تعديل السلوك المعرفي الصفي

إن نسبة كبيرة من تعلمنا ناتجة عن مراقبة سلوك النموذج والنتائج المترتبة على ذلك الأداء أو السلوك. وإن التعلم من خلال عملية النمذجة هو عمل لا يخضع لتخطيط مسبق ومنظم وإنما ناتج عن ملاحظة الطلبة لنماذج الآخرين الذين يتفاعلون معهم.

27 April 2024 | الكاتب: **د. محمد العامري** | المشاهدات: 5,246



- ما فلسفة باندورا في النمذجة؟
- ما المقصود بالتلفظ للتعلم الذاتي؟
- ما أساليب التعزيز الذاتي؟
- ما أهمية التعزيز وإثارة الدافعية الداخلية؟
- ما هي فرضية الحتمية المتبادلة الصفية؟
- ما أساليب الأداءات الصفية المضطربة؟
- ما خطوات الضبط الذاتي المعرفي؟
- ما الافتراضات الأساسية في معالجة المشكلات الإدارية الصفية؟
- ما خصائص برامج التعديل المعرفي؟
- ما ملامح التنظيم الذاتي المعرفي؟

النمذجة (Modeling):

إن نسبة كبيرة من تعلمنا ناتجة عن مراقبة سلوك النموذج والنتائج المترتبة على ذلك الأداء أو السلوك. وإن التعلم من خلال عملية النمذجة هو عمل لا يخضع لتخطيط مسبق ومنظم وإنما ناتج عن ملاحظة الطلبة لنماذج الآخرين الذين يتفاعلون معهم.

إن المعلمين بما لديهم من سلطة، فلديهم القدرة على إنجاز الكثير من ذلك أثناء وجودهم في غرفة الصف بقيامهم بدور النموذج أمام الطلبة.

يعرف باندورا (Bandura, 1986) ثلاثة مستويات أو أنواع للآثار التي تتركها القدوة على السلوك الملاحظ الظاهر من قبل النموذج وهي:

أولًا: ملاحظة آثار التعلم من خلال ملاحظة النموذج:

يحتاج الطلبة أو الأفراد الذين يلاحظون النموذج إلى نماذج استجابة جديدة لم تكن موجودة في ذخيرة السلوك لدى الملاحظ مثال: تمثيل مهارة كيفية استخدام أدوات المختبر، أو أداة تجربة في المختبر.

ثانياً: تأثير الكف وعدم الكف (Inhibitory, Dishibitory Effects)

إن نماذج الاستجابة الموجودة لدى الملاحظين يمكن أن تصبح مكفوفة إذا عوقب النموذج للسلوك نفسه ولربما يتكرر (عند تعزيز ذلك السلوك). مثال: عندما يصدر أحد الطلبة تعليقاً بذيئاً يضحك الطلبة ويعجبون بذلك (تعزيز)، وحيناً يلاقي السلوك نفسه التكشير، أو الحملقة، أو الصمت من قبل الطلبة أو المعلم فإنه يكفي أو يعاقب.

ثالثاً: أثر تسهيلات الاستجابة (Response Facilitation Effects):

إن سلوك النموذج يتم تأديبه ونمذجته عندما تكون الاستجابة السابقة للموقف نفسه مختلفة ومثالها: الانتباه التام، أو التجاهل، فيقوم الطلبة بنمذجة السلوك الأخير.

يعتبر النموذج إدارة إرشادية قوية، وأسلوب إدارة صفية للسلوك، نعني بالنموذج السلوك الذي يؤديه فرد لديه سلطة، من خلال سلوك الحركة، وسلوك الكلام، مما يساعد في تنفيذ التعليمات والتفسيرات المعطاة سابقاً قبل، وأثناء، وبعد السلوك.

إن سلوك الكلام يحدد معنى السلوك، وتوظف الملاحظة لمشاهدته بهدف إتقانه والمعيار في ذلك تأديته. إن أهمية ممارسة ما تقوله يدفع الملاحظين على اعتباره أحسن نماذج السلوك، ويكون ذا قيمة أفضل من أن تتحدث عنه بدون سلوك.

خصائص النموذج (Characteristics of Model):

نركز على النموذج بأنه السلوك الذي يتم تأديته من فرد لديه سلطة الإتقان، أو التأثير في الآخرين.

التركيز على ..... أنواع النموذج: * سلوك الكلام، وسلوك الحركة. * سلوك في المواقف. * سلوك أداء تجربة أو تأدية مهارة. * سلوك معاملة الآخرين.

قام باندورا (Bandura, 1986) بمراجعة خصائص النموذج لأهميتها وتأثيرها لدى الملاحظ، وإليك هذه الخصائص:

أولًا: الدرجة المدركة لدى النموذج الموجودة والمشابهة الكامنة لدى الملاحظ:

وهذا يشمل المعلمين الذين يتفاعلون مباشرة مع الطلبة، وعلاقتهم به كأصدقاء يميلون إلى نمذجة سلوكهم بدرجة أكبر من أولئك اللذين يقيمون حواجز اجتماعية أو موقفية، بينهم وبين الطلبة.

ثانياً: درجة التعزيز التي يلاقيها السلوك النموذج:

إن المعلمين الذين يؤدون سلوكاً تلاقي احتراماً من الطلبة، وتحقق أهدافهم فإن ذلك يسهل نمذجة ذلك السلوك أكثر من ذلك السلوك الذي يفشل في تحقيق الأهداف.

إن النماذج التي تلاقي احتراماً وتقديراً، يزداد احتمال ملاحظة سلوكها ونمذجته من تلك النماذج التي ليس لها درجة الاحترام والتقدير، وبخاصة عندما يكون هذا الاعتبار قائماً على خصائص الملاحظين (الطلبة) وامتلاكهم لها.

ويتضمن هذا أن المعلمين معنيون بأن يحصلوا على احترام الطلبة وأن يكونوا بعيدين نسبياً عن الطلبة على أن يكونوا ودودين وجذابين بما فيه الكفاية حتى يقوم الطلبة بملاحظة السلوك وتأديته ونمذجته.

إن النموذج اليومي المناسب لإدارة الصف يتضمن أنماط سلوك كثيرة من مثل الإصغاء بانتباه عندما يشكو الطلبة من أمر ما، أو عند محاولة إجابة سؤال ما، أو استخدام أدوات مخبرية جديدة، واستبدالها بشكل أكثر مناسبة أو الإنصات لتفكير المعلم لتأدية الطريقة التي يحل بها المعلم لمسألة رياضية.

إن المعلم النموذج مهم جداً لتطوير قدرة الضبط المنطقي (Rational Control) للسلوك (يسلك المعلم عادة وفق قرارات وأفكار دقيقة متأملة، وليس وفق أفكار متعجلة).

ويحترم الطلبة (يتجنب إحباط الطلبة وتقدير كل طالباً منهم)، وممارسة العمل الجماعي (دون استعمال النقد والتهكم، أو إلقاء اللوم على الآخرين، ويقوم بمعاملة طلبة الصف معاملة متساوية دون تمييز، ويعامل المجموعة كوحدة واحدة) .. كذلك الضبط المنطقي (إذ يتقبل المعلم النقد بدون غضب أو نرفزة، ويستجيب للمحاولات المنطقية في تشخيص المشكلة وحلها ...).

إن تعليم الطلبة يتم بفعالية من خلال تكنيك النموذج، ولو كان بممارسة سلوكات يومية روتينية في اليوم الدراسي من قبل استخدام المبراة، أو استخدام أي أدوات سمعية وبصرية، كما يستطيع النموذج أن يسهم في تعليم نماذج التفكير وحل المشكلة، حينما ترتبط بنماذج شفوية ظاهرة، وأساليب أخرى من العرض تؤدي إلى تعديل السلوك المعرفي (Cognitive behavior Modification Meicenbaum, 1977).

التلفظ للتعلم الذاتي (Verbalized Self – Instruction)

> فرضية النمذجة
>
> تفترض النظرية النفسية إلى أن الإنسان حينما يواجه خبرة جديدة يتطلع حوله من أجل أن يجد مساعدة مناسبة تقدم له فحينما يرى أمامه أداءاً يعرض حلًا أو معالجة سواء أكانت ذهنية أو مهارية فيقوم بمشاهدتها واستيعابها تم إنتاجها بصورة تناسب خبراته .. ولا يستطيع أي فرد تجنب هذا النوع من التعلم لما له من تطبيقات. وبشكل خاص في إدارة الصف للمعلم المبتدئ.

