الفصل الثالث

السلوك المخل بنظام الفصل

مقدمة :

تعرف وزارة التربية والعلوم البريطانية السلوك المخل بنظام الفصل بأنه "السلوك الذي يتدخل في تعلم التلاميذ الآخرين وفرصهم ويفرض ضغطا غير مرغوب على المعلم " . وهذا يعني أن السلوك المخل بنظام الفصل هو كل سلوك يمنع المعلم من الدرس ، ويمنع التلاميذ عن التعلم . ومن الطبيعي أن يكون تركيز المعلم على المشكلات السلوكية التي تقطع عليه تدريسه . وهناك مشكلات تعوق التلاميذ عن التعلم وتؤدي في النهاية إلى إعاقة المعلم عن التدريس . من هذه المشكلات الملل والخوف من الرسوب والاغتراب وعدوان الأقران . ويرى بعض الباحثين أن كثيرا من التلاميذ ذوي السلوك السيئ يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية . فعندما يتورطون في المشكلات السلوكية لا يجيدون تخليص أنفسهم منها . ومن هنا ينظر إليهم على أنهم مثيرو الشغب والمتاعب والمشكلات.

آراء شائعة ولكن ؟ :

يشيع بين علماء النفس والاجتماع التربوي ، وبين المربين وغيرهم آراء وأفكار يرددونها عادة عندما تثار مشكلة سوء سلوك ا لتلميذ في الفصل أو المدرسة ، هذه الآراء ينبغي ألا تطلق على علاتها ، فهم يعزون أسباب هذه المشكلة إلى عوامل نفسية أو اجتماعية أو عدم اهتمام التلميذ ، أو ضعف شخصية المعلم ، أو غير ذلك من الأمور . وسنفصل الكلام عن أهم هذه العوامل في السطور التالية :

أولا : العوامل النفسية :

يقول أصحاب وجهة نظر العوامل النفسية أن سوء سلوك التلميذ في الفصل يرجع أساسا إلى الاضطراب النفسي الناتج عن المشكلات الشخصية للتلميذ ، ومنها المشكلات الأسرية والعائلية . وينظر إلى سوء سلوك التلميذ

على أنه أحد أعراض هذا الاضطراب النفسي . كما يعتبر إشارة إلى أن التلميذ يحتاج إلى العون والمساعدة في التغلب على مشكلاته . ولا ينظر إلى سوء سلوكه أساسا على أنه يخل بنظام الدرس ويعوق تلاميذ الفصل عن التعلم . وهنا نتساءل إلى أي حد تعتبر وجهة النظر هذه دقيقة ، وتعبر عن الحقيقة ؟ وكيف تقدم العون والمساعدة للمعلم ؟ .

وقبل الدخول في مناقشة هذين السؤالين ينبغي أن نشير إلى أن سوء سلوك بعض التلاميذ في الفصل قد يرجع في الواقع إلى هذه العوامل النفسية ، ولكن ينبغي هنا أن نعرف مدى تكرار حدوث ذلك ، وما ينبغي عمله عندئذ نحوه؟، وماذا يترتب على معاملة كل أنواع سواء السلوك في الفصل على أنها من هذا النوع . وبالنسبة للنقطة الأولى وهي مدى تكرار حدوث السلوك لا توجد إجابة علمية موضوعية لها على وجه التحديد تقوم على أساس نتائج البحث العلمي لعدم وجود مثل هذه البحوث . ولكن استنادا إلى الخبرة والتجربة والتفكير المنطقي يمكن العودة بذاكرتنا إلى الوراء عندما كنا تلاميذا نسيء السلوك ، ولنسأل أنفسنا إلى أي حد كان ذلك راجعا إلى مشكلات شخصية واضطراب نفسي ؟ ويقول أحد الباحثين إنه وجه هذا السؤال إلى المعلمين والتلاميذ ، وكانت إجابتهم بالإجماع هي النفي ، أي نفي إرجاع سوء السلوك إلى المشكلات الشخصية والاضطراب النفسي عند التلميذ . (McPhilimy : P.4) يضاف إلى ذلك أن ملاحظة الحياة اليومية في فصول المدرسة توجه نظرنا إلى أن سلوك التلاميذ في الفصل يختلف من معلم لآخر . فتلاميذ أحد الفصول على سبيل المثال قد يكون سلوكهم عاديا طبيعيا مع أحد المعلمين ، ولكن سلوكهم يختلف ويعتريه التوتر والاضطراب مع معلم آخر . وهذا يرجع إلى طريقة تعامل كلا المعلمين مع تلاميذه . كما يرجع إلى طبيعة شخصية المعلم . فقد يكون المعلم حسن الطبع رزينا متزنا هادئ الأعصاب ، وقد يكون عصبيا حاد المزاج ، دائم التوتر والانفعال ، سريع الاستثارة . كما أن الأمر أيضا يتعلق بالتلميذ نفسه . فبعض التلاميذ يحبون المرح والمزاح والشقاوة " والعفرتة " . وقد يكون الموقف في الفصل مساعدا لهم على استثارة هذه النزعات لديهم التي لا تعتبر مظاهر لأي

اضطراب نفسي .

وبالنسبة للنقطة الثانية وهي ما ينبغي عمله ، يجب أن نشير إلى أنه من الصعب أن نحدد ما إذا كان سوء السلوك يرجع إلى الاضطراب النفسي للتلميذ ، أم أنه يرجع إلى نشاطه الزائد وروحه العالية أو إلى الملل والسأم . ولذلك ينبغي أن نتعامل مع مثل هذا السلوك على أنه عادي حتى يتضح تماما أنه ليس كذلك، وعندما يتضح للمعلم أن سوء سلوك التلميذ ليس عاديا عليه أن يطلب المعونة والمساعدة من إدارة المدرسة .

وبالنسبة للنقطة الثالثة التي تتعلق بتأثير سوء سلوك التلميذ على الفصل يجب أن نتذكر أن سوء السلوك يكون عادة من تلميذ أو اثنين أو مجموعة قليلة . لكن التأثير السلبي لهذا السلوك يشمل أو ينسحب على كل التلاميذ في الفصل وتكون النتيجة النهائية إعاقتهم عن التعلم . وهذا يعني انتفاء تحقيق الهدف الذي قامت المدرسة من أجله .

ثانيا : العوامل الاجتماعية :

من الأسباب الشائعة التي يبرر بها سوء سلوك التلميذ في الفصل البنية الاجتماعية التي نشأ فيها ، وأحوال الأسرة الاجتماعية . وقد يتعرض التلميذ لظروف قاسية من الفقر والحرمان وتربية أسرية تخلو من العطف والحنان والدفء العاطفي . وكلها عوامل تتكاتف في النهاية لتخلق منه إنسانا ناقما متمرداً عنيفا خارجا عن القانون . وحدود هذه المشكلة تمتد إلى عدم تحقق العدالة الاجتماعية في المجتمع ، وضيق الفرص أمام الناس ، وعدم المساواة بينهم . وهذا صحيح لا يمكن إنكاره . ولكن النقطة الأساسية هنا التي يعترض عليها هو أن ننسب على الفور سوء سلوك التلميذ إلى هذه العوامل بدون أن نتحقق أو نتأكد موضوعيا من ذلك . فليس من الضروري أن يكون سوء سلوك التلميذ الذي نشأ في مثل هذه الأوضاع الفقيرة ناتجا عنها ما لم يثبت ذلك بالأدلة الموضوعية القاطعة . وكثير من المربين يسرعون إلى إصدار الأحكام الشخصية والانطباعات الذاتية على سوء سلوك التلميذ دون دليل موضوعي . ومن ثم قد يكون حكمهم خاطئا . ولا توجد مشكلة كبيرة تستعصى على الحل . فقد يكون السبب ببساطة

راجعا إلى أمر عادي يحدث بين التلاميذ وهو ما يعبر عنه " بالعفرته " أو الشيطنة ، أو الشقاوة . وهي ألفاظ يستخدمها كثير من الآباء لوصف سلوك أبنائهم أنفسهم . وهو نوع من السلوك لا يمكن أن نصفه بأنه منحرف أو ناتج عن عوامل اجتماعية قاسية . وإنما هو سلوك تلقائي يعبر عن طريقة تلاميذ المدرسة في المرح واللعب والترويح والألعاب الصبيانية . وقد عبر أمير الشعراء عن ذلك بطريقة جميلة لدرجة أنه وصف المعلم بأنه تعب من ألاعيبهم وأصابته العدوى منهم حتى أصبح صبيا مثلهم . يقول أحمد شوقي :

عصافير عند تهجي الدرو . . . س مهار عرابيد في الملعب
جنون الحداثة من حولهم . . . تضيق به سعة المذهب
عدا فاستبد بعقل الصبي . . . وأعدى المؤدب حتى صبي

إن الآباء أنفسهم كثيرا ما يشتكون من " شقاوة " أولادهم حتى قبل التحاقهم بالمدرسة ، ومع ذلك فمن النادر أن يخرجوا عن طاعة آبائهم . وهذا يصدق على الأطفال قبل مرحلة المراهقة ولا يصدق عليهم عندما يصلون إلى سن المراهقة . ويرجع السبب في ذلك إلى أن الآباء والمعلمين يكونون أكثر تفهما وتحملا لسوء سلوكهم في الطفولة ، وليس الأمر كذلك بالنسبة للمراهقين الذين يصل بهم الأمر إلى الثورة والتمرد والعنف والعدوان وغير ذلك من ألوان ا لسلوك المخيف .

إن تفسير سوء سلوك التلميذ في الفصل بأنه راجع إلى عوامل اجتماعية خاصة به لن يحل المشكلة ، فضلا عن أنه من الخطأ القول بذلك ما لم تتأكد من أنه يرجع حقيقة إلى تلك العوامل أم لا . والأفضل للمعلم في هذه الحالة أن يتعامل مع سلوك التلميذ في ضوء معرفته بالألاعيب الصبيانية وما يتصل بها من شيطنة وعفرته الصبيان في هذه المرحلة التعليمية . وعليه من ناحية أخرى أن يستخدم أساليب أخرى في يده في ضوء فهمه للموقف . ولدى المعلم قوة مؤثرة على التلاميذ مصدرها الثواب والعقاب والاعطاء والحرمان ، والنجاح والرسوب ، والرضا والسخط . ويرتبط الكلام عن العوامل الاجتماعية بما سبق أن أشرنا إليه من العوامل النفسية لوجود كمال اتصال بينهما .

ثالثا : عدم اهتمام التلميذ :

من الأسباب الأخرى التي يعزى إليها سوء سلوك التلميذ ما يشار إليه عادة من انعدام اهتمامه ، وقلة اكتراثه بعمل المعلم في الفصل ، والمشكلة إذن حسب هذا التفسير هي في المعلم وليست في التلميذ . وعلى المعلم إذن أن يعمل على حل هذه المشكلة بجعل درسه أكثر تشويقا للتلاميذ . وهذا يتطلب منه مزيداً من الوقت في إعداد الدرس من حيث مادته وطريقة عرضه ، والوسائل المعينة التي يستخدمها . كما يتطلب منه مهارة شخصية زائدة في التعامل مع مواقف التعلم في الفصل ومتطلبات التفاعل مع التلاميذ . وهذا في الواقع يتطلب جهدا غير عادي من المعلم قلما يستطيع أن يقوم به . وحتى إذا قام به مرة لا يستطيع أن يستمر عليه . لنكن إذن واقعيين وعمليين أكثر منا مثاليين وخياليين . إننا عندما نتحدث عن المعلم هنا نتحدث عن المعلم العادي الذي يمثل الغالبية العظمى من المعلمين . أما المعلم الموهوب المتميز فهو نادر قليل . بل إن مثل هذا المعلم الموهوب النادر قد يواجه نفس المشكلة ولو على نطاق ضيق . لأن الفصل لن يخلو من تلميذ متململ متضجر لسبب أو لآخر لأن عقله وفكره غير مشغول أو مهتم بالتعلم . وهو أصلا ليس عنده نية التعلم وحضورة للمدرسة هو من قبيل سد خانة أو ذراً للرماد في العيون . ويرى بعض الباحثين أنه من المستحيل جعل العمل التدريسي ممتعا ومثيرا لجميع التلاميذ بحيث تختفي أو تتلاشى كل مظاهر تشتت الانتباه الممكنة (MePhillimy : P. 1) .

