المقدمة النظرية

المقدمة النظرية

يـــدور موضوع علم النفس بصفة عامة حول دراسة الظواهر النفسية كمـــا تتمـــثل فى السلوك الإنسانى المتعدد الجوانب والأبعاد ، وعلم النفس فى دراسته للإنسان يأخذ فى اعتباره أن الإنسان كائن اجتماعى محكوم فى تشكيله وتكويـــنه وفـــى نمـــوه بالوســـط الاجـــتماعى الذى يعيش فيه . ويُعد السلوك الاجـــتماعى للفـــرد أحد الاهتمامات الرئيسة لعلم النفس الاجتماعى الذى يبحث ويـــدرس كـــل مظهر من مظاهر السلوك الاجتماعى للفرد ، وبالتالى فإن علم النفس الاجتماعى هو علم سلوك الفرد فى الجماعة والمجتمع .

ويُعـــد موضوع التعلم *Learning* من الموضوعات الرئيسة فى مجال اهـــتمامات علـــم النفس التربوى ، كما تُعد تطبيقات نظريات التعلم فى ميادين التربـــية العامـــة والتربـــية الخاصة من الموضوعات العملية التى تفسر كيفية حدوث التعلم المدرسى *Scholastic Learning* وكيفية تعديل السلوك ، أى أنه يمكـــن توظـــيف نظـــريات الـــتعلم وقوانيـــنها فى مجال تعلم الأطفال العاديين وغير العاديين .

وقـــد اهتمـــت بعض البحوث والدراسات فى مجال علم النفس التربوى بالتلميذ الفرد اهتماماً كبيراً من حيث تعلمه ، والشروط التى تساعد على تحقيق هذا التعلم بصورة سليمة ، وخصائص التلميذ المعرفية والوجدانية والمشكلات التحصيلية المختلفة التى يتعرض لها التلميذ فرداً . ويرى " سيد أحمد عثمان " (١٩٧٠ ، ص ص ٥ – ٧) أن فهمنا لهذا التلميذ الفرد لا يستقيم أو يكتمل إلا إذا عرفـــنا الظـــروف الاجتماعـــية الـــتى تحيط به وتؤثر فيه ، وعرفنا كيف يدركهـــا ، ويفســـرها ، وكيف ينفعل بها ، ويسلك إزاءها ، فليس سلوك الفرد ســـلوكاً يحـــدث فـــى فراغ ، لا يتحدد إلا من ذاته وداخله ، لأن الإنسان كائن اجـــتماعى فى أخص خصائصه ، ومن الضرورى أن نحاول دراسته وفهمه فى ضـــوء هـــذه النظرة . فنتيجة لتأكيد " كيرت ليفن " *Kurt Lewin* ومن نهجوا

نهجه على أهمية المجال الإدراكى الذى يتأثر الفرد به ويتفاعل معه ، بما يشمله هذا المجال من عناصر وقوى تتمثل فى الأفراد ، والجماعات والتفاعلات الاجتماعية والعلاقات والقيم ومعايير السلوك ، ونتيجة لتقدم علم النفس الاجتماعى ونموه الذى وضَّح دور الجماعات فى صورها ، وفى حالاتها المختلفة بالنسبة لإدراك الفرد وتفكيره وإحساسه وتقديره وحكمه وسلوكه ونتيجة لدراسات الأنثروبولوجيا الاجتماعية وعلم الاجتماع التى أبرزت بوضوح دور ثقافة المجتمع وتأثيرها على مختلف ألوان النشاط الإنسانى ، فقد تأثر علم النفس التربوى بهذه العوامل ، فاهتم بالجوانب الاجتماعية لعملية التربية ليتعرف على الدور الذى تقوم به والأثر الذى تحدثه فى التلميذ الفرد ، ومن هنا بدأ ظهور فرع ناشئ من فروع الدراسة فى علم النفس التربوى وهو علم النفس الاجتماعى التربوى كى ينمو ويحتل مكانة بين فروع الدراسة الرئيسة فى علم النفس ، ويهتم بدراسة تأثير العوامل الاجتماعية فى العملية التربوية . أى أن علم النفس الاجتماعى التربوى يقوم على علمين أقدم ، هما علم النفس التربوى من ناحية ، وعلم النفس الاجتماعى من ناحية أخرى .

وقد اتفق علماء النفس فى تفسيرهم للتعلم على أنه تغير وتعديل فى سلوك الفرد راجع للخبرة والممارسة ، والخبرة هى عملية التفاعل بين الفرد والبيئة ، فقد عرف " جيتس " *Gates* التعلم بأنه عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف وهو كثيراً ما يتخذ صورة حل المشكلات . وعرف " جيلفورد " *Guilford* التعلم بأنه أى تغير فى السلوك ناتج عن استثارة .

(فى : إبراهيم وجيه محمود ، ٢٠٠٢ ، ص ص ١٤ – ١٨) .

ويهدف التعلم المدرسى إلى حدوث تغيير وتعديل فى سلوكيات التلاميذ فى المدرسة بعد تهيئة الخبرات وتقديمها لهم بطريقة ملائمة . ويرى " فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، آمال أحمد مختار صادق "

(١٩٨٠ ، ص ٣٩٧) أن التعلم المدرسى يشير إلى التغيرات فى الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة فى المدرسة ، كما تتمثل فى اكتساب المعلومات والمهارات ، وطرق التفكير وتغير الاتجاهات والقيم وتعديل أساليب التوافق ويشمل هذا النواتج المرغوبة وغير المرغوبة ، وأن التحصيل الدراسى يرتبط بمفهوم التعلم المدرسى ارتباطاً وثيقاً ، وهو أكثر اتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التعليمية .

ويشير " لطفى محمد فطيم ، أبو العزايم عبد المنعم الجمال " (١٩٨٨ ، ص ١٨) . أن تاريخ نظريات التعلم يوضح أنها تقدمت من التفسيرات البسيطة الميكانيكية أو الآلية لتعلم الإنسان إلى تفسيرات أكثر تركيباً وتعقيداً ، ولعل أبرز التقسيمات المعاصرة لنظريات التعلم هى : نظريات التعلم السلوكية والإجرائية التى اعتمدت فى تفسيرها للتعلم الإنسانى على قاعدة المثير – الاستجابة *(S.-R.)* فى ضوء ما هو موضوعى ويمكن ملاحظته ، وهى تفسر التعلم والسلوك من خلال القواعد التى تحكم العلاقات بين الأحداث أو الوقائع الطبيعية . ونظريات التعلم المعرفية التى ابتعدت عن الاهتمام بالمكونات السلوكية الخارجية والقابلة للملاحظة ، وفسرت التعلم فى ضوء كيفية تنظيم المعلومات ومعالجتها واتخاذ القرار . ونظريات التعلم الإنسانى (نظريات التعلم الاجتماعى) التى اهتمت بالوسط الاجتماعى الذى يعيش فيه الفرد فى تفسيرها للتعلم .

فنظريات التعلم الاجتماعى تركز على أهمية التفاعل الاجتماعى والمعايير الاجتماعية والسياق أو الظروف الاجتماعية فى حدوث عملية التعلم بمعنى أن التعلم لا يتم فى فراغ بل فى المحيط الاجتماعى ومن هنا يكتسب التعلم معناه وقيمته . فقد فسر أصحاب النظريات السلوكية التعلم على أنه تغير شبه دائم فى السلوك نتيجة الخبرة ، ومن ثم لا يمكن للتعلم أن يحدث دون تغير فى السلوك . بينما يرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعى أن الناس يمكن

أن يـتعلموا مـن خلال الملاحظة *Observation* فقط ، وأن تعلمهم لن ينعكس بالضرورة على أدائهم الحالى ، وإنما هذا التغير قد يحدث لاحقاً *(Bandura, 1977)*.

ويذكـر " بيرفيـن " *(Pervin,1984,PP.411-412)* أن أصحاب نظرية الـتعلم الاجتماعى يرفضون اعتقاد أصحاب النظريات السلوكية والإجرائية بأن تعلم الفرد متأثر بالبيئة فقط ، وأن سلوك الإنسان يكون محكوماً أيضاً بالسمات الداخلية ، ويعتقدون أن العوامل البيئية والموقفية ، والسمات الداخلية مجتمعة هى التى تضبط سلوك الإنسان ، ويقترحون أن الناس يستجيبون لبيئتهم ولكن فى نفس الوقت يحاولون التأثير فى الأحداث عن طريق التفكير فى المستقبل . ويذكر " عبد الحليم محمود السيد " وآخرون (١٩٩٠ ، ص ص ٢٨٠ –٢٨١) أن نظـرية الـتعلم الاجتماعى ترى أن تعديل السلوك لا يقوم على مجرد فكرة ارتـباط المثـير بالاستجابة ، إنما يتم نتيجة لنشاط العمليات المعرفية كالإدراك والـتوقع والتمثـيل والترمـيز وغيرها ، حيث ينعكس هذا النشاط فى صورة استجابات معدلة ، وطبقاً لهذا فإن نظرية التعلم الاجتماعى تعتقد أن قدراً كبيراً مـن الـتعلم يتم عن طريق التعلم البديل ، أى من خلال مجرد رؤية آخر يفعل ويـثاب أو يعاقـب ، بعـبارة أخـرى مـن خلال مشاهدة شخص آخر يؤدى الاسـتجابات الماهـرة ، أو بمجـرد أن يقـرأ عنها أو يرى صوراً لها ، وهو يتعلمها ، حيث يبدأ فى محاولة تقليد هذه الاستجابات الماهرة التى شاهدها من خلال النموذج أو القدوة *Model* .

ويشـير " جونسون وآخرون " *Johnson & et al.,* إلى أهمية المناخ الاجـتماعى داخل الفصل الدراسى من خلال إدراك التلاميذ للتأييد الاجتماعى ، والـذى تحـدد بوجـود مجموعة من الأفراد يمكن الاستفادة منهم فى إمكانية مسـاعدة بعضهم لبعض ، والاهتمام بالتأييد والدعم الاجتماعى المرتبط بالأداء فـى مواقـف الإنجـاز أو التحصيل ، أو مواقف حل المشكلة ، والمثابرة على

تحمل صعوبة المهام التعليمية تحت ضغط الإحباط ، والطموح الأكاديمى والمهنى ، والمرونة فى المواقف المؤكدة ، والاعتماد على الذات والاستقلالية والتماسك ، وتطابق الذات والصحة النفسية ، والتوافق

(فى : محمد مصطفى الديب ، ٢٠٠٣ ، ص ص ١٣ – ١٤) .

ويذكر " فاروق الروسان " (٢٠٠٠ ، ص ٧) أن موضوع تعديل وبناء السلوك الإنسانى يمثل ركناً أساسياً من أركان العملية التربوية ، إذ توظف المؤسسات التربوية والاجتماعية أساليب تعديل السلوك لتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية ، للأطفال والطلبة والعاملين فى المؤسسات والحقول والميادين ، وقد أطلق مصطلح " هندسة السلوك الإنسانى " على موضوع " تعديل وبناء السلوك " وذلك لأهمية الدور المتبادل بين أطراف العملية التربوية والاجتماعية فى تعديل مسار السلوك الإنسانى باستخدام أساليب تعديل السلوك واستراتيجياته .

فالطفل يتعلم من خلال احتكاكه بمن هم أكبر منه العديد من أساليب التفكير التى تتم من خلال توجيهات وتعليمات الكبار ، ومن خلال نماذج التفكير التى يعرضونها أمامه فى حل المشكلات والتى يقوم باستدخالها فى بنيته المعرفية مما يساعده على نموه المعرفى فيما بعد .

ويشير " بورتش وتامبارى " *(Borich & Tambari, 1997, p. 154)* إلى أن النمو المعرفى لدى المتعلم يحدث فى السياق الاجتماعى الذى يضم العديد من الوسطاء المؤثرين من الآباء والأقرباء والأصدقاء والمعلمين والزملاء ، ويتم من خلال الشرح والقراءة والحديث ، وعرض نماذج سلوكية جديدة ، والكتب والأفلام وغيرها من الوسائط التى تنمى المهارات العقلية . ويذكر " سيد محمود الطواب " (١٩٩٥ ، ص ٢٨٤) أن السلوك الاجتماعى له أهمية فى حياة الطفل خاصة تفاعل الطفل مع عالم الكبار المحيطين به ، كما له أهميته فى عملية النمو بصفة عامة ، والنمو المعرفى واللغوى بصفة خاصة ، وتنمية المهارات العقلية .

وأظهرت دراسة " سميث " *(Smith,1996)* أن التفاعل الإيجابى للطفل مع البيئة المحيطة به يعمل على زيادة نموه المعرفى ، وإكسابه العديد من المهارات العقلية . وأظهرت دراسة " عماد أحمد حسن ، محمد رياض عبد الحليم " (١٩٩٩) وجود علاقة موجبة دالة بين النمو المعرفى والتفاعل الاجتماعى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية .

ويرى " فيجوتسكى " *Vygotsky* أن التعلم يحدث أول ما يحدث من خلال التفاعل بين المتعلمين ، وأن كل وظيفة من وظائف النمو الاجتماعى للمتعلم تتم على مستويين أحدهما : المستوى الاجتماعى فى ظل التعاون بين المتعلمين ، والثانى بين المستوى الفردى داخل عقل المتعلم

(In: Van Dijk & et al., 2003).

ويرى " أحمد عبد العزيز سلامة ، عبد السلام عبد القادر عبد الغفار " (١٩٧٤ ، ص ص ١٥٤-١٥٥) أن سلوك الفرد هو علاقة تفاعلية بين الفرد والآخر وقد يكون الآخر فرداً أو جماعة ، وقد يكون هذا السلوك متفقاً مع توقعات الجماعة ، أو مغايراً لها ، ويساعد الفرد فى تحديد سلوكه أو اختيار استجابته وجود إطار مرجعى يتوافر فيه من المؤثرات ما يمثل القيم والمعايير الدينية والاجتماعية والأخلاقية التى تحدد التوقعات المرتبطة بكل دور يقوم به الفرد .

وقد قام الباحث الحالى بالتصدى لبعض الاستراتيجيات التعليمية الاجتماعية (التعلم بالنمذجة ، لعب الدور ، التعلم التعاونى ، المهارات الاجتماعية) والتى تركز على أهمية التفاعل الاجتماعى فى حدوث التعلم المدرسى ، وأيضاً دور البيئة الاجتماعية (الأسرية ، المدرسية) فى التعلم المدرسى على النحو التالى :

أولاً : التعلم بالنمذجة

Modeling Learning

يكتسب الإنسان الكثير من الأنماط السلوكية من خلال التقليد أو المحاكاة أو ملاحظة سلوك الآخرين ، ونحن نربى أطفالنا نعلم أن العديد من أساليب سلوكهم واستجاباتهم يكتسبونها من خلال عمليات التقليد والمحاكاة لسلوك واستجابات الكبار المحيطين بهم . ويعود الفضل فى الاهتمام بموضوع التعلم عن طريق التقليد أو المحاكاة أو الملاحظة إلى نظرية التعلم الاجتماعى *Social Learning Theory* التى تركز على أهمية التفاعل الاجتماعى والمعايير الاجتماعية ، والسياق أو الظروف الاجتماعية فى حدوث عملية التعلم ، ويعنى ذلك أن التعلم لا يتم فى فراغ بل يتم فى المحيط الاجتماعى ومن هنا يكتسب التعلم معناه وقيمته . وقد فسرت نظرية *Vygotsky* (النظرية الثقافية – الاجتماعية) التعلم فى ضوء أربعة عناصر هى :

١ – الموضوع *Object* : الأفعال والأحداث الموجهة والتى يتم تعليمها .

٢ – الهدف *Goal* : نهاية الموضوع ومغزاه وتأثيره

٣ – الدافع *Motive* : لماذا نقوم بتنفيذ هذا الحدث أو الفعل (الموضوع) ؟

٤ – الأداة *Tool* : ما هى الأداة التى يتم استخدامها لتوجيه الموضوع نحو الهدف ؟

وتُعد الأداة مفتاح التعلم فى هذا المجال ، لأنها تنتج مجالات عقلية مهمة فى التعلم ، وهذه الأدوات هى ما يطلق عليها نماذج *Models*

(In: Van Dijk & et al., 2003).

ويُعد " ألبرت باندورا " *Albert Bandura* أحد مؤسسى نظرية التعلم الاجتماعى – مع زملائه " جوليان روتر " *Julian Rotter* ، و " والتر ميشيل " *Walter Mischel* – أحد السلوكيين الذين أضافوا الجانب المعرفى للسلوكية .

وبذلك اختلف " باندورا " وزملاؤه مع سلوكية " سكينر " *Skinner* ، فهم رأوا أن الأفراد لديهم وعى وتفكير وشعور ، وهى العمليات المعرفية التى تجاهلها " سكينر " وتجاهل معها الملمح الأساسى والمهم للسلوك البشرى وأطلقوا على نظريتهم نظرية التعلم الاجتماعى ، أو النظرية المعرفية الاجتماعية ، أو نظرية التعلم المعرفى الاجتماعى

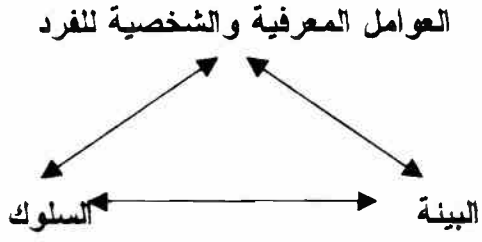
(In: Weiten, 1998, P. 487).

وتركز نظرية التعلم الاجتماعى على عمليتين تميزت بهما هذه النظرية مقارنة بالنظريات الأخرى وهما : التعلم بالملاحظة *Observational Learning* ، والتنظيم الذاتى *Self-Regulation* ، فالتعلم بالملاحظة يعنى أن الأفراد يتعلمون سلوكيات جديدة عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وهؤلاء الأفراد الآخرون يُطلق عليهم من الناحية التقنية نماذج *Models* ، واكتساب السلوكيات الجديدة من خلال مثل هذه الملاحظة يُسمى الاقتداء بالنموذج *Modeling* ، أو التعلم بالنمذجة *Modeling Learning* ، وهذا التعلم يعتمد على فكرة مؤداها أن الفرد يتعلم سلوكيات جديدة بملاحظة نموذج يؤدى هذه السلوكيات ، فعلى سبيل المثال الطفل يتكلم اللغة عندما يلاحظ طريقة تحدث والديه ، والأفراد المحيطين به ، وهذه العملية تُسمى نمذجة . أما التنظيم الذاتى فى ضوء ما ذكره " باندورا " يعنى أن الأشخاص يستطيعون تنظيم سلوكهم إلى حدٍ كبير عن طريق تصور النتائج التى ينتجونها هم أنفسهم ، كما يمكن تفسير المتغيرات المصاحبة لإجراءات الاشتراط عن طريق عمليات التنظيم الذاتى ، وليس عن طريق الربط بين المثير والاستجابة *(S.-R.)*

(In: Pervin, 1984, P. 412)

ويُعرِّف " حمدى على الفرماوى " (١٩٨٨) التنظيم الذاتى بأنه عمليات تنظيم الفرد لسلوكه وفقاً لتصوره للنتائج ، وتعتمد بصورة أساسية على العمليات المعرفية .

ويؤكد " باندورا " *(Bandura,1978)* في نظرية التعلم الاجتماعى القائم على الملاحظة على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثى *Triadic Reciprocal Determinism Model* ، وفى هذا النموذج تتفاعل ثلاثة عناصر مع بعضها البعض بحيث أن كلاً منها يتأثر ويؤثر فى الآخر ، وهذه العناصر هى : السلوك ، والعوامل المعرفية والشخصية للفرد ، والتأثيرات البيئية ، كما هو موضح فى الشكل (١) :



شكل (١)

نموذج الحتمية التبادلية الثلاثى

وتختلف نظرية التعلم الاجتماعى عن النظريات السلوكية كالاشتراط الكلاسيكى والإجرائى فى محاولة عمل تكامل أو دمج للميكانيزمات الداخلية والخارجية التى تنتج عنها الأفعال الإنسانية ، كما أن السلوك عبارة عن تفاعل معقد بين الكائن الحى ، والموقف البيئى المتواجد فيه (الحتمية المتبادلة) كما أن البيئة تؤثر على التفكير ، وكذلك فإن العوامل المعرفية تؤثر فيما يفعله الشخص فى المواقف المختلفة *(Bandura, 1977)* .

ويذكر " وود وباندورا " *(Wood&Bandura,1989)* أن التفاعل المتبادل لا يعنى أن قوى التأثير لكل عنصر متساوية مع الآخر ، ولكن هناك عناصر أقوى تأثيراً من الأخرى ، كما أنه لا يعنى أن التأثير يتم فى نفس الوقت ، وإنما يأخذ وقتاً كى يظهر ، وبناءً على هذا النموذج فإن الأفراد يكونون مؤثرين ومتأثرين ببيئتهم .

ويذكر " مازيور" *(Mazur,1994,P.287)* أن نظرية التعلم الاجتماعى لا تـرفض قواعد التعلم بالاشتراط الكلاسيكى أو الإجرائى ، ولكنها ترى أن التعلم يحدث بصورة أفضل لو تم اتحاد أو دمج قواعد الاشتراط الكلاسيكى والإجرائى مع قواعد التعلم بالملاحظة أو التقليد .

ولقـد أولـت نظـرية التعلم الاجتماعى أهمية كبيرة للتعلم بالملاحظة أو الـتعلم بالـنمذجة ، حيـث أشارت إلى أن الأفراد يمكنهم اكتساب المعرفة والمهـارات مـن خـلال خبرات بديلة *Vicarious Experiences* عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ، ومتابعة نواتج هذا السلوك

(Bussey & Bandura, 1999).

ويـرى " باندورا " أن التعلم الكامل فى إطار التعلم بالملاحظة يمكن أن يحدث أو يتم تفسيره بالتأكيد على ضرورة ممارسة أربع عمليات مهمة هى :

١- الانتـباه : مجرد وجود النموذج فقط لا يكفى لحدوث التعلم بالملاحظة فلابد من إدخال مثيرات نموذجية تثير الانتباه بشكل إرادى واعٍ .

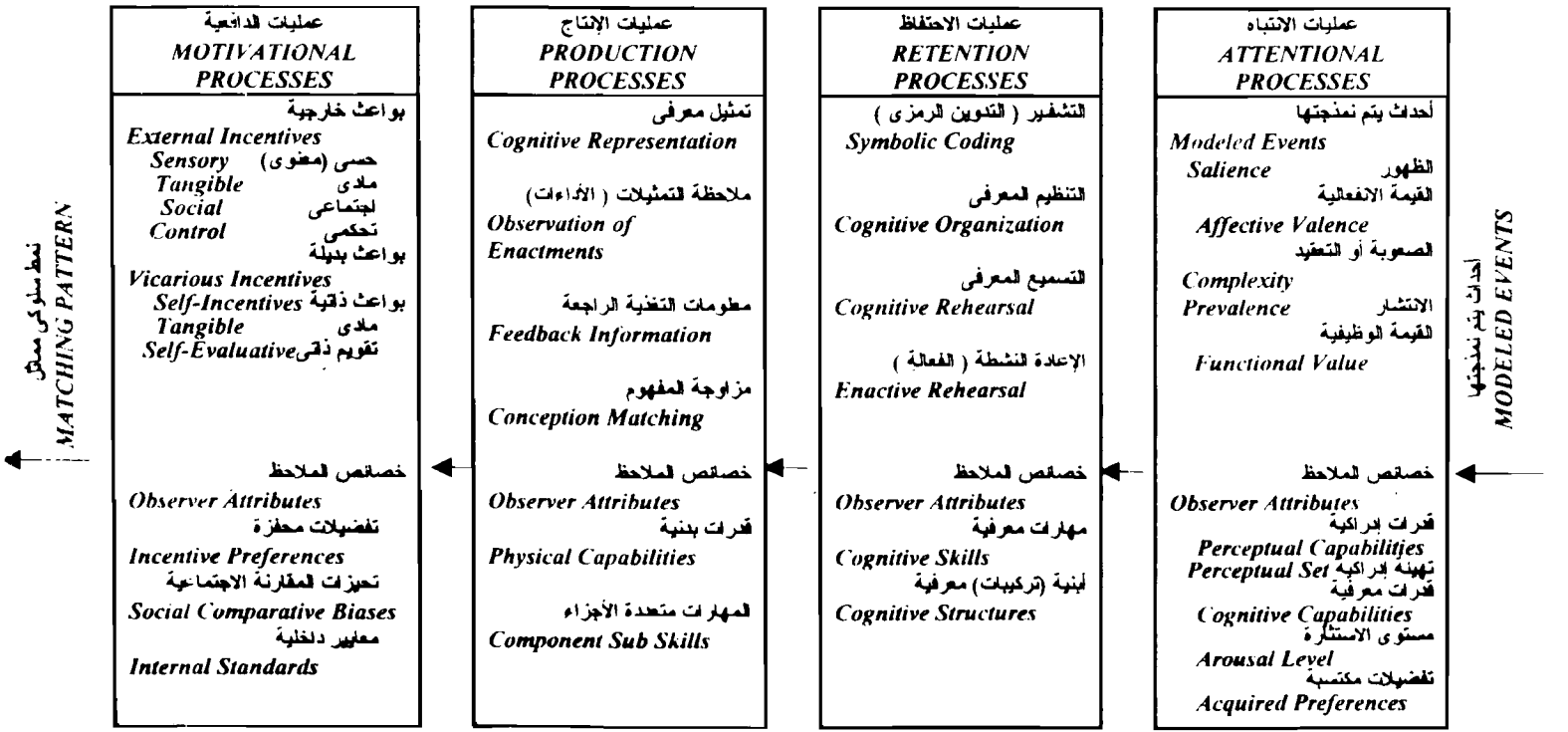
٢- الاحـتفاظ : وتلـك العملـية ضرورية ومهمة جداً للتعلم ، فعندما يمر الإنسـان بخـبرة تعليمـية فإنه يضع لها رموزاً أو شفرة تساعد على اختزان تلك الخبرة لاستدعائها وقت الحاجة .

٣- إعـادة الإنـتاج الحـركى : وفى تلك المرحلة يختبر الإنسان نفسه فى إعـادة إنـتاج السـلوك الذى لاحظه كى يؤديه بنفس الجودة والأداء العـالى ، فقـد يـنجح المُلاحـظ فى استيعاب النموذج ، والانتباه إليه والاحتفاظ به ، ولكنه لا يستطيع إعادة إنتاجه .

٤- الدافعـية : وتلـك العملـية تتطلـب دائماً وجود أهداف واضحة تمثل البواعـث المناسـبة حـتى يكـون أداء الاستجابة فى موقف ملاحظة النموذج وما بعد الملاحظة

(فى:عبد الوهاب محمد كامل ، ٢٠٠٢ ، ص ص ٢٤٩-٢٥٠)

كمـا أوضـح " باندورا " العلاقة بين العمليات الفرعية السابقة كما هو موضح فى الشكل (٢) :



شكل (٢)
العمليات الفرعية المتحكمة فى التعلم بالملاحظة

(source: Bandura, 1992, P. 16)

نلاحظ من شكل (٢) أن عمليات الانتباه تتأثر بخصائص كل من النموذج والملاحظ (المتعلم) . وسيتم توضيح ذلك فى موضع آخر ، كما أن عمليات الاحتفاظ تتأثر بالترميز / التشفير *Coding* ، والإعادة *Rehearsal* ، فقد أشار " كورنيليوس جى هولاند وأكبرا كوبا سيجاوا " (١٩٨٦ ، ص ص ١٦٥-١٦٦) إلى أنه كى يتم الاحتفاظ بالتسجيل الحسى لابد من ترميزه . ومتى ما تمت عملية الترميز يمكن تعزيز الاحتفاظ بعدد من استراتيجيات الإعادة ، والتدوين الرمزى قد يكون تصورياً أو لفظياً ، ولكن التدوين الرمزى اللفظى يبدو أنه مسئول أكثر عن تفسير السرعة فى الاكتساب والاحتفاظ طويلى المدى اللذين يوجدان فى التعلم بالملاحظة عند الإنسان ، والمعلومات البصرية التى تحول إلى رموز لفظية تسمح لقدر كبير من المعلومات أن تكون أكثر قابلية للتخزين وتصبح متاحة للاسترجاع ، أما عمليات الإعادة فهى أيضاً عوامل مهمة فى تيسير الاحتفاظ فهى تخدم فى تقوية وتثبيت الاكتساب ويمكن أن تكون ظاهرة أو خفية . والوقع أن فوائد الإعادة غالباً ما تبدو أنها نتيجة لإعادة التنظيم النشط لحدوث الاستجابة المراد تعلمها ، وهى عملية تحويل رمزية تتم عن طريق الحث الذاتى *Self-Arousal* الذى يتمثل فى حالة دافعة تنشأ من الملاحظة ، وتذكر سلوك الآخرين . ويضيف الباحثان أن عمليات الإنتاج الحركى تتضمن صوراً عقلية وأفكاراً لترشيد الأداء الظاهر فيمكن للصور العقلية والأفكار المكتسبة خلال التعلم بالملاحظة أن تعمل كمثيرات داخلية شبيهة بالمثيرات الخارجية التى يقدمها النموذج ، وهذه المثيرات الداخلية تساعد على اختيار الاستجابات وتنظيمها . كما أن السلوك الفعلى الموجه بالرموز المكتسبة يعتمد على المهارات الحركية المتاحة لدى الفرد . وإذا لم تكن المتطلبات الحركية متاحة بشكل تام كما هو الحال فى تكوين المهارات متعددة الأجزاء أو المعقدة فإن الأجزاء الناقصة ينبغى أولاً تكوينها بالملاحظة والمران .

وذكر الباحثان " مارلت وأرجيل " *(Marlatt & Argyle,1984,P.125)* أن عمليات الدافعية تتأثر بالتعزيز الخارجى والتعزيز البديل والتعزيز الذاتى فملاحظة النواتج المعززة من سلوك النموذج من قبل الملاحظ (المتعلم) تسمى التعزيز البديل تمييزاً له عن التعزيز المباشر الذى يتم حينما يتلقى الملاحظ تعزيزاً على أداء استجابة المحاكاة . والتعزيز البديل الموجب له تأثيران فهو يمد الملاحظ بالدافع لتقليد سلوك النموذج بالإضافة إلى أنه يزوده بمعلومات تتعلق بالمعالم الوثيقة الصلة بأداء النموذج . فعندما يؤدى الملاحظ الاستجابة بعد ملاحظته لأداء النموذج ونواتج هذا الأداء يكون أول تأثير للتعزيز البديل قد حدث ، ثم يشجعه المعالج / المرشد بتعبيرات دافعة (تعزيز معنوى أو مديح اجتماعى) ، كأن يقول له (حسناً . لقد بدأت الأداء بشكل صحيح) ، وهنا ينال الملاحظ تأثير التعزيز البديل ، فيعمل التأثير الأول " كعلامة " على الاستجابة الصحيحة ودافعاً لمزاوجة سلوك النموذج الذى تم تعزيز أو إثابة نواتجه . وفى حالة عدم وجود مصدر خارجى للتعزيز فإن نفس التأثير يمكن أن يكون مدركاً بأن يثيب أو يعزز النموذج نفسه على أدائه للسلوك ، أى يقدم تعزيزاً ذاتياً لنفسه ، كأن يقول النموذج لنفسه (أنا أديت المهارة بنفسى وبأمان ، برافو علىَّ) . واستخدام التعزيز الذاتى من جانب النموذج يضيف ميزة تتمثل فى استطاعة الملاحظ أن يبدأ فى تعلم الطرق التى تتحكم فى سلوكه الخاص باستخدام التعزيز الذاتى . وبالتالى فإن النموذج لا يقوم فقط بعرض السلوك المرغوب فيه . ولكنه يقوم بتكوين المعززات فى شكل تعزيز ذاتى . وذكر " كورنيليوس جى هولاند وأكبرا كوبا سيجاوا " (١٩٨٦ ، ص ١٦٤) أنه لابد من توافر ظروف باعثة مناسبة حتى يمكن أداء الاستجابات المكتسبة . وهذا لا يعنى أكثر من أن الانتباه والاحتفاظ والإنتاج الحركى قد تكون كافية تماماً ، فالاستجابة يمكن اكتسابها والاحتفاظ بها ويمكن أداؤها ولكن ما لم يكن هناك سبباً لذلك فلن تكون الاستجابة ظاهرة .

ويذكـــر " توكـــر – لاد " *(Tucker-Ladd,2000)* أن التعلم بالملاحظة يتضـــمن مهـــارات تفكـــير عليا ، وليس مجرد تقليد *Imitation* أعمى بدون تفكير ، لأن الفرد يستخدم عقله فى التعلم ، ويملك القرار الذى يوجه حياته .

وقـــد ذكـــر " ريوتلدج " *(Rutledge,2000)* المبادئ الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعى فيما يأتى :

١- يمكن للأفراد التعلم بواسطة ملاحظة سلوك الآخرين ومتابعة نتائج هذا السلوك .

٢- يمكـــن حـــدوث الـــتعلم بدون التغير فى السلوك (الأداء) ، حيث أن الـــنظرية الســـلوكية تـــرى أن التعلم هو تغير ثابت نسبياً فى السلوك بيـــنما ترى نظرية التعلم الاجتماعى أن الأفراد يمكنهم التعلم من خلال الملاحظة وحدها ، وهذا التعلم لا يقتضى بالضرورة تغير فى الأداء أو السلوك ، فالتعلم ربما قد ينتج تغير فى السلوك أو ربما قد لا ينتج عنه تغير فى السلوك .

٣- تلعب العوامل المعرفية دوراً مهماً فى حدوث التعلم .

٤- يمكـــن الـــنظر إلى نظرية التعلم الاجتماعى بأنها تقع فيما بين نظريات التعلم السلوكية ونظريات التعلم المعرفية .

أمـــا عـــن دور البيـــئة فى تعزيز التعلم بالنمذجة فقد ذكر " ريوتلدج " *Rutledge* أن " بـــاندورا " أشـــار إلى أن البيئة يمكن أن تعزز التعلم بالنمذجة بطرق متعددة هى :

١- يـــتم تعزيز الملاحظ بواسطة النموذج : فالتلميذ الذى يغير ملابسه كى يـــنال إعجـــاب مجموعة من زملائه المحيطين به ، سيبقى مقبولاً من الآخرين ، ولذلك يتم تعزيزه بواسطة هؤلاء التلاميذ .

٢- إن الســـلوك الـــذى يـــتم تقلـــيده يؤدى إلى تعزيز نتائج هذا السلوك . فالعديد من السلوكيات التى نتعلمها من الآخرين تشعرنا بالرضا وتعزز

النـــتائج . فمثلاً التلميذ فى الفصل يلاحظ الأثر الطيب الذى ناله تلميذاً آخـــر نتيجة عمله ، فهذا التلميذ (الملاحظ) سيؤدى نفس العمل حتى يحصل على نفس الأثر الطيب .

