



منشورات جامعة دمشق
كلية التربية

العلوم الاجتماعية

" التربية الاجتماعية "

الدكتور	الدكتور	الدكتور
ريمون مغولي	جلال السناد	عيسى الشماس
أستاذ مساعد في قسم	أستاذ مساعد في قسم	أستاذ مساعد في قسم
أصول التربية	أصول التربية	أصول التربية

١٤٢٨-١٤٢٩هـ

٢٠٠٧-٢٠٠٧م

جامعة دمشق



الفهرس

الصفحة	الموضوع
١٥	- تقديم
١٩	الباب الأول- التربية والمجتمع
٢١	الفصل الأول- علاقة التربية بالمجتمع
٢٣	- مقدمة
٢٤	- التربية الاجتماعية المنطلق والهدف
٢٤	- التربية الاجتماعية
٢٦	- التربية الثقافية
٢٨	- التربية الاقتصادية
٣١	- الصفات الاجتماعية للتربية
٣٣	- الأبعاد الاجتماعية للتربية
٣٤	- التربية ظاهرة اجتماعية
٣٥	- تحديد المضمون الاجتماعي للتربية
٣٧	- تحقيق الأهداف التربوية / الاجتماعية
٣٨	- الإنسان هو غاية التربية
٤٠	- التربية وفلسفة المجتمع
٤٣	الفصل الثاني- التربية أداة للضبط الاجتماعي
٤٥	- مقدمة
٤٥	- مفهوم الضبط الاجتماعي
٤٧	- ضرورات الضبط الاجتماعي
٤٩	- أبعاد الضبط الاجتماعي

٥٤	- وسائل الضبط الاجتماعي
٥٤	- الضبط الأسري
٥٦	- الضبط الديني
٥٧	- الضبط القانوني
٥٨	- الضبط المدرسي
٦٠	- نظريات الضبط الاجتماعي
٦٢	- التربية والضبط الاجتماعي
٦٣	الفصل الثالث- التربية والتربية والاجتماعية
٦٥	- مقدمة
٦٥	- المضمون الاجتماعي للتربية
٦٧	- مفهوم التربية الاجتماعية وأهدافها
٦٩	-أهداف فردية / اجتماعية
٧٠	-أهداف اجتماعية/ اجتماعية
٧١	- خصائص التربية الاجتماعية
٧٣	- وظائف التربية الاجتماعية
٧٦	- منظومة القيم التربوية / الاجتماعية
٨٣	- البيئة والتربية الاجتماعية
٨٣	- البيئة والبيئة الاجتماعية
٨٤	- البيئة الاجتماعية والتربية
٨٦	- البيئات الاجتماعية / التربوية
٨٩	الفصل الرابع- التربية والتغيير الاجتماعي
٩١	- مقدمة

٩١	- طبيعة التغيير الاجتماعي ودور التربية فيه
٩٣	- العلاقة بين التغيير الاجتماعي والتغيير التربوي
٩٤	- مظاهر التغيير الاجتماعي / التربوي
٩٧	- العوامل التي أسهمت في تمتين العلاقة بين التربية والمجتمع
٩٧	- تغيير المنظومة التربوية التقليدية
٩٨	- تحول التربية إلى ضرورة اجتماعية
٩٨	- تطوّر علم الاجتماع
٩٩	- الاهتمام بالتخطيط التربوي
١٠٠	- تطوّر العملية التربوية
١٠١	- المصطلحات العلمية في الباب الأول
١٠٥	- مصادر الباب الأول ومراجعته
١١١	الباب الثاني- التربية الاجتماعية في المدرسة
١١٣	الفصل الأول-المدرسة مؤسسة اجتماعية
١١٥	- مقدّمة
١١٦	- البيئة الاجتماعية في المدرسة
١١٧	- النموّ الاجتماعي للطفل في عمر (٦-١٢) سنة
١١٨	- الطفل من عمر (٦-٩) سنوات
١٢١	- الطفل من عمر (٩-١٢) سنة
١٢٥	- التربية المدرسيّة وتكوين الشخصية الاجتماعيّة
١٣٠	- الوظائف الاجتماعيّة للمدرسة
١٣٣	الفصل الثاني-مناهج التربية الاجتماعيّة في المدرسة
١٣٥	- مقدّمة

١٣٦	- مبادئ منهاج التربية الاجتماعية
١٣٩	- أهداف منهاج التربية الاجتماعية
١٣٩	- مصادر أهداف التربية الاجتماعية
١٤٠	- الأهداف العامة للتربية الاجتماعية
١٤١	- تنمية قدرات التلاميذ المعرفية
١٤٢	- تنمية مهارات التلاميذ
١٤٥	- تنمية الاتجاهات والقيم والسلوكيات المرغوبة
١٤٦	- مضمونات منهاج التربية الاجتماعية
١٤٧	- مصادر مضمونات التربية الاجتماعية
١٤٩	- تنظيم مضمونات منهاج التربية الاجتماعية
١٥٠	- مستويات مضمونات التربية الاجتماعية
١٥١	- الحقائق
١٥١	- القيم
١٥٣	- التعميمات
١٥٧	الفصل الثالث - التربية الاجتماعية في المدرسة
١٥٩	- مقدمة
١٦٠	- أساليب التربية الاجتماعية في المدرسة
١٦١	- أسلوب القصص
١٦٦	- دراسة العنصر الثقافي المطلوب تعلّمه
١٦٧	- الاقتداء والنمذجة
١٦٨	- تمثيل الأدوار
١٦٩	- أساليب تكوين الاتجاهات والقيم الاجتماعية

١٧٠	- أهمية توضيح القيم في التربية الاجتماعية
١٧١	- بعض أساليب تكوين القيم
١٧١	- قطع العهد على النفس
١٧٢	- مصفوفة القيم
١٧٧	- صحائف القيم
١٧٧	- التربية الاجتماعية من خلال النظام والتنظيم المدرسي
١٧٨	- النظام المدرسي والسلطة التعليمية
١٧٨	- النظام والانضباط الاجتماعي داخل المدرسة
١٨٢	- كيف تحقق المدرسة أهداف الانضباط المدرسي ؟
١٨٥	- العنف كوسيلة لحفظ النظام المدرسي
١٨٧	الفصل الرابع- التربية الاجتماعية من خلال الأنشطة والعلاقات
١٨٧	الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها
١٨٧	- مقدمة
١٨٧	- التربية الاجتماعية من خلال الأنشطة داخل المدرسة وخارجها ١٨٧
١٨٨	- أنشطة ممارسة الديمقراطية
١٨٩	- غرس قيم التكامل والتآزر
١٩١	- أنشطة التعاون
١٩٢	- غرس قيم التسامح
١٩٣	- ممارسة استراتيجيات التعليم المناهض للعنف
١٩٣	- ممارسة أنشطة مرتبطة بالأحداث الجارية

١٩٤	- التربية الاجتماعية من خلال العلاقات الاجتماعية
١٩٤	-العلاقة التسلطية
١٩٦	-السلطة السائبة / المتراخية
١٩٦	-الديمقراطية التشاركية
٢٠٠	- التفاعل بين المدرسة والبيئة المحلية
٢٠٠	- العلاقة بين المدرسة والبيئة المحلية
٢٠٢	- متطلبات تحقيق التفاعل بين المدرسة والمجتمع المحلي
٢٠٣	-كيف تحقق المدرسة التفاعل مع المجتمع المحلي ؟
٢٠٣	- التقييم في منهاج التربية الاجتماعية
٢٠٣	- مفهوم التقييم وأهميته
٢٠٥	- عملية التقييم
٢٠٧	- المصطلحات العلمية في الباب الثاني
٢١١	- مصادر الباب الثاني ومراجعته
٢١٥	الباب الثالث - المؤسسات المجتمعية ودورها في
٢١٥	التربية (التنشئة) الاجتماعية
٢١٧	الفصل الأول - الأسرة والتربية الاجتماعية
٢١٩	- مقدمة
٢٢٠	- الأسرة والطبيعة الإنسانية
٢٢٤	- تعريف الأسرة وتطورها
٢٢٥	- أنماط الأسرة وتصنيفاتها
٢٢٦	- خصائص الأسرة ووظائفها
٢٣١	- طبقات الأسرة الاجتماعية

٢٣٣	- حركة الأسرة الاجتماعية
٢٣٤	- الأسرة في الدستور السوري
٢٣٤	- دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية
٢٣٤	- تعريف التنشئة الاجتماعية
٢٣٦	- التنشئة الاجتماعية في الأسرة
٢٤١	- علاقة الآباء بالأبناء ودورها في عملية التنشئة الاجتماعية
٢٤٣	- أساليب المعاملة الوالدية في التنشئة الاجتماعية
٢٤٤	- مفهوم أساليب المعاملة الوالدية
٢٤٥	- أهمية أساليب المعاملة الوالدية
٢٤٥	- الأساليب الصحيحة في المعاملة الوالدية
٢٤٧	- الأساليب الخاطئة في المعاملة الوالدية
٢٥٢	- محدّدات التنشئة الاجتماعية في الأسرة
٢٥٢	- المستوى الاقتصادي - الاجتماعي للأسرة
٢٥٣	- الثواب والعقاب
٢٥٥	- المستوى التعليمي للأسرة
٢٥٧	- حجم الأسرة (عدد الأفراد)
٢٥٨	- ترتيب الطفل بين أخوته
٢٦٥	الفصل الثاني - جماعة الأقران والتنشئة الاجتماعية
٢٦٥	- مفهوم جماعة الأقران وميزاتها
٢٦٧	- الوظائف الاجتماعية لجماعة الأقران
٢٦٨	- جاذبية جماعة الأقران وقوّتها
٢٧٠	- أشكال جماعة الأقران

٢٧٠	- التغيرات النمائية للفرد وعلاقتها بجماعة الأقران
٢٧٣	- العوامل المؤثرة في جماعة الأقران
٢٧٤	- شروط قبول الفرد في جماعة الأقران
٢٧٦	- آثار جماعة الأقران على الأفراد
٢٧٧	- أساليب جماعة الأقران في التنشئة الاجتماعية
٢٧٨	- استمرار جماعة الأقران
٢٨١	الفصل الثالث- وسائل الاتصال ودورها في التنشئة الاجتماعية
٢٨٣	- أهمية وسائل الاتصال
٢٨٦	- تأثير وسائل الاتصال في عملية التنشئة الاجتماعية
٢٨٧	- دور التلفزيون في عملية التنشئة الاجتماعية
٢٨٩	- جاذبية التلفزيون وعنصر التشويق في برامجه
٢٩٠	- الفترة التي يقضيها الأطفال في مشاهدة التلفزيون
٢٩١	- الآثار التي يتركها التلفزيون على عقول الأطفال
٢٩٣	- موقف الأهل من تسأثير التلفزيون في عملية التنشئة الاجتماعية
٢٩٣	- المواقف الإيجابية
٢٩٤	- المواقف السلبية
٣٠٠	- الإذاعة وتأثيرها في عملية التنشئة الاجتماعية
٣٠٢	- الفيديو وتأثيره في عملية التنشئة الاجتماعية
٣٠٣	- السينما وتأثيرها في عملية التنشئة الاجتماعية
٣٠٤	- المطبوعات وتأثيرها في عملية التنشئة الاجتماعية
٣٠٤	- مجلات الأطفال

٣٠٦	- قصص الأطفال
٣٠٩	الفصل الرابع - المؤسسات المجتمعية الأخرى ودورها في التنشئة الاجتماعية
٣١١	- دور العبادة
٣١٢	- النوادي والجمعيات
٣١٤	- الأسواق والأماكن العامة
٣١٧	- المصطلحات العلمية في الباب الثالث
٣١٩	- مصادر الباب الثالث ومراجعته



تقديم

ظهرت التربية مع ظهور الإنسان على كوكب الأرض ، من أجل إعداده للتكيف مع أبناء جنسه، والتعاون معهم في مواجهة مشكلاته الحياتية والتفاعل مع بيئته .

ولكن التربية في المجتمعات البدائية ، لم تكن بحاجة إلى مؤسسات تربوية / اجتماعية خاصة ، كالمدرسة مثلاً ، وذلك لأن ثقافة هذه المجتمعات كانت بسيطة، بحيث كان الفرد يتعلم قيمها وأنماط السلوك فيها والتعامل ، من خلال التقليد واكتساب الخبرات من الكبار ، ولا سيما التجارب اليومية للأسرة أو القبيلة ، بحيث يصبح الفرد مقبولاً لدى جماعته .

ولما تطورت المجتمعات ، وازداد مخزون التراث الثقافي فيها ، وتعددت مظاهر النشاط للبالغين لتغطية متطلبات الحياة اليومية ، بحيث لم تعد الأسرة قادرة بفرداها أن تقوم بأعباء التربية ، فكان لا بد من إيجاد المؤسسات التربوية التي توكل إليها مهمة تربية أبناء المجتمع، فكراً وسلوكاً ، فكانت نشأة المدرسة التي تولت عملية توحيد الجهود التربوية المبعثرة ، وتنظيمها وفق مناهج خاصة ، تنقل من خلالها التراث الثقافي / الاجتماعي من جيل إلى آخر ، مع إغنائه وتطويره بما يخدم الحفاظ على هوية المجتمع وتماسكه وتطويره.

ومع تزايد الاهتمام بالتربية ، وظهور المنظرين التربويين الذين أسهموا بفاعلية في تطوير العملية التربوية ، في مؤسساتها المختلفة (الأسرة - المدرسة - المجتمع) ، أصبحت التربية وسيلة أساسية لتحقيق إنسانية الإنسان القادر على التفاعل الإيجابي مع مجتمعه .. وذلك انطلاقاً من أن التربية السليمة هي الأقدر على اكتشاف الجوهر الحقيقي لطبيعة الإنسان ، وتعزيز قدراته ، بما يجعله متكيفاً ومنتجاً في مسيرة حياته الفردية والاجتماعية ، بالنظر إلى أن الفرد هو العنصر الأساسي في البناء الاجتماعي ، في إطار النظام الاجتماعي الموحد .

فالتربية استناداً إلى أساسها الاجتماعي ، تحقق للفرد عملية الانتماء الاجتماعي ، وتشبع حاجاته إلى التعامل مع أبناء مجتمعه ، حيث أن النظام الاجتماعي هو الذي يحدّد نوع التربية وأسلوبها .. وهنا تكمن أهمية هذا النظام في رسم السياسة التعليمية / التربوية ، بحسب المعطيات والإمكانات من جهة ، وبحسب قيم المجتمع وأهدافه من جهة أخرى . ولذلك تختلف النظرة إلى التربية باختلاف المجتمعات التي تنبئ هذه التربية أو تلك .

وفي ذلك كلّه ، تبرز العلاقة المتبادلة والمتكاملة بين التربية والمجتمع . وقد جاء كتابنا هذا ، لبحث في العلاقة التبادلية بين التربية والمجتمع بوجه عام ، ودور التربية الاجتماعية في تجسيد هذه العلاقة بوجه خاص . ولذلك قسّم الكتاب إلى ثلاثة أبواب ، اشتمل كلّ منها على عدد من الفصول ، على النحو التالي :

-الباب الأول : كتبه الدكتور عيسى الشماس ، تحت عنوان " التربية العامة والتربية الاجتماعية " وتضمّن الباب أربعة فصول تناولت : موضوع " التربية والمجتمع " من خلال : العلاقة بين التربية والمجتمع ، والصفات الاجتماعية للتربية ، والأبعاد الاجتماعية للتربية ، والتربية وفلسفة المجتمع .

كما تناولت موضوع " التربية كأداة للضبط الاجتماعي " من خلال مفهوم الضبط الاجتماعي ، وضروراته وأبعاده ، ووسائطه ونظرياته ، ودور التربية في عملية الضبط الاجتماعي . ومن ثمّ موضوع " التربية والتربية الاجتماعية " من خلال : المضمون الاجتماعي للتربية ، ومفهوم التربية الاجتماعية وأهدافها ووظائفها ، ومنظومة القيم الاجتماعية ، وبيئات (مؤسسات) التربية الاجتماعية . وانتهى الباب بموضوع " التربية والتغيير الاجتماعي " من خلال : طبيعة التغيير الاجتماعي ، والعلاقة بين التغيير الاجتماعي والتغيير التربوي ، ومظاهر التغيير الاجتماعي / التربوي ، وأخيراً ، العوامل التي أسهمت في تمتين العلاقة بين التربية والمجتمع .

-الباب الثاني : كتبه الدكتور ريمون معلولي ، تحت عنوان : " التربية الاجتماعية في المدرسة " وتضمّن الباب أربعة فصول ، تناولت موضوع " المدرسة مؤسسة اجتماعية " من خلال : البيئة الاجتماعية في المدرسة ، والنمو الاجتماعي للطفل ما بين (٦-١٢) سنة ، ودور المدرسة في تكوين الشخصية الاجتماعية ، والوظائف الاجتماعية للمدرسة . ثمّ استعرض " مناهج التربية الاجتماعية في المدرسة " من خلال مبادئ منهاج التربية الاجتماعية وأهداف منهاج التربية الاجتماعية ، ومضمونات منهاج التربية الاجتماعية ، من حيث المصادر والتنظيم والمستويات .

كما تناول موضوع " - التربية الاجتماعية في المدرسة " من خلال أساليب تعليم التربية الاجتماعية في المدرسة (القصة ، العناصر الثقافية ، الاقتداء ، وتمثيل الأدوار ، وتكوين القيم والاتجاهات والسلوكيات المرغوبة) ، والتربية الاجتماعية من خلال النظام المدرسي والسلطة التعليمية والانضباط الاجتماعي .

