السلوك أو التعلم، كما أن ضبط الاستجابة يؤدي إلى تحديد عملية التعلم كأن يقوم الفرد باستجابة واحدة نحو مثيرات مختلفة وهذا ما يطلق عليه بالتعميم، أي قدرة المتعلم على عزو اسم واحد إلى مثيرات متنوعة تتسم ببعض الصفات المشتركة كأن يستجيب بلفظ (طير) للإشارة إلى جميع الحيوانات ذات الأجنحة بغض النظر عن نوعها.

وتتضح المفاهيم الأساسية للتعلم السلوكي في الخطوات الآتية:

- تقديم المثيرات موضوع الاهتمام (تقديم المادة الدراسية).
- 1- تشكيل الاستجابات المرغوب فيها (اختيار الاستجابات وطرق التدريس المناسبة للمادة).
- إتاحة الفرصة لممارسة الاستجابات المرغوب فيها (مشاركة التلاميذ).
- تعزيز هذه الاستجابات بالسرعة الممكنة.

سمات التعلم حسب الاتجاه السلوكي:

- تعد النظريات السلوكية في التعلم من النظريات التي اهتمت بتفسير معظم المواقف التعليمية بأسلوب علمي منظم حيث وصفت التعلم كما يلي:-
- 1- التعلم حسب الاتجاه السلوكي هو تغير دائم نسبيا في السلوك نتيجة الخبرة والممارسة وليس نتيجة النضج.
 - 2- عملية التعلم عند السلوكيين عبارة عن تعلم عادات ومهارات وكلما زادت خبرة الفرد من هذه العادات والمهارات زادت قدرتهم على التصرف في مواقف الحياة.
 - 3- اعتبر السلوكيون أن الموقف التعليمي عبارة عن عدد من المثيرات وعدد من الاستجابات، والتعليم الجيد هو الذي يستطيع صاحبه الربط بين هذه المثيرات وتلك الاستجابات.
- وقد تعرضت السلوكية إلى نقد واسع فمن نقادها من رأى أن علم النفس قد انتحر على يد السلوكيين، ومنهم من رأى أن السلوكيين صوروا الإنسان بأنه حيوان ضاربا بعرض الحائط عقله وانفعالاته وخبراته، مما دعا بعض السلوكيين المتأخرين إلى إضافة دراسة العمليات العقلية إلى السلوك ولكنهم لا يجدون ضرورة لتحليل هذه العمليات لأنها تجسد في النهاية على شكل سلوك موضوعي وتعرف هذه النزعة الحديثة بالمعرفية السلوكية.

ثانياً:- الإتيان المعرفي cognitive Approach

نشأ هذا الإتيان كرد فعل مباشر لما يسمى بضيق أفق سيكولوجية المثير والاستجابة حيث يعترض أصحاب الإتيان المعرفي على السلوكيين بأن الإنسان ليس مجرد مستجيب للمثيرات البيئية التي يتلقاها بل هو يتفاعل معها بعقلانية من خلال عمليات معرفية متنوعة، فالعقل معتمداً على خبراته السابقة يعالج هذه المنبهات ويحولها إلى أخط جديدة. فالإتيان المعرفي يؤكد على وجود عمليات وسيطية تفكيرية Mediating processes تحدث بين المثير والاستجابة،

فإذا كان اهتمام السلوكيين يمثل مثير ← استجابة، فإن اهتمام المعرفيين يمثل بالتسلسل مثير ← عمليات وسيطية ← استجابة (سلوك).

وهذه العمليات الوسيطية تعمل على تحويل المدخلات الحسية وتبويبها وتخزينها في الذاكرة، واستدعائها عند الطلب بأسلوب علمي موضوعي، والمعرفة حسب هذا الإتيان مصطلح يشير إلى الإدراك والفهم، وتتضمن المعرفة عمليات شعورية واعية.

ويؤكد المعرفيون على أهمية التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية لتطوير نمو الطفل، والإتيان المعرفي يربط بين البناء الفكري وبين المفاهيم الأخلاقية للأفراد، فالنمو الخلقي يرتبط بسلسلة من المراحل شبيهة بمراحل النمو المعرفي للفرد وهما جزء من عملية النضج ضمن إطار الخبرة العامة.

وقد تمكن كل من بياجيه (piaget) وكولبرج (kohlberg) ممثلي هذه النظرية من تحديد مستويات للنمو الخلقي يتلو بعضها بعضاً بحيث لن يصل الطفل إلى مستوى معين من تلك المستويات حتى يكون قد مارس فعلاً المستوى الذي قبله، وفي هذا الإتيان فقد قام بياجيه بملاحظة الأطفال ما بين 4-12 سنة أثناء لعبهم وقد وجه لهم أسئلة حول بعض المفاهيم الأخلاقية مثل السرقة، الكذب... الخ، وخلص بياجيه إلى أن هناك مرحلتين للتفكير الأخلاقي هما:-

1- مرحلة الواقعية الأخلاقية Moral Realism

وتسود هذه المرحلة لدى الأطفال ما بين 4-7 سنوات وأبرز خصائص هذه المرحلة ما يلي:-

- أ- تتمركز أحكام الطفل على السلوك من زاوية نتائج هذا السلوك لا من زاوية قصد صاحبه، ففي قضية شرحها بياجية حيث طلب من طفل أن يقيم مشاعر الذنب عند طفلين الأول يريد مساعدة والده في ملء الحبر له لكنه ترك بقعة كبيرة على غطاء الطاولة، والآخر حاول العبث بالحبر في غياب والده لكنه ترك بقعة صغيرة على الغطاء، فكانت إجابة الطفل أن الذي ترك بقعة أكبر هو الأكبر ذنباً على الرغم أن نواياه كانت حسنة أي أن الطفل ركز على الجانب الواقعي أو المادي من الأشياء، وفسر القوانين تفسيراً سطحياً دون النظر إلى دوافع السلوك.
- ب- يعتقد طفل هذه المرحلة أن القواعد الأخلاقية ثابتة لا تتغير، والالتزام بها لا بد وأن يكون قوياً.
- ج- يعتقد طفل هذه المرحلة بالعدالة المطلقة ومن يخالف القانون الأخلاقي لا بد وأن يعاقب فوراً.