٣- تؤثـــر توابع سلوك النموذج على سلوك الملاحظين بالتبادل ، وهو ما يطلـــق عليه التعزيز البديل *Vicarious Reinforcement* ، فمثلاً يتم تعزيـــز الـــنموذج فـــى استجابة ، حينئذ يظهر الملاحظ زيادة فى نفس الاستجابة .

أمـــا عـــن العوامـــل المعرفـــية فـــى نظرية التعلم الاجتماعى فقد ذكر " ريوتلـــدج " *Rutledge* أن نظـــرية التعلم الاجتماعى تتضمن عوامل معرفية *Cognitive Factors* ، وأيضاً عوامل سلوكية *Behaviorist Factors* وهى :

١- الـــتعلم بـــدون الأداء *Learning Without Performance* : فقـــد مـــيز " بـــاندورا " بيـــن التعلم من خلال الملاحظة ، والتقليد الحقيقى *Actual Imitation* لما يتم تعلمه .

٢- المعالجـــة المعرفية فى أثناء التعلم *Cognitive Processing During Learning* : اتفـــق علمـــاء هذه النظرية على أن الانتباه *Attention* عامل مهم وحيوى فى التعلم .

٣- الـــتوقعات *Expectations* : يُكـــوِّن الأفـــراد توقعات عن سلوكياتهم المســـتقبلية نتيجة للتعزيز ، فهم يتوقعون سلوكيات معينة لاستحضار مُعزِّزات معينة ، وسلوكيات أخرى يأتى بعدها عقاب .

٤- الســـببية التبادلـــية *Reciprocal Causation* : اقترح " باندورا " أن الســـلوك يؤثـــر فـــى كل من البيئة والشخص *Person* ، كما أن هذه المتغـــيرات الـــثلاثة (البيئة ، الشخص ، السلوك) ، تؤثر فى بعضها البعض بطريقة تبادلية .

وقـد أكد بعض علماء النفس على وجود العديد من الجوانب المختلفة لعمليـة التعلم بالنمذجة ، ومن ثم أطلقوا على هذه الظاهرة العديد من الأسماء والمصطلحات طبقاً لاختلاف الجانب الذى يُركّز عليه كل باحث فى تفسيره لهذه الظاهرة ، وفيما يلى عرض لهذه المفاهيم والمصطلحات المستخدمة فى نظرية " باندورا " للتعلم الاجتماعى القائم على الملاحظة :

١- التعلم بالتقليد *Imitation Learning* : وفيه يتعلم الفرد تقليد النموذج حيـث يلاحـظ الفـرد الفعـل الـذى يقدمه النموذج ، ثم يقوم بنسخ جوانـب السـلوك دون فهـم ، وهـذا ما يطلق عليه التقليد المحض *Pure Imitation* (فى : أرنوف وبيتيج ، ١٩٧٧ ، ص ١٧٠) .

٢- التعلم الاجتماعى *Social Learning* : ويقصد به تعلم الفرد لاستجابات أو أنماط سلوكية جديدة من خلال موقف أو إطار اجتماعى .

٣- التعلم بالملاحظة أو النمذجة *Modeling or Observational Learning* : ويقصـد بـه تعلم الاستجابات أو الأنماط السلوكية الجديدة عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين أو من خلال ملاحظة النماذج ، ويسمى فى هذه الحالة التعلم القائم على الاقتداء بالنموذج *Modeling* .

٤- التنظـيم أو الضـبط الذاتـى *Self-Control or Self-Regulation* : ويقصـد بـه قـدرة الفرد على التنظيم ، أو الضبط الذاتى لسلوكه فى علاقته بالمتغيرات البيئية المستخدمة فى الموقف ، وبمعنى آخر تكيف سـلوكه وبنائه المعرفى وعملياته المعرفية والمتغيرات البيئية بصورة متبادلة ومتفاعلة .

٥- الحتمـية التبادلـية *Reciprocal Determinism* : ويُقصد بها عند " بـاندورا " الـتفاعل الحـتمى المتبادل ذو الاتجاهين بين الفرد والبيئة والسلوك ، كما تكون محكومة بهم أيضاً .

(فى : فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٦ ، ص ص ٣٦٤-٣٦٥) .

٦- الـتعلم الـبديل *Vicarious Learning* : يحـدث التعلم البديل عندما يستطيع الملاحظ ملاحظة نتائج الاستجابة فضلاً عن ملاحظة الاستجابة التى يؤديها النموذج ، وتُسهم الخبرة البديلة فى الاستثارة والتأثير فى استجابة الملاحظ فى المواقف التالية .

٧- الـتعلم التوحدى *Identification Learning* : يستخدم هذا المصطلح حيـنما يستطيـع الملاحظ التقمص أو التوحد مع النموذج ، أى حينما يتبنى أنماطاً سلوكية معينة .

(فى : أرنوف وبيتيج ، ١٩٧٧ ، ص ١٧٠)

٨- الـتعلم بـدون محاولـة *No Trail Learning* : وفـيه يُعطى المتعلم الفرصـة لأداء الاسـتجابة بعـد الملاحظة بدون تدريب عملى وبدون تعزيز للأداء .

٩- الـتعلم التشـاركى / التعاونى *Co. Learning* : وفيه ندمـج النموذج والملاحظ فى مطلب التعلم مع تناوب الفرص للمشاهدة والأداء .

(Patterson, 1973, P. 196)

ويؤكد " باندورا " أنه توجد مصطلحات عديدة تستخدم عند التحدث عن الـتعلم بالنموذج ، ولكن أكثرها استخداماً المحاكاة أو التقليد والتعلم بالملاحظة وعلـى الـرغم مـن ذلـك فـإن مصطلحات التقليد والتعلم بالملاحظة والتعلم بالـنموذج غالباً ما تكون قابلة للتبادل ، أى يمكن وضع إحداها أو استعمالهما مكان الآخر *(In: Bussey & Bandura, 1999)* .

ويعـتمد أداء الاستجابات الجديدة فى أثناء عملية النمذجة على أساس حضور النموذج فعلياً فى البيئة الطبيعية أمام القائم بالملاحظة من عدمه ، فإذا كان النموذج موجوداً بشكل عيانى أمام القائم بالملاحظة فى أثناء أدائه السلوك المستهدف أُطلق على النموذج فى هذه الحالة النموذج الحى أو النموذج الظاهر *Live Modeling or Overt Modeling* ، وإذا كـان الملاحظ يشاهد النموذج

عن طريق وسائل مرئية مثل التليفزيون ، أو الفيديو ، أو السينما ، أو يستمع إليه عن طريق وسائل تسجيلية أُطلق على النموذج فى هذه الحالة النموذج الرمزى *Symbolic Modeling* ، أما إذا كان الملاحظ يتخيل أداء النموذج للسلوك المستهدف والنتائج المترتبة على هذا السلوك ، بمعنى عدم رؤيته للنموذج أمامه بشكل صريح ، أو على نحو رمزى سُمى ذلك بالنموذج التخيلى أو الخفى *Covert Modeling* ، وأخيراً إذا تضمن النموذج الحى مشاركة وتوجيه وتلميح بدنى ، أو جسمى من المرشد / المعالج ، أو مساعدة من الفرد الملاحظ فى أثناء إنجازه للسلوك المستهدف سُمى ذلك بالنموذج المشارك ، أو المشاركة الموجهة *Participant Modeling*

(In: Bandura, 1978, P. 634; Marlatt & Argyle, 1984. P. 121; Rutledge, 2000)

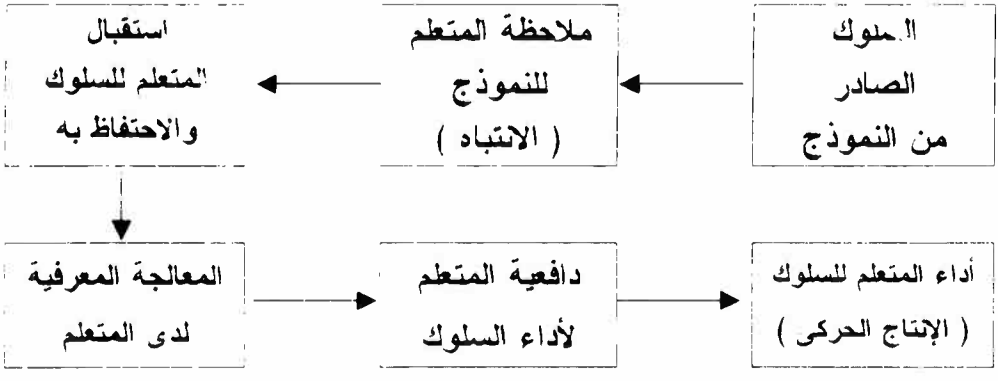
ويذكر " باندورا " *(Bandura,1982)* أن النماذج الفعَّالة التى يتم ملاحظتها من جانب الأفراد تعلمهم وتنقل لهم استراتيجيات للتعامل مع المواقف الصعبة التى تعترضهم .

ويذكر " روسينشين وميستر " *Rosenshine&Meister* أن تقديم النماذج التى يتم التعلم من خلالها جاهزة للمتعلمين أكثر كفاءة من النماذج المعدة ذاتياً بواسطة هؤلاء المتعلمين *(In: Van Dijk & et al., 2003)* .

وأشار " مايير " *(Mayer,1989)* إلى وجود تأثيرات إيجابية للنماذج التى يتم تقديمها جاهزة للمتعلمين بواسطة معلميهم ، بينما أشار " فان ديجك " وزملاؤه *(Van Dijk&et al.,2003)* إلى أن إعداد النماذج من جانب المتعلمين يتيح لهم الفرص لابتكار أشياء جديدة ، ويقدمون نماذجاً اعتماداً على نشاطهم الشخصى ، وبالتالى فإن المتعلمين يقومون بدور الفاعلين فى عملية التعلم وليس مجرد موضوعات تعرض عليهم ويتم تعديلها بواسطة الإجراءات التعليمية ، فالمتعلمون يخططون لأنفسهم ، ويعلمون أنفسهم ، ويقوّمون نتائج أفعالهم ، وعملية تعلمهم ، ويكّونون أيضاً أدواتهم الشخصية لتنظيم أنشطة

التعلم . وأشارت نتائج دراستهم التى أجريت على طفلين فقط أحدهما يقدم إليه نماذج جاهزة ، والثانى يقوم بإعداد نماذج بنفسه فى مادة الرياضيات إلى أن النموذج الجاهز لم يساعد الطفل الأول على أداء المهام . إلا أنه – أى الطفل – كان قادراً بصورة متقطعة على رسم دائرة أو مستطيل بعد محاولات متعددة بينما الطفل الثانى الذى أعد نماذج بنفسه كان أكثر نشاطاً وموجهاً نحو الهدف . وأكثر مرونة فى تنفيذ المهام . كما أشار الباحثون إلى عدم تعميم هذه النتائج نظراً لصغر حجم العينة .

ويمكن فى ضوء ما سبق أن نضع تخطيطاً للتعلم بالنمذجة من بداية ملاحظة السلوك حتى أداء الملاحظ للسلوك فى الشكل (٣) :



شكل (٣)

يوضح التعلم بالنمذجة

نلاحظ من الشكل (٣) أن عمليات الانتباه والاحتفاظ يختصان باكتساب الاستجابات ، بينما تختص عمليات الدافعية والإنتاج الحركى بأداء الاستجابات .

ويذكر " فتحى مصطفى الزيات " (١٩٩٦ . ص ص ٣٧٤-٣٧٥) آثار التعلم بالملاحظة أو التعلم بالنموذج فيما يأتى :

١- أثـــر الـــتعلم بالملاحظة : يُقصد بأثر التعلم بالملاحظة اكتساب الملاحظ لـــبعض أو كـــل الأنمـــاط الســـلوكية التى تصدر عن النموذج الملاحَظ بمعـــنى تكويـــن اســـتجابات جديـــدة لـــم تكن ضمن الرصيد السلوكى لذلـــك الفـــرد ، ومـــن ثم تُضاف هذه الاستجابات الجديدة إلى رصيده السلوكى .

٢- الآثـــار الكَفِّية *Inhibitory Effects* : ويُقصد بها أن ينتج عن التعلم بالملاحظة كفٌّ استجابى لبعض الأنماط السلوكية غير المرغوبة كبعض أنماط سلوك الخوف ، أو العدوان ، أو قضم الأظافر وغيرها من أنماط الســـلوك الـــتى يســـعى المـــربون إلى إضعافها أو محوها من الرصيد السلوكى للفرد .

٣- الآثـــار المانعـــة للكـــف *Disinhibitory Effects* : ويُقصـــد بها منع الأســـباب الـــتى تـــؤدى إلى الكف الاستجابى لبعض الأنماط السلوكية مـــن أن تؤثـــر علـــى محاكـــاة أو تقلـــيد الـــنموذج لهذه الاستجابات كمـــنع اســـتجابة الخـــوف لـــدى الطفـــل مـــن النوم بمفرده ، أو فى غـــرفة مظلمـــة ، أو التعامل مع بعض الحيوانات أو الكائنات الحية أو الاقتراب من الغرباء .

٤- أثـــر التيســـير الاجتماعى *Social Facilitation Effect* : ويُقصد بها مســـاعدة الفرد الملاحظ على إظهار أو إبراز بعض الاستجابات القائمة لديـــه والموجودة فى رصيده السلوكى ، لكنها تحتاج إلى بعض الدعم والممارســـة كـــى تظهـــر مـــثل مساعدة بعض الأطفال على الترحيب بالضـــيوف ، أو تشـــجيع بعـ ض الطلاب على الاشتراك فى المناقشة والحوار وغيرها .

وأشـــار " شارما " *(Sharma,2000)* إلى أن التعلم بالملاحظة يمكن أن يُفـــيد الشخص فى تعاملاته الاجتماعـ ، فالشخص الذى يعانى من عدم وجود

علاقات اجتماعية مع الآخرين يمكن أن يتغلب على ذلك بملاحظة ومتابعة سلوكيات النماذج الحية من الأفراد الذين يجيدون فن التعامل والمحادثة مع الآخرين .

ويذكر " محمود عبد الحليم منسى " (٢٠٠٣ . ص ص ١٤٤-١٤٥) أهم المتغيرات التى تؤثر فى مواقف التعلم بالملاحظة فيما يأتى :

١- خصائص القدوة (النموذج) : جنس القدوة (ذكر ، أنثى) ، سنه ومركزه الاجتماعى ، ودرجة ثقافته ، وكلما كان الفرد القدوة ذو مكانة مرتفعة بالنسبة للمتعلم كان احتمال تقليده أكبر .

٢- درجة مشابهة القدوة للمتعلم : تقل المحاكاة أو تقليد سلوك القدوة كلما بَعُدتْ هذه القدوة عن خصائص المتعلم ، فأثر سلوك طفل فى مثل سن المتعلم يؤدى دوراً فى فيلم سينمائى أكثر من أثر سلوك حيوان فى فيلم كرتون على سلوك هذا المتعلم .

٣- نوع سلوك القدوة : كلما زادت درجة تعقيد المهارة المراد تعلمها كلما قلت درجة تقليدها بواسطة المتعلمين . غالبا ما تكون درجة تقليد المتعلم للاستجابات العدوانية أعلى من تقليده للاستجابات غير العدوانية ، ويعتنق المتعلم القيم والمعايير الاجتماعية التى شاهدها فى الشخص القدوة مثل الوالدين ، أو المعلمين وغيرهم ممن يمثلون قدوة بالنسبة للمتعلم .

٤- النتائج المبنية على سلوك القدوة : إذا نال سلوك القدوة تعزيزا موجبا فإن المتعلم يقلده أكثر مما إذا نال هذا السلوك تعزيزا سالبا أو إذا تم تجاهله .

٥- دافعية المتعلم لتعلم سلوك القدوة : تزداد دافعية المتعلم لتقليد النموذج السلوكى المُشاهد (سلوك القدوة) ، كلما أُخبر أنه سيكافأ بمقدار يتفق مع مقدار ما يستطيع تقليده من سلوك هذه القدوة ، كما لا يتم تعلم

سلوك القدوة إذا كانت دافعية المتعلمين لاكتساب مثل هذا السلوك ضعيفة .

وترى " نصرة عبد المجيد جلجل " (٢٠٠٠ ، ص ١٣٩) بخصوص النماذج الفعّالة أن يكون النموذج جذاباً *The Model is Attractive* ، وعادة ما تكون النماذج جذابة من الناحية الجسمية ، فعلى سبيل المثال يرغب البنات فى تقليد سندريلا بدلاً من تقليد أخواتهم .

وأظهرت دراسة " براكسما " وآخرين *(Braaksma & et al., 2002)* أن التشابه بين خصائص النموذج وخصائص الملاحظ (المتعلم) يؤدى إلى تعلم أفضل ، حيث أن المتعلمين الضعاف يتعلمون أفضل عندما يلاحظون نماذج بشرية ضعيفة ، بينما المتعلمون ذوو القدرات العليا يتعلمون أفضل عندما يلاحظون نماذج بشرية متميزة مثلهم . ويذكر " فتحى مصطفى الزيات " (١٩٩٦ ، ص ص ٣٦٨-٣٦٩) أن هناك عوامل تؤثر فى عملية النمذجة أو التعلم بالملاحظة وتتعلق بالفرد الملاحظ (المتعلم) ومنها : العمر الزمنى ، الاستعداد العقلى العام واتجاهاته نحو النموذج ، إدراكه لمدى أهمية ما يصدر عن النموذج ، وتقديره للقيمة العلمية والمكانة الاجتماعية له كما يدركها الفرد ، والجاذبية الشخصية أو الارتياح النفسى القائم على التفاعل مع النموذج . وهناك عوامل تتعلق بالظروف البيئية أو المحددات الموقفية للتعلم بالملاحظة ومنها : مدى التوافق بين القيم السائدة والمحددات الثقافية والاجتماعية والدينية والأخلاقية من ناحية وبين ما يصدر عن النموذج ، فمثلاً تصعب الدعوة إلى الأصالة والاعتماد الكلى على مآثر الماضى فى ظل ظروف تفرض فيها التكنولوجيا المعاصرة نفسها على كافة مناشط المجتمع وحركته ، ومدى ملاءمة الظروف الموقفية التى يحدث فيها التعلم بالملاحظة من حيث الزمان والمكان وحجم التفاعل بين الفرد الملاحظ والنموذج .

وأشارت نتائج دراسة " فيرارى " *(Ferrari,1996)* إلى أن تعلم المهارة الحركية عن طريق الملاحظة لسلوكيات النموذج والملاحظة الذاتية *Self-Observation* تتضمن ثلاثة عوامل تتحكم فى تعلم الفرد (الملاحظ) وهى : خصائص النموذج ، وطبيعة المهمة التى يتم أداؤها ، وعوامل خاصة بالفرد الملاحظ (كفاءته الذاتية ، تحديده للهدف ، خبرته) . وأوضح " بيرجن " *Bergin* أن الطفل يقلد النموذج أو يتأثر به إذا تميز هذا النموذج بالدفء والإشباع العاطفى ، وإذا شعر الملاحظ بالتآلف والتشابه معه فالأطفال فى الغالب يتأثرون بالنماذج الناجحة أكثر من النماذج الفاشلة ، فنادراً ما يقبل طفل مرتفع الذكاء مثلاً بمحاكاة نموذج لطفل متخلف إلا من باب الفكاهة والسخرية *(فى : عبد المجيد نشواتى ، ١٩٩١ ، ص ١٩٠)* .

وأوضح " كازدين " *Kazdin* أن أسلوب النمذجة كأسلوب من أساليب تعديل السلوك يتضمن تعلم استجابات جديدة عن طريق ملاحظة النموذج أو تقليده ، وقد يحدث التعلم دون أن تظهر على الفرد استجابات متعلمة فورية ، بل قد يحدث لاحقاً *(فى : فاروق الروسان ، ٢٠٠٠ ، ص ١٣٤)* .

ويذكر " لويس كامل مليكة " (١٩٩٠ ، ص ١٠٤) أن النمذجة جزء أساسى من برامج كثيرة لتعديل السلوك عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وتعريضهم بصورة منظمة للنماذج ، حيث يُعطى للشخص فرصة لملاحظة نموذج ، ويطلب منه أداء العمل نفسه الذى يقوم به النموذج ، أى أن هذه العملية تتضمن تغيير سلوك الملاحظ نتيجة ملاحظة شخص آخر (النموذج) .

ويذكر " سيد محمود الطواب " (٢٠٠٣ ، ص ٢٣٥) أن هذا النوع من التعلم (النمذجة) متصل بالتقليد ، ويتم عن طريق الملاحظة ، ويُسميه بعض علماء النفس التعلم غير المباشر ، أو التعلم البديل *Vicarious Learning* أو التعلم بالملاحظة ، والمثال لهذا النوع من التعلم هو ما يحدث فى الأسرة أو

المدرسة أو جماعة الأقران عندما يلاحظ أحد الأطفال طفلاً آخر ، ويتعلم عن طريق ملاحظة سلوك هذا الطفل .

كما يذكر " فاروق الروسان " (٢٠٠٠ ، ص ١٨٩) أن أسلوب النمذجة يُعد واحداً من الأساليب الفعالة فى تعديل السلوك ، وخاصة فى مرحلة الطفولة ، وفى المواقف الجديدة ، وكذلك فى كثير من أشكال التعلم المتعلقة بالنمو الانفعالى ، والنمو اللغوى ، والنمو الاجتماعى ، كما يُعد أسلوب النمذجة من الأساليب التى يُسهّل تطبيقها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة منها ، أو فى تحقيق الأهداف السلوكية النهائية والمتمثلة فى أشكال السلوك المرغوب فيها . ويذكر " جابر عبد الحميد جابر " (١٩٩٨ ، ص ٣٠٦) أن النماذج الاجتماعية تساعد التلاميذ على أن يتعلموا كيف يُشحذوا تكويناتهم بالمعرفة من خلال التفاعل مع الآخرين ، وكيف يعملون على نحو منتج مع أفراد يمثلون مدى عريضاً من الشخصيات ، وكيف يعملون أعضاء فى جماعة ، وبالنسبة للنمو المعرفى والأكاديمى تساعد النماذج التلاميذ على استخدام منظورات الآخرين سواء أكانت منظورات فردية ، أو جماعية وأن يستوضحوا تفكيرهم وأن يُنموه ، وأن يُنموا أيضاً تصوراتهم ومفاهيمهم .

ويذكر " فاروق الروسان " (٢٠٠٠ ، ص ١٣٦) أن أسلوب النمذجة يُطّبق فى الميادين أو المجالات الآتية :

١- مهارات الحياة اليومية : مثل مهارات تناول الطعام ، والشرب ، والاستحمام ، وارتداء الملابس والنظافة وغيرها .

٢- المهارات الاجتماعية : مثل مهارات تحمل المسئولية ، والتنشئة الاجتماعية ، والقبول الاجتماعى ، والرفض الاجتماعى والتعاون وغيرها .

٣- المهارات اللغوية : مثل مهارات اللغة الاستقبالية (الترحيبية) ومهارات اللغة التعبيرية وغيرها .

٤- المهارات الشرائية : مثل مهارات البيع ، والشراء ، والتسوق وغيرها.

٥- المهارات المهنية : مثل مهارات التجارة ، والحدادة ، والطباعة وغيرها .

٦- المهارات الأكاديمية : مثل مهارات القراءة ، والكتابة ، والحساب ، واستخدام الحاسب الآلى ، والتعليم المبرمج وغيرها .

٧- المهارات الرياضية : مثل مهارات الجرى والسباحة ، والمهارات الدقيقة كمهارات لعب كرة القدم ، والتنس ، والجولف وغيرها .

٨- المشكلات النفسية : مثل مشكلات الخوف ، والقلق ، والاكتئاب وغيرها .

أما عن كيفية استخدام المعلم للنمذجة داخل الفصل الدراسى فقد عرض " جوود وبروفى" *(Good&Brophy,1984,P.140)* الخطوات المتتابعة الآتية :

١- توجيه الانتباه إلى السلوكيات التى يتم تعليمها .

٢- إعطاء توجيه عام أو نظره عامة ، وفيها يتم توضيح ما سيتم عمله . وفى هذه المرحلة يمكن للتلاميذ معرفة الفكرة العامة .

٣- تقديم المعلومات والمهارات المراد تعليمها ، وشرحها ، وتوضيحها .

٤- تسير عملية العرض خطوة خطوة ، مع مراعاة وصف الأعمال والأفعال المعروضة .

٥- مراعاة عرض الأعمال والأفعال بصورة بطيئة . كى يستطيع التلاميذ متابعتها .

٦- تكرار التلاميذ لما يُعرض عليهم وما يلاحظوه ، مع تقديم المعلم للتغذية الراجعة التصحيحية لهم .

٧- تصحيح أخطاء التلاميذ . أى تصحيح محاولات التلاميذ الخاطئة .

وأوضح " باندورا " *(Bandura,1986,1989)* أن التعلم بالنمذجة يمكن استخدامه كمدخل فعّال فى التدريس بحيث يسير فى الخطوات الآتية :

١- مـرحلة العـرض *Demonstration* : وفـيها يـتم تعـريف التلاميذ بالسلوك ، ويتم شرح ذلك السلوك لهم بحيث يرونه ويسمعونه .

٢- مرحلة الانتباه *Attention* : وفيها يتم توجيه الانتباه إلى التركيز على السلوك الذى يتم شرحه .

٣- مـرحلة الممارسـة *Practice* : وفـيها يُعطى المعلم الفرصة للتلاميذ لممارسة السلوك المراد تعلمه .

٤- مـرحلة تقديم التغذية الراجعة التصحيحية *Corrective-Feedback* : وفـيها يقـدم المعلـم لتلامـيذه التغذية الراجعة المتكررة ، والنوعية المباشـرة والفوريـة لتعزيز السلوك المناسب والصحيح ويتم تصحيح السلوك الخاطئ .

٥- مـرحلة التطبـيق *Application* : وفـيها يوفر المعلم للتلاميذ بعض الأنشطة ، والمواقف فى الفصل لتطبيق ما تعلموه .

وقد اهتمت بعض البحوث والدراسات بدراسة فاعلية النمذجة فى التعلم المدرسـى نذكر منها : دراسة " رينكر " *Ringer* التى هدفت إلى تعديل سلوك تلامـيذ الصف الرابع الابتدائى باستخدام أسلوب النمذجة ، وأشارت النتائج إلى فاعلـية النمذجة فى تحسن سلوك الأطفال الاجتماعى الصفى بمراقبتهم لسلوك الـنموذج ، والتقلـيل من أشكال السلوك غير المناسبة صفياً مثل ترك التلميذ لمقعده ، أو المشاجرة مع الآخرين .

(فى : فاروق الروسان ، ٢٠٠٠ ، ص ١٨٩)

وأظهـرت نتائج دراسة " جلادستون " وآخرين *Gladstone & et al.,* تعديـل سـلوك الأطفال المعاقين عقلياً باستخدام أسلوب النمذجة ، وخاصة فى تعلـم مهـارات الحـياة اليومية مثل تنظيف الأسنان . وأظهرت نتائج دراسة " أوكونـر " *O'Conner* تعديـل سلوك الانطواء لدى أطفال الحضانة باستخدام النمذجة المصورة *(فى : فاروق الروسان ، المرجع السابق)* .

وأظهرت دراسة " أمينة محمد مختار (١٩٨٦) فاعلية التعلم بالنمذجة فى تعلم المثابرة لدى الأطفال . وأظهرت دراسة " حمدى على الفرماوى " (١٩٨٨) فاعلية التعلم بالنمذجة فى إكساب الأطفال المندفعين لأسلوب التروى المعرفى . وأوضحت دراسة " روبين ونورمان " *(Rubin & Norman, 1989)* فاعلية مدخل النمذجة المنظمة *Systematic Modeling Approach* ومدخل دورة التعلم *Learning Cycle Approach* ، فى زيادة تحصيل تلاميذ المدارس المتوسطة لمهارات عمليات العلم التكاملية ، بالإضافة إلى زيادة نمو التفكير المنطقى لديهم ، كما أوضحت النتائج أن النمذجة المنظمة أعطت نتائج أفضل من دورة التعلم فى تحصيل عمليات العلم التكاملية ، وفى التفكير المنطقى للتلاميذ عينة الدراسة . وأظهرت دراسة " سامى محمود أبو بيه " (١٩٩٠) فاعلية التعلم بالنمذجة (النماذج البشرية) فى تعديل الأحكام الخلقية لدى عينة من التلاميذ السعوديين .

وأظهرت نتائج دراسة " فيولت فواد إبراهيم " (١٩٩٢) التى أجريت على الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم (٢٤ طفلاً) ، فاعلية النمذجة فى زيادة السلوك التوافقى (التواصل اللفظى ، النظافة الشخصية ، السلوك الاستقلالى ، رعاية الذات الاجتماعية ، الأنشطة المنزلية والمهنية ، الأعداد والزمن) ، لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة .

وأوضحت دراسة " شعبان حامد على " (١٩٩٤) أن استخدام التعلم بالنمذجة (النماذج البشرية) مع تلاميذ الصف الخامس الابتدائى المتأخرين دراسياً فى مادة العلوم أدى إلى زيادة تحصيل التلاميذ . كما أدى إلى إحداث تغير إيجابى فى اتجاهاتهم نحو مادة العلوم . وأوضحت دراسة " هناء رزق محمد " (١٩٩٥) فاعلية أسلوبين للنمذجة (نموذج شريط فيديو ، نموذج مطبوع) فى تنمية بعض مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين ، كما

أوضحت المقارنة بين الأسلوبين أن نموذج شريط الفيديو أكثر فعالية من النموذج المطبوع فى زيادة التحصيل ، وتعديل الاتجاهات نحو مادة العلوم .

وأظهرت نتائج دراسة " ستشون وأوجدن " *(Schoen & Ogden, 1995)* التى أجريت على التلاميذ المتخلفين عقلياً (٣ تلاميذ) ، فاعلية النمذجة فى اكتساب وتعلم الكلمة لدى هؤلاء التلاميذ . وأشارت نتائج دراسة " سهير إبراهيم عيد " (١٩٩٦) التى أجريت على الأطفال المتأخرين عقلياً (٨ أطفال) إلى فاعلية النمذجة فى إكساب هؤلاء التلاميذ بعض المهارات الاجتماعية . وأشارت نتائج دراسة " ويرتز " *(Werts,1996)* التى أجريت على الأطفال ذوى الصعوبات النمائية والذين شاهدوا ١٢ طفلاً من الأطفال المتميزين (نماذج بشرية) ، إلى أن النماذج أدت سلسلة الاستجابات بدقة وسرعة ، وأن التلاميذ ذوى الصعوبات النمائية اكتسبوا هذه الاستجابات .

وأوضحت دراسة " سمير محمد عقيلى " (١٩٩٨) التى أجريت على تلاميذ الصف الخامس الابتدائى (٨٦ تلميذاً وتلميذة) فاعلية التعلم بالنمذجة فى زيادة تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى مادة العلوم ، والمهارات العلمية ، وتنمية المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ . وأشارت نتائج دراسة " بارنيا ودورى " *(Barnea&Dori,1999)* إلى فاعلية التعلم بالنمذجة فى تنمية القدرة المكانية لدى التلاميذ ، واكتسابهم مفاهيم جديدة متعلقة بالهندسة ، والتمثيل الرمزى ، وإدراك مفهوم النموذج . وتوصلت دراسة " هورنير " *(Horner,2001)* إلى فاعلية النمذجة على أداء الأطفال المتمثل فى تكوين مفهوم أو حفظ قاعدة معينة . وتوصلت دراسة " ميلنر " وآخرين *(Milner &et al.,2002)* إلى أن الخبرات البديلة ، وملاحظات الطلاب لأقرانهم الناجحين وخصوصاً إذا كانوا من نفس الخلفية الثقافية تزيد من دافعيتهم على بلوغ الهدف مما يؤثر إيجابياً على شعورهم بالكفاءة الذاتية وإنجازهم الأكاديمى .

يتضح مما سبق أن النمذجة تقدم مواقفاً يمكن للفرد عن طريقها تعلم سلوك جديد ، أو الإقلال من سلوك مشكل دون الحاجة إلى الممارسة أو التدعيم المباشر ، إذ أن الإنسان قادر على التعلم من خلال ملاحظته لسلوك الآخرين حيث يتأثر باتجاهاتهم ، ومشاعرهم ، وتصرفاتهم ، وهذا يعنى أن النمذجة تعمل على تغير فى أداء (تعلم) الإنسان بإكسابه أنماطاً سلوكية جديدة ، أو تعديل أنماط سلوكية موجودة بالفعل من خلال الأمثلة السلوكية التى تعرضها النماذج . أى أن التعلم بالنمذجة يؤثر تأثيراً موجباً على مخرجات التعلم المدرسى (المعرفية ، المهارية ، الوجدانية) ، لذا تعد النمذجة إحدى الجوانب المهمة فى حدوث التعلم المدرسى .

أما عن التعلم بالنمذجة فى الإسلام فقد تم استخدامه فى التربية الإسلامية تحت مسمى التعلم بالقدوة أو التعلم بالعبرة أو التعلم بالموعظة ، ويعد التعلم بالنمذجة أحد الأساليب الأساسية فى التربية الإسلامية ، فقد أظهر القرآن الكريم أن التعلم بالنمذجة قديم قدم حياة الإنسان على الأرض ، وبين كيف يتعلم الإنسان عن طريق ملاحظة الآخرين . وظهر ذلك عندما تناول القرآن الكريم قصة ولدىّ سيدنا آدم (عليه السلام) ، عندما قتل قابيل أخاه هابيل ، ولم يُعرِّف كيف يتصرف فى جثة أخيه . قال تعالى ﴿ **فبعث الله غراباً يبحث فى الأرض ليريه كيف يوارى سوءة أخيه قال يا ويلتى أعجزت أن أكون مثل هذا الغراب فأوارى سوءة أخى فأصبح من النادمين** ﴾ (سورة المائدة ، الآية : ٣١) . وقد أوصى القرآن الكريم المسلمين بالاقتداء بالمصطفى (ﷺ) والتعلم منه ، قال تعالى : ﴿ **لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيراً** ﴾ (ورة الأحزاب ، الآية : ٢١) . وجعل الإسلام الرسل هم القدوة والمثل الذين يجب أن نقتدى ونحتذى بهم ، فقال تعالى : ﴿ **لقد كان لكم فيهم أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر ، ومن يتول فإن الله هو الغنى الحميد** ﴾ (سورة الممتحنة ، الآية : ٦) .

وتوضح السنة النبوية المطهرة بجلاء أهمية القدوة فى تعلّم المسلمين لمبادئ الدين الإسلامى وسلوكياته الحسنة ، فقد كان النبى (ﷺ) قدوة حسنة ليس فقط فى تعلّم العبادات ، وإنما كان الصحابة يتعلمون منه حسن السلوك ومكارم الأخلاق ، وآداب التعامل الإسلامى ، ومن الأحاديث الشريفة التى توضح دعوة النبى (ﷺ) لتعلم العبادات عن طريق القدوة ، عن أبى حازم (رضي الله عنه) أن النبى (ﷺ) خطب مرة على المنبر ولما انتهى من خطبته أقبل على الناس فقال : " يا أيها الناس ، إنما صنعت هذا لتأتموا بى ولتعلموا صلاتى ". وكان النبى (ﷺ) النموذج الحىّ الذىّ يأخذ عنه المسلمون تعاليم الدين الإسلامى وفى ذلك يقول (ﷺ) " خذوا عنى مناسككم " .

