الفصل
الثالث عشر

تعلم الاتجاهات والقيم

- طبيعة الاتجاهات
- مكونات الاتجاهات
  - المكون العاطفي.
  - المكون المعرفي.
  - المكون السلوكي.
- خصائص الاتجاهات.
  - الاتجاهات تكوينات افتراضية.
  - الاتجاهات نتاج التعلم.
  - ثبات الاتجاهات وتغيرها.
  - الاتجاهات محددة بموضوعاتها.
  - الاتجاهات ذات أهمية شخصية اجتماعية.
  - الاتجاهات إقدامية - إحجامية.

- وظائف الاتجاهات.
  - وظيفة منفعية.
  - وظيفة تنظيمية ـ اقتصادية.
  - وظيفة تعبيرية.
  - وظيفة دفاعية.
- تعلم الاتجاهات.
- تغيير الاتجاهات.
- الاتجاهات نحو المدرسة.
- القيم.
- تعلم القيم.
- تغير القيم والعوامل المؤثرة فيها.
- القيم والسلوك الأخلاقي.
- ثبات السلوك الاخلاقي وتعميمه.
- متغيرات السلوك الأخلاقي.
  - الذكاء.
  - السنّ.
  - الجنس.
  - معايير الجماعة.
  - الدافعية.
- اتجاهات التربية الأخلاقية.
  - الاتجاه التلقيني.
  - الاتجاه المعرفي.
  - الاتجاه التوضيحي.
- تطبيقات تربوية.

يزداد التحام المربين بالدور الهام الذي تلعبه العوامل العاطفيّة، كالمشاعر والانفعالات والاتجاهات والقيم في العمليّة التربوية وأثرها في التعلم أو إعاقته. وقد رأينا في الفصل الثالث، عند مناقشة تصنيف الأهداف التربوية، ضرورة النظر إلى المتعلم ككينونة أو شخصية موحدة ومتكاملة، وتنطوي على جوانب معرفية (تذكر واستدلال ومحاكمة وتقويم...) وجوانب عاطفية (مشاعر وميول واتجاهات وقيم...) وضرورة وضع أهداف تعليميّة تتناول هذه الجوانب جميعها، للمساهمة في تحقيق تكامل شخصيّة المتعلم على النحو الأفضل.

ولكن على الرغم من اعتراف التربويين بأهمية المجال العاطفي في تعلم الفرد وتطوير شخصيته، فإن النظم التعليميّة والتربوية السائدة تنزع إلى التأكيد على تطوير مهارات المجال المعرفي، أكثر من نزعتها إلى التأكيد على تطوير مهارات المجال العاطفي. وقد يعود ذلك إلى عدد من الأسباب أهمها:

١ ـ إن تباين الناس في تحديد أهداف المجال العاطفي، أكبر من تباينهم في تحديد أهداف المجال المعرفي، ففي الوقت الذي يختلف فيه هؤلاء على تعليم بعض القيم والاتجاهات، قد لا يختلفون على تعليم بعض المهارات المعرفية، كالفهم أو التفكير أو حل المشكلة.

٢ ـ اختلاف الناس فيما يتعلق بتحديد المؤسسات المجتمعيّة المسؤولة عن تعليم الاتجاهات والقيم، وما إذا كانت هذه المسؤولية مناطة بالأسرة أو المدرسة أو رجال الدين... الخ.

٣ ـ صعوبة تحديد مضمون الاتجاهات والقيم، نظراً لما تنطوي عليه من طابع ذاتي، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة التعرف إليها وقياسها.

٤ ـ عدم القدرة على التعرف إلى آثار التعلم العاطفي في فترة زمنية قصيرة، لأن هذه الآثار، لا تتبدى بعد الانتهاء من التعلم مباشرة، كما هو الحال بالنسبة لآثار التعلم المعرفي، بل لا بد من مرور فترة زمنيّة طويلة نسبياً للتعرف إلى مدى تحقق أهداف التعلم العاطفي.

ولكن على الرغم من هذه الصعوبات، لا بد من الاعتراف بأن ميول الفرد واتجاهاته وقيمه، ليست إلا نتاجاً للتعلم المدرسي وغير المدرسي على حد سواء، لذلك لا بد من انطواء الأهداف التربوية على أهداف تعليميّة عاطفية للأسباب التالية:

١ ـ تلعب العوامل العاطفية دوراً هاماً في التعلم والأداء، فمشاعر الطلاب واتجاهاتهم نحو المادة الدراسيَّة والنشاطات المدرسية الأخرى، وكذلك اتجاهاتهم نحو زملائهم ومعلميهم وأنفسهم، تؤثر قدرتهم على انجاز المهام التعليميّة، وعلى تحقيق الأهداف التعليميّة المرغوب فيها (Bondin and Pikunas, 1977).

٢ ـ تؤثر العوامل العاطفية أو غير المعرفية في قدرة الطالب على المساهمة في حياة اجتماعية فعالة، لذا يجب أن يتعلم التفاعل مع الآخرين، وانجاز علاقات تفاعلية متنوعة معهم، رغم الفروق الفردية الموجودة بينهم، أي يجب على الطالب أن يدرك طبيعة الفروق بين الأفراد، وأن يتعامل معهم على نحو مثمر، في ضوء ما يتصفون به من قدرات وخصائص متباينة.

٣ ـ تقوم العوامل العاطفية بدور هام في تحقيق ما يسمّى بالرضا المهني، لذلك يجب تأهيل الطالب على نحو يشعره بمتعة العمل الذي يقوم به، وبأنه يستغل طاقاته وإمكاناته جميعها على الوجه الأكمل، وأنه يساهم في إنجاز حياة فعالة في المجتمع الذي يعيش فيه، وبتعبير آخر، تساهم العوامل العاطفية في زيادة قدرة الفرد على تحقيق ذاته، وقد يكون هذا الهدف أحد أسمى الأهداف التربوية.

٤ ـ تؤثر العوامل العاطفية في قدرة الفرد على التكيف مع الحياة وما يستجد عليها من شروط، لذا يجب تزويد الطالب بالقدرة على مواجهة التغيرات وتعديل سلوكه على نحو يتفق مع هذه التغيرات، لإقامة حياة صحية وتكيفية وفعالة. (Bayne, 1974).

ونظراً لهذه الآثار المتعددة التي يمكن أن يحدثها التعلم العاطفي، سنتناول في هذا الفصل مناقشة طبيعة الاتجاهات والقيم، وطرق نموها وتطويرها، وأساليب تعليمها.

طبيعة الاتجاهات

تشير الاتجاهات إلى نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكيّة محددة، نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة، وتؤلف نظاماً معقداً تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة. وأن أية محاولة لتحليل طبيعة الاتجاهات أو ديناميكيتها، سينطوي على تبسيط مخل بهذه الطبيعة. ولعل أفضل طريقة للوقوف على طبيعة الاتجاهات، دون إخلال فيها، هي أن ننظر إليها من خلال مكوناتها وخصائصها ووظائفها (Mouly, 1982).

مكونات الاتجاهات

ينطوي الاتجاه على ثلاثة مكونات أساسية هي:

أ ـ المكون العاطفي:

يشير هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام، يؤثر في استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه، وقد يكون هذا الشعور غير منطقي على الإطلاق. فقد يُقبل الطالب على مادة الرياضيات أو يرفضها، دون وعي منه للمسوغات التي دفعته إلى الاستجابة بالقبول أو الرفض.

ب ـ المكون المعرفي:

يدل هذا المكون على الجوانب المعرفية التي تنطوي عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه من موضوع الاتجاه، وتتوافر هذه الجوانب عادة من خلال المعلومات والحقائق الواقعيّة التي يعرفها الفرد حول موضوع الاتجاه، فالطالب الذي يظهر استجابات تقبلية نحو الدراسات الاجتماعية مثلاً، قد يملك بعض المعلومات حول طبيعة هذه الدراسات، ودورها في الحياة الاجتماعية، وضرورة تطويرها لإنجاز حياة مجتمعيّة أفضل، وهي أمور تتطلب الفهم والتفكير والمحاكمة والتقويم.. الخ.

جـ ـ المكون السلوكي:

يشير هذا المكون إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة في أوضاع معيّنة. إن الاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك، حيث تدفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه، فالطالب الذي يملك اتجاهات تقبليّة نحو العمل المدرسي، يساهم في النشاطات المدرسية المختلفة، ويثابر على أدائها بشكل جدي وفعال.