يؤكد التعديل السلوكي المعرفي على تطوير الضبط الذاتي (Self – Control) أكثر من عمليات الضبط الخارجي، إذ أنه يؤكد على التفكير والخبرة الموضوعية أكثر من التعزيز الخارجي، إنه أسلوب يربط النمذجة مع التلفظ للتعلم الذاتي. فعلى سبيل المثال في تناول موضوع تعبير أو حل مسألة رياضية أو مسائل عملية يستطيع المعلم أن يعرض نموذجاً بعرض عمليات المعالجة بصورة قابلة للملاحظة من قبل الطلبة، بالإضافة إلى عرض أسلوب تفكيرها لفظياً (يفكرون بصوت عال أمام الطلبة أثناء معالجة موضوع أو قضية) أثناء التدريس. يستطيع المعلمون أن يتحدثوا بأنفسهم ما سيقمون بعمله، ثم يقومون بعمله أمام الطلبة (Good and Brophy, 1995, 342).

لقد وظف ماكينام وجودمان (Meichenham and Goodman, 1971) هذا الأسلوب بفعالية لتعليم الطلبة الاستجابة لقضايا مصرفية كالتخيل والتفكير بدون تعجل، يتطلب هذا الإجراء أو الأسلوب تعريف وتحديد أي من البدائل المتاحة كان صحيحاً.

إن كثيراً من الطلبة يحلون واجباتهم بطريقة متعجلة من خلال اختيار البديل الأول الذي يبدو لهم أنه صحيحاً دون التردد والتفكير بالبدائل الأخرى المتاحة وفحص هذه البدائل واختبار مدى صحتها.

> إن النموذج معني في هذه الحالة أن يدرب الطلبة على التأني، والدقة، والتروي، بالإضافة إلى عوامل أساليب اختيار البديل الصحيح عن طريقة مقارنته بالبدائل الأخرى (عند عرض مشكلة تتضمن فيلة في وضع مختلف، واختيار الفيل الذي يعكس الوضع الصحيح) يقوم المعلم بمخاطبة الطلبة، دعونا نرى إن كان الفيل في وضع مقبول، ولو أنه يبدو، صحيحاً، إن من الأفضل أن نفكر ونرى البدائل الأخرى، فيما إذا كانت صحيحة أم غير صحيحة، إن خرطوم الفيل والناب بالحجم نفسه، وفي الاتجاه نفسه، وأيضاً ربما أن الذيول، وربما تكون الأرجل أو الأذنين وربما واحدة من الأرجل المستقيمة ومثنية في الأخير، ومستقيمة في الفيل النموذج.

يبدو أن ملاحظة النموذج حينما يفكر بصوت عال وملاحظة الحركات المرافقة لما يصوره من نشاط تفكير عال، في محاولة لحل المسألة تتطلب جهداً ذهنياً، تؤكد فعالية هذا التعلم المعرفي المنمذج (Cognitive Modeling) أكثر من إجراءات التعلم القائمة على الاستماع لمحاضرة تقليدية أو مراقبتها.

إن هذا يجعل ضم إجراءات التدريس لعمليات النمذجة مع التعلم الذاتي الملفظة (Verbalized Self – instruction) أكثر فعالية من التدريس المباشر بمفرده، وبخاصة في حالة تكلم المعلم أثناء حله لمسألة رياضيات على السبورة.

وتعتبر هذه الطريقة مناسبة لإدارة المشكلات الصفية، وتقلل من فرص حدوثها، وبخاصة عند تدريب الطلبة لأن يتفحصوا بأنفسهم من صحة اختيارهم للأدوات المناسبة وإذا لم يكن كذلك يمكنهم أن يعودوا إلى الدليل المتضمن ذلك بأنفسهم.

أما الطلبة الذين يحتاجون لتعلم الطرق الفعالة في حل المشكلات وحل التناقضات يمكن أن يتم مساعدتهم بتنفيذ أسلوب النمذجة

باستخدام أسلوب التحدث الذاتي (Self – talk) المتضمن تمييز كل طالب للإجابات الصحيحة، وتحمل المسؤولية، وحل التناقضات في مواقف تتطلب المساعدة، ويدربوا على توليد الحلول المحتملة، وتقييم هذه الحلول.

(Good and Brophy, 1995, 343)

التلميح (Cuing):

عندما يجد المعلم أن الطالب قد واجهه صعوبة في إنجاز مهمة تعليمية أدائية معينة، فإنه يستطيع أن يزوده بمساعدة على صورة تلميح (Cuing) مختصر ليوجه انتباهه تجاه الوسائل المساعدة للأداء، إن تقديم التلميح متوقعاً قبل أن يقدم الطالب على مجموعة الصعوبة، والمساهمة في مساعدته على تحقيق النجاح والإنجاز، كما يراعي أن يقدم التلميح قبل توقع الحدث (Krumboltz and Krumboltz, 1972).

كما يراعي المعلم أن يقدم التلميحات حينما تظهر الحاجة لدى الطالب وإلا انقلبت على عكس وظيفتها، فبدلًا من أن تسهل مهمة الدخول إلى الحل أو المساعدة، تصبح تكراراً مملًا لدى الطالب.

أما التلميحات التي تعطى في حالة سوء السلوك الصفي، فهي مشروطة بشروط أخرى، إذ إنها تكون مهمة بشكل خاطئ إذا كان الطلبة يعرضون سلوكاً مشاغباً متكرراً وفي مثل حالات حدوث المشاجرات، أو الصخب أثناء البدء في العمل بالمختبر، وبعد أن يكون قد قام المعلم بتحليل الظاهرة السلوكية الشغبية، وفهم أسبابها بهدف سحب أسبابها أو تقليل احتمالية حدوثها.

التركيز على ..... * مفهوم التلميح. * مهاراتها. * مناسباتها.

ويفترض أن يقدم المعلم التلميح في بدء العمل من مثل توزع الطلبة إلى مجموعات عمل صغيرة، أو البدء في إجراء تجارب مخبرية مشتركة.

وقد تكون عديمة الفائدة حينما تقدم أثناء اندماج الطلبة في العمل على المهمة، أو ممارسة نشاط تعلمي، والتلميحات قد تكون على صورة الاستماع للطلبة في البداية عن ماذا سيفعلون؟ وماذا سيتجنبون؟ وكيفية التعامل مع المواقف الطارئة إن حدثت؟

ويمكن أن تكون التعليمات الذاتية (Self – Instruction) ذات وظيفة تلميحية، ويتوقع من الطالب في هذه الحالة قراءة التعليمات الذاتية، أو الملاحظات، وتترك له فرص فهم وتأدية ما يتوقع من عمله.

قد يكون للتلميحات اللفظية قيمة تعلمية تدريبية في حالات كثيرة في الصف، وفي حالة الطلبة الذين يواجهون مشكلات في إدارة الوقت، وما ينتظر عمله، يمكن معالجة هذه القضايا عن طريق تزويد الطلبة، بتلميحات من أفراد يقومون بتدريبهم وفق قوائم محددة، يستعملها الطلبة بأنفسهم فتكون التلميحات بمثابة موجهات تذكيرية.

وتكون التلميحات مفيدة بفاعلية عندما يتم تذكير الطلبة بتمييزات سلوكية مناسبة ومعينة وفق ظروف معينة.،

وتتضمن القوائم التي تعطى للطلبة مميزات للسلوك المناسب الموضح فيما إذا كان سلوكاً ملائماً أو غير ملائم، ثم أساليب عرضه بطريقة مناسبة، أحياناً يمكن استخدام بطاقات تضمن السلوك المناسب والسلوك غير الماسب لأحداث صفية تم تحديدها وتم توضيح الوصفات المناسبة على صورة تلميحات كتابية، يتم ملاحظة أدائهم وفقها وتنفيذها.

ويقوم المعلم بإعطاء توجيهات عادة فيما يتعلق بنشاطات الصف التعليمية وتكرارها حتى يعتادها الطلبة وتصبح نظاماً مستوعباً.