فكان المسلمون يُقلّدون النبى (ﷺ) وهو يتوضأ ، وهو يصلى ، وهو يقوم بشعائر الحج ، وكانوا يتعلمون منه كيفية أداء هذه العبادات وهذا يطلق عليه فى علم النفس التقليد الحركى ، وكذلك فى مجال تعليم القرآن الكريم ، كان الترديد ، وتقليد الصوت ، ومخارج الألفاظ ، وترتيل الآيات وتجويدها وهذا ما يطلق عليه فى علم النفس التقليد الصوتى . وفى قوله (ﷺ) : " صلوا كما رأيتمونى أصلى " دعوة للتعلم عن طريقة التعلم بالنمذجة .

(فى : أمينة أحمد حسن ، ١٩٨٥ ، ص ص ٢٤٠-٢٤١)

ويشير " على خليل أبو العنين " (١٩٨٨ ، ص ١٤١) إلى أهمية القدوة فى حياة الأفراد والجماعات ، ويرى أنه ما أصيبت دعوة أو فكرة أو مذهب بافتقاد القدوة إلا فقدت تأثيرها ، وما قدم صاحب دعوة الدليل العملى على صحة دعواه إلا بالسلوك القدوة . وحينئذ يقتنع الناس بها ويصبح واقعاً سلوكياً فى حياة المجتمعات ، وتستخدم التربية الإسلامية فى تعليم السلوكيات المختلفة أساليب متعددة للتعلم بالنمذجة منها النمذجة الحية والنمذجة الرمزية .

ثانياً : لعب الدور

Role-Playing

تعددت تعريفات لعب الدور بتعدد وجهات نظر من تناولونه بالدراسة فى مجال علم النفس الاجتماعى ، ومن ثم برزت تعريفات نفسية لهذا المفهوم ومنها : يُعرِّف " سينفورد *Sinford* " الدور *The Role* بأنه : تصور لسلوك يرتبط بشخص معين وبصفة من صفاته الشخصية ، لأنه تعبير عن حاجاته ، ويرى آخرون أن الدور عبارة عن سلوك متوقع من شخص معين فى ضوء مجموعة من القيم والمعايير واستناداً إلى خصائص الفرد *(فى : توفيق مرعى ، أحمد بلقيس ، ١٩٨٤ ، ص ١٠٦)* . يتضح مما سبق أن للعب الدور مكونين أساسيين هما السلوك وشخصية الفرد ، وأن هذا السلوك تحركه القيم والمعايير السائدة فى المجتمع .

ويُعرِّف " رونترى " *(Rowntree,1981,P.259)* الدور بأنه سلوك اجتماعى متوقع من شخص يشغل مركزاً معيناً فى المجتمع . ويحدد " بانتون " *(Banton, 1965, P. 28)* مكونات الدور فيما يلى :

١ - توقعات القائم بالدور (إدراك الفرد لمحتويات دوره ومتطلباته) ، وهو ما يتوقف على شخصية القائم بالدور وخصائصها .

٢ - توقعات الآخرين من الفرد الذى يؤدى الدور .

٣ - السلوك الفعلى للفرد الذى يقوم بالدور .

ويرى " فيفر *Feffer* " أنه فى أثناء قيام الفرد بالدور يدرك وجهة نظر الشخص الآخر فى الوقت الذى لا يغفل فيه وجهة نظره هو ، بمعنى أن الفرد يستطيع أن يفكر فى وجهتى النظر معاً فى الوقت نفسه .

(In: Halapi & Saunders, 2002)

ويرى " كمال محمد دسوقى (١٩٩٠ ، ص ١٢٩) أن لعب الدور *Role Playing* طريقة لدراسة طبيعة دور معين بتمثيل تفاصيله الواقعية فى موقف مصطنع يسمح بملاحظة أفضل أو أكثر موضوعية ، مثال ذلك أن يمثل

شـــخص مـــا دور الأم التى تعاقب طفلها وفى الوقت نفسه يدلى بسبب العقاب والطريقة التى اتخذتها .

ويـــرى " عبد الستار إبراهيم " وآخرون (١٩٩٣ ، ص ٣٤٥) أن لعب الـــدور يمثل موقفاً اجتماعياً معيناً كما لو أنه يحدث بالفعل ويقوم المدرب بدور الطرف الآخر فى التفاعل ، أو قد يستعين المدرب بطفل آخر للمساعدة فى أداء الدور وهو نهج من مناهج التعلم الاجتماعى يتدرب بمقتضاه الشخص على أداء جوانب من السلوك الاجتماعى إلى أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها .

ويرى " هيتزمان " *(Heitzmann, 1988, P. 76)* أن لعب الدور أسلوب تعلـــيمى إرشادى يتضمن قيام الفرد بتمثيل دور معين بطريقة نموذجية بهدف إبراز أهم المشكلات التى يواجهها عند أدائه لهذا الدور .

ويـــرى " تورانس " وآخرون *(Torrance & et al.,1996,PP.3-4)* أن لعـــب الـــدور طريقة تدريس مثالية لابتكار وخلق ظروف مؤثرة فى نواتج أو مخرجات التعلم والنمو النفسى ، فهو طريقة لابتكار حل لمشكلة ما باســـتخدام أســـاليب درامـــية لإنتاج واختيار الحلول البديلة فى المجموعة أو الصراع الاجتماعى .

ويذكـــر " جابر عبد الحميد جابر " (١٩٩٨ ، ص ٣٠٦) أن لعب الدور هـــو أحـــد النماذج الاجتماعية فى التدريس ونحن نستخدمه لنتبين إحدى طرق تكويـــن بنـــية تعلـــم فـــى الصف ، ويستكشف التلاميذ فى لعب الدور مشكلات العلاقـــات الإنسانية لأنهم يحسمون مواقف مشكلة لم يناقشون سن قواعدها ، والتلاميذ يستطيعون معاً أن يستقصوا المشاعر والاتجاهات واستراتيجيات حل المشـــكلة . ويعـــرف " لـــيمار وريوبن " *(Le Mare & Rubin, 1987)* القيام بـــالدور بأنـــه العملـــية الـــتى مـــن خلالها يقوم الأفراد بالتمييز بين وجهات نظر الذات والغير والتنسيق بينهما ، أى أن الفرد يستطيع أن يدرك وجهة نظره فـــى موضـــوع ما إلى جانب وجهة نظر غيره فى الموضوع نفسه ، وبالتالى

يمكن ببساطة أن يقوم بعملية تنسيق بين وجهة نظره ووجهة نظر غيره ، والقيام بالدور بهذا المعنى يتضمن عدة جوانب فعندما يتنبأ الفرد بوجهة نظر شخص آخر فإن ذلك يُعرّف بأنه أخذ الدور الإدراكى *Perceptual* وعندما يستنتج الأفكار والغايات والدوافع والاتجاهات الخاصة بشخص آخر أى الجانب المعرفى به فإن ذلك يُعرّف بأنه أخذ الدور المعرفى *Cognitive* وعندما يتعرف على الحالة الوجدانية (الانفعالية) لشخص آخر فإن ذلك يُعرّف بأنه أخذ الدور الوجدانى *Affective* . وعندما يضع الفرد نفسه مكان شخص آخر وينظر لهذه الأمور من هذه الزاوية فإن هذا الموقف يتضمن الجوانب السابقة .

وتمثل قدرة الطفل على وضع وجهة نظر شخص آخر فى حسبانه أحد مظاهر النمو المعرفى الاجتماعى حيث يرى " ماك كوين وآخرون " *(Mc Cown & et al., 1996, P. 30)* أن النمو المعرفى يتأثر بأربعة عوامل هى : النضج ، والخبرة الإيجابية ، والمواقف الثقافية والاجتماعية ، والتفاعل الاجتماعى .

ويرجع مفهوم لعب الدور إلى نظرية " بياجيه " *Piaget* فى النمو المعرفى للطفل ، ونظرية " فيجوتسكى " *Vygotsky* النظرية الثقافية – الاجتماعية *Socio-Cultural Theory* أو النظرية التاريخية – الثقافية *The Cultural-Historical Theory* *(In: Van Dijk & et al. 2003)* .

ويذكر " سيلمان وبيرن " *Selman&Byrne* أن هناك مفهومان أساسيان فى نظرية " بياجيه " يرتبطان بلعب الدور بطريقة مباشرة وهذان المفهومان هما : التمركز حول الذات *Egocentrism* ، واللامركزية *Decentralization* ويعنى الأول عدم قدرة الطفل على التخلص من وجهة نظره فيما يتعلق بالعالم من حوله . ويعنى الثانى القدرة على التفكير فى أكثر من جانب واحد من جوانب الموقف فى نفس الوقت *(In: Wertsch, 1985)* .

وتمثل اللامركزية الجانب الأساسى لنمو قدرة الطفل على التعلم والقيام بدور الشخص الآخر فى نظرية " بياجيه " . ويذكر " بورتش وتامبارى " *(Borich&Tambari,1997,P.53)* أن نظرية " بياجيه " لم تعترف كثيراً بالسياق الاجتماعى *Social Context* الذى يحدث فيه التعلم لدى الطفل ويؤدى إلى نموه المعرفى من خلال الخبرات التى يمر بها أثناء تفاعله مع المجتمع الذى ينشأ فيه والثقافة التى ينتمى إليها . ويذكر " كرول وآخرون " *(Crowl & et al., 1997,PP.69-70)* أن " بياجيه " أكد على أهمية دور النضج والخبرة الشخصية فى النمو المعرفى للطفل أكثر من المجتمع ، وأنه كى نفهم النمو المعرفى للطفل لابد من أن نفهم البيئة الاجتماعية التى يعيش فيها ، وعليه فإن المدرسين والمدرسة جنباً إلى جنب مع الأسرة والمنزل يلعبون دوراً مهماً ومحورياً فى تشكيل النمو المعرفى للطفل .

وترى " روجوف " *(Rogoff,1990,P.138)* أن التفاعل الاجتماعى والمنظمات الاجتماعية لها دور أساسى فى النمو المعرفى للطفل وبدون ذلك يكون من المستحيل أن نفهم نمو الطفل العقلى .

وأظهرت دراسة " عفاف عبد اللاه عثمان " (٢٠٠٢) التى استخدمت برنامجاً للتفاعل الاجتماعى لتنمية النمو المعرفى لدى أطفال المرحلة الابتدائية (٣٠٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائى) ، وجود فروق دالة بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ، ومتوسط أداء المجموعة الضابطة فى التفاعل الاجتماعى لصالح المجموعة التجريبية ، كما وجدت فروقاً دالة بين متوسطى درجات أداء المجموعة التجريبية ودرجات أداء المجموعة الضابطة فى النمو المعرفى لصالح أطفال المجموعة التجريبية .

ويُعرِّف " فؤاد البهى السيد " (١٩٨١ ، ص ٢٠٩) التفاعل الاجتماعى بأنه التأثير المتبادل بين فردين بحيث يؤثر كل منهما فى الآخر ويتأثر به وتصبح استجابة أحدهما مثيراً للآخر ويتوالى التبادل بين المثير والاستجابة

إلـى أن ينـتهى الـتفاعل القائم بينهما . ويُعرِّفه " حامد عبد السلام زهران " (١٩٨٤ ، ص ٢٠٣) بأنه ما يحدث عندما يتصل فردان أو أكثر ويحدث نتيجة لذلك تعديل السلوك .

ونظراً لأهمية التفاعل الاجتماعى فى تشكيل النمو المعرفى للطفل ولأن هـذا الجانـب لـم يلـق اهـتماماً كبـيراً فـى نظـرية " بياجيه " ، فقد لجأ الباحـثون وعلماء النفس فى الفترة الأخيرة إلى النظرية الثقافية – الاجتماعية *Socio-Cultural Theory* لعـالم الـنفس الروسـى " لـيف فيجوتسـكى " *Lev Vygotsky* والـتى تركـز علـى أهمـية الجانب الاجتماعى بصفة عامة والتفاعل الاجتماعى بشكلٍ خاص فى حدوث التعلم وفى التكوين والبناء المعرفى للفرد ، كما أن هذه النظرية تكمل أعمال " باندورا " فى التعلم الاجتماعى .

(In: Borich & Tambari, 1997, P. 53)

ويفـرق " فيجوتسـكى " بيـن نوعين من العمليات أو الوظائف هما : الوظـائف أو العملـيات الأولـية *Elementary Processes* ، ويُقصد بها تلك العملـيات الـتى تكـون أتوماتيكية مباشرة أو فورية كالشم والضحك والبكاء وغيرها ، وأن التفاعل الاجتماعى ليس لـه تأثير فى هذه العمليات ، أما النوع الثانى من العمليات هى الوظائف العقلية العليا *Higher Mental Functions* ، وهـى ذات أصـول اجتماعية ناتجة عن التفاعل الاجتماعى من خلال الأنشطة المشتركة بين الفرد والأفراد الأكثر نضجاً فى المجتمع .

(In: Crowl & et al., 1997, PP. 69-70)

فالـنمو المعـرفى عملـية اجتماعـية تعـتمد على الدعم الذى يقدمه الكـبار والأقـران الأكثر نضجاً للطفل ، كما أن المحادثات والأنشطة التعاونية للطفـل مـع الآخريـن ضـرورية كـى يتعلم الطفل طرق تفكير وسلوكيات ثقافـية . وقدم " فيجوتسكى " مجموعة من المفاهيم والأفكار نعرضها بإيجاز فيما يلى :

١- مفهوم الاستدخال *Internalization* : يشير " فيجوتسكى " إلى أن أى وظيفة عقلية تتم من خلال مرحلة خارجية أو ذات مرحلة خارجية فى نموهـا فهـى عملية أو وظيفة اجتماعية فى المقام الأول ، أى عندما يـتلقى الطفـل معلومـات مـن مصادر خارجية ، فإنه يعيد صياغتها بطريقته الخاصة ، ثم يقوم بإدخالها فى بنيته المعرفية ، وكى يتم ذلك يقـوم الطفـل بـتحويل المعلومات إلى رموز داخلية ويغير ويُعدل فى أصـلها ، ثـم بعـد ذلك يطبعها بسماته المعرفية الخاصة به ، أى أن مفهـوم الاسـتدخال يتم من خلاله إدخال أنماط تفكير جديدة إلى العقل أثناء التفاعل والتعاون مع الآخرين .

٢- مفهـوم الدعامة أو السقالة *Scaffolding* : يشير " فيجوتسكى " إلى أن المسـاعدة التى يقدمها الكبار للطفل عبارة عن السقالة التى يصعد علـيها الطفـل إلـى المرحلة التالية من النمو المعرفى ، أى كما يفعل عمال البناء أو الطلاء عندما يعتمدون على سقالة للوصول إلى مستوى أعلى من البناء .

٣- مفهوم منطقة النمو القريب (المنطقة المحورية) *Zone of Proximal Development* : يفرق " فيجوتسكى " بين نوعين من النمو المعرفى، النوع الأول: النمو المعرفى الحالى أو الواقعى *Actual Development* والثانى : النمو الكامن *Potential Development* ، ويدل النوع الأول عنـى مسـتوى نمو الوظائف العقلية للطفل الذى استقر نتيجة لدوائر نمائية تامة الآن . أما النوع الثانى : فهو مستوى النمو المعرفى الذى يمكـن أن يصـل إليه الطفل بمساعدة وتوجيه الكبار ، أو بالتعاون مع الأقران الأكثر كفاءة ، أى أن منطقة النمو القريب (المنطقة المحورية) تُعـرف بأنهـا المدى الذى يفصل بين مستوى النمو العقلى الحالى كما يتحدد بحل المشكلات بشكل مستقل ، ومستوى النمو الكامن كما يتحدد

من خلال حل المشكلات فى ضوء توجيه الكبار . وبالتعاون مع الأقران وبالتالى فإن منطقة النمو القريب فى نظرية " فيجوتسكى " هى أساس التعلم .

(In: Wertsch, 1985; Rogoff, 1990; Van Dijk & et al. 2003)

أى أن " فيجوتسكى " قد أعطى أهمية أكبر للجانب الاجتماعى فى التعلم ، واعتبر التعلم بأنه عملية اجتماعية أو نتاجاً للتفاعل الاجتماعى ، وتكمن فائدة لعب الدور فى نمو وتطور شخصية التلاميذ أو فى زيادة وتحسين أداء هؤلاء التلاميذ من خلال أدوار معينة يُنظر إليها بوصفها أهدافاً أساسية وخاصة فى المواقف التعليمية . ويذكر " فرنون " *(Vernon, 1980, PP. 217-218)* أن لعب الدور هو أحد الطرق التى تساعد على نمو المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ وتوجد استراتيجيات إضافية تعطى للعب الدور قيمة كبيرة وتتضمن الاستراتيجية الأولى منها إعطاء التلاميذ واجبات تتضمن ممارسة المهارات التى قد نمت لديهم فى أثناء لعب الدور ، ثم يُطلب منهم ممارسة هذه المهارات الجديدة فى العالم الواقعى ، وتتضمن الاستراتيجية الثانية والتى ترتبط بفاعلية لعب الدور استخدام شرائط الفيديو التى تزود المشاركين بالفرص لرؤية استجاباتهم ولتحديد البدائل الممكنة نحو الاستجابات . ويذكر " رونالد سمبسون ونورمان أندرسون " (١٩٨٩ ، ص ص ١٨٥ - ١٨٦) أن المعلم يستخدم استراتيجية لعب الدور كى يشجع التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم بحرية تامة ، وهم يتخيلون أنفسهم فى أدوار معينة يقومون بها . ويمكن للمعلم أن يشجع بعض التلاميذ للعب أدوار الأشخاص المؤيدين لفكرة ما أو حل ما لمشكلة معينة . كما يشجع البعض الآخر من التلاميذ للعب أدوار الأشخاص المعارضين ، ويمكن للمعلم أن

يعكس الأدوار فى مرحلة تالية ، وذلك كى يهيئ المعلم للمتعلم الفرصة كى يقارن بين مشاعره وأحاسيسه المختلفة عندما يقوم بلعب الدورين ، وتُعد الدراما الاجتماعية *Sociodrama* أحد استراتيجيات لعب الدور ، وفيها يشجع المعلم المتعلم على القيام بعمل تمثيلى جماعى لمناقشة قضية أو مشكلة اجتماعية عامة .

ويذكر " هولزبرينك - إنجيلز " *(Holsbrink-Engels,1997)* أن لعب الدور طريقة تعليمية جماعية لحل المشكلات ، وتوفر بيئة تعليمية تساعد على تحسين المهارات الاجتماعية من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين ، كما أنها تزيد من مسئولية الفرد عن عملية تعلمه ، حيث يتطلب لعب الدور من الطلاب المشاركة التامة والاندماج فى عملية التعلم ، كما أن لعب الدور هو طريقة فعالة فى تعليم مجموعات الطلاب غير المتجانسين مقارنة بغيرها من طرائق التدريس الأخرى ، فهذه الطريقة تُمكن الطلاب من التعلم من الآخرين ، فمثلاً الطالب بطيئ التعلم يمكن أن يتعلم من الطالب السريع (المتفوق) أكثر من تعلمه من المدرس وذلك عن طريق الملاحظة والممارسة ، كما أن طريقة لعب الدور تساعد الفرد على تعلم سلوكيات جديدة ، كما تساعده على الفهم وتغيير المشاعر والاتجاهات مثل : زيادة استبصار الفرد بأفعاله الذاتية ، وزيادة الحساسية للمواقف الاجتماعية أو البين شخصية *Interpersonal* ، وزيادة قدرته على التعامل مع المشكلات الاجتماعية ، وتحسين الاتجاهات المهنية ، وزيادة المسئولية الجماعية وتحسين الأخلاقيات ، كما أن لعب الدور يؤكد على السلوكيات الوجدانية أكثر من تأكيده على السلوكيات المعرفية اللفظية ويضيف " هولزبرينك - إنجيلز " *Holsbrink-Engels* أن الخصائص الأساسية للعب الدور تتمثل فيما يلى :

١ - تقدم فيه مشكلة التواصل الاجتماعى كمحاكاة للحالة .

٢ - يتم لعب الدور كموقف محادثة .

٣- يركز على التعامل بين الفرد والآخرين .

٤- يعد التفاعل الاجتماعى أحد أهداف لعب الدور الأساسية .

٥- مواقف المحادثة توفر فرص حيوية للتعلم .

٦- المشاركة الفعالة من الطلاب .

٧- الطلاب أنفسهم يقومون بلعب الدور .

٨- يستمر لعب الدور باستمرار تفاعل الأدوار .

٩- تلقائية التواصل والتحكم .

١٠- يتبع لعب الدور مناقشات فعالة .

ويذكر " تورانس " وآخرون *(Torrance & et al., 1996,PP.4-8)* أن وظائف لعب الدور تتضمن ما يأتى :

١- فهم حل المشكلات الاجتماعية .

٢- يقدم تدريباً فى العمليات التى بواسطتها يتم تقييم المعلومات التى تكون قريبة من الصراعات لدى الناس .

٣- فهم الصراعات بين الأشخاص ، والعمل على تحسين العلاقات بينهم وإيجاد حلول للمواقف المعقدة .

٤- يقدم تدريباً يؤكد على العلاقات الإنسانية الجيدة ، والتى تتطلب بعض المهارات التى يجب أن يتدرب عليها الفرد .

٥- يقدم الوعى لتحديد الإدراكات المعقدة والاتجاهات التى لم تتمشى مع الواقع .

٦- التدريب على أدوار القيادة الجديدة ، والأدوار التعاونية .

٧- يقدم تدريباً على التخطيط واتخاذ القرارات .

٨- يقوم التدريب على إدارة المشاعر والوجدانيات .

٩- يوضح العلاقة بين المشكلات النمائية الحالية والمشكلات المستقبلية فى الحياة .

١٠- يدرب الناس على الوعى والإحساس بمشاعر وإدراكات الآخرين .

١١- ينمى الوعى بأهمية الدور الذى تلعبه المشاعر والقيم فى تحديد السلوك فى المواقف الاجتماعية والصراعات .

١٢- مساعدة الناس على أن يكتشفوا ويتقبلوا شخصياتهم ، والقيم والفجوات بين المهارات لديهم .

١٣- يعطى الناس الفرصة كى يضعوا أنفسهم مكان الآخرين حتى يُعرِّفوا كيف يشعر الآخرون ، ويجربوا طرقاً لتعديل السلوك حتى يصبحوا واعيين بسلوك الآخرين .

١٤- توضيح التناقض فى الذات والأدوار الاجتماعية العامة (توجيه الطفل للتحصيل بطريقة لعب الدور يكون أعلى من الوضع العادى) .

ويضيف " تورانس " وزملاؤه (المرجع السابق ، ص ٤٤) أن لعب الدور يستخدم الوظائف التالية :

١- يثير نمو الجماعة والشخصية .

٢- يكشف عن جوانب القوة والضعف فى الشخصية .

٣- يثير الإبداع لحل المشكلات .

٤- زيادة احترام الذات وتقبلها .

٥- يُسهّل التعلم عن طريق كيفية التحكم فى السلوك .

٦- يُسهّل نمو وتحسين مهارات الاتصال .

٧- ينمى مهارات التحكم

٨- يُسهّل زيادة الثقة فى الجوانب الصحيحة .

ويذكر " جابر عبد الحميد جابر " (١٩٩٨ ، ص ص ٣١٦-٣١٧) التأثيرات التعليمية والتربوية لنموذج لعب الدور فيما يلى :

١- التأثيرات التعليمية : تتضمن استراتيجيات حل المشكلات الاجتماعية ، وتحليل القيم الشخصية والسلوك والتعاطف والاحترام .

٢ – التأثيرات التربوية : تتضمن مهارات التفاوض ، والارتياح فى التعبير عن الآراء والتكاملية .

ويرى الباحث الحالى أن لعب الدور هو طريقة تعليم مُسلية ومُمتعة تستثير التفاعلات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة وتعمل على تبسيط الموقف التعليمى ، وتنعكس آثارها إيجابياً على نواتج التعلم المدرسى (المعرفية ، المهارية ، الوجدانية) .

ويرى " محمد عماد الدين إسماعيل " (١٩٨٩) أن التفاعل الاجتماعى الذى يساعد على اتخاذ وجهة نظر الآخرين عن طريق لعب الأدوار يساعد أيضاً على تنمية السلوك الخلقى ، فقد أوضحت البحوث أن التدريب الفعال على اتخاذ وجهة نظر الآخر عن طريق لعب الدور يمكن أن يقلل بشكل كبير من السلوك المشكل كجناح الأحداث مثلاً ، ليس هذا فحسب ، بل أن التفاعل الاجتماعى يعطى الطفل فرصته لاتخاذ منظور الآخر ، سواء كان هذا التفاعل مع الأقران فى الفصل أو مع رفاق اللعب ، أو فى داخل الأسرة ، فهذه الخبرة فى اتخاذ منظور الآخر فى جميع هذه الأحوال يكون لها تأثير كبير فى نمو الخلقى .

وأكدت نتائج بعض البحوث والدراسات المرتبطة فعالية لعب الدور فى التعلم المدرسى ومنها :

دراسة " ويت " *(Witt, 1995)* : التى هدفت إلى التعرف على تأثير لعب الدور فى مساعدة التلاميذ على تعلم اللغة الأجنبية ، وتحقيق مهارات ذات مستوى متقدم فيها ، وأظهرت الدراسة فاعلية هذه الطريقة (لعب الدور) فى تعلم اللغة ، كما أن لعب الدور يدعم المتعلمين بأدلة فعلية عن نجاح استخدامهم للغة ، ويزيد من قدرتهم على استرجاعها ، ويتيح لهم فرص الاندماج فى بيئات واقعية خالية من المخاطر ، وأشارت الدراسة أيضاً إلى أن لعب الدور يُعد طريقة مثالية فى تعليم اللغة ، لأنها تمكن المتعلمين من التواصل الطبيعى

فـــى الحياة الواقعية ، وتعلمهم الاستخدام الأفضل للغة ، وتزيد من ثقة المتعلم بذاتـــه ، كمـــا أشـــارت النتائج إلى أن التلاميذ أقروا بأن هذه الطريقة ممتعة ومريحة .

ودراســـة " كـــوك " *(Cook,1996)* : التى هدفت إلى معرفة تأثير لعب الـــدور على نمو القدرة العددية لدى الأطفال ، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية لعب الدور الإيجابى فى زيادة النمو العددى لدى هؤلاء الأطفال .

ودراســـة " ماكســـويل " *(Maxweel,1997)* : التى هدفت إلى التعرف على تأثير لعب الدور فى تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لليابانيين ، وأشارت النـــتائج إلـــى فاعلية لعب الدور فى تدريس اللغة الإنجليزية من خلال تنميتها لمهـــارات التواصـــل اللفظـــى ، وغـــير اللفظـــى لدى الطلاب ، وتنمية الثقة الذاتية لديهم .

ودراسة " هولز برينك – إنجيلز" *(Holsbrink Engels,1997)* : التى هدفـــت إلى التعرف على تأثير لعب الدور باستخدام الكمبيوتر فى التدريب على المهـــارات الاجتماعـــية ، وأشارت النتائج إلى فاعلية هذه الطريقة فى تحسين المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال توظيف نموذج المحادثـــة ، وتوفـــير فـــرص للـــتفاعلات وردود الأفعال ، مما يساعد التلاميذ على التعلم .

ودراســـة " تـــايلور " وآخرين *(Taylor & et al.,1997)* : التى هدفت إلـــى معـــرفة تأثـــير لعب الدور المتمركز على الكمبيوتر فى مهارات اتخاذ القـــرار لـــدى الطـــلاب ، وأشـــارت النـــتائج إلـــى أن لعـــب الدور المتمركز علـــى الكمبـــيوتر يؤثـــر إيجابـــياً فـــى المهـــارات المعرفـــية عالـــية الرتبة *Higher Order Cognitive Skills* .

ودراســـة " جاريـــت " *(Jarrett,1997)* : الـــتى هدفـــت إلـــى التعرف علـــى تأثـــير مراكـــز لعـــب الـــدور *Role Play Centers* فى تدريس العلوم

والرياضيات في المدارس الابتدائية ، وذلك من خلال لعب أدوار الكبار مثل الطبيب البشرى ، والطبيب البيطرى ، وساعى البريد . وأشارت النتائج إلى فاعلية مراكز لعب الدور في تمكن التلاميذ من التعامل مع المشكلات الرياضية ، والاستنباط ، والتجريب ، والكتابة فى ضوء أهداف محددة .

ودراسة " ماكدانيل " *(McDaniel,2000)* : التى هدفت إلى التعرف على تأثير أربعة عناصر من عناصر لعب الدور فى فصول التاريخ وهى : معرفة الخلفية الثقافية *Background Knowledge* ، ويتم بناؤها فى ضوء المعرفة موضوع الدراسة ، والمنظورات *Perspectives* ، ويتم تصميم الأدوار بحيث تزيد من التفاعل والاندماج ، والموقف *Situation* ويتضمن نقاط مركزة للمحادثة والمناظرة ، والإدارة *Management* وتتضمن تنظيم المعلم للتدريب و المواقف . وأشارت النتائج إلى فاعلية العناصر الأربعة السابقة فى تدريس مادة التاريخ فى ضوء تحسن مستوى تحصيل التلاميذ .

ودراسة " ريهام محمد فتحى " (٢٠٠٠) : التى هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام لعب الدور فى تنمية المهارات الاجتماعية . وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٥٠ طفلاً من الأطفال الصم من الصف الثانى ، والثالث والرابع ، وأظهرت الدراسة فعالية أسلوب لعب الدور فى تنمية مهارات مواجهة المواقف الصعبة ، والتوكيدية ومواجهة القلق الاجتماعى ، والعلاقات الشخصية المتبادلة ، وتحمل المسئولية لدى الأطفال عينة الدراسة .

ودراسة " بيل " *(Bell,2001)* : التى هدفت إلى معرفة الفروق بين لعب الدور وجهاً لوجه *Face-to-Face Role Play* ولعب الدور من خلال المقررات المعروضة على شبكات المعلومات . وأظهرت الدراسة أن لعب الدور طريقة فعالة فى تحسين المهارات الاجتماعية والاتجاهات نحو التعلم .

ودراسة " سيمونز " *(Simmons, 2001)* : التى هدفت إلى دراسة التعلم من خلال لعب الدور بغرض معرفة تأثير طريقة لعب الدور فى تنمية

مهـــارات التلاميـــذ العددية ، ومهارات القراءة والكتابة ، وأشارت النتائج إلى فاعلية طريقة لعب الدور فى تنمية المهارات العددية ومهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ .

ودراسة " بورمان " *(Boorman,2002)* : التى هدفت إلى دراسة تأثير السيرة الذاتية ولعب الدور فى تقوية أو زيادة التعاطف *Empathy* لدى الطلاب الخريجيـــن فـــى مجال علم النفس غير العادى (علم النفس الشواذ) ، وطلب الباحـــث مـــن الطـــلاب المشـــاركين كـــتابة خصـــائص من يعانون من بعض الاضـــطرابات النفســـية *Psychological Disorders* ، وبعد إجراء التحليلات الكمـــية والكيفـــية أظهـــرت الدراســـة زيـــادة مســـتوى التعاطف لدى الطلاب المشاركين .

ودراســـة " ســـتلاتو " *(Stellato,2002)* : التى هدفت إلى الكشف عن فاعلية لعب الدور فى تدريس العلوم ، وذلك بشرح كيفية استخدام هذه الطريقة فـــى تدريـــس وحـــدة النواة والذرة ، وأظهرت الدراسة فاعلية لعب الدور فى تدريس العلوم فى ضوء زيادة مستوى تحصيل التلاميذ .

ودراسة " ألكين وتشريزتى " *(Alkin & Christie, 2002)*: التى هدفت إلـــى اســـتخدام طريقة لعب الدور فى تقويم التدريس ، وأشارت النتائج إلى أن طريقة لعب الدور تعمل على خلق بيئة تعليمية تجريبية للطلاب .

ودراســـة " كـــير " وزملائه *(Kerr & et al., 2003)* : التى هدفت إلى الكشف عن اتجاهات الطلاب نحو لعب الدور وفاعليته فى مساعدة الطلاب على فهـــم نظـــم المعلومـــات ، وكذلك معرفة الفروق بين اتجاهات وخبرات الطلاب المشاركين فى تدريبات لعب الدور ، والطلاب الملاحظين فى الفصل ، وأشارت النـــتائج إلى أن الطلاب أظهروا اتجاهات موجبة نحو طريقة لعب الدور ، وأقر الطلاب بأن طريقة لعب الدور ساعدتهم على فهم كيفية استخدام نظم المعلومات

فـــى الأعمـــال التطبيقـــية ، وهـــذا بدوره ساعدهم على فهم وتعلم المقررات الدراسية ، كما أن طريقة لعب الدور كانت مناسبة ومريحة لهم .

نلاحـــظ ممـــا ســـبق عرضـــه مـــن بحوث ودراسات وأطر نظرية أن لعـــب الـــدور هو أحد الطرق التعليمية الفعالة فى تعليم جميع المواد الدراسية (اللغـــات ، الرياضـــيات ، العلـــوم ، الدراســـات الاجتماعـــية ، علم النفس ، وغـــيرها) تقريـــباً ، أى أن هـــذه الطريقة (لعب الدور) إحدى النماذج التى تحقـــق الـــتفاعل الاجـــتماعى ، والـــتى تؤثـــر تأثـــيراً موجباً على مخرجات الـــتعلم المدرســـى (المعرفية ، المهارية ، الوجدانية) ، كما أنها تصلح لتعليم جمـــيع أنـــواع التلامـــيذ (العاديـــن ، ذوى الصـــعوبات . المتجانسين ، غير المتجانسين) . لذا يُعد لعب الدور من الطرق التعليمية المهمة فى حدوث التعلم المدرسى .

ثالثاً : التعلم التعاونى

Cooperative Learning

تُعـد استراتيجية التعلم التعاونى إحدى الاستراتيجيات التعليمية الفعالة ويعود الفضل فى ازدهار هذه الاستراتيجية إلى جهود وأعمال " ديفيد جونسون" *David Johnson* ، وأخـيه " روجـر جونسون " *Roger Johnson* وتنطلق فكـرتهما من أن التلاميذ الذين يعملون فى مجموعات عمل متعاون يستطيعون السـيطرة علـى المـواد الدراسـية بصورة أفضل من التلاميذ الذين يعملون بصـورة مسـتقلة ، وهذه الاستراتيجية تتطلب مجموعات صغيرة من الطلاب (٢ – ٦) يعملـون معـاً لإنجاز مهام التعلم تحت شعار نعوم معاً ونغرق معاً *(In: Lord, 2001)* . بمعـنى أن يدرس التلاميذ المادة التعليمية معاً . وأن كل تلمـيذ يتفاعل إيجابياً مع التلاميذ الآخرين ، ويشاركهم فى الأهداف والمصادر والأفكـار وإعطـاء وتلقـى المساعدة والتأييد والتدعيم من التلاميذ الآخرين ، وتسـهيل جهودهم لتحقيق أهداف الجماعة التعليمية المشتركة ، وتقسيم العمل فيما بينهم ، وتبادل وجهات النظر وتشجيع عملية تعلم الآخرين ، وتبنى الأدوار الاجتماعية أثناء التعلم معاً لتسهيل وإنجاز وتحقيق الأهداف المشتركة ، وتنمية العلاقات الإيجابية داخل الجماعة التعاونية .