رابعا : ضعف شخصية المعلم :

من الأسباب الأخرى التي يعزى إليها سوء سلوك التلاميذ ضعف شخصية المعلم . ولا شك في أن شخصية المعلم عام هام في نجاحه أو فشله في السيطرة على الفصل ، ولكن الخطأ هو التعميم الذي لا يستند إلى أساس علمي موضوعي. ومن الخطأ أن نتخذ من شخصية المعلم " شماعة " نعلق عليها مشكلات النظام والسلوك في الفصل ما لم تكن هناك أدلة موضوعية قاطعة . وليس مجرد انطباعات عارضة . وقد سبق أن أشرنا إلى أن الغالبية العظمى من المعلمين الذين يعملون في أي نظام تعليمي مهما كان حظه من التقدم هم معلمون

عاديون متوسطون ، وقليل منهم متميزون ، وقليل آخرون أقل من المستوى لأسباب مختلفة ، منها ضعف إعدادهم المهني ، ومنها سوء اختيارهم للمهنة ، وغيرها من الأسباب . ومثل هؤلاء المعلمين يجدون صعوبة كبيرة في شق طريقهم في مهنة التدريس . وعادة تنظم لهم برامج تدريبية في أثناء الخدمة لمساعدتهم . كما أن المعلمين أنفسهم يتعلمون من خبراتهم . بيد أن أي نظام تعليمي في دول العالم المعاصر لا يستطيع أن يقتصر على استخدام المعلمين الممتازين دون غيرهم . ومن ثم ينبغي أن نكون متواضعين وواقعيين في نظرتنا إلى قدرات وامكانيات المعلم . وليست هذه دعوة إلى السلبية ، وإنما هي دعوة إلى العمل بالمثل القائل : " إذا أردت أن تطاع ، فمر بما يستطاع " .

اعتقادات خاطئة :

إن التلاميذ شأنهم شأن غيرهم من البشر يشعرون بالحاجة إلى تقبلهم كأعضاء في الجماعات البشرية والمجموعات الاجتماعية . فالحاجة إلى الانتماء والتقبل الاجتماعي طبيعية في نفس كل بشر . وقد تأكد ذلك ببحوث علم النفس الاجتماعي . وكل فرد يحاول دائما أن يشبع هذه الحاجة لديه ، وعدم إشباعها يسبب له توترا كبيرا وعدم إتزان في علاقته بالآخرين . ويصدق ذلك بالطبع على التلاميذ أيضا . لكنهم في سبيل إشباع هذه الحاجة قد تسيطر عليهم أفكار خاطئة ، واعتقادات غير صحيحة . ويرى بعض الباحثين التربويين أن مثل هذه الاعتقادات الخاطئة هي السبب في سوء سلوك التلاميذ في الفصل . وقد توصل إلى تحديد أربعة أنواع من هذه الاعتقادات الخاطئة هي : جذب الانتباه ، والبحث عن القوة ، والسعي في الانتقام ، واظهار عدم الكفاءة . (Cangelosi : P . 28)

فعندما يفشل التلميذ في الحصول على الاعتراف به عندما يكون منشغلا بعمله في الفصل يلجأ إلى أسلوب التوقف عن العمل أو الانشغال عنه كمحاولة لجذب انتباه المعلم أو التلاميذ الآخرين . ويطلق على هذا الأسلوب " ميكانيزم جذب الانتباه " .

وعندما يصادف المعلم تلميذا من هذا النوع عليه أن يتجاهله حتى يضيع عليه فرصة تحقيق هدفه . فالتلاميذ من هذا النوع ، في نظر كثير من المربين

يفضلون العقاب والنقد على التجاهل ، وانتباه المعلم إنما يوجه إلى التلميذ المجتهد المتعاون .

أما التلميذ الباحث عن القوة فيعتقد خطأ أن المعلم إذا لم يتركه يفعل ما يشاء فهذا يعني أنه ، أي المعلم ، لا يوافقه أو لا يتفق معه . ومن هنا يلجأ التلميذ إلى استثارة المعلم إلى نوع من تصارع الرغبات المتضادة . وينصح بعض المربين المعلم ألا يتورط في أي نوع من هذا الصراع ، وأن ينأى بنفسه بعيدا عن هذه اللعبة المكشوفة من التلميذ . وأن يتجاهله أيضا . ومن الأمثلة التي توضح كيف يتصرف المعلم مع مثل هذا التلميذ ما يأتي : بينما كان المعلم منشغلا بعمله مع التلاميذ في الفصل وجد أحد التلاميذ يقف في مقعده ، وأخذ يتصرف بطريقة هزلية أضحكت التلاميذ . ولما طلب منه المعلم أن يجلس رد عليه قائلا : أن لن أجلس . فرد عليه المعلم : إذا جلست فستبرهن على حسن أخلاقك . فرد التلميذ متحديا : سأبقى هكذا ولن ترغمني على الجلوس . فرد عليه المعلم : وأنا لن أحاول . وتوجه المعلم إلى باقي التلاميذ الجالسين موجها سؤالا وطالبهم بمحاولة الإجابة عليه . عندها انصرف التلاميذ إلى العمل ، وترك التلميذ واقفا . وبعدها بفترة عاد إلى الجلوس . وهكذا ضيع عليه المعلم فرصة تحقيق هدفه في استثارته للدخول في تصارع معه . والنقطة المهمة هنا التي ينبغي أن يلتفت إليها المعلم هو ألا يحاول الاستمرار في التحدي ، وأن يتجنبه بشتى الوسائل .

أما التلميذ الباحث عن الانتقام فيمثل مرحلة تطورية للتلميذ السابق الباحث عن القوة . فهذا الأخير يتولد لديه شعور بمقاومة من يفرضون إرادتهم المشروعة عليه . ويشعر بالإساءة نحو كل من يمارس قوة أو سلطانا عليه . ومن ثم فهو يريد أن يرد الصاع صاعين لأولئك وهؤلاء حتى يسترد شعوره بمكانته . وهكذا نجد أن الأمر يتطور مع مثل هؤلاء التلاميذ . فهم يبدأون أولا كمحاولين لجذب انتباه المعلم ، وعندما يفشل هذا الأسلوب يتحولون إلى باحثين عن القوة ثم باحثين عن الانتقام . وأخيرا ينتهي بهم الأمر إلى الاستسلام والتكاسل في الدراسة ، واهمال دورسهم . ويرى بعض المربين أن النوعية الأخيرة من التلاميذ يمثلون صعوبة كبيرة للمعلم ، وعبئا ثقيلا عليه . ويستطيع المعلم مساعدة مثل

هؤلاء التلاميذ على تفهم خطأ الاعتقادات التي يتصرفون بموجبها ، وأنه من الأفضل لهم أن يقتدوا بباقي زملائهم في الفصل ولا يشذون عنهم . ومن الأفضل أن يتعرف عليهم في المراحل المبكرة حتى يكون علاجهم أيسر وأكثر سهولة .

أسطورة حلال العقد :

قد يتباهي بعض المعلمين أو يتفاخر بأنه حلال العقد ، وأنه يتغلب على كل صغيرة وكبيرة في تعامله مع سوء سلوك التلاميذ في الفصل . وقد يدعي أنه لاتوجد مشكلة في الفصل تستعصي عليه . وقد يبالغ بالقول بأنه لا توجد في فصله في الواقع أية مشكلات سلوكية نظامية . وهذه الأقوال ، وإن صدقت على المعلم المثالي في ماضي الزمان وسالف العصر والأوان ، فإنها أبعد ما تكون عن واقع معلم اليوم . فتلميذ اليوم غير تلميذ الأمس ، ومدارس اليوم غير مدارس الأمس . ومن هنا ندرك أن المعلم حلال العقد أسطورة لا وجود لها في عالم الواقع اليوم . وهذا لا يعني عدم وجود معلمين على درجة عالية من الكفاءة في التعامل مع مشكلات سوء سلوك التلاميذ في الفصل . ولكن ما نعنيه هنا هو أنه مهما بلغ المعلم من الكفاءة ومستوى الإعداد والتدريب والخبرة فإنه لا يستطيع التعامل بنجاح مع كل تلميذ من تلاميذه دون أن تكون هناك مواقف حرجة يحتاج فيها إلى الاستعانة بإدارة المدرسة أو الآباء للمساعدة في حلها والتغلب عليها . ويؤكد أحد الباحثين هذه النقطة بقوله " من بين تلاميذ اليوم من يكون سلوكه سيئا ومعوقا إلى الدرجة التي يحتاج فيها المعلم إلى مساعدة ناظر المدرسة أو والد التلميذ " (Canter : P .6)

وهذا يعني أن على المعلم ألا يتردد في طلب المساعدة في المواقف التي تتطلبها ، وعندما يعجز عن حلها أو التغلب عليها بمفرده . والواقع أن كثيرا من المعلمين يعتقدون أن طلب مثل هذه المساعدة تظهرهم بمظهر الضعف أو العجز أمام إدارة المدرسة ، ولذلك يفضلون الصمت والتزام السكوت . وهذا لا يحل المشكلة في الواقع . وخير للمعلم أن يكون واقعيا ، وألا يكون مثله مثل النعامة التي تتفادى الخطر بدفن رأسها في الرمال .

تصنيف السلوك غير المرغوب :

هناك تصنيفات مفيدة للسلوك غير المرغوب من التلميذ . منها ما يقسم هذا النوع من السلوك إلى ثلاثة أقسام هي :

أ ـ قسم يتعلق بالضرر بمصلحة التلميذ نفسه مثل تقاعسه عن العمل أو الإقدام على عمل يهدد بالخطر صحته وسلامته ، وعدم المحافظة على أدواته التعليمية .

ب ـ قسم يتعلق بالضرر الذي يلحق بالتلاميذ الآخرين مثل تشتيت انتباههم وتعطيلهم عن العمل والسيطرة وفرض النفوذ على الآخرين وإثارة الشغب والمشكلات وحمل الآخرين على ممارسة السلوك غير المرغوب كالتدخين وتعاطي السموم البيضاء .

جـ ـ قسم يتعلق بالإضرار بالمدرسة والمجتمع بصفة عامة مثل تخريب أثاث المدرسة والتجهيزات الموجودة بها ، وإتلاف الأجهزة التي يعملون عليها ، والمواد التي يستخدمونها ، وتلويث دورات المياة ، وتشويه جدرانها بكتابة العبارات المشينة عليها ، وتحدي سلطة المعلم وإدارة المدرسة ، وعدم الإلتزام بلبس الزي المدرسي وغير ذلك .

وهذا التقسم لا يعني حدودا فاصلة بين أقسامه . فهناك من السلوك غير المرغوب ما يتصل بقسم أو آخر منها . لكنه مفيد من حيث سهولة الفهم ، ويسر التناول . كما أنه يفيد المعلم والتلاميذ معا في مناقشة القواعد التي تطبق لحفظ النظام في الفصل .

وهناك تصنيف آخر مماثل لكنه أكثر تفصيلا هو ما عرضت له " لينزي ستون " في كتابها عن "معالجة التلميذ المشكل في المدرسة " عرضا مفصلا أشارت فيه إلى كثير من مشكلات السلوك التي تحدث في الفصل . وصنفت الوان السلوك المختلفة إلى سلوك يعوق التلميذ عن التعلم في الفصل ، وسلوك يخل بالنظام وغير مقبول للآخرين . وسلوك غير اجتماعي وفيه تعد على الآخرين، وسلوك قد يعرض التلميذ إلى الخطر جسميا أو عاطفيا ، وسلوك قد يعرض للخطر الأطفال والكبار الآخرين ، وسلوك يترتب عليه إتلاف المبادئ

والتجهيزات المدرسية . (stone : p . 42) أما السلوك الذي يحول دون تعلم التلميذ في الفصل فمن أمثلته الالتفات حوله والاهتزاز على المقعد والتحرك في الفصل ، وتجاهل التعليمات والتحدث أو الهمهمة لنفسه ، ومط وجهه للآخرين ، ورفع المنضدة بركبته ، و"الخبط " على المنضدة ، ومقاطعة المعلم ، وإحداث أصوات عالية أو مشتتة للانتباه ، والسؤال المستمر ، والعبث بالجهاز ، و " الحملقة " في الفضاء ، وأحلام اليقظة ، وتفادي النظر إلى الناظر إليه ، ومقاومة أي أعمال جديدة ، وعدم وجود أدوات تعليمية معه ، وعدم طلب المساعدة ، وعدم الاستماع إلى التحذيرات ، وعدم تقبل النقد ، والفشل في عمل صداقات ، والافتقار إلى الدافعية والاهتمام، وعدم حضور المدرسة بانتظام . أما السلوك الذي يخل بالنظام وغير مقبول للآخرين فمن أمثلته : إحداث ضجيج أثناء الدخول إلى الفصل ، والإخلال ببدء الدرس ، وعمل تعليقات عديمة الصلة بالدرس ، والتدخل في أعمال الآخرين ، والإجابة بدون داع ، والصياح للآخرين ، واغاظة الآخرين بالكلام ، واتلاف ممتلكات الآخرين ، وسرقة متعلقات الآخرين ، والإخلال بنظام الأكل ، والإخلال بألعاب الآخرين ومبارياتهم ، وفقد الأعصاب .

أما السلوك غير الاجتماعي الذي يعتبر تعديا على الآخرين فمن أمثلته : سب الكبار والصغار ، التعرض للآخرين ، وترك باب دورة المياة مفتوحا عند استخدامها ، ولمس موضع الحياء علنا ، والبصق في الهواء أو على الأثاث أو في وجه الآخرين . والتبول في الأماكن غير المخصصة لذلك ، و" توسيخ " الأشياء عمدا ، وتقيؤ الطعام .

أما السلوك الذي يمكن أن يعرض التلميذ للخطر جسميا أو انفعاليا فمن أمثلته : التغيب عن المدرسة ، الاختفاء من حجرة الدراسة أو الملعب ، وتسلق سور المدرسة ، وعدم الاستجابة عند سماع اسمه ، ورفض الحضور عند مطالبته بذلك ، والاختلاط بالأقران الأكبر منه سنا ، والتحرش الجسمي بالأقران الكبار ، والتحدث بدون تمييز للغرباء ، والصداقة الزائدة عن الحد مع الكبار .