2- مرحلة الإستقلالية الأخلاقية moral Autonomy

وتظهر هذه المرحلة في سن عشر سنوات ومن أبرز خصائص هذه المرحلة:

- أ- تكون أحكام الطفل على السلوك من زاوية نية أو قصد صاحبه بغض النظر عن نتائج هذا السلوك فهو يأخذ بعين الاعتبار دوافع السلوك.
 - ب- يعتقد طفل هذه المرحلة أن القواعد قابلة للتغيير فهي لا بد وأن تكون متوافقة مع ما يراه المجتمع.
 - ج- يرى طفل هذه المرحلة أن العقاب ليس حتمياً.
- وهكذا نرى أن بياحية ينظر للنمو الخلقي على أساس أنه وجه للنمو المعرفي، وأن النمو الخلقي يمكن فهمه وتفسيره عن طريق فهم مراحل النمو المعرفي للطفل.

علم النفس المدرسي

ويرى بياجيه أن الكائن الحي لا يستطيع البقاء إذا لم يتمكن من التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، وينظر بياجيه إلى التكيف على أساس عمليتين متكاملتين هما التمثيل Assimilation والمواءمة (الإستيعاب) Accommodation ويقصد بياجيه بالتمثيل أو التمثيل "نزعة الفرد لأن يدمج أمورا من العالم الخارجي في بنائه العقلي أو التركيب المعرفي الموجود لديه كأن يغير الطفل من صورة الشيء لتناسب مع ما يعرفه".

أما المواءمة (الإستيعاب) فتعني "نزعة الفرد لأن يغير استجابته لتلائم مع البيئة المحيطة كأن يغير الطفل من تراكيبه العقلية لمواجهة مطالب البيئة" (توق وآخرون، 2002). وعلى سبيل المثال فإذا علمت أم طفلها أن يطلق لفظ عصفور على طائر رآه في الحديقة، وبعد فترة رأى الطفل فراشة فأطلق عليها لفظ عصفور أي أنه تمثل الفراشة وغير من خصائصها لتناسب مع الصورة الموجودة لديه، لكن أمه سرعان ما افهمته بأن هذه فراشة وليس عصفور، فيبدأ الطفل في تغيير المعاني الداخلية لديه لتناسب المثيرات الجديدة، فإذا استطاع الطفل أن يميز الفراشة عن العصفور ويقول هذه فراشة، فإنه يكون قد استوعب (تواءم).

مراحل تطور النمو المعرفي لدى الطفل

لقد حدد بياجيه أربع مراحل في تطور النمو المعرفي لدى الطفل وهي:-

1- المرحلة الحسية الحركية Sensorimotor Stage.

وتبدأ هذه المرحلة من الميلاد وحتى نهاية السنتين وتمتاز هذه المرحلة من حياة الطفل بما يلي:

- أ- حركات الطفل انعكاسية لا إرادية.
- ب- إعادة الإستجابات السارة وتكرارها (اللعب).
- ج- يتطور لدى الطفل مفهوم الوعي بالذات (تحديد جسم الطفل منفصلا عن البيئة الخارجية).
- د- حب الإستكشاف والفضول.
- هـ- تبدأ عملية اكتساب اللغة.

2-مرحلة ما قبل العمليات Preoperational Stage

وتمتد هذه المرحلة من السنة الثانية حتى السنة السابعة من عمر الطفل وتمتاز هذه المرحلة بما يلي:

- أ- التفكير الرمزي حيث يعطي للأشياء أسماء أو رموز.
- ب- عدم القدرة على انعكاسية التفكير فالطفل يقول أنا أخ لأحمد لكن أحمد ليس أخي.
- ج- الاحيائية animisim وهو إضفاء الحياة أو الروح على الجمادات وخصوصا من الألعاب.
- د- الفشل في التفكير في أكثر من بعد.

3- مرحلة العمليات المادية الواقعية Concrete Operational Stage

تبدأ هذه المرحلة من السنة السابعة تقريبا وتمتد حتى الثانية عشر من عمر الطفل، وتمتاز هذه المرحلة بما يلي:-

- أ- يحدث التفكير المنطقي عبر استخدام الأشياء المادية الملموسة.
- ب- القدرة على ثبات الإحتفاظ conservation أي أن حجم السائل لا يتغير بتغير الوعاء الذي يوضع به.
- ج- يتطور مفهوم المقلوبية
- د- تتطور عمليات التفكير في أكثر من بعد كالطول والعرض معا.
- هـ- فشل التفكير في الاحتمالات المستقبلية دون خبرة مادية مباشرة.

4- مرحلة العمليات المجردة Formal Operational Stage

وتبدأ من السنة الثانية عشرة من العمر تقريبا وليس لها حد أعلى، إلا أن رنر Renner وجد أن 50% من طلبة السنة الأولى جامعة في أمريكا والتي تتراوح أعمارهم ما بين 17-19 سنة ما زالوا في مرحلة العمليات المجردة (الخليلي ورفاقه، 1996).