(فى : محمد مصطفى الديب ، ٢٠٠٣ ، ص ١٩)

ويُعـرّف " محمـود عـبد الحليم منسى " (٢٠٠٣ ، ص ١٨٠) التعلم الـتعاونى بأنه استخدام طرق وأساليب التدريس المناسبة للمجموعات الصغيرة بحيث تتيح هذه الطرق وتلك الأساليب لكل فرد فرص العمل مع أفراد مجموعته بإيجابية لزيادة مستوى تعلمه وتعلم أفراد مجموعته إلى أقصى درجة ممكنة .

ويُعرّف " سلافين " *(Slavin, 1997, P. 284)* التعلم التعاونى بأنه يشير إلى طرق التدريس التى يعمل فيها الطلاب معاً فى مجموعات صغيرة لمساعدة كل منهم الآخر فى إنجاز مهام أكاديمية .

وتعـرّف " كوثـر حسين كوجك " (١٩٩٢) التعلم التعاونى بأنه نموذج تدريسى يتطلب من الطلاب العمل مع بعضهم البعض ، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية ، وأن يعلم بعضهم بعضاً . وفى أثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية .

ويُعـرّف " أوسونت " *Ossont* التعلم التعاونى بأنه استراتيجية تساعد الطلاب على تحسين مهاراتهم العقلية والاجتماعية .

(In: Mueller & Fleming, 2001)

ويُعـرّف " مـاك هال " *(McHale,2002)* التعلم التعاونى بأنه تصميم تعلـيمى *Instructional Format* يعمل التلاميذ فيه فى مجموعات صغيرة معاً مكونة بدقة ، وغير متجانسة لإتقان محتوى دراسى معين . وتكون مسئوليتهم ليست فقط فى تعلم المادة الدراسية . بل فى مساعدة بعضهم البعض . ويُعرّف " حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون " (٢٠٠٣ ، ص ٢٢٤) التعلم التعاونى بأنه أحد استراتيجيات التعلم النشط ، وذلك باعتباره عملية تعلم بديلة لـنظام التعلـيم التقلـيدى . حيث يتم تكوين مجموعات تعلم صغيرة كى يعمل المتعلمون سوياً بغرض تحقيق أقصى استفادة ممكنة .

وتُعرّف " عفت مصطفى الطناوى (٢٠٠٢ ، ص ٧٥) التعلم التعاونى بأنـه أسـلوب تعلـيمى يقـوم علـى تنظيم الصف . حيث يُقسم التلاميذ إلى مجموعـات صغيرة ، تتكون كل منها من أربعة أفراد – على الأقل – يتعاونون مع بعضهم البعض ، ويتفاعلون فيما بينهم ، ويناقشون الأفكار ، ويسعون لحل المشـكلات بهـدف إتمام المهام المكلفين بها ، ويكون كل فرد فى المجموعة مسـئولاً عن تعلم زملائه ، وعن نجاح المجموعة فى إنجاز المهام التى كُلفت بهـا ، ويتحدد دور المعلم فى التوجيه والإرشاد . وتشجيع التلاميذ ، والإجابة عـن أسئلتهم وتوزيع الأدوار على كل تلميذ فى المجموعة . ويرى " جيليـز " *(Gillies,2003)* أن الـتعلم التعاونى يتضمن طلاباً يعملون مع بعضهم البعض

لإنجـــاز مجموعة من الأهداف المشتركة . ويرى الباحث الحالى أن استراتيجية الـــتعلم الـــتعاونى تـــنقل التعلـــيم مـــن التمركز حول المعلم إلى التمركز حول المتعلمين .

ويذكر " ســـلافين " *(Slavin, 1997, PP. 285-286)* عدة طرق للتعلم التعاونى *Cooperative Learning Methods* وهى :

١ – تقسيم الطلاب وفقاً لمستويات تحصيلهم :

Student Teams Achievement Division (STAD)

يُقســـم الطـــلاب فى هذه الطريقة إلى مجموعات غير متجانسة فـــى مســـتوى التحصـــيل ، والجنس ، والدين ، تتضمن كل مجموعة (٤ – ٥) أعضاء ، ويقوم المعلم بتقديم موضوع الدرس ، وبعد ذلك يعمل الطلاب من خلال المجموعات التى ينتمون إليها ، ويؤدى بعد ذلك الطـــلاب بصـــورة فردية اختباراً مختصراً فى موضوع الدرس ، وطبقاً لنـــتائج الاختبار يُقسم الطلاب مرة أخرى إلى مجموعات متجانسة فى مســـتوى التحصـــيل ، ويقدم لكل مجموعة اختباراً أسبوعياً ، وتحسب درجـــة الطالب ، والفرق بين درجته فى الأداء السابق واللاحق يضاف إلـــى مجموعـــته الأصـــلية ، والمجموعة الفائزة هى التى تحصل على أعلى الدرجات .

٢ – ألعاب ومسابقات الفريق *Teams- Games Tournaments (TGT)*

يقـــوم الطلاب فى هذه الطريقة بأداء بعض الألعاب مع أعضاء المجموعات الأخرى ، وذلك لإضافة نقاط أو درجات أخرى إلى درجات مجموعـــاتهم ، وتحصل المجموعة ذات الأداء المرتفع على المكافآت . وتم استخدام الطريقتين *TGT* ، *STAD* فى تعليم بعض المواد الدراسية مـــثل : الرياضيات ، واللغات ، والآداب ، والدراسات الاجتماعية ابتداءً من تلاميذ الصف الثانى الابتدائى حتى طلاب الجامعة .

٣- تفريد مساعدة الفريق : *Team-Assisted Individualization (TAI)*

تتفق هذه الطريقة مع طريقة *STAD* فى أنها تضم أربعة طلاب فى كل مجموعة من الطلاب ذوى القدرات المختلفة ، إلا أنها تختلف عنها فى أنها تعتمد على التعلم التعاونى فى صورة تعليمات فردية – تربط هذه الطريقة التعلم التعاونى بالتعلم الفردى – وليست فى صورة تعليمات لكل أفراد المجموعات المتعاونة ، وأعدت هذه الطريقة لتدريس مادة الرياضيات للتلاميذ ابتداءً من الصف الثالث حتى الصف السادس الابتدائى .

٤- التعاون والتكامل فى القراءة والتعبير :

Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC)

يعمل التلاميذ فى هذه الطريقة فى صورة مجموعات تتضمن كل مجموعة أربعة تلاميذ ، يندمج التلاميذ فى سلسلة من الأنشطة مثل القراءة ، أو عمل تقارير حول نهاية قصة أو قصص مكتوبة أو كتابة تقارير عن الموضوع الذى تم تدريسه ، وذلك فى الوقت الذى يعمل فيه المعلم مع إحدى المجموعات ، وأثبتت الدراسات فعالية هذه الطريقة فى تعلم القراءة .

٥- الجيجسو *Jigsaw* (طريقة تركيب المعلومات المجزأة) :

يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات تتضمن كل مجموعة ستة طلاب يعملون فى إحدى المواد الدراسية التى تم تقسيمها الى عدة أجزاء ، يكلف كل تلميذ بدراسة جزء خاص به ، ثم يعود بعد ذلك إلى أفراد مجموعته ليقوم بشرح الجزء الخاص به لباقى أفراد مجموعته وبذلك يحدث تبادل للمعلومات وتعاون بين أفراد المجموعة ، ويكون التقييم فردياً وجماعياً ، حيث يتم تقييم الفرد فى ضوء تحصيله للدرس ككل ، ثم تضاف درجته إلى درجات مجموعته بما يسهم فى رفع أو

خفض درجات هذه المجموعة (تقييم جمعى) . وطور *Slavin* هذه الطريقة وأطلق عليها *Jigsaw II* يعمل التلاميذ فيها فى مجموعات تتكون كل منها من (٥ – ٦) تلاميذ ، كما هو الحال فى طريقة *STAD* ، إلا أنه فى هذا التعديل لا يجزئ أو يقسم المحتوى (الدرس أو المادة الدراسية) ، وتعمل كل مجموعة على حده ، ثم يقدم اختباراً مختصراً فى النهاية لحساب درجات كل مجموعة .

٦- التعلم معاً *Learning-Together* :

يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات كل مجموعة تتضمن (٤ – ٥) تلاميذ غير متجانسة ، وتعتمد هذه الطريقة على إعداد أنشطة جماعية قبل العمل معاً من خلال مناقشات منظمة فى إطار المجموعة المتعاونة ، ويتم مقارنة أداء المجموعات ككل بالأداء السابق تبعاً لمتوسط الأداء الفردى لأعضاء كل مجموعة ، فإذا زادت درجة متوسط الأداء اللاحق على السابق تستحق المجموعات المكافآت ، وهذه الطريقة تسمح لأعضاء المجموعات أن يتصل بعضهم ببعض ويساعد بعضهم بعضاً .

٧- الاستقصاء (البحث) الجمعى *Group Investigation* :

يتم التعلم فى هذه الطريقة على أساس تعاون التلاميذ معاً فى تجميع المعلومات والاستقصاء التعاونى والتخطيط ، وتتكون كل مجموعة من (٢ – ٦) من التلاميذ ، وتعتمد هذه الطريقة على تقسيم الموضوع أو المحتوى إلى أقسام فرعية ، يتم تقسيمها إلى مهمات فردية ، ويتم إعداد تقرير عن أداء كل مجموعة ، وتعرض كل مجموعة ما قامت به داخل الفصل .

وتختلف المجموعات فى التعلم التعاونى وفقاً لمستويات القدرة وذلك من مجموعات متجانسة *Homogeneous Groups* إلى مجموعات مختلطة

High/Medium/Low/Ability Groups غـــير متجانســـة *Heterogeneaus*

تأخذ أشكالاً متعددة مثل :

١- المجموعـــة المخـــتلطة (تلمـــيذ ذو قدرة عالية ، تلميذان ذوا قدرات متوسطة ، تلميذ ذو قدرة منخفضة).

٢- المجموعة المختلطة (تلميذان ذوا قدرات مرتفعة ، تلميذان ذوا قدرات متوسطة) .

٣- الجنس *Gender* (ذكور فقط ، إناث فقط ، ذكور وإناث) .

٤- أنـــواع المشـــاركة *Collaboration* : ويقصـــد بها أنواع التفاعل بين التلامـــيذ داخـــل مجموعـــات التعلم ، وتتباين من التعليم الفردى الذى يســـاعد الفـــريق إلـــى المشاركة الجماعية فى كل عنصر من عناصر المهمة التعليمية *(فى : محمد مسعد نوح ، ١٩٩٣)* .

ويذكـــر " جونســـون وجونســـون " عدة مفاهيم أساسية يجب توافرها لضمان نجاح التعلم التعاونى وهى :

١- الاعتماد الإيجابى المتبادل *Positive Interdependence* :

يقصـــد بالاعـــتماد الإيجـــابى المتـــبادل أن يكون كل عضو فى المجموعـــة المـــتعاونة متأثراً بأفعال الأعضاء الآخرين فى المجموعة تحـــت شـــعار (نعـــوم معاً أو نغرق معاً) ، وبذلك يدرك الأفراد أنهم يعملون ويساعد بعضهم بعضاً لتحقيق المهمة الخاصة بكل فرد منهم ، وتصحيح الإجابات الخاطئة سوياً ، ويُعد الاعتماد الإيجابى المتبادل من مكونـــات الـــتعلم التعاونى الذى يؤدى إلى اتفاق جماعى عندما يختلف الأعضاء فى آرائهم وأفكارهم المقدمة لحل مشكلة ما ، ويظهر الاعتماد الإيجـــابى المتـــبادل فى تحقيق الهدف ، ويجعل كل عضو يحاول إنجاز الهدف المشترك بينهم .

٢- تفـاعل الوجـه - للوجـه *Face-To-Face interaction* : ينشأ هذا التفاعل من خلال الاعتماد الإيجابى المتبادل ، ويتمثل فى تبادل الحوار والمناقشة بين التلاميذ ، والذى يؤثر فى النواتج المعرفية والوجدانية .

٣- القابلـية للمسـاءلة الفـردية *Individual Accountability* : تعنى المساءلة الفردية بأن يكون كل عضو فى الجماعة مسئولاً عن تعلمه ، وتعلـم الأعضـاء الآخريـن فى الجماعة نفسها ، بمعنى أن كل عضو مسئول عن تعلم الجزء الخاص به والأجزاء الخاصة بزملائه .

(فى:أسماء عبد العال الجبرى،محمد مصطفى الديب، ١٩٩٨،ص ٦٨)

وأضـاف الباحـثان " جونسـون وجونسـون " مفاهيم أخرى خاصة بالمهـارات الشخصـية والاجتماعـية يمكـن الإفادة منها فى التعلم التعاونى وهى :

١- مهـارة الاتصال : وتعنى قدرة الفرد على أن يتصل بزملائه ، ويبادلهم أفكـاره ، ويشاركهم فى المعلومات التى يحتاجون إليها ، ويحاول كل فرد فهم أفكار الآخرين .

٢- مهارة القيادة : وتعنى القدرة على المحافظة على المهارات الاجتماعية بين الأفراد داخل الجماعة بفاعلية ، كما تعنى التأثير المتبادل بين أفراد الجماعة من أجل تحقيق الهدف المشترك .

٣- مهـارة حل الصراع : وتعنى القدرة على التوفيق بين الآراء المتباينة بيـن الأعضاء داخل الجماعة والوصول إلى اتفاق يرضى جميع أفراد الجماعة .

٤- مهـارة تشـغيل الجماعة : وتعنى قدرة أعضاء الجماعة على استخدام الإجراءات التجريبية الخاصة بالتعاون فى أثناء تعلم المادة الدراسية .

(فـى:أسماء عبد العال الجبرى،محمد مصطفى الديب،المرجع السابق، ص ص ٦٨-٧٠) .

أمـــا عـــن فاعلية التعلم التعاونى على نواتج التعلم المدرسى فقد ذكر " جيلـــيز " *(Gillies,2003)* أن الـــتعلم التعاونى القائم على مجموعات صغيرة أصـــبح واسع الانتشار كاستراتيجية تدريسية تسهّل التعلم والتنشئة الاجتماعية أو التطبـــيع الاجـــتماعى ، كما تنمى إحساس الفرد بالجماعة التى ينتمى إليها كمـــا أن العمـــل فـــى إطـــار المجموعة المتعاونة يجعل الفرد يرسل ويستقبل المعلومـــات ، ويطلـــب المســـاعدة عـــند الحاجة إليها . كما أن الفرد يشارك بأفكـــاره ويســـتمع للآخريـــن ، كمـــا أنه يطرح أفكاراً إبداعية لحل المشكلات والنتـــيجة ارتفـــاع مستوى التحصيل الأكاديمى لدى هذا الفرد ، ويصبح الفرد أكـــثر دافعية لأنه يعمل وتحصيله أفضل عما هو عليه من قيامه بالعمل بصورة منفردة .

ويذكر " وول فولك " *(Woolfolk, 1995, PP. 376-377)* أن كثيراً من الدراسات قد أظهرت أنه عندما تنطوى المهمة على عملية تعلم معقدة وتتطلب مهارات حل المشكلات ، فإن التعاون يؤدى إلى زيادة مستوى التحصيل عما هو علـــيه فـــى حالـــة المناقشـــة ، وبصفة خاصة فى حالة الطلاب ذوى القدرات المنخفضـــة ، كما أن التعلم التعاونى يعمل على تنمية العلاقات الاجتماعية بين جمـــيع مجموعـــات الأفـــراد غـــير المتجانســـين ، ويعمـــل على تنمية التقبل لـــدى الطـــلاب العاديـــن لزملائهم المعاقين ، وزملائهم منخفضى التحصيل ، كمـــا أن الـــتفاعل مع الأقران جزء من عملية التعلم . وتذكر " ساندرا برات " *(Pratt,Sandra,2003)* أن الـــتعلم الـــتعاونى يـــنمى الأنشـــطة القائمة على الاستقصـــاء ، ويُسهّل عملية التعلم ، ويُجهز ويتحكم فى بيئة التعلم ، ويُساعد المعلـــم علـــى التأكد من نواتج التعلم التى اكتسبها طلابه . وتذكر أيضاً أنه فى أثناء عملها لمدة ٣٠ عاماً داخل الفصول الدراسية ، لاحظت أن التعلم التعاونى هـــو أفضـــل طـــريقة لـــنجاحها كمعلمة ، وتظهر أهميته فى اختفاء المشكلات الخاصـــة بالـــنظام داخـــل الفصـــول الدراســـية ، وزيـــادة الاعتماد الإيجابى

بيـــن الطـــلاب ، والاندمـــاج فـــى موضـــوعات التعلم المتسلسل أو المتعاقب المستمر .

وأظهـــرت دراســـة " جونسون " *(Johnson,1981)* بعد تحليل (١٢٢) دراســـة عـــن التحصـــيل من خلال التعلم التعاونى والتحصيل الأكاديمى فى كل المقررات الدراسية بالمراحل التعليمية بدءاً من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعـــية ، أن الـــتعلم التعاونى يعمل على زيادة مستوى التحصيل لكل الفئات العمـــرية وفى كل المواد الدراسية . وأظهرت دراسة " لـــورد " *(Lord,2001)* الـــتى فحصـــت مـــا يـــزيد عن (٣٠٠) دراسة سابقة مرتبطة بالتعلم التعاونى ومخـــرجاته ومميزاته أن هناك ١١٠ سبباً لاستخدام التعلم التعاونى فى مجال تدريـــس العلوم البيولوجية ، والتى تم توزيعها على ١١ مجالاً رئيساً وهى أن الـــتعلم الـــتعاونى يُحسّن : التفكير العلمى ، وبيئة التعلم ، واتجاهات الطلاب ، وعملـــية الـــتقويم ، وعملـــية التعلم ، ومهارات القراءة والكتابة ، والمهارات الاجتماعـــية ، وقـــيم الطلاب ، والتدريس ، ونمذجة الحياة الواقعية ، ويراعى الفروق الفردية بين الجنسين .

ويذكر " جيليز " *(Gillies,2000)* أن التعلم التعاونى يعمل على تحسين عملية التعلم ، والتحصيل الدراسى من خلال المناهج الدراسية فهو يساعد على فهـــم الرياضـــيات ، وحل المشكلات ، والتعلم المفاهيمى فى العلوم وتعلم كتابة القصـــة فـــى المجموعات الصغيرة ، كما أن التعلم التعاونى يعمل على تشجيع التفكير الابتكارى ، والتفكير الناقد لدى الطلاب من خلال تفاعلهم معاً ، أما فى المجال الوجدانى فإن التعلم التعاونى ينمى المهارات الاجتماعية لدى الطلاب فى جمـــيع الأعمـــار ، كمـــا ينمى احترام الذات ، وينمى الاتجاهات الإيجابية نحو الآخريـــن داخـــل المجموعات المتعاونة ونحو المدرسة ، وينمى الدافعية للتعلم والتقـــبل الاجـــتماعى للتلامـــيذ المعاقين من زملائهم العاديين ، أما فى المجال الشخصـــى فـــإن التعلم التعاونى يُسهّل التفاعلات بين التلاميذ متضمناً التلاميذ

المعاقين ، فالتفاعلات بين التلاميذ أمرٌ مهم لنجاح التعلم التعاونى ، حيث أثبتت بعض البحوث والدراسات أن التفاعلات داخل المجموعة المتعاونة تسهل عملية التعلم ، فعندما يتفاعل الطلاب مع بعضهم البعض ، ويبحثون عن المعلومات . فهذا يساعدهم على تبادل المعلومات التى تزيد من نواتج تعلمهم .

ويذكر " جونسون وجونسون " (١٩٩٨ ، ص ٦٤) أن التعلم التعاونى يؤثر تأثيراً موجباً على تحصيل الطلاب . وكفايات التفكير الناقد لديهم . واتجاهاتهم نحو المدرسة ، ونحو المقررات الدراسية ، وكفايات كيفية التعامل مع الآخرين ، وكفايات الصحة النفسية لديهم ، واحترام الذات .

وتذكر " عفت مصطفى الطناوى " (٢٠٠٢ ، ص ص ٨٤ – ٨٥) مميزات استخدام التعلم التعاونى بالنسبة للتلميذ وبالنسبة للمعلم فيما يلى :

أولاً : بالنسبة للتلميذ :

١- يساعد على فهم وإتقان المفاهيم الأساسية والأسس العامة .

٢- ينمى القدرة الإبداعية لدى التلاميذ ، والقدرة على حل المشكلات .

٣- ينمى القدرة على تطبيق ما يتعلمه التلاميذ فى مواقف جديدة .

٤- يؤدى إلى تحسين المهارات اللغوية ، والقدرة على التعبير .

٥- يؤدى إلى تزايد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة .

٦- يحقق ارتفاع مستوى اعتزاز الفرد بذاته وثقته بنفسه .

٧- يؤدى إلى تناقص التعصب للرأى والذاتية ، وتقبل الاختلافات بين الأفراد .

٨- يؤدى إلى تزايد حب التلاميذ لمدرستهم .

٩- يتيح الفرصة للتلميذ لكل من : المحاولة والخطأ ، والتعلم من خطئه ، وإلقاء الأسئلة ، والتعبير عن رأيه بحرية دون حرج ، والإجابة عن بعض التساؤلات ، وعرض أفكاره على الآخرين .

ثانيا : بالنسبة للمعلم :

١- يقلل من الفترة الزمنية التى يعرض فيها المعلم المعلومات على التلاميذ .

٢- يمكن متابعة (٨) أو (٩) مجموعات بدلاً من (٤٠) أو (٥٠) تلميذاً فى الفصل .

٣- يقلل من جهد المعلم فى متابعة وعلاج التلميذ الضعيف .

٤- يقلل من بعض الأعمال التحريرية (التصحيح) ، لأن هذه الأعمال التحريرية سوف تكون فى بعض الأحيان للمجموعة ككل .

ويضيف " محمود عبد الحليم منسى " (٢٠٠٣ ، ص ١٩١) إلى فوائد التعلم التعاونى بأنه يعمل على تكوين روح المنافسة بين المجموعات وليس بين الأفراد ، كما أنه يعمل على تنمية روح الديمقراطية بين المتعلمين ، ويعمل على إذكاء روح المحبة بين المتعلمين وبعضهم البعض الآخر .

ويضيف " جونسون وآخرون " إلى فوائد التعلم التعاونى بأنه يساعد على تكوين مواقف أفضل تجاه المعلمين ، ويساعد على التذكر لفترة أطول ، ويساعد على مساندة اجتماعية أكبر ، ويحقق التوافق النفسى الإيجابى ، وزيادة السلوكيات التى تركز على العمل ، واكتساب مهارات تعاونية أكثر .

(فى : عبد الله بن صالح المقبل ، ١٩٩٥)

ويذكر " حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون " (٢٠٠٣ ، ص ٢٢٦) أن التعلم التعاونى يعمل على تنمية مهارات المتعلمين الاجتماعية والجماعية ومن أهمها : مهارات الاتصال ، ومهارات إدارة المجموعة ، ومهارات فك الصراع ، ومهارات القيادة . ويذكر الباحثان " أسماء عبد العال الجبرى ، محمد مصطفى الديب " (١٩٩٨ ، ص ٣٥) أن التعلم التعاونى يعمل على خفض القلق والخجل والانطواء والخوف من الآخرين لدى المتعلمين . وأظهرت نتائج دراسة " علاء محمود الشعراوى " (٢٠٠١) فاعلية التعلم

التعاونى فى علاج الخجل لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسى . وأظهرت نتائج دراسة " ياسمين زايد حسن " (١٩٩٧) فاعلية التعلم التعاونى فى تخفيف القلق فى الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى .

ويذكر " حسن حسين زيتون " (٢٠٠٣ ، ص ٢٦٤) أن التعلم التعاونى يسمح بدمج الطلبة بطيئى التعلم مع أقرانهم . ويُشجعهم على المشاركة فى أنشطة التعلم الصفية ، وينمى مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين . ويذكر أيضاً أنه يمكن تنفيذ التدريس باستراتيجية التعلم التعاونى من خلال المرور بست مراحل هى : مرحلة التهيئة الحافزة ، ومرحلة توضيح المهام التعاونية ومرحلة الانتقالية ، ومرحلة عمل المجموعات والتفقد والتدخل ، ومرحلة المناقشة الصفية ، ثم مرحلة ختم الدرس .

وقد اهتمت بعض البحوث والدراسات بدراسة فاعلية التعلم التعاونى على نواتج أو مخرجات التعلم المدرسى ومنها :

دراسة " محمد مسعد نوح " (١٩٩٣) : التى هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاونى فى تحصيل تلاميذ الصف الثانى الإعدادى للمهارات الجبرية وأجريت الدراسة على عينة قوامها ١٦٠ تلميذة (٨٠ تلميذة مجموعة تجريبية ، ٨٠ تلميذة مجموعة ضابطة) ، وأشارت النتائج إلى فاعلية التعلم التعاونى فى زيادة تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية التى درست بالتعلم التعاونى مقارنة بتحصيل تلميذات المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة العادية .

ودراسة " فتحية حسنى محمد " (١٩٩٤) : التى هدفت إلى التعرف على فاعلية أسلوب التعلم التعاونى على التحصيل الدراسى فى مادة الدراسات الاجتماعية ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ١٦٠ تلميذاً (٨٠ تلميذاً مجموعة تجريبية ، ٨٠ تلميذاً مجموعة ضابطة) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية التعلم التعاونى فى زيادة تحصيل

تلاميذ المجموعة التجريبية التى درست بالتعلم التعاونى مقارنة بتحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة .

ودراسة " ريفيرا " *(Rivera,1996)* : التى استخدمت التعلم التعاونى فى تدريس الحساب لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم ، وأجريت الدراسة على ٣٠ طالباً من هؤلاء الطلاب ، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية التعلم التعاونى فى تحسين تحصيل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

ودراسة " براندت وإلزورث " *(Brandt & Ellsworth, 1996)* : التى هدفت إلى الكشف عن تأثير التعلم التعاونى على التحصيل الأكاديمى وتقدير الذات لدى طلاب المدن المراهقين ذوى صعوبات التعلم ، وأجريت الدراسة على ٧٤ طالباً ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التعلم التعاونى أكثر فاعلية من التعلم التقليدى فى تحسين التحصيل الأكاديمى لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم ، كما توجد زيادة فى تقدير الذات لدى هؤلاء الطلاب .

ودراسة " يعقوب موسى على " (١٩٩٦) : التى هدفت إلى التعرف على دور التعلم التعاونى فى علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ مرحلة التعلم الأساسى بليبيا ، وأجريت الدراسة على ١٧١ تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الذكور (٧٠ تلميذاً يعانون من صعوبات تعلم ، ١٠١ من التلاميذ العاديين) ، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية التعلم التعاونى فى تحسين مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين تلقوا برنامجاً فى التعلم التعاونى فى مجموعات مختلطة (ذوى الصعوبات ، العاديين) .

ودراسة " إكسين " *(Xin, 1996)* : التى هدفت إلى التعرف على تأثير التعلم التعاونى بمساعدة الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات داخل الفصول الدراسية العادية التى تتضمن الطلاب ذوى صعوبات التعلم ، والطلاب العاديين ، وأجريت الدراسة على ١١٨ طالباً (٢٥ طالباً من ذوى صعوبات

الـتعلم) مـن طلاب الصف الثالث ، وكذلك ٩٢ طالباً من طلاب الصف الرابع (١٦ طالـباً مـنهم مـن ذوى صـعوبات التعلم) ، وتم تصنيف الطلاب إلى مجموعـة الـتعلم التعاونى ، التدريس بالطريقة العادية للفصل كله ، مجموعة الـتعلم الفـردى ، وذلك لتعليم الرياضيات لهذه التصنيفات بمساعدة تكنولوجيا الكمبـيوتر ، وأظهـرت الدراسة أن درجات طلاب مجموعة التعلم التعاونى فى تحصـيل الرياضـيات أعلـى مـن درجات تحصيل مجموعة تعلم الفصل ككل بالطـريقة العاديـة ، كما أن مجموعة التعلم التعاونى حققت درجات أعلى فى تفضيل موضوع التعلم ، والجهد ، والإنجاز ، والثقة بالنفس مقارنة بمجموعة تعلـم الفصل ككل ومجموعة التعلم الفردى ، كما أن مقياس القبول الاجتماعى أشار إلى أن درجة الرغبة فى الاتصال الاجتماعى ، والمشاركة الاجتماعية لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم كانت مرتفعة فى مجموعة التعلم التعاونى .

ودراسة " يوتاى ويوتاى " *(Utay&Utay,1997)* : التى تناولت التعلم بمسـاعدة القرين (النظير) ، وتأثير التعلم التعاونى على مهارات الكتابة عن طـريق الكمبيوتر لدى التلاميذ من الصف الثانى إلى تلاميذ الصف السادس من المـرحلة الابتدائـية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى استمتاع التلاميذ بالعمل مع زملائهـم ، وطلـب المساعدة من بعضهم البعض وتكوين صداقات ، وتحسين اتجاهات التلاميذ نحو الكتابة .

ودراسة " إبلر " *(Ibler, 1997)* : التى هدفت إلى وضع خطة لتحسين مهـارات التفكـير عالية الرتبة لخمسة تلاميذ فى المرحلة الابتدائية من ذوى صـعوبات التعلم ، وذلك لتحسين مهارات اتخاذ القرار ، وحل المشكلات لديهم عـن طـريق توظيف مهارات التفكير عالية الرتبة فى الرياضيات ، والعلوم ، والمهـارات اللغوية وتدريسها باستخدام استراتيجية التعلم التعاونى ، وأشارت النـتائج إلى فاعلية التعلم التعاونى فى تحسين مهارات التفكير عالية الرتبة ،

ونجاح التلاميذ فى حل مشكلات المهارات اللغوية والعلوم ، وتحسين التعبيرات المكتوبة والشفهية لدى التلاميذ .

ودراسة " فهيمة سليمان عبد العزيز " (١٩٩٧) : التى هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم التعاونى على التحصيل الدراسى فى الجغرافيا لدى بعض تلاميذ الصف الأول الإعدادى ، وأجريت الدراسة على ٨٠ تلميذة (٤٠ تلميذة مجموعة تجريبية ، ٤٠ تلميذه مجموعة ضابطة) وأظهرت الدراسة فعالية التعلم التعاونى فى زيادة تحصيل تلميذات المجموعة التجريبية التى تم تدريسها باستخدام التعلم التعاونى مقارنة بتحصيل تلميذات المجموعة الضابطة التى تم تدريسها بالطريقة العادية .

ودراسة " صلاح الدين حسين الشريف " (٢٠٠٠) : التى بحثت مدى فاعلية استراتيجية التعلم التعاونى فى علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ١٢٩ تلميذاً وتلميذة (٣٣ تلميذاً وتلميذة من ذوى صعوبات التعلم فى الرياضيات ، ٩٦ تلميذاً وتلميذة من التلاميذ العاديين) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى ، وأظهرت الدراسة أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، والتلاميذ العاديين استفادوا بنفس القدر تقريباً من إجراء تطبيق استراتيجية *STAD* للتعلم التعاونى التى أكسبتهم المهارات اللازمة فى فهم وتذليل الصعوبات التى كانت عائقاً لتعلمهم مادة الرياضيات كما أسهمت استراتيجية التعلم التعاونى فى رفع تقدير الذات لكلا النوعين من التلاميذ .

ودراسة " جيليز واشمان " *(Gillies&Ashman,2000)* : التى هدفت إلى فحص السلوكيات ، التفاعلات ، ونواتج التعلم لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها ٢٢ طفلاً من الأطفال المشاركين فى مجموعة التعلم التعاونى وغير التعاونى ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال فى المجموعات التعاونية كانوا أكثر اندماجاً فى

الأنشطة ، وأمدوا الآخرين بتوجيهات ومساعدات أكثر ، وأحرزوا أداءً عالياً فى استبيان الفهم مقارنة بالأطفال ذوى صعوبات التعلم فى المجموعات غير التعاونية (العادية) .

ودراسة "بار- ناتان وهيرتز- لازاروبتز" *(Bar Natan&Hertz Lazarowitz2000)* : التى هدفت إلى قياس التطور الكتابى فى بيئات التعلم باستخدام التعلم التعاونى والاتصال عبر الكمبيوتر ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٥٩٩ طفلاً من المدارس الابتدائية بإسرائيل (٢١٠ طفلاً يهودياً ، ٣٨٩ طفلاً عربياً) ، وأظهرت نتائج الدراسة أن التكامل بين بيئتى التعلم (التعلم التعاونى ، الاتصال عبر الكمبيوتر) يؤثر فى كتابة الأطفال بشكل فعال وبارز أكثر من تأثير كل بيئة منهما على حدة .

ودراسة " عبد الرازق سويلم همام ، خليل رضوان خليل " (٢٠٠١) التى هدفت إلى دراسة فاعلية استراتيجية مقترحة فى التعلم التعاونى على التحصيل ومهارات الاتصال والاتجاه نحو العلوم لدى التلاميذ الصم عن طريق تدريس وحدة " الحيوان والنبات فى بيئتنا " ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٢٤ تلميذاً (١٢ تلميذاً من مدرسة الأمل للصم بمدينة العريش مجموعة تجريبية ، ١٢ تلميذاً من مدرسة الأمل للصم بمدينة رفح مجموعة ضابطة) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بشمال سيناء ، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية المتعاونة على تلاميذ المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة العادية فى كل من التحصيل ومهارات الاتصال الكلى والاتجاه نحو العلوم .

ودراسة " محمد مصطفى الديب " (٢٠٠١) التى هدفت إلى التعرف على مدى فعالية كل من إجراء المجادلة الأكاديمية وطلب الموافقة والمناظرة الأكاديمية داخل مجموعات التعلم التعاونى فى كل من التحصيل الدراسى وحب الاستطلاع المعرفى والدافع المعرفى والاتجاهات ، وأجريت الدراسة على عينة

قوامهـــا ٩٦ طالـــباً مـــن طـــلاب الجامعة السعوديين ، وأظهرت الدراسة أن إجـــراءات الـــتعلم الـــتعاونى (المجادلة الأكاديمية ، طلب الموافقة ، المناظرة الأكاديمـــية) ، تُســـهم فـــى زيادة التحصيل الدراسى وحب الاستطلاع والدافع المعرفى والاتجاهات نحو الآخرين ، ولكن بدرجات متفاوتة .