وانتهى الباب بموضوع " التربية الاجتماعية من خلال الأنشطة والعلاقات الاجتماعية / التربوية ، داخل المدرسة وخارجها " ولا سيّما أنشطة (الديمقراطية والتعاونية وقيم التسامح ، ومناهضة العنف ، والأنشطة المرتبطة بالأحداث الجارية) ، والعلاقات الاجتماعية في المدرسة ، والعلاقة بين المدرسة والأسرة ، والعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي .. وأخيراً دور التقويم في منهاج التربية الاجتماعية .

-الباب الثالث : كتبه الدكتور جلال السناد ، تحت عنوان " المؤسسات المجتمعية ودورها في عملية التربية (التنشئة) الاجتماعية " وتضمّن الباب ثلاثة فصول ، تناولت موضوع (تعريف الأسرة وتطورها ، وطبيعتها الإنسانية وخصائصها ووظائفها ، وأغماطها وطبقاتها ، ودورها في عملية التنشئة

الاجتماعية، وأساليب المعاملة (الصحيحة والخاطئة) التي تتبعها في التعامل مع الأبناء ، والمحددات التي تؤثر في دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية) .

كما تناول موضوع (جماعة الأقران ودورها في التنشئة الاجتماعية) من حيث تكوينها وتجانسها ، وجاذبيتها ، واستمراريتها ، وأدوارها الاجتماعية (الإيجابية والسلبية) . ثم تناول موضوع (وسائل الاتصال ودورها في التنشئة الاجتماعية) مفصلاً في وسائل الإعلام المرئية (التلفزيون والسينما والفيديو) والمسموعة (الإذاعة) والمطبوعة (مجلات الأطفال وقصص الأطفال) .

وانتهى الباب بالحديث عن الدور الاجتماعي لكل من (دور العبادة ، النوادي والجمعيات ، الأسواق والأماكن العامة) بوصفها مؤسسات اجتماعية لا يمكن تجاهلها .

ويأمل المؤلفون أنهم قدّموا في هذا الكتاب ما يفيد طلبتنا الأعزاء .

المؤلفون

في ٢٠٠٦/٣/٤

الباب الأول التربية والمجتمع

- الفصل الأول- علاقة التربية بالمجتمع
- الفصل الثاني - التربية أداة للضبط الاجتماعي
- الفصل الثالث - التربية الاجتماعية
- الفصل الرابع- التربية والتغير الاجتماعي



الفصل الأول

علاقة التربية بالمجتمع

- مقدمة

- أولاً- التربية اجماعية المنطلق والهدف
- ثانياً- التربية والتربية الاجتماعية
- ثالثاً- الصفات الاجتماعية للتربية
- رابعاً- الأبعاد الاجتماعية للتربية
- خامساً- التربية وفلسفة المجتمع



مقدمة

ترتبط التربية بالمجتمع ارتباطاً وثيقاً وفق علاقة تبادلية وتكاملية ، تنطلق من حقيقة العلاقة الجدلية التي تفيد بأن : لا تربية من دون مجتمع ، ولا مجتمع من دون تربية . لأنّ التربية هي الأساس الذي تبنى عليه قيم المجتمع ومثله العليا وأهدافه ، والمجتمع من دون تربية ، ينقلب إلى حالة من الفوضى التي تفسد أسس بنيته التي يرتكز عليها .

لقد تزايد الاهتمام في العصر الحديث ، بدراسة الأصول التي تستند إليها التربية بوجه عام ، والأصول الاجتماعية بوجه خاص ، باعتبارها تمتلك الدور الكبير في بناء المجتمع وتقدمه ، حيث أصبحت تربية الإنسان من أصعب المشكلات الاجتماعية وأكثرها إلحاحاً .. وتعدّ في المجتمعات كلّها مهمّة ضرورية وحيوية للغاية ، لأنّها تهتمّ بتحسين ظروف الحياة ومجالات تقدّمها في الحاضر والمستقبل . ولذلك ، فإنّ لكلّ مجتمع أنموذجاً تربوياً خاصاً ، يعمل على توظيف إمكانياته كلّها لتربية أبنائه وفق هذا النموذج ، وبما يتوافق مع الأهداف المنشودة التي يسعى إلى تحقيقها بوساطته . وهذا يعني أنّ قدرة العمل التربوي ، لا يمكن فصلها عن القدرة الاجتماعية ، باعتبار أنّ التربية أداة تكييف الفرد مع حياة الجماعة ، وأنّ نظام المجتمع هو الذي يحدّد نوع التربية وأسلوبها وأهدافها . وإذا كان / جون ديوي John Dewy/ يرى في مصطلح (المجتمع) التجمّع والتعاطف ، والاشتراك في الأغراض والمصالح والإخلاص للأهداف العامة في المجتمع ، فإنّ على التربية مساعدة الصغار وإعدادهم للعضوية الكاملة في الجماعة ومن ثمّ في المجتمع الكبير . فالتربية عملية إنسانية ، أي تختصّ بالكائن الإنساني وحده .. وهي عملية فردية / اجتماعية ، تتعامل مع فرد في مجتمع ، حيث أنّ الذات الإنسانية لا تتكوّن وتنمو إلّا في مجتمع إنساني .. والتربية بالتالي ، عملية تطبيع اجتماعي توجّه الفرد الوجهة التي يريدها المجتمع الذي سيعيش فيه .

أولاً-التربية الاجتماعية المنطلق والهدف

إنَّ العلاقة بين التربية والمجتمع ، تختلف باختلاف الأنماط المجتمعية ، المتعددة والمتمايزة ، وتبعاً للنسيج الثقافي الذي يتضمنه البناء الاجتماعي . فالتربية إذن تختلف في علاقتها بالمجتمع حسب التوجيه الأيديولوجي والسياسي للمجتمع ، وتبعاً لاختلاف الاتجاهات الفكرية السائدة في هذا المجتمع أو ذاك . ومن هذا المنطلق اختلفت - أو تختلف - النظم التربوية في المجتمعات حسب بعدي الزمان والمكان ، وما ينجم عنهما من ظروف بيئية ومجتمعية .

إنَّ المجتمع هو محور التربية ، لأنها تشتق منه أهدافها وعلى ظروف حياته تدور مضمونات مناهجها ، وعلى فلسفته تبني رسالتها ، التي تترجمها عملاً فعلياً وبناءً من أجل تغيير الحياة الاجتماعية نحو الأفضل .. وفي ذلك تكمن أهمية التربية للمجتمع ، والتي تتجلى في الجوانب الآتية : (الشيباني ، ١٩٨٣ ، ٤٢-٤٣)

١- التربية الاجتماعية :

تعدّ التربية بجوانبها المختلفة ، عاملاً مهماً في التطوّر الاجتماعي ، حيث تعمل على خلق المواطنين الصالحين الذين يتصفون بالكفاءة الاجتماعية ، فيدركون حقوقهم وواجباتهم ، ويقومون بمسؤولياتهم الاجتماعية ، ويقيمون فيما بينهم علاقات إنسانية طيبة قوامها التعاون والتضحية من أجل الصالح العام ، والاحترام والثقة المتبادلين . ويكونون بالتالي قادرين على المساهمة في تطوير مجالات الحياة الاجتماعية ونظمها وقيمها ، وفي التغيرات الحاسمة والتحوّلات البناءة التي تطرأ على المجتمع ، ويحترمون العمل فيه .

وهكذا تكون التربية دائماً في حالة من المواجهة المستمرة مع أجيال جديدة يتوجب عليها أن تشكلها وفق مطالب المجتمع ، بحيث يكون الكائن البشري / الفرد حاملاً لمواصفات جديدة ممكّنه من مواكبة الحياة الاجتماعية بمظاهرها المتعددة .. وهذا يتوافق مع قول / دوركهام / : بأنه يجب على التربية أن ~~تضمن~~

لجميع المواطنين طائفة من الأفكار والمشاعر المشتركة ، والتي من دولها يصبح الوجود الاجتماعي غير ممكن .. (دوركهام ، ١٩٩٦ ، ٧٩)
فالتربية ، أيّاً كان نوعها أو شكلها ، إنّما تعبّر في حقيقة الأمر عن أنموذج اجتماعي معيّن ، لأنها تعتمد منظومة من المبادئ والقيم والخبرات القائمة في هذا النموذج ، أو تلك التي يسعى إلى ترسيخها . ولذلك ، يمكن تحديد المضمون الاجتماعي للتربية بالنقاط الآتية : (عريفج ، ٢٠٠٠)

- ١- يشكّل الوسط الاجتماعي الميدان العام الذي تمارس فيه العملية التربوية ، بمؤسّساتها المختلفة .
- ٢- يشكّل النظام التربوي بنيته وأهدافه ، أحد الأنظمة الأساسية في بنية النظام الاجتماعي العام ، والذي يسهم إلى حدّ بعيد في عمليات التنمية الشاملة .
- ٣- تشقّق التربية أهدافها من فلسفة المجتمع ، والتي تبني على أساس إعداد أفراد المجتمع وفق مواصفات معيّنة تؤهلهم للعيش فيه .
- ٤- تظهر نتائج العمل التربوي في تفعيل التطوير الاجتماعي ، من خلال تنمية قدرات الأفراد وتزويدهم بالكفايات اللازمة لأداء أدوارهم الاجتماعية في هذا التطوير .

وهنا تكمن المهمة الكبرى للعملية التربوية. فهي إلى جانب مهمّتها في تنمية الملكات الفطرية عند الإنسان ، وتفتيح قدراته واستعداداته الذاتية ، فهي مطالبة أيضاً بخلق كائن بشري اجتماعي يعبر عن الجوهر الحقيقي للإنسان .

فالتربية تسهم من الناحية الاجتماعية ، بتحقيق التوازن والتقارب بين فئات المجتمع الداخلية ، ممّا يؤدّي إلى إزالة التنافر وتحقيق التفاهم والثقة بين الأجيال المختلفة .. فتنمو ضمن هذه الأجيال القدرة والوعي على حلّ المشكلات الاجتماعية ، وتقوى رغبتهم في التخلص من عادات وتقاليد كثيرة ، بالية وقديمة ،

إضافة إلى المصنّبات داخل المجتمع ، بحيث يسهم ذلك كله في تهيئة الأفراد لتقبّل التغيّرات والتطوّرات الاجتماعية .

٢- التربية الثقافية :

حظيت الثقافة بأهمية خاصة في الدراسات الاجتماعية والتربوية ، بقصد التعرف إلى السمات العامة للأفراد والجماعات ، ومن ثمّ التعرف إلى الحياة الاجتماعية عند الناس ، وتفسيرها وفهمها ، والتمييز فيما بينها .. وبالتالي تصنيف المجتمعات على أساسها .

وهذا يعني أنّ البيئة الثقافية تؤثر بفاعلية في تشكيل شخصيّة الإنسان ، وفق الإطار الذي يحدّده المجتمع ، ولا سيّما في الجانبين : العقلي والأخلاقي . وذلك لأنّ علاقة الثقافة بالوجود الإنساني ، ليست صيغاً تظهر في حقيقة مستقلة عن النفس الإنسانية ، وإثما هي طرائق تتجّه النفس من خلالها نحو موضوعيتها ، أي تجلّياتها . (Cassirer, 1971,68)

فتفاعل التربية مع الثقافة - في الإطار الاجتماعي ، يحقق تطوّراً نوعياً في سلوك الأفراد ، ويؤدّي بالتالي إلى تحقيق أهداف المجتمع ، وما يصبو إليه في تنشئة أبنائه على الصفات التي يريدها . وهذا يؤكد البعد التربوي للثقافة في إطار أهداف المجتمع الذي أنتجها .

فالثقافة كانت ، وما زالت ، أساساً من الأسس العامة للتربية ، والذي لا غنى عنه للفرد والمجتمع ، بل إنّه يسير مع المجتمع ، إذكلّما تقدّم المجتمع خطوة ، اتّسعت دائرة التربية والثقافة معاً . ولهذا ، فالثقافة والتربية تتناسبان طردياً داخل المجتمع . (الطيب ، ١٩٩٩ ، ١٠٧) ولذلك تكمن أهمية الثقافة في أنّها تحتوي ومضمون ، والتربية منهج وأداة . (الفنيش ، ١٩٨٢ ، ٤٣)

واستناداً إلى هذه العلاقة التكاملية ، فإنّ أهمية الثقافة في التربية ، تتجلى في الجوانب التالية :

- ١- تقوم العملية التربوية على عاملين (مكوّنين) أساسيين هما : الوليد البشري ، مع عجزه وجهله من ناحية ، والثقافة التي تسود الحياة الاجتماعية التي يولد فيها الطفل من ناحية أخرى . ومن الضروري أن ينمو هذا الوليد البشري العاجز ، لكي يصبح فرداً يقوم بدوره الفعّال كعضو في جماعته . وهذا النمو يتمّ باكتساب ثقافة الجماعة التي يعيش فيها الطفل ، اكتساباً تدريجياً . (النحيجي، ١٩٨١ ، ١٧٤)
- ٢- إنّ المادة الخام للتربية ، هم أفراد المجتمع أنفسهم ، الذين يُشكّلون في نطاق الثقافة السائدة في المجتمع ، تشكيلاً عضوياً وفكرياً وانفعالياً واجتماعياً ؛ فيكتسب الأفراد بالعملية التربوية ، طرائق وأساليب في التفكير والتعبير عن المشاعر ، وعادات وقيماً وأنماطاً سلوكية ، تميزهم كأفراد في مجتمع معيّن . (السيد، ١٩٩٣ ، ١٢)
- ٣- إنّ الثقافة وجدت بوجود الإنسان ، فكان الفرد - منذ القدم - يتعلّم طرائق معيشية من خلال تفاعله مع الجماعة التي ينتمي إليها . ولكن مع تطوّر المجتمعات وتعقّد حياتها ، والتراكم الثقافي الذي أنتجته ، ظهرت الحاجة إلى التربية الرسمية لكي تساند مؤسسات المجتمع التي تقوم بهذه الوظيفة بصورة غير رسمية . (ناصر، ١٩٨٣ ، ٩٦)
- ٤- إنّ التربية ، نظامية كانت أو غير نظامية ، هي عملية تتمّ في إطار جماعة بعينها ، محكومة بظروف المكان والزمان .. ولذلك فهي بأوسع مظاهرها ، عملية ترتبط بالثقافة وتتلازم معها . وتكون التربية بالتالي عملية ثقافية ، تشتقّ مادتها وتنسج أهدافها من واقع الحياة الاجتماعية ومن ثقافة المجتمع . والثقافة من جانبها ، تستمرّ عبر اكتساب الأفراد أنماطها ومعانيها ، بواسطة عمليات اجتماعية هي تربوية في جوهرها . (الراوي وحسان ، ١٩٩٨ ، ٨٤)

وهكذا تقوم التربية بدور ساعي البريد بالنسبة للثقافة ، حيث تنقل التراث الثقافي وجعل الحصيلة الثقافية للمجتمع ، من جيل إلى جيل ، وتقوم بغربلة كل ما هو مرغوب في هذا التراث الثقافي ، وتطوير ما يحتاجه الفرد في حياته الثقافية ، وفق متطلبات المجتمع وحاجاته الحاضرة والمستقبلية . وبذلك تعمل التربية على رفع المستوى الثقافي لأفراد المجتمع ، وزيادة وعيهم العلمي والفكري ، بما يحفظ وحدة المجتمع وتماسكه وتكامله ، ويضمن بالتالي الحفاظ على هوية المجتمع وبقائه ، بشكل يتناسب مع روح التغيرات العصرية المتلاحقة .

٣- التربية الاقتصادية :

أصبحت تربية الإنسان وتعليمه ، من الاستثمارات الجيدة التي تعود نتائجها بالفائدة المحتومة ، عليه وعلى مجتمعه . وقد تكون هذه الفائدة كبيرة جداً - في حجمها ونوعها - إلى درجة تضاهي فيها الفوائد التي يجنيها المجتمع من الاستثمارات الاقتصادية الأخرى ، بالنظر إلى أن الثروة البشرية هي الأكثر فاعلية وديمومة .

ولذلك فإنّ الهدف التنموي الذي تسعى إليه التربية ، هو تطوير الناشئة / الأفراد وتمكينهم من صنع حياتهم أولاً ، والارتقاء بالحياة الاجتماعية ثانياً . وهذا ما يجب أن تضعه في حساباتها كلّ سياسة تربوية تتجّه اتجاهاً تنموياً سليماً ، بحيث تقرّر أهدافها التنموية وفق احتياجات هذه التنمية

إنّ النظرة إلى التعليم على أنّه جزء من ثقافة المجتمع ومؤسساته ، كان لا بدّ أن تتضمن النظرة الموضوعية إلى التعليم من خلال علاقته بالاقتصاد ، كما ينظر إليه من خلال علاقته بالسياسة وبالتركيب الطبقي في المجتمع . (بدران ، ١٩٩٤ ، ٣٠٥)

وانطلاقاً من هذا المفهوم المركّب ، أخذ الكثير من علماء الاقتصاد يتعاملون مع مرافق التربية والتعليم ، كوحدات إنتاجية .. ويحاولون أن يقدّروا مدى إسهام

التربية في النمو الاقتصادي . وبذلك أصبحت معالجة الاستثمار في التربية ، أمراً ضرورياً لمعالجة الكثير من المشكلات التعليمية الأساسية والهامة ، كالإنفاق على التعليم وتوزيعه ، وتنظيم البرامج التعليمية المثمرة .. وتوجيه التعليم نحو ما يحتاجه المجتمع من طاقات عاملة . (رحمة ، ٢٠٠٠/٢٠٠١ ، ١١٨)

والتربية إضافة إلى كونها تعدّ الأفراد للعمل والتكيف المهني ، فهي تساعد أيضاً في خلق روح الانضباط والنظام وبذل الجهد ، وغير ذلك من الكفايات التي تضمن نجاحهم في العمل .