وتمتاز هذه المرحلة بما يلي:

- أ- يستطيع المراهق أن يفكر بشكل مجرد بعيداً عن الموضوعات المادية الملموسة.
- ب- يتلشى التمرکز نحو الذات وينطلق الفرد نحو الشعور بالتكافل الاجتماعي.
- ج- تحل المساواة محل الخضوع لسلوك الكبار.
- د- يبدأ التفكير العلمي في هذه المرحلة كان يضع الفروض ويقترح الحلول الممكنة ويبني النظريات ضمن البدائل المتوافرة .
- ويفيد بياجيه أن مراحل النمو العقلي الأربعة السابقة هي مراحل متتالية لا يمكن للطفل تخطي مرحلة إلا بعد مروره بسابقتها، إلا أن طول بقاء الطفل في كل مرحلة تختلف من طفل لآخر وتجدر الإشارة أن بياجيه يقصد بالعمر هنا العمر العقلي وليس العمر الزمني للطفل.
- أما لورنس كولبرج (L.kohlberg) فقد تأثر بأفكار بياجيه فطور نظرية أكثر شمولاً لنمو التفكير الخلقى تبنى في أساسها على إصدار الأحكام الأخلاقية، وقد تمكن كولبرج من دراسة العديد من الأطفال من جنسيات مختلفة وتراوح أعمارهم بين 7-16 سنة لتقويم الاستدلال الأخلاقي لديهم. إذ كان يقدم معضلات أخلاقية أو مواقف افتراضية على الفرد أن يتخذ قرارات صعبة حول ما يجب القيام به ولماذا؟ ومن أشهر المعضلات التي استخدمها كولبرج هي معضلة هاينز ويمكن تلخيصها على النحو التالي "هناك زوجة تحتضر ولا يوجد سوى دواء واحد يمكن أن ينقذ حياتها، لكن ثمنه مرتفع ولا يستطيع الزوج أن يشتريه، وبعد أن تمكن اليأس من الزوج قرر سرقة الدواء لإنقاذ حياة زوجته". ماذا يجب عليه أن يعمل ولماذا؟ (أبو جادو، 2005).
- وحسب نظرية كولبرج فإن التطور الأخلاقي يمر بست مراحل تندرج في ثلاثة مستويات هي:
- 1- المستوى ما قبل التقليدي. Preconventional level
- ويسود هذا المستوى بين أطفال ما قبل العاشرة ويشمل
- أ- أخلاقية العقاب والطاعة
- ويتصف السلوك هنا بأنه ناتج عن خوف من العقوبة (الوعي بالثواب والعقاب)
- وتكون الإجابة عن المعضلة حسب هذا المستوى (من الخطأ سرقة الدواء لنلا يسجن).

ب- أخلاقية الهيدونية الوسيطة

وفي هذه المرحلة يخضع الطفل لمن يمثل السلطة للفوز باستحسان الآخرين ونيل الرضا حيث يكون حكمه الأخلاقي مبني على المنفعة الشخصية وليس على القيم نفسها (يجب أن يسرق الدواء لأن زوجته ستدفع ثمنه فيما بعد).

2- المستوى التقليدي Conventional level

ويسود هذا المستوى بين الأطفال من عمر 10-18 سنة ويشمل

المعضلة-dilemma هي مشكلة حدية لا تحتمل إلا حلا من اثنين

أ- التوجه نحو أخلاق الولد الطيب والبنيت اللطيفة.

السلوك الجيد يعود على الطفل بالسرور والقبول لذا نراه يسعى للحفاظ على علاقات جيدة مع الآخرين (يجب أن يسرق الدواء لأنه يحب زوجته ولأنها وبقيّة الأسرة سيكونوا سعداء).

ب- التوجه نحو النظام والقانون

يسعى الطفل لإحترام القوانين لأنه يرى أن القوانين مطلقة ولا بد من احترامها (يجب ألا يسرق الدواء لأنه السرقة غير قانونية).

3- المستوى ما بعد التقليدي Post Conventional level

ويسود هذا المستوى لدى الأفراد من عمر 19 سنة فما فوق .

أ- التوجه نحو التعاقد الإجتماعي

ويتحدد العمل الاخلاقي بالمعايير التي يحددها المجتمع والتي تتحدد بموجبها حقوق الفرد (يجب أن يسرق الدواء لأن الحياة أهم من الممتلكات).

ب- التوجه نحو الضمير (المبدأ الأخلاقي العالمي)

يرى الفرد أن الأعمال الصحيحة مسألة تتعلق بضمير الفرد وتتضمن مفاهيم العدالة والكرامة الإنسانية والمساواة (يجب أن يسرق الدواء مرتكزا إلى مبدأ الحفاظ على الحياة).

علم النفس المدرسي

وتعطي النظرية المعرفية أهمية خاصة للذكاء في الضبط الأخلاقي، فالشخص الذي يسلك أخلاقيا أفضل من الشخص الأقل ذكاء لأن الأول أقدر على استيعاب القوانين وتطبيقها ويستطيع أن يكتيف ابنيته المعرفية لتناسب مع هذه القوانين.

وهناك الكثير من الدراسات التي تؤكد أن اتجاه اوزوبل في التفكير قريب من الإتجاه المعرفي حيث اقترح اوزبل أن يكون التعلم طبيعيا وجوهريا له معنى، وأن يكون لدى المتعلم القدرة على ربط الخبرة الحالية مع الخبرات السابقة، وقد أوضح اوزبل أن التعلم ذي المعنى على عدة أشكال منها التعلم بالرموز، وتعلم المفاهيم والقضايا، والتعلم الاستكشافي والاستقبالي والتمثيلي.