ودراســـة " هولـــيداى " *(Holliday,2001)* : التى هدفت إلى استخدام الـــتعلم التعاونى فى معمل الكمبيوتر ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٥٢ طالـــباً وطالبة من طلاب المدارس المتوسطة ، وأظهرت الدراسة فاعلية التعلم الـــتعاونى فـــى تحسين تعلم مهارات الكمبيوتر لدى طلاب عينة الدراسة ، كما توجد علاقة دالة بين التعلم التعاونى والتحصيل الأكاديمى فى علوم الكمبيوتر .

ودراســـة " تيرويل " وآخرين *(Terwel & et al., 2001)* : التى هدفت إلى فحص تأثير التدريب على مهارات الاتصال الأساسية فى استراتيجية التعلم التعاونى ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ١٩٢ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصـــف الســـادس الابـــتدائى يعملـــون فـــى إطار مجموعات متعاونة تتضمن المجموعـــة الواحدة (٢ من الذكور و ٢ من الإناث) فى ضوء تباين مستوى القـــدرة ، وأظهـــرت الدراســـة أن التلامـــيذ الذين سبق تدريبهم على مهارات الاتصـــال كـــانوا أكـــثر تعاونـــاً وقدرة على تقديم المساعدات لزملائهم داخل المجموعة المتعاونة مقارنة بزملائهم الذين لم يسبق تدريبهم .

ودراســـة " ناصـــر محمـــود المخزومى " (٢٠٠١) : التى هدفت إلى الـــتعرف علـــى أثـــر الـــتعلم التعاونى فى تدريس العروض على تنمية التفكير الإبداعى والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوى الأدبى الأردنى ، وأجريت الدراســـة علـــى عينة قوامها ١٤٠ طالباً (٧٠ طالباً مجموعة تجريبية ، ٧٠ طالـــباً مجموعة ضابطة) ، وأظهرت الدراسة فاعلية التعلم التعاونى فى تنمية التفكـــير الإبداعـــى وزيادة التحصيل الدراسى لدى طلاب المجموعة التجريبية المتعاونة مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة العادية .

ودراسة " محمود محمد حسن " (٢٠٠١) : التى هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تدريس الرياضيات على التحصيل ، وبقاء أثر التعلم ، وتنمية التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٨٢ تلميذاً (٤٠ تلميذاً مجموعة تجريبية ، ٤٢ تلميذاً مجموعة ضابطة) ، من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، وأظهرت الدراسة فعالية استراتيجية التعلم التعاونى فى زيادة التحصيل وبقاء أثر التعلم ، والتفكير الاستدلالى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية المتعاونة مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة العادية .

ودراسة " ميولر وفليمنج " *(Mueller & Fleming, 2001)* : التى هدفت إلى معرفة كيف يعمل الأطفال فى المدرسة فى أثناء التعلم التعاونى ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٢٩ طفلاً من أطفال الصف السادس والسابع . وأظهرت الدراسة أن الأطفال يحتاجون وقتاً كبيراً كى يتعرفوا على بعضهم ، كما أن الأطفال تساءلوا عن كيفية العمل معاً لتحقيق الهدف المرجو .

و دراسة " محمود سيد أبو ناجى " (٢٠٠١) : التى هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونى المدعم بالوسائط الفعالة *Hypermedia* للكمبيوتر فى تدريس العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادى على تنمية اتجاهاتهم العلمية ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ١٣٠ طالباً (٤٤ طالباً مجموعة تجريبية أولى ، ٤٤ طالباً مجموعة تجريبية ثانية ، ٤٢ طالباً مجموعة ضابطة) ، وتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة العادية وتم تدريس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام التعلم التعاونى *STAD* ، وتم تدريس المجموعة الثانية بأسلوب *STAD* المدعم بالوسائط الفعالة للكمبيوتر وأظهرت الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى على تلاميذ

المجموعـــة الضابطة فى تحصيل العلوم ، وتفوق تلاميذ المجموعة الثانية التى درســـت بأسلوب *STAD* مع الوسائط الفعالة للكمبيوتر على تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التى درست بواسطة أسلوب *STAD* فقط .

أمـــا دراسة " بيرثى " وآخرين *(Piercy & et al., 2002)* : التى هدفت إلى الكشف عن تأثير التعلم التعاونى على ترقية التقبل الاجتماعى للأطفال ذوى التخلف العقلى البسيط من قبل زملائهم العاديين ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٥١ طفلاً تتراوح أعمارهم الزمنية فيما بين ٦ – ٧ سنوات ، ومن ذوى الـــتخلف العقلـــى البسيط ، بالإضافة إلى عينة من الأطفال العاديين ، وأشارت نـــتائج الدراســـة إلـــى أن الأطفـــال العاديين أظهروا تقديرات مرتفعة فى تقبل زملائهم المعاقين .

ودراســـة " ميرفـــت صالح محمد " (٢٠٠٢) : التى هدفت إلى التعرف علـــى فاعلـــية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى على التحصيل الدراسى فى مـــادة الخامـــات لـــدى طلاب الصف الثانى الثانوى الصناعى واتجاهاتهم نحو الـــتعلم الـــتعاونى ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٦٤ طالباً (٣٢ طاباً مجموعـــة تجريبية ، ٣٢ طالباً مجموعة ضابطة) ، وأظهرت الدراسة فاعلية الـــتعلم الـــتعاونى فـــى تحسين تحصيل واتجاهات طلاب المجموعة التجريبية المتعاونة مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة .

ودراسة " غيث " *(Ghaith,2002)* : التى هدفت إلى دراسة العلاقة بين الـــتعلم الـــتعاونى وإدراك الطـــلاب للمســـاندة الاجتماعية أو الدعم الاجتماعى *Social Support* والتحصيل الأكاديمى ، وأجريت على عينة قوامها ٤٥ طالباً مـــن طلاب المدارس العليا ، وأظهرت الدراسة وجود علاقة موجبة بين التعلم التعاونى وإدراك الطلاب للدعم الاجتماعى وتحصيلهم الأكاديمى .

ودراســـة " جيلـــيز " *(Gillies,2003)* : التى هدفت إلى فحص سلوك المســـاعدة ، وطبيعة تكوين التفاعلات والإدراكات فى مجال حل المشكلات فى

الرياضيات ، والعلوم ، واللغة الإنجليزية . وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٢٠٠ طالب من طلاب المدارس العليا الذين يعملون فى مجموعات تعاونية ولا تعاونية ، وأظهرت الدراسة أن الطلاب الذين يعملون فى مجموعات التعلم التعاونى أظهروا سلوكاً تعاونياً فى العمل معاً فى إطار مجموعاتهم المتعاونة وقدموا مساعدات لفظية تبادلية بين بعضهم البعض عما هو عليه فى حالة أقرانهم الذين يعملون فى مجموعات غير تعاونية . زيادة على ذلك أظهر طلاب المجموعة المتعاونة إدراكات قوية حول العمل ، وقدموا تغذية راجعة لبعضهم البعض .

ودراسة " فايزة أحمد السيد " (٢٠٠٣) : التى هدفت إلى التعرف على تأثير استراتيجية التعلم التعاونى الجيجسو *Jigsaw* فى التدريس على تنمية المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٦٤ تلميذة (٣٢ تلميذة مجموعة تجريبية ، ٣٢ تلميذة مجموعة ضابطة) ، وأظهرت الدراسة فاعلية التعلم التعاونى (الجيجسو) فى تنمية المفاهيم التاريخية لدى تلميذات المجموعة التجريبية المتعاونة مقارنة بتلميذات المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة العادية .

ودراسة " محمد عبد الله عبيد " (٢٠٠٣) : التى هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تدريس المقاييسات على التحصيل ، والقدرة المكانية وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية الصناعية ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٨٠ تلميذاً (٤٠ تلميذاً مجموعة تجريبية ، ٤٠ تلميذاً مجموعة ضابطة) . وأظهرت الدراسة فاعلية استراتيجية التعلم التعاونى فى زيادة التحصيل ، والقدرة المكانية ، وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية المتعاونة مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة .

ودراسة " نصر أبو السعود عبد المجيد " (٢٠٠٣) : التى هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاونى على التحصيل الأكاديمى ، والدافع للإنجاز ، وتقدير الذات ، والقابلية للعمل التعاونى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ١٤٨ تلميذاً . وأظهرت الدراسة فاعلية التعلم التعاونى فى زيادة التحصيل الأكاديمى ودافعية الإنجاز وتقدير الذات والقابلية للعمل التعاونى لدى أفراد المجموعة التجريبية المتعاونة مقارنة بأداء تلاميذ المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة العادية .

نلاحظ من خلال البحوث والدراسات التى استخدمت استراتيجية التعلم التعاونى والتى تم عرضها أن استراتيجية التعلم التعاونى توفر التفاعلات والمهارات الاجتماعية بين المتعلمين داخل الفصول الدراسية ، وهذه التفاعلات الاجتماعية تؤثر تأثيراً موجباً على نواتج أو مخرجات التعلم المدرسى (المعرفية ، المهارية ، الوجدانية) ، كما أن هذه الاستراتيجية تعمل على تعديل السلوكيات غير المرغوبة لدى المتعلمين باعتبارها إحدى النماذج التى تحقق التفاعل الاجتماعى ، وبالتالى تحقق استراتيجية التعلم التعاونى الأهداف التعليمية المنشودة ، زيادة على ذلك فإنها تصلح لتدريس التلاميذ العاديين ، والتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة . وقد لاحظ الباحث الحالى من خلال إطلاعه على بعض البحوث والدراسات العربية التى استخدمت استراتيجية التعلم التعاونى – باستثناء دراسة " صلاح الدين حسين الشريف " – أنها لم تطبق هذه الاستراتيجية على مجموعات مختلطة فى النوع (ذكور وإناث) ، بل استخدمت مجموعات متجانسة فى النوع (ذكور فقط أو إناث فقط) ، لأن المجموعات المتغايرة فى النوع قد تبدو أكثر فاعلية من المجموعات المتجانسة فى النوع فى أثناء التعلم التعاونى ، وهذا يُسهم أيضاً فى تجنب المشاكل التى قد تواجه الأطفال فى أثناء نموهم الاجتماعى ، كما أن الأطفال يظهرون تعاوناً أكثر مع الجنس الآخر .

رابعاً : المهارات الاجتماعية
Social Skills

تُعد دراسة السلوك الاجتماعى لدى الأطفال من أهم موضوعات علم النفس الاجتماعى ، فهو نمط من أنماط السلوك الذى يرتبط بحياة الطفل وتنشئته الاجتماعية ، ويؤثر فى حياته الاجتماعية بصفة عامة ، وحياته المدرسية بصفة خاصة ، فهو - أى الطفل - يكتسب مختلف المهارات والعادات السلوكية اللازمة لتكوينه كإنسان ، ويتمكن من تنمية قدراته واستعداداته العقلية ، والعلاقات الاجتماعية الصحيحة وكيفية ممارستها .

ويذكر " سليمان الخضرى الشيخ " (١٩٧٥) أن نمو الفرد النفسى لا يتم عن طريق تفتح الخبرة النوعية الداخلية ، وإنما عن طريق استيعاب الخبرة الاجتماعية الخارجية ، مما جعله يشير إلى أن النمو النفسى للفرد يخضع أصلاً للقوانين الاجتماعية التى تحكم نشاطه الاجتماعى ، وتفاعله مع منتجات البيئة .

وتُعد المهارات الاجتماعية استجابات متعلمة . فالفرد منذ طفولته ينمو لديه القدرة بالتدريج على إنشاء العلاقات الاجتماعية الفعّالة مع الآخرين . فهو يكتسب الأساليب السلوكية ، والاجتماعية ، والاتجاهات ، والقيم والمعايير ، ويتعلم الأدوار الاجتماعية ، ويتعلم التفاعل الاجتماعى مع رفاقه ، ويتعلم المشاركة فى المسئولية الاجتماعية ، وبذلك يحقق لنفسه التوافق الاجتماعى السوى وينمى ذكاءه الاجتماعى .

ويمثل التفاعل الاجتماعى محور اهتمام الباحثين فى مجال علم النفس الاجتماعى ، وتُعد المهارات الاجتماعية إحدى العوامل المهمة والمحددة لتفاعل الفرد مع الآخرين ، وقدرته على الاستمرار فى هذا التفاعل .

وأشار " جروسى " وزملاؤه *(Grossi & et al., 2000)* إلى أن الأطفال فى الوقت الحالى يدخلون الفصول المدرسية وهم غير قادرين على التعامل

بكفـــاءة مع أقرانهم ، وهذا قد يكون راجعاً إلى نقص فى خبراتهم للتعامل مع المواقـــف الاجتماعـــية ، وهـــؤلاء التلامـــيذ إذا لـــم يتم توجيههم وإرشادهم سيصـــبحون عدوانيين وفوضويين ، وعلى حافة التعرض لانخفاض فى تقدير الـــذات ، وتناقص فى الصحة النفسية ، والتسرب من المدرسة ، وانخفاض فى التحصيل .

وأوضح " جارى وجاكيولين " *(Gary & Jacquelyn, 1983)* أن هناك ثلاثة أنماط من النقص فى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال وهى :

١- إن الأطفـــال يفـــتقرون إلى المعارف والمفاهيم عن السلوك الاجتماعى وللمعـــارف الاجتماعـــية أشكال ثلاثة هى : المعرفة بالأهداف المناسبة للتفاعل الاجتماعى ، والمعرفة بالأساليب المناسبة للوصول إلى الهدف الاجـــتماعى ، والمعـــرفة بالسياق من خلال أساليب مناسبة مميزة يتم تطبيقها .

٢- ربمـــا يعانى الأطفال من العجز فى المهارات الاجتماعية نتيجة التدريب غير الكافى .

٣- بعـــض الأطفـــال لديهـــم عجـــز فـــى إعطاء أنفسهم تغذية راجعة عن تفاعلاتهم البين شخصية (الاجتماعية)، ويرجع فشلهم إلى محاولاتهم المستمرة فى التكيف ، والثقة بالنفس فى التفاعلات الاجتماعية .

وأظهـــرت دراســـة " مـــالكى وإليوت " *(Malecki&Elliot,2002)* أن المهـــارات الاجتماعية هى إحدى الجوانب الاجتماعية المهمة فى دراسة التعلم المدرســـى ، فهـــى تُعـــد منبئ إيجابى وقوى بمستويات التحصيل الحالية لدى التلاميذ ، كما أنها تُعد منبئ بالتوظيف الأكاديمى المستقبلى .

وأشارت دراسة " بندت ونيونان " *(Bendt & Nunan, 1999)* إلى أن الســـلوكيات الـــلا سوية التى يصدرها التلاميذ ، والصعوبات التى تواجههم فى الـــتفاعل مـــع أقـــرانهم تؤثـــر فـــى تحصيلهم المدرسى . وأشار " جريفين "

(Griffin, 1997) إلى أن السلوك الذى يُصدره الطفل داخل الفصل يُعد منبئاً مهماً فى التنبؤ بالنواتج الأكاديمية له . ويذكر " كون " وزملاؤه (Cone & et al., 2000) أن السلوك الفوضوى الذى يصدر من التلاميذ داخل الفصل المدرسى يؤثر تأثيراً سلبياً فى أدائهم الأكاديمى ، والسبب المحتمل لهذا السلوك الفوضوى هو نقص فى المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ . وأظهرت دراسة " أندروجنا " وزملائه (Androjna & et al.,2000) أن النقص فى المهارات الاجتماعية يؤثر تأثيراً سلبياً فى التحصيل الأكاديمى لدى التلاميذ وفى علاقاتهم مع الأقران .

بذلك نلاحظ أن المهارات الاجتماعية تُعد إحدى الجوانب الاجتماعية المهمة فى دراسة التعلم المدرسى ، فما هى المهارات الاجتماعية ؟

يُعرِّف " ريجيو " Riggio المهارات الاجتماعية بأنها مهارات يكتسبها الفرد من خلال تفاعله الاجتماعى مع البيئة المحيطة به ، وتتحدد وفقاً للمعايير الثقافية والاجتماعية للمجتمع ، وتعتبر محكاً أساسياً لقدرة الفرد على التوافق والتفاعل الاجتماعى مع الآخرين (فى : على عبد السلام على ، ٢٠٠١) .

ويُعرِّف " محمد السيد عبد الرحمن " (١٩٩٨ ، ص ١٦) المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين ، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم ، وضبط انفعالاته فى مواقف التفاعل الاجتماعى بما يتناسب مع طبيعة الموقف . ويُعرِّف " رين وماركل " (Rinn & Markle, 1980, P. 108) المهارات الاجتماعية بأنها حصيلة الفرد من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية والتى يستطيع الفرد بواسطتها التأثير فى استجابات الآخرين ، وتعمل هذه الحصيلة كميكانيزم يؤثر من خلاله الفرد فى بيئته بالتحرك نحو الأشياء المرغوبة أو تجنب الأشياء غير المرغوبة فى المحيط الاجتماعى .

ويُعرِّف " جارى وجاكيولين " *(Gary & Jacquelyn, 1983)* المهارة الاجتماعية بأنها القدرة على تنظيم المعارف والسلوكيات بشكل متكامل من الأفعال الموجهة نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية أو الشخصية المقبولة .

ويُعرِّف " السيد إبراهيم السمادونى " (١٩٩١) المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على التعامل مع الآخرين ، والدراية بالقواعد التى تحكم السلوك الاجتماعى . ويُعرِّف " جريشام ، إليوت " *(Gresham&Elliott,1990,P.1)* المهارة الاجتماعية بأنها عبارة عن سلوكيات المتعلم المقبولة اجتماعياً والتى تمكنه من التفاعل مع الآخرين ، والتأثير فيهم ، وتجنب ردود الأفعال الاجتماعية غير المقبولة ، ومن أمثلة المهارات الاجتماعية : المشاركة والمساعدة ، العلاقات الودية ، طلب العون وإلقاء التحيات ، وقول من فضلك أو شكراً .

وتُعرَّف " زينب محمود شقير " (١٩٩٣) العلاقات الاجتماعية المتبادلة بأنها الانجذاب إلى الآخرين ، والاستمتاع بالتعاون معهم ، ومحاولة إدخال السرور على المحيطين بالفرد ، والتودد إلى ما هو محبوب لدى الفرد مع التمسك بالأصدقاء والإخلاص لهم ، والشعور بالتقدير والاحترام فى وجودهم ، وعلى ذلك يكون الفرد الاجتماعى هو القادر على الارتباط بالآخرين من حوله ، وأنه يستطيع مخالطة الناس والعمل معهم ، ويشعر بالرغبة فى التجمع والتفاعل الإيجابى داخل هذا المجتمع ، ويشعر بالألفة والمودة والتعاطف مع الآخرين ليحظى بالقبول ، وليشعر بأنه شخص يستحوذ على مكانة متميزة فى الوسط الاجتماعى ، ويشعر بتقديره لنفسه وثقته فى ذاته .

ويُعرِّف " كومبس وسلابى " *Combs & Slaby* المهارات الاجتماعية بأنها القدرات على التفاعل مع الآخرين فى البيئة الاجتماعية بطرق تُعد مقبولة اجتماعياً أو ذات قيمة ، وفى الوقت ذاته تُعد ذات فائدة للفرد ولمن يتعامل معه وذات فائدة للآخرين عموماً *(فى : محمد السيد عبد الرحمن، ١٩٩ ، ص١٦)* .

ويُعـرّف " ماتسـون " *(Matson,1988,P.5)* الشـخص ذا المهـارة الاجتماعية بأنه الشخص الذى يستطيع أن يتكيف جيداً مع بيئته ، والذى يتجنب الصراعات المعنوية والطبيعية فى أثناء تفاعلاته مع الآخرين .

ونظـر بعـض العلمـاء إلى المهارات الاجتماعية على أنها جزءٌ من بـناء واسـع يسـمى الكفـاءة الاجتماعية *Social Competence* ، ويُعرّف " ساراسـون " وزمـلاؤه *Sarason&et al.,* الكفـاءة الاجتماعية بأنها درجة إحساس الفرد بالارتياح فى المواقف الاجتماعية المختلفة ، واستعداده للاشتراك فـى الأعمال ، والأنشطة الاجتماعية ، واستعداده لبذل كل جهد لتحقيق الرضا فى العلاقات الاجتماعية ، والاندماج جيداً داخل الجماعة . والشعور بالثقة تجاه سـلوكه الاجـتماعى *(فـى : مجـدى عبد الكريم حبيب . ١٩٩٠ ، ص ٩)* . ويُعـرّفها " جـراهم " *(Grahm,1986)* بأنها قدرة الفرد على التفاعل بفاعلية والتكيف مع البيئة من خلال تكوين علاقات مع الآخرين تمكن الفرد من التأثير فـيهم . وأظهـرت دراسة " ليف " *(Liff,2003)* أن المهارات الاجتماعية هى إحدى مكونات الذكاء الاجتماعى *Social Intelligence* .

نلاحظ من التعريفات التى تم عرضها للمهارات الاجتماعية أن المهارات الاجتماعية سلوك مكتسب وبالتالى يمكن تعلمها .

أمـا فـيما يتعلق بمكونات المهارات الاجتماعية فقد توصل "جريشام ، إلـيوت " *(Gresham&Elliott,1990)* إلى مكونات ثلاثة للمهارات الاجتماعية لطفل المرحلة الابتدائية هى : توكيد الذات (المبادرة بالسلوكيات والحديث) ، والتعاون ، والضبط الذاتى . ويحدد " سينخ " وزملاؤه*(Singh&et al., 1990)* ثلاثـة مكونـات للمهـارات الاجتماعية هى : مهارات المحادثة ، والمهارات التوكيدية ، ومهارات الإدراك الاجتماعى . وتوصل " السيد إبراهيم السمادونى " (١٩٩١) إلـى سـتة مكونات للمهارات الاجتماعية هى : الحساسية الانفعالية

والتعبير الانفعالى ، والضبط الانفعالى ، والحساسية الاجتماعية ، والضبط الاجتماعى ، والتعبير الاجتماعى .

وحدد " بيتى "*(Beaty,1992,P.23)* أربعة مكونات للمهارات الاجتماعية هى : مهارات التعبير عن الذات ، ومهارات السلوك التوكيدى ، ومهارات المشاركة ، ومهارات مساعدة الآخرين .

وتوصل " جنيفر " *Jennifer* إلى أربعة عوامل عند تقديره للكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة وهى : المبادرة الإيجابية ، والنشاط اللفظى ، والمبادرة السلبية ، والتقييم الناجح .

(فى : حمدى حسانين محمد ، ١٩٩٠)

وتوصل " حمدى حسانين محمد " (١٩٩٠) إلى ستة مكونات للمهارات الاجتماعية هى : الأنشطة اللفظية والتعبيرية ، وتوكيد النجاح ومستوى الكفاءة الشخصية ، والتعاون ومساعدة الآخرين ، والاتصال الاجتماعى ، والسلوك الانفعالى ، التطبيع والتنشئة الاجتماعية .

وحدد " محمد السيد عبد الرحمن " (١٩٩٨ ، ص ١٦) أربعة مكونات للمهارات الاجتماعية هى : المبادأة بالتفاعل ، والتعبير عن المشاعر السلبية ، والضبط الاجتماعى والانفعالى ، والتعبير عن المشاعر الإيجابية .

أما فيما يتعلق بأهمية إكساب المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ، فقد حددت " سعدية محمد بهادر " (١٩٩٤ ، ص ١٠٣) أهمية المهارات الاجتماعية للأطفال فيما يأتى :

١- المهارات الاجتماعية عامل مهم فى تحقيق التكيف الاجتماعى لدى الأطفال داخل الجماعات التى ينتمون إليها .

٢- تفيد المهارات الاجتماعية الأطفال فى التغلب على مشكلاتهم ، وتوجيه تفاعلهم فى البيئة المحيطة .

٣- يساعد اكتساب الأطفال لتلك المهارات على استمتاع هؤلاء الأطفال بالأنشطة التى يمارسونها ، وتحقيق الحاجات النفسية لهم .

٤- تساعد المهارات الاجتماعية الأطفال على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتى ، والاعتماد على النفس ، والاستمتاع بأوقات الفراغ .

٥- تساعد المهارات الاجتماعية على اكتساب الثقة بالنفس ، ومشاركة الآخرين فى الأعمال التى تتفق وقدراتهم وإمكاناتهم .

٦- تساعد المهارات الاجتماعية على التفاعل مع الرفاق ، والإبداع فى حدود طاقاتهم الذهنية .

ويذكر " دانيل جولمان " (١٩٩٥) أن المهارات الاجتماعية تجعل التعامل مع الآخرين فعالاً ، وتجعل الإنسان قادراً على مواجهة الآخرين وتحريكهم ، وعلى إقامة العلاقات الحميمة الناجحة ، وعلى إقناع الآخرين والتأثير فيهم وجعلهم راضين عن تصرفاته .

ويذكر " على عبد السلام على " (٢٠٠١) أن المهارات الاجتماعية تظهر أهميتها فى تحقيق التوافق النفسى والاجتماعى مع أحداث الحياة الضاغطة بصورة إيجابية ، وتظهر أهمية المهارات الاجتماعية أيضاً فى التعلم المدرسى . فقد ذكر " محمد عبد السلام سالم " (٢٠٠٠) بعض الخصائص الاجتماعية التى تميز الطالب المتفوق دراسياً وهى : يفضل المشاركة فى الأنشطة والأعمال المدرسية ، لديه مهارة عالية فى تحقيق الاتصال والأعمال الاجتماعية ، ويجيد التعبير عن الذات ، ولديه رغبة قوية نحو القيادة ، ويتمتع بالتلقائية والثراء فى تقديم حلول لما يواجهه من مشكلات ، ولديه قدرة عالية على ضبط النفس ، ويتميز بارتفاع مستوى مفهوم الذات . وأظهرت نتائج دراسة " عبد المنعم عبد الله حسيب " (٢٠٠١) أن طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً يتميزون بمهارات اجتماعية مرتفعة مقارنة بالمهارات الاجتماعية لدى الطلاب العاديين والمتأخرين دراسياً .

ويذكـر " عـبد المطلب أمين القريطى " (٢٠٠١ ، ص ص ١٨٢ – ١٨٣) أن الطالـب المتفوق دراسياً يتمتع بسمات شخصية واجتماعية منها : تحمـل المسـئولية ، ومتعاون مع زملائه ومعلميه ، ويتمتع بمرونة تكيف فى المواقـف والظـروف الجديـدة ، ومحبوب من أقرانه ويحظى بينهم بالشعبية وقـادر على التصرف فى المواقف الاجتماعية المختلفة ، وقادر على المناقشة والحـوار . وهـذا يؤكـد على أن المهارات الاجتماعية ترتبط ارتباطاً موجباً بالتفوق الدراسى .

ويـرى " سـتيفنز " وزمـلاؤه *Stephens,et al.* أنـه ينبغى أن تُعلَّم المهارات الاجتماعية للأطفال مثل تعلم القراءة ، والحساب ، والعلوم الأساسية الأكاديمـية الأخـرى ، كمـا ينبغى أن يكون تُعلم المهارات جزءاً من المناهج المدرسـية ، وأن لا يُهمـل ذلـك ، لأن تَعلُمهـا مهـم فى علاج المشكلات الاجتماعـية التى تنشأ بين التلاميذ فى الفصل الدراسى *(فى : أسماء عبد العال الجبرى ، محمد مصطفى الديب ، ١٩٩٨ ، ص ٧٦)* .

وأوصـت دراسة " كون " وزملائه *(Cone & et al., 2000)* بضرورة تضـمين التعلـيم المباشـر للمهارات الاجتماعية كجزء من محتويات المنهج المدرسى . وأشارت دراسة " جريفين " *(Griffin, 1997)* إلى أن الأطفال الذين يـبدأون حياتهم الدراسية وهم مكتسبون بعض السلوكيات المناسبة فى الفصل يكونون أكثر استعداداً للنجاح فى المواد الدراسية .

أمـا فـيما يـتعلق بأسـاليب اكتساب المهارات الاجتماعية ، فقد حدد " سـتيفنز " وزمـلاؤه أسـلوبين لـتعلم المهارات الاجتماعية أحدهما : التعلم المباشـر ، وفـيه تُعلم المهارات الاجتماعية بأسلوب تعلم المهارات الأكاديمية نفسه ، والثانى : التعلم غير المباشر وله ثلاث استراتيجيات فى تعلم المهارات الاجتماعية وهى : التعزيز الاجتماعى ، والتوقعات المتعلقة بالنواتج المستقبلية أو " التوقعات المدركة للنواتج " ، والنموذج الاجتماعى على النحو التالى :

١- استراتيجية التعزيز الاجتماعى *Social Reinforcement Strategies* :

يشـــير " سكينر " *Skiner* إلى أن المعززات الاجتماعية ذات فعالية فى دراسة الاشتراط الإجرائى ، ويُركز على التغيرات السلوكية التى تحدث نتـــيجة الملاحظـــة ، والتى تعقبها مكافأة للاستجابات التى تبرهن على نجاحهـــا ، وتمـــيل إلـــى التكرار ، بينما تميل الخبرات التى تعاقب إلى التضـــاؤل ، ويـــتم تعزيز الاستجابة التى تقترب من الهدف ولو جزئياً حتى تتحقق الأهداف المطلوبة .

٢- استراتيجية توقع النواتج *Contingency Contracting Strategies* :

تـــدور فكـــرة توقع النواتج حول نتيجة تعزيز الخبرات السابقة . فقد يـــتوقع الطفل أن تصرفات أدائية محددة له ستكافأ بناءً على التوقعات الســـابقة ، وهذه الفكرة قامت عليها نظرية " روتر *Rotter* فى التعلم الاجـــتماعى ، حيث أكد على التوقعات الذاتية لدى الفرد بشأن النواتج المســـتقبلية ، وعلى القيمة الذاتية للتدعيمات فى الموقف النفسى الذى يمـــر به الفرد . وتتوقف عملية احتمال حدوث نوع معين من السلوك علـــى توقعـــات الفـــرد التى تتعلق بالنواتج أو المترتبات الناشئة عن ســـلوكه ، وعـــن القيمة المدركة لتلك النواتج *(فى : أسماء عبد العال الجبرى ، محمد مصطفى الديب ، ١٩٩٨ . ص ص ٧٩ - ٨٠)* .

٣- اســـتراتيجية النمذجـــة الاجتماعية *Social Modeling Strategies* :

قـــدم " بـــاندورا "*(Bandura,1989)* فى إطار نظرية التعلم الاجتماعى المعـــرفى اســـتراتيجية الـــنموذج للتدريب على المهارات الاجتماعية كما يأتى :

أ - تحديد مفهوم المهارة ب- تعريف المهارة

جـــ- تقديم النموذج

د- إتاحة الفرصة للتدريب على أداء المهارة وتكرارها .

هـ – تقييم المهارة ، واستخدامها فى مواقف الحياة ، مع تقييم المهارة بواسطة المدرب ، واستخدام التغذية الراجعة .

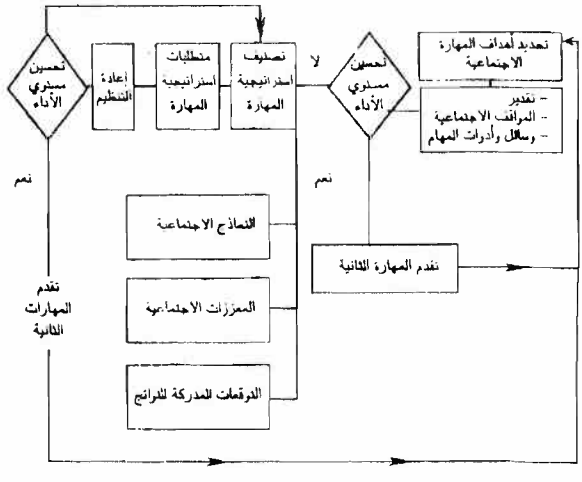
و – التشجيع على أداء المهارة وإتقانها مما يؤدى إلى تدعيم الثقة بالنفس وحفظ أداء المهارة بالإقناع اللفظى (التعزيز الاجتماعى)

ويضيف " ستيفنز " وزملاؤه أن عمليات هذه الاستراتيجيات تتمثل فى الخطوات التالية :

الخطوة الأولى : تحديد السلوك الاجتماعى المراد تعلمه ، وذلك بتعريفه ومراحل تطوره ، والظروف التى تثير حدوثه .

الخطوة الثانية : تقدير الأهداف السلوكية له ، وذلك بتقديم المهارة وتقدير مستوى أداء التلاميذ فيها ، والتى تكون ناشئة من احتياج التلاميذ لها فى المواقف الاجتماعية .

الخطوة الثالثة : تقييم فاعلية استراتيجية تعلم المهارات الاجتماعية كما هو موضح فى الشكل (٤) :

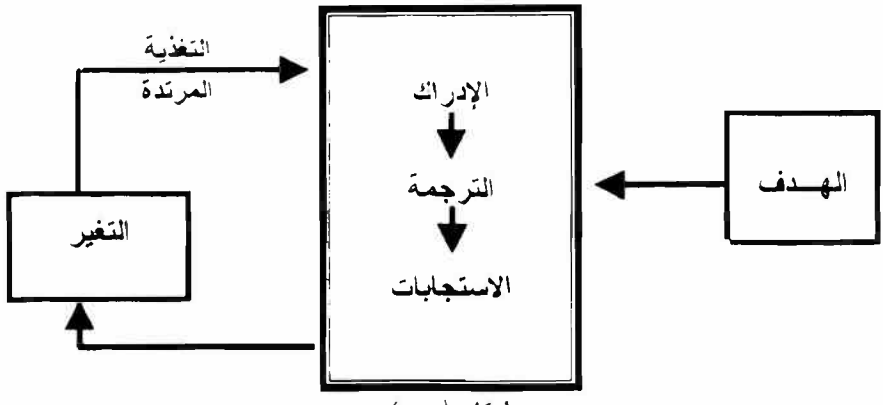


شكل (٤)

كيفية اكتساب المهارة الاجتماعية

(فى : أسماء عبد العال الجبرى ، محمد مصطفى الديب ، ١٩٩٨ ، ص ٨٠)

٤- نموذج أرجيل Argyle للمهارات الاجتماعيه :



شكل (٥)

نموذج أرجيل للمهارات الاجتماعية

(فى : فؤاد البهى السيد . ١٩٨١ . ص ص ٢٤٥ - ٢٤٦)

يبدأ هذا النموذج بالهدف من المهارة ، وقد يكون الهدف منها شرحاً للمعلومات كما فى التعلم والتعليم ، أو الحصول على بيانات كما فى المقابلة ، أو تغير الحالة الانفعالية ، ويؤدى الهدف إلى إدراك الموقف عن طريق البيانات السمعية والبصرية التى تصل إلى الفرد من غيره أو من نفسه ، ثم تترجم المدركات إلى الاستجابات المتوقعة ويؤدى نجاح الاستجابة أو فشلها إلى تغيير فى موقف الفرد الآخر وينتقل هذا التغيير إلى الفرد عن طريق التغذية المرتدة وتصحيح المسار . وتبدأ السلسلة من جديد عن طريق إعادة تقييم المدركات فى ضوء ما حدث ، وهكذا يستمر التفاعل حتى يحقق الفرد هدفه .