وهنا نخدم التربية الخطط التنموية في مجالاتها المختلفة ، وعبر مؤسساتها التي تهدف إلى إعداد الأفراد وتأهيلهم ليكونوا طاقات منتجة ، وإكسابهم خصائص مميزة تساعد في إدماجهم في الحياة العامة . (كشميري ، ١٩٩٧ ، ٢٠) وذلك لأنّ النظام بحدّ ذاته ، يشكّل نمطاً إيجابياً من السلوك الاجتماعي والمهني ، الذي يسهم بدرجة عالية في التفاعل والإنتاجية .

فالإنسان هو فرد ذو شخصية متميزة ، وهو في الوقت ذاته ، مواطن وعضو في مجتمع ، كما أنّه عامل يشترك في الإنتاج الاقتصادي لمجتمعه . ولذلك ، فإنّ التعليم الذي ينصبّ أساساً على العنصر البشري ، يهدف إلى تنمية هذا الإنسان تنمية شاملة ومتكاملة ، وإعداده للحياة في المجتمع . (Becker, 1970, 118)

وقد أخذت الدول والمجتمعات ، تعي أهمية ربط الخطط التربوية - التعليمية وتوجهاتها ، بخطط التنمية الاجتماعية - الاقتصادية ، فنتج عن ذلك ما سُمّي بعلم (الاقتصاد التربوي) . وبذلك تدعّمت القيمة الاقتصادية للتربية ، وصار مجال اقتصاديات التربية والتعليم من الأهمية بمكان، حتى إنّ العديد من الجامعات في العالم ، خصّصت أقساماً لذلك النوع من الدراسات . (بدران ، ١٩٩٤ ، ٣٠٥)

وتأسيساً على ما تقدّم ، يمكن تحديد الأسس التي تستند إليها العلاقة بين التربية والاقتصاد ، بما يأتي: (شنتاوي ، ١٩٩٠ ، ٦)

- ١- يشكّل النظام الاقتصادي في أي مجتمع ، دعامة من الدعائم الأساسية التي تستند إليها التربية ، في وضع خططها وسياساتها التعليمية .
 - ٢- إنّ زيادة معدل التنمية الاقتصادية ، ترفع من رأس المال المخصّص للإنفاق في التوسّع التعليمي ، وتحسين مستوى التعليم ، ولا سيّما من حيث توفير الأيدي العاملة المتعلّمة .
 - ٣- إنّ زيادة درجة التقدّم الصناعي في المجتمع ، تزيد من فرص العمل للأفراد ، وبالتالي زيادة دخولهم ، بما ينعكس إيجابياً على طموحاتهم في فرص التعلّم إلى مستوى أرقى .
 - ٤- إنّ زيادة مستوى استخدام التكنولوجيا في المؤسسات الاقتصادية ، تزيد من حاجة الأفراد إلى مزيد من التعلّم باختصاصات مختلفة ، ولا سيّما في العصر الحاضر ، عصر التراكم العلمي والمعرفي ، والتقدّم التقني المتسارع .
- ولكي تتحقّق هذه الأسس ، لا بدّ من الاطلاع في أثناء وضع الخطط التربوية ، على معطيات النظام الاقتصادي وأهدافه ، بما يتوافق مع الأسس العلمية الدقيقة ، بحيث يكون المنهج العلمي الأداة الأساسية في معالجة الجوانب الاقتصادية كافة . وبعبارة أخرى ، يصبح المنهج العلمي في العملية التربوية ، اتجاهاً عاماً في مواجهة مشكلات العصر الاقتصادية ، وتشخيصها وعلاجها ..
- فالمنهج العلمي كفكر ، لا قيمة له ما لم يثبت جدواه في الممارسة العملية . وإنّ الممارسة التي لا تستند إلى فكر يوجّهها ، ولا سيّما في المجال التربوي ، هي عمل عشوائي لا جدوى منه . وإنّ التحام الممارسة العملية بالفكر ، أمر ضروري لتقدّم المعرفة العلمية / التنموية وإثرائها . (التبيّتي ، ١٩٩٨ ، ٧٩)
- والخلاصة : إنّ من المهام الأساسية للتربية ، إكساب الأفراد الخبرات والمهارات التي يعتمد عليها المجتمع في تقدّمه الاجتماعي والاقتصادي ، واستغلال ثرواته

وخيراته الطبيعية بشكل صحيح ونافع . فالتقدم الاقتصادي يحتاج إلى مخططين اقتصاديين تتمحور اختصاصاتهم حول النمو الاقتصادي وأأسسه ، وجوانبه ووسائله المختلفة ، وإلى عمال وفنيين يتمتعون بالمهارة التي تؤمنها التربية ، ولا سيما من خلال التعليم الفني والاقتصادي ، مما يسهم في تحسين وسائل الإنتاج وزيادته ، وبالتالي تحقيق المستوى الاقتصادي المتقدم للمجتمع .

وإذا كانت أهمية التربية للمجتمع تكمن في جوانب متعددة ، فإن للمجتمع دور كبير في التربية يتجلى في الأمور التالية : (حكيم ، ١٩٩٧ ، ١٥٨)

- ١- يقدم المجتمع للتربية مادتها من التراث الثقافي المتراكم عبر الأجيال ، بحيث يقدمها في مجال الأسرة أو المدرسة أو الوسائط الثقافية الأخرى .
 - ٢- يقدم المجتمع للتربية جميع مدخلاتها ، من مدرسين وتلاميذ ، ونظم تربوية ومناهج وأهداف تربوية .
 - ٣- يقدم المجتمع للتربية كل التمويل ، ويمدّها بما يلزمها في سبيل تحقيق جميع أهدافها التي حدّدها لها المجتمع .
- وهكذا نجد أنّ ثمة تأثيراً متبادلاً بين التربية والمجتمع ، حيث إنّ النظام التربوي هو جزء أساسي من المنظومة الاجتماعية العامة ، والقادر على قيادة التطوير الاجتماعي المطلوب . فالمجتمع أوجد التربية ، وأمن لها كلّ الأسباب اللازمة لكي تؤدي بنجاح المهمة التي أوكلها إليها ، من أجل إعداد أبنائه وفق مواصفات معيّنة ، يستطيعون من خلالها الإسهام الفعال في عمليات التنمية الشاملة .

ثانياً- الصفات الاجتماعية للتربية

إنّ التطوّرات التي دخلت الميدان التربوي ، أحدثت نقلات نوعية واسعة في مضمونات التربية ومنطلقاتها . فلم تعد التربية كما كانت في إطارها الضيق ، تمثل عملية استيعاب معارف معيّنة أو خبرات محدّدة أو اكتساب مهارات خاصة

فحسب ، وإنما أصبحت عملية متعدّدة الجوانب والأغراض ، تستهدف إحداث تغييرات تطويرية في بنية المجتمع .

وبناء على ما تقدّم ، يمكن القول إنّ التربية تتّصف من الناحية الاجتماعية بآلها :

١- عملية اكتساب خبرات اجتماعية : حيث تهيم التربية للفرد عملية الانضمام إلى الجماعة وتقبّلها له ، فيحسّ بالانتماء إليها . وهذا ما يؤدّي إلى الاستقرار النفسي ، وبالتالي بناء الجماعات وتماسكها . ولكي تؤدّي التربية هذا الدور ، يجب أن تعمل على إكساب الفرد الخبرات الاجتماعية المختلفة ، وفق المنظور الاجتماعي للعلاقات السائدة في المجتمع .

٢- وسيلة هامة للسيطرة الاجتماعية : يسعى الكبار في المجتمع ، دائماً ، على السيطرة على البيئة المحيطة بهم ، من خلال التحكم بالقيم السائدة في المجتمع ، والعمل على استقرار هذه القيم وبقائها ، وجعل الأطفال يكتسبون الأنماط القيمية المطلوبة . وتتّضح السيطرة الاجتماعية عن طريق التربية عندما تحدث ثورة من الثورات ، السياسية او الاجتماعية .. فإذا ما نجحت الثورة وحققت أهدافها ، تتّجه التربية لتحقيق مآربها الاجتماعية ، لأنّه بغير التربية تبقى الثورات في نطاق محدود ، منعزل عن بقية المجتمع .

٣- عملية نموّ للفرد الإنساني : وهذا يحتم على التربية أن تيسّر للطفل / الناشئ سبل الاستمتاع بالحياة والتعامل مع أبناء جنسه ، في كلّ مرحلة من مراحل نموّه ، بحيث يكون أقدر على مواجهة الواقع وحلّ مشكلاته ؛ فلا تستند إلى النظرية القديمة التي كانت تنظر إلى الطفل

على أنه رجل صغير ، فتعمل على إعداده للرجولة حتى في طفولته. فتتهيء له -
على سبيل المثال- وسائل الاستمتاع بمرحلة الطفولة ، بكل أبعادها
ومناشطها، باعتبارها مرحلة قائمة بذاتها . (العمارة ، ١٩٩٩ ، ١٧-٢٠)

٤- وسيلة لبقاء المجتمع : بما أن الإنسان يعيش في بيئة معينة ، فهو في
تفاعل مستمر مع هذه البيئة التي تحيط به ، بما تتضمنه من مجالات
فيزيائية وحيوية واجتماعية وثقافية ... (حكيم ، ١٩٩٧ ، ١٣)
ولذلك فإن من مهام التربية أن تساعد كل فرد على استيضاح
محتويات البيئة ، وتكييفها وفقاً لحاجاته ، بحيث تسهم في تفعيل دوره
وتحقيق أهدافه . وهذا ما يدفع بأفراد المجتمع نحو الاتجاه الإيجابي
الفعال ، ويضمن بالتالي بقاء المجتمع واستمراره .

وهكذا نرى أن التربية تتمحور ، بشكل رئيسي ، على العمليات الاجتماعية
القائمة ضمن المجتمع ، حيث تعمل على بناء الشخصيات الاجتماعية ، وتسهم
بفاعلية في قبولية الفرد / الإنسان داخل المجتمع ، وفق احتياجات المجتمع ، وحيث
يعتمد الكبار إلى تطبيع الصغار وفق نمط اجتماعي معين . وهنا يتوضح الدور
الأساسي للتربية في توجيه حركة الفرد الاجتماعية داخل المجتمع الذي يعيش فيه .

ثالثاً- الأبعاد الاجتماعية للتربية

لا شك أن التربية الاجتماعية من حيث منطلقها وهدفها ، لأنها لا تتم في فراغ ،
وإنما تنشأ داخل المجتمع وتعمل من أجله .. فهي أداة المجتمع في تشكيل الأفراد في
ضوء نظام اجتماعي معين ، يميزه أفرادُه ويختارونه من بين نظم اجتماعية أخرى ،
لتحقيق أهداف معينة . وانتساب الأفراد لمجتمع معين لا يعني أنهم أعضاء فيه مجرد
أنهم ولدوا فيه ، بل لأنهم يعرفون العالم وما فيه من أشياء ، وفق منظور هذا
المجتمع ، ويستخدمون المنحى الذي يفرضه في إدراك المعاني والدلالات ذاتها ، التي
تستخدمها الجماعات الأخرى . (مطاوع ، ١٩٩٥ ، ١٤)

واستناداً إلى ما تقلّم ، تبرز الأبعاد الاجتماعية للتربية في النواحي الآتية :

١- التربية ظاهرة اجتماعية :

إنّ التربية بطبيعتها ، فردية واجتماعية معاً ، بحيث لا يمكن النظر إلى أي جانب منهما ، أو تقويمه ، بمعزل عن الجانب الآخر . فالفرد عضو في جماعة ، والمجتمع هو مجموعة من الأفراد الذين يعملون معاً لتحقيق الحياة السعيدة ، المتقدّمة باستمرار ، والتربية بالتالي هي التي تعدّ هؤلاء الأفراد وتأهلهم للحياة الاجتماعية.. فكلّ مجتمع يتصوّر ما كان عليه وما هو عليه الآن ، ومن ثمّ ما يترع أن يكون عليه في المستقبل . ولذلك يقول / جون ديوي / : لما كانت التربية عملية اجتماعية ، ولما كانت هنالك أنواع كثيرة من المجتمعات ، فإنّ المعيار الذي به نشدّ كلّ بناء في التربية ، يفرض وجود مثال اجتماعي معيّن . (ديوي ، ١٩٤٦) وهذا يعني أن شؤون التربية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة المجتمع ، والتربية في حدّ ذاتها ، ظاهرة اجتماعية من حيث أصلها ووظائفها . فهي تمثل ضرورة اجتماعية ، وهي في الوقت ذاته تهدف إلى تحقيق أغراض اجتماعية . ولذلك ، لا فائدة من نظام تربوي لا يقوم على دراسة موضوعية لطبيعة المجتمع ، وفهم حقيقي لوظائفه الخاصة . (دعبس ، ١٩٩٦ ، ٧٢)

إنّ الدور الاجتماعي الذي تقوم به التربية ، عمق من وظيفتها بحيث تغيّرت النظرة إلى المعارف والخبرات التي تهتمّ بها التربية ، فأصبح لها مدلول اجتماعي من جهة ، ووظيفة اجتماعية من جهة أخرى . وهذا ما زاد من أهمية التربية ، فتحوّلت من كونها عملية فردية إلى عملية اجتماعية وثقافية ، تشتق مقوماتها من المجتمع ، وتستمدّ مادتها من ثقافته . (حمادة ، ١٩٨٤ ، ٩)

وبناء على ذلك تعدّ التربية ظاهرة اجتماعية ، انطلاقاً من المعطيات الآتية :

١/١- شعور الفرد بالراحة حيث تحقّق له الثقافة الاندماج الإيجابي ضمن

الجماعة ، فيشعر بالرضا عندما يقوم بعمل ما تقابله الجماعة بالاستحسان .

١ / ٢- استعداد الفرد للقيام بدور إيجابي بوصفه عضواً في الجماعة ،
يضمن استجابات معينة من الآخرين تعبر عن رضاهم ، وتشجعه على القيام
بدوره .

١ / ٣- ثقة الفرد بأن فهمه للمعايير الاجتماعية يشترك فيه مع الآخرين .
وهذا ما يعزز دوره الاجتماعي في إطار منظمة معايير الجماعة وقيمتها
ومستوياتها .

وهذا يعني أن التربية تعمل بالضرورة في ضوء نظام اجتماعي معين ، لكي تكون
وسيلة فاعلة في تشكيل الوعي الاجتماعي عند الفرد والجماعة . فطبيعة العملية
التربوية ، تشير إلى أن ثمة عطاء متبادلاً بين المجتمع والتربية ، ينشأ عنه ما يسمى
بـ (اجتماعيات التربية) ، لأن كل تربية أيّاً كان مجالها ، لا تخرج عن النطاق
الاجتماعي .

٢- تحديد المضمون الاجتماعي للتربية :

يختلف نوع العلاقة بين التربية والمجتمع ، من مجتمع إلى آخر بحسب الفلسفة
التربوية للمجتمع ، والتي تحدّد أهدافه وتطلّعاته الآنية والمستقبلية . وهذا يعني أن
الاتجاهات الاجتماعية والسياسية السائدة في أي مجتمع ، تفرض نفسها على
السياسة التربوية وتحدّد أبعادها وأهدافها ، حيث يكون النظام التربوي تنظيمياً
اجتماعياً ، توجّهه منطلقات وغايات تتضمن شبكة متداخلة من الوظائف والمهام
التربوية المحدّدة.

وتجمع آراء علماء الاجتماع والتربية ، على أن الأهداف التربوية يجب أن تنبع
من طبيعة المجتمع ذاته ، بحيث تراعي التقاليد والعقائد والقيم والنظم الاجتماعية
السائدة ، وتعمل على تطويرها إلى أنماط جديدة تتماشى مع الحياة المستجدة ،
ونقلها إلى الأجيال المتعاقبة . وهذا يعني اعتماد التربية الإطار الاجتماعي أساساً
مرجعياً في منطلقاتها وأهدافها . وتأتي التعاليم الدينيّة والمثل العليا ، والخلق النبيل

والعادات الحسنة ، التي تنتشر في المجتمع ، على رأس هذه المعايير الاجتماعية ، وهي أساس الحكم ومنطلق القياس . (الطيّب ، ١٩٩٩ ، ١٠١) حيث إنّ لكلّ نظام اجتماعي ، بناء يتضمّن العديد من المراكز الموروثة والمكتسبة ، وهو الذي يحدّد سلوك الأفراد وتربيتهم وفق هذه المراكز .

لكنّ تكوين المعايير الاجتماعية لا يقتصر على الأفراد والجماعات ، بل يتعدّاهما إلى المؤسسات الاجتماعية القائمة في المجتمع ، حيث إنّ لكلّ مؤسسة أيديولوجية خاصة تعبّر عن آراء جماعتها ومعتقداتها ، وبالتالي فإنّ الأسباب الحقيقية لوجود التربية الاجتماعية ، تكمن في القيم الجوهرية والنمط العليا التي تتضمنها .