تتباين مكونات الاتجاه من حيث درجة قوتها واستقلاليتها، فقد يملك شخص ما معلومات وفيرة عن موضوع ما (المكون المعرفي)، غير أنه لا يشعر حياله برغبة قوية (المكون العاطفي) تؤدي به إلى اتخاذ أي عمل حياله (المكون السلوكي). وعلى العكس، فقد لا يملك الشخص أية معلومات عن هذا الموضوع، ومع ذلك يتفانى في العمل من أجله، إذا كان يملك شعوراً تقبلياً قوياً نحوه. وفي جميع الأحوال، لا يمكن الاستدلال على الاتجاه، من خلال سلوك ظاهري يؤديه صاحب الاتجاه، وتوحي الدلائل عموماً، بأن الاتجاهات ذات المكونات العاطفيّة القوية، تؤدي إلى أنماط سلوكيّة معينة، بغض النظر عن وضوح هذه الاتجاهات أو صدقها من الوجهة المعرفيّة.

خصائص الاتجاهات

تتصف الاتجاهات ببعض الخصائص التي تميزها عن بعض العوامل غير المعرفية الأخرى، وأهم هذه الخصائص هي:

أ ـ الاتجاهات تكوينات افتراضيّة

تعتبر الاتجاهات تكوينات افتراضية يستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد، ويعتبرها بعض الباحثين متغيرات متوسطة تصل بين موضوع الاتجاه واستجابة الفرد له، فالطالب الذي يملك اتجاهاً تقبلياً نحو مادة دراسيّة معينة، يستجيب لها بأنماط سلوكيّة معيّنة تنبي باتجاهه هذا، كصرف المزيد من الوقت في دراستها، أو الرجوع إلى بعض المصادر الأخرى غير كتابه المدرسي. . الخ وهذا يعني أن الاتجاه في ذاته غير موجود، وإنما نضطر لافتراضه من أجل تفسير بعض الأنماط السلوكيّة التي يمارسها الفرد في أوضاع معينة، ومن أجل التنبؤ بهذه الأنماط في الأوضاع المشابهة.

ب ـ الاتجاهات نتاج التعلم:

يكتسب الفرد اتجاهاته بالتعلم عبر عملية التنشئة الاجتماعيّة. وقد يتم تعلّم بعض الاتجاهات على نحو لا شعوري أو غير قصدي. إن شعور الفرد بالميل إلى بعض الأفراد أو الجماعات الذين يشتركون معه في اللغة والثقافة والدين والعرق، يتكون في كثير من الأحيان دون معرفة كبيرة بالأسس أو القواعد التي أدت إلى مثل هذا الشعور. وبالمقابل، يمكن أن يتعلم الفرد بعض الاتجاهات الأخرى على نحو قصدي أو شعوري، فالميل إلى بعض الأشخاص أو الأفكار أو الموضوعات أو الرغبة عنها، قد يكون نتيجة تفكير ومعرفة، لأنها تحقق لصاحبها بعض الأهداف ذات العلاقة بمفهوم الذات لديه.

جـ ـ ثبات الاتجاهات وتغيرها:

تتباين الاتجاهات من حيث قوة ثباتها أو مدى قابليتها للتغير. ومن المعروف ان بعض الاتجاها، وبخاصة تلك الاتجاهات المتعلّمة في مراحل مبكرة من العمر، هي أكثر ثباتاً وأقل تعرضاً للتغير أو التعديل من بعض الاتجاهات الأخرى. كما أن الاتجاهات، ذات الصيغة العاطفية الأقوى، هي أكثر ثباتاً من الاتجاهات ذات الصبغة العاطفية الأضعف. وفي جميع الأحوال، يمكن للاتجاهات أن تتغيّر أو تتعدل في ظروف معينة، تمكن الفرد من مواجهة

خبرات حياتية جديدة، كتغيير الجماعة التي ينتمي إليها، أو تغيير أوضاعه الخاصة.

د ـ الاتجاهات محددة بموضوعاتها على نحو مباشر:

ينطوي الاتجاه على علاقة بين فرد وموضوع ما، وقد يكون هذا الموضوع شخصاً أو فكرة أو حادثاً أو وضعاً أو شيئاً، ويحدد الموضوع سلوك الفرد بطريقة مباشرة، بحيث يسلك بطريقة معينة، نحو موضوع معين، وفي وضع معين، وهذا يعني أن الاتجاهات أقل تجريداً وعمومية من المثل أو القيم.

هـ ـ الاتجاهات ذات أهمية شخصية ـ اجتماعية:

يؤثر سلوك الشخص حيال الآخرين، والمدفوع باتجاه معين، في أساليب شعور هؤلاء بأنفسهم، فإذا كان لدى الفرد اتجاهات إيجابية نحو أشخاص آخرين، واستجاب لهم ككائنات ودية ومتعاونة ومنفتحة، فمن المحتمل أن يعبر هؤلاء الأشخاص عن هذه الخصائص بشكل حر ومستقل، وأن يكونوا اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم. وعلى العكس، إذا كان اتجاه الفرد نحو الآخرين سلبياً، واستجاب لهم ككائنات غير ودودة، وغير صادقة وغير مخلصة، فقد يواجهون مشاعر الانعزال والنبذ، ويفقدون القدرة على التفاعل الفاجع مع الناس وتبادل المشاعر والأفكار. لذلك تعتبر الاتجاهات ذات أهميّة شخصيّة ـ اجتماعيّة، لأنها تؤثر في علاقات الفرد بالآخرين وبالذات.

و ـ الاتجاهات اقداميّة ـ تجنبيّة:

قد تتسم بعض اتجاهات الفرد بالاقدام أو الايجابية، فتجعله يقترب من موضوعاتها، وقد تتسم اتجاهات أخرى بالتجنبيّة أو السلبيّة، فتجعله يتجنبّها ويرغب عنها. إن الاتجاه الإقدامي نحو الدين، يدفع بصاحبه إلى ممارسة تعليمات الدين وشعائره، والعكس صحيح. وقد يواجه الفرد بعض أنواع الصراع في اتجاهاته، كأن يملك اتجاهاً إيجابياً نحو تحرر المرأة أو مساواتها بالرجل، ويمنع في الوقت ذاته زوجته أو ابنته من العمل أو الدراسة. إن

التطابق بين السلوك والاتجاه، هو الأصل في الاستدلال على الاتجاهات وتعليمها (Klausmeier, 1975).

وظائف الاتجاهات

تؤدي الاتجاهات عدداً من الوظائف على المستوى الشخصي والاجتماعي، بحيث تمكن الفرد من معالجة الأوضاع الحياتيّة المختلفة على نحو مثمر وفعال، وأهم هذه الوظائف هي:

أ ـ وظيفة منفعية:

تشير هذه الوظيفة إلى مساعدة الفرد على إنجاز أهداف معينة، تمكنه من التكيف مع الجماعة التي يعيش معها، لأنه يشكل اتجاهات مشابهة لاتجاهات الأشخاص الهامين في بيئته. الأمر الذي يساعده على التكيف مع الأوضاع الحياتية المختلفة والنجاح فيها، وذلك بإظهار اتجاهات تبيّن تقبله لمعايير الجماعة وولاءه لها.

ب ـ وظيفة تنظيمية واقتصادية:

يستجيب الفرد طبقاً للاتجاهات التي يتبناها إلى فئات من الأشخاص أو الأفكار أو الحوادث أو الأشياء أو الأوضاع، وذلك باستخدام بعض القواعد البسيطة المنظمة التي تحدد سلوكه حيال هذه الفئات، دون ضرورة اللجوء إلى معرفة جميع المعلومات الخاصة بالموضوعات أو المبادىء السلوكية التي تمكنه من الاستجابة للمثيرات البيئية المتباينة على نحو ثابت ومتسق، وتحول دون ضياعه في متاهات الخبرات الجزئية.

جـ ـ وظيفة تعبيرية:

توفر الاتجاهات للفرد فرص التعبير عن الذات، وتحديد هوية معينة في الحياة المجتمعية، وتسمح له بالاستجابة للمثيرات البيئية على نحو نشط وفعال، الأمر الذي يضفي على حياته معنى هاماً، ويجنبه حالة الانعزال أو اللامبالاة.

