



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.

April 27, 2024 الكاتب : د. محمد العامري عدد المشاهدات : 4571



تعديل السلوك المعرفي الصفي

جميع الحقوق محفوظة
www. mohammedaameri.com

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؟

تعديل السلوك المعرفي الصفي

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:

أولاً: 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 الحملة، 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 التحايل، فيقوم الطلبة بنمذجة السلوك الأخير.

يعتبر النموذج إدارة إرشادية قوية، وأسلوب إدارة صفة 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):

يركز 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:

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

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

ثانياً: درجة التعزيز التي يلاقيها السلوك النموذج:

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 يدرّب 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 الذبول، 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 واجه 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 متوقفاً 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، فبدلاً من أن تسهل مهمة الدخول إلى الحل أو المساعدة، تصبح تكراراً مملاً لدى الطالب.

أما التلميحات التي تعطى في حالة سوء السلوك الصفّي، فهي مشروطة بشروط أخرى، إذ إنها تكون مهمة بشكل خاطئ إذا كان الطلبة يعرضون سلوكاً مشاعباً 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.

ويفترض أن يقدم المعلم التلميح في بدء العمل من مثل توزيع 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 تعليمي، 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، وترك له فرص فهم وتأدية ما يتوقع من عمله.

قد يكون للتلميحات اللفظية قيمة تعليمية 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 بتميزات 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 المناسب لأحداث صفة تم تحديدها وتم توضيح الصفات المناسبة على صورة تلميحات كتابية، يتم ملاحظة أدائهم وفقها وتنفيذها.

ويقوم المعلم بإعطاء توجيهات عادة فيما يتعلق بنشاطات الصف التعليمية وتكرارها حتى يعتادها الطلبة وتصح 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 الصفية.
- * 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).

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 التدريب على أداء مهارات اجتماعية من مثل: المبادرة بالفاعل، 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 الصفية، ومعالجة المشكلات الأدائية الصفية.

.....:

.....

ويترب 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 بندورا 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).

.....:

.....

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.

... ..

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 الصفية، أو مشكلة إدارة السلوك الصفية 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 الصفية.
- مناقشة المعلم بالمتغيرات الصفية وعلاقتها بالانضباط والنظام الصفية.
- مساعدته على صياغة مبادئ إدارة 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 الصفية واليك عدداً من الاستراتيجيات.

التركيز على

* استراتيجيات بناء الأفكار عن النظام الصفية 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).

.....

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 تشوّه 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

Self - talk * التحدث إلى الذات

Self - Reinforcement * التعزيز الذاتي

Self - Punishment * العقاب الذاتي وتخيله

Self - Rehearsal * الممارسة الذاتية المتخيلة

Self - Modeling * النمذجة الذاتية المتخيلة

Self Representation to The Consequences * التمثيل الذاتي للنتائج

Self - instruction * التعليم الذاتي

Self - learning * التعلم الذاتي

Self Changing to The Cognitive Proceses * التغيير الذاتي للعمليات المعرفية

Self - Evaluation * التقويم الذاتي

Internal Attribution * العزو الذاتي للنتائج

Self - Cognitve equilibration * التوازن المعرفي الذاتي

Self - intrest * الاهتمام بالذات

Self - Direction * التوجيه الذاتي

استراتيجية (ABCDE) للضبط الصفّي:

إن الضبط الصفّي وإشاعة الإدارة الصفية المناسبة يتعلق بفهم الطلبة، وفهم المعلم، وعمليات التنسيب المعرفي (Cognitive causality) والإدراكات المعتقدات المتطورة لدى المعلمين والطلبة، والمتغيرات البيئية وتسهلاتها ومحدداتها.

تتضمن استراتيجية (ABCDE) الضبط الصفّي والإدارة الصفّية 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) Consequences of Ideals and Beliefs.
- (D) Dispute of Ideas and beliefs.
- (E) Effect Changes

ويمكن توضيح استراتيجية الحروف الخمسة الاستهلاكية (ABCDE).
ومن هذا الفهم الذي يشكل أحد المفهومات التي يمكن تبنيها فيها أحد الاتجاهات المعرفية العاطفية التي تربط بين الاتجاه المعرفي والإنساني.