ويمكن للفرد أن يتعلم بملاحظة سلوك الآخرين كما وضحنا سابقاً . ومن أهم الفنيات التى يمكن أن تستخدم فى التدريب على المهارات الاجتماعية هى : لعب الدور ، والنمذجة ، والتعلم التعاونى .

وقد اهتمت بعض البحوث والدراسات بدراسة علاقة المهارات الاجتماعية بالتعلم المدرسى ، فقد أظهرت دراسة " زينب محمود شقير " (١٩٩٣) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى التلميذات المصريات والسعوديات ، كما وجدت علاقة سالبة دلالة إحصائياً بين المهارات الاجتماعية ، وتقدير الذات بالشعور بالوحدة . ودراسة " محمد درويش محمد " (١٩٩٥) التى استخدمت التدريب على المهارات الاجتماعية فى تعديل السلوك العدوانى لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة بالتعليم العام (١٥ تلميذاً) ، وتضمن البرنامج التدريبى التعلم بالنمذجة ولعب الدور والتعزيز الاجتماعى المستمد من نظرية التعلم الاجتماعى ، وأشارت النتائج إلى فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية فى تعديل السلوك العدوانى لدى تلاميذ عينة الدراسة .

ودراسة " سهام على عبد الحميد " (١٩٩٦) التى استخدمت التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعى فى علاج السلوك الانطوائى لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية (٣٠٠ طفلاً) ، واستخدمت الباحثة برنامجاً فى التدريب على المهارات الاجتماعية يقوم على التعلم بالنمذجة ، والقدرة على توكيد الذات ، وأشارت النتائج إلى فاعلية التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعى فى علاج السلوك الانطوائى لدى الأطفال .

ودراسة " هاربر" *(Harper,1996)* التى بحثت أثر المهارات الاجتماعية على الاندفاعية والاكتئاب لدى المراهقين باستخدام نموذج علاجى يقوم على تنظيم وضبط السلوك ، وتم تقديم هذا النموذج العلاجى باستخدام التعلم بالنمذجة ولعب الدور والتغذية الراجعة والتدريب على المهارات الاجتماعية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية فى علاج الاندفاعية والاكتئاب لدى أفراد عينة الدراسة .

وتوصلت دراسة " تايلور ونيكسون *(Taylor & Nixon, 1996)* إلى فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية فى تحسين تحصيل التلاميذ الذين يعانون من نقص فى المهارات الاجتماعية فى مادتى القراءة والرياضيات وأظهرت دراسة " علية جودة شعبان (١٩٩٦) فاعلية برنامج للمهارات الاجتماعية فى تخفيف حدة السلوك العدوانى لدى أطفال المدرسة الابتدائية . وكشفت نتائج دراسة " جريفين " *(Griffin,1997)* عن السلوكيات التى تصدر من أطفال الروضة (القدرة على الجلوس بهدوء ، القدرة على متابعة الاتجاهات بصورة مستقلة) ، والتى تؤثر تأثيراً موجباً فى معرفة القراءة وتحصيلهم فى الرياضيات .

وكشفت دراسة " محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) عن وجود علاقة سالبة دالة بين المهارات الاجتماعية وأبعادها (المبادأة بالتفاعل ، التعبير عن المشاعر السلبية ، الضبط الاجتماعى الانفعالى . التعبير عن المشاعر الإيجابية) ، والاكتئاب لدى عينة من تلاميذ التعليم الأساسى . وأظهرت دراسة " محمد السيد عبد الرحمن . صالح بن عبد الله أبو عباة " (١٩٩٨) فعالية البرنامج الإرشادى للتدريب على المهارات الاجتماعية فى خفض الشعور بالخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعة السعوديين .

وأظهرت دراسة " مويزان " *(Moisan,1998)* أن ٧٥ % تقريباً من الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من عجز فى المهارات الاجتماعية ، كما أنه توجد علاقة سالبة بين المهارات الاجتماعية . وتحصيل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم . وأظهرت دراسة " إتشيلبارجر " وزملائه *(Echelbarger & etal.,1999)* التى قدمت برنامجاً مدرسياً فى التعليم المباشر للمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة الذين يعانون من عجز فى المهارات الاجتماعية فاعلية البرنامج فى تحسين المهارات الاجتماعية . وتحسين التحصيل والمناخ المدرسى لدى هؤلاء التلاميذ . حيث أثبتت الدراسة انخفاض السلوكيات اللاسوية لدى هؤلاء التلاميذ .

وتوصلت دراسة " بندت ونيونان " *(Bendt & Nunan, 1999)* إلى أن التدريس الصريح أو المباشر للمهارات الاجتماعية أدى إلى زيادة السلوك الاجتماعى لدى التلاميذ ، وتناقص السلوك غير الاجتماعى ، وزيادة التحصيل الأكاديمى . ودراسة " جودوين " *(Goodwin,1999)* : التى هدفت إلى ربط تنظيمات التعلم التعاونى مع تعليم المهارات الاجتماعية ، وذلك لزيادة سرعة تعلم الطلاب ، وتحسين العلاقات الاجتماعية للطلاب ، وتم تحديد المهارات الاجتماعية التى تم تدريسها ، وتحديد كيفية تدريسها لديهم باستخدام التعلم التعاونى ، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ١٢٨ طالباً ، وأشارت النتائج إلى فاعلية التعلم التعاونى فى تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلاب . وأظهرت دراسة " براملت " وزملائه *(Bramlett & et al., 2000)* أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمى لدى التلاميذ من خلال مهاراتهم الاجتماعية وبعض النواحى المزاجية .

وتوصلت دراسة " كيلى- فانث" وزملائه *(Kelly Vance& et al., 2000)* إلى أن تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة التى لا تتضمن صفوفاً دراسية *Non-graded* يؤدون بصورة أفضل فى القراءة ، والرياضيات ، واللغة والتهجى ، والمهارات الاجتماعية مقارنة بأداء نظرائهم فى المدارس التى تتضمن صفوفاً دراسية *Graded* .

ودراسة " خالد سعد سيد " (٢٠٠٠) التى استخدمت برنامجاً للتدريب على المهارات الاجتماعية فى تخفيف حدة النشاط الزائد لدى أطفال المدرسة الابتدائية (٤٤ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى) ، وأظهرت الدراسة فعالية برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية فى علاج النشاط الزائد لدى أطفال عينة الدراسة التجريبية . وأظهرت دراسة " مالكى وإيليوت " *(Malecki & Elliott, 2002)* أن المهارات الاجتماعية تُعد منبئاً جيداً للمستوى الأكاديمى ، كما أن السلوكيات الاجتماعية غير السوية تُعد منبئاً سلبياً للمستوى

الأكـــاديمى ، والمهارات الاجتماعية أيضاً تُعد المنبئ الأوحد والأقوى للمستوى الأكاديمى المستقبلى لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

وتوصلت دراسة " فليمنج " وزملائه *(Fleming & et al., 2002)* إلى أن صـــعوبة الـــتعلم لـــدى التلامـــيذ تؤثر تأثيراً سالباً على تفاعلهم وعلاقاتهم بأقـــرانهم ، كمـــا أن العلاقات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ (ذوى صعوبات الـــتعلم) مـــع مجموعـــات الأقران تؤثر تأثيراً إيجابياً فى زيادة تحصيلهم فى القراءة .

وأظهـــرت دراسة " دايسون " *(Dyson,2003)* أن الأطفال (٨ – ١٣ سنة) ، ذوى صعوبات التعلم مقارنة بالأطفال العاديين لا يختلفون فى كل من : مفهـــوم الـــذات العـــام ، إدراك الذات الأكاديمى ، الكفاءة الاجتماعية . وبعض المشكلات السلوكية إلا أن آباء الأطفال ذوى صعوبات التعلم قدروهم بأنهم أقل كفاءة اجتماعية ، ويصدرون العديد من المشكلات السلوكية .

وأظهرت دراسة " أحمد محمد جاد الرب (٢٠٠٣) وجود علاقة سالبة بيـــن المهـــارات الاجتماعـــية واضـــطراب الانتـــباه المصحوب بالنشاط الذائد *(ADHD)* ، وغير المصحوب بالنشاط الزائد *(ADD)* لدى أطفال الصف الربع والخامس الابتدائى .

وأشـــارت دراسة " تشوى وكيم *(Choi & Kim, 2003)* إلى أن تقبل القرين *Peer Acceptance* للأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة مرتبط بتحصيل هؤلاء الأطفال وتوافقهم المدرسى ، فالأطفال الذين يعانون من انخفاض التقبل مـــن أقرانهم يصدرون أنماطاً سلوكية اجتماعية غير سوية . كما أن معالجتهم للمعلومات معالجة خاطئة ، لذا أعد الباحثان برنامجاً فى التدريب على المهارات الاجتماعـــية لمساعدة هؤلاء الأطفال . ويعتمد هذا البرنامج على نموذج التعلم الاجـــتماعى المعـــرفى ويتضمن زيادة مفاهيم المهارة . وتحسين أداء المهارة وتقوية وتدعيم طرق الحفاظ على المهارة .

وأظهـرت دراسة " استراهان " *(Strahan,2003)* وجود علاقة موجبة بيـن المهـارات الاجتماعـية والأداء الأكاديمى ، بينما توجد علاقة سالبة بين القلق الاجتماعى والأداء الأكاديمى لدى التلاميذ ، كما توجد علاقة ضعيفة بين المهـارات الاجتماعية والقلق الاجتماعى ، أى أن القلق الاجتماعى قد لا يرجع إلـى الـنقص فـى المهارات الاجتماعية . وأظهرت دراسة " كولب وهانى – ماكسويل " *(Kolb&Hanly-Maxweel, 2003)* أن الآباء أشاروا إلى أن الذكاء الانفعـالى *Emotional Intelligence* والتحصيل الأكاديمى لهما دور أساسى مهم فى معرفة المهارات الاجتماعية لدى أطفالهم المراهقين . وأظهرت دراسة " أنتشـل وريمير " *(Antshel&Remer,2003)* فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية فى علاج مشكلة اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد *(ADHD)* لدى الأطفال .

نلاحـظ من خلال ما تم عرضه من بحوث ودراسات وأطر نظرية مدى أهمـية المهارات الاجتماعية فى التعلم المدرسى ، فهى تؤثر تأثيراً موجباً قوياً فـى مخـرجات التعلم المدرسى (المعرفية ، المهارية ، الوجدانية) ، كما لم يقتصـر اهتمام الباحثين على إكساب وتنمية المهارات الاجتماعية فقط ، ولكن انصب الاهتمام أيضاً على استخدام التدريب على المهارات الاجتماعية فى تعديل بعـض السلوكيات غير المرغوبة (الانطواء ، الخجل ، العدوانية ، الاكتئاب ، النشـاط الـزائد) ، ومـن هـنا تُعـد المهـارات الاجتماعية إحدى الجوانب الاجتماعـية الـتى تسـاعد فـى حـدوث الـتعلم المدرسى . لذا فإن الباحث الحالى يتفق مع من ينادون بتضمين المهارات الاجتماعية فى المناهج الدراسية حـتى يـتم تعلـيمها تعلـيماً مباشراً للتلاميذ فى المدارس من خلال تعليمهم المقررات الأكاديمية .

خامساً : البيئة الأسرية

Family Environment

تُعد الأسرة البيئة الاجتماعية الأولى للتلميذ فهى تلعب دوراً مهماً فى نجاح التلاميذ فى المدرسة ، فالكفاءة الذاتية التى يشعر بها الآباء فى قدرتهم على الارتقاء بأبنائهم ومستوى طموحهم تؤثر على نواتج تعلم هؤلاء الأبناء .

ويذكر " حامد عبد السلام زهران (١٩٨٤ ، ص ٣٩) أن الأسرة هى الممثلة الأولى للثقافة وهى أقوى الجماعات تأثيراً فى سلوك الفرد ، ولها الفضل الأول فى صبغ سلوك الطفل بالصبغة الاجتماعية ، حيث تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية وتشكيل الشخصية ودفعها برفق نحو الملاءمة مع الواقع والمجتمع . فالأسرة هى التى يقع على عاتقها عملية التطبيع الاجتماعى *Socialization* للطفل لتقديمه إلى المجتمع ككائن اجتماعى . ويُعرِّف " سيد أحمد عثمان " (١٩٧٠ ، ص ص ٢٠-٢١) عملية التطبيع الاجتماعى بأنها عملية تعلم ، قائم على التفاعل الاجتماعى . يُقصد إلى إكساب الفرد طفلاً أو راشداً ، سلوكاً ومعايير وقيماً تجعل من الممكن له مسايرة جماعته ، كما تُكسبه السلوك المناسب لأدوار اجتماعية معينة ، ولتوقعات أعضاء جماعته كما يُقصد إلى إيجاد ضوابط داخلية للسلوك ، واستعداد لمطاوعة الضوابط الاجتماعية الخارجية وحساسية للاستجابة لها . ويضيف أن جونسون *Johnson* يرى أن التطبيع الاجتماعى تعلم يُمكّن المتعلم من أداء أدوار اجتماعية معينة . أى أن التطبيع الاجتماعى (التنشئة الاجتماعية) . تعلم قائم على تعديل أو تغيير فى السلوك راجع إلى تعرض الإنسان إلى خبرات وممارسات خاصة بالسلوك الاجتماعى له .

ويذكر " عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠١ ، ص ص ١٤٦-١٤٧) أن البيئة الأسرية هى المناخ الذى ينمو فى إطاره الطفل وتتشكل الملامح الأولى

لشخصيته ، وهى المصدر الأساسى لإشباع حاجاته واستثارة طاقاته وتنميتها وفى هذا المناخ يتعرض الطفل لعملية التطبيع والتنشئة الاجتماعية وفق أساليب معينة ، وفى مناخها يشعر بردود الأفعال المباشرة تجاه محاولاته الأولى للكشف والتجريب ، وتجاه خروجه على القوالب النمطية المألوفة للتفكير ، كما أن معظم البحوث والدراسات تميل إلى تأكيد وجود علاقة إرتباطية موجبة بين أساليب التنشئة الوالدية السوية ، واستعدادات الأبناء للتفوق والإبداع .

ويرى " محمد مصطفى الديب " (٢٠٠٣ ، ص ٦) أن الأسرة مثل النظم الاجتماعية تبنى العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة داخل المنزل ، حيث أن الأسرة تقدم أدواراً لكل عضو داخل الأسرة من خلال تنسيق العمل والسلوك فيما بينهم لإنجاز أهداف الأسرة ، مما يساعد التلاميذ على نقل هذه النظم الاجتماعية التعاونية إلى العمل المدرسى .

ويرى " محمد عماد الدين إسماعيل " وآخرون (١٩٧٤ ، ص ٢١) أن دراسة تأثير الأسرة فى نمو الأطفال وتكوين شخصياتهم إنما يتطلب دراسة العديد من العوامل المتداخلة ، وتتضمن هذه العوامل أساليب معاملة الوالدين للطفل فى مواقف حياته المختلفة ، والأساليب التى يتبعونها فى تعليمه العادات المرغوب فيها وأساليب الثواب والعقاب ، وهذا يتطلب بالضرورة بحث العوامل الخارجية التى تؤثر فى اتجاهات الأسرة ، والتى تعمل على توجيهها فى تربية الطفل مثل مركزها الاقتصادى الاجتماعى ، وقيمتها الاجتماعية ، واتجاهات الآباء تجاه تربية أطفالهم .

وقد أكدت بعض البحوث والدراسات النفسية والتربوية أن متغيرات البيئة الأسرية تحتل مكانة بارزة فى التعلم المدرسى ، ومن أهم هذه المتغيرات المستوى الاقتصادى – الاجتماعى للأسرة (دخل الأسرة ، مهنة الوالدين ، المستوى التعليمى للوالدين ، حجم الأسرة ، وغيرها) ، والاتجاهات الوالدية والتفاعل الأسرى (أساليب معاملة الوالدين للأبناء ، دعم الوالدين للأبناء ،

العلاقات المتبادلة بين أفراد الأسرة . وغيرها) . والتوجه القيمى للوالدين (قيمة التعلم والنجاح بالنسبة للوالدين . طموحات وتطلعات الوالدين لأبنائهم . وغيرها) ، والمستوى الثقافى للأسرة . ومن هذه الدراسات : دراسة " محمود عبد الحليم منسى " (١٩٨١) التى أظهرت وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة والقدرة على التفكير الابتكارى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . ودراسة " مرزوق عبد المجيد مرزوق " (١٩٨١) التى أظهرت وجود فروق دالة فى القدرة على التفكير الابتكارى بين تلاميذ الأسر ذات المستوى الاجتماعى والاقتصادى والثقافى المرتفع ، وتلاميذ الأسر ذات المستوى الاجتماعى والاقتصادى والثقافى المنخفض . لصالح تلاميذ الأسر ذات المستوى الاجتماعى والاقتصادى والثقافى المرتفع .

وأظهرت دراسة " ممدوحة محمد سلامة " (١٩٨٦) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين إدراك القبول – الرفض الوالدى وكل من العدوانية والتقدير السلبى للذات وعدم الشعور بالكفاية لدى طلاب الجامعة .

وأظهرت دراسة " ممدوح عبد المنعم الكنانى (١٩٩٠) التى بحثت علاقة مناخ الابتكارية فى الأسرة ببعض الخصائص الاجتماعية والشخصية لدى أعضائها ، أن المناخ الابتكارى بالأسرة يعتمد فى زيادته على بعض الخصائص الاجتماعية والشخصية لدى أفرادها وهى : ارتفاع درجة تعليم الأب . والتواجد بالمدن ، وارتفاع الدخل الشهرى للأسرة . وصغر حجم الأسرة .

وأظهرت دراسة " فاتن أبو النجا عبد الوهاب " (١٩٩٢) وجود علاقة موجبة بين دعم الآباء للأبناء عن طريق التعزيز (المعنوى ، الرمزى) ومستويات الطموح (الأكاديمى . المهنى) لدى أبنائهم بالصف الثانى الثانوى العام . وأظهرت دراسة سابقة للباحث الحالى (١٩٩٢) أن آباء التلاميذ المخلين بالنظام المدرسى حصلوا على درجات مرتفعة فى مقياس الاتجاهات الوالدية (التسلط . الحماية الزائدة ، الإهمال . القسوة . التدليل . التفرقة)

مقارنة بآباء التلاميذ المنضبطين (المحافظين على النظام المدرسى) ، بالمرحلة الإعداديـــة ، وذلك بعد تثبيت عامل الذكاء والمستوى الاقتصادى – الاجتماعى للأسرة .

وكشـــفت نـــتائج دراسة " إبراهيم عثمان " (١٩٩٣) عن وجود علاقة موجـــبة دالة إحصائياً بين المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة ومستويات تحصـــيل الطـــلاب بمـــدارس الكويـــت . وتناولـــت دراسة " تشين " وزملائه *(Chen & et al., 1997)* بحـــث علاقـــة تقـــبل الأم *Maternal Acceptance* بالـــتوافق الاجتماعى والمدرسى لدى الأطفال الصينيين ، وأظهرت الدراسة أن التحصيل الأكاديمى لدى الأطفال منبئ قوى لتقبلهم من جانب أمهاتهم ، كما أن التقـــبل أو الرفض من جانب الأم يرتبط بالمشكلات السلوكية والاجتماعية التى يصـــدرها الأطفـــال سواء كانت سلوكيات إيجابية أو سلبية ، وأظهرت دراسة " أوبـــريا " *Oprea* وجـــود علاقـــة موجبة دالة بين أساليب المعاملة الوالدية الســـوية والمهـــارات الاجتماعـــية لـــدى الأبناء المتمثلة فى التعاون ، وضبط النفس ، والتوكيدية .

(فى : سليمان محمد سليمان ، عبد الفتاح رجب مطر ، ٢٠٠٢)

وتناولت دراســـة " كلداز وبانكستون" *(Caldas & Bankston, 1997)* بحـــث تأثـــير الأوضـــاع الاجتماعية الاقتصادية لدى تلاميذ مجتمع المدرسة علـــى تحصيلهم الأكاديمى ، وأظهرت الدراسة أن الإمكانات المادية المحدودة ، والحالـــة الاجتماعـــية ، والحالـــة الاجتماعية لأسر الأقران تؤثر فى التحصيل الأكـــاديمى لـــدى التلامـــيذ . وأظهـــرت دراسة " الشناوى عبد المنعم زيدان " (١٩٩٨) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات إدراك القبول / الرفض الوالـــدى ودرجـــات الدافـــع للإنجـــاز لدى طلاب كلية المعلمين بمدينة الجوف بالســـعودية ، بيـــنما لا توجـــد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب

فـــى كـــل من إدراك أبعاد الرفض الوالدى والرفض الكلى ودرجاتهم فى الدافع للإنجاز .

وتناولـــت دراسة كونى *(Cooney,1998)* بحث العلاقات بين أشكال الضـــبط الوالـــدى والمهـــارات الاجتماعـــية المتعلقة بعمل الأطفال وتحصيلهم الأكـــاديمى ، وأظهـــرت الدراسة أن أساليب الضبط الوالدى مثل : وضع قواعد *Rules* ، وحـــدود *Limits* ، ونظـــام *Discipline* ترتبط بالمهارات الاجتماعية المـــتعلقة بعمـــل الأطفـــال ، وبعـــض النواتج الأكاديمية مثل : تمييز الحروف وحفظ المفردات اللغوية ، والتمييز القرائى ، كما أظهرت الدراسة أن المهارات الاجتماعـــية تلعب دوراً وسيطاً بين الضبط الوالدى والنواتج الأكاديمية للأطفال فى بداية التحاقهم بالروضة .

وتناولـــت دراسة " كيتسترزيس وزملائه *(Ketsetzis & et al., 1998)* بحـــث تأثير العمليات الأسرية *Family Processess* ، والتفاعلات بين الطفـــل والوالديـــن ، وخصـــائص الطفـــل فى التوافق الاجتماعى المدرسى ، وأظهرت الدراســـة عـــدة نتائج كان منها أن طريقة تفاعل الآباء مع أبنائهم ، وعوامل المعيشـــة المـــتعلقة بالأســـرة تتنبئ بالتوافق الاجتماعى المدرسى لدى الأبناء بطريقة غير مباشرة .

وتناولت دراسة " هونتزينجر وزملائه *(Huntsinger&et al.,1998)* الإجابـــة عن السؤال " هل أساليب المعاملة الوالدية لتشجيع الكفاءة الأكاديمية لـــدى أطفـــالهم تؤثر فى التوافق الاجتماعى لدى هؤلاء الأطفال ؟ " ، وأظهرت الدراســـة أن طـــرق الآبـــاء الموجهة نحو العمل فى التعامل مع أبنائهم تؤثر فـــى الأداء الأكـــاديمى لـــدى هـــؤلاء الأبـــناء ، إلا أنها لا تؤثر على التوافق الاجتماعى لهم .

وتناولت دراسة " ليتمان وألكرناوى *(Lightman&Al-Krenawi, 2000)* بحـــث الإنجـــاز فـــى التعلم ، والتوافق الاجتماعى ، والصراع الأسرى لدى

الأطفال من أسر متعددة الزوجات *Polygamous* وأسر عادية (زوجة واحدة) *Monogamous* ، وأظهرت الدراسة أن أبناء الأسر العادية يتميزون بأن إنجازهم فى التعلم أكبر ، وتوافقهم أفضل مقارنة بنظرائهم أبناء الأسر متعددة الزوجات ، كما أن أبناء الأسر متعددة الزوجات لديهم معدلات أكبر فى الصراع الأسرى .

وتناولت دراسة " مولفينون " وزملائه *(Mulvenon & et al., 2001)* بحث تأثير المستويات الاجتماعية الاقتصادية فى الأداء ، وأظهرت الدراسة أن أداء التلاميذ المدرسى يختلف باختلاف مستوياتهم الاجتماعية الاقتصادية والتى تم التعرف عليها من خلال إقبال التلاميذ على تناول وجبات الغذاء المجانية أو منخفضة الثمن .

وتناولت دراسة " حجاج غانم أحمد " (٢٠٠١) بحث بعض العوامل النفسية والاجتماعية الكامنة وراء مشكلة اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد *(ADHD)* لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وأظهرت الدراسة عدة نتائج منها أن أساليب المعاملة الوالدية (الرفض ، الإكراه ، التساهل الشديد ، التباعد والسلبية) إحدى مسببات مشكلة *ADHD* والتى تؤثر تأثيراً سالباً على نواتج التعلم المدرسى .

وأظهرت دراسة " سليمان محمد سليمان ، عبد الفتاح رجب مطر " (٢٠٠٢) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أساليب المعاملة الوالدية السوية لكل من الأب والأم (الاستقلال ، الديمقراطية ، التقبل) ، كما يدركها أبناؤهم المراهقين والذكاء الانفعالى لدى هؤلاء الأبناء ، بينما وجدت علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية لكل من الأب والأم (التسلط ، الحماية الزائدة) ، والذكاء الانفعالى لدى أبنائهم .

وتناولت دراسة " تشابل وأوفيرتون " *(Chapell & Overton, 2002)* بحث علاقة الاستدلال المنطقى والأداء المدرسى لدى المراهقين بالأوضاع

الاجتماعية الاقتصادية ، والتوحد العرقى *Ethnic Identity* ، وتقدير الذات وأظهرت الدراسة عدة نتائج منها وجود علاقة موجبة بين الأوضاع الاجتماعية الاقتصادية والاستدلال المنطقى وأداء الطلاب المدرسى .

وتناولت دراسة " بارك وبايور *(Park & Bauer,2002)* بحث أساليب المعاملة الوالدية ، والعرقية والأوضاع الاجتماعية الاقتصادية ، والتحصيل الأكاديمى لدى المراهقين ، وأظهرت الدراسة عدة نتائج منها أن الأسلوب التسلطى للآباء يؤثر تأثيراً سالباً فى تحصيل أبنائهم ، بينما وجدت علاقة موجبة بين الأوضاع الاجتماعية الاقتصادية لأسر الطلاب وتحصيلهم الدراسى .

وتناولت دراسة " شولتز وشاو " *(Schultz & Shaw,2003)* العلاقة بين المناخ الوجدانى (الإنفعالى) الأسرى *Family Emotional Climate* بالمشكلات السلوكية *Conduct Problems* التى يصدرها أبناؤهم . وأظهرت الدراسة أن المناخ الوجدانى الأسرى يعمل على تخفيف المشكلات السلوكية وتحقيق التوافق الاجتماعى لدى أبنائهم فى مرحلة الطفولة المبكرة .

ودراسة " مولفز وزملائه *(Molfese & et al., 2003)* التى هدفت إلى الكشف عن تأثير الوسط الاجتماعى المحيط بالطفل (البيئة الأسرية) فى تنمية مهارات القراءة . وأشارت النتائج إلى أن اهتمام الأسرة بسلوكيات أبنائها يسهم فى زيادة مهاراتهم القرائية وبشكل خاص لدى الأبناء ذوى المهارات القرائية الضعيفة .

نلاحظ مما سبق أن البيئة الأسرية تؤثر تأثيراً قوياً فى مخرجات التعلم المدرسى (المعرفية . المهارية . والوجدانية) . وبالتالى تعد البيئة الأسرية بوصفها بيئة اجتماعية إحدى الجوانب الاجتماعية المهمة فى حدوث التعلم المدرسى .

سادساً : البيئة المدرسية

School Environment

تُعد المدرسة بوصفها بيئة اجتماعية المكان الذى ينمى فيه التلاميذ معرفتهم وكفاءتهم وشعورهم بالكفاءة للمساهمة بفاعلية فى المجتمع الكبير وأن الاعتقادات التى يكونها التلميذ خلال هذه الفترة لها دور كبير فى حياته لأنها تحدد نموه واختياره المهنى ، وبما أن التربية عملية اجتماعية ، إذن عملية التعلم تحدث فى وسط اجتماعى ، وبالتالى فهى تتأثر بهذا الوسط وبالعلاقات السائدة بين عناصره البشرية ، فالمدرسة بيئة اجتماعية بالدرجة الأولى ، ووظيفتها الأساسية أن تُعد التلاميذ للمعيشة فى المجتمع ، والتعامل مع أفراده تعاملاً يؤدى إلى نموهم من ناحية ، وإلى إفادة المجتمع وتقدمه من ناحية أخرى .

ويذكر " محمد مصطفى الديب " (٢٠٠٣ ، ص ٦) أن البيئة المدرسية مكان خصب لبناء العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ وخاصة فى الأنشطة المدرسية التى تثير الأنشطة الجماعية ، كما أن إقامة علاقات اجتماعية داخل المدرسة ، والاستعانة بطرق التفاعل الإيجابية أو السلبية أو عدم التفاعل بين التلاميذ ومع المدرس تؤثر فى النواتج المعرفية والوجدانية للتعلم . كما تؤثر هذه الطرق فى اتجاهات التلاميذ نحو معلميهم ونحو زملائهم أكاديمياً وشخصياً ، وفى المناخ التعليمى داخل الفصل الدراسى ، وتزيد من دافعية التلاميذ لتحقيق أهداف التعلم ، وتزيد من اتجاهاتهم نحو المهمة ، لتطبيع العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ ونحو مجتمعهم وأقرانهم غير المتجانسين ، وتقديرهم للذات .

فالمدرسة مجتمع مصغر من المجتمع الكبير ، هذا المجتمع المصغر يتفاعل فيه الأعضاء من خلال العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ بعضهم البعض (التلميذ – التلميذ) ، وبين التلاميذ ومعلميهم من جهة أخرى (التلميذ –

المعلـم) ، ويـتفاعل المعلمـون أيضـاً بعضهم البعض من ناحية (المعلم – المعلـم) ، وبينهم وبين إدارة المدرسة (المدير ، الأخصائيون ، الإداريون) مـن ناحـية أخرى . وهذا يعكس تأثيراً إيجابياً فى الجو الاجتماعى السائد فى المدرسة بصفة عامة ، وفى الفصل بشكل خاص . مما يؤثر فى مخرجات التعلم سواء كانت مخرجات معرفية أو مهارية أو وجدانية .

ويذكر " ليف *(Liff,2003)* أن التلاميذ يأتون إلى المدرسة من خلفيات تربوية واجتماعية مختلفة ، وتفاعل هؤلاء التلاميذ مع أقرانهم داخل المدرسة أو الفصـل يمـثل لهـم تحديـاً جديداً . حيث يتم فى الفصل مناقشة الأحداث الحالـية ، والاهتمامات الاجتماعية ، والأحداث المهمة السابقة . لذا فإنه يجب ان نتيح للتلاميذ الفرص كى يوضحوا ويكونوا فى نفس الوقت وجهات نظرهم وتشـاركهم فـيها بأسـلوب اجتماعى مقبول . وهذا ينتج تفاعلات اجتماعية إيجابـية ، فالمدرسة مكان يشجع على تنمية هذه التفاعلات سواء داخل الفصل أو خارجـه ، وهـذا يؤدى بدورد إلى رفع مستويات التحصيل وزيادة القدرات الاجتماعـية لـدى التلاميذ . فعندما نطلب من التلاميذ العمل فى مجموعات أو الـتعاون مـع الزملاء أو العمل كمجموعة من فريق ، كل ذلك يزيد من دافعية المـتعلم ، ويغـرس فيه قيماً اجتماعية إيجابية . وعندما نسمح بمناقشة حرة مفـتوحة داخـل الفصول ، فهذا ينمى ويقوى التفكير الناقد ، ومهارات الإقناع والتوكيدية .

وأشار بولاتش ومالون *(Bulach&Malone,1994)* إلى أن المناخ المدرسـى الجيد المتمثل فى ثقة أعضاء المدرسة فى بعضهم البعض ، وانفتاح العلاقـات الاجتماعـية بيـنهم ، والنظام المدرسى الجيد ، والقيادة والتعاون ، والـتوقعات داخـل المدرسة ، يُعد أحد المتغيرات المهمة المؤثرة فى التحصيل الدراسـى لـدى التلاميذ . كما أنه بدون المناخ المدرسى الجيد يصبح حصول التلميذ على درجات مرتفعة أمراً صعباً . ويرى فليب جاكسون " *F.Jackson*

أن المدرسة بيئة يتعلم فيها التلاميذ ، وفيها تنمو مهارات التلاميذ وطموحاتهم ، وهى المكان الذى يقضى فيه التلاميذ وقتاً طويلاً ، ويجتمعون فيه بأصدقائهم ، وتتكون فيه علاقات الصداقة والألفة بين التلاميذ ، وكلما كانت البيئة المدرسية جيدة كلما أدى ذلك إلى شعور التلاميذ بالأمن فيها ، وبالتالى زيادة نشاط وتحصيل التلاميذ ، وكان لها دوراً فى تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم ، وفى تكوين شخصياتهم المستقبلية *(فى : زكريا توفيق أحمد ، ١٩٩٩)* .

ويؤكد " محمد عبد الرحيم عدس " (١٩٩٦ ، ص ص ٣٥ – ٣٦) على أثر نوع العلاقة المتبادلة بين المعلم وطلبته فى تعاملهم معه ، وإقبالهم عليه ، وتعاونهم معه ، فإذا ما اتصفت هذه العلاقة بالإيجابية انعكس ذلك على نشاط الطلاب بشكل إيجابى ، ويرى أن العلاقة بين الطرفين تصبح إيجابية بما يلى :

أ – أن ينفتح المعلم على طلبته باعتبار كل منهم إنساناً له خصوصيته ويعنى الانفتاح هنا مشاركة الطلاب أفكارهم ، وطموحاتهم، ومشاعرهم بكل صدق وإيجابية .

ب– أن يثق فى الطلاب ويتفهمهم ، ويحترم آراءهم ويتحسس مشاكلهم .

ويذكر " جابر عبد الحميد جابر " وآخرون (١٩٩٧ ، ص ٣٢٤) أن الإنتاجية الحقيقية تتحقق فى الفصل الدراسى الديمقراطى الذى يشترك فيه المعلم مع التلاميذ فى صنع القرار حيث يعاملهم كأفراد جديرين بالثقة والاحترام ، وليس معنى ذلك أن يتنحى عن مسؤليته كقائد ، فالمعلم الفعّال ليس ديكتاتورياً ولا فوضوياً ، فالمعلم الديمقراطى يوجه ، والديكتاتورى أو التسلطى يسيطر ، والفوضوى يتنحى عن المسئولية .

ويذكر " أحمد حسين اللقانى " (١٩٩٧ ، ص ٣) أن التلميذ فى ظل المناخ الصفى الديمقراطى سوف يفكر تفكيراً حراً دون قيود تحد من تفكيره وتحجر على إمكاناته ، مما يساعد على تنمية التفكير الإبداعى الذى يحلق بفكر

التلميذ إلى آفاق بعيدة ، فلما ينطلق إليها فكر التلميذ الذى يتعلم فى مناخ يتسم بالتسلط .