د ـ وظيفة دفاعية:

تشير الدلائل إلى أن اتجاهات الفرد ترتبط بحاجاته ودوافعه الشخصيَّة أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية أو الواقعية لموضوعات الاتجاهات، لذلك قد يلجأ الفرد أحياناً إلى تكوين اتجاهات معيّنة لتبرير بعض صراعاته الداخلية أو فشله حيال أوضاع معيّنة، للاحتفاظ بكرامته وثقته بنفسه، أي أنه يستخدم هذه الاتجاهات للدفاع ذاته.

تعلم الاتجاهات

إن الاتجاهات أنماط سلوكيّة يمكن اكتسابها وتعديلها بالتعلم، وتخضع للمبادىء والقوانين التي تحكم أنماط السلوك الأخرى. فقد تتكون بعض الاتجاهات بالملاحظة والتقليد، حيث يشكل الآباء والمعلمون وبعض الراشدين والأخوة والأقران، نماذج يعمل الطفل على ملاحظة سلوكها وتقليده. وقد بين باندورا (Bandura, 1969) أن العديد من الأنماط السلوكيّة والاتجاهات يمكن اكتسابها بمجرد ملاحظة سلوك النموذج وتقليده، وهذا يوحي بأهميّة الدور الذي يمكن أن يلعبه المعلم كنموذج في تشكيل بعض الاتجاهات المعيّنة عند طلابه، إذ لا يقتصر تأثيره على الجانب المعرفي فقط، بل يتناول الجانب العاطفي أيضاً، وقد يتأثر الأطفال بسلوك معلميهم أكثر من تأثرهم بأقوالهم (Mauly, 1982) فالمحاضرة التي تتناول العدل أو الحق أو الخير، لا تشكل اتجاهات إيجابية عند المتعلم نحو هذه المفاهيم، إذا كان عرضة للظلم أو الشر أو العدوان، لذا يجب تزويده بنماذج تمارس الاتجاهات المرغوب فيها على نحو فعلي، وعدم الاقتصار على الأسلوب الوعظي أو الخطابي فقط.

وقد تتكون اتجاهات أخرى نتيجة التعلم الإشراطي بنوعية الاستجابي والاجرائي. فالعديد من الاتجاهات السلبيّة والايجابية تتطور لدى تلاميذ المدارس، وبخاصة في المرحلتين الابتدائية وما قبل الابتدائية، من خلال إشراط بعض الخبرات الانفعالية السارّة وغير السارة ببعض الأوضاع التعليمية والمدرسية، الأمر الذي يؤدي إلى إقبال هؤلاء التلاميذ على المدرسة أو

إحجامهم عنها. إن المعلم المرح والمتسامح والمتحمس، ينمي اتجاهات إيجابية نحو العمل المدرسي عند تلاميذه، بينما يؤدي المعلم الساخر والمتهكم والعقابي إلى تنمية اتجاهات مضادة، قد تستمر عند صاحبها فترة زمنيّة طويلة. ويلعب التعزيز دوراً هاماً جداً في اكتساب الاتجاهات المرغوب فيها وتقويتها، في حين يؤدي العقاب أو إيقاف التعزيز إلى إضعاف الاتجاهات غير المرغوب فيها، وهذا يشير إلى أهمية إدراك المعلم لآلية التعزيز وتقنياته واستراتيجيات استخدامه في تكوين اتجاهات إيجابية عند طلابه.

تغيير الاتجاهات

على الرغم من أن الاتجاهات ثابتة نسبياً، وتقاوم التغير، إلا أنها عرضة للتعديل والتغير، نتيجة للتفاعل المستمر بين الفرد ومتغيرات بيئته، ولإعادة تقويم الاتجاهات المتعلمة في ضوء ما يستجد على بيئة الفرد من ظروف أو شروط. وتتأثر عملية تغيير الاتجاهات بمجموعة من العوامل، بعضها يتعلق بالفرد ذاته، فكلما كان هذا الفرد أكثر انفتاحاً على الخبرات، كان أكثر تقبلاً لتعديل اتجاهاته، وبعضها يتعلق بموضوع الاتجاه ذاته، فكلما كان هذا الموضوع أكثر التصاقاً بذات الفرد أو شخصيته، كان الاتجاه أقل عرضة للتغير أو التعديل، فاتجاهات الفرد نحو دينه أو عرقه أو ثقافته، أقل عرضة للتغير من اتجاهاته نحو وسائل المواصلات أو استخدام التكنولوجيا في الحياة المجتمعية. وتتعلق بعض العوامل الأخرى، بالفرد القائم على تغيير الاتجاه، موضوع الاهتمام، فالأب أو المعلم أكثر أثراً في تغيير اتجاهات الأطفال من الراشدين الآخرين.

يعتمد بعض أساليب تغيير الاتجاهات على الجانب المعرفي، وتنطوي على استخدام الحجج المنطقية وشرح المعلومات والحقائق الموضوعية الخاصة بموضوع الاتجاه، كما يعتمد بعض الأساليب الأخرى على الجانب العاطفي، وتتضمن عملية استثارة دوافع الفرد وانفعالاته وعواطفه وتوجيهها نحو أو ضد موضوعات معينة، غير أن فعالية أي أسلوب تتوقف على التوفيق بين مفهوم

الذات الراهن للفرد، وطبيعة الاتجاه موضوع التعديل أو التغيير، فالأسلوب المعرفي، لا يغدو فعالاً إلاّ إذا اتصف المتعلم بعقل مفتوح وتقبل للحقائق الموضوعية والمعلومات الواقعيّة، وقد يصبح أثر هذا المفهوم محدوداً نسبياً، إذا كان المكون العاطفي للاتجاه المرغوب في تعديله قوياً وسائداً، أو كان موضوع الاتجاه ذا علاقة وثيقة بمفهوم الذات.

يوصي علماء النفس عموماً، باتباع استراتيجية تدريجية في تغيير الاتجاهات. لأن هذه الاستراتيجية فعالة وأثرها اكثر ثباتاً ودواماً، سواء كان الأسلوب المستخدم قائماً على الحجج أو المنطق أو المعلومات أو الحقائق أو العواطف. كما يوصي هؤلاء العلماء بتوفير مناخ تسامحي يتم فيه تغيير الاتجاهات، بحيث يتيح الفرصة للمتعلمين للاعتراف باخطائهم دون إحساس بالتهديد أو فقدان المكانة، فكلما كان المتعلم أكثر اطمئناناً كانت اتجاهاته أكثر مرونة وقابلية للتغير أو التعديل (Mauly, 1982).

الاتجاهات نحو المدرسة

يرى المربون أن تطوير اتجاهات ايجابية نحو المدرسة والنشاطات المتنوعة المرتبطة بها، هو هدف هام تسعى التربية إلى تحقيقه عند الطلاب، غير أن الواقع التعليمي، السائد في نظم مدرسية عديدة يشير إلى عدم انجاز هذا الهدف على النحو المرغوب فيه، وقد يتبدى ذلك من خلال بعض الظواهر المختلفة، كالتسرب، والتحصيل المنخفض، والغياب عن المدرسة، كما يمكن أن يتبدى من خلال بعض الاتجاهات السلبيّة التي يطورها الطلاب نحو المعلمين والمادة الدراسية والنظام المدرسي، حيث تشير دراسات عدة إلى أن ميل الأطفال إلى المدرسة وحبهم للنشاطات المدرسيّة، يتضاءل بازدياد عدد سنواتهم الدراسيّة (Mauly, , 1982)، وقد يعود ذلك إلى الخبرات غير السارة التي يواجهها المتعلم في حياته المدرسيّة، والمتعلّقة بالمعلم أو المنهاج أو طبيعة النظام المدرسي. . . الخ.

يشير هذا الواقع إلى أن المدرسة ليست وضعاً محايداً من حيث التأثير في

الطلاب واتجاهاتهم، لأن ما يجري فيها من حوادث يؤثر في إحساس الطالب بالأمن والكفاءة والقيمة الذاتية، وهي جوانب ترتبط على نحو وثيق بعملية تكوين الاتجاهات نحو المدرسة. فالعلامات المدرسية التي ينالها الطالب نتيجة أدائه لمهمة تعلميّة معيّنة، تشكل احدى القرائن الهامة التي تمكنه من معرفة موقف المعلم حياله، والتي تؤثر في أدائه المستقبلي، فعبر سلسلة طويلة من المهام التعليميّة، يغدو الطالب قادراً على تحديد مستوى قدراته الخاصة بأداء مهام تعلميّة معينة، الأمر الذي يؤثر في اتجاهاته المستقبليّة نحو هذه المهام بشكل فعال. فقد تبيّن مثلاً، أن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين يقعون في عداد أفضل ٢٠ ٪ من أقرانهم من حيث التحصيل في مادة الرياضيات، يملكون اتجاهات أكثر إيجابيّة نحو هذه المادة، من التلاميذ الذين يقعون ضمن أدنى ٢٠ ٪ من أقرانهم، كما تبيّن أن تباين هؤلاء التلاميذ في اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات قد استمر حتى نهاية المرحلة الثانوية (Bloom, 1977).