كما نذكر في هذا المجال نظرية برونر Bruner في النمو المعرفي وقد توصل برونر إلى القول بوجود ثلاث مراحل يستخدمها الفرد في ترجمة خبراته عن العالم وهذه المراحل هي:

1-مرحلة التمثيل العملي (الحركي) Enactive Representation Stage

ويحدث التعلم فيها من خلال العمل مثل تعليم التنس والعزف.

2-مرحلة التمثيل الأيقوني (الصور الذهنية)

Ikonc Representation Stage

ويحدث النمو المعرفي حسب الصور التخيلية للأشياء كاستخدام الصور والخيالات في تلخيص الخبرات في الإنجاز المدرسي.

3-مرحلة التمثيل الرمزي Symbolic Representation Stage

يحدث النمو المعرفي هنا عبر الرموز والأشكال، حيث تستخدم الرموز اللغوية في تشكيل المفاهيم وتخزين المعلومات التي يمكن استعادتها بسرعة، ولما كان الفرد في تفاعل مستمر مع البيئة الخارجية، فإنه يستخدم التمثيلات الثلاث ولكن بنسب متفاوتة حيث كلما اقترب الطفل من سن الرشد تكون السيادة لعمليات التمثيل الرمزي بصورة أكبر لكن الأفراد يمثلون جميع المراحل السابقة طيلة حياتهم.

أما جانية Gagne فقد فسّر النمو المعرفي بناء على نمط التعليم التراكمي، حيث

علم النفس المدرسي

يتعلم الطفل عادات بسيطة من الاستجابات الانعكاسية التي تشكل مرتكزات أساسية للأبنية الأكثر تعقيدا، وقد حدد جانبيه أنماط التعلم بثمانية مستويات وضعها على شكل هرمي كما في الشكل رقم (3)

فالتعلم يسير من التعلم الإرشادي ويتضمن حاجة الطفل لوجود مرشد بجانبه ثم يتطور إلى استجابة للمثيرات ثم المهارات الحركية والاستجابات اللفظية

والتمييزات المزدوجة، فالمفاهيم والمبادئ وأخيرا يتعلم الطفل حل مشكلاته المختلفة بطريقة ذاتية.



الشكل رقم (3)

أنماط التعلم التراكمي

ومن الاتجاهات المعاصرة الشائعة في الإتجاه المعرفي (إتجاه معالجة المعلومات) حيث يصف الكائن الحي النشط بأنه نظام مركب لتطوير المعلومات بحيث يجعل الحاسب الإلكتروني نموذجاً له. فالحاسب يقوم بسلسلة من الأعمال تمثل الأعمال التي يقوم بها

الفرد لكنه ينجزها بوقت قصير وبدون أخطاء وقد استخدمت هذه النظرية مصطلحات استمدتها من نظام الحاسوب وهي:

1- المدخلات Input

وهي المثيرات أو البيانات المعطاة وتشبه الاستثارة البيئية للكائن الحي.

2- المعالجات أو العمليات processing

وهي عمليات وسيطية تحدث بين المدخلات والمخرجات ويتم فيها المعالجات للتوصل إلى النتائج.

3- المخرجات out put

وتعني النتيجة النهائية وتشبه أداء الكائن الحي النهائي.

تطبيقات تربوية في الاتجاه المعرفي Cognitive Approach Application

يمكن تطبيق أساليب الاتجاه المعرفي في عمليات التعلم الصفية كما يلي:-

- 1- يركز التعلم المعرفي على انتباه المتعلم لذا يجب على المدرس أن يدرب الطلاب على استراتيجيات الانتباه وذلك بإستخدام أساليب متنوعة منها الأسلوب القصصي، الصور، العروض العملية وغيرها من الوسائل .
- 2- مساعدة الطلبة على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة باستخدام الأمثلة والتطبيقات العملية لها، والإشارة لها واستحضارها لدى أذهان الطلبة باستخدام الوسائل المتنوعة.
- 3- يجب على المعلم أن يختار المادة التعليمية بحيث تناسب المراحل المعرفية للتلاميذ حتى يتمكنوا من استيعابها بسهولة ويسر.
- 4- إذا استطاع المعلم تقديم المعلومات للطلبة بطريقة منظمة وباستخدام مخططات ملائمة فإن هذه العمليات تخزن في البنى المعرفية وفي الذاكرة طويلة المدى ويدوم بقاؤها في المخزون المعرفي للفرد ويصبح من الصعب نسيانها.
- 5- يتفق المعرفيون أن المعلومات والخبرات تخزن على شكل صور أو كلمات أو شبكات افتراضية.
- 6- على المعلم أن يستثير الطلبة ويعرضهم إلى مواقف صراعية تولد لديهم الشك وعدم اليقين إزاء مشكلة معينة حتى يتمكن الطالب من تطوير أحكامه الذاتية

علم النفس المدرسي

وعلى المعلم أن يشجع الطالب على التفكير في الإستنتاجات التي توصل إليها في حل الموقف الصراعي وعلى إيجاد طرق بديلة على التناقض الذي حصل لديه.