أما السلوك الذي يعرض للخطر الآخرين من الكبار أو الصغار فمن أمثلته : الاختلاط بالأقران الأصغر منه ، والتحرش بالآخرين أو استعداؤهم ،

والجري في الطرقات ، واستخدام الأجهزة بطريقة خطيرة ، واصطحاب أشياء خطيرة معه للمدرسة ، والبصق على الآخرين ، وفرض السيطرة على الاخرين ،

أما السلوك الذي يترتب عليه إتلاف الممتلكات فمن أمثلته : إتلاف الأثاث والمعدات ، وتكسير النوافذ ، وسوء التعامل مع التجهيزات ، وتشويه الكتب والحوائط والأثاث ، ومضغ أوعض الأقلام والأدوات الكتابية ، ورمي الأثاث والتجهيزات والطعام والشراب . وترك " الحنفيات " أو الصنابير مفتوحة.

وهناك ألوان من السلوك قد يترتب عليها إيلام التلميذ أو الحاق الضرر بجسمه من أمثلتها خبط الرأس بيده أو على الحائط ، ولطم الوجه ، وعض الجسم أو خدشه حتى يسيل الدم ، وشد شعر رأسه ، و" نغز " عينه بأصبعه أو بشئ آخر، وتعمد القيء ، وإيقاف تنفسه بصورة متكررة ، والتسلق على أماكن مرتفعة أو القفز منها .

ومن أمثلة السلوك الذي يعتبر اعتداء جسميا على الكبار والصغار : دفع الآخرين فجأة ، ورمي الأشياء على الآخرين ، وتوجيه الكلمات في الوجه للآخرين، والرفس بالرجل عمدا وبدون تمييز ، ورمي الأثاث واستخدام أشياء حادة مثل المقصات والأسلحة ، وخنق الآخرين باليد أو باستخدام القماش ، وشد شعر الآخرين ، والاستمرار في ذلك لمدة طويلة ، واستخدام الأظافر في خدش عيون الآخرين .

وقد أجريت عدة دراسات أخرى في السنوات الأخيرة لتحديد أنواع السلوك السيء أو غير المرغوب الذي يقوم به التلاميذ في الفصل أو المدرسة . منها ما قام به " ويكمان " Wickman (١٩٧٤) على عينة من المدارس الأمريكية . وقد طلب من معلمي هذه المدارس أن يقدموا قائمة بالمشكلات السلوكية التي واجهوها خلال سنوات اشتغالهم بالتدريس . وقد قدم هؤلاء المعلمون ما يزيد على أربعمائه عنصر من عناصر السلوك السيء أو غير المرغوب . وقد قام " ويكمان " بتصنيف هذه العناصر إلى مجموعات سبع هي :

المجموعة الأولى : وهي تتعلق بالأخلاقيات وتشمل : السرقة ، عدم الصدق (الكذب والغش) ، التصرفات اللا أخلاقية مثل الأفكار القذرة

والعادات الجسمية السيئة ، الشتم والسب ، التدخين ، الفوضوية .

المجموعة الثانية : وتتعلق بالعدوان نحو السلطة وتشمل : عدم الطاعة ، عدم الاحترام ، الرفض والخذلان ، الوقاحة ، رفض التعليمات والأوامر .

المجموعة الثالثة : وتتعلق بمخالفة تعليمات المدرسة وتشمل : التزويغ ، التأخير ، عدم الانتظام في الحضور ، أخذ ممتلكات المدرسة إلى المنزل ، التخريب.

المجموعة الرابعة : وتتعلق بمخالفة قواعد النظام في الفصل وتشمل : عدم النظام مثل الضوضاء غير الضرورية ، وعدم الالتزام بالقواعد الروتينية ، الحركة المستمرة وعدم الاستقرار ، المداخلات والمقاطعات ، السلوك الاجتماعي الزائد عن الحد ، الهمس .

المجموعة الخامسة : وتتعلق بمخالفة متطلبات العمل المدرسي وتشمل : عدم الانتباه ونقص التركيز ، فقد الاهتمام واللامبالاة ، الإهمال ، الكسل.

المجموعة السادسة : وتتعلق بمواجهة الصعوبات مع التلاميذ الآخرين وتشمل : مضايقة الآخرين بالتشاجر وفرض السيطرة ، اختلاق القصص ، قلة الاعتبار لحقوق الآخرين ، إيقاع الآخرين في مشاكل ، التدخل في أعمال التلاميذ الآخرين .

المجموعة السابعة : وتتعلق بالسمات الشخصية غير المرغوبة وتشمل : السلبيات مثل العناد والصمت ، الطباع الاجتماعية غير المقبولة مثل قلة الذوق ، والتقوقع حول الذات مثل الأنانية وعدم العطاء ، والكبرياء ، والعجرفة والميوعة مثل الدعابة الزائدة ، والتجنب أو التفادي السلبي مثل عدم التفكير وعدم الإخلاص والتدخل فيما لا يعنيه مثل حب الاستطلاع والنزعة التدميرية ، وعدم التحكم أو الضبط الانفعالي مثل حدة المزاج والبكاء ، والحالات العقلية غير المرغوبة مثل عدم الرضا ، والعادات غير النظيفة والمظهر الشخصي ، وفقد الكرامة أو احترام الذات .

وقد قام " ويكمان " بعد ذلك بدراسة أخرى طلب فيها من المعلمين أن يرتبوا أنواع السلوك غير المرغوب في التصنيف السابق حسب أهميتها

وخطورتها. وتوصل من ذلك إلى تحديد درجة خطورة كل نوع على النحو التالي :

المرتبة الأولى : السرقة ، الكذب ، الغش ، المشكلات الجنسية ، عدم الطاعة ، عدم الاحترام ، الرفض والخذلان ، فقد التحكم في الأعصاب ، العفرتة، الوقاحة ، التزويغ .

المرتبة الثانية : عدم الانضباط في الفصل ، عدم الانتباه ، فقد الاهتمام في العمل ، الكسل ، الاهمال ، قلة الثقة فيه أوعدم الاعتماد عليه (أي التلميذ) .

المرتبة الثالثة : الغطرسة ، جذب الانتباه ، الصمت ، المداخلة والتدخل ، المضايقات .

المرتبة الرابعة : الخجل والكسوف ، اللااجتماعية ، الحساسية ، الخوف ، الشك ، اختلاق الكذب ، الأحلام .

وقد أجريت بحوث مماثلة في إنجلترا منها المسح القومي الذي طبق على بعض المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية . وقد استفاد أحد الباحثين وهو "تاتوم " Tattum (١٩٨٢) من نتائج هذا المسح واستخلص منه أهم أنواع السلوك المخل والعنيف في المدارس الإنجليزية وهي : العدوان أو الهجوم الجسماني على الآخرين ، السلوك المخل بالنظام ، التزويغ ، الإساءة اللفظية للمعلم ، التخريب ، الاستقلال ، تكسير واقتحام ممتلكات المدرسة ، عنف العصابات ، الهجوم على المعلم والآخرين الكبار ، والعنف العنصري .

أسلوب الإغاظة :

ليس من المستغرب أن بعض التلاميذ يجدون لذة ومتعة في إغاظة المعلم . وبعض التلاميذ كونوا مهارة في أساليب الغيظ ، وأصبحوا يعرفون بها بين زملائهم . وتهدف أساليب الغيظ إلى مضايقة الآخرين وتنغيص حياتهم بأساليب معنوية غير جسمية . وممارسة هذه الأساليب يمثل " رياضة " و " هواية " لبعض التلاميذ الذين يتفننون في استخدامها ضد الآخرين . وليس من الضروري أن يكون الضحية ضعيفا أو صغير الجسم . بل العكس هو الصحيح أيضا لأن إغاظة

الأقوى ، إلى جانب أنها تشبع هوايتهم ، فيها متعة زائدة . فمن طبيعة المعتدي أن يشعر بالزهو والخيلاء عندما يوقع خصمه الأقوى تحت سيطرته ونفوذه . ويجب أن يكون المعلم على وعي بهذه الاساليب حتى لا يعق ضحية لها . ومن أهم الاعتبارات التي يجب أن يضعها في ذهنه لا سيما في أول لقاء له مع التلاميذ ألا يقع في المصيدة . فقد يبدأ التلاميذ بما يبدو له سؤالا أو تعليقا بريئا عاديا يقطع على المعلم استمراره في الدرس ، ويأخذ الأمر في التطور شيئا فشيئا حتى يتحول إلى عصيان متعمد يستهدف إغضاب المعلم . وأحسن وسيلة لتعامل المعلم مع هذا الموقف هو أن يحمل التلاميذ على تنفيذ ما يطلبه منهم دون إظهار أي غضب أو تأثر حتى يضيع عليهم حيلتهم . ويكون أسلوب الإغاظة ناجحا ومحققا للهدف منه إذا أثار غضب الضحية وسبب لها الإحباط والتمزق النفسي . وهذا ما يجب أن يتلاشاه المعلم .

إن معرفة المعلم بالخطوات التي يتبعها عندما يرفض التلميذ اتباع تعليماته تساعده على التحكم في أعصابه وتخفيف حدة توتره . ذلك أن المعلم يصاب بالتوتر إذا لم يعرف كيف يتصرف ، وقد يؤدي ذلك إلى اتباعه سلوك عدواني لإرغام التلميذ على الخضوع له . ومما يساعد المعلم في هذا الصدد ما أشرنا إليه في مكان آخر من استفادته من نظرية تعديل السلوك ، وذلك بإثابة التلميذ على القيام بالسلوك المرغوب بدلا من عقابه على سلوكه المرفوض .

سوء السلوك الجماعي :

قد يحدث في بعض الأحيان أن يقوم التلاميذ أو مجموعة منهم بحملة منظمة للإخلال بنظام الفصل . ومثل هذا السلوك السلبي الجماعي عادة ما يتولد بالتدريج من مجموعة من الأحداث الصغيرة . ومن المهم للمعلم أن يقطع سلسلة هذه الأحداث الصغيرة بانتباهه إلى حركة الفصل وسلوك مجموعة التلاميذ . ولذلك يجب أن يحرص المعلم على التحرك في الفصل حتى يكون عن قرب في ملاحظته لسلوك مجموعة التلاميذ . وعندما يحس بحدوث أي خلل في نظام الفصل عليه أن يتدخل بسرعة وحزم مع الالتزام بالهدوء لا العصبية في التصرف. فمجرد تحركه إلى مكان يصدر منه حركة جماعية للأقدام ، أو أصوات مرتفعة ،

كفيل بحمل التلاميذ على التوقف ، ومواصلة العمل الذي يقومون به . ويستطيع المعلم إذا لزم الأمر أن يتخير أحد التلاميذ الذي يراه أحق باللوم ليوجه له نوعا من التقريع أو التوبيخ الشخصي بدلا من توجيه ذلك إلى المجموعة بكاملها . لأن ذلك يزيد في نزعة العداء لديها . وقد يتوجه المعلم إلى مثل هذا التلميذ وينظر في العمل الذي يقوم به ويصححه له . وهذه طريقة تبدو طبيعية لأنها تركز على عمل التلميذ بدلا من توبيخه . كما أن تقديم المساعدة له يساعد على إعادته مرة أخرى إلى النظام والاستمرار في عمله . ومن المفيد للمعلم أن يعود تلاميذه على مساعدة بعضهم بعضا عندما يكون مشغولا بشئ آخر . وقد يشترك التلاميذ جميعا في عمل جماعي يطالبهم بالإجابة على سؤال أو بقراءة جزء من كتاب أو ترديد شيئ وراءه بصوت عال ، أو ما شابه ذلك .

وترجع أسباب إساءة السلوك الجماعي للتلاميذ والخروج عن النظام المدرسي إلى أسباب متعددة منها جمود النظم التعليمية ، واهتزاز سلطة المعلمين ، وقلة التعاون بين الآباء والمعلمين ، وسوء استغلال التلاميذ من جانب المنظمات المختلفة الدينية والسياسية السرية والعلنية والشللية ، وعدم فعالية الحكم الذاتي للتلاميذ ، والمناخ العام الذي قد يسود المجتمع والذي يشعر فيه التلاميذ بالحيرة والضياع وعدم التوجيه . وعلاج هذا الموقف والتغلب على هذه الأسباب يتطلب تضافر جهود كبيرة تعمل من خلال برنامج متكامل للرعاية الطلابية من الناحية الاجتماعية والصحية والتعليمية .