ولدى استمرار السنوات المدرسيّة، تتراكم لدى الطالب مجموعة من الدلائل المتباينة ذات العلاقة بأدائه المدرسي، ويبدأ بتعميم هذه الدلائل على كفاءته المدرسيّة، ويحكم على نفسه بالنجاح أو الفشل، ومن ثم يسلك طبقاً لهذا الحكم، الأمر الذي يشير إلى أثر الخبرات المدرسيّة، ليس في اتجاهات الطالب نحو المدرسة فحسب، بل في اتجاهاته نحو الذات أيضاً.

وقد تناولت دراسات عديدة (Marjoribanks, 1976 Good, Biddle, and Brophy, 1975;) دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي واتجاهات الطلاب نحو المدرسة والذات، وبينت أن النجاح المدرسي يعزز الرضا بالنشاطات المدرسية ويزيد احتمالات النجاح المدرسي المستقبليّة، كما يعزز مفهوم الذات عند الطلاب، في حين يؤدي الشعور بعدم الرضا والناجم عن الفشل المدرسي إلى تشكيل اتجاهات سلبيّة نحو العمل المدرسي والذات على نحو سواء، كالانعزال، وكراهية المدرسة.

القيم

لم تحظ القيم، بسبب طبيعتها الذاتيّة، بالاهتمام العلمي الذي حظي به بعض موضوعات علم النفس الأخرى، رغم أنها تشكل مكوناً هاماً من مكونات مفهوم الذات، ومحدداً رئيسياً للسلوك الإنساني، فلكل فرد نظام قيمي هرمي، يحكم سلوكه، ويعكس بشكل أو آخر، حاجاته واهتماماته والنظام الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه. وقد اختلف الباحثون في تحديد طبيعة القيم ومكوناتها، فمنهم من يعتبرها اتجاهات، ومنهم من يعتبرها أحكاماً تفضيليّة. وقد تعود صعوبة تحديد القيم إلى التداخل بين مفهوم القيمة ومفهوم الاتجاه، وعدم القدرة على التمييز المطلق بين هذين المفهومين، وربما كان إيراد بعض الخصائص التي تميّز القيمة عن الاتجاه، من أفضل الطرق المتوافرة حالياً، لإيضاح مفهوم القيمة على نحو أفضل، وفيما يلي بعض أهم هذه الخصائص:

١ ـ إن القيم أكثر عمومية وتجريداً وشمولاً من الاتجاهات، فهي لا تحدد بموضوعاتها على نحو مباشر، بل تحدد بمثل مجردة، تتجاوز الأوضاع أو الحالات الجزئية، فموقف الفرد من علم الفيزياء؛ يحدد «اتجاهه» نحو موضوعات هذا العلم بالذات، أما موقفه من العلم وأثره في تطوير الحياة المجتمعية، فيحدد «القيمة» العلميّة التي يتبناها هذا الفرد.

٢ ـ إن القيم اكثر ثباتاً من الاتجاهات وأقل قابلية للتغير منها، وقد يعود ذلك إلى أن مستوى عقيدة الفرد بقيمة أعلى من مستوى عقيدته باتجاهاته، وإلى كون القيم أكثر أهمية في حياة الفرد والمجتمع.

٣ ـ تنطوي القيم عادة على جانب تفضيلي وأخلاقي، في حين يمكن أن تكون الاتجاهات سلبيّة، لذلك يتناول الباحثون عادة مسألة القيم من خلال بحثهم في السلوك الأخلاقي.

تعلم القيم

إن القيم نتاج لعمليات التعلم، وتحكمها مجموعة المبادىء السيكولوجيّة التي تحكم أشكال التعلم الأخرى (Hamachek, 1979; Vander Zanden,

(1980 فقد يكتسب الفرد قيمة كما يكتسب أنماط سلوكه الأخرى، بالملاحظة والتقليد، وينطبق عليها في هذه الحالة ما ينطبق على أشكال التعلم الاجتماعي الأخرى (Bandura, 1977) والناتجة من تفاعل الفرد مع متغيرات بيئته، فالكثير من الأفراد، وبخاصة حديثي السن منهم، يقبلون بوجهات نظر آبائهم أو الأشخاص الهامين في بيئتهم، وقد يكتسب الفرد بعض قيمه نتيجة مبادىء التعلم الإشراطي وأثر عمليات التعزيز والعقاب في اكتساب بعض القيم دون أخرى، حيث يعمل التعزيز على تقوية السلوك القيمي المرغوب فيه، في حين يؤدي العقاب إلى إضعاف السلوك غير المرغوب فيه.

ويرى باحثون آخرون (Krathwhl, bloom, and Masia, 1964) أن اكتساب القيم يحدث عبر عمليات تذويت Internalization متسلسلة على نحو هرمي، وتتبدى في النشاطات السلوكية الدالة على مدى استغراق الفرد والتزامه بالقيم التي توجه هذه النشاطات وتدعم احكامه القيميّة، وتتكون هذه العمليات من خمسة مستويات هي، مستوى استقبال القيم، ومستوى الاستجابة للقيم، ومستوى تفضيل القيم، ومستوى تنظيم القيم، ومستوى الوسم بالقيم. وهو المستوى الذي يتضح باتفاق سلوك الفرد مع القيم التي ذوتها وتبناها (راجع الفصل الثالث).

أما كولبرج (Kohlberg, 1973) فيضع نموذجاً هرمياً لتفسير تطور الأحكام الخلقية واكتساب القيم. يشير هذا النموذج إلى انتقال تدريجي من الاهتمامات الشخصية الأنانيّة إلى الاهتمامات والمسؤوليات الاجتماعيّة، ومن الاعتماد على مبادىء ومعايير خارجية، إلى الاعتماد على معايير ومبادىء داخلية ذاتية ومن التفكير في النتائج المادية للسلوك، إلى التفكير في القيم والمبادىء الإنسانية المطلقة. ويتم هذا الانتقال وفق ثلاثة مستويات هي، المستوى ما قبل التقليدي، ويشير إلى تأثر الفرد بالقواعد والتسميات التي تنسبها الثقافة للخير أو الشر، وبما ينتج عن سلوكه من آثار مادية ملموسة، والمستوى التقليدي، ويشير إلى تأثر الفرد بتوقعات الأسرة وجماعات الأقران والمجتمع، بغض النظر عما يترتب على سلوكه من نتائج مادية مباشرة،

والمستوى ما بعد التقليدي، ويشير إلى تأثر الفرد بالمبادىء والقيم المجردة، وذلك تقديراً للقيم في ذاتها ومن أجل ذاتها. (راجع الفصل الخامس).

تغير القيم والعوامل المؤثرة فيها

لما كانت القيم نتاجاً للتعلم، فلا بد أن تتأثر بالعوامل التي تؤثر في أشكال التعلم الأخرى، الأمر الذي يبيح الاستنتاج القائل بأن الأفراد يتباينون في قيمهم نتيجة لتباينهم في العديد من العوامل الأخرى، كالسن والجنس والقدرات والخبرات التعلميّة والوضع الاقتصادي الاجتماعي والخلفية الثقافية (Mauly, 1982)، وقد بين بعض الدراسات أن الخبرات المدرسية تؤثر فعلاً في تشكيل أو تغيير أو تعديل القيم ذات العلاقة بالعمل المدرسي ومفهوم الذات والعلاقات الاجتماعية وبعض جوانب السلوك الأخلاقي.

لقد أشارت بعض الدراسات التتبعيّة (Hites, 1965; Lehman, 1963) الذي تناول أثر الحياة الجامعية والمناخ الجامعي في القيم الأخلاقية والسياسية والاجتماعية والدينية عند الطلاب إلى أن التفكير النقدي لهؤلاء الطلاب يزداد بازدياد سنوات دراساتهم الجامعيّة، حيث أصبحوا أكثر قدرة على نقد الآراء والقيم التقليدية السائدة، وأكثر تقبلاً للآراء أو الأفكار الجديدة، كما أصبحوا أكثر نزعة إلى تفسير الحوادث والعالم بعوامل طبيعية وسيكولوجيّة.