أولاً: 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 ممارسة عملية 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 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 نظريته للحدث الصفّي، أو النظام الصفّي.

• إن خرق النظام الصفّي وتشويه الانضباط والتعليمات ترد إلى التفاعل الخاطئ القائم بين ما يحمل المعلم من أفكار وانفعالات الأداءات التي يظهرها، مما يجعل هذا التفاعل تفاعلاً سلبياً ويسهم في تأخر معالجة المشكلات التي قد تطرأ في الصف ويقع أثرها على الطلبة وعلى الجو الصفّي 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 الصفّي.

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 أظهرت 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 يحقّه من تحسين السلوك.

ثالثاً: برنامج التعاقد الموقفي (Situational Contact Program):

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

وتهدف هذه الإجراءات إلى تدريب الطلبة ومساعدتهم كي يصبحوا مستقلين في تعلمهم، ومعتادين 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 يخبث ثلاث مرات خلال النقاش الصفّي 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 الإجراءات السابقين خمسة عشر دقيقة استراحة منفرداً، أو مع من يرغب من الأصدقاء بقضيتها في مركز النشاط، أو المكتبة، أو في ملعب السكواتش.

تطوير مسؤولية الطلبة في إدارة الصف:

يتوقع من المعلم أن يدرّب 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 الصفّي والمدرسي:

يمكن تحديد العمليات الأساسية الصفية التي تسهم في تطوير 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 فيها الأفراد العاملون في المدرسة معاً لحل المشكلات وإيجاد صورة إيجابية

للمدرسة:

حتى يتحقق هذا الهدف لابد من التواصل وتطوير 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 ينتهوا 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 للانتماء للمدرسة حينما يقومون بعدد من الإجراءات أو يسمح لهم بممارسة أنشطة بناء مفيدة، ويمكن تحديد هذه الأنشطة بالتالي:

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

الهدف الرابع: تحديد القوانين والإجراءات النظامية التهذيبية بطرق تعلم الطلبة وتعزيز 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 بدلاً من الأمر بالنهاي عن ممارسة كذا.
- * صيغت القوانين بصورة تعلم الطلبة سلوكيات جديدة وتدريب الطلبة على التهذيب الذاتي.

* يتبنى الأعضاء القوانين وتمارس شتات 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.
- * تليي 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، وتقديم 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 (Cognitive Self - Regulation):

طور هذا المفهوم (Self - Regulation) البرت باندورا، حينما أصيغ على نظرية النمذجة أو التعلم بالملاحظة بعض الملامح المعرفية، وحينما حول عملية النمذجة عملية معرفية مقصودة يحددها الفرد وأبعدها عن الآلية، وال ضبط 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، وبهية الظروف المحيطة واستيعابه بهدف تعميم المعالجات الذهنية من الموقف إلى مجموعة المواقف الجديدة المشابهة. فالمعلم الكفاء في مجال إدارة الصف وتنظيمه، هو المعلم الذي يدرّب الطلبة على تطوير مهارات التنظيم الذاتي المعرفية (Gelf and Hattman, 1984).

.....

.....

.....

افتراضات التنظيم الذاتي المعرفي (Cognitive 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 بحريها المتعلم بهدف الوصول إلى حالات التوازن المعرفي، وبسيطرة من الدافعية الذاتية للوصول إلى ذلك.

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

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

ثانياً: التغيير 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 بحريه المتعلم بينه وبين نفسه بصورة الحديث الذاتي (Self - Talk)، ويتوقع من المتعلم التدريب 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 أدائه 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 والنتائج المحسوسة التي ترجع عليهم بالتحسن والنمو في الاداء الذهني المعرفي.

ثامناً: إن التنظيم الذاتي 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 للنتائج 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 بالشعور 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- تطور 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 ملائمة لمعالجة 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 Equilibrium)، 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.

فيصح 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 يادر في إعادة تنظيمه وعدل استيعابه، بهدف إظهار الأداء الصفّي 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 الأداء الانضباطية الصفية الملائمة وهي:
أولاً: تبني الطالب لمسؤولية أداؤه 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) للأداء 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 الذاتية والفهم والتوازن والتكيف الصفي المناسب.

المرجع

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