توجيهات أدائية: * لا صراخ ولا زعيق، حينما يدور حوار هادئ بين الطلبة الذين أنهوا عمل واجباتهم الصفية. * طلب المساعدة حينما تحتاجها بهدوء ممن أنهى عمله الصفي. * التوقف عن الحديث أثناء المناقشة أو التسميع. * التوقف عن الحديث أثناء أداء الامتحان.

يتوقع من المعلم التحرك الهادئ في غرفة الصف، الطالب صاحب المشكلة لإيقافها قبل أن تعم طلبة الصف، وأن يختار الحل المناسب والتعليقات والاقتراحات المناسبة.

معلومة ..... تقدم التعليمات على صورة تلميحات لفظية، أو بالإشارة في بداية العام الدراسي وتكرر حتى تصبح مفهومة، ثم يكتفي بالتلميحات الذاتية فيما بعد .. ويتم الاعتماد على مبادرتهم المناسبة (Self – Cueing).

التلميح مع الأساليب الأخرى:

هناك عدد من الوجوه التي تنتظم فيها أساليب تعديل السلوك المعرفي مع أساليب التلميح المختلفة (Glynn, Thomasd and Shee, 1973).

تتضمن هذه الصورة مع عدد من التكنيكات (Mclaughlin, 1973).

التركيز على .....
التلميح وتعديل السلوك المعرفي:
* التقييم الذاتي.
* التسجيل الذاتي للأداء.
* القرار الذاتي للحصول على التعزيز.
* تطبيق التعزيز الذاتي.

ويمكن توضيح نقاط التركيز بالصورة التالية:

- يقيم الطلبة أداءهم بأنفسهم وفق تقدمهم للهدف الذي يريدون تحقيقه.
- يبني الطلبة سجلًا خاصاً للسلوكات النسبية.
- يوفر الطلبة لأنفسهم الظروف المناسبة والاحتمالات المناسبة لإقامة العلاقة المناسبة بين الأداءات التي يؤديها الطلبة، وأنماط وحجم التعزيز الذي يريدون الحصول عليه.
- يقوم الطلبة بتعزيز أنفسهم حينما يقومون بالأداء الذي تعهدوا لأنفسهم القيام به.

التعزيز الذاتي (Self – reinforcement):

ويعتبر أسلوب التعزيز الذاتي مناسباً بدرجة كبيرة للطلبة الذين يظهرون أداءً تحصيلياً متدنياً، والذين يطورون عزوات أداء غير مناسبة لأسباب نجاحهم وفشلهم. ويقوم التعزيز الذاتي باستثارة الانتباه تجاه إنجازاتهم الجزئية المستمرة، ويشجعهم أن يلفظوا جملًا تشجيعية لأنفسهم ومدحها أثناء الاقتراب من تحقيق الهدف، ويساعدهم التعزيز الذاتي على تطوير عزوات مناسبة لإنجازاتهم وعزوها لجهدهم بدلًا من العوامل الخارجية.

مراقبة الذات وتقييمها (Self – monitoring and Self – evaluating):

يكون هذا الإجراء عن طريق تزويد الطلبة بقوائم الشطب (Checklist) حيث يقوم الطالب نفسه بوضع إشارة على ما قام به وفق مراحل تقدمه في المهمات التعليمية الصفية، أو في كل مرة يقوم بإنجاز مهمة، أو تحقيق هدف يضع هذا الإجراء المسؤولية على الطالب نفسه فيقوم بمراقبة نفسه، وإدارة سلوكه، وتقييم ذلك على أن يكون ذلك بناءً ومغرياً لهم.

> فرضية تقوية الذات
> تفترض النظرية النفسية أن الفرد يسعى من تعزيز ذاته إلى صقلها، وتقويتها، وأن هذا يجعل الفرد يقلل من الحساسية العالية ويحل بدلًا من ذلك الثقة بالنفس والشعور بالكفاءة الذاتية لأداء ما يفكر فيه وما يطمح إليه.

التعزيز والدافعية الداخلية (Reinforcement and Intrinsic Motivation)

إن تبني أسلوب الدافعية الذاتية الداخلية خلال تعلم الطلبة وضبطهم في إدارة تعلمهم يعمل على استثارة النشاط والأهمية بما يقومون به، وأهمية الالتزام بالنظام الصفي والتعليمات من أجل تحقيق دوافعهم الداخلية، إذ تتاح للطلبة الاستمتاع بعمليات النمذجة للأنظمة والتعليمات الصفية، ومساعدتهم، وتقدير واحترام تطور المعرفة والفهم لهذه الأنظمة والتعليمات.

واجه هذا الاتجاه دعماً من البحوث التي أكدت النتائج الإيجابية لأثره وفاعليته في توطيد الأنظمة والإدارة الصفية (Deci, 1975). وتوصل ديساي (Deci) أن تقديم التعزيزات الخارجية لأداء الطالب أحد السلوكات يعمل على تقليل فرص ممارسة ذلك السلوك وتأديته في المستقبل، ويبقى ذلك السلوك مرهوناً بذلك الأداء.

ويتطلب هذا الأسلوب (تطوير الدافع الداخلي) أساليب دقيقة، مشفوعة بالمثابرة والحماس لتحقيقها للوصول إلى صف تسوده صفات الإنجاز الذاتي (Self – Achievement)، والضبط الذاتي (Self – Control)، وتحويل الأهداف من أهداف خارجية إلى أهداف داخلية، ومن صاحب ضبط مرهون بتعزيز خارجي إلى صاحب ضبط أصيل ينبع من الطالب نفسه ويسعى نحو تحقيقه.

مهارات البقاء الأكاديمي (Academic Survival Skills):

ضمن التكنيكات المعرفية فيما ضمت بعد تقدمها مهارات البقاء الأكاديمي، إذ تضمنت التدريب على مهمات أو مهارات من فشل،

الانتباه والحضور إلى الأحداث الصفية، واتباع التعليمات، والمبادرة والتطوع للإجابة على الأسئلة (Cobb and Hops, 1973) بالإضافة إلى التدرب على أداء مهارات اجتماعية من مثل: المبادرة بالتفاعل، والمساعدة، والمشاركة.
(Cartledge and Milburn, 1978)

إن المزيج القائم بين عمليات النمذجة والتعليم واستخدامها في تعليم الطلبة مهارات مراقبة الذات، وإجراءات التعزيز الذاتي على أن يتم استمرار ممارسة ذلك وتشجيعه.

تتضمن أسلوب تعديل السلوك المعرفي للأنظمة والقوانين الصفية التركيز على العمليات الذهنية والنفسية الداخلية من مثل التفكير، والتخيل، والتحدث الذاتي، بهدف تغيير أداء الطلبة جراء فهم الأنظمة والتعليمات الصفية، والمحافظة على النظام الصفي، ومعالجة المشكلات الأدائية الصفية.

> فرضية: .....
> إن الفرصة الأولية في التعديل السلوكي المعرفي تتضمن أن العمليات الذهنية المعرفية تلعب دوراً أساسياً في بناء الأداء وتنظيمه ...

ويترتب على ذلك أن المتعلم:

- يقوم بأداء نتيجة عمليات ذهنية معرفية.
- يتفاعل مع الأحداث الصفية والأنظمة.
- يبني مفاهيم أو بنى معرفية عما يتفاعل معه من أنظمة، وتعليمات صفية إدارية وتعلمية.
- يبني علاقات تفاعلية بين الظروف البيئية الصفية والعمليات المعرفية والذهنية.

وقد أكد هذا الاتجاه فرضية التعلم بالنمذجة المعرفية الذهنية (Mental Cognitine Modeling)، التي حاول بندورا تأكيدها بالثمانينات (Bandura, 1986).

ما فرضية الحتمية المتبادلة الصفية؟

لقد ظهر مفهوم الحتمية المتبادلة لدى باندورا وربطه بصورة أخرى بمفهوم التعلم التبادلي (Reciporal Learning) حيث يتبادل الطلبة الدور مع زميلهم أو مع المعلم في دور المعلم أو المتعلم، وربطه بمفهوم التبادل السلبي (Reciporcity of Causation).

> تعريف الفرضية: .....
> يطور المتعلم مفاهيم معينة عن المتغيرات والأحداث الصفية وعلاقتها بعضها ببعض، وتحدد هذه المفاهيم الأداءات التي يظهرها المتعلم تجاه ذلك ...