ولذلك ، يتعاون المجتمع مع التربية من أجل تحقيق الأهداف التربوية ، باعتبارها أهدافاً مشتركة غايتها تنشئة الإنسان الصالح للمجتمع . كما يتعاونان من أجل التكيف مع التغيرات المتسارعة في عصر سريع التغيّر ، ولا سيّما أنّ التربية هي الأداة الفعّالة في إحداث التكيف الاجتماعي ، وتضييق الفجوة بين مراحل التطوّر الاجتماعي ، وتوجيه الناشئة لصالح المجتمع . (هندي ، ١٩٩٠ ، ٥٣)

وتكون نقطة البداية في أي مجتمع ، وجود مجموعة من الأفراد يعيشون معاً ، ويعملون لإشباع حاجاتهم الفردية والجماعية ، ضمن بيئة اجتماعية / ثقافية واحدة . وهنا يبرز الدور التكاملي لعلم الاجتماع وعلم التربية ، حيث لكلّ مجتمع خصائصه الثقافية (قيم وعادات وتقاليد ، وتاريخ وأهداف ...) وهي موضوع علم الاجتماع وعلم التربية في الوقت ذاته .

ولعلّ أهم المبادئ التي تقوم عليها العلاقة بين التنظيم الاجتماعي والتربية ، هي ذلك التوجيه المنظّم للعملية التربوية باعتبارها مرادفة للحياة الاجتماعية ، تتجدّد في استمرارية هذه الحياة وتجدها . وبما أنّ الفرد للمجتمع والمجتمع للفرد ، فلا تربية إذن من دون مجتمع ، ولا مجتمع من دون تربية .

٣- تحقيق الأهداف التربوية / الاجتماعية:

إنّ الهدف الأساسي للتربية هو تحقيق النمو الكامل والمتكامل للفرد ، وفق مراحل نموه المختلفة . ولذلك ، يساعد التعاون بين التربية والمجتمع في تأمين الأحواء النفسية والاجتماعية ، التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية بالشكل المطلوب .

وهذا يتضمن العوامل الذاتية والموضوعية التي تؤثر في العملية التربوية ، ويحدّد الأنماط التي تعدّ نماذج مختارة ومنتقاة ، بحيث يقوم الإطار الاجتماعي المرجعي بتقديم التفسير المقبول لهذا الاختيار ، بناء على المعتقدات التي تعتنقها الجماعة ، وتؤمن بها . (ناصر ، ١٩٨٩ ، ٢٠٦)

فالتربية إذًا ، تعتمد الإطار الاجتماعي إطاراً مرجعياً في منطلقاتها وأهدافها. ذلك الإطار الذي يوضّح الأرضية الاجتماعية للتربية ، والذي يعني السلوكيات الاجتماعية التي تبرزها الجماعة وتحدّد صفاتها ، وعلى الفرد بالتالي أن يختار منها أنماطاً نموذجية لسلوكاته .

فعمل التربية في هذا الجانب ، واسع وشامل لمجالات الحياة جميعها ، والتي يحتاجها الإنسان في حياته الحاضرة والمستقبلية . .. حيث يتشرب الأفراد - ومنذ صغرهم - تقاليد المجتمع وطرائق التفكير السائدة فيه ، ولا سيّما لغة التخاطب ومهارة التعامل مع الآخرين ، وما يشيع حاجات الأفراد للتقدير والاحترام وتوكيد الذات . وهنا يكتسب تعليم الأدوار ، أهمية اجتماعية / تربوية كبيرة ، تختلف باختلاف السنّ والجنس والمهنة ، حيث تتكوّن شخصيّة الإنسان / الفرد في الإطار الاجتماعي الذي ينتمي إليه .

واستناداً إلى هذا المنطلق ، فقد أوضح / دوركهام / أن نظام التربية لا يستهدف في المقام الأول تفتح الفرد ، وإنّما هو قبل أي شيء ، الوسيلة التي يستخدمها المجتمع لإدماج الفرد في بناءه ، أي في بنية مجتمعه . ولذلك يجب أن يتجاوب تنوع

الفرد مع البيئة الاجتماعية التي يهيا للعيش فيها . (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٦ ، ٢٠)

فالعملية التربوية إذن لا توجد في فراغ ، ولا تنطلق من فراغ ، بل تنطلق من المجتمع وتشكل الجزء الأساسي من الكيان الاجتماعي الذي تعمل في إطاره ، من أجل بناء شخصية الفرد وتنميتها ، وتعزيز انتمائها الاجتماعي . وفي ذلك تتجلى العلاقة المتينة بين التربية والمجتمع ، بل بين أهداف التربية وأهداف المجتمع .

٤ - الإنسان هو غاية التربية :

إن خصائص التميز والتفرد ، هي من السمات البارزة لدى الإنسان ، كفرد وكنوع . وتكمن مسؤولية التربية في تعهد هذه الخصائص بالتنمية والتكامل ، والتطوير المتواصل من خلال ما تنطوي عليه من إمكانات الخلق والإبداع . وإذا كانت التربية تقوم على تحقيق التنشئة الاجتماعية المنهجية للأجيال الصغيرة ، فإنه يمكن القول بوجود كائنين في داخل كل منا ، يمثل أحدهما جملة الحالات الذهنية والعقلية التي تعبّر عن ذاتنا ، وعن إحداث حياتنا الفردية ومجرياتها ، أي الذات الفردية . ويمثل الكائن الثاني فينا ، نسق الأفكار والمشاعر والعادات التي تعبّر عن الجماعة التي ننتمي إليها .. وبالتالي ، فإن مجموع الأفكار والعقائد والممارسات ، تشكل الكائن الاجتماعي . وهنا بالذات تكمن أهمية التربية وخصوبة فعلها . (دوركهام ، ١٩٩٢ ، ٦٩)

فالإنسان إذن هو غاية التربية ، كما أنه غاية التنمية والتطوير ، سواء كانت هذه التنمية تتعلق بالإنسان ذاته ، أم تتعلق بالمجتمع الذي يعيش فيه . ولا سبيل إلى التنمية الشاملة إلا بزيادة تنمية الموارد البشرية وفتح إمكاناتها المختلفة . وهذا لا يتم إلا بمواصلة التربية وعونها .. فالتنمية تضع الخطط وتقترح البرامج ، والتربية تصوغها أنشطة وفاعليات تنفيذية . (كشميري ، ١٩٩٧ ، ١٧) حيث تكون

المهمة الكبيرة للتربية ، والعظيمة ، هي في سعيها إلى تشكيل الكائن الاجتماعي /
الإنساني الجديد ، الفاعل في عملية بناء المجتمع المتواصلة والمتطورة .

فالتنمية التربوية - الاجتماعية إذاً ، هي عملية تحويل عامة هدفها الإنسان
بقدراته الجسدية والعقلية والسلوكية ، بقصد تطويرها نحو الأفضل ، وتحقيق
التوافق الإيجابي بين أفراد المجتمع ، وبما يؤدي إلى تفاعل الإنسان / الفرد مع بيئته
المحيطة ، بأبعادها الاجتماعية المختلفة . ومن هنا تهتم (اجتماعيات التربية)
اهتماماً خاصاً بتأثير البيئة الاجتماعية على الفرد / الناشئ ، حيث إنّ نشاط التربية
لتنمية شخصيته ، ليس فقط بتعليمه كمية معينة من المعارف والخبرات ، وإنما
أيضاً بتغيير سلوكه نحو اتجاهات مرغوب فيها في المجتمع ، وتحقيق أغراضه .
(أوتاي ، ١٩٧٠ ، ٧)

وهذا يتطلب من التربية أن تعمق صلتها بالبيئة الاجتماعية ، وبجوانبها المختلفة ،
وتأخذها في حساباتها التخطيطية والتنفيذية ؛ أي أن تستند التربية في عملها إلى
أساسين رئيسين : (الفينش ، ١٩٨٢ ، ٧٦)

أولهما : القيم الأصيلة التي يستند إليها التراث ، والتي تقوى على خدمة قضية
التطور بالنسبة للفرد والمجتمع ، وإعدادهما معاً إعداداً ملائماً للمستقبل .

وثانيهما : الوسائل والأساليب العلمية والتكنولوجية والإنسانية ، التي تعين
على تطوير المجتمع وفق قيمه الأساسية .

وإذا كانت عملية التنمية الاجتماعية تعني - في إطارها العام - إحداث مجموعة
من التغيرات في المجتمع ، فإن التربية تحظى من بين المؤسسات الاجتماعية ، بدور
متميز في إحداث التغيرات التنموية وضمان استمراريتها ، وذلك لأنها - في
الوقت ذاته - مؤشر من مؤشرات التنمية ، لكونها إحدى الحاجات الأساسية التي
تحققها هذه التنمية .

واستناداً إلى ما تقدّم ، يمكن إجمال إسهام التربية في التنمية الاجتماعية ،
بالجوانب الثلاثة الآتية : (الجلال ، ١٩٨٥ ، ١٧)

١- إيجاد قاعدة عريضة متعلّمة ، بضمانة حدّ أدنى من التعليم لكلّ مواطن ،
يمكنه من العيش في مجتمع يعتمد على القراءة والكتابة ، ووسائل
الاتصال الجماهيري بأنواعها المختلفة .

٢- الإسهام في تعديل نظام القيم والاتجاهات ، بما يتناسب والطموحات
التنموية للمجتمع ، ولا سيّما قيم العمل والإنتاج ، واستقلالية التفكير
والتصرّف الموضوعي ، وإطلاق الطاقات الإبداعية للأفراد .. وتأكيد
دور الفرد الفاعل في بناء المجتمع ، وضرورة تأهيله لهذا الدور .

٣- تأهيل القوى البشرية وإعدادها للعمل في القطاعات الإنتاجية والخدمية
المختلفة ، وعلى مستوياتها المتنوعة . وذلك بتزويد الأفراد بالمعارف
والخبرات والمهارات اللازمة للعمل وقيمته المهنية .. وتهيئتهم للتعايش
مع العصر التكنولوجي وتطويره في إطار إنساني شمولي .

وهكذا تستطيع التربية ، إذا ما أحسن توجيهها وتوظيفها ، بفاعلية كبيرة في
تحقيق التنمية الاجتماعية المستمرة ، وذلك لأنّ التربية ذاتها عملية حياتية مستمرة .
وإنّ تطوير التربية وتمكينها من أداء دورها الفاعل في عملية التنمية الاجتماعية ،
يتحقّق بيسر ، بقدر ما يتحقّق للمجتمع من تنمية متوازنة في جوانبها المختلفة .

ولكنّ هذا لا يتمّ بالشكل المطلوب إلّا بتفاعل التربية مع معطيات المجتمع
ومتطلّباته ، واستيعاب أهدافه المرحلية والمستقبلية ، وفق علاقة تبادلية / تكاملية
بينهما ، تتمثّل في قيادة التنمية التربوية / الاجتماعية الشاملة نحو الأفضل .

رابعاً- التربية وفلسفة المجتمع

تشكّل التربية نظاماً فرعياً أساسياً من نظم المجتمع ، تتجسّد من خلاله فلسفة
المجتمع في الحياة ، وتنعكس بالتالي الصورة الحقيقية لهذا المجتمع من جوانبها :

الفكرية والأخلاقية والسياسية والروحية) ؛ أي أن التربية في نهاية المطاف ، ما هي إلا ترجمة فعلية للفكر السائد في المجتمع ، وهي في الوقت ذاته ، الأداة التي تؤثر فيه بفاعلية وتسهم في تغييره .

فالتربية كعلم ، له فلسفته التي يستند إليها ، وله موضوعاته التي يتأثر بها إلى حد بعيد بالمفهوم السائد عن طبيعة الفلسفة ، حيث تقدّم من القضايا الفلسفية ما يساعد التربية في دراسة التربية بشكل أكثر عمقاً وشمولية ؛ الأمر الذي يدعو إلى القول بأن التربية ترتبط أشدّ الارتباط بالفكر الفلسفي السائد في المجتمع الذي تعمل فيه ، وتستمدّ منه أصولها ومضمونها .

إنّ دراسة العلاقة الارتباطية بين التربية والفكر الفلسفي ، مسألة ضرورية لا بدّ منها ، لتحديد الأسس الفلسفية التي تستند إليها التربية في أهدافها ومضمونها وعملاتها ، بحيث تتبنّى نظرية تربوية معيّنة تتوافق مع المعطيات الفلسفية للمجتمع الذي تتبنّى أهدافه وتعمل على تحقيقها .

ومن هذا المنطلق ، فإنّ الفكر التربوي هو فكر فلسفي ، ينبغي أن يلقي الضوء على مفهوم الإنسان وطبيعته ، وعلاقته بالعالم المادي وموقفه من الحياة الاجتماعية . وبما أنّ هذا المفهوم هو انضباط فلسفي في أساسه ، فهو يؤكد في الجانب الكبير منه ، الصعيد التربوي الوحيد الذي ينتمي إليه . (مطاوع ، ١٩٩٥ ، ١٩) وإذا كانت التربية تتركّز في القضايا التي تمّتها حول طبيعة الإنسان والمجتمع والحياة ، والعلاقة فيما بينها ، بينما نلمس ارتباط الفلسفة بالإنسان وطبيعته ، وبالمجتمع والعلاقات الدائرة فيه ، فإنّنا ندرك مدى عمق العلاقة بين الفلسفة والتربية .

(الفنيش ، ١٩٨٩ ، ٢١)

فتمّة علاقة إذن ، عضوية تكاملية بين التربية وفلسفة التربية ، فهما وجهان (مظهران) لحقيقة واحدة هي : نقل الخبرات الإنسانية ؛ فالعملية التربوية تعني بنقل الخبرات الإنسانية من جيل إلى جيل ، بينما تعني الفلسفة بكيفية تطبيق هذه

الخبرات في الميدان التربوي . فالتربويون لا يمكنهم تقويم السياسات التربوية وأهدافها العليا ، واقتراح البدائل المناسبة لها ، ما لم يأخذوا في حساباتهم المشكلات الفلسفية العامة ، والتي تؤثر في العملية التربوية ، بصورة مباشرة أو غير مباشرة . وذلك في إطار طبيعة المجتمع بجوانبها المختلفة ، الحالية والمستقبلية .

فتاريخ التربية بصورة عامة ، وتاريخ مؤسساتها بصورة خاصة ، يرتبط إلى حد بعيد بتطور النظرية الفلسفية - الاجتماعية الخاصة بهذه التربية . وهذا ما يؤكد /جان ديوي / بقوله : " إنَّ كلَّ نظرية فلسفية لا تؤدي إلى تعديل في العمل التربوي ، لا بدَّ أن تكون مصطنعة .. وذلك لأنَّ وجهة النظر التربوية ، تعيننا على تفهّم المشكلات الفلسفية من منابعها التي نشأت فيها ، حيث يؤدي قبولها أو رفضها ، إلى تعديل في التربية من الناحية العملية " .(Dewey,1963)

وهكذا تكون فلسفة التربية في حوار دائم وفاعل مع الواقع الذي تعيشه التربية ، من أجل تجاوز مشكلات هذا الواقع ، وبناء واقع اجتماعي / تربوي جديد يتوافق في بنيته وأهدافه ، مع معطيات الاتجاهات التربوية الحديثة ، والتي تعكس في غاياتها ومناهجها وطرائقها ، الفلسفة العامة للمجتمع في مرحلة من مراحل تطوره العام .

الفصل الثاني

التربية أداة للضبط الاجتماعي

مقدمة

أولاً- مفهوم الضبط الاجتماعي

ثانياً- ضرورات الضبط الاجتماعي

ثالثاً- أبعاد الضبط الاجتماعي

رابعاً- وسائل الضبط الاجتماعي

١- الضبط الأسري

٢- الضبط الديني

٣- الضبط القانوني

٤- الضبط المدرسي

خامساً- نظريات الضبط الاجتماعي

١- النظرية الوظيفية

٢- النظرية الصراعية

٣- النظرية التفاعلية

سادساً- التربية والضبط الاجتماعي



مقدمة

تعدّ مشكلة النظام والضبط الاجتماعي ، من أهم المشكلات التي يواجهها المجتمع من أجل الحفاظ على وحدته وتماسكه . وللمجتمع في ذلك وسائله الخاصة التي تلزم أبناءه بقواعد سلوكية معينة ، عن طريق القانون والأسرة والمدرسة والدين ، وغيرها من المؤسسات الاجتماعية .

ولعلّ التربية التي تجمع بين هذه المؤسسات ، تعدّ من أهمّ وسائل الضبط الاجتماعي .. فهدف التربية أوسع من أن ينحصر في تعليم الناشئة بعض المعلومات والخبرات والمهارات الحياتية ، بل يمتدّ إلى مهام أخرى تهدف إلى غرس الأفكار وأساليب السلوك العامة في أفراد الجماعة ، بحيث تتأصل في نفوسهم وتسهم في خلق نظام اجتماعي سليم ، يوافق بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع .

إنّ التربية - بمفهومها الواسع - تشمل حياة الفرد من الطفولة إلى الرشد ، سواء على نطاق الأسرة أو المؤسسات التربوية الأخرى ، مثل المدرسة والجامعة ووسائل الاتصال ، وغيرها من الهيئات التي تعنى بتربية النشء ، والتي تسهم جميعها في عملية تزويد الأجيال بقيم المجتمع وأنماط سلوكياته ، وأساليب الضبط فيه (المكافأة والعقاب) وما يرتبط بالخروج على هذه القواعد .

أولاً- مفهوم الضبط الاجتماعي

يعرّف / أدوارد روس / الضبط الاجتماعي بأنه : "السيطرة الاجتماعية المقصودة ، التي تؤدّي إلى وظيفة معيّنة في المجتمع " . (منصور والشربيني ، ٢٠٠٠ ، ٤٦)

ويرى روس Ross : "أنّ النظام الاجتماعي ليس سلوكاً غريزياً أو تلقائياً ، وإنما ينشأ نتيجة للضبط الاجتماعي .. فالضبط الاجتماعي يعدّ العنصر الأساسي الذي لا غنى عنه للحياة الاجتماعية، لأنه يؤدّي إلى استقرار المجتمع ، وترابط الأفراد وتماسكهم ، عن طريق التطبيع الاجتماعي " . أمّا معجم مفاهيم علم

الاجتماع ، فيعرف الضبط الاجتماعي بأنه : " جملة الموارد المادية والرمزية التي يملكها مجتمع ما لتأمين التوافق بين سلوك أعضائه ، والقواعد والأحكام البديهية المتعارف عليها في المجتمع ، والتي يكافأ عليها المتمثلون ويعاقب عليها المتمردون " . (دعبس، ١٩٩٦ ، ٤٤) .