المعلم والمشكلات السلوكية للتلاميذ :

تقول " ديانا مونتجومري " في كتابها عن معالجة مشكلات السلوك أن أهم المشكلات التي يهم المعلم أن يتغلب عليها هي مشكلة انتباه التلاميذ إلى الدرس، ومشكلة الإخلال بنظام الفصل . لأن هاتين المشكلتين ترتبطان ارتباطا مباشرا بسير عملية التدريس (Montgomery : p . 15) وتشير بعض الدراسات إلى أن الأولاد أكثر من البنات في سوء السلوك وعدم التعاون في الفصل . كما أن البنات يملن إلى الانزواء والانطواء على أنفسهن . كما يبدو أن هناك علاقة قوية بين مشكلات التعليم ومشكلات السلوك في الفصل . ويبدو أن كثيرا من

مشكلات التعليم ترجع إلى عيب في طريقة التدريس أو اسلوب التعليم أكثر مما ترجع إلى التلميذ ذاته . ومن الأمور التي تساعد المعلم على تفادي حدوث المشكلات السلوكية للتلاميذ في الفصل مراعاة القواعد العامة لضبط الفصل ومن أهمها :

القاعدة الأولى : ينبغي على المعلم ألا يوجه إلى التلميذ أي تهديد لايستطيع تنفيذه أو لا ينوي تنفيذه . وهو ما سبق أن أشرنا إليه .

القاعدة الثانية : يجب أن يستخدم المعلم أقل قدر ممكن من التدخل ليحصل على الاستجابة المرغوبة من التلميذ . وهذا يعني أن يكون تدخله بقدر وحساب . فلا يستخدم مطرقة لكسر بندقة صغيرة ، أومدفعا رشاشاً لقتل ذبابة، وإنما يجب أن يدخر قوته وأعصابه حتى لا يعتريه التعب والإنهاك ، وحتى لا يستهلك كل حيله وتصبح معروفة للتلاميذ .

القاعدة الثالثة : هي أن يميز المعلم جيدا بين سوء السلوك في المواقف التي تحكمها القواعد المتفق عليها ، وسوء السلوك في المواقف التي لا تحكمها مثل هذه القواعد . لأن كلا النوعين من المواقف يتطلب تصرفا مختلفا من المعلم . ذلك أن التلميذ في المواقف الأولى ومثالها الضوضاء والشغب يعرف أنها خطأ . ويختلف الوضع بالنسبة للمواقف الثانية لأن التلميذ لا يعرف أنها خطأ . وهذه المواقف تكون عادة في بداية التحاق التلميذ بالمدرسة .

سوء السلوك في المدارس الابتدائية :

من الدراسات التي أجريت على المدارس الابتدائية لمعرفة أنواع سوء سلوك التلاميذ الشائعة بها دراسة على المدارس البريطانية . وقد أظهرت هذه الدراسة أن أكثر أنواع سوء السلوك هي كما يأتي :

أ - الأكل : مضغ اللبان والورق والأدوات وأكل الحلوى في الفصل .

ب - الإزعاج بدون داع : خبط الأشياء والأبواب ، وجر الكراسي والتحرك المزعج.

جـ - عدم الطاعة : الرفض وعدم اتباع التعليمات وقواعد الفصل والمدرسة .

د - التكلم بدون إذن : النداء وعمل الملاحظات ومقاطعة وتشتيت الانتباه بالكلام أو الحركة .

هـ - الكسل والبطء : البطء في القيام بالعمل أو انهائه وإنهاء كمية صغيرة من العمل .

و - التأخير : الحضور متأخرا للمدرسة والفصل ومن الملاعب والفسحة .

ز - تعطيل الآخرين : صرف الآخرين عن عملهم والعبث بأدواتهم ومعداتهم .

ج - العدوان الجسمي : النقر والدفع وضرب الآخرين ورمي الأشياء .

ط - عدم الترتيب : في المظهر والأعمال الكتابية وفي الفصل وفي مكتبه .

ي - ترك المقعد : ترك المقعد بدون إذن والتجول في الفصل .

قائمة سوء سلوك التلميذ :

عرضت بعض الدراسات لقائمة طويلة من أمثلة سوء سلوك التلميذ في الفصل وقسمت هذه القائمة السلوك إلى مجموعات نعرض لها في السطور التالي:

المجموعة أ :

١ - ينظر خلفه وهو جالس في معقده.

٢ - يتمرجح على كرسيه .

٣ - يخرج من جلسته الطبيعية في الكرسي .

٤ - يتحرك دائما في كرسيه .

٥ - يلعب ويعبث بممتلكاته .

٦ - يحرك مكان كرسيه .

٧ - يقف في مقعده .

٨ - يغير كرسيه بآخر .

٩ - يتحرك من كرسيه

١٠- يمشي في الفصل .

١١- يجري في الفصل .

١٢- يترك حجرة الدراسة .

١٣- يصعد على الأثاث .

١٤- يستلقي على الأرض .

١٥- يزحف على قطع الأثاث .

المجموعة ب :

١ - يحرك الأثاث .

٢ - يرمي كرات من الورق أو أوراق

على الأرض .

٣ - يرمي الكتب والأثاث على الأرض.

٤ - يرمي الأثاث .

٥ - يحبو على الأثاث .

٦ - يحدث صوتا بقدميه (يضرب الأرض بقدميه) .

٧ - يربت بيده على الأثاث .

٨ - يربت بيده على القلم أو المسطرة .

المجموعة جـ :

١ - يبكي .

٢ - يضحك أو يقهقه بطريقة غير مناسبة.

٣ - يحدث أصواتا غير لفظية .

٤ - يصفر بفمه .

٥ - يغني .

٦ - يروي أكاذيب .

٧ - يعبر بوجهه تعبيرات مضحكة أو هزلية .

٨ - يعمل إشارات غير مناسبة .

٩ - يكلم نفسه .

المجموعة د :

١ - يدمر عمله .

٢ - يدمر ممتلكاته .

٣- يدمر أثاث الفصل .

٤- يكتب على الأثاث .

٥- يكتب على الحائط .

٦- يبصق على الأرض .

٧- يبهدل ملابسه عمدا .

٨- يسبب الألم لنفسه .

٩- يتظاهر بالمرض .

١٠- يتظاهر بحاجته لدورة المياة .

١١- يلعب بالكبريت أو يشعله .

١٢- يلعب بالسجائر أو يدخنها .

١٣- يحرك ممتلكات الآخرين .

١٤- يدمر ممتلكات الآخرين .

١٥- يأخذ ممتلكات الآخرين .

١٦- يتدخل في ممتلكات المعلم .

المجموعة هـ :

١ - يعمل محادثة مع تلميذ آخر أو يقطع عليه محادثته مع آخر .

٢ - يصيح لتلميذ أخر .

٣ - يسء باللفظ إلى تلميذ آخر .

٤ - يبصق نحو تلميذ آخر .

٥- يؤذي جلوس الآخرين (مثل وضع دبوس رسم على الكرسي) .

٦ - يقلد بسخرية تلميذا آخر .

٧ - يعطي طعاما أو شرابا لتلميذ آخر.
٨ - يضرب بيده تلميذ آخر.
٩ - يضرب بسلاح تلميذاً آخر .
١٠- ينغز تلميذاً آخر .
١١- يركل تلميذاً أخر .
١٢- يدفع بقوة تلميذاً آخر .
١٣- يكعبل تلميذاً آخر .
١٤- يعض تلميذاً آخر .
١٥- يخربش تلميذاً آخر .
١٦- يقرص تلميذ آخر .
١٧- يخنق تلميذاً آخر .
١٨- يتعلق بتلميذ آخر .
١٩- يهدد لفظيا تلميذاً أخر .
٢٠- يهدد جسميا تلميذاً آخر .

المجموعة و :

١ - لا يحضر معه معداته .
٢ - لا يحضر معه الكتاب الصحيح .
٣ - لا يعمل واجبه المنزلي .
٤ - لا يعمل ما طلب منه عمله عقابا له.
٥ - يعمل مناقشة مع المعلم ليشتت انتباهه .
٦ - ينادي المعلم .
٧ - يصرخ على المعلم .
٨ - يقلد المعلم .
٩ - يسئ إلى المعلم لفظيا في داخل نفسه أو بالهمس .
١٠- يسئ إلى المعلم لفظيا بطريقة مباشرة .
١١- يتعلق بالمعلم .
١٢- يقعد مكان المعلم أو يعتدي عليه.
١٣- يعتدي على المعلم مباشرة .
١٤- يهدد المعلم لفظيا .
١٥- يهدد المعلم جسميا وبدنيا .
١٦- لا يتبع تعليمات المعلم بهدوء أو في صمت .
١٧- يرفض محاولة العمل في صمت .
١٨- يحضر متأخرا
١٩- يترك معطفه أو جاكتته في الفصل.
٢٠- يحزم أدواته مبكرا أو قبل الأوان .
٢١- لا يغادر حجرة الدراسة .
٢٢- يأكل ويشرب .

المصدر : (Coulby and Harper)

ويمكن للباحثين والمعلمين أن يستفيدوا من هذه القائمة للقيام ببحوث ميدانية على مدارسنا العربية تهدف إلى معرفة أكثر أنواع سوء السلوك شيوعا بين تلاميذ مدرسة معينة أو فصل معين . وفي ضوء ذلك يمكن إعداد برنامج للتعامل مع هذه الأنواع من السلوك والتغلب عليها .

التلميذ المخرب :

من سوء حظ المعلم أن يوجد في فصله تلميذ مخرب لأنه يمثل مشكلة حقيقية بالنسبة له . فمثل هذا التلميذ مثل " السوسة " في الخشب تدمره من الداخل . وكذلك التلميذ المخرب يدمر النظام الداخلي للفصل . فهو يسعى للشر من أجل الشر ، ويسعد لوجود مشكلة بين المعلم والتلاميذ ، أو بين التلاميذ أنفسهم . وقد يكون هو عاملا نشطا في وجودها . وقد لا يخرج سالما منها . ويكون لديه عادة أساليب مأهرة في مضايقة زملائه ، ويتفنن في الإيقاع بينهم ، ويجد سعادته في إيقاع زملائه في الشر والحرج . فإذا صدر من أحدهم سلوك سيء وأراد المعلم أن يتجاهله فإنه سرعان ما يخبر عنه المعلم علناً أمام الفصل حتى يجبر المعلم على التدخل . وكثير من أعماله الشريرة تتم في الممرات والطرقات بين الفصول وفي ساحات الملعب ودورات المياة ، حيث يكون في مأمن من مراقبة المشرفين أو المعلمين . وعندما يمارس مثل هذا السلوك في الفصل فإنه يتوارى خلف التلاميذ في الصف أمامه أو تحت مقعده .

ومن الأفضل للمعلم في تعامله مع هذا التلميذ ألا يوجه إليه أسئلة عما فعله لأنه سيدافع عن نفسه بخلق الحكايات والروايات والإنكار بإصرار ، وأنه لم يفعل شيئا . من أمثلة ذلك أن أحد المعلمين وهو في طريقه إلى الفصل رأى أحد هؤلاء التلاميذ يدخل دورة المياة ، ودخل الفصل متأخراً بعد المعلم . وعندما سأله المعلم لماذا لم يذهب إلى دورة المياة في وقت مبكر أجابه التلميذ بأنه لم يذهب إلى دورة المياة . وعندما أكد له المعلم أنه رآه بعينه ، أعاد الإنكار بمزيد من الإصرار مضيفا إلى ذلك حواشي مختلفة مثل إنه لم يكن على مقربة من منطقة دورة المياة ، فكيف يتهم بأنه دخلها . وهو بهذا يريد أن يبرر كذبه . ولا شك في أن هذا التصرف يسبب غضبا وتوتراً لدى المعلم وهو ما يجد فيه التلميذ متعة

وسروراً لا يعلن عنه . ولذلك ينبغي على المعلم أن يضيع عليه هذه الفرصة ولا يوجه إليه أسئلة ، بل من الأفضل أن يخبر التلميذ مباشرة بما فعله مؤكداً له أنه لا فائدة ترجى من اللف والدوران والتلاعب بالألفاظ وتأليف القصص والحكايات. ويجب أن يكون المعلم مقتصداً في الكلام ولا يتمادى معه إذا أنكر . و يمكن أن ينهي المعلم الحديث معه مع إعطائه إشارة بلغة العيون والنظر وتعبيرات الوجه توضح له أنه متأكد من أنه الفاعل . وإذا تطلب الأمر في بعض المواقف أن يواجه المعلم التلميذ ليضع حداً لذلك ، فعليه أن يختار الموقف الذي يحقق ليه ذلك . ويبتعد عن الموقف الذي يكون التلميذ قد خطط له حتى يفوت عليه فرصته .

إن من أهم الأمور التي تساعد المعلم على التعامل بنجاح مع التلميذ المخرب أو الشرير هو معرفته بإطار وخطط التلميذ السلوكية . فذلك يساعده على التنبؤ بالسلوك المحتمل له ، ويعمل على تفاديه قبل وقوعه . ومع أن ذلك يحد من قدرة التلميذ على القيام بالأعمال الشريرة أو التخريبية فإنه لن يمنعها تماما . ولا شك في أن المعلم من خلال تفاعله اليومي مع تلاميذه لمدة طويلة يستطيع أن يعرف أنماطهم السلوكية المختلفة . ومع مرور الوقت قد يعيد النظر والفكر أحيانا في الأسباب التي تحمل التلاميذ من مختلف الأنماط السلوكية على التصرف على هذا النحو أو ذاك . ويستوي في ذلك التلميذ المخرب مع غيره من التلاميذ الذين يمثلون مشكلات سلوكية في الفصل . وقد تناولنا الكلام عن كثير من الأمور التي تفيد المعلم في ذلك في أماكن متفرقة من هذا الكتاب .