فالتزام الطالب للنظام والتعليمات الصفية هو نتاجاً موضوعياً لفهم الطالب لهذه التعليمات والأنظمة، وسلامة تفاعلها معها، وسلامة فهمه للأنظمة والتعليمات وقدرته على تذوقها (Internalize) بطريقة تظهر على صورة الأداء.

> بديهية نفسية: .....
> إن مشكلة إساءة السلوك الصفي، ليس مشكلة السلوك السيئ، وإنما في كثير من الأحيان مرده إلى سوء فهم المعلم لذلك السلوك أو تشويهه بسبب خبراته الخاصة ...

هذا يتضمن أن المشكلة لا تكون مشكلة إلا بما نفسره نحن للأحداث والإجراءات التي نشاهدها ... لذلك فالإنسان لا ينزعج مما يحدث له أو نتائجها بحد ذاته وإنما ينزعج من تفسيراته لتلك الأشياء، فيكون بذلك هو الذي أنتج المشكلة.

فالمشكلة هي مشكلة الشخص نفسه، أو مشكلة المعلم نفسه، وتلعب خبراته السابقة دوراً كبيراً في بناء هذا الفهم المشكل لتلك القصة أو المشكلة.

فإذا أردنا تعديل فهم المعلم المبتدئ لمشكلة الانضباط الصفي، أو مشكلة إدارة السلوك الصفي علينا أن نقوم بالإجراءات التالية وفق فهم تعديل السلوك المعرفي:

- معرفة كيفية فهم المعلم المبتدئ للسلوك السيء.
- تحديد نوعية خبراته السابقة تجاه المتعلم، والنظام، وإدارة الصف.
- تحديد المتغيرات البيئية التي يدركها كعناصر موجودة في الصف، وأهم كل متغير في الضبط الصفي.
- مناقشة المعلم بالمتغيرات الصفية وعلاقتها بالانضباط والنظام الصفي.
- مساعدته على صياغة مبادئ إدارية صفية.
- مساعدته على تنفيذ الإجراءات التي تتضمن المبادئ التي صاغها جراء النقاش.

أسباب الأداءات الصفية المضطربة:

إن تبني الاتجاه المعرفي في تحديد الأداءات الصفية النظامية، والضبطية، أو الإدارية يمكن أن تضيف فهماً أكثر مناسبة لطبيعة المتعلم، ولفهم تفاعلاته الإنسانية مع الظروف البيئية الصفية.

إن تقصي أساليب بناء الأفكار، وتطورها، وتفاعلاتها الذهنية المعرفية يساعد في تحديد الأسباب التي تقف وراء مشكلات الإدارة الصفية، والانضباط الصفي وإليك عدداً من الاستراتيجيات.

التركيز على .....
* استراتيجيات بناء الأفكار عن النظام الصفي وإدارته.
* دراسة الأفكار والمعتقدات والمشاعر.
* مشاركة الفرد في عملية التعديل المعرفي وبناء مراحلها.
* تحليل مظاهر تفكير الفرد الخاطئة وتحديد أسبابها ومظاهرها ودورها في إدارة المشكلة.
* فهم الأداء الخاطئ على أنه ربط خرافي، أو استنتاج خاطئ بين الأحداث والمتغيرات البيئية الصفية.
* إعادة تنظيم البنى المعرفية التي يتبناها الفرد في وصف المشكلات الصفية الإدارية والنظامية.
* التصحيح الذاتي (التعلم والتعديل الداخلي) لعمليات الإدراك الذاتي وتنظيم الأفكار بين الأحداث والمتغيرات الصفية ..

استراتيجية الضبط الذاتي المعرفية (Cognitive Self – Control Strategy):

سيقتصر الحديث في هذا المجال على عمليات الضبط والإدارة الصفية، وعمليات فهم الأنظمة والتعليمات الصفية (Goldfried and Goldfried, 1975).

> مفهوم ....
> يقصد بعملية الضبط الذاتي المعرفية، هي العملية التي تمارس فيها أفكار الفرد، ومعتقداته، وبناه المعرفية والذهنية، ممثلة بتفاعلاته مع المواقف المختلفة، وفهمه للظواهر المحيطة بتأثير مما لديه من الأفكار والأنظمة الذهنية المعرفية وأنماط معالجته الذهنية، الاستراتيجيات المخزنة التي تطورت بفعل خبراته وتفاعلاته، واعتبارها مصادر ضبط فهمه وأدائه في المواقف والظروف المختلفة ...

نماذج لفشل عمليات ضبط الذات:

من خلال ملاحظة عدد من الأحداث الصفية، وما حدث فيها من مشكلات صفية، وما واجهه المعلم من مشكلات إدارية، ومشكلات خلل فهم الأنظمة والقوانين والتعليمات الصفية، أمكن تسجيل عدد من الأمثلة:

- إن المعلم يفشل في معالجة المشكلات الصفية التي تحدث بين الطلبة، المعلم متحيز، ولا يسمع للاثنين بالقدرة نفسها من الفهم لمشكلات الطالبين المتنازعين.
- أداء المعلم تجاه المشكلات التي يحدثها الطلبة هي بمثابة ردود فعل آلية تفتقر إلى الفهم، والتفهم، وتقصي الأسباب، ومتابعتها للوصول إلى جذورها، واكتفائه بالأسباب الظاهرة دون أن يلم بأساليب فهم الطلبة للمشكلة والمفردات التي يعبرون فيها عن المشكلة.
- إن الطلبة يطورون خرافات تجاه أسباب المشكلة، ويفشل المعلم في توضيحها، ومساعدة الطلبة على فهم وإدراك الأسباب المنطقية التي تقف وراء تشوه فهم الطلبة لبعض التعليمات أو الإساءة في تنفيذها.

- يفشل بعض المعلمين في فهم التعلم الخاطئ الذي طوره بعض الطلبة الذين يشكلون مصادر للاضطرابات الأدائية الصفية، وزيادتها، وتعمقها في أذهانهم، مما تتطلب توفر القدرة على المعلم على مساعدة الطلبة على إعادة تنظيم الطلبة للمدركات التي طوروها تجاه ذلك تنظيماً منطقياً، معرفياً يستند إلى أدلة وأساليب مقنعة، تساعد الطلبة على إدراكها وفهم العلاقة بين الأسباب والنتائج.

التركيز على: .....
الضبط الذاتي المعرفي
* التحدث إلى الذات Self – talk
* التعزيز الذاتي Self – Reinforecement
* العقاب الذاتي وتخيله Self – Puinshment
* الممارسة الذاتية المتخيلة Self – Rehearsal
* النمذجة الذاتية المتخيلة Self – Modeling
* التمثيل الذاتي للنتائج Self Representation to The Consequences
* التعليم الذاتي Self – instruction
* التعلم الذاتي Self – learning
* التغير الذاتي للعمليات المعرفية Self Changing to The Cognitive Proceses
* التقويم الذاتي Self – Evaluation
* العزو الذاتي للنتائج Internal Attribution
* التوازن المعرفي الذاتي Self – Cognititve equilibiration
* الاهتمام بالذات Self – intrest
* التوجيه الذاتي Self - Direction

استراتيجية (ABCDE) للضبط الصفي:

إن الضبط الصفي وإشاعة الإدارة الصفية المناسبة يتعلق بفهم الطلبة، وفهم المعلم، وعمليات التسيب المعرفي (Cognitive causalitiy) والإدراكات المعتقدات المتطورة لدى المعلمين والطلبة، والمتغيرات البيئية وتسهيلاتها ومحدداتها.

تتضمن استراتيجية (ABCDE) الضبط الصفي والإدارة الصفية مجموعة مكونات تشكل خطوات لتنفيذ الاستراتيجية بأول حرف من الحروف التي تكون منها اسم الاستراتيجية التي طورها البرت اليس في حل المشكلات وتتضمن:

A) Activating Event.)
(B) Bilief System.
(C) Conseqences of Ideals and Beliefs.
(D) Dispute of Ideas and beliefs.
(E) Effect Changes

ويمكن توضيح استراتيجية الحروف الخمسة الاستهلالية (ABCDE).

ومن هذا الفهم الذي يشكل أحد المفهومات التي يمكن تبني فيها أحد الاتجاهات المعرفية العاطفية التي تربط بين الاتجاه المعرفي والإنساني.