وفي دراسة أخرى (Pearlin and Kohen, 1966) تناولت أثر المهنة والطبقة الاجتماعيّة والقيم الوالدية في قيم الأبناء لدى قوميات مختلفة، تبيّن أن القيم الاجتماعية والأخلاقية وأساليب التنشئة تختلف اختلافاً كبيراً جداً باختلاف القوميّة أو الأمة، وهذا يؤكد أثر المناخ الثقافي العام للمجتمع في تشكيل قيم أفراده. كما تبيّن أن التباين القيمي يعود في جزء كبير منه، إلى التباين الطبقي والاقتصادي والاجتماعي، كما تحدده المهنة التي تؤهل صاحبها للاندراج في طبقة اقتصادية ـ اجتماعية معيّنة، بغض النظر عن قوميّة هذا الفرد أو جنسيته، وأشارت نتائج هذه الدراسة أيضاً إلى أن تباين قيم الأبناء، يتأثر بمهن الوالدين وطبقاتهم الاجتماعية أكثر من تأثره بمستوياتهم التعليميّة.

لا تدل هذه النتائج على الدور الهام الذي تلعبه المهنة والمستوى الاقتصادي ـ الاجتماعي في تباين قيم الأفراد على المستوى المجتمعي أو القومي فحسب، بل تدل على أهمية هذا الدور على المستوى العالمي أيضاً، فالمنتمي إلى مستوى اقتصادي ـ اجتماعي معين، يدين بقيم أفراد هذا المستوى، بغض النظر عن جنسيته أو قوميّته.

ويبدو أن تطور القيم وتغيرها، ناجم جزئياً عن تأثر الفرد بمعايير جماعته المرجعيّة (Reference group) وقيمها، سواء كانت جماعة الصف أو المدرسة أو الجامعة أو اللعب أو النادي أو المهنة... الخ. حيث تلعب هذه الجماعة دوراً هاماً جداً في تحديد قيم الفرد، وتزوده بالموجهات والمبادىء العامة للسلوك. وقد بين بعض الدراسات (Bower, 1964) أن التزام الفرد بقيم اقرانه، يزداد بازدياد طول الفترة الزمنيّة التي يقضيها معهم، ويقل انحرافه عن قيم الجماعة، كلما كانت معايير هذه الجماعة أقل تسامحاً حيال المنحرفين عن قيمها. وتفيد دراسات اخرى أن القيم الأخلاقية والاجتماعية، كما تتجسد في السلوك الايثاري والتعاوني والإحساني، تتأثر بسلوك الآخرين (وليس بأقوالهم أو مواعظهم) وتوقعات القبول والنبذ، وقابليّة التأثر بالذنب، ومعايير المسؤوليّة ومستوى المهارات المعرفية والاجتماعية، (Rushton, 1976) (Bandura, 1977; Bryan, 1977). تدل هذه العوامل جميعها، على مدى تأثر قيم الفرد بخبراته السابقة، لأن استراتيجيات تقديره لهذه العوامل ـ وهي متعلمة ـ وما يمكن أن ينجم عنها من آثار، تحدد نمط سلوكه القيمي والأخلاقي إلى حد كبير.

القيم والسلوك الأخلاقي

إن نظاماً اجتماعياً أخلاقياً، يوفر إمكانية حياة مستقرة وعادلة وكريمة، يجب أن يقوم على تصورات مشتركة لمفاهيم العدل والحق والخير. وأن أية جماعة، سواء كانت على مستوى الأسرة أو المدرسة أو المهنة أو الطبقة أو الأمة، يجب أن تكون مبنيّة على مجموعة محددة من القواعد التي تحكم

العلاقات المتبادلة بين أفرادها وسلوكهم الاجتماعي، وأن أي فرد يساهم في نشاطات هذه الجماعة، يجب أن يلتزم بإثبات هذه القواعد، وأن تتوافر لديه الثقة بأن أفراد الجماعة الآخرين سوف يلتزمون بها أيضاً، وأن العقاب سيقع على كل من ينتهكها، لأن أي نشاط منظم، يتطلب التزام الأفراد المنهمكين فيه ببعض القواعد. ويفترض أن هؤلاء الأفراد قادرون على إدراك هذه القواعد وفهمها ومراعاتها، (Cohen, 1966).

لا يشذ السلوك الأخلاقي عن هذا التصور، فهو ينطوي على مجموعة قواعد يجب تبنّيها واستخدامها كمعايير لتقويم أفعال الناس وتصرفاتهم، والحكم عليها بأنها «حق» أو «باطل»، وغالباً ما يشعر هؤلاء الناس بالتزام عاطفي قوي نحو بعض القيم ذات العلاقة الوثيقة بحياتهم الاجتماعية والايديولوجية، والأخلاقية والدينية، يدفعهم إلى الدفاع عنها بسبب شتى، مما يشير إلى حيوية هذه القيم وأهميتها في حياة الإنسان، ويبرر اهتمام المؤسسات التربوية والمجتمعية جميعها في توجيه السلوك الأخلاقي لأفرادها ورعايته.

ثبات السلوك الأخلاقي وتعميمه

يتبدى السلوك الأخلاقي في عدد كبير من المظاهر السلوكيّة الدالة على سمات شخصيّة معيّنة، كالصدق والأمانة والتعاون والإيثار والإحسان وإيفاء الوعود وأداء الواجبات... الخ. وقد رأينا في مكان سابق من هذا الفصل أن عمليّة تذويت القيم تؤدي في نهاية المطاف إلى مستوى الوسم بالقيم، حيث يتطابق سلوك الفرد مع مضمون القيم التي يتبناها، ويغدو طبقاً لافعاله وتصرفاته، أميناً أو صادقاً أو مخلصاً أو تعاونياً أو ايثارياً... الخ. ولكن هل هذه السمات ثابتة ومعمّمة على كافة الأوضاع التي يواجهها الفرد؟ أي هل يلتزم الفرد باتباع السلوك الأخلاقي على نحو مطلق، أم يكيف هذا السلوك حسب طبيعة الموقف أو الوضع الذي يواجهه؟

تشير نتائج بعض البحوث (Hartshrone et al, 1930) التي تناولت دراسة بعض جوانب السلوك الأخلاقي عند حوالى (١٦٠٠) طفل من تلاميذ

المدارس الابتدائية، إلى عدم وجود سمات شخصيّة ثابتة كالأمانة أو التعاون أو الإيثار، تتبدى في سلوك الأطفال على نحو دائم، فالأطفال جميعهم يلجأون إلى الغش في وقت أو آخر، اعتماداً على الوضع الـذي هم فيه، فالطفل الذي يمارس الغش في امتحان الرياضيات، لا يعني بالضرورة أنه سيمارس الغش في امتحان اللغة أو في أوضاع أخرى، أي أن ممارسة السلوك اللاأخلاقي في وضع معين، لا تمكننا من التنبوء بمثل هذا السلوك في أوضاع أخرى، وأن الأمانة والصدق والعدالة والشجاعة وضبط الذات والتعاون والإيثار والمزاج الحسن، لا تشكل «حقيبة فضائل» يأخذ الطفل بها أو يهملها، بـل هي وظائف لأوضاع محددة يواجهها الطفل في ظروف حياته المختلفة، إذ تبيّن أن درجات الأطفال في اختبارات المعرفة الأخلاقيّة ، تتباين على نحو شاسع، طبقاً لاختلاف الوضع الذي يتم فيه إجراء الاختبار، الأمر الذي يؤدي إلى الاستنتاج بأن الأطفال لا يملكون قواعد أخلاقية يعممونها على كافة الأوضاع التي تواجههم، بل تتغير تلك القواعد بتغير هذه الأوضاع. وقد أكدت نتائج دراسـات أخرى أكـثر حـداثـة، (Mussen et al, 1970; Kohlberg, 1976; Rosenhan et al, 1976) مثل هذه النتائج، مبيّنة أن «الأخلاقية» ليست نتاج «ضمير» أو «شخصيّة»، أخلاقيّة موحدة وثابتة، بل هي نتاج أوضاع ومثيرات بيئية متنوعة، تختلف باختلافها، وتتنوع بتنوعها.