وهذا المعنى ، يكون الضبط الاجتماعي قاعدة لتنظيم العلاقات الاجتماعية ، التي تربط عناصر المجتمع ، وتميز أفراد هذا المجتمع عن سواهم .. حيث يجد كل فرد أنه مجبر على السير في المجتمع وفقاً لهذه العلاقات ، وإلا تعرض للعقاب .. (سلطان ، ١٩٧٩ ، ٢٢) .

ولكن ثمة من يرى أن القيم التي يتعلمها الأفراد ، وسيلة الضبط الاجتماعي ، لكون التربية هي النسق المعنى بالضبط الاجتماعي بالدرجة الأولى (سلطان ، ١٩٧٩ ، ٢٣) بينما يرى آخرون أن الأفراد أصحاب الثقافة الواحدة ، يشارك بعضهم بعضاً في المواقف الاجتماعية ، بسبب الظروف والعوامل المتشابهة التي أثرت عليهم في عملية التطبيع الاجتماعي .. وبفعل التأثير المتبادل بين الفرد والمجتمع ، فإن الضبط الاجتماعي ينشأ كحاجة تملئها ضرورة التكامل والنهوض الاجتماعي للأفراد كافة . (العمارة ، ٢٠٠٠ ، ٢٨٩)

وبناء على ما تقدم ، يمكن أن يعرف الضبط الاجتماعي Social Control ، بأنه : مظهر من مظاهر ممارسة المجتمع للسيطرة على سلوكيات الأفراد المنتمين إليه ، وما يتخذه المجتمع من وسائل تكفل تكييف هذه السلوكيات تكييفاً يتلاءم مع ما اصططلحت عليه الجماعة ، من قواعد للتعامل ، وأنماط للتفكير والعمل .

وهذا المفهوم العام للضبط الاجتماعي ، هو الذي شاع استعماله عند غالبية علماء الاجتماع التطبيقي والتجريبي ، بالنظر إلى أنه مجموعة الوسائل والقواعد والأنظمة والتشريعات ، التي تشرف على الجوانب المختلفة للبناء الاجتماعي وتنظيمه ، بحيث لا يختلف قسم من أقسام البنية الاجتماعية عن أي قسم آخر ،

وبحيث يمكن تلافي أسباب الوهن أو عدم التنظيم أو الاضطراب ، في أي قطاع من القطاعات الاجتماعية ، بل وفي أية منظمة أو مؤسسة لها وظيفتها التخصصية في المجتمع . (الخشاب ، ١٩٦٨ ، ١٠٩)

فالضبط الاجتماعي إذن ، هو ذلك النمط من الضغط الذي يمارسه المجتمع على أفرادهم جميعهم ، من أجل المحافظة على النظام ومسايرة القواعد والأحكام المتعارف عليها . ويهدف الضبط الاجتماعي - بأساليبه المختلفة - إلى تطبيع الإنسان اجتماعياً ، وتنمية الميول الكامنة بداخله ، بما يساعده في تحقيق التوافق مع ما تفرضه عليه الحياة الاجتماعية من التزامات في الحقوق والواجبات .

ثانياً- ضرورات الضبط الاجتماعي

الضبط الاجتماعي ضرورة من ضرورات حفظ الحياة الاجتماعية واستمرار بقاء المجتمع التماسك بطابعه الإنساني .. فليس ثمة طبيعة إنسانية قادرة على الحياة الاجتماعية ، إلا إذا خضعت تصرفات الإنسان لقيود المجتمع وأنظمته ، بحيث تحدّد للأفراد المعايير التي تضبط سلوكياتهم ، والمسالك والدروب التي تحكم تحرّك هذه السلوكيات، بحيث يستطيع الإنسان أن يعيش بسلام واطمئنان مع غيره من الأفراد. وتأتي قدرة الإنسان على تعلّم الحياة الاجتماعية ، في مراحل نموّه المختلفة ، من خلال ما يتعرض إليه من الضوابط والمحددات والمحرّضات والمعزّزات ، في أثناء التربية بوجه عام ، والتنشئة الاجتماعية بوجه خاص . وهذه القدرة تشكّل الأساس الذي يعتمد عليه الفرد في ضبط سلوكياته ، والمواءمة بين إشباع دوافعه وما يتفق مع الأنظمة السائدة في المجتمع .

فالفرد في مراحل نموّه المتعاقبة ، يكون مزوداً بميول واستعدادات فطرية ، وحيوية متدفقة ، تدفعه كلّها إلى نشاطات مختلفة لإشباعها وتلبيتها . ولكنّه ما أن يبدأ في التعبير عن نفسه ومزاولة مناشطه المتحدّدة والمتنوّعة ، استجابة لרגباته وحاجاته ، حتى يجد الجماعة التي ينتمي إليها تترصد له وتحدّد سلوكياته بطرائق مختلفة ، منها :

١- العيب : وهو نوع خاص من السلوك ، يجعل الناس يستخرون ممن يفعله .
وهذا ضابط اجتماعي مزيج من الأخلاق والرأي الجمعي .

٢- الحرام (التحريم) : هو ضابط اجتماعي خاص مصدره الدين ، من يفعله يغضب الرب الذي يعاقبه .

٣- الأعراف والقيم : ضوابط اجتماعية متفق عليها ، مصدرها المجتمع ، تنظم علاقات أبنائه وتحافظ على بنيته .

٤- القوانين : وهي ضوابط اجتماعية صريحة ، مصدرها التشريع القضائي ، يقع من يخالفها تحت طائلة المسائلة القانونية .

وتعدّ هذه الطرائق (الأساليب) كلّها ، وجوهاً مختلفة لعملية الضبط الاجتماعي ، التي تعدّ بدورها من أهمّ وظائف التربية أو التنشئة الاجتماعية ، أي (التطبيع الاجتماعي) . (منصور ، ١٩٨٧ ، ٢٧)

وتكتسب هذه الضوابط العامة ، صفة الديمومة والاستقرار والثبات ، وتلازم البنيان الاجتماعي .. فيتعاون عليها أفراد الجماعة وفتاها ، بحيث تشكّل العادات الاجتماعية لهذه الجماعة ، وآداب سلوكاتها العامة ، وتقاليدها الطبقية والمهنية والطائفية ، وأعرافها ومعتقداتها الشعبية . وتصبح بالتالي ، محوراً للمقومات الأساسية للمنظمات الاجتماعية التي يتألف منها هيكل البناء الاجتماعي ، حيث تمثل قوّة إلزامية عامة وشاملة ، ذات طبيعة خلقية معيارية تمارس السيطرة الفعلية على القطاعات الاجتماعية المختلفة .

وبناء على ذلك ، يقوم كلّ تنظيم اجتماعي - من الناحية الوظيفية - بواجبين أساسيين :

أولهما : العمل على قضاء الاحتياجات الأولية للأفراد ، وإشباع دوافعهم وميولهم ورغباتهم الأساسية ، مع القيام - في الوقت ذاته - بفرض نوع من الضبط

والرقابة والسيطرة على الأفراد ، في أثناء تعبيرهم عن تلك المتطلبات وكيفية تلبيةها.

وثانيهما : ضبط سلوكيات الأفراد وتعديل مواقفهم ، إزاء ميولهم التي أقرها المجتمع . وفي ذلك استمرار لبقاء المجتمع وديمومته . ومما ييسر على المنظّمات الاجتماعية تحقيق هذا الواجب ، احتواء البنية الاجتماعية على عمليات إجرائية وأجهزة تنظيمية ، من شأنها أن تروّض الأفراد والفئات (الجماعات) وتعوّدهم على تقبّل ما يفرضه عليهم التنظيم الاجتماعي من قيود وضوابط . (الخشّاب ، ١٩٦٨ ، ٨٧-٨٨)

وهكذا نجد أنّ الضبط الاجتماعي ، ضرورة فردية وجماعية معاً ، والمجتمع يستطيع - بصورة مباشرة وغير مباشرة- وعن طريق وكالاته المختلفة ، أن يضبط سلوكيات الأفراد والسيطرة على رغباتهم الجامحة ، باعتباره القوة الوحيدة التي تتفوّق على قوة الفرد في تنظيم فعاليته .

وبما أنّ هذه القوة الضابطة والمنظمة تهمّ بالحاجات الاجتماعية والحيوية للأفراد والجماعات ، فلا بدّ أن تكون قوة طبيعية (خلّقية واجتماعية) بحيث تكون قوة يتلقاها الفرد ويحترمها بصورة تلقائية . ومن هنا يكون الضبط الاجتماعي ضرورة اجتماعية (بيولوجية ووظيفية)

ثالثاً- أبعاد الضبط الاجتماعي

إنّ الأهداف الأساسية للضبط الاجتماعي تتمثل في مساعدة الأفراد على تمثّل الأنظمة والقوانين ، والتوافق مع الأوضاع القائمة في المجتمع . فإذا ما فقدت منظّمات الضبط الاجتماعي قوّتها وفعاليتها داخل المجتمع ، فإنّ سلوك الجماعة سيكون متقلّباً وغير مستقرّ ، وبالتالي لا يمكن التنبؤ باتجاهاته المختلفة .

ولذلك ، فإنّما أن يكون المجتمع دائم التغيير ، الأمر الذي يقود إلى ما يسمّى (بسوء التنظيم الاجتماعي) ، وفي كثير من الحالات يكون سوء التنظيم

الاجتماعي اضطراباً مؤقتاً ، لحين الانتقال من الأحكام والقواعد القديمة في المجتمع، إلى الأحكام والقواعد الجديدة .. وإذا كان للضبط الاجتماعي وظيفة أساسية في المجتمع من حيث تحقيق الاستقرار والتوازن الاجتماعي ، فإنّ هذا يعتمد عليه أن يستخدم أساليب القمع والقسوة ، من أجل الوصول إلى ذلك . (أبو النار ، ١٩٨٤ ، ١٩٧)

وإذا كان الضبط الاجتماعي من أهمّ العوامل التي تحدّد العلاقات الاجتماعية ، في مستواها الفردي والجماعي ، فإنّ هذا الضبط الاجتماعي يتجلى في الأبعاد الآتية: (منصور والشربيني ، ٢٠٠٠ ، ٤٥-٤٩)

١- البعد السلوكي :

يستخدم مصطلح الضبط الاجتماعي - من الناحية السلوكية - ليشير إلى سلوك الفرد وأفعاله ، والذي يتحدّد من خلال الجماعات والمجتمع المحلي والمجتمع الكبير ، والذي يعدّ الفرد عضواً فيه ، حيث إنّ الوسائل التي تحقق امتثال الأفراد لقواعد المجتمع ، هي تنظيمات ذات طبيعة اجتماعية .

وما نعنيه بسلوك الفرد Behavior هو استجابة الفرد أو ردّة فعل يقوم بها ، تجاه أمر ما . وهذه الاستجابات ، لا تتضمن فقط الاستجابات والحركات الجسدية ، بل تشمل أيضاً العبارات اللفظية والخبرات الذاتية .. كما تشمل أيضاً الاستجابات الكلية / الآلية ، التي تندخل فيها إفرازات الغدد حين يواجه الكائن العضوي أي موقف .

وقد يستخدم بعض الباحثين المصطلحين (الفعل والسلوك) بمعنى واحد ، إلّا أنّ مصطلح السلوك أعمّ من مصطلح الفعل ، لأنّه يشتمل على كلّ ما يمارسه الفرد ويفكر فيه ، ويشعر به ، بقطع النظر عن القصد والمعنى اللذين ينطوي عليهما السلوك ، بالنسبة للفرد .

٢- البعد المشكلاتي :

المشكلة الاجتماعية Social Problem ، هي موقف مؤثر في عدد من الأفراد ، بحيث يعتقدون ، أو يعتقد الأعضاء الآخرون في المجتمع ، بأنّ هذا الموقف هو مصدر الصعوبات والمساوىء التي تواجههم . وبذلك تصبح المشكلة الاجتماعية موقفاً موضوعياً من جهة ، وتفسيراً اجتماعياً ذاتياً من جهة أخرى .

وثمة مشكلات يعاني منها المجتمع ، منها : الجريمة والانتحار ، وانحراف الأحداث والإدمان ، والطلاق والتمييز العنصري ... وغيرها من المشكلات التي يعنى بها الضبط الاجتماعي . وتجدر الإشارة إلى أنّ الاستخدام الخاص بالمشكلات الاجتماعية واعتبارها مشكلات تتعلق بالضبط الاجتماعي ، تناول بعداً اجتماعياً- نفسياً ، حيث صور / جورج هربرت / الضبط الاجتماعي على أساس (بناء الذات Structure of self) حيث تقبل الفرد الاتجاهات السائدة في المجتمع ، ومدى مشاركته في الأنشطة الاجتماعية .

وتتطور الذات وتنمو خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي . وتقوم الذات بإجراء عملية مقارنة غير منقطعة لذاتها ، مع عملية التفسير والتقويم ، كلما تغيرت مراكز الفرد وأدواره الاجتماعية .

٣- البعد الثقافي :

ثمة من يشير إلى أنّ الضبط الاجتماعي مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالثقافة السائدة في المجتمع ، ولذلك فالضبط الاجتماعي ذو صلة بعلم (اجتماع الثقافة) . وفي ذلك ، يرى / جورفيتش / أنّ الضبط الاجتماعي : هو مجموع الأنماط الثقافية التي يعتمد عليها المجتمع بكامله في ضبط الصراع والتوتر.. ومن هذا التعريف كان الاهتمام بمعالجة آليات الضبط الاجتماعي .

ومن المعروف أنّ النمط الثقافي Cultural Pattern في أي مجتمع ، هو تنظيم مركبات الثقافة التي تولّف الصيغة الكلية للمجتمع ، أو القيم والمعتقدات السائدة

التي تميز ثقافة بعينها ، والتي اكتسبت قدراً من الاستمرار النسبي . ويعدّ الضبط الاجتماعي وسيلة لفرض القيود المنظّمة والمتسقة نسبياً على السلوك الفردي ، بهدف التوصل إلى مساهمة الفعل للتقاليد وأنماط السلوك ذات الأهمية في أداء الجماعة (المجتمع) لوظيفتها على نحو مستقرّ .

ولذلك ، فقد تعتمد الصورة الأساسية للضبط الاجتماعي ، على موافقة الفرد أو تأييده لمستويات السلوك التي حدّدتها المعايير الاجتماعية ، وتوقعات الدور بوصفها صائبة وملائمة . ومن هنا ، توفر عملية التنشئة الاجتماعية اندماج المعايير الاجتماعية والقيم ، بوصفها المصدر اللازم للضبط الاجتماعي الإيجابي .

٤- البعد الرسمي / الهدي :

يكون الضبط الاجتماعي رسمياً أو غير رسمي . وينطوي الضبط الاجتماعي الرسمي على أنساق السلطة المتمثلة في : (القوانين ، القواعد ، اللوائح التنظيمية التي تحدّد المكافآت لتنظيم الجزاءات الإيجابية ، كالشهادات والدرجات العلمية والجوائز والميداليات والمكافآت المالية) أو العقوبات : (كجزاءات السلبية المنظّمة التي تتمثل في الإعدام أو الحبس أو الطرد) وهذا في مقابل الامتثال أو المخالفة . ويمكن أن يكون الدين من العوامل التي تسهم في نسق الضبط الاجتماعي الرسمي .

أمّا الضبط الاجتماعي غير الرسمي ، فيكشف في صور مختلفة : كالرأي العام والأزياء ، وتفرضه الجزاءات غير الرسمية ، كالثناء والمديح أو الذمّ والسخرية .

فالضبط الاجتماعي يتمثل إذن في النظام System ، وفي تدعيم القيم الاجتماعية وعدم الاستغلال أو الاحتكار ، أو إحراز المكاسب الذاتية التي قد يحظى بها بعض الأفراد في المجتمع . مع ملاحظة أن القيم في بعض المجتمعات ، قد يترتب عليها توجيه الضبط الاجتماعي نحو تدعيم مصالح معينة .

٥- البعد الإيجابي / السلبي :

ثمة نوعان من الضبط الاجتماعي من حيث الأسلوب ، هما : الضبط الاجتماعي الإيجابي ، والضبط الاجتماعي السلبي .

فالضبط الاجتماعي الإيجابي Positive Social Control ، هو الضبط الذي يعتمد على دافعية الفرد الإيجابية نحو الامتثال (التطبيق) للقوانين والأنظمة الاجتماعية ، لأنه يعتقد في صدق هذه المعايير . ويتدعم هذه النوع من الضبط عن طريق التعزيز ، سواء بالمكافآت المادية (المنح الملموسة) أم بالاستحسان والتأييد الاجتماعي . وهذه تعدّ أدوات مدعّمة للدافعية Motivation أكثر منها مصدراً لها .

أما الضبط الاجتماعي السلبي Negative Social Control ، فيعتمد على العقاب أو التهديد بالعقاب .. ويتفاوت من القوانين التي تهدّد (بالإعدام أو بالسجن أو بالغرامة المالية) إلى العادات الشعبية التي يتحمّل من يخالفها عقابه بالسخرية أو الاستهجان الاجتماعي ، أو رفض الجماعة له .