أولًا: ما الحدث الذي يضغط على المعلم في الصف؟

ثانياً: ما هي المعتقدات والأفكار التي تطورت عبر سنوات التدريس لدى المعلم تجاه القضايا والمشكلات النظام والانضباط الصفية؟

ثالثاً: ما هي المشاعر والأداءات التي تتطور لدى المعلم وتعكس ما يحمل من اعتقادات وأفكار تجاه تلك القضايا والمشكلات الصفية؟

رابعاً: معالجة المعلم للقضايا والمشكلات الإدارية الصفية عن طريق ممارسةعملية الدحض الذاتي (Self – dispute) بعد فحصها، وتدقيقها، ومناقشة الآخرين بطبيعة المشكلات وتسجيل ما يصل إليه من أفكار بناءة في سجله الخاص (Self – Record) تسمى باسم بطاقات المعالجة الذاتية للمشكلات الصفية.

خامساً: التحسن والتغير في المشاعر والأداء المترتب عن طريق معالجة الأفكار والمعتقدات المتعلقة بالمشكلات الإدارية الصفية.

الافتراضات الأساسية في معالجة المشكلات الإدارية الصفية:

(Basic assumption of classroom management problem mainpulation)

تستند هذه الافتراضات إلى الأسس المعرفية التي تعطي الوزن لفاعلية المعلم الذاتية، وتنظيمه، ونظام أفكاره ومعتقداته، ومستوى المعالجة الذهنية المعرفية، ويمكن تحديد هذه الافتراضات بالتالي:

- تأكيد الاستعداد البيولوجي الذهني، إذ أن كل فرد يولد ولديه استعداد ذاتي للتفكير المنطقي وممارسة عمليات الضبط الذاتي، والفهم الذاتي للمشكلات والقوانين والأنظمة.

- طور المعلم أثناء نموه وتطوره بعض الأفكار الخاطئة، والاتجاهات نحو الفرد واستعداداته، مما قد يشوه نظرته للحدث الصفي، أو النظام الصفي.
- إن خرق النظام الصفي وتشويه الانضباط والتعليمات ترد إلى التفاعل الخاطئ القائم بين ما يحمل المعلم من أفكار وانفعالات الأداءات التي يظهرها، مما يجعل هذا التفاعل تفاعلًا سلبياً ويسهم في تأخر معالجة المشكلات التي قد تطرأ في الصف ويقع أثرها على الطلبة وعلى الجو الصفي بشكل عام.
- إن التركيز على التغيرات المعرفية وأنماط تفكير المعلم، والطلبة تحدث تحسناً ملحوظاً في التفاعلات الصفية بين ما يفكر المعلم وما يفكر الطلبة، ويقلل من أثر المشكلات، ويسهل التقارب المعرفي بين ما يفكر به الطلبة وما يفكر به المعلمون تجاه النظام والمشكلات الصفية والانضباط الصفي.
- تتباين قدرة التغير الضبطي والنظام الصفي بين أثر التغيرات المعرفية الذهنية، والتغيرات الانفعالية والأدائية، إذ ظهر أن التغيرات الذهنية تعتبر أكثر فاعلية في تحسن الانضباط الصفي ونظامه من التأكيد على المتغيرات السلوكية أو الانفعالية.
- إن بعض أسباب الاضطرابات الصفية وخلل النظام وفشل إدارة الصف قد ترد في جزء منها إلى الأفكار المشبوهة التي يحملها المعلم تجاه الطلبة، والأفكار المشوهة التي يحملها الطلبة تجاه المعلم وفائدة التعلم، ودور المعلم.
- إن كثيراً من الأحداث الصفية التي تسبب في تدهور النظام الصفي وحسن إدارته تتسبب عن تدني فهم المعلم لأثر العوامل المحيطة التي تتدنى قدرته على التحكم فيها أو السيطرة عليها.
- إن غياب فهم قضية الفاعلية الذاتية (Self – Efficacy) وسعي المعلم الذاتي للضبط، وإدارة الصف تسهم في تدني فاعلية أداءات المعلم في الإدارة الصفية وضبطه.
- إن سبب المشكلات الصفية وإدارته واستيعاب أنظمة ترد إلى علمية التحيز المعرفي الذاتي (Self – Cognitive bias) تجاه اتباع القوانين والأنظمة وأساليب تنفيذها.
- إن تدني نسبة الموضوعية في الأفكار التي يطورها الطلبة والمعلمون تسهم في ظهور كثير من المشكلات الإدارية الصفية، وتشويه القوانين والأنظمة والتعليمات الصفية.
- إن تدني الكفاية الذاتية (Self – efficacy) وشعور المعلم بتدن تأهيله الأكاديمي يقلل من مبادرات المعلم وممارسته لأداءات الإدارة الصفية المناسبة، وتدن الكفاية الذاتية لدى الطلبة بقدرتهم على مواجهة المشكلات الصفية والتغلب عليها بممارسة الاستراتيجيات المناسبة، وتتدن درجات شعور المعلم والطالب بالقدرة على تأدية الأداء المطلوب في الإدارة والانضباط.

برنامج خاص لإدارة الصف (Special Program for classroom management)

من أجل تحقيق النظام والإدارة الصفية، تقترح ولفولك (Woolfolk, 1998) عدداً من برامج التعزيز لأداء الطلبة وهي برنامج مسؤولية الجماعة، وبرنامج التعزيز الذاتي عن طريق التحدث الذاتي، والتعاقدات الموقفية.

أولًا: برنامج مسؤولية الجماعة:

يتم تقديم التعزيز في هذه البرامج لطلبة الصف ككل، وتمثل لعبة السلوك الجيد مثالًا على إجراءات هذا البرنامج، إذ يتم فيها تقسيم طلبة الصف إلى فريقي، وتوضع قواعد ومعايير محددة للسلوك الجيد، ويقوم كل فريق بمصدر تعزيز للفريق الآخر، إذ يقوم أعضاء كل فريق بمنح التعزيز للفريق الآخر حينما يعمل عملًا يستحق أن يحصل عليه تعزيزاً، ويحدد العمل بأنه الأداء أو السلوك الجيد. وتكون وحدة التعزيز وفق ذلك درجات تعزيز.

> فائدة: ....
> تشير معظم البحوث في مثل هذا المجال، إن اتباع التعزيز لأداءات الطلبة للعبة السلوك الجيد تنتج تحسنات محدودة في مجال التحصيل الدراسي للطلبة، ولكنها تحقق تحسنات أكبر في مجال الالتزام بقواعد السلوك الصفي الجيد ...

وهناك ممارسات أخرى في هذا المجال تتضمن تعزيز سلوك المجموعة الصفية. ومن الأمثلة على ذلك تلك الطريقة التي تم بنائها وتجريبها من قبل سويسترز ديل، وبايلي (Deal and Bailey, 1997) لتدريب طلبة الصف على التجنب للقيام بسلوك السرقة في الصفوف الثلاثة الأولى إذ يقوم المعلم بوعد الطلبة بأخذ فرصة استراحة لمدة عشر دقائق بعد الحصة إذا توقفوا عن أداء فعل السرقة لذلك اليوم، ويحرموا من تلك الاستراحة إذا قاموا بذلك.

ثانياً: برامج التعزيز الذاتي عن طريق التحدث الذاتي

(Self – reinforcement by using Self – verbalization program)

نشأت الحاجة لهذا التعزيز، لقصور المعلم عن الوصول إلى كل طالب لتقديم التعزيز المناسب له في اللحظة المناسبة أو ما سماه سكنر بالتعزيز الفوري (Immediate Reinforcement)، الذي يلي أداء السلوك مباشرة، لذلك اعتبرت هذه البرامج التي تؤكد على التحدث الذاتي التعزيزي تحقق الهدف. إن هذا البرنامج يسمح لكل طالب أن يحرز التعزيز الذاتي المناسب له وفي الموقف والوقت المناسب، وبذلك يطورون سلوكات إيجابية في الصف.

فائدة: ....

إن برنامج التعزيز الذاتي عن طريق التحدث الذاتي نجحت في تقليل السلوكات المخترقة للنظام، ونجحت في زيادة تحصيل أكاديمي بدرجة عالية في صفوف عدة، إذ أن توظيف هذه البرامج تساعد الطلبة في المرحلة الابتدائية بتحسين مهارات الانتباه الصفي، والالتزام بالقواعد والقوانين، وتأدية الواجبات والتعيينات، وتساعد على الإبداع التعبيري وكتابة قصص قصيرة في المرحلة الثانوية.