متغيرات السلوك الأخلاقي

قـام بعض علماء النفس، نتيجة لـلافتراض القـائل بتـأثـر السلوك الأخلاقي ببعض العوامـل الشخصيّة والبيئيـة ببعض الدراسـات لتحديـد العوامل المرتبطة بهذا السلوك، وكانت أهم المتغيرات التي تناولوها هي :

١ ـ الذكاء :

تشير نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية عكسيـة بين مـمارسة الغن في الأوضـاع المدرسيـة (كـالاختبـارات) ومعـامـل الـذكـاء، Hartshrone et al, 1930, Hetherington and Feldman, 1964; Leveque and

(Walker, 1970) أي أن نزوع الطالب إلى ارتكاب عمليات الغش يـزداد بانخفاض معدل ذكائه، بيد أن مثل هذه العلاقة تختفي في الأوضاع أو السياقات الأخرى غير المدرسية، (Burton, 1976). ويبدو أن الطلاب ذوي القـدرة العقليّة المنخفضة يواجهون مشكلة الخوف من الفشل المدرسي، لذا يلجأون إلى ممارسة الغش من أجل تحسين أدائهم المدرسي. أن كون الطالب ذكياً أم غير ذكي، لا يعني أنه أخلاقي أم غير أخلاقي، فالذكاء غير الأخلاق، وقد يرتكب الطالب الذكي أعمال الغش دون أن يكتشف، لأنه يتبع في عمليات الغش وسائل أفضل من الوسائل التي يتبعها الطالب الأقل ذكاءً.

٢ ـ السنّ:

يشير الحس العام إلى أن صغار الأطفال يمتازون «بالبراءة»، لذلك فإنهم أكثر صدقـاً أو أمانة من الأطفال الأكبر سناً، أي أن صدق الطفل وأمانته ينخفضان لدى تقدمه في السن. أن البحوث التي تناولت علاقة بعض جوانب السلوك الأخلاقي بالسـنّ لم تؤيد هذا الافتراض على نحو حاسم، فعلى الرغم من إمكانية وجود علاقة بسيطة بين الأمانة السنّ إلا أنه يبدو أن الأمانة نتاج لبعض العوامل الأخرىٰ المرتبطة هي أيضاً بالتقدم في السن، كنمو الوعي بالمخاطرة، والقدرة على التبصر في عواقب السلوك، والقدرة على انجاز المهمة دون اللجوء إلى الغش، وأهمية المهمة أو صعوبتها، وعلاقة انجاز المهمة بمفهوم الذات.. الخ (Burton, 1976).

٣ ـ الجنس:

يسود اعتقاد مفاده أن البنات أكثر اخلاقية من الصُبيان، وقد يعود ذلك إلى الدور الاجتماعي الذي ينسبه الأفراد للأنثى، غـير أن نتائج بعض البحوث كانت متعارضة في هذا الصدد، ففي الوقت الذي بينت فيه بعض الـدراسـات (Krebs, 1977) أن البنـات أكـثر أخـلاقيـة من الصبيـان، فـإن دراسات أخرى (Bushway and Nash, 1977) لم تؤكـد مثل هـذه النتيجة، واسفرت عن عدم وجود فروق بـين البنات والصبيـان من حيث السلوك

الأخلاقي، الأمر الذي دعا بعض الباحثين (Burton, 1977) إلى استنتاج عدم وجود علاقة بين الجنس والسلوك الأخلاقي.

٤ ـ معايير الجماعة:

يساهم الكائن البشري في عضوية جماعات متعددة في وقت واحد، ولك منها معاييرها الخاصة بها، الأمر الذي يفرض عليه القيام بأداء أدوار أو وظائف تتباين بتباين الجماعات التي ينتمي إليها، لذلك يجب الحكم على سلوك الفرد وتصرفاته في ضوء معايير جماعته المرجعيّة، وقد تبيّن أن هذه الجماعة تلعب دوراً رئيسياً في مجال تزويد الفرد بالقيم والمبادىء العامة الموجهة لسلوكه، ومن غير المستغرب أن تكون معايير الجماعة محددات هامة للسلوك الأخلاقي أو اللاأخلاقي، وقد أسفرت نتائج بعض الدراسات عن صدق مثل هذه الاستنتاجات، مبيّنة أن تباين درجات أفراد المجموعات الصفية في الغش، ينخفض مع ازدياد الفترة الزمنيّة التي يقضيها هؤلاء الأفراد في مجموعات صفية واحدة (Vander Zanden, 1980) مما يوحي بأن معايير الجماعة تتطور وتسود بين أعضائها وتساهم في تنظيم سلوكهم الصفي، أخلاقياً كان أم غير ذلك، ولعل هذا ما يفسّر اتسام بعض الجماعات الصفيّة بالأمانة أو الغش أو النظام أو الفوضى.

٥ ـ الدافعية:

تلعب بعض جوانب الدافعيّة دوراً هاماً في تحديد بعض جوانب السلوك الأخلاقي عند الطلاب، فالطالب ذو المستوى التحصيلي المنخفض نسبياً، قد يلجأ إلى ممارسة الغش خشية الفشل وما يمكن أن ينجم عنه من آثار ذات علاقة بموقفه حيال الذات والآخرين، لذلك يحاول تحسين أدائه المدرسي بالغش لتحسين موقفه هذا (Hill et al, 1969: Taylor et al, 1966) وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن سلوك الغش في العمل المدرسي يرتبط بمستويات مرتفعة من دافعية الانجاز ودافعية الخوف من الفشل، كما يرتبط هذا السلوك بدافعية المخاطرة، حيث تزداد نزعة الطالب إلى المخاطرة

بارتكاب الغش، إذا كانت الرقابة ضعيفة، وكانت شروط الوضع تسمح بامكانية ممارسة الغش دون التسبب في حدوث عواقب غير مرغوب فيها.

(Little and Rawe, 1973; Leming, 1978)

اتجاهات التربية الأخلاقية

يواجه الآباء والمعلمون والمربون مشكلة تعليم الاتجاهات والقيم في الأوضاع المدرسية منذ زمن طويل، وازدادت حدة هذه المشكلة بانتشار العديد من الأنماط السلوكية اللاأخلاقية في الحياة الاجتماعية المعاصرة، كالفساد والرشوة وتفسخ العلاقات الاجتماعية وعدم الالتزام بالقيم الثقافية أو التراثية أو الدينية أو الإنسانية، مما دعا العديد من المربين والمفكرين والسياسيين والقادة إلى الحديث عن وجود «أزمة أخلاق» وعن دور المدرسة والنظم التعليمية والتربوية المختلفة في إيجاد حلول لهذه المشكلة. ورغم اختلاف وجهات النظر من حيث تحديد القيم الواجب تعليمها، وتحديد الجهة المسؤولة عن هذا التعليم، فإن هناك اتفاقاً هاماً تقريباً حول أهمية الدور الذي يمكن أن تلعبه المدرسة في التربية الأخلاقية. وقد اتخذ الباحثون اتجاهات مختلفة في تحديد الاستراتيجيات أو الأساليب التي يجب اتباعها في تعليم القيم والسلوك الأخلاقي، وذلك نتيجة اختلاف هؤلاء في الأسس الفلسفيّة للتربية التي يؤمنون بها، وأهم هذه الاتجاهات، هي الاتجاه التلقيني والاتجاه المعرفي والاتجاه التوضيحي، هذا ونتناول فيما يلي كلاً من هذه الاتجاهات على حدة.

١ ـ الإتجاه التلقيني Indoctrination

إن الاعتقاد بضرورة تعليم القيم السائدة وتلقينها لتلاميذ المدارس، هو اعتقاد قديم قدم المجتمعات الإنسانية ذاتها. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن القيم الأخلاقية يجب أن تحتل المكانة الأولى في المناهج الدراسية، وأنه يجب أن لا تقتصر المناهج ودور المدرسة على تزويد الطلاب ببعض المهارات المعرفية أو الحركية فقط.

يشير أحد أشكال هذا الاتجاه إلى أن هناك مجموعة من القيم والمعايير

الأخلاقية المعيّنة، ثبت صدقها وصلاحها وجدواها، تبناها المجتمع ونبعت من تراثه وثقافته، لذا يجب على المدرسة أن تنقل هذه القيم والمعايير إلى الأجيال الناشئة وتلقينهم إياها على نحو مباشر كموضوعات تعليميّة، لتطوير اتجاهات مرغوب فيها نحو التعلم والمواد الدراسية، والعدل والنظام واحترام الآخرين (Christenson, 1977).