ويمكن أن تكون صورة الضبط الاجتماعي السلبية رسمية أو غير رسمية ، وتعدّ في كلتا الحالتين مفروضة ، لأنّ الفرد يمثل لها بهدف تحاشي النتائج غير المرغوبة ، إذا ما حاول الاعتداء عليها أو خرقها .

وهكذا يتبيّن لنا أنّ الصورة الأساسية للضبط الاجتماعي بأبعاده المختلفة ، تتجلّى في اندماج الفرد مع المعايير الاجتماعية والقيم السلوكية الناجمة عنها ، والأدوار الاجتماعية التي يتطلّب من الفرد اكتسابها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية ، ومن ثمّ القيام بها بدافعية (ذاتية أو خارجية) لنيل العضوية الاجتماعية المقبولة والفاعلة .

رابعاً- وسائل الضبط الاجتماعي

يتمّ الضبط الاجتماعي بوسائل (وسائل) كثيرة ومتنوعة .. وقد حاول / جيروم داود / أن يتتبع نشأة الضبط الاجتماعي في الجماعات البشرية ، وتوصل إلى أنّ هناك نوعين من الضبط تتميز بهما المجتمعات الإنسانية :

النوع الأول : هو الضبط الأسري الذي يحكم سلوك الأفراد وتصرفاتهم داخل نطاق الأسرة .. وقد تشكّل هذا الضبط منذ أكثر من عشرة آلاف سنة ، فكان ضبطاً أبوياً يتمثّل في الأسرة ، ثمّ في الدين والدولة . أي أنّ الضبط الاجتماعي ، كان يمارسه شخص له سلطان : (الأب داخل الأسرة ، رجل الدين في بيت العبادة ، الملك في الدولة)

النوع الثاني : هو الضبط الاجتماعي الذي لم يظهر إلّا بعد عصر التنوير في أوروبا ، ولا سيّما بعد النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، حيث بدأ الضبط الاجتماعي يتطلّب نمو مثل عليا ، واستخدام قواعد وأحكام ومعايير محدّدة ، لتنظيم علاقات الناس على أسس اجتماعية سليمة . (أبو النار ، ١٩٨٤ ، ١٩٦)

أمّا في العصر الحديث ، فقد أصبحت للضبط الاجتماعي وسائل كثيرة ومتنوعة وتشكّل القوانين التي تصدرها السلطة الحاكمة ، أهم هذه الوسائل ، حيث تسود الفردية في المجتمعات التي بلغت درجة كبيرة من التنظيم والتعقيد والأخذ بأسباب الحضارة .. ، الأمر الذي يتطلّب قواعد تنظيمية شديدة تضبط سلوك الأفراد ، وتجعلهم أكثر قابلية للتوافق وأسهل للقيادة .

وفيما يلي عرض لأهم وسائل الضبط الاجتماعي :

١- الضبط الأسري :

تعرّف الأسرة بحسب تركيبها وطبيعتها ، بأنّها الخلية الاجتماعية الأولى في بنية المجتمع .. ولذلك ، تقوم بدور كبير وفعال في تنشئة أبنائها بما يتوافق ويتلاءم مع الضوابط والقيم والاتجاهات والعقائد ، السائدة في المجتمع .

فالأُسرة مظهر من مظاهر التنظيم الاجتماعي ، تقوم بتلبية الكثير من الدوافع عند الأفراد ، والاستجابة للعديد من حاجاتهم الأولية ورغباتهم ، كالحاجة إلى الغذاء والمأوى ، والرغبة في الإنجاب وتربية الأطفال .

وهذا المعنى ، تكون الأسرة شكلاً للتنظيم الاجتماعي ، وأداة هامة لتحقيق وظائف متعدّدة (طبيعية حياتية ، وتربوية واقتصادية) . وفي الوقت ذاته ، لا يمكن أن نتصوّر أنّ الدوافع والميول والحاجات الأولية، تستجاب في هذه المؤسسة الاجتماعية ، أو تشبع الرغبات الطبيعية ، بطريقة غريزية / فطرية ، وإنّما يتمّ ذلك بطريقة اجتماعية منسّقة وفق نظم وممارسات وتقاليد ، تضبط فاعليتها وتحدّد مدى قابليتها . (الخشاب ، ١٩٦٨ ، ٨٦)

تعدّ التربية الأسرية أولى وسائل الضبط الاجتماعي ، في المجتمعات المتقدّمة والنامية ، ولا سيّما إذا كان الترابط (التماسك) الأسري على درجة عالية ، حيث يكون الالتزام والترابط والتوحد بين أفرادها الذين هم في الوقت ذاته ، أفراد في المجتمع العام . وبذلك تستطيع الأسرة أن تضبط سلوك أفرادها عن طريق الثواب والعقاب ، وتقوّم السلوك الاجتماعي غير السوي ، أو الذي لا يتفق مع القيم الاجتماعية والنماذج السلوكية الشائعة في الجماعة ، والتي لا بدّ من اتباعها ، حتى أنّها لتصبح عادة ذات سلطان على الأفراد . (منصور ، ١٩٨٧ ، ٧١)

فكلّ سلوك يصدر عن الأب أو الأم أو كليهما ، يؤثر في الطفل وفي نموّ شخصيته .. فهناك التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل جرّاء أساليب الثواب والعقاب التي يتّخذها الوالدان بقصد تعليمه وتربيته . وهناك التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل جرّاء اشتراكه بالمواقف الاجتماعية التي يتيحها له الوالدان ، بهدف تعليمه أساليب السلوك الصحيحة ، كما أنّ هناك التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل جرّاء التوجيهات المباشرة والتعليمات اللفظية التي يوجّهها له أحد الوالدين أو كلاهما ، بقصد توجيهه إلى السلوك الصحيح . (عياد ، ١٩٩٣)

وقد أثبتت الدراسات أنه كلما كان أسلوب التنشئة والتوجيه الذي يستخدمه الوالدان ، يتسم بالحب والحنان ، ساعد ذلك في تكوين ضمير قوي عند الأبناء ، ليس فقط في سن الطفولة ، وإنما أيضاً في سن المراهقة ومرحلة النضج .

٢- الضبط الديني :

يشكل الدين سلطة عليا تقوم على فكرة الثواب والعقاب ، لتنظيم سلوكيات الأفراد . والدين كنظام اجتماعي ، له دور كبير ومؤثر في تنظيم المجتمع ، فهو يضبط سلوك الأفراد والجماعات معاً .

وفي ذلك يرى / جورج زيمل / أنه لا يمكن للمجتمع أن يعيش من دون الدين ، ومن دون الورع والثقة والإخلاص ، يصبح المجتمع مستحيلاً . فالتعاليم الدينية وما تتضمنه من الأوامر والنواهي ، تسعى إلى البقاء على المجتمع والمحافظة عليه .. ولا شك أن مجموعة الأوامر والنواهي الإلزامية ، تستمد سلطتها من دراسة مصدرها . وتمثل سلطة الدين بالثواب والعقاب ، ليس في الحياة الدنيا فحسب ، بل في الدار الآخرة أيضاً . ويرى رجال الدين أن فساد المجتمع وانهلاله ، إنما ينتجان عن انصراف الناس عن الدين ، وأنه لا سبيل للخلاص من الانهيار الاجتماعي إلا بالتمسك بالدين (تعاليم الدين) تمسكاً كاملاً . (أبو النار ، ١٩٨٤ ، ٢٢٤)

ولذلك ، تعدّ الممارسات الدينية التي يعبر عنها بالطقوس ، ضوابط اجتماعية إيجابية فيما إذا وظّفت في الاتجاه الصحيح ، وذلك لأنّ كل عقيدة من العقائد ، تفرض أنواعاً من السلوك والطقوس أو العبادات ، وعلى كلّ من يتبع هذا الدين أو ذاك أن يراعيها ويتصرف بمقتضاها .

فهذه الفروض ليست في الواقع مقصورة على مجرد أغراض التعبد فحسب ، وإنما هي لتنظيم علاقة الفرد بالقوى الجسميّة وضبطها من جهة ، ولتنظيم علاقات أفراد الجماعة بعضهم مع بعض ، ومعاملاتهم داخل الوحدات الاجتماعية التي ينتمون إليها ، وخارجها . ومهما كانت الطقوس الدينية نسبية ، فهي تعدّ نماذج

من الضبط الاجتماعي .. بمعنى أنها تنتشر في الجماعة أو الطائفة كلّها ، وتكون ملزمة لأفرادها .

فمهمة الدين الاجتماعية تنحصر في المحافظة على النظام الاجتماعي ، فهو يقوّي الرابطة الاجتماعية وبفضله يشعر المجتمع بوحدة الخاصة في إطار الضوابط الدينية - وإن كانت متعدّدة الأديان - حيث تصبح هذه الضوابط بمثابة العادات الاجتماعية ، لها قوّة إلزامية تستند إلى جزاء يمكن أن نصفه بأنه فوق اجتماعي ، كالخوف من غضب الأرواح أو انتقام الإله أو التعذيب في الحياة الآخرة . (الخشاب ، ١٩٦٨ ، ٢٠٧)

وهكذا نرى أنّ الدين يمكن أن يمثّل سلطة قوية لتنظيم العلاقات الاجتماعية بين الناس في المجتمع الواحد ، وإن تعدّدت مذاهبهم الدينية ، وذلك لأنّ قواعد السلوك لا يمكنها البقاء والاستمرار ، إلّا بوجود معرّز أو رادع أخلاقي ، وسلطة الاعتقاد الديني بقيمه وضوابطه ، تقوم بدور فاعل في هذا المجال .

٣- الضبط القانوني :

تعدّ القوانين التي تصدرها السلطة الحاكمة (الدولة) أهمّ الوسائل في عملية الضبط الاجتماعي ، ولا سيّما في العصر الحديث ، حيث تسود الفردية في المجتمعات التي بلغت درجة كبيرة من التنظيم والتعقيد . وتسعى هذه القوانين الوضعية التي تتولّاها الهيئات التشريعية في المجتمع ، إلى تحقيق المواءمة بين المصالح الفردية والمصالح العامة العليا للمجتمع .

ولذلك يرى / روس / أنّ القانون من أهمّ الضوابط الاجتماعية ، وأكثرها فائدة وتقدّمًا في ذلك البناء الاجتماعي الذي يكوّن المجتمع ؛ فهو حجر الزاوية في صرح النظام الاجتماعي وآلة الضبط المحرّكة ، والمتقنة الصنع ، التي تستعمل في المجتمع . (سلطان ، ١٩٧٩ ، ٢٢) وهكذا يبدو أنّ القانون هو الأداة الأساسية في عملية الضبط الاجتماعي ، وأنّ حكم القانون هو الأساس الذي يبنى عليه جميع

المؤسسات الاجتماعية ، ومؤسسات الحكم الأخرى المكمل لها . (تقرير التنمية الإنسانية العربية ، ٢٠٠٢ ، ٨٥)

وبما أنّ القانون كنظام اجتماعي ملزم ، فهو يتّصف بالتعميم والتجريد ، لأنه لا يخاطب أفراد المجتمع بأسمائهم وصفاتهم الضيقة ، وإنما يخاطبهم بأعمالهم وأنشطتهم الاجتماعية وخواصهم وصفاتهم العامة المشتركة . والإلزام يعني الإجبار على الأخذ بالجديد ، واتباع خطّ معيّن من السلوك ينسجم مع الهدف المقصود من القانون . والفرد في المجتمع الذي تسوده العدالة والمساواة بطريقة طوعية ، لا يعتبر أنّ في هذا الإلزام القانوني انتقاصاً من حريته ، بل يجد أنّه يعني تنظيم هذه الحرية التي لا يمكن أن توجد إلّا وفق قوانين الضرورة . والمجتمع بدوره ضرورة حتمية ، ولذلك وجب أن تكون الحرية الاجتماعية المضمون مهما كانت الظروف .

ومن هنا نرى أن ضرورة الخضوع للقاعدة القانونية ، تبرّرها ضرورة تحقيق المصالح المشتركة لأفراد الجماعة التي تطبّق تلك القاعدة .. وبالتالي ، فإنّ الذي يولّد الإلزام في القانون ، هو تصوّر النظام الاجتماعي الذي يلائم بين مقتضيات هذه المصالح المشتركة . (عبد الله ، ١٩٩٠ ، ١٧-٢٠)

فالقوانين التشريعية إذن ، من العوامل الأساسية لتنظيم بنية المجتمع ، ومن الوسائل الضرورية للضبط الاجتماعي ، لأنّها تهدف إلى تنظيم أشكال سلوكيات الأفراد ضمن الإطار الاجتماعي المحدّد ، وغايتها بالتالي الحفاظ على وحدة المجتمع ، وحماية المصلحة الاجتماعية العامة في سيادة العدالة والمساواة بين الجميع .

٤- الضبط المدرسي :

المدرسة مؤسسة تربوية أوجدها المجتمع وأوكل إليها مهمّة تربية أبنائه وتنشئتهم وفق مواصفات أخلاقية واجتماعية ، تتناسب مع المعايير والقيم السائدة في هذا المجتمع . ولذلك ، فإنّ من أهمّ وظائف المدرسة إلى جانب وظيفتها التعليمية ،

وظيفة الضبط الاجتماعي ، بوصفها مؤسسة اجتماعية ذات طابع تربوي ، توهُل الأفراد للعيش في المجتمع .

ولذلك ، تأتي وظيفتها في الضبط الاجتماعي انعكاساً لطبيعتها الاجتماعية ومهامها التربوية . فهي تختلف في عملها عن مؤسسات الضبط الأخرى التي تستخدم أساليب تتسم عادة ، بالإكراه والحزم والحسم في مواجهة من يخرجون عن الضوابط التي أقرها المجتمع .

فالمدرسة تستخدم أساليب تعتمد على إقناع التلاميذ بجدوى القوانين والأنظمة ، وتكون القدوة من جانب المعلمين في توفير النظام وإعلاء القيم الخلقية ، وتضمن ذلك في المقررات الدراسية وأنشطتها ، وفي التقويم المستمر لشخصيات التلاميذ في إطار الفهم المتبصر لأسلوبي الترغيب والترهيب . فعلى التلاميذ أن يتعلموا ، من خلال طرائق شكلية أو لا شكلية ، المعايير والقيم السائدة ، مثل النظام والاحترام والطاعة ، والدقة في مراعاة القوانين .. وهذه من القيم اللازمة للعيش في نطاق المجتمع المدرسي ، والعيش فيما بعد ، في نطاق الحياة الاجتماعية العامة (سلطان ، ١٩٧٩)

وقد شغلت قضية النظام المدرسي مساحة كبيرة من فكر علماء التربية ، حيث يعدّ هذا النظام بما ينطوي عليه من احترام للقواعد والقوانين المدرسية ، من أقرب المعاني التي تشرح ماهية الضبط المدرسي وتدلّ عليه .

ويميّز الفكر التربوي بين نوعين من النظام المدرسي : أولهما ، ذلك النظام الذي ينبع من ذات الفرد (التلميذ) . وثانيهما ، ذلك النظام الذي يفرض (يوضع) من خارج الفرد (التلميذ) . أي أنّ النظام المدرسي ، إمّا أن يكون نظاماً مفروضاً من أعلى ، وإمّا أن يكون نظاماً ذاتياً منبعثاً من نفس الطفل ، ومنسجماً مع نشاطه وفاعليته ورغباته .. فيدعى النظام في الحالة الأولى ضبطاً (نظاماً) مباشراً ،

ويدعى في الحالة الثانية انضباطاً أو (نظاماً ذاتياً) غير مباشر . (زيادة ، ١٩٩٨ ، ٨٨) وقد يكون النظامان ضروريان - كل في وظيفته - لتحقيق الغاية من الضبط . ومهما تكن طبيعة النظام المدرسي ، فإنه يكون غاية بحد ذاته ، عندما يهدف إلى تهذيب الطفل وإبعاده عن كل ما يؤدي به إلى الانحراف والشذوذ ، سواء في أقواله أم في أفعاله . ويكون النظام بالتالي وسيلة لجعل التلاميذ حريصين على النظام وتمسكهم بقواعد السلوك الحسن ، بما يؤمن الأجواء الملائمة للتعليم وتمتين الروابط الاجتماعية السليمة .

خامساً- نظريات الضبط الاجتماعي

أصبح واضحاً أن المجتمعات البشرية - على اختلاف طبيعتها وأنظمتها - تعمل على سيادة الضبط الاجتماعي ، من خلال تزويد الأفراد بالخبرات الاجتماعية ، وتوجيه سلوكياتهم نحو التمسك بالتقاليد والمعايير والقيم التي أقرها المجتمع ، ليضمن استمرارية بقائه موحداً وقوياً .

ولذلك ، اهتم علماء الاجتماع بعملية الضبط الاجتماعي ، وراحوا يدرسوها من خلال نظريات مختلفة ، ذكر منها :

١- النظرية الوظيفية :

يمثل هذه النظرية عالم الاجتماع الأمريكي (تالكوت بارسونز T. Parsons) . تستند هذه النظرية إلى أن المجتمع الإنساني ، ما هو إلا نسق عام مؤلف من أنساق فرعية تؤدي أدواراً وظيفية ، تتعاون من أجل تحقيق أهداف عامة للمجتمع. فالضبط الاجتماعي هو الذي يحقق استمرار الأنساق وتوازنها ، وهو في الوقت ذاته ، وسيلة تتجسد في القيم التي يتعلمها الأفراد في عملية التنشئة الاجتماعية .