ثالثاً: - الإتيان الإنساني Humanistic Approach

كما جاء الإتيان المعرفي كثورة على السلوكيين، جاء الإتيان الإنساني كثورة على الإتيان التحليلي الفرويدي، فالإتيان الإنساني يعني تأثير الجوانب العاطفية الوجدانية على المتعلم، وقد نشأت هذه المدرسة من أفكار الفلاسفة الوجوديون أمثال الفيلسوف الفرنسي- سارتر sartre ومن ممثليها في علم النفس روجرز Rogers وماسلو Maslow واتباعهما، ومن أشهر مفكرينها أيضاً بستالوزي، وفروبل، ومنتسوري وقد وصفوا أنفسهم "بالإنسانية" تعبيراً عن إيمانهم بأن الكائنات تملك ذاتياً القوة على النمو وتحقيق الذات وتكوين مدركات فردية توجه السلوك وتحكمه، (الوقفي، 1998)

وأصحاب هذا الإتيان يرون أن الإنسان يختار أفعاله ويقررها بإرادته الحرة وبالتالي فهو مسؤول عنها ولا يستطيع إزاءها أن يلوم البيئة أو أبويه أو الظروف المحيطة به، ونظراً لظهور مفهوم أنسنة التعلم فقد تم التوجه لإعتبار المبادئ الإنسانية لجعل التعلم أكثر إنسانية وبصبغ علم النفس بصبغة إنسانية أي دراسة هوية الإنسان ككائن حي يعيش بحرية وقد ركز أصحاب هذا الإتيان على الصفات الإنسانية التي تميز الإنسان عن سائر الحيوانات حيث وصف الإنسان بكائن نشط وفعال ومفكر وقادر على ضبط مصيره أو تغيير بيئته المحيطة به، وإطلاق مشاعره وقدراته، واستغلال أقصى طاقاته واستثمار أفكاره المألوفة لإشاعة الخير والوفاء للمجتمع، مع الاهتمام بدراسة مشكلاته وتقديم الخدمات له لمساعدته على الحياة الكريمة، فالإنسان ليس الكائن المتأثر بما يحيط به بل هو القادر على ضبط مصيره ومصير العالم من حوله، وأكثر ما يذكر لهذا الإتيان أثره في أبحاث الشخصية ومعالجته السلوك غير السوي.

وسوف نستعرض أفكار وآراء بعض من مفكري هذا الإتيان وهم

1- إتيان بستالوزي J.H.Bastlozy

جون هنري بستالوزي، مربي سويسري يعد من أشهر المربين حيث قام على

علم النفس المدرسي

رعاية الأطفال اليتامى في كل مكان وقد أسس ملجأً لليتامى في ستانز، وقام بإنشاء عدة معاهد تهتم باليتامى ومن أشهر آرائه في التربية ما يلي:-

- 1- التربية الأساسية تبدأ من البيت على أساس التربية الدينية، والأم هي أساس هذه التربية (التنشئة الاجتماعية).
- 2- في ظل التربية ينمو الطفل نمواً صحيحاً وفق قوانين الطبيعة وبشكل متكامل.
- 3- التعلم يجب أن يكون عن طريق التأمل الحسي والعقلي.
- 4- تقوم فلسفة التدريس عند بستالوزي على مبدأ تحليل المعرفة وبشكل تدريجي ومتسلل حيث يبدأ التعلم بالبسيط ويتدرج إلى الأكثر تعقيداً.

2- اتجاه فروبل Frobel

فردريك فروبل، مربي ألماني ارتبط اسمه برياض الأطفال تأثر بآراء بستالوزي وكان تلميذاً له، بدأ حياته مهندساً معمارياً ثم اتجه لمهنة التعليم حيث يعتبر من أعظم المربين في القرن التاسع عشر وقد أسس معهداً أطلق عليه (روضة الأطفال) حيث شبه المدرسة بالحديقة التي ينمو فيها الأطفال نمواً طبيعياً ثم انتشرت هذه الكلمة وأصبحت تطلق على مدارس الأطفال.

ومن أشهر آرائه في التربية

- 1- الهدف الأعلى للتربية هو تحقيق النمو المتكامل من جميع النواحي.
 - 2- لكل طفل كيان عضوي متكامل ينمو من خلال النشاط الذاتي وفقاً لقوانين الطبيعة.
 - 3- الفرد ضمن جماعة ولا يمكن الفصل بينهما.
- وقد اختار فروبل ثلاثة أشكال من الهدايا الأساسية التي يجب أن تقدم للطلاب وهي الدائرة، المكعب، الإسطوانة حيث لاحظ أن الأطفال شديدي الميل للعب بهذه الأشكال. وقد حدد دخول الأطفال لرياض الأطفال من سنة 4-6 سنوات.
- 3- اتجاه منتسوري

علم النفس المدرسي

ماريا منتسوري مربية إيطالية نالت شهادة الطب وتأثرت بأفكار الفرنسي- إيتارد الذي اهتم بالأطفال المعاقين، أسست مدرسة تجريبية للأطفال المتخلفين واستخدمت أدوات تدريس تعتمد على الحواس وقد أسست مدارسها بيوت الأطفال فلسفة منتسوري التربوية تركزت حول ثلاثة محاور أساسية هي:

- 1- تدريب الأطفال على القيام بالمهارات الحركية.
 - 2- التدريب على القيام ببعض التمرينات التعليمية مثل القراءة والكتابة والحساب.
 - 3- التدريب على استخدام الحواس استخداما فعالا.
- وقد ركزت على تطوير حب الإستطلاع لدى الأطفال، ونادت بتوفير بيئة تعليمية غنية بالمشيرات حتى يتمكن الأطفال من استخدامها والتدريب على استخدام الحواس وقد أوضحت دور المربي في طريققتها وهو الإشراف والتوجيه، وعدم إجبار الطفل على القيام بالعمل. واهتم الإتجاه الإنساني بتفسير الدافعية أيضا، حيث نسب معظم مفاهيم هذا الإتجاه إلى ماسلو حيث تقوم نظريته على مبدئين هما:
- 1- الحاجات الإنسانية مرتبة ترتيبا تصاعديا على شكل سلم بحسب أولويتها للفرد.
 - 2- الحاجات غير المشبعة هي التي تؤثر على سلوك الفرد وحفزه أما الحاجات المشبعة فلا تؤثر على عملية الحفز وينتهي دورها في حال إشباعها.