وكشفت دراسة " علاء الدين السعيد النجار " (١٩٩١) عن وجود تأثير دال لمناخ حجرة الدراسة الذى يتسم بالتفاعل الإيجابى على تنمية التفكير الابتكارى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

وأظهرت دراسة " هشام عبد الرحمن عبد الصادق " (١٩٩٢) عدة نتائج منها ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب / المعلمين ذوى الأسلوب الديمقراطى ، وانخفاضها لدى الطلاب / المعلمين ذوى الأسلوب الديكتاتورى . وأظهرت دراسة سابقة للباحث الحالى (١٩٨٦) أن سمات الشخصية الموجبة (الاتزان الانفعالى ، الانبساط ، الاجتماعية) لدى معلمات المرحلة الابتدائية ترتبط ارتباطاً موجباً دالاً بالتفكير الابتكارى لدى تلاميذهن ، بينما ترتبط سمة السيطرة لدى المعلمات ارتباطاً سالباً بالتفكير الابتكارى لدى تلاميذهن .

وأظهرت دراسة " فرى وكو " *(Fry&Coe,1980)* أن التأثيرات الاجتماعية لبيئة الفصل تخفض من التأثيرات السلبية على التلاميذ ، وتؤدى إلى أداء تحصيلى جيد ، ودافعية إيجابية نحو التعلم .

ويرى " السيد على شتا ، فادية عمر الجولانى (١٩٩٧ ، ص ٢٠٨) أن نمط التفاعل الذى يسود العلاقة بين المعلم والتلاميذ وما إذا كان قائماً على التفاهم والتعاون والمشاركة الفعالة من قبل التلاميذ ، فانه سوف يؤثر على المستويات التحصيلية للتلميذ من جهة ، كما أنه ينعكس أيضاً على شخصيته وسلوكه من جهة أخرى .

وأظهرت دراسة أشرف أحمد عبد القادر (١٩٩٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات أسلوب التفكير الابتكارى لدى تلاميذ المدارس ذات المناخ المدرسى المفتوح (المشاركة الوجدانية ، تقبل المعلم لتلاميذه ، العلاقات الإنسانية الطيبة) ، ودرجات أسلوب التفكير الابتكارى لدى تلاميذ

المـــدارس ذات المناخ المغلق ، لصالح تلاميذ المدارس ذات المناخ المفتوح . وأظهرت دراسة " مورجانت " *(Morganett, 1991)* أن العلاقات الإيجابية بين المعلميـــن والتلاميذ تُشجع التلاميذ على أن يكونوا نشطين داخل الفصل ، وهذا يؤدى بدوره إلى تنمية الإبداع لديهم .

وأظهرت دراسة *Elemont & Pohlman* أن التلاميذ يُقدِّرون المدرس الـــذى يشجعهم على المشاركة، ويتقبل مقترحاتهم ، ويهتم بهم ، ويكون ودوداً عند تعامله معهم ، وهذه الجوانب الوجدانية لها ارتباط بدرجة التوافق السلوكى المدرسى لديهم *(فى : أحمد محمد شبيب ، ١٩٩٨)* .

وأشـــارت دراسة " هشام عبد الرحمن عبد الصادق " (١٩٩٢) إلى أن الدافـــع للإنجـــاز لدى التلاميذ يتصل اتصالاً وثيقاً بالجو الاجتماعى السائد فى الفصل الدراسى ، والمعلم يكون قائداً وإدارياً ناجحاً إذا استطاع تهيئة الظروف التى تجعل من الفصل مجموعة مثمرة لديها الفرص للعلم والنجاح .

وأظهـــرت دراســـة " شابيرو " *(Shapiro,1993)* أن الأنشطة الصفية *Classroom Activities* المناسبة تؤدى إلى خلق بيئة اجتماعية إيجابية داخل الفصـــل ، حيـــث يتم مشاركة التلاميذ للقيم ، وتوضيح التوقعات ومناقشتها ، وإعطاء الفرصة للتلاميذ بأخذ دور قيادى ، ومن خلال ذلك يكون التلاميذ أكثر اســـتعداداً للمخاطرة ومشاركة أفكارهم الإبداعية . فقد كشفت دراسة " جوتليب وروجـــرز " *(Gottlieb & Rogers, 2002)* عن وجود علاقات موجبة متبادلة بين القيادة *Leadership* ومفهوم الذات الأكاديمى *Academic Self-Concept*، والإنجاز الأكاديمى لدى الطلاب .

ويوضـــح " محمـــد هاشـــم فالوقى " (١٩٩٤ ، ص ص ١٨٧-١٨٨) فائدة النشاط المدرسى فيما يلى :

أ - تنمـــية المهارات المعرفية لدى المتعلم . فالنشاط يثير الاهتمام ويدفع إلى التساؤل مما يُعد أسلوباً جيداً لتعلم التلميذ كيفية التفكير .

ب- تنمية ميول واتجاهات وقيم المتعلم كالتعاون ، والصبر ، والدقة فى العمل والتنظيم .

جـ- تنمية مهارات الاتصال . فالنشاط المدرسى يحتوى على مواقف حقيقية يتم من خلالها معرفة كيفية التعبير عن الرأى واحترام وجهة نظر الآخرين وكيفية حل المشكلات .

د - الربط بين النظرية والتطبيق . فالمتعلم حينما يشارك فى مواقف عملية يشعر بالصلة بين الحقائق النظرية ، وتطبيقاتها العملية .

ويذكر " منصور حسين ، محمد مصطفى زيدان" (١٩٩٩ ، ص ص ٧١-٧٢) أن هناك مجموعة من الأسس يجب أن يراعيها المعلم فى النشاط المدرسى وهى :

أ - أن يكون للنشاط هدف واضح .

ب- مراعاة ميول التلاميذ وقدراتهم وخصائص نموهم .

جـ- أن يشترك التلاميذ اشتراكاً حقيقياً فى النشاط .

د - اتباع الأسلوب الديمقراطى فى اختيار النشاط وتوزيع الأدوار والمهام .

وكشفت دراسة " جروندمان وتيو *(Grundmann & Teo, 1997)* عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين البيئة الاجتماعية للفصل وذكاء التلاميذ ، أى أن التطبيع الاجتماعى الصادر من بيئة الفصل يؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على الذكاء والكفاءة المعرفية لدى التلاميذ .

ويذكر " هوتشنسون وبيدل *Hutchinson & Beadle* أن أساليب اتصال المعلم ترتبط ارتباطاً موجباً برضا وتحصيل الطلاب . ويتمثل الاتصال داخل الفصل فى التغذية المرتدة ، والتوجيه ، وطرح الأسئلة ، والشرح وهناك أشكال أخرى مهمة للاتصال إلا أن التغذية المرتدة الفورية ، والتغذية المرتدة للواجبات المنزلية لها أكبر الأثر على الطلاب .

(In: Cole & et al., 1999)

وأشارت نتائج دراسة " زكريا توفيق أحمد " (١٩٩٩) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المناخ المدرسى الجيد والتحصيل العام للطلاب . وكشفت دراسة " كول " وزملائه *(Cole & et al., 1999)* عن أربعة مجالات تجتمع لتكون بيئة مدرسية مشجعة على الإبداع هى : العلاقات الشخصية بين المعلمين والتلاميذ ، والتقييم ، والبيئة المفتوحة ، وحرية الاختيار ، والأنشطة الفصلية .

وأظهرت دراسة " منى حسن السيد " (٢٠٠٠) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مناخ الفصل الدراسى الجيد والسلوك الاستكشافى لدى تلاميذ عينة الدراسة . وأظهرت دراسة *Long* وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مهارات التفاعل الصفى والتحصيل الدراسى ، والسلوك الاستكشافى لدى تلاميذ عينة دراسته (فى : منى حسن السيد ، المرجع السابق) .

وهدفت دراسة " موراى وجرينبرج " *(Murray & Greenberg, 2001)* إلى معرفة علاقة كل من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين بمعلميهم ، وارتباطهم بالمدرسة ، وتوافقهم الانفعالى والاجتماعى ، وأظهرت الدراسة أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يشعرون بعدم الرضا عن علاقاتهم مع معلميهم ، وارتباط اقل بالمدرسة ، وأكثر شعوراً بالتأخر الدراسى مقارنة بزملائهم العاديين .

وأظهرت دراسة " زيركل" وآخرين *(Zirkle&et al.,2001)* أن أخصائى المدرسة يؤثر تأثيراً موجباً على التوافق الاجتماعى والأكاديمى لدى الأطفال المتأخرين *Late-Adopted Children* .

وأظهرت دراسة " جريفيث " *(Griffith,2002)* أن التدعيم المعنوى والمادى الذى يتلقاه التلاميذ فى الفصل (تلاميذ المرحلة الابتدائية) ، يرتبط ارتباطاً موجباً بتحصيلهم الأكاديمى .

وأظهرت دراسة " بار " *(Barr,2002)* وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الكفاءة الكلية *Collective Efficacy* للمعلمين (العمل الجماعى بروح الفريق الواحد والتعاون والتفاهم بين المعلمين) والتحصيل الدراسى لدى تلاميذهم .

وأظهرت دراسة " ثيليب " *(Celep,2003)* أن اتجاهات المعلم الإيجابية نحو التلاميذ (الشعور بالعمل الجماعى) . والاتجاه نحو التعامل الإنسانى مع سلوكيات التلاميذ يرتبطان ارتباطاً موجباً بشعور المعلم بكفاءته الذاتية ، وهذا يؤثر تأثيراً موجباً على مخرجات التعلم لدى تلاميذه .

كما أن التفاعل الاجتماعى بين التلاميذ فى المدرسة بصفة عامة وفى الفصل بشكل خاص يُشجع التلاميذ على تكوين صداقات حميمة بينهم والتى تؤثر تأثيراً موجباً على نواتج تعلمهم ونواتج تعلم أقرانهم . فقد ذكر " عادل عز الدين الأشول " (١٩٨٢ ، ص ٥٠١) أن الصداقة *Friendship* توسع الخبرة التى يحتاجها المراهقون بطريقة لا تساعد عليها فى الغالب العلاقات الأسرية ، وذلك لأن الصداقة تُعرض التلميذ لأنماط جديدة من السلوك ، كما أنها تساعده على أن يجرب أدواراً مختلفة وأن يُكوّن تصورات جديدة عن الذات . وكشفت دراسة " مشيرة عبد الحميد اليوسفى " (١٩٩١) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والصداقة فى مرحلة المراهقة المبكرة . وأظهرت دراسة بيلى *Bailey* وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الصداقة والإنجاز الأكاديمى . بل يمكن أن نتنبأ بالنجاح الأكاديمى من خلال الصداقة *(In: Miller & Cooke, 2003)* .

وأظهرت دراسة " مديحة عثمان عبد الفضيل " (١٩٩٦) وجود علاقات موجبة دالة إحصائيا بين الصداقة وأبعادها (المساعدة ، الأمن ، القرب) والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدينة المنيا . كما وجدت علاقات موجبة دالة إحصائياً بين الصداقة وبعض سمات الشخصية

(المغامرة ، الاكتفاء الذاتى ، الذكاء ، النضج الانفعالى ، الحساسية ، الألفة ، الحمـــاس) ، بيـــنما وجـــدت علاقـــة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الصداقة وسمة التوتر .

وأظهـــرت دراسة " بيرندت " *(Berndt, 2002)* أن الصداقة الحميمة تؤثـــر تأثـــيراً موجباً فى التوافق الاجتماعى ، وتقدير الذات ، لدى الأطفال فى مجتمع (وسط) زملائهم .

وأظهرت دراسة " أليز-جاردل" وآخرين *(Ailes Jardel&et al.,2002)* أن الصداقة الحميمة (الموجبة) *Positive Friendship* داخل المدرسة تُسهم فى تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة .

وأظهـــرت دراســـة " مـــيلر وكـــوك " *(Miller & Cooke, 2003)* أن الصـــداقة تعمـــل على زيادة التفاعلات الاجتماعية *Social Interactions* بين التلامـــيذ العاديـــن والتلاميذ ذوى الصعوبات البسيطة داخل الفصل المدرسى . وأشارت نتائج دراسة " لوى وتشين " *(Liu & Chen, 2003)* إلى أن التلاميذ الذيـــن لديهـــم أصـــدقاء داخـــل المدرسة يتميزون بكفاءة مدرسية واجتماعية مرتفعة ، كما أنهم لا يعانون من مشكلات فى التعلم .

يتضـــح ممـــا سبق أن الصداقة إحدى الجوانب الاجتماعية لدى التلميذ الـــتى تســـاعد على زيادة تحصيله الدراسى ، وتوافقه الاجتماعى والمدرسى ، ومفهومـــه عـــن ذاتـــه ، ومهاراتـــه الاجتماعـــية ، واتجاهاته الإيجابية نحو المدرســـة ، لـــذا يجب على المعلمين أن يهتموا بتعزيز النزعة الاجتماعية فى الفصل ، وتشجيع التماسك الاجتماعى ، وخلق الجو الاجتماعى لعمل الجماعة ، وتشـــجيع التلامـــيذ على تكوين الصداقات الإيجابية ، والقيادات الطلابية داخل المدرسة من خلال الأنشطة المدرسية .

نلاحـــظ ممـــا ســـبق عرضـــه من بحوث ودراسات وأطر نظرية مدى تأثـــير المدرســـة كبيئة اجتماعية على مخرجات التعلم المدرسى (المعرفية ،

المهارية ، الوجدانية) ، وبالتالى تُعد المدرسة كبيئة اجتماعية إحدى الجوانب المهمة فى حدوث التعلم المدرسى .

نخلص من خلال ما تم عرضه أن بعض الاستراتيجيات التعليمية (التعلم بالنمذجة ، لعب الدور ، التعلم التعاونى ، المهارات الاجتماعية) تركز على أهمية الجانب الاجتماعى فى حدوث التعلم المدرسى ، كما أن البيئة الاجتماعية (الأسرية ، المدرسية) تلعب دوراً مهماً فى حدوث التعلم المدرسى . لذا تُعد الجوانب السابقة مهمة فى دراسة التعلم المدرسى .

وهذا يتفق مع النظرة التربوية الحديثة إلى عملية التعلم التى تركز على الاهتمام بالمتعلم وإيجابيته ومشاركته فى العملية التعليمية ، والاهتمام بالتفاعل الاجتماعى بين المعلم وتلاميذه ، وبين التلاميذ بعضهم البعض وبين التلاميذ والمادة التعليمية . وفى ظل هذه النظرة أصبحت المسئولية الأساسية للمعلم تتمثل فى العمل على تنظيم المواقف التعليمية وتوجيه تلاميذه للقيام بالأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ، أى أن النظرة التربوية الحديثة إلى عملية التعلم تنقل هذه العملية من التمركز حول المعلم إلى التمركز حول التلميذ وهذا هو أحد أهداف علم النفس الاجتماعى التربوى الذى يهتم بدراسة تأثير الجوانب الاجتماعية فى التعلم المدرسى والتى منها التفاعل الاجتماعى ، والمنظمات الاجتماعية التى تلعب دوراً أساسياً فى النمو المعرفى للطفل ، فالقصور فى عملية التعلم قد لا يرجع سببه إلى أمور تتعلق بالتلاميذ وانخفاض مستوى قدراتهم التحصيلية ، بل قد يرجع ذلك فى أحيان كثيرة إلى عدم توفر البيئة المناسبة للتعلم ، وأن الطرق التقليدية المستخدمة فى التعلم قد تحد من فاعلية التعلم لدى التلاميذ . فالتعلم القائم على ملاحظة نموذج قدوة يقدم السلوك المراد اكتسابه يُعد من أفضل طرق التعلم . وقد حدد " باندورا " أربع عمليات معرفية كى يتم تفسير التعلم من خلال الملاحظة هى الانتباه والاحتفاظ وإعادة الإنتاج والدافعية ، والفشل فى التعلم بالملاحظة يكمن فى

نقص فى عملية أو أكثر من هذه العمليات والتى يحكم كل منها مبادئ مختلفة . كما أن التعلم بملاحظة النموذج يحدث بصورة فعّالة إذا تشابهت خصائص الملاحظ (المتعلم) مع خصائص النموذج (الملاحَظ) .

ويُعد لعب الدور طريقة تعليمية جماعية إرشادية يتضمن قيام التلميذ بأداء دور معين بطريقة نموذجية ، وذلك من خلال التفاعل مع الآخرين ويتخذ قرارات وردود أفعال كما لو كان فى موقف يتطلب منه هذا السلوك وبالتالى فإن لعب الدور هو نهج من مناهج التعلم الاجتماعى يتدرب بمقتضاه التلميذ على أداء جوانب من السلوك الاجتماعى إلى أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها ، ويتيح لعب الدور للتلاميذ المشاركة التامة والاندماج فى عملية التعلم وبالتالى يُمكِّن التلميذ من أن يتعلم من الآخرين . وتكمن فائدة لعب الدور فى نمو وتطور شخصية الطفل أو فى زيادة وتحسين أدائه من خلال أدوار معينة يُنظر إليها بوصفها أهدافاً أساسية فى المواقف التعليمية ، وتسمح هذه الطريقة بتقديم إرشادات سلوكية للأطفال من خلال التفاعل الاجتماعى ، ويتعلم الطفل معنى الدور كشيئ له وجود ضمن إطار من العلاقات الاجتماعية إذ أن هذه الأدوار تُعد وسيلة للتوافق الاجتماعى مع أفراد المجتمع فيما بعد ، كما أن التفاعل الاجتماعى الذى يساعد على اتخاذ وجهة نظر الآخرين عن طريق لعب الأدوار يساعد أيضاً على تنمية السلوك الخلقى لدى هؤلاء الأطفال . فقد توصلت البحوث والدراسات المرتبطة بلعب الدور إلى أنه طريقة تعليمية فعَّالة فى تعليم جميع المواد الدراسية .

ويعد التعلم التعاونى أحد الاستراتيجيات التعليمية الحديثة فهو يساعد المتعلم على أن يكون أكثر إيجابية ولديه اتجاهات ديمقراطية ، وأن يكون أكثر قدرة على قيادة ذاته والمشاركة مع الجماعة وهذا يساعده على تعلم المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات التى بدورها تؤدى إلى زيادة تحصيله الأكاديمى . وكى يتم التعلم التعاونى بصورة فعَّالة يجب أن يتوفر فى مجموعات التعلم

التعاونى الاعتماد الإيجابى المتبادل ، وأن تعمل المجموعات معاً ، وأن يشعر كل تلميذ بالمسئولية الفردية ، بمعنى أن كل تلميذ مسئول عن تعلمه وعن تعلم زملائه ، كما يجب أن يتوفر لدى مجموعات التلاميذ مهارات الاتصال والقيادة ومهارات حل الصراع ومهارات تشغيل الجماعة .

وتعد المهارات الاجتماعية استجابات مكتسبة يمكن تعلمها ، حيث أثبتت البحوث والدراسات التى تم عرضها والمرتبطة بالمهارات الاجتماعية أن المهارات الاجتماعية تؤثر تأثيراً موجباً فى التعلم المدرسى ، كما لم يقتصر اهتمام الباحثين على إكساب وتنمية المهارات الاجتماعية فقط ، ولكن انصب الاهتمام أيضاً على استخدام التدريب على المهارات الاجتماعية فى تعديل بعض السلوكيات غير المرغوبة مثل الانطواء والخجل والعدوانية والاكتئاب والنشاط الزائد ، وغيرها ، لذا فإن الباحث الحالى يتفق مع من ينادون بتضمين المهارات الاجتماعية فى المناهج الدراسية حتى يتم تعليمها تعليماً مباشراً للتلاميذ من خلال تعليمهم للمقررات الأكاديمية .

لذا تعد الاستراتيجيات التعليمية السابقة إحدى الاتجاهات الحديثة ذات الأثر الفعال فى زيادة وتحسين نواتج تعلم التلاميذ المدرسية (المعرفية ، المهارية ، الوجدانية) ، ومن هذا المنطلق يجب تدريب الطلاب المعلمين فى كليات التربية على استخدام هذه الاستراتيجيات فى التعليم ، وذلك من قبل أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى مادة طرق التدريس ومتابعتهم فى أثناء التربية العملية بالمدارس ، كما يجب زيادة عدد الساعات المخصصة لتدريس مادة طرق التدريس بكليات التربية حتى يتمكن أعضاء هيئة التدريس من شرح هذه الاستراتيجيات التعليمية وتدريب طلابهم على كيفية استخدامها داخل حجرات الدراسة . وتعد الأسرة البيئة الاجتماعية الأولى التى ينشأ فيها الطفل ويلتقى بها ، مما يجعل طرق تفاعل أعضائها معه ونوع العلاقات التى يخبرها تمثل النماذج التى ستشكل وفقاً لها تفاعلاته وعلاقاته الاجتماعية ، ويتأثر بها

نمود المعرفى والانفعالى والاجتماعى ، ولهذا كله أثره فى سير عملية التطبيع الاجتماعى للطفل . وقد أكدت بعض البحوث والدراسات النفسية والتربوية أن متغيرات البيئة الأسرية تحتل مكانة بارزة فى التعلم المدرسى ، ومن أهم هذه المتغيرات المستوى الاقتصادى – الاجتماعى للأسرة (دخل الأسرة ، مهنة الوالدين ، المستوى التعليمى للوالدين ، حجم الأسرة ، وغيرها) ، والاتجاهات الوالدية والتفاعل الأسرى (أساليب معاملة الوالدين ، دعم الوالدين للأبناء ، العلاقات المتبادلة بين أفراد الأسرة ، وغيرها) ، والتوجه القيمى للوالدين (قيمة التعلم والنجاح بالنسبة للوالدين ، طموحات وتطلعات الوالدين لأبنائهم ، وغيرها) ، والمستوى الثقافى للأسرة ، وقد لا يقتصر تأثير المتغيرات الأسرية السابقة فى نواتج التعلم فقط ، بل يمكن أن تعيق الأبناء عن مواصلة التعلم بالمرحلة الجامعية ، وخير مثال على ذلك فإن الأبناء من ذوى الأسر الغنية يلتحقون بالجامعات الخاصة لمواصلة تعلمهم ، بينما الأبناء من ذوى الأسر الفقيرة يكتفون بحصولهم على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها .

وتُعد المدرسة البيئة الاجتماعية الثانية التى ينتقل إليها الطفل وتؤثر فى عملية تطبيعه اجتماعياً ، فقيمة الطفل فى الأسرة مصدرها الطفل ذاته باعتباره أبناً فى الأسرة ، أما فى المدرسة فأساس قيمة الطفل هو تحصيله ومسايرته لنظم المدرسة ومشاركته فى الأنشطة المدرسية ، فالمناخ المدرسى الذى يسوده الطابع الاجتماعى بين المعلمين وتلاميذهم ، وبين المعلمين وبعضهم البعض ، وبين التلاميذ بعضهم البعض ، وبين المعلمين والإدارة المدرسية يؤثر تأثيراً موجباً على نواتج تعلم التلاميذ . كما أن التفاعل الاجتماعى داخل الفصل الدراسى وأساليب اتصال المعلمين بتلاميذهم والأنشطة الصفية لها تأثيرات موجبة على تعلم التلاميذ ، لذا يجب التأكيد على المعلمين بأن يهتموا بتعزيز النزعة الاجتماعية فى الفصل وتشجيع التماسك الاجتماعى وزيادة التفاعلات الاجتماعية من خلال اشتراك التلاميذ فى الأنشطة المدرسية .

المراجـــــع

١- إبراهـيم عثمان (١٩٩٣) : " الخلفية الأسرية ومعدلات التحصيل الدراسى – دراسـة ميدانـية " ، مجلـة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت ، العدد (٢/١) ، المجلد (٢١) ، ص ص ٧ – ٢٤ .

٢- إبراهـيم وجـيه محمود (٢٠٠٢) : التعلم : أسسه ونظرياته وتطبيقاته . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

٣- أحمـد حسـين اللقـانى (١٩٩٧) : المـواد الاجتماعـية وتنمية الفكر . القاهرة : عالم الكتب .

٤- أحمـد عبد العزيز سلامة ، عبد السلام عبد القادر عبد الغفار (١٩٧٤) : علم النفس الاجتماعى . القاهرة : دار النهضة العربية .

٥- أحمـد محمـد جـاد الـرب (٢٠٠٣) : " المهارات الاجتماعية وعلاقتها باضـطراب الانتـباه لـدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسـى " ، رسـالة ماجسـتير ، كلية التربية ، جامعة حلوان.

٦- أحمـد محمـد شـبيب (١٩٩٨) : " علاقـة إدراك الطلاب لبعض الأبعاد الوجدانـية لسـلوك المعلم بتوافقهم السلوكى المدرسى " ، مجلـة العلـوم التربوية ، كلية التربية بقنا ، العدد (١٠) ، ص ص ١١٣ – ١٦١ .

٧- أرنـوف ، ويتيج (١٩٧٧) : سلسلة ملخصات شوم نظريات ومسائل فى مقدمة فى علم النفس ، ترجمة : عادل عز الدين الأشول ، محمد عبد القادر عبد الغفار ، نبيل عبد الفتاح حافظ ، عبد العزيـز السيد الشخص ، مراجعة : عبد السلام عبد القادر عبد الغفار ، القاهرة : دار ماكجروهيل للنشر .

٨- أسماء عبد العال الجبرى ، محمد مصطفى الديب (١٩٩٨) : فى علم النفس الاجتماعى التربوى (سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية) ، القاهرة : عالم الكتب .

٩- أشرف أحمد عبد القادر (١٩٩٢) : " دراسة المناخ المدرسى فى المرحلة الثانوية وعلاقته بأسلوب التفكير الابتكارى لدى التلاميذ " ، مجلد بحوث المؤتمر الثانى عشر لرابطة التربية الحديثة ، بالاشتراك مع كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ص ص ١٥٤ - ١٨٠ .

١٠- أمينة أحمد حسن (١٩٨٥) : نظرية التربية فى القرآن وتطبيقاتها فى عهد الرسول عليه الصلاة والسلام ، القاهرة : دار المعارف .

١١- أمينة محمد مختار (١٩٨٦) : " دراسة فاعلية الفنية السلوكية التشكيل بالتقليد فى تعلم المثابرة عند الأطفال " ، الكتاب السنوى فى علم النفس ، المجلد (٥) ، القاهرة : الأنجلو المصرية ، ص ص ٥١٣ - ٥٥٤ .

١٢- الحافظ المنذر : مختصر صحيح مسلم ، الحديث ، ٤٠٨ .

١٣- السيد إبراهيم السمادونى (١٩٩١) : مقياس المهارات الاجتماعية (كراسة التعليمات) ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

١٤- السيد على شتا ، فادية عمر الجولانى (١٩٩٧) : علم الاجتماع التربوى، الإسكندرية ، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر والتوزيع .

١٥- الشناوى عبد المنعم زيدان (١٩٩٨) : " إدراك الطالب للقبول / الرفض الوالدى وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية المعلمين بالجوف " ، فى : الشناوى عبد المنعم زيدان (محرر) : دراسات فى علم النفس التربوى (ص ص ١٦٩-١٩٢) ، القاهرة : دار النهضة العربية .

١٦- توفيق مرعى ، أحمد بلقيس (١٩٨٤) : الميسر فى علم النفس الاجتماعى ، عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع .

١٧- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨) : التدريس والتعلم ، الأسس النظرية - الاستراتيجيات الفعالة ، القاهرة : دار الفكر العربى .

١٨- جابر عبد الحميد جابر، فوزى زاهر ، سليمان الخضرى الشيخ (١٩٩٧): مهارات التدريس ، القاهر : دار النهضة العربية .

١٩- جونسون ، جونسون (١٩٩٨) : التعلم الجماعى والفردى (التعاونى والتنافس والفردية) ، ترجمة : رفعت محمود بهجات ، القاهرة : عالم الكتب .

٢٠- حامد عبد السلام زهران (١٩٨٤) : علم النفس الاجتماعى ، ط ٥ . القاهرة : عالم الكتب .

٢١- حجاج غانم أحمد (٢٠٠١) : بعض العوامل النفسية والاجتماعية الكامنة وراء اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية - دراسة باستخدام تحليل المسار رسالة ماجستير ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى .

٢٢- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣) : استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم ، القاهرة : عالم الكتب .

٢٣- حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣) : التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، القاهرة :عالم الكتب .

٢٤- حمدى حسانين محمد (١٩٩٠) : المهارات الاجتماعية فى ضوء أبعاد كومرى للشخصية والمعايير الاجتماعية للمعلمين تحت التخرج ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، العدد (٤) ، المجلد (٣) ، ص ص ١٥ - ٣٨ .

٢٥- حمدى على الفرماوى (١٩٨٨) : " استخدام فنية التعلم بالنمذجة فى إكساب الأطفال المندفعين لأسلوب التروى " ، مجلد بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس فى مصر ، القاهرة : الأنجلو المصرية ، ص ص ٩٤ - ١١٩ .

٢٦- خالد سعد سيد (٢٠٠٠) : " فعالية برنامج للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية فى تخفيف حدة النشاط الزائد لدى أطفال المدرسة الابتدائية بمدينة قنا " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادى .

٢٧- دانيل جولمان (١٩٩٥) : الذكاء العاطفى ، ترجمة : ليلى الجبالى (٢٠٠٠) ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، العدد (٢٦٢) .

٢٨- رونالد د. سمبسون ، نورمان د. أندرسون (١٩٨٩) : العلم والطلاب والمدارس ، ترجمة : عبد المنعم حسين ، سلسلة الألف كتاب (الثانى) ، العدد (٦٩) ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .

٢٩- ريهام محمد فتحى (٢٠٠٠) : " فعالية استخدام لعب الدور فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٣٠- زكريا توفيق أحمد (١٩٩٩) : " المناخ المدرسى الجيد وعلاقته بكل من الرضا الوظيفى للمعلمين والتحصيل الدراسى لدى طلابهم بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (٣٢) ، ص ص ١٦٣ - ١٨٨ .

٣١- زينب محمود شقير (١٩٩٣) : " تقدير الذات والعلاقات الاجتماعية المتبادلة والشعور بالوحدة لدى عينتين من تلميذات المرحلة الإعدادية فى كل من مصر والمملكة العربية السعودية " ، مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت ، العدد (٢/١) ، المجلد (٢١) ، ص ص ١٢٣ - ١٤٩ .

٣٢- سامى محمود أبو بيه (١٩٩٠) : " أثر التعلم الاجتماعى فى تعديل الأحكام الخلقية - دراسة تجريبية على عينة من التلاميذ السعوديين " ، مجلد بحوث المؤتمر السادس لعلم النفس فى مصر ، القاهرة : الأنجلو المصرية . ص ص ٤٩٧ - ٥١٤ .

٣٣- سعدية محمد بهادر (١٩٩٤) : المرجع فى برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة ، ط ٢ ، القاهرة : دار النيل للطباعة .

٣٤- سليمان الخضرى الشيخ (١٩٧٥) : المدخل الاجتماعى - التاريخى فى الدراسات النفسية " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية بالقاهرة ، الكتاب الثانوى الثانى ، ص ص ٣٠٣ - ٣٢٢ .

٣٥- سليمان محمد سليمان ، عبد الفتاح رجب مطر (٢٠٠٢) : " أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالى لدى الأبناء " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (١١١) ، ص ص ٨٩ - ١٢٨ .

٣٦- سمير محمد عقيلى (١٩٩٨) : استخدام مدخل التعلم بالنمذجة وأثره فى تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة جنوب الوادى .

٣٧- سهام على عبد الحميد (١٩٩٦) : أثر التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعى فى علاج السلوك الإنطوائى لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية " ، المجلة المصرية للتقويم التربوى ، العدد الأول ، المجلد (٤) ، ص ص ٣٥ - ٧٥ .

٣٨- سهير إبراهيم عيد (١٩٩٦) : " تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتأخرين عقلياً " ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٣٩- سيد أحمد عثمان (١٩٧٠) : علم النفس الاجتماعى التربوى (التطبيع الاجتماعى) ، الجزء الأول ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

٤٠- سيد محمود الطواب (١٩٩٥) : النمو الإنسانى فى أسسه وتطبيقاته ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

٤١- سيد محمود الطواب (٢٠٠٣) : علم النفس التربوى (التعلم والتعليم) ، القاهرة : الإنجلو المصرية .

٤٢- شعبان حامد على (١٩٩٤) : " أثر التعلم بالملاحظة (الأنموذج) على التحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى المتأخرين دراسياً فى مادة العلوم واتجاهاتهم نحوها " ، مجلد بحوث المؤتمر العلمى السادس ، مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، (الإسماعيلية ، ٨ - ١١ أغسطس) ، ص ص ٣٧ -٥٥ .

٤٣- صلاح الدين حسين الشريف (٢٠٠٠) : " مدى فاعلية استراتيجيات التعلم التعاونى فى علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد الأول ، المجلد (١٦) ، ص ص٣٣٧ - ٣٦٩ .

٤٤- عادل عز الدين الأشول (١٩٨٢) : علم النفس النمو ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

٤٥- عبد الحليم محمود السيد ، شاكر سليمان ، محمد نجيب الصبوة ، جمعة يوسف ، عبد اللطيف خليفة ، معتز عبد الله ، سهير الغباشي (١٩٩٠) : علم النفس العام ، ط ٣ ، القاهرة : مكتبة غريب للطباعة والنشر .

٤٦- عبد الرازق سويلم همام ، خليل رضوان خليل (٢٠٠١) : " فاعلية استراتيجية مقترحة في التعلم التعاوني على التحصيل ومهارات الاتصال والاتجاه نحو العلوم لدى التلاميذ الصم " ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، العدد (٣) ، المجلد (١٤) ، ص ص ١٧٩ - ٢٠٣ .

٤٧- عبد الستار إبراهيم ، عبد العزيز الدخيل ، رضوى إبراهيم (١٩٩٣) : " العلاج السلوكي للطفل ونماذج من حالاته " ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، العدد (١٨٠) .

٤٨- عبد الله بن صالح المقبل (١٩٩٥) : التعلم التعاوني ، متاح في الموقع *http://www.almekbel.net/cooperativelearning.htm*

٤٩- عبد المجيد نشواتي (١٩٩١) : علم النفس التربوي ، ط ٥ ، عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع .

٥٠- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠١) : سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، ط ٣ ، القاهرة : دار الفكر العربي .

٥١- عبد المنعم أحمد الدردير (١٩٨٦) : " سمات الشخصية الموجبة لدى معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى تلاميذهن " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بقنا ، جامعة أسيوط .

٥٢- عبد المنعم أحمد الدردير (١٩٩٢) : " دراسة بعض العوامل النفسية وعلاقتها بسلوك الإخلال بالنظام المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد (٨) ، المجلد (٢) ، ص ص ٨٨٣ - ٩٠٢ .

٥٣- عبد المنعم عبد الله حسيب (٢٠٠١) : " المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً " ، مجلة علم النفس ، العدد (٥٩) ، القاهرة : الهيئة العامة للكتاب ، ص ص ١٢٤ - ١٣٩ .

٥٤- عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٢) : اتجاهات معاصرة فى علم النفس ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

٥٥- عفاف عبد اللاه عثمان (٢٠٠٢) : " مدى فاعلية برنامج لتنمية التفاعل الاجتماعى وأثره على النمو المعرفى لدى أطفال المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة أسيوط .