دراسة حالة تلميذ مخرب :

يروي أحد الأخصائيين النفسيين التربويين البريطانيين حالة تلميذ عمره سبع سنوات كان يخل بعمل الأطفال الآخرين في الفصل لدرجة أن ناظر المدرسة فكر في فصل التلميذ من المدرسة قبل أن تقدم المعلمة استقالتها. وطلب من الأخصائي متابعة حالة هذا التلميذ ، وبملاحظته لسلوك التلميذ في الفصل اتضح له أنه كان يخل بعمل التلاميذ من حوله ويقصع عليهم عملهم بإخفاء أقلامهم أو كراساتهم و " بالشخبطة " على صفحات كراساتهم وكتبهم ، وعملهم الذين يقومون به ، والسير في الفصل على هواه . وكان سلوكه المخرب موجها لزملائه

فقط دون المعلم . فقد كان يطيع وينفذ التعليمات عندما يطلب منه التوقف عن عمل معين أو التحرك لأداء عمل آخر . لكنه بعد ذلك سرعان ما ينتهز الفرصة لمواصلة عمله التخريبي . والغريب أن زملاءه كانوا يتحملون إساءته ومضايقاته ، بل ويعاملونه بطلف على الرغم من سوء أعماله . وكان سلوكهم معه أشبه بسلوكهم مع طفل صغير أو شخص معاق . ومما أثار دهشة الأخصائي النفسي أن هذا التلميذ لم يكن يتوجه بالكلام أولا لأي أحد من زملائه ، وإن كانوا هم الذين يتحدثون إليه ويردّ هو على كلامهم . وكان لذلك دلالة واضحة لأنه كان يتلقى علاجا للكلام والتخاطب لفترة من الزمن . وكان من بين التفسيرات التي توصل إليها الأخصائي أن لهذا التلميذ تاريخا في محاولة التخاطب مع رفاقه دون أن يفهموه ومن ثم لجأ إلى هذا الأسلوب المخرب في التعامل معهم . لقد كان يريد أن يكون فرداً في المجموعة لينال حظه من الانتباه والاهتمام ، لكنه أدرك قصوره عن الكلام . ومن الواضح إذن أن هذا الموقف قد عمل على إحباطه بدرجة كبيرة مما أدى به إلى استخدام هذا اللون من السلوك المخرب (Rebertson : p. 54) وللأسف أن الأخصائي النفسي لم يكمل لنا القصة ويحكي لنا عن أسلوب العلاج الذي اتبعه مع هذا التلميذ.

دراسة حالة أخرى :

تلميذ عمره سبع سنوات أيضا كان كثير الإخلال بنظام الفصل منذ التحاقه بالمدرسة ، فكان لا يكف عن الكلام والصياح والصراخ في الفصل . كما كان يتحرك من مكانه ويتحرك في الفصل . وكانت ظروف أسرته غير مواتيه بالنسبة له ، وليست في صالحه . وقد وجدت مدرسة الفصل وسيلة لضبط سلوكه بإجلاسه على ركبتها عندما كانت تحكي قصة للفصل . أما في الأنشطة الأخرى التي تستدعي تحرك المعلمة وعدم استطاعتها إجلاسه على ركبتها ، فإنه كان ينفلت عياره ثانية ويعود إلى سوء سلوكه . وقد تطلب علاج مشكلة هذا التلميذ الاتصال بأبويه لإطلاعهم على الموقف ، وطلب مساعدتهم في حل المشكلة عن طريق زيادة الاهتمام بالطفل من جانبهم . وفي نفس الوقت اتبعت المعلمة معه أسلوب تعديل السلوك الذي شرحناه في مكان آخر من هذا الكتاب . وتخيرت

مكانا قريبا منها لجلوس الطفل حتى يكون دائما تحت ملاحظتها . وباستخدام أسلوب مكافأة الطفل على السلوك المرغوب ، أمكن بالتدريج مساعدة الطفل على التخلص من كثير من سوء سلوكه .

مثال مواجهة :

رأى المعلم تلميذا يمضغ لبانا في الفصل . فتوجه إليه بالسؤال : هل تمضغ لبانا ؟ فرد التلميذ : لا . قال المعلم : أنت تمضغ لبانا ؟. فرد التلميذ مرة أخرى بإصرار : لا . أنا لا أمضغ لبانا . قال المعلم : أخرج اللبان من فمك . فرد عليه التلميذ : كيف ؟ أنا لا أمضغ لبانا . مثل هذه المواجهة بين المعلم والتلميذ غير ضرورية ، ويجب أن يتفاداها المعلم أو لا يستمر في المناقشة ، وإنما يختصرها كأن يقول في أول رفض للتلميذ : أرجو أن يكون الأمر كذلك . ويحول بصره عن التلميذ ويواصل الدرس .

وبالنسبة للمعلم المبتدئ يجب ألا يبتسم في الفصل في أول عمله مع التلاميذ . ويستمر في ذلك لفترة حتى يرسي نظام تعامله مع التلاميذ . ويجب أن يكون حازما بإتزان وعدل ، ولا يحاول أن يحقق شعبية بين التلاميذ قبل أوانها . ويجب أن يكون متسقا غير متناقض في سلوكه . ففي حالة توقيع عقاب يجب أن يكون العقاب مماثلا في كل حالة ، وفي كل مرة .

ما الذي يحمل التلميذ على سوء السلوك ؟ :

كثيرا ما يقال إن المعلم يستطيع تفادي حدوث سوء سلوك التلاميذ في الفصل بإثارة اهتمامهم ، والاستحواذ على انتباههم ، وإشراكهم في علمية التعلم. وهذا صحيح ، لكنه لن يحول تماما دون حدوث الإخلال بنظام الفصل . فمعظم التلاميذ يفضلون الكلام الفارغ على الاستماع والعمل المفيد . ومنهم من يريد أن يجذب انتباه المعلم إليه ، ومنهم من يجد متعة في " العفرتة والشقاوة " ومنهم من يريد أن يتجنب العمل ليتعلم ، ومنهم من يريد " إغاظة " المعلم ، ومنهم من يتخذ من أي نوع من الإعاقة الجسمية لدية ليبرر لنفسه التكاسل عن أداء واجبه ، ومنهم من يتعاطى السموم البيضاء التي تؤثر على حالته الجسمية والعقلية ، ومنهم من يريد أن يتباهى أو يتفاخر في الفصل بأنه يستطيع أن يخرج

على سلطان المعلم أو يتحداه ، وغير ذلك من الأسباب الكثيرة التي تدفع التلميذ إلى مخالفة النظام في الفصل . وهنا نتساءل : ما الذي يدفع التلميذ إلى مخالفة النظام في الفصل ؟ وما الذي يحمله على إساءة السلوك ؟

حاول كثير من الباحثين الإجابة على هذا السؤال بطرق مختلفة . وبصرف النظر عن هذا الاختلاف فقد أشاروا إلى الأسباب والعوامل التي تحمل التلميذ على سوء السلوك منها :

١- عدم الاهتمام بالمدرسة : فبعض التلاميذ لا تمثل المدرسة لهم أي اهتمام ، ولا تحتل أي مكانة في نفوسهم . وذهابهم إلى المدرسة إنما هو بحكم العادة المتبعة ، وإرضاءً لآبائهم ، وتفاديا للوصمة الاجتماعية التي تتسبب عن عدم ذهابهم للمدرسة . فالمدرسة بلا شك أفضل من الشارع ، ولا مانع من اتخاذ المدرسة كقاعدة طالما أن هناك دائما فرصة التزويع منها عند اللزوم . وليس هناك إذن داع إلى الجد والعمل والدراسة طالما أنها أمور غير مستهدفة في ذاتها ، وليس هناك نية في السعي لتحقيقها . ويصبح الفصل مكانا آخر لغير الدراسة . والنتيجة الطبيعية هي الإخلال بنظام الفصل ونظام الدراسة ، والسعي عن قصد لمضايقة المعلم ومضايقة زملائهم ، وما يتصل بذلك من إساءة السلوك والشغب . ومثل هؤلاء التلاميذ يمثلون مجموعات من الشلل والأقران الذين يدورون في فلكهم ، ولهم اهتمامات مشتركة من بينها إثارة المتاعب والشغب والبلطجة والسيطرة على الآخرين وإرهابهم ، والتدخين وتعاطي المخدرات والسموم البيضاء . وهم معروفون عادة في المدرسة وتطلق عليهم عادة أوصاف معينة ترتبط بسوء سلوكهم مثل المجموعة المشاغبة أو مجموعة التزويغ ، أو مجموعة المفقودين ، أو البلطجية لأنهم لا يرجى لهم صلاح حال ، ولا يتوقع لهم مستقبل طيب أو مرموق . وينبغي أن تتعامل إدارة المدرسة مع مثل هؤلاء التلاميذ بالصرامة والشدة ، وأن تطلع آبائهم باستمرار على أحوالهم في المدرسة وما يصدر عنهم .

٢ - تجاهل قواعد النظام في الفصل : وهو يعتبر أهم أسباب الخروج عن نظام الفصل . ويحدث ذلك عادة في الأيام الأولى من التعامل بين المعلم

والتلاميذ . لأن تعلم قواعد النظام في الفصل كما يحددها المعلم تتطلب بعض الوقت لتطبيقها والتعود عليها . وبعض هذا التجاهل لقواعد النظام قد لا يكون مقصودا لذاته ، لكنه يصبح مشكلة حقيقية عندما يكون مقصودا لذاته من جانب التلميذ ، وعندئذ يجب أن يتعامل المدرس مع المشكلة في ضوء فهمه لها ، وفي ضوء الوسائل المتاحة له من النفوذ والتأثير والعقاب والثواب .

الدوافع والسلوك

مما يساعد المعلم على فهم سلوك التلميذ أن يعرف العلاقة العلمية بين الدوافع والسلوك . ويمثل موضوع الدوافع بصفة عامة أهمية كبرى بالنسبة للمعلمين والمربين . فعليها يعتمد نجاح كثير من جهودهم التعليمية والتعامل مع التلاميذ ، ومن المعروف أن الإنسان يميل عادة إلى الاقتصاد في طاقته وقوته . ولا يستخدمها إلا إذا كان هنا مبرر أو سبب يدفعه إلى ذلك . وهو عادة يبذل من هذه الطاقة أقل بكثير مما هو متوفر له . ولكن عندمايتعرض للإغراء أو التهديد أو الخوف يزداد مقدار ما يبذله من طاقته . وكلما زاد مستوى الإغراء أو الخوف زاد مقدار الطاقة التي يبذلها إلى أن يصل إلى حدها الأقصى . وهذا يعني أن لكل فعل دافعا ، وأن لكل دافع مثيرا وحافزاً ، وتعتبر دراسة الدوافع للسلوك الإنساني من أهم الموضوعات التي تعنى المربين بالدرجة الأولى كما أشرنا ، كما تعني غيرهم من المسئولين عن النشاط البشري في مجال من مجالات العمل والإنتاج . لأن التحكم في دوافع الناس تعني التحكم في قدرتهم على العمل والإنتاج في أي مجال بشري من مجالات التعليم أو العمل .

نظريات الدوافع :

هناك عدة نظريات حاولت تغيير موضوع دوافع الإنسان من أهمها :

أ ـ نظرية الغرائز : وهي من أشهر وأقدم النظريات في هذا المجال : وتفسر الغريزة بأنها نزعة متوارثة بين كل أعضاء جنس معين تدفع كل عضو إلى توجيه اهتمامه وانتباهه إلى موضوع أوموقف معين . ويترتب على ذلك شعور الفرد

بالسعادة أو الرضا أو بعدم السعادة وعدم الرضا . ويكون تصرف الفرد بناء على هذا الشعور للحفاظ على نفسه على المدى البعيد . وترتبط نظرية الغرائز باسم عالم النفس المعروف وليام ما كدوجال McDougal (١٨٧١ - ١٩٣٨) منذ أن نشر كتابه " مقدمة في علم النفس الاجتماعي " عام ١٩٠٨ . وفي طبعاته الأخيرة أشار ماكدوجال إلى أن للعقل البشري نزعات معينة موروثة تصدر عنها القوى الدافعة للفكر والعمل . وعدد أهم الغرائز وهي : غريزة الأبوة أو الأمومة ، وغريزة التوالد ، وغريزة الهرب ، وغريزة العدوان ، وغريزة الجماعة أو الجماعية ، وغريزة الاستعلاء ، وغريزة الخضوع ، وغريزة التملك ، وعدة غرائز أخرى . وقد واجهت نظرية الغرائز كثيرا من النقد في مهدها في أمريكا وخارجها . ومن أهم نقادها في بريطانيا عالم النفس المعروف ڤيرنون Vernon في مقالته المنشورة عام ١٩٤٢ في المجلة البريطانية لعلم النفس التربوي بعنوان : هل ماتت نظرية الغرائز؟ وكان من أهم الانتقادات التي وجهت إليها أنها تجعل من الغرائز وكأنها شيئ مغروس فطريا في داخل الإنسان . وليس الأمركذلك . فكثير من هذه الغرائز ليست فطرية ، وإنما يتعلمها الطفل بعد مولده . كما أن بعض ألوان السلوك التي ينظر إليها على أنها غريزية يمكن أن تكون بتأثير القيم والتقاليد والعادات السائدة في المجتمع الذي ينشأ فيه الطفل . وهناك نقد آخر وجهه عالم النفس المعروف ألبورت Allport فهو ينكر صدور الدوافع عن قائمة من النزعات الموروثة . وهو يرى على مدى حياة الإنسان دوافع جديدة ، وتصبح له دافعية ذاتية . فقد يبدأ شخص ما في التدخين تقليدا لأقرانه ، لكنه فيما بعد تعوده عليه يدخن إشباعا لمزاجه . بيد أن نظرية الغرائز لقيت من بين أنصارها من قام بالرد على هذه الانتقادات . وبدأ الاهتمام بها يظهر من جديد في أمريكا وبريطانيا . أنظر على سبيل المثال كتاب " تينبرجن " N.Tinbergen في علم الحيوان بعنوان : دراسة الغريزة (١٩٥١): The Study of Instinct. Oxford University press . London و " لورنز K. Lorenz في علم الحيوان أيضا بعنوان : خاتم الملك سليمان (١٩٥٣) : King Solomon's Ring . Methuen . London . .