شكل رقم (4)

هرمية ماسلو للحاجات

وقد صنف ماسلو الحاجات الإنسانية في خمس فئات حسب أولويتها كما في الشكل رقم (4) وهي

1- الحاجات الفسيولوجية physiological Needs

وهي تمثل الحاجات الأساسية اللازمة لبقاء الإنسان على قيد الحياة كالطعام والشراب والأكسجين، والحاجات الفسيولوجية تسيطر على بقية الحاجات إذا لم تكن مشبعة ويرى ماسلو أن سلوك الإنسان ضمن الحرمان الشديد كالجوع والعطش شبيه بسلوك الحيوانات الدنيا لذا لا تعطي دراسة السلوك الإنساني تحت هذه الظروف فالأطفال المحرومون من الحاجات الفسيولوجية لا يهتمون بالحاجات الأخرى كالاجتماعية وغيرها.

2- حاجات الأمن Safty Needs

وتتضمن حاجات الفرد للحماية من الأخطار الجسمية والصحية والنفسية والاقتصادية فتشمل حاجة الطفل إلى بيئة آمنة مستقرة حيث أن الأطفال الذين يعانون من الحياة العائلية المضطربة بسبب الانفصال الأبوي مثلاً يفتقدون لوجود الأمن والسلامة.

3- حاجات الحب والانتماء (الحاجات الاجتماعية)

Love and Belonging Needs

تنطوي حاجات الحب والانتماء على الرغبة في إنشاء علاقات وجدانية وعاطفية مع الآخرين ومع الأفراد المهمين في حياة الفرد ويعتقد ماسلو أن حالات العصيان والتمرّد عند الشباب قد تنجم عن عدم إشباع هذه الحاجات، وتعتبر الحاجات الاجتماعية نقطة انطلاق إلى الحاجات العليا.

4- الحاجة إلى التقدير واحترام الذات

Esteem and Self- Respect Needs

وتتضمن الحاجة إلى الشعور بالأهمية من قبل الآخرين، ورغبة الفرد إلى تحقيق قيمته الشخصية كفرد متميز ويؤدي إشباع هذه الحاجات إلى الجرأة والثقة والجدارة أما عدم إشباعها فيؤدي إلى الكبت والحرمان. كما أن حاجات التقدير عن التلاميذ غالباً ما تشبع عن طريق الإنجاز والنجاح ويستطيع الآباء والمدرسون أن يدعموا هذه الاتجاهات عن طريق مكافأة هذه الحاجات وتوفير فرص النجاح أمام التلاميذ. وحتى لو أشبع الطفل هذه الحاجات فيشير ماسلو إلى أنه سوف يشعر بعدم الرضى إلى أن يحقق الحاجات التي تليها وهي حاجات تحقيق الذات.

5- الحاجة إلى تحقيق الذات Self - Actualization Needs

وتتمثل في حاجة الفرد إلى أن يكون ما هو قادر على الوصول إليه بناء على القدرات والكفاءات لديه. والشخص الذي يستطيع تحقيق ذاته يتمتع بصحة نفسية عالية جداً، ويمكن توجيه الأطفال ليتمكنوا من معرفة إمكاناتهم وقدراتهم ومهيد السبيل أمامهم لتنميتها وتحقيقها.

تطبيقات تربوية في الاتجاه الإنساني

Humanistic Approach Application

- 1- يلعب الوالدان والمعلمون دوراً مهماً في مساعدة الأطفال لإتخاذ خيارات عقلية عن طريق إشباع حاجاتهم المختلفة، وينبغي أن تتاح الفرصة للأطفال للنمو وفق أقصى طاقاتهم وذلك عن طريق محاولتهم لتشكيل وضبط الطريقة التي ينمون فيها.
- 2- للمعلم دور كبير في تسهيل عملية التعلم وتحسين بيئة التعلم وإتاحة الفرصة لإظهار إبداعات المتعلمين وتهيئة الفرصة لكل طالب لتحقيق ذاته.
- 3- ينبغي أن يتم الكشف عن الجوانب الوجدانية وتنميتها بالقدر الذي يتم تنمية الجوانب المعرفية.
- 4- أن مشاعر التلاميذ نحو أنفسهم تؤثر في الطريقة التي يتعلمون بها فعلى المعلم تنمية المشاعر الإيجابية لدى الطالب وتعزيزه والإبتعاد قدر الإمكان عن استخدام العقاب والكلمات البذيئة نحوه.