٥٦- عفت مصطفى الطناوى (٢٠٠٢) : أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها فى البحوث التربوية ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

٥٧- علاء الدين السعيد النجار (١٩٩١) : " تأثير تفاعل الأساليب الوالدية فى التنشئة ومناخ حجرة الدراسة على أسلوب التفكير الابتكارى لدى التلاميذ فى المرحلة الابتدائية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٥٨- علاء محمود الشعراوى (٢٠٠١) : " فاعلية التعلم التعاونى فى خفض مستوى الخجل لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسى " ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد (١) ، ص ص ٩٧ - ١٣٧ .

٥٩- علـــى خلـــيل أبو العينين (١٩٨٨) : دراسات فى طبيعة القيم ومصادرها ودور التربـــية الإســـلامية فـــى تكوينها وتنميتها ، المدينة المنورة : مكتبة إبراهيم شلبى .

٦٠- علـــى عـــبد الســـلام علـــى (٢٠٠١) : " الســـلوك التوكيدى والمهارات الاجتماعـــية وعلاقـــتهما بالســـلوك الانفعالى للغضب بين العامليـــن والعـــاملات " . مجلة علم النفس ، العدد (٥٧) ، القاهرة : الهيئة العامة للكتاب ، ص ص ٥٠ - ٦٧ .

٦١- علية جودة شعبان (١٩٩٦) : " مدى فاعلية برنامج للمهارات الاجتماعية فـــى تخفـــيف حـــدة السلوك العدوانى لدى أطفال المدرسة الابتدائـــية " ، رســـالة ماجســـتير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٦٢- عمـــاد أحمـــد حسن ، محمد رياض عبد الحليم (١٩٩٩) : التنبؤ بالنمو المعـــرفى فى ضوء التفاعل الاجتماعى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، دراسة تجريبية . مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (٧٩) ، ص ص ٢٧٤ - ٣١٦ .

٦٣- فـــؤاد البهى السيد (١٩٨١) : علم النفس الاجتماعى ، ط ٢ ، القاهرة : دار الفكر العربى .

٦٤- فـــؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، آمال أحمد مختار صادق (١٩٨٠) : علم النفس التربوى ، ط ٢ ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

٦٥- فاتـــن أبو النجا عبد الوهاب (١٩٩٢) : " تعزيز الآباء لأبنائهم وعلاقته بمســـتوى طموح الأبناء " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بقنا ، جامعة أسيوط .

٦٦- فاروق الروسان (٢٠٠٠) : تعديل وبناء السلوك الإنسانى ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

٦٧- فايزة أحمد السيد (٢٠٠٣) : " فعالية استخدام إحدى استراتيجيات التعلم التعاونى (الجيجسو) فى التدريس على تنمية المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد (٢) ، المجلد (١٩) ، ص ص ٩١ - ١٣٧ .

٦٨- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٦) : سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى ، القاهرة : دار النشر للجامعات .

٦٩- فتحية حسنى محمد (١٩٩٤) : " فاعلية أسلوب التعلم التعاونى على التحصيل الدراسى فى مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى " ، مجلة دراسات تربوية ، تصدر عن رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، المجلد (١٠) ، الجزء (٧٠) ، ص ص ١٧١ - ٢٠٦ .

٧٠- فهيمة سليمان عبد العزيز (١٩٩٧) : " فعالية استراتيجية التعلم التعاونى على التحصيل الدراسى فى الجغرافيا لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى " ، المجلة المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (٤٢) ، ص ص ٥٩ -٨٥ .

٧١- فيولت فؤاد إبراهيم (١٩٩٢) : " مدى فاعلية برنامج لتعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقلياً والمصابين بأعراض داون من فئة القابلين للتعلم " ، مجلد بحوث المؤتمر السنوى الخامس للطفل المصرى (٢٨ - ٣٠ أبريل) ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، ص ص ٩٨٣ - ١٠١٧ .

٧٢- كمال محمد دسوقى (١٩٩٠) : النمو التربوى للطفل والمراهق " دروس فى علم النفس الارتقانى " ، بيروت : دار النهضة العربية .

٧٣- كوثر حسين كوجك (١٩٩٢) : " التعلم التعاونى استراتيجية تدريس تحقق هدفين " ، مجلة دراسات تربوية ، تصدر عن رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، العدد (٤٣) ، المجلد (٧) . ص ص ٢٠ - ٣٧ .

٧٤- كورنيليوس جى هولاند ، أكبرا كوبا سيجاوا (١٩٨٦) : " التعلم بالملاحظة : باندورا " ، فى : جورج إم غازدا ، ريموند جى كورسينى وآخرين (محررين) : نظريات التعلم دراسة مقارنة (ص ص ١٤٣-٢٠٢) ، الجزء الثانى ، ترجمة : على حسين حجاج ، مراجعة : عطية محمود هنا ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، العدد (١٠٨) .

٧٥- لطفى محمد فطيم ، أبو العزايم عبد المنعم الجمال (١٩٨٨) : نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية ، القاهرة : النهضة المصرية .

٧٦- لويس كاملة مليكة (١٩٩٠) : العلاج السلوكى وتعديل السلوك ، الكويت : دار القلم .

٧٧- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٠) : اختبار الكفاءة الاجتماعية (كراسة التعليمات) ، القاهرة : النهضة العربية .

٧٨- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨) : المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب لدى الأطفال . فى محمد السيد عبد الرحمن (محرر) : دراسات فى الصحة النفسية (ص ص ١٣ - ٨١) ، الجزء الثانى ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

٧٩- محمد السيد عبد الرحمن ، صالح بن عبد الله أبو عباة (١٩٩٨) : " فعالية برنامج إرشادى للتدريب على المهارات الاجتماعية فى علاج الخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعة " ، فى : محمد السيد عبد الرحمن (محرر) : دراسات فى الصحة النفسية (ص ص ٢١٨ - ٣٧) ، الجزء الثانى ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

٨٠- محمد درويش محمد (١٩٩٥) : " مدى فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية فى تعديل السلوك العدوانى لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة " ، المجلة المصرية للتقويم التربوى ، العد (١) ، المجلد (٣) ، ص ص ٢٠٥ - ٢٣٥ .

٨١- محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٦) : المعلم الفعال والتدريس الفعال ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

٨٢- محمد عبد السلام سالم (٢٠٠٠) : " المحتوى السلوكى للذكاء الاجتماعى وعلاقته بالتحصيل الدراسى لدى طلاب الجامعة " ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، العدد (٣) ، المجلد (٥) ، ص ص ٣٠١ - ٣٤٠.

٨٣- محمد عبد الله عبيد (٢٠٠٣) : " أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تدريس المقايسات على التحصيل والقدرة المكانية وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية الصناعية - دراسة تجريبية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد (٢) ، المجلد (١٩) ، ص ص ٣٤١ - ٣٧٩ .

٨٤- محمد عماد الدين إسماعيل (١٩٨٩) : الطفل من الحمل إلى الرشد (الصبى والمراهق) ، الجزء الثانى ، الكويت : دار القلم .

٨٥- محمد عماد الدين إسماعيل ، نجيب إسكندر ، رشدى فام منصور (١٩٧٤) : كيف نربى أطفالنا ، ط ٢ ، القاهرة : دار النهضة العربية .

٨٦- محمد مسعد نوح (١٩٩٣) : " دراسة تجريبية لأثر التعلم التعاونى فى تحصيل تلاميذ الصف الثانى الإعدادى للمهارات الجبرية " ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، العدد (٢٧) ، المجلد (٧) ، ص ص ١٣١ - ١٦٣ .

٨٧- محمد مصطفى الديب (٢٠٠١) : " مدى فعالية كل من إجراء المجادلة وطلب الموافقة والمناظرة التعاونية فى التحصيل وحب الاستطلاع والدافع المعرفى والاتجاه " ، فى : محمد مصطفى الديب ، ٢٠٠٣ (محرر) : علم النفس الاجتماعى التربوى " أساليب تعلم معاصرة " (ص ص ١٢١-٢١٥) ، القاهرة : عالم الكتب .

٨٨- محمد مصطفى الديب (٢٠٠٣) : علم النفس الاجتماعى التربوى - أساليب تعلم معاصرة ، القاهرة : عالم الكتب .

٨٩- محمد هاشم فالوقى (١٩٩٤) : أسس المناهج التربوية - إشكالية المفهوم وتنوع التنظيم ، طرابلس : منشورات الجامعة المفتوحة .

٩٠- محمود سيد أبو ناجى (٢٠٠١) : " أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونى المدعم بالوسائط الفعالة *Hypermedia* للكمبيوتر فى تدريس العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادى على تنمية اتجاهاتهم العلمية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد (١) ، المجلد (١٧) ، ص ص ٣٣٢ - ٣٥٦ .

٩١- محمـــود عبد الحليم منسى (١٩٨١) : " العلاقة بين القدرة على التفكير الابـــتكارى والمســـتوى الاجـــتماعى الاقتصادى لدى أطفال المـــرحلة الابتدائية " فى : أنور محمد الشرقاوى ، ١٩٩٩ (محـــرر) : الابتكار وتطبيقاته (ص ص ٣٩٤ - ٣٩٥) ، الجزء الثانى ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

٩٢-محمـــود عـــبد الحلـــيم منســـى (٢٠٠٣) : التعلم ، المفهوم ، النماذج ، التطبيقات ، القاهرة : الأنجلو المصرية .

٩٣- محمود محمد حسن (٢٠٠١) : " أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فـــى تدريـــس الرياضـــيات على التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمـــية التفكـــير الاســـتدلالى لدى تلاميذ الصف الخامس الابـــتدائى " ، مجلـــة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد (٢) ، المجلد (١٧) ، ص ص ٢١٧ - ٢٤٦ .

٩٤- مديحـــة عـــثمان عبد الفضيل (١٩٩٦) : " الصداقة فى مرحلة المراهقة المـــبكرة وعلاقـــتها بالتحصيل وسمات الشخصية " ، مجلة البحـــث فـــى التربـــية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، العدد (٢) ، المجلد (١٠) ، ص ص ١ - ٢٢ .

٩٥- مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٨١) : " المستوى الاجتماعى الاقتصادى والـــثقافى للأســـرة وعلاقته بالتفكير الابتكارى للأبناء فى المـــرحلة الابتدائية بالريف والحضر " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

٩٦-مشـــيرة عبد الحميد اليوسفى (١٩٩١) : " الصداقة فى مرحلة المراهقة وعلاقـــتها بمفهـــوم الذات والمهارات الاجتماعية " ، مجلة البحـــث فـــى التربـــية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، العدد (٤) ، المجلد (٤) ، ص ص ٤٧٩ - ٥١١ .

٩٧- ممدوح عبد المنعم الكنانى (١٩٩٠) : " مناخ الابتكارية بالأسرة وعلاقته ببعض الخصائص الاجتماعية والشخصية لدى أعضائها " ، فى : ممدوح عبد المنعم الكنانى (محرر) : دراسات وقراءات فى علم النفس التربوى (ص ص ٤٧ - ٩٨) ، الجزء الثانى ، المنصورة : مكتبة ومطبعة النهضة .

٩٨- ممدوحة محمد سلامة (١٩٨٦) : " القبول - الرفض الوالدى وعلاقته بالصفات الشخصية لدى الشباب الجامعى فى مصر ، مجلة الصحة النفسية ، المجلد (٢٧) ، القاهرة .

٩٩- منصور حسين ، محمد مصطفى زيدان (١٩٩٩) : سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفنى التربوى ، القاهرة : مكتبة غريب للطباعة والنشر .

١٠٠- منى حسن السيد (٢٠٠٠) : " علاقة مناخ الفصل بالسلوك الاستكشافى " المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (٢٨) ، المجلد (١٠) ، القاهرة: الأنجلو المصرية ، ص ص ١٨٥-٢٢٠ .

١٠١- ميرفت صالح محمد (٢٠٠٢) : فاعلية استخدام التعلم التعاونى على التحصيل الدراسى لدى طلاب الصف الثانى الثانوى الصناعى واتجاهاتهم نحو التعلم التعاونى " ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، العدد (١) ، المجلد (٨) ، ص ص ١ - ٣٠ .

١٠٢- ناصر محمود المخزومى (٢٠٠١) : " أثر استراتيجية التعلم التعاونى فى تدريس العروض على تنمية التفكير الإبداعى والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوى الأدبى الأردنى مجلة كلية التربية بأسوان ، جامعة جنوب الوادى ، العدد (١٥) ، ص ص ١٤٢ - ١٨٨ .

١٠٣- نصر أبو السعود عبد المجيد (٢٠٠٣) : " مدى فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى على التحصيل الأكاديمى والدافع للإنجاز وتقدير الذات والقابلية للعمل التعاونى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

١٠٤- نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٠٠) : علم النفس التربوى المعاصر ، القاهرة : مكتبة النهضة .

١٠٥- هشام عبد الرحمن عبد الصادق (١٩٩٢) : " دراسة العلاقة بين الأسلوب القيادى لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ " ، مجلة كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ، عدد يناير ، ص ص ٢ – ٤٢ .

١٠٦- هناء رزق محمد (١٩٩٥) : " فاعلية بعض أساليب النمذجة فى مواقف التدريس المصغر على تنمية بعض المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

١٠٧- ياسمين زايد حسن (١٩٩٧) : فعالية استخدام استراتيجيتى التعلم التعاونى الجمعى والتنافس الفردى على تحصيل الرياضيات وتخفيف القلق الرياضى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى"، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، العدد (٢) ، المجلد (١١) ، ص ص ١ – ٣٥ .

١٠٨- يعقوب موسى على (١٩٩٦) : " التعلم التعاونى ودوره فى علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى بليبيا " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

109- Alkin, M. C. & Christie, C. A. (2002): "The use of role-play in teaching evaluation", American Journal of Evaluation, Vol., 23, No.2, PP. 209-218.

110- Alles – Jardel, M.; Schneider, B. & Boutry, V. (2002): "Friendship and attitudes toward school among children of two Muslim communities in Marseille", Early Education and Development, Vol. 13, No. 2, PP. 221-235.

111- Androjna, E.; Bar, M. E. & Judkins, J. (2000): "Improving the social skills of elementary school children", (Eric Document Reproduction Service, No. ED443132).

112- Antshel, K. M. & Remer, R. (2003) : Social skills training in children with attention deficit hyperactivity disorder: A randomized-controlled clinical trial " , Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology Vol. 1,No. 1, PP. 153-165.

113- Bandura, A. (1977): Social learning theory, New Jersey: Prentice-Hall International Inc.

114- Bandura, A. (1978): "Psychological modeling: Theory and practice", In S. L. Garfield & A. E. Bergin (Eds.): Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis (PP. 620 -641), New York: John Wiley.

115- Bandura, A. (1982): "Self-efficacy mechanism in human agency", American Psychologist, Vol. 37, No. 2, PP. 122-147.

116- Bandura, A. (1986): Social foundations of thought and action: A social cognitive theory, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

117- Bandura, A. (1989): "Human agency in Social cognitive theory", American Psychologist, Vol. 44, No. 9, PP. 1175-1184.

118- Bandura, A. (1992): "Social cognitive theory", In R. Vasta (Ed): Six theories of child development revised formulations and current issues, (PP. 1-60), London: Jessica Kingsley Publishers.

119- Banton, M. (1965): Roles, New York: Basic Books, Inc.

120- Bar-Natan, I. & Hertz-Lazarowitz, R. (2000): "Measures of writing development in learning environments using cooperative learning (CL) and computer mediated communication (CMC)", Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28).

121- Barnea, N. & Dori, Y. (1999): "High-school chemistry students' performance and gender differences in a computerized molecular modeling learning environment", Journal of Science Education and Technology, Vol. 8, No. 4, PP. 257-271.

122- Barr, M. (2002): "Fostering Student achievement: A study of the relationship of collective teacher efficacy and student achievement", Dissertation Abstract International, Vol. (63A), No. 2, P. 475.

123- Beaty, J. (1992): Skills for pre-school teachers, New York: Macmillan Publishing Company.

124- Bell, M. (2001): "A case study of an online role play for academic staff", (Eric Document Reproduction Service, No: Ed 467921).

125- Bendt, L. & Nunan, J. (1999): "Enhancing academic achievement through direct instruction of social skills", (Eric Document Reproduction Service, No. ED434299).

126- Berndt, T. J. (2002): "Friendship quality and social development", Current Directions in Psychological Science, Vol.11, No.1, PP.7-10.

127- Boorman, P. B. (2002): "Biography and role playing fostering empathy in abnormal psychology", Teaching of Psychology, Vol.29, No.1, PP. 32-36.

128- Borich, G. D. & Tambari, M. L. (1997): Educational psychology, a contemporary approach, New York: Longman.

129- Braaksma, M. A.; Rijlaarsdam, G. & Van den Bergh, H. (2002): "Observational learning and the effects of model-observer similarity", Journal of Educational Psychology,Vol.94,No.2,PP.405-415.

130- Bramlett, R. K.; Scott, P. & Rowell, R. K. (2000): "A comparison of temperament and social skills in predicting academic performance in first graders", Special Services in the Schools, Vol. 16, No. 1/2, PP. 147-158.

131- Brandt, F. J. & Ellsworth, N. J. (1996): "Effects of cooperative learning on the academic achievement and self-esteem of urban adolescents with learning disabilities", Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, Vol. 7, No. 1, PP. 9-13.

132- Bulach, C. & Malone, B. (1994): "The relationship of school climate to the implementation of school reform", ERS SPECTRUM, Vol. 12, No. 4, PP. 3-8.

133- Bussey, K. & Bandura, A. (1999): "Social cognitive theory of gender development differentiation", Psychological Review, Vol. 106, No. 4, PP. 675-713.

134- Caldas, S. J. & Bankston, C. (1997):"Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement", Journal of Educational Research, Vol. 90, No. 5, PP. 269-277.

135- Celep, C. (2003): "The correlation of the factors: The prospective teachers' sense of efficacy, beliefs, and attitudes about student control", National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, Vol. 20, No. 4, PP. 70-80.

136- Chapell, M. S. & Overton, W. F. (2002): "Development of logical reasoning and the school performance of African American adolescents in relation to socioeconomic status, ethnic identity, and self-esteem", Journal of Black Psychology, Vol. 28, No. 4, PP. 295-317.

137- Chen, X.; Rubin, K. H. & Li, B. (1997): "Maternal acceptance and social and school adjustment in Chinese children: A four year longitudinal study", Merrill–Palmer Quarterly, Vol.43, No.4, PP. 663-681.

138- Choi, D. H. & Kim, J. (2003): "Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model",Early Childhood Education Journal, Vol. 31, No. 1, PP.41-46.

139- Cole,D. G.;Sugioka,H.L. & Yamagata-Lynch, L. C. (1999): "Supportive classroom environments for creativity in higher education", The Journal of Creative Behavior, Vol.33,No.4, PP. 227-293.

140- Cone, J. J.; Fulton, R. & Van Nieuwenhuyse, D. (2000): "Improving student behavior by teaching social skills", (Eric Document Reproduction Service, No. ED444089).

141- Cook, T. D. (1996): "Mathematical sense making and role play in nursery, Early Child Development and Care, Vol. 121, No. 1, PP. 55-66.

142- Cooney, R. R. (1998): "Relations among aspects of parental control, children's work-related social skills and academic achievement", Paper presented at the Biennial Conference on Human Development (15th, Mobile, AL, March 5-7).

143- Crowl, T. K.; Kaminsky, S. & Podell, D. M. (1997): Educational psychology, window on teaching, Chicago: Brown & Benchmark.

144- Dyson, L. L. (2003): "Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception, and social competence", Learning Disabilities: Research & Practice, Vol. 18, No. 1, PP. 1-9.

145- Echelbarger, S.; Holler, M.; Kelty, L. & Rivera, M. (1999): "Improving student interpersonal relationships and academic achievement through school safety interventions", (Eric Document Reproduction Service, No. ED438902).

146- Ferrari, M. (1996): "Observing the observer: Self-regulation in the observational learning of motor skills", Developmental Review, Vol. 16, No. 2, Pp. 203-240.

147- Fleming, J. E.; Cooke, T. D. & Stone, C. A. (2002): "Interactive influences of perceived social contexts on the reading achievement of urban middle schoolers with learning disabilities", Learning Disabilities: Research & Practice, Vol. 17, No. 1, PP. 47-64.

148- Fry, P. S. & Coe, K. J. (1980): "Interaction among dimensions of academic motivation and classroom social climate: A study of the perceptions of Junior high and high school pupils", British Journal of Educational Psychology, Vol. 50, No.1,PP. 33-42.

149- Gary, W. & Jacquelyn, M. (1983): "A cognitive social learning model for social skills", Psychological Review, Vol. 70, No. 2,PP.127-157.

150- Ghaith, G. M. (2002): "The relationship between cooperative learning, perception of social support and academic achievement", System, Vol. 30, No. 3, PP. 263-273.

151- Gillies, R. M. & Ashman, A. F. (2000): "The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school", Journal of Special Education, Vol. 34, No. 1, PP. 19-27.

152- Gillies, R. M. (2000): "The maintenance of cooperative and helping behaviors in cooperative groups", British Journal of Educational Psychology, Vol. 70, No. 1, PP. 97-111.

153- Gillies, R. M. (2003): "The behavior, interactions, and perceptions of junior high school students during small-group learning", Journal of Educational Psychology, Vol. 95, No. 1, PP. 137-147.

154- Good, T. L. & Brophy, J. (1984): Looking in classroom, (3rd ed.), New York: Harper and Row Publishers.

155- Goodwin, M. W. (1999): "Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them", Intervention in School and Clinic, Vol. 35, No. 1, PP. 29-33.

156- Gottlieb, R. J. & Rogers, J. L. (2002): "Academic self-concept, academic achievement, and leadership in university student studying in a physical therapy program", Journal of Allied Health, Vol.31, No. 2, PP. 99-102.

157- Grahm, H. (1986): "Social skills", In A. Gellatly (Ed.), The skillful mind: An introduction to cognitive psychology, (PP. 130-142), Milton Keynes: Open University Press.

158- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990): Social skills rating system (manual), American Guidance Service, Circle Pines, MN 55014-1796.

159- Griffin, E. A. (1997): "The role of children's social skills in achievement at kindergarten entry and beyond", Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (62nd, Washington, DC, April 3-6).

160- Griffith, J. (2002): "A multilevel analysis of the relation of school learning and social environments to minority achievement in public elementary schools", Elementary School Journal, Vol. 102, No. 5, PP. 349-366.

161- Grossi, K.; Habich, J.; Hackett, M. & Peterson, A. (2000): "Leaping into social skills success", (Eric Document Reproduction Service, No. ED446871).

162- Grundmann, M. & Teo, T. (1997): "Socialization, Intelligence, and cognitive competence", Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (62nd,Washington,DC,April3-6).

163- Halapi, M. & Saunders, D. (2002): "Language teaching through role-play, A Hungarian view", Simulation & Gaming,Vol.33,No.2, PP. 169-178.

164- Harper, K. (1996): "Social skills effects on impulsivity and depression",Dissertation Abstract International, Vol. 37(A), No. 3,P. 1015.

165- Heitzmann, D. (1988): "Role players", Journal of Counseling and Development, Vol. 67, No. 2, PP. 76-80.

166- Holliday, D. C. (2001): "Using cooperative learning in a middle school computer lab", Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA, April,10-14).

167- Holsbrink-Engels, G. A. (1997): "Computer-based role-playing for interpersonal skills training", Simulation & Gaming, Vol. 29,No.2,PP.164-180.

168- Horner, S. L. (2001): "The effects of observational learning on preschoolers' book-related behaviors and alphabet knowledge", Child Study Journal, Vol. 31, No. 1, PP. 1-11.

169- Huntsinger, C. S.; Jose, P. E. & Larson, S. L. (1998): "Do parent practices to encourage academic competence influence the social adjustment of young European American and Chinese American children?", Development Psychology, Vol. 34, No. 4, PP. 747-756.

170- Ibler, L. S. (1997): "Improving higher order thinking in special education students through cooperative learning and social skills development", (Eric Document Reproduction Service, No. Ed410732).

171- Jarrett, O. S. (1997): "Science and math through role-play centers in the elementary school classroom", Science Activities, Vol. 34, No. 2, PP. 13-19.

172- Johnson, D. W. (1981): "Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement, a meta-analysis", Psychological Bulletin, Vol.89,No.1,PP.47-62.

173- Kelly- Vance, L.; Caster, A. & Ruane, A. (2000): "Non graded versus graded elementary schools: An analysis achievement and social skills", Alberta Journal of Educational Research, Vol. 46, No. 4, PP. 372-390.

174- Kerr, D.; Troth, A. & Pickering, A. (2003): "The use of role-playing to help students understand information systems, case studies", Journal of Information Systems Education, Vol. 14, No. 2, PP. 167-171.

175- Ketsetzis, M.; Ryan, B. A. & Adams, G. R. (1998): "Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment", Journal of Marriage and the Family, Vol. 60, No. 2, PP. 374-387.

176- Kolp, S. M. & Hanley–Maxweel, C. (2003): "Critical social skills for adolescents with high incidence disabilities:Parental perspectives", Exceptional Children, Vol. 69, No. 2, PP. 163-179.

177- Le Mare, L. & Rubin, K. (1987): "Perspective taking and peer interaction: structural and developmental analysis", Child Development, Vol. 58, No. 2, PP. 306-315.

178- Liff, S. B. (2003): "Social and emotional intelligence: Applications for developmental education", Journal of Developmental Education, Vol. 26, No. 3, PP. 28-34.

179- Lightman, E. S. & Al-Krenawi, A. (2000): "Learning achievement, social adjustment, and family conflict among Bedouin–Arab children from polygamous and monogamous families", Journal of Social Psychology, Vol. 140, No. 3, PP. 345-355.

180- Liu, M. & Chen, X. (2003): "Friendship networks and social, school and psychological adjustment in Chinese junior high school students", Psychology in Schools, Vol. 40,No.1,PP. 5-17.

181- Lord, T. R. (2001): "101 Reasons for using cooperative learning in biology teaching", The American Biology Teacher, Vol. 63, No. 1, PP. 30-38.

182- Malecki, C. K. & Elliott, S. N. (2002): "Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis", School Psychology Quarterly, Vol. 17, No. 1, PP. 1-23.

183- Marlatt, G. & Argyle, M. (1984): Modeling method, New York: John Wiley & Sons, Inc.

184- Matson, J. (1988): Enhancing children's social skills: Assessment and training, New York: Pergamon Press.

185- Maxweel, C. (1997): "Role play and foreign language learning", Paper presented at the Annual Meeting of the Japan Association of language Teachers (23rd.Hamamatsu Japan,October9-12).

186- Mayer, R. E. (1989): "Models for understanding", Review of Educational Research, Vol.59,No.1,PP. 43-64.

187- Mazur, J. E. (1994): Learning and behavior, (3rd ed.), New Jersey: Prentice Hall.

188- McCown, R.; Driscoll, M. & Roop, P. G. (1996): Educational psychology, a learning-centered approach to classroom practice, Boston: Allyn and Bacon.

189- McDaniel, K. (2000): "Four elements of successful historical role-playing in the classroom", History Teacher, Vol. 33, No. 3, PP. 357-362.

190- McHale, M. (2002): "Cooperative learning in an elementary physical education program", Journal of Physical Education, Recreation & Dance, Vol. 73, No. 7, P. 20.

191- Milner, H.; Husband, T. & Jackson, M. (2002): "Voices of persistence and self-efficacy: African American graduate students and professors who affirm them", Journal of Critical Inquiry into Curriculum and Instruction, Vol. 4, No. 1, PP. 33-39.

192- Miller, M. & Cooke, N. (2003): "Effects of friendship circles on the social interactions of elementary age students with mild disabilities", Journal of Behavioral Education, Vol. 12,No.3,PP. 167-184.

193- Moisan, T. A. (1998): "Identification and remediation of social skills deficits in learning disabled children", (Eric Document Reproduction Service, No. ED427489).

194- Molfese, V. J.; Modglin, A.& Molfese, D. L. (2003): "The role of environment in the development of reading skills: A longitudinal study of preschool and school-age measures", Journal of Learning Disabilities, Vol. 36, No. 1, PP. 59-67

195- Morganett, L. (1991):"Good teacher-student relationships: A key element in classroom motivation and management", Education, Vol. 12, No. 2, PP. 260-264.

196- Mueller, A. & Fleming, T. (2001): "Cooperative learning: Listening to how children work at school", The Journal of Education Research, Vol. 94, No. 5, PP. 259-265.

197- Mulvenon, S. W.; Ganley, B. J. & Fritts-Scott, K. (2001): "The impact of socioeconomic status on performance: A case study of Arkansas schools", Arkansas Educational Research and Policy Studies Journal, Vol. 1, No. 1, PP. 42-61.

198- Murray, C. & Greenberg, M. T. (2001): "Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities", Psychology in the Schools, Vol. 38, No. 1, PP. 25-41.

199- Park, H. - S. & Bauer, S. (2002): "Parenting practices, ethnicity, socioeconomic status and academic achievement in adolescents", School Psychology International, Vol. 23, No. 4, PP. 386-396.

200- Patterson, C. (1973): Theories of counseling and psychotherapy for students and professionals. (2nd ed.) New York: Harper and Row.

201- Pervin, L. (1984): Personality: Theory and research, (4th ed.), New York: John Wiley & Sons, Inc.

202- Piercy, M.; Wilton, K. & Townsend, M. (2002): Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative learning techniques", American Journal on Mental Retardation, Vol. 107, No. 5, PP. 352-360.

203- Pratt, S. (2003): "Cooperative learning strategies", The Science Teacher, Vol. 70, No. 4, PP. 25-29.

204- Rinn, R. & Markle, A. (1980): "Modification of skills deficits in children", In A. Bellack & M. Herson (Eds.): Research and practice in social skills training, New York: Plenum Press.

205- Rivera, D. P. (1996): "Using cooperative learning to teach mathematics to students with learning disabilities", Learning Disabilities Forum, Vol. 21,No.3,PP.29-33.

206- Rogoff, B. (1990): Apprenticeship in thinking cognitive development in social context, New York: Oxford University Press.

207- Rowntree, D. (1981): Dictionary of education, New York: Harper & Row ltd.

208- Rubin, R. L. & Norman, J. L. (1989): "A comparison of the effect of a systematic modeling approach and the learning cycle approach on the achievement of integrated science process skills of urban middle school students", Paper presented at the Annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, (San Francisco, March 30- April 1).

209- Rutledge, K. (2000): "Social learning theory", [On-line], Available:http://teachnet.edb.utexas.edu/~lynda-abbott/social.html.

210- Schoen, S. F. & & Ogden, S. (1995): "Impact of time delay, observational learning and intentional cuing upon word recognition during integrated small-group instruction", Journal of Autism and Developmental Disorders, Vol. 25, No. 55, PP. 503-519.

211- Schultz, D. & Shaw, D.S. (2003): "Boys' maladaptive social information processing, family emotional climate, and pathways to early conduct problems", Social Development, Vol. 12, No. 3, PP. 440-460.

212- Shapiro, S. (1993): "Strategies that create a positive classroom climate", The Clearing House, Vol. 67, No. 2, PP. 91-97.

213- Sharma, V,. P. (2000): "Learning by observing the behavior of popular people", [On-line], Available:http://www.mindpub.com/art351.htm.

214- Simmons, S. (2001): "Learning through role play", Basic Skills, Vol. 1, No. 1, PP. 22-26.

215- Singh, N.; Deitz, D.; Epstein, M. & Singh, J. (1990): "Social behavior of students who are seriously emotionally distributed: A Quantitative analysis of intervention studies" Behavior Modification, Vol. 15, No. 3, PP. 74-94.

216- Slavin, R. E. (1997): Educational psychology: Theory and practice, (5th ed.), Boston: Allyn and Bacon.

217- Smith, A. B. (1996): "The early childhood curriculum from socio-cultural perspective", Early Child Development and Care, Vol. 115, No.1,PP.51-64.

218- Stellato, J. (2002): "Role playing in the science classroom" Science Scope, Vol. 26, No. 2, PP. 38-39.

219- Strahan, E. Y. (2003): "The effects of social anxiety and social skills on academic performance", Personality and Individual Differences, Vol. 34, No. 2, Pp. 366-386.

220- Taylor, G. & Nixon, L. (1996): Teachers' and parents' perceptions toward the effects of social skills training on reading and mathematical achievement of young African American males (Eric Document Reproduction Service, No. ED403221).

221- Taylor, H. A.; Jensen, M. D. & Renshaw, C. E. (1997): "Effects of computer-based role-playing on decision making skills", Journal of Educational Computing Research, Vol.17,No.2,PP. 147-164.

222- Terwel, J.; Gillies, R. M.; Van den Eeden, P. & Hoek, D. (2001): "Co-operative learning processes of students: A longitudinal multilevel perspective", British Journal of Education Psychology, Vol. 71, No. 1, PP. 619-645.

223- Torrance, E. P.; Murdock, M. & Fletcher, D. C. (1996): Creative problem solving through role playing, Pretoria: Benedic Books.

224- Tucker-Ladd, C. (2000): Psychological self-help. [On-line], Available: http:// mentalhelp.net/psyhelp/chap4/ chap4g.htm.

225- Utay, C. & Utay, J. (1997): "Peer-assisted learning: The effects of cooperative learning and cross-age peer tutoring with word processing on writing skills of students with learning disabilities", Journal of Computing in Childhood Education, Vol. 8, No. 2/3, PP. 165-185.

226- Van Dijk, I. M. A. W.; Van Oers, B. & Terwel, J. (2003): "Providing or designing? constructing models in primary Maths education", Learning and Instruction, Vol.13, No.1, PP.53-72.

227- Vernon, J. (1980): Adolescent's with behavior problem: Strategies for teaching counseling and parent involvement, Boston: Allyn and Bacon Inc.

228- Weiten, W. (1998): Psychology: Themes and variations, California: Brooks/Cole Publishing Company.

229- Werts, M. G. (1996): "Peer modeling of response Chains: Observational learning by students with disabilities", Journal of Applied Behavior Analysis, Vol. 29, No. 1, PP. 53-66.

230- Wertsch, J. F. (1985): Vygotsky and the social formation of mind, Cambridge: Harvard University Press.

231- Witt, D. E. (1995): "Role-playing strategies for instruction and assessment", Northeast Conference Newsletter, Vol. 1, No. 37, PP. 14-16.

232- Wood, R. & Bandura, A. (1989): "Social cognitive theory of organizational management", Academy of Management Review, Vol. 14,No.3, PP. 361-384.

233- Woolfolk, A. E. (1995): Educational psychology,(6th ed.),Boston: Allyn and Bacon.

234- Xin, F. (1996): "The effects of computer-assisted cooperative learning in mathematics in integrated classrooms for students with and without disabilities. Final report", (Eric Document Reproduction Service, No. ED412696).

235- Zirkle, D. S.; Peterson, T. L. & Collins-Marotte, J. (2001) "The school counselor's role in academic and social adjustment of late-adopted children", Professional School Counseling, Vol. 4, No. 5, PP. 366-369.