فهما يريان أن هناك أنماطا من السلوك لدى الحيوان يولد مزودا بها ،

وتظهر لديه قبل حدوث أي تعلم ، وتقدحها مثيرات معينة . وهذا يعني أن هناك مثيرات معينة في البيئة تعمل كمنشط لميكانيزم أو حركات النزعات الفطرية ، وأن هذا الميكانزم ينشط بفعل الظروف الداخلية كنضج الجهاز العصبي المركزي أو الهرمونات . ويبدو أن مشكلة الغرائز عند الإنسان أكثر تعقيدا منها عند الحيوان. على أننا نجد من ناحية أخرى علماء نفس آخرين لا يتفقون تماما مع ماكدونالد ، ويرون أن بعض الغرائز المعينة لا تتعلم بالضرورة . فألبورت مثلا يتحدث عن الانعكاسات الأولية Prepotent Reflexes و كاتل يتحدث عن الحاجات البيولوجية الحيوية مثل الحاجة إلى الماء والطعام والشراب ، و تجنب ا لألم والحرارة والبرد والتبول والتبرز والتزاوج . وماري Murray وماسلو Maslow يتحدثان عن الحاجات Needs وتولمان Tolman عن المحفزات Drives ودانلاب Dunlap عن الرغبات الأولية . وكل منهم يحدد قائمته عن الدوافع الأساسية . (Lovell P.25)

وبالنسبة للمعلمين وغيرهم من المهتمين أو المعنيين بتربية الأطفال نقدم لهم هذه الخلاصة ليضعوها في أذهانهم وهي :

- يولد الطفل مزودا بكثير من الأفعال المنعكسة . ويقصد بالفعل المنعكس الفعل غير الاختياري ، كما في حالة تغميض العينين بقوة عند رؤية ضوء ساطع مفاجئ . وتظهر أنماط أخرى مثل المشي في فترات شبه محددة .
- كثير من النزعات الغريزية تخدم رغبات الجسد والبدن .
- لكل الكائنات البشرية محفزات قوية للحفاظ على النفس والنوع .
- هناك أنماط سلوكية للتعبير عن هذه المحفزات مثل العراك ومختلف صور السلوك الإنساني .

ب - نظرية التحليل النفسي :

وهي ترتبط باسم كل من فرويد (١٨٥٦ - ١٩٣٩) و أدلر (١٨٧٠- ١٩٣٧) ويونج (١٨٧٥ - ١٩٦١) . ففرويد يرى أن العقل اللاشعوري يتكون أساسا من مشاعر مكبوتة منذ الطفولة . ويقصد بالكبت عزل الأمور المؤلمة أو

غير المحببة عن مستوى الشعور . وهذا يعني أن الكبت أسلوب أو ميكانيزم دفاعي ، وهو غير شعوري لأن الفرد لا يحسن بأنه يكبت مشاعر معينة . فالطفل في تدرج نموه يدرك أن له أعمالا ومشاعر معينة تقابل بالرفض أو عدم التقبل من الكبار ، وهذه المشاعر الممنوع ظهورها تطرد من الشعور عن طريق كبتها في اللاشعور . أما " أدلر " و " يونج " فلهما وجهة نظر تختلف عن فرويد فيما يتعلق بطبيعة العقل اللاشعوري ، وإن كان جميعهم يتفقون على أن سلوكنا يتأثر مرارا بدوافع واتجاهات لسنا على وعي بها مع أن هذه التأثيرات يمكن إبرازها إلى الشعور بأساليب التحليل النفسي . ويعتقد البعض أن الأساليب الدفاعية مع أنها تبدو غير عقلانية ، فإنها تعتمد في وجودها على حقيقة أنها تخفف من حدة القلق والتوتر . وهكذا ترى نظرية التحليل النفسي أن هناك دوافع غير شعورية للسلوك الإنساني .

جـ- النظرية الاجتماعية :

وهي تقوم على أساس أن سلوك الأطفال يختلف باختلاف الثقافات التي نشأوا وتربوا فيها . ولكل ثقافة خصائصها العامة ، كما توجد ثقافات فرعية أو تحتية تتفرع من كل ثقافة عامة ، وتشمل الطبقات الاجتماعية المختلفة والمهن المختلفة . وعلى هذا فسلوك الفرد ودوافعه تتشكل حسب ثقافته الفرعية ، وتبعا لدوره الاجتماعي ذكرا أو أنثى ، وزوجا أو زوجة ، ومهندسا أو معلما أو فلاحا .

ويرتبط بالنظرية الاجتماعية نظرية المجال لكيرت ليفين Kurt Lewin. وهي تقوم على أساس أن سلوك الفرد في موقف ما يتأثر بكل القوى الموجودة أو المحيطة بالمجال بما في ذلك اتجاهات ومتطلبات ورغبات ونواهي الأفراد الآخرين أو المجموعات الأخرى التي تتوسط بين الفرد وبيئته . وهذا يعني أن دوافع الفرد تتحدد بالتفاعل بينه وبين بيئته . والواقع أن كل نظريات الدوافع تقوم على أساس التفاعل بين الفرد وبيئته .

د- نظرية التعلم أو السلوك :

وهي ترتبط باسم عالم النفس الأمريكي المعروف كلارك هل C.Hull وزملاؤه بجامعة " ييل " . وهم يرون أن سلوك الفرد يعتمد على حاجاته ، وأن التعلم

يعتمد على إشباع حاجات الأفراد ومن ثم نقصان حدة التوتر . وإذا لم تشبع حاجة الفرد فإن الاستجابة المرتبطة بها تتلاشى ، ومن ثم لا يتعلم الفرد مثل مثال صائد السمك ، وتكوين العادة عن طريق تعزيز السلوك الذي أشرنا إليه في مكان آخر من هذا الكتاب . وقد انتقدت نظرية " هل " من جانب كثير من علماء النفس على أساس أن التعلم يمكن أن يحدث أحيانا حتى ولو لم يكافأ التعلم ، وأن كل أنواع السلوك ليست بالضرورة موجهة بالدوافع .

تحفيز الطفل أو التلميذ :

كيف يستطيع المعلم تحفيز الطفل أو التلميذ في الفصل أو المدرسة ؟ وما هي التوجيهات التي تساعده في عمل ذلك ؟ هذا ما سنحاول شرحه في السطور التالية . وقد سبق أن أشرنا إلى الحاجات البيولوجية أو العضوية الحيوية للطفل مثل الحاجة إلى الماء والهواء والطعام . ومثل هذه الحاجات لا تستخدم عادة في المدرسة عندما يريد المعلم حفز التلميذ على بذل مزيد من الجهد والعمل . فهو لا يستخدم أسلوب التجويع أو إلحاق الألم بالتلميذ كدوافع محفزة له . وقد يستخدم المعلم هذه الحاجات البيولوجية الحيوية أحيانا بصورة غير مباشرة في التعليم الثانوي عندما يحاول تشجيع التلميذ وحفزه على التعليم ليضمن له الوظيفة المرموقة التي ينشدها في المستقبل ، وليحقق استقلاله الاقتصادي ومكانته الاجتماعية وتكوين أسرة . والواقع أن المعلمين يعتمدون عادة على استخدام الحاجات العقلية والاجتماعية للتلميذ لحفزه وحثه على العمل . بيد أنه حتى الآن لا يوجد تفسير كامل شامل مرض للأصول التي ترجع إليها كثير من احتياجاتنا ، وليس هناك قائمة واضحة بالحاجات البشرية كما هي في حقيقة الأمر . ومع ذلك هناك مؤشرات مفيدة . فالأطفال مثلا يحتاجون إلى موافقة الآباء أو المعلمين أو زملائهم من أجل حصولهم على الحب أو الرضا أو الاهتمام أو تحقيق بعض النجاح أو تحسين فكرتهم عن أنفسهم أو لتحقيق الثبات والاستقرار في علاقاتهم الاجتماعية . وهناك إلى جانب ذلك مصادر أخرى مباشرة للدوافع في البيئة والظروف المحيطة بالفرد مثل الاهتمامات اليومية والهوايات طويلة المدى . وهذه تكون دوافع قوية في بعض الأحيان . ونخلص من هذا العرض إلى بعض

الموجهات المفيدة للمعلم التي يهتدي بها في حفزه واستثارته للتلميذ ومن أهمها:

١ ـ أن الأطفال أو التلاميذ يبذلون مزيدا من الجهد والعمل عندما يشعرون بأن نتيجة العمل مهمة بالنسبة لهم أو أن العمل مقياس لقيمتهم كأشخاص . ومن هنا نجد أن التلاميذ يبذلون مزيدا من جهدهم من أجل التحصيل التعليمي والأكاديمي لا سيما إذا إرتبط بامتحانات نهاية العام أو الشهادات العامة .

٢ ـ أن الأطفال أو التلاميذ يبذلون جهداً أكبر إذا حدد لهم مستوى معين من التحصيل ينبغي الوصول إليه . وسيشعر التلميذ الذي لايستطيع الوصول إلى هذا المستوى بالدونية والرفض ، أوعدم الموافقة من جانب معلميه وزملائه. ومن هنا يجب أن يراعي المعلم في تحديد هذا المستوى من التحصيل أن يكون في مقدور التلاميذ إذا بذلوا مزيدا من الجهد . ولا ينبغي أن يزيد هذا المستوى عن قدرات التلاميذ وامكانياتهم حتى لا يسبب لهم الإحباط وفقد الثقة بالنفس .

٣ ـ أن التنافس المعقول بين التلاميذ يساعد في زيادة دوافعهم وحوافزهم نحو مزيد من الجهد والعمل . بيد أن هذا التنافس يجب ألا يخرج عن حدود المعقول حتى لا يترتب عليه نتائج سلبية غير صحية وغير مرغوبة مثل تنمية شعور العداء والبغض بين التلاميذ أنفسهم ، وفقد بعض التلاميذ الثقة في النفس. بيد أن تنافس الطفل أو التلميذ مع نفسه من أجل تحقيق مستويات أعلى وأفضل من التحصيل يعتبر تنافسا صحيا بصفة عامة ولا ضرر منه .

٤ ـ أن معرفة التلاميذ بأن أعمالا أكاديمية أو تحصيلية معينة تزيد من فرص نجاحهم المهني والاجتماعي في الحياة في المستقبل تساعد في زيادة دافعيتهم نحو هذه الأعمال .

٥ ـ أن رغبة التلميذ في حب الاستطلاع ومعرفة شيء يجهله ويرتبط باهتمامه وهواياته من الدوافع القوية التي يمكن استغلالها . ويجب أن يعمل المعلم على تنمية الاهتمامات والهوايات التي يظهرها التلميذ ويشجعها ويحسن توجيهها و استغلالها .

٦ ـ أن أسلوب الثواب والعقاب أو المدح واللوم له فوائده في حدود معينة في التعامل مع دوافع التلميذ . وقد لا يجدي في مواقف معينة مثل مواقف حل المشكلات . وهذا ما أكده عالم النفس المعروف ثيروستون Thurstone منذ عام ١٩٣٧ . فهو يرى أن الدوافع لا تؤثر على قدرة الفرد في حل المشكلات . فالمديح أو الثناء لا يساعد التلميذ على حل مشكلة ما لم يتوفر لديه معرفة طريقة حلها . مثال ذلك البرهنة على نظرية هندسية أو حل مسألة حسابية أو رياضية أو النطق السليم في القراءة أو تذكر الحقائق والمعلومات في العلوم والمواد الدراسية المختلفة ، ويكون أسلوب الثواب والعقاب مفيدا في حالة حث التلميذ على تركيز انتباهه في عملية التعلم بشرط أن تكون المعلومات المطلوبة للتعامل مع الموقف متوفرة لديه .

٧ ـ أن الهدف وليس تحقيق الهدف هو الذي يستثير التلميذ إلى التعلم . لأن الهدف يخلق أو يولد لدى التلميذ الطاقة والنشاط في سعيه الدائم للوصول إليه . أما تحقيق الهدف فإنه ينهي أي نشاط للمتعلم لأنه لا معنى له بعد أن تحقق الهدف . وهذا يعني أن نواجه التلاميذ دائما بالتحديات المعقولة التي تستثيرهم وتحفزهم على الدرس والتحصيل .