والتربية من وجهة نظر أصحاب هذه النظرية ، هي النسق المعني بالضبط الاجتماعي بصفة خاصة ، وعلى الطلبة أن يتعلموا من خلال طرائق تربوية (مباشرة أو غير مباشرة) المعاني والقيم الاجتماعية ، مثل النظام والاحترام والطاعة ،

والمثابرة والدقة في مراعاة المواعيد والالتزام ... وغيرها من القيم اللازمة للتعايش مع المجتمع المدرسي أولاً ، ومن ثم العيش والبقاء في نطاق الحياة الاجتماعية العامة.

٢- النظرية الصراعية :

تأثر أصحاب هذه النظرية بالفكر الماركسي ، فالتاريخ في النظرية الماركسية ما هو إلا تاريخ الصراع بين الطبقات ، والإنسانية مرت عبر تاريخها الطويل بمراحل معينة (مجتمع السادة والعبيد ، المجتمع الإقطاعي ، المجتمع الرأسمالي ، المجتمع الشيوعي) ، وتميزت كل مرحلة منها بنمط إنتاجي خاص بها .

وبناء على ذلك ، فإن جوهر الضبط الاجتماعي في النظرية الصراعية ، يبدو في حقيقة أن الطبقة المسيطرة في كل مرحلة ، تمارس قهراً على الطبقة الخاضعة ، من أجل ضبطها وقيادتها .

٣- النظرية التفاعلية :

تستند هذه النظرية إلى علاقات التفاعل بين الفرد والآخرين في المجتمع .. فالأفراد أصحاب الثقافة الواحدة ، يشارك بعضهم بعضاً في المواقف الاجتماعية ، بسبب الظروف المتشابهة التي أثرت عليهم في عمليات التطبيع الاجتماعي .

وبفعل التأثير المتبادل بين الفرد والمجتمع ، فإن الضبط الاجتماعي ينشأ كحاجة تملئها ضرورة التكامل والنهوض الاجتماعي ، ولأفراد المجتمع كافة . فليست القواعد الأخلاقية من صنع الفرد ، ولا ينبغي أن تكون منعزلة عن مجرى التفاعلات الاجتماعية في الواقع المحيط . (العمارة ، ١٩٩٩ ، ٢٨٨ و ٢٨٩)

وهكذا يتعرض الأفراد في المجتمع ، منذ طفولتهم ، إلى المؤثرات البيئية المحيطة ، بأشكالها المختلفة ، والتي تتكامل فيما بينها لتحقيق عملية الضبط الاجتماعي المطلوب ، بحيث يصبح المجتمع مدرسة كبيرة يتلقى فيه الفرد دروساً في التربية الاجتماعية .

سادساً- التربية والضبط الاجتماعي

إنّ التربية - بمفهومها الواسع - تشمل حياة الفرد من الطفولة إلى الرشد ، سواء على نطاق الأسرة أم الوسائط التربوية الأخرى ، مثل المدرسة والجامعة ووسائل الاتصال ، وغيرها من الهيئات التي تعنى بتربية النشء ، والتي تسهم جميعها في عملية تزويد الأجيال بقيم المجتمع وأنماط سلوكياته ، وأساليب الضبط فيه (المكافأة والعزاء) وما يرتبط بالخروج على هذه القواعد .

وبذلك تكون التربية هي التعديل السامي للضمير الإنساني ، من خلال تعديل سلوكه البشري . وتكون بالتالي التعبير الذاتي ، وليست مجرد انطباع . (هيرمن ، ١٩٩٠ ، ٣٢)

ولذلك ، تعدّ التربية نمطاً رئيسياً من أنماط الضبط الاجتماعي المعاصر ، بالنظر إلى أنّ التربية تساعد في تنظيم السلوك ، بتلقين الفرد توقّعات المجتمع السلوكية ، وغرس قيم المجتمع ومعاييره واتجاهاته لدى الأفراد . بما يحقق التوازن والاستقرار في المجتمع . (الجولاني ، ١٩٩٣ ، ٢٣٣)

وتبرز قدرة التربية على تحقيق الضبط الاجتماعي ، من خلال عملية التمثّل الاجتماعي (الدمج الاجتماعي) ، بحيث لا يشعر الأفراد بأي ضغط أو تسلّط يقع عليهم ، أو يحدّ من إرادتهم أو من وسائل تحقيق رغباتهم وميولهم وحاجاتهم الأولية ، فيتمثلون هذه الضوابط والقواعد كأنماط حياتية ، ويمارسونها من دون إكراه .

الفصل الثالث

التربية والتربية الاجتماعية

أولاً- المضمون الاجتماعي للتربية

ثانياً- التربية الاجتماعية (مفهومها وأهدافها)

١- أهداف فردية / اجتماعية

٢- أهداف اجتماعية/ اجتماعية

ثالثاً- وظائف التربية الاجتماعية

رابعاً- منظومة القيم التربوية / الاجتماعية

خامساً- بيئات (مؤسسات) التربية الاجتماعية

١- البيئة والبيئة الاجتماعية

٢- البيئة الاجتماعية العامة والتربية

٣- البيئة الاجتماعية / التربوية



مقدمة

يرى / إميل دوركهيم E.Durkhiem / عالم الاجتماع الشهير: "أن الإنسان الذي يجب على التربية أن تحققه فينا ، ليس الإنسان على غرار ما الطبيعة ، ولكنّه الإنسان على نحو ما يريده المجتمع أن يكون" (دوركهيم ، ١٩٩٢ ، ١٣١) .
فالتربية بهذا المعنى ، هي عملية تطبيع اجتماعي بمضمونها وأبعادها وهي بالتالي إعداد الأفراد لحياة كاملة في مجتمع معيّن .. إنّها العملية التي يقوم بها الكبار لتشكيل الناشئة وتربيتهم ، بحيث يستطيعون التفاعل مع مجتمعهم ، والعمل على تنميته وتقدمه ، في المستوى الحضاري / الإنساني المطلوب .

فالتربية إذن عملية تنمية وتطوير ، تعدّ الأجيال المتعاقبة .. وهي في الوقت ذاته عملية تكاملية ، تتناول شخصية الفرد من جوانبها المختلفة، وتعمل على تسهيل نموّها وتنميتها من أجل القيام بالأدوار المطلوبة في مواصلة الحياة الاجتماعية.

أولاً- المضمون الاجتماعي للتربية

التربية عملية اجتماعية ، تختزن بين جوانبها خصائص اجتماعية توائم بين مطالب الفرد وقيم المجتمع ، ولذلك فهي ترتبط مباشرة بالحياة العملية ، لأنّها متّصلة بالحياة وتستمدّ أهدافها وموجباتها من المجتمع الذي تُربّي له في ضوء معايير الجماعة وقيمتها، ووفقاً للأهداف الاجتماعية المرغوب فيها . . (طنطاوي ، ١٩٨٤)

وانطلاقاً من ذلك ، نجد أنّ للتربية مضمونات اجتماعية متعدّدة تتحلّى في الأمور الآتية:

- ١- الكشف عمّا لدى الفرد من إمكانيات وقابليات وقدرات ، وتنميتها في نسق قيمي اتّفق عليه المجتمع . وتمكّنه من إحراز المعايير والقيم المشتركة بينه وبين الآخرين ، وتطبيقها اجتماعياً .

- ٢- إكساب الفرد أنماطاً سلوكية مقبولة حتى يحظى بالتقبل الاجتماعي من الجماعة التي ينتمي إليها . ويتحقق بالتالي ازدياد انتمائه للجماعة وإكسابه صفة الإنسانية .
- ٣- تنمية الثقة بالنفس في أفراد المجتمع ، استجابة لما يحدث من تغير سريع. وزيادة قدرات الأفراد على الاستجابة الصحيحة للتقدم التكنولوجي .
- ٤- تنقية التراث الثقافي ونقله من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة ، وتنمية الإطار القومي والإنساني ، والتماسك الاجتماعي ، باعتبار التربية وسيلة هامة للضبط الاجتماعي . (دعيس، ١٩٩٦ ، ٧٨ و٨٨)
- ٥- الإسهام في تحديد أنماط السلوك الاجتماعي العام للأفراد ، واستجاباتهم في المواقف الاجتماعية ، وتؤدي بالتالي إلى وجود أساليب اتصال وعلاقات إيجابية ذات أثر تربوي بين أعضاء المجتمع . وذلك من خلال توحيد اهتمامات أعضاء المجتمع واتجاهاتهم ، لتحقيق تماسك المجتمع ووحدته وتفاهم أفراده .
- ٦- تثبيت القيم والأفكار الجديدة في المجتمع ، وذلك من خلال قيامها بإكساب أفراد المجتمع القيم والأنماط السلوكية والاجتماعية المنشودة ، بالإضافة إلى قيامها بتعديلها وتفسيرها . (عبد اللطيف، ١٩٨٧، ٣٧)
- فالتربية إذن تحمل مضمونات اجتماعية تسعى من خلالها إلى تحقيق أهدافها المشتقة من أهداف المجتمع ، حيث تتجلى صلة التربية بسياسة المجتمع في التغير أو في المحافظة ، فهي صلة " منتج تربوي بمطلوب اجتماعي " (قمبر ، ١٩٩٨ ، ٧) بحيث تكون التربية قادرة على الدخول إلى جوهر الإنسان ، لتجعل منه إنساناً قادراً على إغناء حياته الفردية والاجتماعية .

فالتربية تنمي الأبعاد الشخصية للإنسان / الفرد في إطار عملية تكاملية تحقق للفرد انتماءه الاجتماعي ، وتشبع حاجاته إلى الثقة بالنفس وتوكيد الذات ، والتعامل الإيجابي مع أفراد المجتمع ، ضمن وسط اجتماعي منظم يمارس فيه حقوقه وواجباته ، باعتبار أن حياته الاجتماعية الخاصة هي جزء من الحياة الاجتماعية العامة ، وتقتضي العمل المستمر في البحث عن الحياة الأفضل .

ثانياً- مفهوم التربية الاجتماعية وأهدافها

تعد التربية نظاماً متغيراً تابعاً لمتغير مستقل ، هو النظام الاجتماعي الكلي القائم بمكوناته وأبعاده ، ولذلك فإن بنية المجتمع هي التي تحدد طبيعة العلاقة التربوية/ الاجتماعية، بحيث إن كل مشروع تربوي لا يكتب له النجاح ، إلا إذا تضمن مشروعاً اجتماعياً . والتنشئة الاجتماعية التي هي في حقيقة الأمر نتيجة تربوية ، تكتسب أهميتها بوصفها العملية التي يتم من خلالها إعداد الفرد ليكون عضواً في الجماعة ، وهذا في إطار ما يسمى (التربية الاجتماعية) .

ومن هذا المنطلق ، تعرف التربية الاجتماعية بأنها : نوع من التربية يعني بإعداد الطفل / الفرد للحياة الاجتماعية ، بإكسابه ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه ، بعناصرها المختلفة (العادات ، التقاليد ، القيم ، الاتجاهات ، المعتقدات .. وغيرها) وتنشئته عليها حتى تغدو من مكونات شخصيته .. ثم تجهيزه بالكفاءات اللازمة لمواجهة متطلبات الحياة والعمل ، ومواكبة التغير الاجتماعي والإسهام فيه . إن هذا المجال التربوي ، هو ما نطلق عليه : التربية الاجتماعية. (رحمة ، ١٩٩١/١٩٩٢ ، ٩٠)

وهذا المعنى ، تكون التربية في إطارها الاجتماعي ، عملية إرادية واعية تقوم على معرفة واقع الطبيعة الإنسانية (البيولوجية والنفسية) ومدى ارتباطها بالسمة الاجتماعية للإنسان . إنها العملية التي تأخذ في الحسبان حاضر الفرد ومستقبله

الاجتماعي ، لكي يحقق التكيف الناجح مع بيئته الاجتماعية ، فهي بالتالي عملية نمو مستمرة تسعى إلى تقدّم الفرد والمجتمع . (حكيم ، ١٩٩٧ ، ١٦)

فالتربية الاجتماعية إذن ذات طابع إلزامي ، يتمثل في تنشئة الأفراد وتهذيبهم على قواعد التربية السائدة في المجتمع ، بما فيها من أنماط تعاملية وعلاقات اجتماعية. ولذلك يختلف الإطار الاجتماعي / المرجعي ، من مجتمع إلى آخر ، ومن فرد إلى آخر ؛ فهناك أطر اجتماعية / أسرية ، وأطر اجتماعية بيئية ، وأطر اجتماعية مهنية ، وأطر أخرى طبقية .. وغيرها .

وتبدأ هذه الأطر المرجعية بالجماعة العضوية ، أي الجماعة التي ينتمي إليها الفرد والتي يكون عضواً فيها ، كالأُسرة أو المدرسة أو الطبقة الاجتماعية .. ويكون ولاء الفرد لجماعته وطريقة حياته حياتها ... ولذلك ، تنقسم العملية التربوية / الاجتماعية ، جماعات عدّة في المجتمع . (ناصر ، ١٩٨٩ ، ٢٠٦)

فعملية تكوين المعايير الاجتماعية ، لا تقتصر على الأفراد أو الجماعات ، بل تتعداها إلى المؤسسات الاجتماعية المختلفة ، القائمة في المجتمع ، حيث إنّ لكلّ مؤسسة منظومة فكرية وقيمية ، تعبّر عن آراء جماعتها ومعتقداتها . وأن القيم الجوهرية التي تعزّز دور التربية الاجتماعية وتسهم في تطوّر المجتمع ، هي من المبادئ الأساسية التي يجب إكسابها للناشئة .

واستناداً إلى ما تقدّم عن مفهوم التربية الاجتماعية وطبيعتها ، فإنّ ثمة أهداف تسعى هذه التربية لتحقيقها ، نوجزها فيما يلي :

- ١- تكوين السلوك الاجتماعي بجموانبه المختلفة ، والذي يعتمد على قوى الإنسان وقوى المجتمع ، هذه القوى التي تقوم بدور بارز في عملية التربية الاجتماعية ، حيث يستند إليها - وبالدرجة الأولى - كثير من اتجاهات الإنسان وأنماط سلوكه المختلفة .

٢- تكيف الفرد وتآلفه مع المجتمع ، وتنمية الذات وتكوين الصداقات المختلفة ، وتعلّم المعايير الواضحة في المجتمع ، وعاداته وقوانينه، ضمن ضوابط المجتمع وأطره المرجعية .

٣- تحقيق الاستقلالية الذاتية الإيجابية ، والثقة بالنفس ، بعيداً عن الروح الاتكالية ، من أجل نمو اجتماعي ناضج ومتمّز ، وتكوين اتجاهات نفسية / اجتماعية مرغوب فيها. (الرشدان والجعيني، ١٩٩٩، ١٨٣)

٤- وأخيراً ، خلق الإنسان القادر على التعايش مع الآخرين ، والتفاعل معهم ، والقيام بدوره الكامل نحوهم ، بهدف الوصول وإيّاهم إلى الرقي والنمو والتطوّر. (الكندري ، ١٩٩٩ ، ٧٦)

ويمكن تقسيم هذه الأهداف إلى مجالين اجتماعيين أساسيين : المجال الفردي والمجال الاجتماعي ، على اعتبار أنّ الفرد هو العضو الأساسي في المجتمع .

واستناداً إلى هذه الأهداف ، تهتمّ اجتماعيات التربية ، أو علم الاجتماع التربوي ، بتأثير البيئة الاجتماعية على الطفل / الفرد ، حيث إنّ نشاط التربية لتنمية شخصيته ، لا ينحصر فقط في تعليمه كمية معيّنة من المعلومات والخبرات المحددة ، وإنما أيضاً بتغيير سلوكه نحو اتجاهات مرغوب فيها في المجتمع ، وبما يحقق أغراض هذا المجتمع ، وهذا ما يسهم بالتالي في تحقيق استمرارية التنمية الاجتماعية بجوانبها المختلفة .

١- أهداف فردية / اجتماعية:

تتسع دائرة هذه الأهداف لتشمل مختلف جوانب النمو الفردي العقلية والجسمية..الخ. فضلاً عن تنمية الشخصية الاجتماعية ودعم تكامل الشخصية، وذلك ما يمكن تلخيصه في النقاط التالية:

- تحقيق الذات: وتجه لتنمية العقل والاهتمامات العقلية، كالقدرات المتعلقة بالعمليات الحسابية، والقراءة، واللغة الخ، أضف إلى ذلك العادات الصحية للترويح عن النفس والاهتمامات الجمالية الخلقية.

- تنمية الشخصية الاجتماعية: وتشير إلى اكتساب الخبرات والاتجاهات الإيجابية، وتنمية روح الولاء والانضباط لدى الشخص.

- دعم تكامل الشخصية: ويشمل هذا الجانب إكساب الشخصية المهارات المتعلقة بشغل الدور الوظيفي، وتشربها للأهداف العامة، وتمثلها للمعايير والقيم الثقافية/الاجتماعية.

٢- أهداف اجتماعية / اجتماعية:

وتتمثل هذه الأهداف في التنمية الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية، كما تشمل دعم عوامل احترام البشرية، والترابط الأسري، والتعاون وتقدير البيت وحماية الأسرة. كما تشمل جوانب تتعلق بالعمل وتولي المهن المختلفة في الأنظمة المختلفة كالنظام السياسي والنظام الاقتصادي... الخ. وتشمل هذه اختيار المهن والإعداد لها والكفاية المهنية، والعدالة في التعامل، وإعداد الفرد لكي يصبح عضواً منتجاً في المجتمع.