رابعاً:- الاتجاه الاجتماعي Social Approach

يستند الاتجاه الاجتماعي على فرضية تقول أن الإنسان باعتباره كائن يعيش في إطار جماعة يتأثر بهم ويتفاعل معهم ويكتسب فهم المعايير والاتجاهات والسلوكيات والتصرفات، ومعنى آخر فهو يستطيع أن يتعلم من هذه الجماعة عن طريق الملاحظة للإستجابات ثم تقليدها، فالتعلم لا يتم من فراغ وإنما يحدث ضمن المحيط الاجتماعي للفرد. ومن النظريات التي تفسر التعلم من وجهة النظر الاجتماعية:-

أ- نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد والمحاكاة learning by Observation

ب- نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

1- نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد:

يعتبر التقليد والمحاكاة من أهم الطرق التي من خلالها يتعلم الأطفال حيث أن تقليد ومحاكاة الصغار للكبار يؤدي إلى اكتساب المهارات الاجتماعية ويعود الفضل في ظهور هذه النظرية إلى ألبرت باندورا (Bandura, 1969) وقبله إلى كل من دولارد وميلر، (Dollard & Miller, 1941).

ولكن بسبب كثرة البحوث التي أجراها باندورا حول هذا النوع من التعلم فقد عرفت النظرية باسمه، حيث قام في إحدى دراساته النموذجية بتوزيع أطفال إحدى مدارس الأطفال إلى خمس مجموعات، تعرضت هذه المجموعات لملاحظة نماذج عدوانية مختلفة، حيث شاهدت المجموعة الأولى نموذجاً إنسانياً راشداً يقوم باستجابات عدوانية جسدية ولفظية نحو لعبة بلاستيكية بحجم الإنسان الطبيعي.

أما المجموعة الثانية فقد شاهدت نفس الاستجابات العدوانية ولكن من خلال عرض فيلم سينمائي كما تعرضت المجموعة الثالثة إلى نفس الاستجابات ولكن عن طريق فيلم كرتوني، واستخدمت مجموعة رابعة كمجموعة ضابطة لم تتعرض لمشاهدة أي نوع من هذه الحوادث العدوانية، في حين تعرضت المجموعة الخامسة لمشاهدة نموذج إنساني ذي مزاج مسالم وغير عدواني.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تفوق ملحوظ لمتوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاثة الأولى التي تعرضت للنماذج العدوانية على متوسط استجابات المجموعة الضابطة، أما المجموعة الخامسة التي تعرضت لنموذج مسالم فقد كان متوسط استجاباتها أقل من متوسط استجابات المجموعة الضابطة.

نستنتج من ذلك أن تعلم الأطفال والكبار لكثير من أنواع السلوك يحدث نتيجة لملاحظة سلوك الآخرين وتقليدهم أو السماع عما يفعله الآخرون، لهذا ظهرت مصطلحات تعبر عن هذا النوع من التعلم مثل التعلم بالتقليد والمحاكاة، والتعلم بالنمذجة والتعلم بالملاحظة.

ويعد التعلم بالملاحظة فعالاً في البيت أو في المدرسة، لأنه يؤدي إلى شباع

ميل الطفل الفطري للتقليد، والإجتماع بالآخرين ومحاكاتهم، فزعة المحاكاة عند الطفل نزعة فطرية فهو يميل إلى الاقتداء بمن حوله خصوصا ذوي المكانة والسلطة، وأصحاب القوة، والأشخاص المقربين له والذين يقدمون له الحب والرعاية، كما يميل الصغار لتقليد الأطفال الذين يشعرون حيالهم بالتعاطف ومن هم في مثل سنهم وجنسهم، كذلك يعد الآباء والأمهات والمدرسين والأخوة الكبار من أكثر النماذج استهواء للطفل، فالتعلم بالملاحظة يعد من أكثر نماذج التعلم فعالية نجاحه في مجال تعليم المهارات الاجتماعية أو المهارات الحركية المعقدة.

كما أوضحت هذه النظرية أثر العقاب في كف أو منع السلوك غير المرغوب فيه فيرى باندورا أن الناس يطورون فرضياتهم حول أنواع السلوك التي تقودهم للوصول إلى أهدافهم، ويعتمد قبولهم لهذه الفرضيات على النتائج المترتبة على السلوك مثل الثواب والعقاب، فكثير من أنواع التعلم يحدث عن طريق مراقبة سلوك الآخرين ومراقبة نتائج أفعالهم، فالطفل في المدرسة عندما يراقب سلوك الأطفال المشاغبين والتي تنتهي بالعقاب من قبل المعلم ذاته يمتنع عن تقليد سلوكياتهم خوفا من الحصول على نفس النتيجة ووفق هذه النظرية فإن الفرد لا يتعلم فقط نماذج السلوك، وإنما يتعلم القواعد التي هي أساس السلوك.

عناصر التعلم بالملاحظة

أورد الدكتور عبد الرحمن عدس (1998) أربعة متطلبات يجب توفرها في الفرد قبل أن يتعلم من النموذج وفقا للترتيب الآتي:-

1- الإنتباه لما يفعله النموذج -حتى يكون عرض النموذج فعالا يجب على التلاميذ الإنتباه له بشكل جيد، وقد يوجد بين رفاق الصف من يصلح لأن يكون نموذجا للإقتداء به أكثر من المعلم لأن ذلك يعد عنصر- تشويق جيد للتلاميذ. فإذا قام تلميذ بعرض تجربة بسيطة على سبيل المثال فإن ذلك يكون أكثر نفعا للطلبة من قيام المعلم بذلك.

2- الذاكرة- يستفيد التلميذ من عرض النموذج إذا استطاع تذكر ما رآه

علم النفس المدرسي

ويستطيع المعلم مساعدة التلاميذ للحصول على تذكر أفضل من خلال المشاهدة عن طريق ربط المشاهدة بخبرات سابقة مألوفة لديهم، كما يتوجب على التلاميذ ملاحظة الطفل وترميزه بدلالة العناوين اللفظية أو ترميزه كتصورات عقلية منظمة في الذاكرة.