لكل سلوك جانب انفعالي تعبيري :

يعرف ألبورت Allport عالم النفس الشهير السلوك بأنه التعامل مع الموقف باجراء ظاهر أو معبر . فالتعامل مع الموقف في نظر ألبورت يعني أساسا الاستجابة العقلانية لموقف خارجي . فنحن على سبيل المثال نستجيب للباب المفتوح بغلقه لمنع تيار الهواء ، أما الإجراء الظاهر أو المعبر فيتحدد غالبا بالدوافع اللاشعورية والانفعالات الداخلية . فنحن في حالة مثال الباب المفتوح قد نغلقه بقوة أو بهدوء حسب مزاجنا . وهذا يعني أن لكل فعل انفعالا يصاحبه . وكذلك الأمر في الفصل الدراسي . فالمعلم والتلاميذ تخالجهم هذه الانفعالات والدوافع اللاشعورية في سلوكهم . مثال ذلك غضب المعلم أو ارتياحه لسلوك التلميذ ، أو تردد التلميذ في عدم الإجابة لخوفه من التعارض بين وجهة نظره ووجهة نظر رفاقه . وهذا التعارض قد يسبب له التوتر . ويمكن التخفيف من

حدته بتقليل الاهتمام بنقد الآخرين طالما أنه مقتنع بما يقول ومستعد لتحمل مسئوليته . ويبدو أن درجة تحملنا للمسئولية الشخصية لتصرفاتنا أو سلوكنا ترتبط بمدى شعورنا بالجانب التعبيري أو الانفعالي للسلوك .

السلوك بين العقل والعاطفة :

لكل سلوك إنساني - كما أشرنا - جانب انفعالي عاطفي ، كما أن له جانبا عقليا يوجه الغرض من السلوك والهدف منه ، كما يحدد طبيعة السلوك ونوعيته . وقد يغلب أحدهما على الآخر فيتلون السلوك به . فإذا غلبت العاطفة على السلوك كل عاطفيا ، وإذا غلب العقل عليه كان عقلانيا . وهناك اعتقاد سائد بأن هناك تعارضا بين العقل والعاطفة وليس الأمر كذلك كما سنرى . ونحن ننظر عادة إلى الرجل الذي يحكم عقله على أنه إنسان هادئ ورزين ، يزن الأمور، وله عقل مستقل يتحكم فيه لتصريف أموره . كما أننا ننظر إلى الإنسان العاطفي أو الذي يحكم عاطفته على أنه سريع الانفعال والتعبير عن مشاعره ، تلقائي في استجاباته ، مخلص ومحب للناس . وعندما تزداد حدة العاطفة نصفها أحيانا بأنها عاطفة جياشة أو عارمة أو متدفقة . وقد نأخذ صورة نظم الشعر عند الشعراء وكتابة الرسائل الغرامية والتعبير الفني عند الأدباء والكتاب والرسامين والفنانين التشكيليين والموسيقيين وغيرهم . وقد سئل أحد الأعراب : ما هذه البلاغة التي فيكم ؟ فقال : شيء تجيش به صدورنا ، فينطلق على ألسنتنا . وقد عبر كبير المستشرقين الروس كراتشكوفسكي عن طبيعة أعماله العظيمة في الاستشراق العربي ودراسة المخطوطات العربية بقوله : قد يرى الناس في حديثي مداراً من العاطفية والرومانتيكية ، وأقول لهم بصراحة : هكذا عشت في عملي ، وهكذا كانت ذكرياتي عنه . وهذا يوضح أن للعاطفة دوراً هاماً في الأعمال الابتكارية للإنسان . وهذا بالطبع لا يلغي دور العقل . وقد تستخدم الاستعارات البلاغية لوصف المشاعر والتعبير عنها مثل جياشة ، أو فياضة ، أو متدفقة كما أشرنا ، أو تعبيرا واحدا لمتناقضين مثل يجن من الفرحة، ويجن من الغيظ أو الغضب . وقد يعبر الإنسان عن عواطفه الداخلية باللفظ والعقل كما في إشارتنا السابقة إلى الشعر والفنون في حالة الأعمال الابتكارية ،

وباللغة التي تعبر عن حالته العاطفية في الحياة العادية كما في استخدام تعبيرات الوجه والرأس واليدين للدلالة على انفعالاته وعواطفه مثل الابتسام أو التكشير أو إحمرار الوجه أو تقطيب الجبين أو رفع الحاجبين أو تحديق العينين أو تلويح اليد أو حركة الأصابع أو طأطأة الرأس أو هزها وما شابه ذلك . وقد أشرنا إلى أهمية لغة الإشارات بالنسبة للمعلم في حفظ النظام في الفصل . ونحن نستخدم هناكلمة العواطف على أنها مرادفة للمشاعر أو الانفعالات لأن الفرق بينهما فرق في الدرجة لا في النوع . فالعاطفة شعور أو انفعال قوي ، وقد ينظر إلى الشعور أو الانفعال على أنه التعبير الظاهري للعاطفة .

وهناك علاقة بين العواطف وبين العقل والإدراك على عكس الاعتقاد السائد بوجود تناقض بينهما كما أشرنا . ومع أن المثل يقول " عين الحب عمياء " إلا أنها ليست كذلك في نظر المحب . فهناك مثل يقول " القرد في عين أمه غزال" . فالعين تحب وتكره كما ترى من خلال العاطفة . وهناك "عين الرضا" ، و"عين السخط" . و" الأذن أيضا قد تعشق قبل العين أحيانا " ، وقد تكره أيضا قبل العين أحيانا . فالعين مثلها مثل الأذن تحب وتكره من خلال السماع وتأثيره على العاطفة . ولكن العين والأذن في حبهما وكراهيتهما وارتباط ذلك كله بالعاطفة أو الشعور أو الانفعال يستند في جانب منه على الإدراك والعقل . ولا بد أن هناك مبررات إدراكية وعقلية لهذه العاطفة أو هذا الشعور والإنفعال . فأنا أحب فلانا لا لسواد عيونه ـ وقد يكون ذلك سببا بالفعل ـ ولكن لأنه أحسن إليّ أو عاملني بالحسنى . وأنا مغتاظ من فلان لأنه " أعطاني مقلبا " أوخلا بي . وهكذا يمكن أن نضرب كثيرا من الأمثلة التي توضح أن هناك أساسا عقلانيا للشعور أو العاطفة . ولهذا السبب نجد أن هناك كثير من المشاعر التي لا يحس بها الأطفال لأنهم يعجزون عن رؤية الموقف وفهمه على حقيقته . فالطفل الصغير قد لا يشعر بالأسى والحسرة أو الندم لأنه يفتقر إلى التجربة وفهم المواقف التي تسبب مثل هذا الشعور . وكثير منا لا يرى جمالا في رقص الباليه أو موسيقى الجاز ولايتذوقها لأنه لا يدرك سر جمالها على النحو الذي يدركه الآخرون .وهذه مسألة تتعلق بالذوق والتذوق . وكلاهما مكتسب بالتعلم والخبرة ، وهما أيضا

يتعلقان بالمشاعر والعواطف ونحن نقول : " بصلة المحب خروف " .

وتربية العاطفة أو تنميتها يرتبط بالجوانب الأخلاقية . فنحن نشجع أطفالنا على السلوك حسب الأخلاق الحميدة لننمي فيهم عاطفة الحب والانتماء والولاء والاعتزاز بالنفس والكرامة والشرف والإيثار . وقد نزرع في نفوسهم الخوف والقلق نحو الأخطار التي تهددهم مثل التزام الحرص عند عبور الطرق أو لمس الأسلاك الكهربائية الحية المكشوفة ، أو عدم اللعب بالنار وهكذا . وقد نعمل من ناحية أخرى سلبية على كبت عواطف معينة مثل إظهار الكراهية أو البغض أو التعصب وما شابه ذلك . ونطالب الطفل بأن يحاول أن يتحكم في مثل هذه العواطف والمشاعر وألا يظهر ها . وهكذا تلعب الجوانب الأخلاقية دوراً هاما في تنمية العواطف . من ناحية أخرى نجد أن العواطف قد تتدخل في التأثير على إدراكنا وتفكيرنا وذاكرتنا في كثير من الأمور . فهي قد تضللنا لتبرير عمل معين عن غير حق . وقد تدفعنا إلى التسرع في عمل طائش نندم عليه فيما بعد. وقد يستغلها بعض المحترفين عندما يلعبون بعواطف الناس لاسيما الديماجوجيين والسياسيين المحترفين . وتعتبر العاطفة الدينية بالنسبة للمجتمع الإسلامي من أهم العواطف المؤثرة في حياة الناس . ويعول عليها كثيرا في أعمال الخير والبر والعطف على الفقير ، وتقديم العون والمساعدة للأعمال الخيرية . ومن هذا العرض السابق يتضح لنا أهمية تربية العوطف المرغوبة في نفوس أبنائنا . وينبغي أن نشير إلى أن التربية التقدمية المتمركزة حول الطفل وبعض فلاسفة التربية من أمثال " روسو " و " فرويل " يعطيان أهمية كبيرة لتعبير الأطفال عن عواطفهم وعدم كبتها بأي حال من الأحوال . وهذا على عكس التربية التقليدية التي ترى عدم ترك الحبل على الغارب لعواطف الطفل ، وإنما يجب كبح جماحها وكبتها عندما يتطلب الأمر .

النظرة الدونية إلى الذات :

وهي من الأسباب التي تدفع التلميذ إلى الإخلال بنظام الفصل . فبعض التلاميذ يعاني من تدني نظرتهم إلى أنفسهم ، وفكرتهم عن أنفسهم وعن قدراتهم وامكانياتهم . وتعكس هذه النظرة تقويم التلميذ لنفسه وذاته . كما أنها

تتغير سلبا وإيجابا تبعا لفرص الفشل والنجاح التي يصادفها التلميذ في مستقبل حياته . وهناك عدة أنماط سلوكية لمثل هؤلاء التلاميذ من أهمها :

أولا : التلميذ المنعزل وهو يتميز بما يأتي : عدم تقبله من رفاقه وتجاهلهم له ـ انعزاله في ساحة اللعب وعدم قدرته على الاشتراك في الأنشطة والألعاب التعاونية ـ احتقار رفاقه له بعيدا عن سمع المعلم ـ واع بنفسه . ـ خواف ـ قلق على موافقة الآخرين وتقبلهم ـ لا يتنبأ بسلوكه ـ ضعيف في النواحي الاجتماعية وعدم مناسبة سلوكه الاجتماعي ـ مخل بالنظام وقد يكون غير واع بذلك .

ثانيا : التلميذ المخل بالنظام ويتميز بما يأتي : لا يكف عن الكلام ـ دائم التحرك ما لم يوقف عند حده ـ دائم المزاح والهزل ـ يخل بسير عمل الآخرين ـ يحاول جذب الانتباه إليه ـ سلبي وليس لديه الحافز للعمل .

كيف يحسن المعلم نظرة التلميذ الدونية إلى نفسه ؟

يقترح بعض الباحثين (Montgomery : p. 55) بعض الإجراءات العملية التي يستطيع بها المعلم تحسين فكرة التلميذ المتدنية عن نفسه من خلال العمل بالفصل من أهمها :

أ ـ التحدي : وذلك بوضع التلميذ في الموقف التعليمي الذي يتحداه مع وجود فرصة كبيرة لنجاحه .

ب ـ الحرية : وذلك بإعطاء التلميذ الحرية على اتخاذ قراراته بنفسه ، ومساعدته في ذلك أولا .

جـ ـ الاحترام : وذلك بألا يقوم المعلم على التقليل من شأن أي تلميذ في الفصل، وإنما يعامل كُلاً منهم باحترام متبادل .

د ـ دفء العلاقة : وذلك بحرص المعلم على تهيئة بيئة صحية للتعلم تقوم على المساعدة والتعاطف .

هـ ـ الضبط : وذلك بأن يساعد المعلم التلميذ على معرفة أن هناك حدوداً لا يتعداها لما يمكن أن يعمله وهي حدود مناسبة وعادلة . ويجب أن يشعر بالأمن والأمان في ظل هذه المعرفة .

و - النجاح : وذلك بأن يهيئ المعلم خبرات التعلم التي تمكنه من النجاح لا الفشل.

الشعبية والصداقة :

حاولت كثير من ا لدراسات العلمية أن تبحث عن الأسباب التي تجعل بعض التلاميذ أكثر شعبية من غيرهم بين زملائهم . وتدلنا نتائج هذه الدراسات على أن التلميذ المحبوب بين زملائه أو الذي يتمتع بشعبية بينهم هو الذي يستطيع أن يكيف سلوكه لمتطلبات الموقف ولاحتياجات زملائه . وهو عادة محب للصداقة ، ومتحدث ، وسعيد ومتحمس ونشيط وجسور أو لديه الجرأة . ومثل هذا التلميذ يستطيع أن يتأقلم ويتكيف جيدا مع زملائه تبعا للقيم والمعايير السائدة في المجتمع . وقد لا يصدق ذلك بالضرورة على الكبار . لأن الراشد الكبير قد يتخذ بعض المواقف التي تناقض آراء الغالبية ، ومع ذلك يكون محبوبا . ويميل الأطفال إلى اختيار أصدقائهم من بين زملائهم الذين يكونون في نفس السن ، ومستوى الذكاء والميول والاهتمامات المشتركة ، والذين يعيشون بالقرب منهم ، وينتمون إلى نفس المستوى الاجتماعي لهم بصفة عامة .