وإن هذا البرنامج يعمل على مساعدة الطلبة على إتمام واجباتهم، وتقليل السلوكات المشتتة للنظام الصفي.

وصفة تطبيق برنامج التحدث الذاتي التعزيزي:

إن توضيح إجراءات تطبيق هذا البرنامج على صورة وصفة يسهل فهم الإجراءات، ويشجع على الانتقال من النظرية إلى التطبيق، وممارسة الأفكار المنبثقة عن إجراءات نظرية.

كما تبين منهجية الوصفة، لما لخصائص الوصفة من أهمية عملية توضيحية علمية. ويمكن تحديد خطوات وصف تطبيق البرنامج بالتالي:

أولًا: اشرح ووضح القواعد التي تبين السلوك المؤدية إلى تحقيق مهمة التحدث الذاتي التعزيزي مثل وصف السلوكات الإيجابية المتعلقة بذلك.

ثانياً: حدد وضع أهداف مختلفة لمجموعة متباينة من الطلبة من مثل التركيز على السلوكات التعاونية للطلبة الذين يظهرون عادة سلوكات تخريبية، أو مخلة للنظام.

ثالثاً: اختيار مهمة التعزيز اللفظي أو التلفظي الذاتي (Self – Verbalization reinforcement) لتحسين الأداء والسلوك في صف معين، مثل تعيين الطلبة الأكبر سناً والأقدر على أداء ذلك في الصف.

رابعاً: تقديم تعزيزات متنوعة بأثمان مختلفة وقيم مختلفة. وتحديد كلفة كل نوع تعزيزي من العلم الذي يؤديه الطالب. هذا التعزيز يتطلب أداء مثل التوقف عن أداء السلوك السيئ مدة أسبوع. أو إظهار الالتزام بمواعيد الحضور إلى الصف صباحاً في الوقت المناسب لمدة أسبوعين.

خامساً: زيادة المتطلبات لكل تعزيز للتحدث الذاتي، مثل تقديم تعزيز حديث ذاتي لفظي لمدة خمس دقائق عند الاهتمام بالواجبات الصفية وتأديتها، وهذا يجعل العمل مثيراً للتعزيز.

سادساً: استبدال المكافآت المادية المحسوسة إلى امتيازات من مثل أجازات، الاستغراق في أعمال مفضلة للطلبة، وممارسة أنشطة رياضية، أو زيادة الوقت المسموح به للعمل على الحاسوب في المختبر، أي خبرات ممتعة صفية.

دراسة: .....

في دراسة تجريبية تم تدريب (16) ستة عشر معلماً على تطبيق استراتيجية تجاهل السلوك السيئ، وتعزيز السلوك الجيد، طبقت هذه الاستراتيجية على طلبة الصفوف الأول والثاني والثالث والسادس. وتم مقارنة أداء وإنجاز الطلبة التجريبية بأداء المجموعة الضابطة التي لم تخضع للتجربة. وقد كانت النتائج إيجابية أو أظهر طلبة المجموعة التجريبية إنجازاً أحسن، وهنا أظهرت المجموعة التجريبية تحسناً في السلوك بشكل ملحوظ على الرغم من أن هذا الإجراء قد تطلب وقتاً أطول، إلا أن نتائج تطبيقه تستحق ما يحققه من تحسين السلوك.

ثالثاً: برنامج التعاقد الموقفي (Sitiuational Contact Program):

تتصف طبيعة هذا البرنامج بأنه فردي يقوم بإجراءه المعلم مع الطالب فرداً لفرد. إذ يوصف للطالب بالضبط والتحديد ما يطلب منه تأديته حتى يحرز الامتيازات أو المكافآت المحددة. وفي بعض البرامج يشارك الطلبة المعلمين في تحديد السلوكات التي تتطلب المكافأة، أو التعزيزات، أو الامتيازات.

وتهدف هذه الإجراءات إلى تدريب الطلبة ومساعدتهم كي يصبحوا مستقلين في تعلمهم، ومعتمدين على أنفسهم في تحديد ما يقومون به، وما يتمتعون عن تأديته للوصول إلى أداءات مستقلة الدوافع عن إرضاء الآخرين، أو الحصول من الآخرين على مكافآت، أو امتيازات، أو تعزيز.

نماذج من المتطلبات ...

* أن يسأل الطالب أو يجيب ثلاث مرات خلال النقاش الصفي كل يوم، وتسجل هذه الأحداث عادة في دفتر الطالب، ويخبر بها المعلم في نهاية اليوم.

* أن يجري نقاشاً في موضوع ما مع طالبين مختلفين، كل يوم، خلال وقت النشاط حول أي موضوع، وأن يخبر المعلم بهذا النقاش في نهاية اليوم.

ويقوم المعلم عادة بتحديد المكافأة التي سيعطيها للطالب عند تأديته هذا النشاط من مثل: سيعطي الطالب الذي يقوم بأحد الإجرائين السابقين خمسة عشر دقيقة استراحة منفرداً، أو مع من يرغب من الأصدقاء يقضيها في مركز النشاط، أو المكتبة، أو في ملعب السكواتش.

تطوير مسؤولية الطلبة في إدارة الصف:

يتوقع من المعلم أن يدرب الطلبة على تحمل المسؤولية في إدارة الصف. وأن يراعي المعلم ذلك وفق خطوات واضحة محددة، وقد أمكن تحديد الملامح الستة في تطوير مسؤولية الطلبة وهي (Duke, 1982, 29):

1- وضوح التعيينات الصفية.

2- نقل التعيينات للطلبة.

3- مراقبة أعمال الطلبة.

4- تدقيق أعمال الطلبة.

5- تزويد الطلبة بتغذية راجعة عن الأداء.

6- وضوح التدريس.

العوامل التنظيمية التي تؤثر على النظام الصفي والمدرسي:

يمكن تحديد العمليات الأساسية الصفية التي تسهم في تطور مهارات لجعل المدرسة تعمل بطريقة فيها كل العاملين أو الموجودين بها يظهرون السلوك المنضبط.

إن ظهور المعلمين أو العاملين في المدرسة بصورة يعرضون أنماط تهذيب تجعلهم أمثلة تعزز التهذيب الذاتي (Self – Discipline) ويتحقق التهذيب الذاتي وفق مجموعة من الأهداف وهي:

الهدف الأول: تحسين الطريقة التي يسلك وفقها الأفراد العاملون في المدرسة معاً لحل المشكلات وإيجاد صورة إيجابية للمدرسة:

حتى يتحقق هذا الهدف لابد من التواصل وتطور مهارات حل المشكلة واتخاذ القرار التي تقود إلى تقليل المشكلات المدرسية، وتطوير مشاعر المسؤولية لدى المعلمين والطلبة. وحتى يتحقق الهدف الأول يتوقع القيام بالإجراءات التالية:

- اجتماع المدرسين بهدف حل المشكلات.
- تحمل العاملين في المدرسة والطلبة للمسؤولية والدفاع عن سمعة المدرسة.
- يعمل العاملون في المدرسة كفريق ويعبرون عن ثقتهم ببعض البعض.
- يعترف العاملون بأخطائهم ويطلبون المساعدة عندما يحتاجون إليها.
- يمنع إثارة الاضطرابات والمشكلات في المدرسة، وإذا ظهرت يتم تحديد أسبابها ومعالجتها فوراً.

الهدف الثاني: تقليل السلطة والفروق بين الأفراد:

يتوقع من المعلمين والإداريين أن ينتبهوا لعدد من الأمور لتحقيق الهدف ومنها:

- يشعر كل الأعضاء بالمسؤولية لإدارة المدرسة.
- يستخدم الاسم الأول لكل الأفراد بغض النظر عن أدوارهم.
- ينظر للأفراد وكأنهم كلهم معلمين وكل يعرف مسؤوليته في تعليم الطلبة، بمسؤوليات محددة لكل فرد.
- يلاحظ الطلبة الصداقة التي تسود بين كل العاملين.
- العاملون متساوون.
- يظهر الطلبة الاحترام لكل الأفراد في المدرسة.

- تضم الأنشطة الاجتماعية كل العاملين في المدرسة والطلبة.