ويشير شكل آخر من أشكال الاتجاه التلقيني إلى تضمين القيم والمعايير الأخلاقية في المناهج والنظم المدرسية على نحو غير مباشر، فالمؤسسات المجتمعية جميعها، والمدرسة واحدة منها، تقوم على عدد من القواعد التي يجب الخضوع لها والالتزام بها، أثناء النشاط اليومي الذي يمارسه الفرد في هذه المؤسسات. إن المدرسة يمكن أن تلقن طلابها النظام والانضباط وإطاعة القواعد والصدق والتعاون والإيثار عبر النشاطات المدرسية اليومية المختلفة. إن التزام الطالب بمواعيد الدروس، والجلوس في مكان محدد، وعدم الحديث إلا بعد الاستئذان، هي امثلة تشير إلى دور المدرسة في تلقين القيم والأنماط السلوكية المرغوب فيها عبر النشاط اليومي للطالب، كما تشير إلى أن التربية هي في جوهرها عملية نقل وتلقين القيم والمعايير المتفق عليها (Jackson, 1968).

٢ ـ الاتجاه المعرفي

يعترض بعض الباحثين والعلماء على الاتجاه التلقيني في تعليم القيم، لأنه يتجاهل خصائص الأطفال المعرفية، وينكرون افتراضه الأساسي القائل بإمكانية تدريب الأطفال على المبادىء الأخلاقية والمواطنة الصالحة وتفقيههم بالقيم السائدة، لارتباط ذلك بمستوى نموهم المعرفي وتطور بناهم المعرفيّة. وينحو بياجيه هذا المنحىٰ، حيث يرى أن النمو الأخلاقي يتطور عبر نمط منطقي منظم ومتسلسل على نحو هرمي، ويرتبط بصورة وثيقة جداً بمراحل النمو التي تسم تطور التفكير المنطقي. لذلك يعتقد بياجيه أن تعليم المفاهيم والأحكام الأخلاقية لا يختلف في شيء عن تعليم مفاهيم الوزن أو الحجم أو الكثافة. وأن الأطفال يطورون معايير خلقيّة ذات مستوى أعلى،

كلما ازدادوا تقدماً في السنّ، ونتيجة تفاعلهم النشط والمستمر مع عناصر البيئة الاجتماعيّة التي يعيشون فيها، وأنهم يولدون مفاهيم «الحق» و«الباطل» بتكريس جهودهم وتنظيم خبراتهم الاجتماعية في سبيل فهم العالم المحيط بهم.

ونهج كولبرج وآخرون (Kohlberg et al, 1975, 1977) منهج بياجيه، ويرون أن التقدم من مرحلة أخلاقية أدنى، إلى مرحلة أخلاقية أعلى، لا يمثل معرفة أكبر بالقيم الثقافية السائدة، بل يمثل تحويلاً في بنية أو استراتيجية الأحكام الأخلاقية الأكثر تبكيراً، لأن النمو الأخلاقي يتبدى عبر عملية النمو ذاتها، فهو ليس مسألة تعليم مباشر، كما يدعي أصحاب الاتجاه التلقيني، بل هو عملية إعادة تنظيم للبنى المعرفية الناجمة عن تفاعل الفرد مع البيئة. ويعتقد كولبرج بإمكانية إعاقة النمو الأخلاقي في أية مرحلة من مراحل النمو، لذلك يرى أن مهمة التربية الأولى، هي تسهيل النمو الأخلاقي عبر مراحله المختلفة، للوصول بالفرد إلى المستوى الأعلى، حيث يتسم سلوك الفرد بالقيم العالمية والإنسانية المطلقة.

ينزع كل من بياجيه وكولبرج إلى التركيز على طبيعة الأحكام الأخلاقية عند الأطفال أكثر من التركيز على سلوكهم، وذلك للوقوف على مبررات هذا السلوك، وعلى الاستراتيجيات التي يستخدمها هؤلاء الأطفال في اتخاذ القرارات بأحكامهم الأخلاقية، والتي تسمح لهم بممارسة السلوك أو الامتناع عنه. وقد توصل كولبرج، نتيجة بحوثه المتعددة التي تناولت دراسة النمو الأخلاقي في ثقافات مختلفة، أن أفراد المجتمعات كافة، يخضعون لمراحل النمو الأخلاقي ذاتها، وبالتسلسل الهرمي ذاته، ويطورون بعض القيم الأساسيّة ذات الصبغة العالميّة، كالعدالة والحق والخير والمساواة والتعاون، لذلك يرفض كولبرج وزملاؤه فكرة اكتساب القيم الأخلاقية عبر عملية التنشئة القائمة على تذويت المضمون الثقافي لمجتمع ما.

على الرغم من اعتراف كولبرج بأهمية التدخل الصفي في تعليم بعض القيم وتسهيل النمو الأخلاقي، إلا أنه يؤكد أن تعليم القيم الأخلاقية

للأطفال على نحو مباشر، أمر غير مفيد، ويرى أنه يجب على المعلمين القيام بتزويد الأطفال بالشروط التي تمكنهم من تعميم وتوسيع بناهم المعرفية الأخلاقية المتوافرة لديهم، وتساعدهم على تطوير بنى جديدة، تمكنهم من بحث الوقائع التي يواجهونها لدى تفاعلهم مع بيئاتهم. وقد قام كولبرج بتخطيط وتنفيذ عدد من برامج التربية الأخلاقية التي تتضمن استثارة التفكير الأخلاقي للأطفال، وذلك باجراء محاورات معهم، توقعهم في أحكام أخلاقية متناقضة، وتتناول هذه المحاورات الشروط الرئيسية التالية:

أ ـ تعريض الأطفال لمشكلات تتجاوز في طبيعتها مستوى نموهم الأخلاقي الراهن.

ب ـ إظهار جوانب التناقض في الأحكام الأخلاقية التي يطلقها هؤلاء الأطفال بصدد تلك المشكلات، لتوفير فرص الشعور بعدم القناعة بمستوى النمو الأخلاقي المتوافر لديهم.

جـ ـ إيجاد مناخ حواري متسامح يتيح للطفل مقارنة وجهات النظر الأخلاقية المتناقضة واختيار البديل الأفضل الذي يتجاوز مستوى نموه الأخلاقي ويمكنه من تعديل بناه المعرفية الأخلاقية.

يكمن الأثر الأساسي لهذه التقنيات في قدرتها على استثارة حالة اللاتوازن عند الأطفال وإتاحة فرص تعديل البنى المعرفية الراهنة أو تكوين بنى معرفية جديدة، لذا يستحسن تكليف الأطفال بأدوار اجتماعية مختلفة تمكنهم من رؤية وجهات النظر المتناقضة واستثارة حالات اللاتوازن في أحكامهم الأخلاقية.

٣ ـ الاتجاه التوضيحي Clarification

يرى مؤيدو هذا الاتجاه أن تعليم القيم الأخلاقية، يجب أن يقوم على استثارة وعي المتعلمين بالقيم، مفترضين أن عملية تطوير الوعي الذاتي بالقيم المختلفة، هو الهدف من التربية الأخلاقية (Simon, 1977). وأن المربي الذي يأخذ بهذا الاتجاه لا يفرض وجهة نظر معينة ـ ولو كان يؤمن بها ـ حيال القيم

والمسائل الأخلاقية المتنوعة، بل يتقبل وجهات النظر جميعها، ويتجنب إصدار أحكام تفضيلية أو تقييميّة على استجابات الطلاب أو أحكامهم الأخلاقية، ويعمل على معالجة وجهة نظر كل طالب بالاحترام ذاته، متيحاً فرصة «حرية اختيار القيمة» (Kirschenbaum et al, 1977).

ويعتقد أصحاب الاتجاه التوضيحي أن القيم نسبيّة، وتختلف باختلاف الجماعات والمجتمعات والثقافات والأمم، ويرفضون فكرة «عالمية» القيم التي قال بها كولبرج، كما يرفضون استراتيجيته التعليمية الهادفة إلى تعزيز النمو الأخلاقي والوصول بالمتعلم إلى أعلى مستويات هذا النمو. ويرون أن الأجيال الناشئة تواجه خيارات متعددة، وأن العديد من القيم ذات العلاقة الوثيقة بجوانب الحياة المختلفة. يكتنفها كثير من الغموض، ولا سبيل إلى تعلّمها إلا بتوضيحها وبيان أبعادها المختلفة، ومعالجتها بالحوار والمناقشة، لتطوير الوعي الذاتي بها، واختبارها، واختيار الأفضل منها على نحو استقلالي وحرّ.