وتؤكد نتائج البحوث العلمية على أن أهم عامل في تكوين علاقات الصداقة بين الكبار والصغار على السواء يتمثل في قدرتهم على إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لهم . ونظرا لأن هذه الحاجات كثيرة ومتنوعة وتختلف باختلاف الأفراد ، فإن الفرد أو التلميذ في أي جماعة لا يستطيع أن يكون صديقا للجميع ، وإنما يتخير منهم ما يوافق ظروفه . والمثل يقول " إن الطيور على أشكالها تقع " . كما أن " القرين بالمقارن يقتدي " على قول مثل آخر . يضاف إلى ذلك أن الطفل يتغير مع الزمن ، ومن هنا فإنه قد يتحول عن صديق قديم ، أو قد يكتسب أصدقاء جدداً .

ويستطيع المعلم أن يستفيد من العرض السابق وما أسفرت عنه نتائج البحوث العلمية التي أشرنا إليها . فالمعلم الذي يستطيع أن يشبع احتياجاته النفسية والاجتماعية من ناحية ، وتلك الاحتياجات التي تتعلق بالتلاميذ من ناحية أخرى ، يكون قادرا على حفظ نظام الفصل بطريقة مؤثرة فعالة وليس بطريقة شكلية .

العلاقة بين التربية الأخلاقية والسلوك :

هل هناك علاقة متبادلة بين الأخلاق والسلوك ؟. بمعنى أن الأخلاق الحسنة ترتبط بالسلوك الحسن ؟ وما العلاقة بين ما نعرف وما نعمل ؟ وما الصلة بين الأخلاق وتكوين العادات ؟ هذا ما سنحاول توضيحه في السطور التالية :

التربية الأخلاقية :

في حوار مشهور بين " سقراط " و " بروتاجوراس " عبر سقراط عن شكواه من عدم وجود متخصصين في تدريس الفضيلة . فرد عليه بروتاجوراس قائلا : أنت خاسر ياسقراط لأن الكل يدرسون الفضيلة إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم . وأنت تظن أن لا أحد . ولو أنك بنفس الطريقة سألت عمن يعلم اللغة اليونانية فإنك لن تجد أحداً . وهذا يعني أن التربية الأخلاقية ليست وظيفة متخصص ، وليست وظيفة المدرسة وحدها ، وليست وظيفة الأسرة وحدها وإن كان لها النصيب الأوفى . إن التربية الأخلاقية مسئولية جماعية يتكاتف فيها كل القوى المعلمة في المجتمع بما فيها الأسرة والمدرسة والمؤسسات الدينية ، والأجهزة الإعلامية ، ووسائل الاتصال بالجماهير على اختلاف أنواعها . والمشكلة الرئيسية التي تواجه الطفل في تعرضه لتأثير كل هذه القوى أنها لا تتكلم لغة واحدة . وقد يحدث بينها تناقض . وهذا يسبب للطفل الحيرة وتبلبل الفكر . فهو قد يسمع من والديه في المنزل ومن معلميه في المدرسة أن يكون مؤدبا لا يعتدي على أحد ، فإذا نزل إلى الشارع وجد أن التعامل مع الرفاق يتطلب نوعا من التذؤب وإلا أكلته الذئاب . وقد يتناقض الأب مع أبنه في حثه على الصدق وعدم الكذب ، وفي نفس الوقت يقول له إن سأل عليّ فلان في التليفون قل له إنني خرجت أو غير موجود . وقد يقع خطأ من الأم في المنزل أمام ابنها فتوصيه بألا يقوله لأبيه . من ناحية أخرى نجد أن التعاليم الأخلاقية وما تتضمنه من مفاهيم تتطلب نموا معينا من الطفل حتى يفهمها . ومن هنا لا تستطيع أن نلوم الطفل على أنه يكذب قبل أن يعرف الفرق بين الحقيقة والرغبة أو التمني . فقد يقول الطفل شيئا غير حقيقي على أنه شيء يتمناه أو يتخيله . ومن الخطأ عندئذ أن ينظر إليه على أنه يكذب . لكن الطفل من خلال نموه يتعلم السلوك الحسن أو

القبيح أو السيئ . ومن خلال ذلك يعرف آداب السلوك ومعايير الصواب والخطأ. إلا أن معرفة السلوك شيء والسلوك الفعلي تبعا لذلك شيئ آخر . وهذا ما سنتناوله في حديثنا عن العلاقة بين ما نعرف وما نعمل . وينبغي أن نشير هنا إلى أن العرض السابق يفهم منه أن زيادة حصص مادة التربية الدينية في المدارس لا تعمل بالضرورة على تحسين أخلاق التلميذ . فالعلاقة هنا ليست علاقة سببية مطردة . بمعنى أنه كلما زاد عدد الحصص تحسنت الأخلاق . وهذا لا يعني تقليل هذه الحصص ، وإنما يعني التوسط والاعتدال في نسبة ما يخص مادة التربية الدينية والعلوم المتصلة بها من " جدول الحصص " ، وتوفير القدوة الصالحة والممارسة المستمرة . وقد أشرنا إلى ذلك في كتب أخرى لنا منها كتاب الاتجاهات الحديثة في التربية المقارنة في كلامنا عن الدول العربية ، وكتاب التعليم في دول الخليج العربي . وهناك نقطة أخرى ينبغي أن نشير إليها بالنسبة لعلاقة ما نعرف بما نعمل هي أن الإنسان يلغي تفكيره وعلمه في المواقف التي تخرج عن نطاق سيطرته المباشرة . ويكون سلوكه وتصرفه غير ما يعرف ويعلم . وهذا ما يحدث كثير للمعلمين في الفصل عندما يخرج ضبط سلوك الفصل عن نطاق سيطرتهم . عندها يتصرف المعلم لا عن وعي بما يعرف ويعلم ، ولكن بما يمليه عليه الموقف .

وقد قامت بعض الدول بتطوير مناهج الأخلاق في مدارسها ، ومنها اليابان التي قامت في الخمسينات بإعادة صياغة المقررات الأخلاقية في المدارس . فحررتها من ارتباطها بالمبادئ الكونفوشيوسية الصارمة ، ومن عمليات التلقين التي كان تهتم بها قبل الحرب . وقد تضمنت المقررات الجديدة مبادئ أخلاقية مثل : الأخلاق الحميدة ، مراعاة القواعد ، الفرق بين الحقوق والواجبات ، احترام العمل اليدوي ، احترام الخدمة ، عدم الانحياز وعدم التعصب . ويرى بعض الباحثين أن هذه المبادئ الأخلاقية الجديدة التي استهدفت بها الحكومة خلق الظروف المواتية للتصنيع السريع بالبلاد توضح ثقة اليابانيين في قوة النظام التعليمي (Shipman : 1971) . بيد أن إحدى الدراسات الحديثة (Boseley :1986) تشير إلى أن هذه المحاولة لفرض نظام سلوكي غير مرن قد لقي في السنوات الأخيرة مقاومة من جانب التلاميذ . وذلك بناء على التقارير الصحفية التي

تشير إلى زيادة موجة العنف والاتلاف والتدمير عند التلاميذ . كما أن النظام قد عمل على زيادة حالات بسط النفوذ والسيطرة والانتحار بين التلاميذ .

العلاقة بين ما نعرف وما نعمل :

خضعت العلاقة بين ما نعرف وما نعمل لتساؤل كثير من المفكرين والفلاسفة . فهل يعمل الإنسان وفق ما يعرف ؟ وهو يتطابق عمله مع علمه ؟ هناك من يرى أن العمل والعلم صنوان لا يفترقان ، فهما من مادة جذرية لغوية واحدة تتكون من الحروف الثلاثة : ع ـ ل ـ م . ومن هنا يجب أن يتطابق عمل الإنسان مع علمه . وهذا هو لب معنى الإيمان في الإسلام : " ما وقر في قلب وصدقه العمل ". وعلم بلا عمل لا فائدة منه . وعمل بدون علم يكون جهلا وارتجالا . ولكن الملاحظ أن الإنسان قد لا يسلك بالضرورة وفق ما يعلم ، بل قد يخالفه ويناقضه . فكلنا يعرف أن الكذب والسرقة مثلا حرام ، ومع ذلك هناك من يكذب ويسرق . وجميع المدخنين يعرفون أن التدخين مضر بالصحة ، ومع ذلك يستمرون فيه . وعندما نتساءل عن السبب في وجود هذه الفجوة أحيانا بين العلم والعمل نجد أن هناك تفسيرات مختلفة باختلاف المواقف المسببة لها . فقد يكذب الإنسان كذبة بيضاء ، وقد يكذب ليحمي نفسه أو ليداري عيبه ، أو ليحصل على منفعة ، أو ليحقق مأربا ، وهكذا . وبالمثل يمكن أن يقال بأن الإنسان يسرق لأنه محتاج أو لأنه غير أمين أو حبا في التملك ، أو انتقاما من الآخرين ، أو قصاصا منهم وغير ذلك . أما بالنسبة للتدخين فتبدو المسألة أكثر تعقيدا لأنها ترتبط بالجهاز العصبي المركزي للفرد وعلاقته بالإدمان ونسبة تركيز النيكوتين في الدم . وهذا يجعل من الصعب على المدخن أن يقلع عن عادة التدخين حتى وإن أراد . ولكن ليس هناك مستحيل أمام الإرادة القوية ، وهي نقطة أخرى لا تقل صعوبة لأنه من النادر وجود مثل هذا الإنسان . لأن الإنسان خلق ضعيفا وهو أكثر شيء جدلا .

الأخلاق والعادة :

تتعلق العادة بالأخلاق من حيث تكوينها وثبوتها وتكرارها بطريقة منتظمة تلقائية . فتصبح الأخلاق تطبعا أصيلا . وقد أشرنا في مكان آخر من هذا

الكتاب إلى الطريقة التي تتكون بها العادة وهي تكرار السلوك مع تعزيزه سلبا وإيجابا . فهناك عادات حسنة تكتسب مثل النظافة والنظام والوفاء بالوعد والصدق والأمانة . وهناك عادات سيئة نحاربها ونسعى لحمل الشخص على الإقلاع عنها مثل الكذب والسرقة والغش والعدوان . ويتطلب تعلم اكتساب العادة ، المعرفة والفهم والتمييز في الموقف السلوكي للفرد . فالجانب المعرفي يكون جانبا واحدا من العادة الأخلاقية . ولو كانت كلها معرفية لصح للفرد أن يعتذر بالنسيان عن عدم التزامه بالسلوك الأخلاقي . كما أن الموقف الأخلاقي نفسه يطرح أكثر من بديل للتصرف . ومن هنا كان الفهم والتمييز ضروريا لاختيار البديل الأنسب أو الأفضل للموقف .

وتبدأ أولى مراحل التربية الأخلاقية للطفل بأمره بفعل الصواب أو الأشياء المرغوبة ، أو نهيه عن عمل الخطأ أو الأشياء غير المرغوبة ، مع استخدام أسلوب القبول والثناء والمديح في حالة قيامه بالعمل المطلوب ، وأسلوب عدم القبول واللوم والتأنيب في حالة عدم قيامه به . ويتطلب ذلك أن يكون الشخص الآمر له سلطة على الطفل وله الحق في أمره ونهيه . وهذه بالطبع وظيفة أولياء الأمور أولا ثم المعلمين والمربين . وعندما يكبر الطفل تأخذ دائرة التأثير الأخلاقي عليه في الاتساع وتتنوع المصادر التي يتشرب منها كثيرا من المبادئ الأخلاقية مثل جماعة الرفاق وجميع القوى المعلمة في المجتمع بما فيها وسائل الإعلام والاتصال الجماهيري .

ويمكن أن يستفيد المعلم من العرض السابق بأن يعمل على انطفاء استجابة التلميذ وذلك بعدم تعزيزها وبتجاهله لها . والواقع أن كثيرا من المعلمين يرون أن أفضل وسيلة للتعامل مع الأمور الصغيرة من سوء سلوك التلاميذ في الفصل هي بتجاهلها ما لم تصل إلى حد الإخلال بنظام الفصل . كما أن من الأمور التي تساعد المعلم على التغلب على مشكلة ضبط السلوك في الفصل أن يضع أهدافا تعليمية واقعية محددة للتلاميذ ويطالبهم بتحقيقها . وهو بهذا يولد لديهم دافعية للتعلم ، والتزاما بالسعي لتحقيق هذه الأهداف . وهذا بدوره يساعدهم على تحسين فكرتهم عن أنفسهم . فالتلاميذ يشعرون بأن المعلم يعاملهم كناضجين مسئولين . وهذا يخفف من مشكلة الإخلال بنظام الفصل .