الهدف الثالث: زيادة مشاعر الطلبة للانتماء للمدرسة:

تتطور مشاعر الطلبة الانتماء للمدرسة حينما يقومون بعدد من الإجراءات أو يسمح لهم بممارسة أنشطة بناءة مفيدة، ويمكن تحديد هذه الأنشطة بالتالي:

- يقدم الطلبة الخدمات اللازمة لأنشطة المدرسة.
- يسهم الطلبة في تطوير الأحكام والقوانين المدرسية والصفية.
- يلعب دور القيادة، إحداث تغيرات بناءة في الصف والمدرسة.
- يتحمل الطلبة بالتخطيط لأي أنشطة تقام في المدرسة.
- يبادر الطلبة بأداء أي شيء يظهرون فيها احترامهم وتقديرهم للمدرسة مثل تبني شعار المدرسة، أو لبس قميص رسم عليه صورة المدرسة، أو أية إشارة أخرى تدل على ذلك.

الهدف الرابع: تحديد القوانين والإجراءات النظامية التهذيبية بطرق تعلم الطلبة وتعزز لديهم التهذيب الذاتي:

إن فهم القوانين، وتحديد توقعات أداء الطلبة الإيجابية إزاء ذلك يسهم في تقليل المشاكل الصفية والمدرسية، ويتوقع أن يستخدم المعلمين استراتيجيات فعالة في تعليم الطلبة القوانين والتعليمات والتأكد منها.

إن المدرسة التي تعتني بأنظمتها وبصياغة قوانين وإجراءات جيدة هي التي يكون فيها:

* القوانين ظاهرة كإجراءات مقننة تصف كيف سيسلك الطلبة بدلًا من الأمر بالنهي عن ممارسة كذا.
* صيغت القوانين بصورة تعلم الطلبة سلوكات جديدة وتدرب الطلبة على التهذيب الذاتي.
* يتبنى الأعضاء القوانين وتمارس بثبات بحساسية ودقة.
* تجنب تعليمات العقاب أو التأكيد عليه.
* تأكيد معاني القانون وما يحقق من يتبنى القانون.
* تصاغ القوانين على صورة توقعات، ومعرفة بدقة.
* تأكيد عمل الفريق، الطلبة والمعلمون والعاملون في المدرسة.

الهدف الخامس: تعزيز المنهاج والممارسات والإجراءات التدريسية لتأكيد نتاجات التعلمية:

يتحقق هذا الهدف حينما يتغلب المعلمون على التحديات ويعرفون المنهاج بطريقة مناسبة ويتم ذلك بالتالي:

* تنوع أساليب التعلم لمقابلة متطلبات أساليب تعلم الطلبة.
* يشخص المعلم نقاط القوة لدى الطلبة ويعمل على إشباع حاجاتهم.
* ينفذ المنهاج بهدف زيادة فرص وإمكانات التعلم.
* يعي المعلمون لماذا يستخدمون طريقة تدريس دون غيرها.
* تلبي متطلبات حاجات الطلبة الأكاديمية.
* يحصل الطلب على المساعدة الأكاديمية اللازمة حينما يحتاجونها.
* تخطط الأنشطة لتحقيق التهذيب الذاتي لدى الطلبة.
* تزود المدرسة بالأنشطة المتعددة التي تهتم في زيادة خبرات الطلبة عن طريق الرحلات، والاجتماعات، واستضافة الخبراء والحضور بالنشاطات التي تحدث في المجتمع المحلي.

الهدف السادس: تقديم المساعدة اللازمة لمعالجة المشكلات الشخصية لدى الطلبة التي تؤثر على مشاركتهم في الحياة المدرسية:

إن المدرسة معنية بسحب أسباب المشكلات التي يواجهها الطلبة، وتزويد الطلبة بالفرص التي تساعدهم على تخطي أسباب مشكلاتهم بأنفسهم بفعل التدريب، والتعلم الذي يتلقونه جراء ذلك. ويتحقق الهدف عندما تتوفر الإجراءات التالية:

* توفير الخدمات الإرشادية لكل الأفراد في المدرسة.
* يوفر الفريق في المدرسة كل الدعم للطلبة الذين يواجهون مشكلات سلوكية للتغلب عليها.
* يتدرب الطلبة على التعامل مع المشكلات الشخصية والتعبير عنها بوضوح.
* الكشف عن المشكلات والعمل على معالجتها.
* تقدر الفروق بين الطلبة ويتم احترامها.

* يعرف الأفراد أساليب التعامل مع الصراع وحل التناقضات أو الخلافات.

الهدف السابع: تقوية التفاعل بين المدرسة والمنزل والمجتمع المحلي:

ويتحقق ذلك بانفتاح المدرسة على المجتمع المحلي بما فيه من الأسر، وتجمعات، وجمعيات، ونواد، وفرق.

الهدف الثامن: تحسين المظهر المادي للمدرسة وبنية المدرسة التنظيمي:

يسهم أفراد المجتمع المحلي لجعل المدرسة تظهر بمظهر جيد، بحيث يمكن أن يقدم خدمات للمدرسة لتعكس بيئة نظيفة، تسهم في تحسين المجتمع المحلي، وتقدم خدمات له.

إن التعاون بين أولياء الأمور والإدارة المدرسية والمعلمين يجعل المجتمع يضم المدرسة إلى مؤسساته التي يحرص عليها، ويزودها بالخبرات التطوعية، ويزيد من العلاقة القائمة بين المعلمين والطلبة وأفراد المجتمع المحلي، مما يزيد انتماء الطلبة للمدرسة ويعمق العلاقة الوثيقة بين خدمات المدرسة وأنشطة المجتمع المحلي.

التنظيم الذاتي المعرفي (Cognitivie Self – Regulation):

طور هذا المفهوم (Self – Regulation) البرت باندورا، حينما أصبغ على نظرية النمذجة أو التعلم بالملاحظة بعض الملامح المعرفية، وحينما حول عملية النمذجة عملية معرفية مقصودة يحددها الفرد وأبعدها عن الآلية، والضبط الخارجي.

فالتنظيم الذاتي المعرفي يتضمن أن الطلبة في الصف يتمثلون التعليمات والقوانين، والأنظمة وينمذجونها ذاتياً بأنفسهم، وينضبطون وفقها، ويستغني عن توجيه الآخرين، وضبطهم، ويصبح معتمداً على نفسه فيتابع ما يؤديه أو يفعله بنفسه، ويهيئ الظروف المحيطة واستيعابه بهدف تعميم المعالجات الذهنية من الموقف إلى مجموعة المواقف الجديدة المشابهة.

فالمعلم الكفء في مجال إدارة الصف وتنظيمه، هو المعلم الذي يدرب الطلبة على تطوير مهارات التنظيم الذاتي المعرفية (Gelf and Hattman, 1984).

> فرضة....
>
> يستند مفهوم التنظيم الذاتي المعرفي إلى فرضية مفادها:
>
> إن الطلبة الذين يعانون من تشويه في انضباطهم، أو معالجتهم الذهنية للمواقف الصفية يحتاجون إلى مهارات ضبط أذهانهم، أو معالجتهم في فهم الأمور والمواقف، وإعادة تنظيمها معرفياً، حتى يتسنى لهم تطوير معالجات أكثر ملاءمة ومناسبة لما يتعدل من فهمهم، ويتخلصون وفقها من التوتر واضطراب الفهم ثم اضطراب الأداء الصفي، مع أنفسهم، ومع الآخرين، من الطلبة والنظام.

افتراضات التنظيم الذاتي المعرفي (Cognitivie Self – Regulation Assumptions)

نظراً لتطور الاتجاه المعرفي، وإعادة النظر إلى حيوية المتعلم، ونشاطه الذهني، والاهتمام بقدرته وزيادة فاعليته في المواقف التي ينتظم وفقها سواء أكانت للتعلم والتدريب، والتطور، فقد أعاد المعرفيون الاعتبار والاهتمام بالنشاطات الذهنية، وعمليات التنظيم الذهني التي يجريها المتعلم بهدف الوصول إلى حالات التوازن المعرفي، وبسيطرة من الدافعية الذاتية للوصول إلى ذلك.

اهتم المعرفيون بهذا البعد التنظيمي للأداء، وصاغوا عدداً من الافتراضات لتنظيم الفهم المناسب للاتجاه المعرفي فيما يتعلق بالقوانين والأنظمة، والأداءات الصفية وهي:

أولًا: إن أداء المتعلم قد لا يكون ظاهراً، ويتطلب منه القدرة على أن يتتبع نموه وتطوره التعلمي ليصبح قادراً على الضبط والتحكم لعملياته الذهنية المعرفية.