وقد طور عدد من الباحثين المؤيدين للاتجاه التوضيحي (Simon, 1972; Frazier, 1982) مجموعة من البرامج والاستراتيجيات لتعليم القيم في الأوضاع المدرسية، مؤسسة على انهماك الطلاب في مجموعة من النشاطات المختلفة التي توفر لهم خيارات متباينة، وتشجعهم على بذل الجهد الواعي لاكتشاف قيمهم الخاصة، وتساعدهم على اكتساب أساليب تشكيل القيم وتطبيقها في مجالات قيمية معينة، وعلى مشاكل أخلاقية تواجههم في ظروف حياتهم الواقعية. وتتطلب هذه البرامج عادة وعي الطالب بقيم الآخرين ووجهات نظرهم، واكتساب بعض الأفكار الجديدة حول القيم أو المسائل الأخلاقية موضوع البحث، ومن ثم اختيار القيمة المفضلّة بناء على تبريرات يقتنع بصحتها أو فائدتها.

يأخذ بعض الباحثين (Bennett et al, 1978) على الاتجاه التوضيحي، فشله في التأكيد على وجود قيم مطلقة، كالحق والخير والعدل والمساواة، وكالقيم الدينيّة والوطنية، التي تلعب دوراً هاماً جداً في حياة الإنسان والمجتمعات الإنسانية، كما أن العالم القائم على الحاجات المتزايدة والمتطورة

والمتصارعة، قد لا يسمح بممارسة مبدأ «حرية اختيار القيمة» على النحو الذي ينشده أصحاب ذلك الاتجاه، ولكن مهما تكن الاستراتيجية المتبعة في التربية الأخلاقية، لا بد من الاعتراف بدور المدرسة وأهميتها في تلقين أو غرس القيم وتوضيحها وتطوير البنى المعرفية الأخلاقية، لأن القيم نتاج الحياة الاجتماعية، والمدرسة ركن هام من أركان هذه الحياة.

التطبيقات التربوية

يمكننا اعتماداً على الحقائق والمعلومات التي توفرها الدراسات المتنوعة والتي تناولت مسألة تعلم الاتجاهات والقيم وأساليب تغييرها وتطويرها والعوامل المؤثرة فيها، أن نستنتج بعض المبادىء أو الموجهات التي تسهل التعلم العاطفي في الأوضاع المدرسيّة، وأهم هذه المبادىء هي:

١ ـ تحديد الاتجاهات والقيم المرغوب فيها

قد لا تنطوي بعض المناهج أو النظم على مجموعة محددة من الاتجاهات والقيم المحددة، الأمر الذي يوقع الطالب والمعلم في الغموض، ويترك أمر تعلم السلوك القيمي أو الأخلاقي للمصادفة والعشوائية، مما قد يؤدي إلى تطوير أنماط سلوكية غير مرغوب فيها، لذلك يستحسن أن يتضمن المنهاج المدرسي بعض القيم والاتجاهات المجتمعية المحددة، ومعالجتها على أشكال أهداف تعليمية، يجري تعليمها وتقويمها كغيرها من الأهداف المعرفية الأخرى (راجع الفصل الثالث).

٢ ـ تزويد الطلاب بالنماذج الحسنة

رأينا أن المتعلم، وبخاصة في مراحل التعليم المبكرة، يتأثر بالنماذج التي يتعرّض لها على نحو كبير، وأن أي وضع مدرسي، ينطوي على عنصرين رئيسيين يشكلان بعض النماذج التي يمكن للطفل أن يلاحظها ويحاكيها، وهما المعلم والمادة الدراسية، فأفعال المعلم أكثر تأثيراً في سلوك تلاميذه، من أقواله، لذا يجب عليه أن يمارس سلوكاً يتفق مع مضمون الأهداف العاطفية التي يرغب في تحقيقها عند تلاميذه. كما أن بعض المواد الدراسية، وبخاصة

الأدبية والتاريخية والاجتماعية منها، تزود المتعلمين بالعديد من النماذج التي تمثل أنماطاً سلوكية متنوعة، عبر أبطالها وشخصياتها، لذا يجب اختيار هذه المواد على نحو محكم، والتأكيد على الشخصيات التي يمثل سلوكها الاتجاهات والقيم المرغوب في تعليمها.

٣ ـ تزويد الطلاب بالخبرات التعلميّة السارة

تعمل خبرات التعلم السارة على تعزيز العديد من الاتجاهات المدرسية الايجابية، كالميل إلى المواد الدراسية، والمثابرة، وحب العمل التعاوني، وانشاء الصداقات والعلاقات الاجتماعية النباءة، لذا يجب على المعلم توفير مناخ صفي يتصف بالود والتسامح، ويتيح للتلاميذ فرص الاحساس بالمشاعر العاطفية السارة لتعزيز اتجاهات ايجابية نحو العملية التربوية برمتها.

٤ ـ إتاحة فرص الحوار والمناقشة

يؤكد كل من أصحاب الاتجاه المعرفي والاتجاه التوضيحي، رغم اختلافهم من حيث أهداف التربية الأخلاقية، على ضرورة استخدام استراتيجية الحوار والمناقشة فيما يتعلق بالمسائل الأخلاقية المختلفة، لأن هذه الاستراتيجية تمكن الطلاب من التعرف إلى وجهات نظر الآخرين والاعتراف بها، كما تعمل على تطوير نموهم الأخلاقي وتبنّي القيم المفضلة على نحو شعوري يحقق الرضا الذاتي لديهم.

خلاصة

تشير الاتجاهات إلى نزعات سلوكية نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع. وتنطوي على ثلاثة مكونات هي: مكون عاطفي، ويحدد شعور الفرد حيال موضوع الاتجاه، ومكون معرفي، ويحدد ما يعرفه الفرد عن هذا الموضوع، ومكون سلوكي، ويحددنزعة الفرد للتصرف وفق نمط سلوكي معين.

تتسم الاتجاهات بعدد من الخصائص، فهي تكوينات افتراضية يستدل عليها بالسلوك الظاهري، ونتاج التعلم، وقد تكون سلبية أو إيجابية. كما تتصف الاتجاهات بأهمية اجتماعية وشخصية، وبنوع من الثبات، وتحدد بموضوعاتها على نحو مباشر. وتؤدي الاتجاهات وظيفة منفعية واقتصادية وتعبيرية ودفاعية.

يتم اكتساب الاتجاهات وتعديلها بالتعلم. وينطبق على تعلمها ما ينطبق على تعلم انماط السلوك الأخرى من مبادىء، حيث يمكن اكتسابها وتعديلها، بالملاحظة والتقليد (التعلم الاجتماعي) وبمبادىء الإشراط (الكلاسيكي والاجرائي)، وبخاصة مبادىء التعزيز والعقاب. وهذا يبرز دور المعلم من حيث كونه «نموذجاً» و «معالجاً» لهذه المبادىء.

إن القيم كالاتجاهات، من حيث طبيعتها وطرق تعلمها وتعديلها، إلا أن القيم اكثر عمومية وتجريداً وثباتاً من الاتجاهات، وتنطوي على جانب تفضيلي وأخلاقي، الأمر الذي يجعلها على علاقة وثيقة بالسلوك الأخلاقي.

يتأثر السلوك الأخلاقي بعدد من العوامل كالسن والجنس والذكاء والدافعية ومعايير الجماعة. ويتبنى المربون اتجاهات عديدة في مجال التربية الأخلاقية، وأهم هذه الاتجاهات هي، الاتجاه التلقيني، ويرى أصحابه ضرورة تعليم القيم السائدة وتلقينها للتلاميذ في المدارس أو في المؤسسات التربوية الأخرى، والاتجاه المعرفي، ويرى أصحابه أن تعلم القيم والمبادىء الأخلاقية لا يختلف عن تعلم المفاهيم العلمية، لذلك يجب مراعاة مستويات النمو المعرفي للتلاميذ، وتعليمهم تلك القيم والمبادىء على نحو يناسب هذه المستويات. وأخيراً، الاتجاه التوضيحي، ويرى مؤيدوه أن تعليم القيم الأخلاقية يجب أن يقوم على استثارة وعي المتعلمين بالقيم، مفترضين أن عملية تطوير الوعي الذاتي بالقيم المتنوعة، هو الهدف من التربية الأخلاقية.