3- مهارات الإنتاج- وهي المهارات الحركية التي يمتلكها المتعلم لكي يتمكن من إعادة أداء النموذج بمهارة. فمشاهدتك لشخص يسبح والانتباه له بشكل جيد لن يمكنك من السباحة إذا كانت تنقصك المهارات اللازمة لهذا الأداء أو ما يسمى بمهارات الإنتاج.

4- ملاحظة نتائج أفعال النموذج وما يترتب عليه من ثواب أو عقاب يعد التعزيز عنصراً هاماً في عملية التعلم من خلال الملاحظة، فهو يزيد من احتمالية تكرار السلوك في المواقف المقبلة، وقد يحدث هذا التكرار من خلال تعزيز الآخرين بدلاً من تعزيزه هو، فقد يرى أحد الطلبة بأن زميله يمدح نتيجة لقيامه بسلوكات جيدة، وآخر يهمل نتيجة لقيامه بسلوكات سيئة، فتراه يميل إلى تقليد السلوكات التي تم تعزيزها والابتعاد عن السلوكات السيئة.

نظرية التعلم الاجتماعي Social learning Theory

وتنسب هذه النظرية إلى روتر، وتعد امتداداً للتعلم بالنمذجة والتقليد، إذ تشترك هذه النظريات في التركيز على أهمية التفاعل الاجتماعي بين الفرد ومجتمعه، حيث أن المجتمع يعمل على تعزيز أو عقاب السلوكات الصادرة عن الفرد. تعد الأسرة من أهم المؤسسات التي يتم التفاعل فيها بين الطفل والآخرين، وتليها المدرسة، إذ يتعلم الطفل من خلال هذه المؤسسات التربوية أشكال السلوك المقبولة اجتماعياً والسلوكات المرفوضة وقد ركزت هذه النظرية على عنصرين أساسيين في عملية التعلم وهما: السياق الاجتماعي، ونتائج السلوك الذي يتم في ذلك السياق ويشير روتر وكرومول في هذه النظرية إلى نوعين من السلوك المتعلم هما: (الروسان، 2000).

1- السلوك التقاربي Success Approach Behavior

ويقصد به السلوك الذي يصدر عن المتعلم والذي يقترب من أشكال السلوك المقبول اجتماعيا، ويعد هذا السلوك ناجحا من منظور اجتماعي.

2- السلوك التباعدي (التجنبي)

Failur- Avoidance Approach Behavior

ويقصد به السلوك الذي يصدر عن المتعلم والذي يبتعد فيه عن معايير وأشكال السلوك المقبول اجتماعيا، ويعد هذا السلوك فاشلا عن منظور اجتماعي.

تطبيقات صفية لإتجاهات التعلم الاجتماعي

لكي تتم تطبيقات التعلم الاجتماعي داخل الصف الدراسي يجب على المعلم مراعاة ما يلي:-

1- أن ترميز المعلومات في الذاكرة، والإعادة يساعدان في عملية الإحتفاظ عند التعلم عن طريق الملاحظة فعلى المعلم أن يقدم المعلومات للطلبة على شكل منظم حتى يتم حفظها في الذاكرة طويلة المدى.

2- توفير نماذج تستطيع عرض السلوكات المراد من التلاميذ تعلمها عن طريق الملاحظة، وذلك باستخدام أفراد من الحياة الواقعية كالزملاء أو من خلال استخدام وسائل الإعلام وعند تحقق ذلك يجب مراعاة ما يلي:-

أ- الحذر من انتقاء الكلمات والأعمال الغير مرغوبة عند عرض النموذج.

ب- التأكد من تعريف التلاميذ بالنماذج التي يستطيعون تقليدها بالفعل لأن النماذج المبدعة قد تطفئ عليهم وتذيب شخصيتهم فتسبب لهم الإحباط.

ج- تشجيع مهارات ادارة الذات عند المتعلمين ويتم ذلك عن طريق جمع أعمال وأنشطة المتعلمين في ملفات وعرضها على أولياء الأمور في نهاية الفصل ومناقشتها معهم كما ينبغي تقديم التغذية الراجعة لهم بشكل مستمر

وتعريفهم بشكل سريع على نتائج أعمالهم.

د- يمثل المعلم نموذجاً غنياً بالنسبة لتلاميذه نظراً لتنوع السلوكيات التي تصدر على عنه أمامهم ، فعلى المعلم أن يدرك دوره كنموذج له تأثير فعال على التلاميذ من الناحية المعرفية والناحية السلوكية وأن يختار الألفاظ بعناية فائقة وأن يكون ودوداً متعاوناً ومتسامحاً مع التلاميذ.

هـ- تعد الاستجابات وتعزيزها عنصراً مهماً في التعلم الاجتماعي فالاستجابة التي تؤدي إلى نتيجة إيجابية تمارس تأثيرها على التلاميذ بشكل إيجابي.

و- استخدم أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي ظاهرة التحرير في علاج بعض مخاوف الأطفال وشحنهم بالأمن، فالطفل الذي يخاف من بعض الحيوانات يتحرر من مخاوفه عندما يلاحظ زملاؤه يقتربون من الأمر المخيف بالنسبة إليه.

ي- تجميع الأطفال من مستوى عمري متقارب على شكل جماعات صغيرة عند استخدام الأنشطة مما يتيح فرصاً للتفاعل بينهم، بحيث تتضمن المجموعة بعض الأطفال الذين يتسمون بالنضج الاجتماعي للإقتداء بهم كنماذج.