ثانياً: التغير في الأداء المعرفي الذهني يتطلب جهداً ذهنياً، ومتابعة لذلك الجهد مما يجعله بطيئاً نوعاً ما، لذلك فإن لكل متعلم سرعة خاصة به حسب قدراته وجهده.

ثالثاً: يعتمد التعديل على ما يجريه المتعلم بينه وبين نفسه بصورة الحديث الذاتي (Self – Talk)، ويتوقع من المتعلم التدرب على إجراء هذا الحديث من أجل الحصول على التغذية الراجعة الذاتية.

رابعاً: يتحمل المتعلم مسؤولية ضبطه الذاتي الداخلي، وهو الذي يحدد معدل نموه وتحسن أدائه الذهني المعرفي.

خامساً: يتوقع من المتعلم أن يعتمد على نفسه لشعوره بوجوب الاعتماد على نفسه وليس هناك من يعتمد عليه في تعديل أداءاته الذهنية المعرفية وتنظيمها.

سادساً: إن المتعلم أي متعلم لديه القدرة على ضبط ذاته وتعلمه إذا ما لاقى التدريب الذهني المعرفي الملائم.

سابعاً: إن التنظيم الذاتي المعرفي يمكن أن يكون مهارة تتطور لدى الطلبة إذا ما شعروا بالهدف والنتاجات المحسوسة التي ترجع عليهم بالتحسن والنمو في الاداء الذهني المعرفي.

ثامناً: إن التنظيم الذاتي الذهني المعرفي يمكن أن يستخدم من قبل الطلبة في مختلف المراحل الأساسية العليا والثانوية، لتوافر المهارات الذهنية النمائية اللازمة لديهم.

أهمية التنظيم الذاتي المعرفي: (Cognitive Self – Regulation):

نظراً للنتاجات التي حققها المتعلم من تطبيق استراتيجية التنظيم الذاتي المعرفي، والذي وضحه الأدب النفسي في مجالات التعلم المعرفي فقد أمكن تحديد أهميته وضرورته لتحرير المتعلم من ضبط العمليات الآلية له، وجعلها عبداً يلهث للحصول على المعززات الخارجية، وتبني فرضية الدافعية الذاتية الداخلية للتعلم، ويمكن تحديد الأهمية بالتالي:

1- تساعد استراتيجية التعلم الذاتي المعرفي المتعلم الشعور بالفاعلية، والقوة الذاتية بإمكاناته واستعداداته.

2- إن التنظيم الذاتي إمكانية ذهنية معرفية قابلة للتعلم والتطور.

3- إن التنظيم الذهني الذاتي المعرفي عملية ذاتية يلاحظها المتعلم بنفسه، ويمارسها بهدف زيادة فاعلية العمل الذهني.

4- يزيد التنظيم الذاتي من فاعلية الفرد، وثقته بنفسه لممارسة العملية الذهنية.

5- يطور التنظيم الذاتي المعرفي مشاعر التعزيز الذاتي، الذي يدفع المتعلم إلى استمرار وتكرار تلك الاستراتيجية في تعلمه ومعالجة المشكلات الصفية.

6- توفر عمليات التنظيم الذاتي الذهني المعرفي لدى المتعلم القدرة على تطوير معايير ذاتية في الحكم على الأداء في الصف، ومعالجة المشكلات الصفية النظامية التكيفية، والانضباط وفقها.

الضبط الذاتي المعرفي (Cognitive Self – Control):

إن الضبط الذاتي المعرفي هو العملية المعرفية التي يضبط فيها الفرد عمليات التفكير المرتبطة بفهم واستيعاب طبيعة وخصائص الأشياء والأفكار والمواقف.

ويتوقع من الفرد المنضبط ذاتياً معرفياً أن يقوم بالأداءات التالية تجاه المشكلات الانضباطية الصفية والنظامية.

1. فهم ما يدور حوله من أحداث وتحديد أسبابها المنطقية.
2. تحديد الإشارات المعرفية التي تزوده بها المدخلات المعرفية (الأدوات المعرفية، العينين، الأذنين ...).
3. معالجة المدخلات المعرفية، وتحديد العلاقات المتداخلة بينها لفهم الأسباب فهماً واعياً دقيقاً.
4. استخدام الاستراتيجيات المعرفية المناسبة في الفهم، والتنظيم البنائي (Structure Organization) لتتابعها وانتظامها في مصفوفة أدائية.
5. إعادة تنظيم الخبرة والمعرفة لتصبح ملاءمة المعالجة المنظمة المعدلة، والمخزونة في مخزن خبراته القابلة للاستعمال في أي موقف صفي مماثل.

لماذا الضبط الذاتي المعرفي؟

إن عملية الضبط الذاتي المعرفي هي عملية أدائية ذهنية تؤدي بالمتعلم إلى تنظيم أفكاره، بالاعتماد على ما يستدخله من خصائص بيئية، أو موقفية، أو موضوعية بهدف تنظيم الظروف أو إعادة تنظيمها للوصول إلى الفهم المعرفي المتوازن (Cognitive Equilibraim)، وإن ذلك يساعده على الضبط الذاتي للأداءات المترتب عن التعديل الذاتي المعرفي.

خطوات الضبط المعرفي الذاتي:

حتى يتحقق للطالب ممارسة عمليات الضبط الذاتي المعرفي لابد من توافر مجموعة من الخصائص، من مثل الاستقلال الذاتي المعرفي (يستطيع أن يعيد تنظيم معرفته بنفسه)، أن يعمل عمليات التنظيم المعرفي وإعادة صياغة الموقف الذي يساعده على إعادة الفهم والاستيعاب، وأن تتوافر لديه الخبرة المناسبة لفهم أسباب الأداء الخاطئ، وأن تكون لديه القدرة على التخلص من الترابطات الذهنية غير الموضوعية التي تحول دون توافر الاستيعاب الموضوعي، وأن تتطور لديه القدرة على استيعاب متغيرات الموقف بعناصره الجديدة كما وصله إليه عمليات تفكيره المنظمة لخصائص المواقف وعناصره.

فيصبح الطالب مصدراً للضبط لما يواجهه من تشوه في فهم القوانين والتعليمات الصفية، والإساءة في أحد بنود النظام، في الانضباط المعرفي وفق الفهم المناسب الذي حققه له التوازن المعرفي عندما بادر في إعادة تنظيمه وعدل استيعابه، بهدف إظهار الأداء الصفي المناسب.

إن تحليل الأدب النفسي المعرفي في مواقف الضبط الذاتي المعرفي يمكن أن يوصلنا إلى عدد من الخطوات التي يمكن تدريب

الطلبة على ممارستها لتحقيق الانضباط الصفي، وإظهار الأداءات الانضباطية الصفية الملاءمة وهي:

أولًا: تبني الطالب لمسؤولية أداءاته الصفية، أو اتخاذ القرار الذاتي المناسب تبعاً لما تقتضيه الأبنية المعرفية المتوافرة لديه (الفهم) وتبعاً لخصائص الموقف التي يتم تنظيمها بهدف استيعابها واستدخالها على صورة منظمة قابلة للتنظيم الذاتي وإظهار الأداء المناسب.

ثانياً: صياغة الطالب صورة ذهنية لما يريد تحقيقه، وصور الأداء المناسب التي تعبر عن مؤشرات تحقق الهدف.

ثالثاً: الملاحظة الذاتية (Self – Observation) للأداءات الصفية وفق المشكلات الصفية، أو سوء فهم النظام الصفي أو التعليمات، وتحديد مدى ملاءمتها للأهداف التي تم تحديدها ممثلة بالفهم والتوازن الذهني المعرفي ودرجات الأداء المناسب الناتج عن المعالجات الذهنية المعرفية المناسبة.

رابعاً: تحديد مواقف ودرجات التعزيز الذاتي (Self – Reinforcement) الذي يظهر بصورة تغذية راجعة ذاتية (Self – Feedback) ممثلة بالراحة الذتية والفهم والتوازن والتكيف الصفي المناسب.

المرجع

كتاب : إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية ، تأليف : أ. د يوسف قطامي ، د. نايفة قطامي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع – عمان، الطبعة الثانية، لعام 2005 – 1425