وهكذا فالترقية عملية ذات طابع اجتماعي. والطابع الاجتماعي للتربية يرجع إلى ظروفها نفسها، إلى الحاجة التي تبدو من الصغار للكبار بسبب بطء نمو الإنسان، فالطفل البشري يولد في مجتمع معين، ويحتاج إلى النمو والتكيف مع أسلوب حياة هذا المجتمع، ويتحقق له ذلك من خلال اكتسابه عادات وتقاليده ومهارات المجتمع ومعتقداته.. ومعنى آخر اكتساب ثقافة مجتمعه بعناصرها المختلفة. وفي الوقت نفسه، يحتاج المجتمع (عالم الراشدين) إلى المحافظة على بقائه ودعمته ويحقق ذلك من خلال سعيه إلى تنشئة أطفاله على ثقافته، فالترقية هي وسيلة الاستمرار الاجتماعي. (أوبير، ١٩٨٢، ص ٦٧)

فالتربية الاجتماعية إذاً ، هي العملية التربوية الموجهة لإعداد الفرد الناشئ للحياة الاجتماعية من خلال توعيته بالثقافة الاجتماعية بعناصرها المختلفة، وتزويده بالمهارات والقدرات اللازمة، وتكوين اتجاهاته وقيمه، وتنمية دوافعه، ليكون قادراً على مواجهة متطلبات الحياة والعمل ومواكبة التغيرات الاجتماعية والإسهام فيها.

ثالثاً-خصائص التربية الاجتماعية

إذا نظرنا إلى مفهوم التربية الاجتماعية والاجتماعية ، فإننا لا نرى تعارضاً في ثنائية الفرد والمجتمع ، لأن الفرد المنعزل الذي لا علائق له بالمجتمع لا وجود له، والإنسان الحق هو ذاك الذي يرتبط بالمجتمع، كما أن المجتمع المتكامل يعتمد في تحقيق بقاءه واستمراره ونموه على أفراده، وهكذا يحقق المجتمع أهدافه انطلاقاً من الضرورات الفردية، والضرورات الاجتماعية بصورة أساسية. وهي تدور حول المجتمع وأهدافه، وحول الفرد واحتياجاته الفردية والاجتماعية .

ولذلك فإن من خصائص التربية الاجتماعية أنها :

- ١- عملية تشترك فيها الأسرة والروضة والمدرسة وجماعة الأقران وسائل الإعلام والاتصال. فضلاً عن المنظمات والمؤسسات المجتمعية المختلفة. وهي بذلك تمتد لتشمل كل مجالات التربية المتفاعلة (النظامية وغير النظامية والعرضية).
- ٢- عملية تعلم اجتماعي، تستند إلى عمليات التفاعل الاجتماعي يتعلم خلاله الفرد أدواره الاجتماعية والمعايير الاجتماعية التي تحدد هذه الأدوار، ويكتسب القيم والاتجاهات النفسية والمعرفية، والأنماط السلوكية المختلفة التي توافق عليها الجماعة ويرتضيها المجتمع، فهي عملية تكيف المتعلم مع المجتمع بمؤسساته المختلفة.

- ٣- عملية ينتقل خلالها الفرد من مرحلة التمرکز حول الذات، إلى فرد ناضج يدرك معنى المسؤولية الاجتماعية وتحملها، ومعنى الفردية والاستقلال، قادر

على ضبط انفعالاته والتحكم سبل إشباع حاجاته بما يتفق والمعايير الاجتماعية.

٤- عملية فردية سيكولوجية، تنحج للفرد، وفق خصائصه الذاتية، فضلاً عن كونها عملية اجتماعية تهدف إلى إكسابه الخبرات الاجتماعية والمهارات الضرورية لبناء الجماعات وتماسكها.

٥- عملية مستمرة لا تقتصر فقط على الطفولة، بل تستمر خلال مراحل العمر المختلفة، من الطفولة إلى المراهقة والرشد وحتى الشيخوخة.

٦- عملية ديناميكية تتضمن التفاعل والتغير، فالفرد في تفاعله مع أفراد الجماعة يأخذ ويعطي فيما يختص بالمعايير والأدوار الاجتماعية والاتجاهات النفسية.

٧- عملية معقدة متشعبة تستهدف مهمات كبيرة وتستعين بأساليب ووسائل متعددة لتحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي.

٨ — عملية إعداد وتوجيه المتعلم من خلال ما تقدمه له من معلومات ومفاهيم، وما تزوده من مهارات وتنمي فيه من اتجاهات ودوافع وقيم. فهي ليست موضوعاً معرفياً فحسب.

٩ — عملية تربية متداخلة في المجالات الدراسية جميعاً، العقلية والخلقية والجمالية والبدنية والقومية... "فكل تربية أياً كان مجالها لا تخرج عن النطاق الاجتماعي" (رحمة، ١٩٨٢، ص ٨٩)، حيث نجد مضمونات التربية الاجتماعية في جميع المواد الدراسية كل حسب طبيعتها.

١٠- عملية معتمدة على الفروق الفردية، فالتفاعل ما بين الاستعدادات عند الفرد وبيئته الاجتماعية والمادية يؤدي إلى تقبل هذه العملية، ومن ثم نجاحها في إكسابه المعايير والقيم التي يرضى عنها المجتمع.

رابعاً- وظائف التربية الاجتماعية

بما أن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه (كما يعرف) فهو بحاجة إلى بيئة اجتماعية لكي يتمكن من العيش حسب طبيعته . وتعني البيئة الاجتماعية- في إطارها العام - المجتمع الذي شكّله البشر على رقعة جغرافية ، وما يسود هذا المجتمع من عناصر ثقافية تسهم في تماسكه ودعمته .

ولذلك يرى علماء الاجتماع ، أن وجود الإنسان مرهون بحاجته للمجتمع والثقافة ، حيث يتعلّم من مجتمعه وبيئته ما يلزمه للتوافق من متطلبات العيش الاجتماعي . وهنا تؤدّي البيئة التربوية الاجتماعية دوراً كبيراً باعتبارها الوسط والأداة معاً ، من أجل تأهيل الأفراد تأهيلاً اجتماعياً ، وإكسابهم الأدوار الاجتماعية التي تحدّد مهامهم وأساليب حياتهم .

وهذا يربّط على التربية الاجتماعية أن تقوم بالوظائف التالية :

١- نقل ثقافة المجتمع إلى الجيل الناشئ :

إنّ وظيفة التربية من وجهة نظر المجتمع ككلّ ، وكذلك من وجهة نظر المجموعات داخل المجتمع ، هي المحافظة على الثقافة العامة في المجتمع . ومن المعروف أنّ الثقافة تشمل أكثر من مجرد المعارف المتراكمة ؛ فهي تشمل القيم والمعتقدات والمعايير المتوارثة جيلاً بعد جيل ، والتي تتضمن بعض التعديلات التي تحصل فيها على مدى تاريخ المجتمع .

يقول / بورتون كلارك B. Clark / إنّ التربية تنقل ذخيرة ثقافية إلى الجيل التالي، وهي تعمل دائماً على مساعدة حشود الصغار الأغرار ، على الأخذ بوسائل الكبار المتصلة بالماضي . ولذلك ، تتضمن التربية الاجتماعية تعليم المهارات والمعلومات على الطريقة التي يعمل بها المجتمع ، أو التي ينبغي أن يعمل بها . وهذا التعليم يؤلّف جزءاً من إعداد الطفل للتصرّف وفقاً للأدوار التي يقوم بها العضو الراشد في المجتمع

(دور الأب أو دور الأم ، دور المعلم أو التلميذ ، دور الزوج أو الزوجة ، أو دور معيل الأسرة سواء كان رجل أعمال أم عاملاً في المصنع .
ومن المهمّات الأساسية التي تدخل ضمن نطاق نقل الثقافة ، أن يلمّ الناشئون بطرائق عمل النظام السياسي في المجتمع ، والمبادئ التي يستند إليها . ويدخل في هذا تعليم التاريخ الحديث للمجتمع والتربية الوطنية والعلوم السياسية ، وتعليم الحقوق والواجبات الاجتماعية والسياسية وأصول ممارستها .

٢-التوفيق بين القديم والجديد :

تحتاج همّة الأعضاء الجدد في مجتمع متغيّر ، إلى درجة كبيرة من المرونة ، من جانب الهيئة المسؤولة عن التأهيل الاجتماعي (التربية الاجتماعية) حتى تستطيع مراعاة التناقضات الجارية في النسيج المعيارى للمجتمع ، وإتاحة تقبّل الناشئة للتغيرات المستقبلية . ومن مهمّات التربية الاجتماعية في ظلّ ظروف التغيّر السريع (التكنولوجي والاجتماعي) أن تحقّق الموازنة بين غرس الثقافة التقليدية للمجتمع ، وبين تنمية قابليات التجديد والتغيير لدى الناشئة إذ ثمة أخطار تهدّد المجتمع عندما تختلّ هذه الموازنة .

ويمكن تحقيق المرونة والموازنة بين القديم والجديد ، بأساليب عدّة ، منها :
اقتصار التربية الاجتماعية على نقل بعض الممارسات التقليدية الضرورية ، والاهتمام بتعليم القيم العامة عوضاً عن المعايير الخاصة . ومثال ذلك : مساعدة الشباب في فهم وقدير بعض القيم الاجتماعية الأساسية التي تقوم عليها المعايير الخاصة في العلاقات بين الجنسين ، بدلاً من محاولة فرض التحريمات المعيارية الخاصة بهذه العلاقات ، فرضاً مترمّناً .

وذلك لأنّ مطالبة الطفل أو الشاب ، بإطاعة التقاليد أو المعايير التي لا يراها ملائمة ، أو غير معقولة ، أو لا تتفق مع التجديد أو التغيير الحاصل في المجتمع ، قد لا تجد أذنّاً صاغية فتصبح دون جدوى . (رحمة ، ١٩٩١/١٩٩٢ ، ٩٤-١٠٢)

٣- إعداد الأفراد للعمل :

تقوم التربية الاجتماعية بإعداد الأفراد للعمل من خلال الإسهام في تعديل نظام القيم والاتجاهات الخاصة بالطموحات التنموية للمجتمع . وتأهيل القوى البشرية وإعدادها للعمل في القطاعات الإنتاجية والخدمية المتنوعة ، وعلى مستوياتها المختلفة . وذلك بتزويد الأفراد بالمعارف والخبرات والمهارات اللازمة للعمل وقيمه المهنية .. وتهيئتهم للتعايش مع العصر التكنولوجي وتطويره في إطار إنساني شمولي . مع الأخذ في الحسبان ، التوازن في تأهيل هذه القوى بحسب احتياجات التنمية الاجتماعية المتغيرة . (الجلال ، ١٩٨٤ ، ٤٨)

وعلى هذا الأساس ، تعدّ التربية نوعاً من الصناعة . فإذا نظر إلى الفرد على أنه عنصر أو (قطعة صغيرة) في هيكل الحياة الاجتماعية ، فإنّ تربية كلّ فرد هي صناعة له ، وتشغياً في عجلة الحياة الاجتماعية للفرد والمجتمع .

٤- تنمية سلوكيات جديدة لمواجهة التغير الاجتماعي :

إنّ التغير الاجتماعي / الحضاري ، يستدعي بالضرورة تغيير سلوك الناس من الأساليب التقليدية التي كانت تناسب ما كان قائماً من حضارة ، إلى أساليب جديدة ملائمة للتغير الحاصل حتى يتكيف معه . وتعدّ هذه المهمة من الوظائف الأساسية للتربية الاجتماعية في المجتمع المتغير .

إنّ القدرة على التجديد سواء كانت إبداع شكل فني جديد ، أم آلة جديدة ، أم إيجاد حلّ لمشكلة اجتماعية جديدة ، يحتاج إلى المعرفة والتنظيم العقلي والمرونة ، ويعتمد في الوقت ذاته ، على الرغبة القوية في التخلص من العقبات القديمة التي تعرقل معالجة المشكلة الجديدة .

وهذا يعني أن تتضمن التربية الاجتماعية المحدّدة ، محتويات وأنشطة وأساليب تعليم وإعداد للحياة المتجدّدة ، تتناسب مع صفات المجتمع المتغير وحاجاته من

جهة ، ومع صفات السلوك الاجتماعي الذي ينبغي أن يقوم به أفراد من جهة أخرى ، حتى يستطيعوا التجديد أو على الأقل ، مواكبة الجديد والتكيف معه .

وهكذا تتعدّد المهام المنوطة بالنظام التربوي لكي يتمكن من مواجهة الاستحقاقات المعاصرة. لا ليكون متكيفاً معها فحسب، بل ولكي يكون شريكاً في صنعها أيضاً. وهذه الغايات ترتّب على التربية مهمات متجددة ، عليها أن تستعد للملاقاة إذا ما أرادت أن تكون أداة فاعلة بيد المجتمع.

وبذلك تصبح التربية كلّها عملية اجتماعية ، يخضع لها الأفراد منذ طفولتهم ، ويتعرّضون من خلالها إلى المؤثرات البيئية المختلفة ، بحيث تتجاوز العملية التربوية نطاق المدرسة إلى المجتمع الكبير ، بمؤسساته المختلفة ، في ارتباط عضوي وتخطيط تكاملي . وذلك لأنّ التفاعل المدروس بين هذه المؤسسات ، هو السبيل الناجع إلى بناء الشخصية الاجتماعية السليمة والمتكاملة .

خامساً- منظومة القيم التربوية / الاجتماعية

إنّ نظام القيم في أي مجتمع ، تحدّده طبيعة المجتمع التي أنتجتها .. وذلك لأنّ القيم تعمل على تحريك مشاعر أفراد المجتمع ، وتحدّد مواقفهم واتجاهاتهم ، وتنمّي انتماءاتهم لمجتمعهم ، فيحافظون عليها ضمن النظام الاجتماعي القائم ، ولا سيّما إذا كانت تنسجم مع طموحاتهم وتطلّعاتهم . ولذلك يتحدّد مفهوم القيم بثلاثة أوجه :

تعرف القيم من الوجهة الاجتماعية ، بأنّها : تنظيم المعتقدات والخيارات الخاصة بأطر محدّدة أو بمبادئ معايير سلوكية ، أو بنماذج تتعلّق بغايات الحياة ، وتعبّر عن أحكام أخلاقية ، أوامر ، وتفضيلات لمعايير ونماذج سلوكية . (دوند شير ، ١٩٨٩ ، ٢٤٥)

وتعرّف القيمة من الوجهة الأخلاقية ، بأنها حكم أخلاقي أو معنوي ، بمعنى أنها أعراف تشير إلى الممارسات الاعتيادية المألوفة لدى جماعة ما. والقيمة موجودة في الظروف والطوارئ الاجتماعية المحتفظ بها لهذا التحكيم. (سكنر، ١٩٨٠ ، ١٠٢)

أما من الوجهة الثقافية ، فتعرّف القيمة بأنها : تنطلق من مسلّمة أساسية مؤداها أن القيم ما هي إلا محصّلة تفاعل الإنسان بإمكاناته الشخصية مع متغيّرات اجتماعية وثقافية معيّنة، وأنها محدّد أساسي من المحدّدات الثقافية في المجتمع. (زاهر، ١٩٩٦ ، ١٠)

وبناء على التعريفات السابقة ، فإنّ القيم الاجتماعية هي تلك الصفات الحميدة التي يتحلّى بها أفراد المجتمع ، والأساليب التي يتبعونها في علاقاتهم وتعاملهم ، بعضهم مع بعض على أساس الثقة والاحترام والمنفعة المتبادلة ، والمصلحة المشتركة، في إطار وحدة المقاصد والأهداف . وتعمل التربية بوجه عام والتربية الاجتماعية بوجه خاص ، على غرس هذه القيم في نفوس الناشئة ، وتنميتها بما يتناسب مع الأسس والمبادئ اللازمة للتكيّف الاجتماعي السليم ، وفق علاقات اجتماعية إيجابية .. وتضمّ هذه المنظومة القيم التالية :

١-العلاقة مع الآخرين :

وتتمّ هذه العلاقة من خلال إكساب الناشئة شعور الانتماء إلى الجماعة ، بما يحقّق التكيّف القائم على الأمن والاطمئنان ، وعدم الشعور بالتهديد أو الضغط الخارجي ، حيث تؤدّي هذه العلاقات إلى التقارب والتعارف ، اللذين ينعكسان إيجاباً على حياة الأفراد والمجتمع . فالإنسان أحوج المخلوقات إلى التآلف والتعايش، وبني البشر في أمسّ الحاجة بعضهم على بعض .. ويبدأ ذلك بذوي القربى ، حتى يشمل أبناء الجيران والحارة والشارع والحى والوطن . (المرسي ، ٢٠٠٢ ، ١٥)

إنّ علاقة الإنسان مع الآخرين ، تقوم على الاحترام الذي يعدّ أمراً ضرورياً
وأساسياً لقيم عدّة جوهرية في الحياة . وهذا يتطلّب أن تبني العلاقة على تقدير
الشخصيات الأخرى ، بأعمالها ومواهبها ، وفق المعايير السائدة في المجتمع ، وبما
يؤدّي بالتالي إلى التماسك الاجتماعي ، والتقيد بالضوابط الاجتماعية الأصيلة .

٢- الصداقة :

قد تكون الصداقة نتيجة حتمية للعلاقات السليمة التي يقيمها الفرد مع الآخرين
من أبناء مجتمعه . ولذلك تعدّ الصداقة علاقة ودّية تربط بين أفراد المجتمع برباط
متين ، دون أن يكون وراء هذا الرباط أطماع شخصية ، أو أغراض خاصة تؤدّي
إلى زوال هذا الرباط مع زوالها ؛ بل يجب أن تكون العلاقة الودّية التي تقيمها
الصداقة ، عاملاً معزّزاً للروابط الاجتماعية الأخرى . (الشماس ، ١١٩ ، ١٩٩٦)
تنمو الصداقة بين الأطفال ، منذ مراحل مبكرة من العمر ؛ ففي سنّ الخامسة
يبدأ الطفل في تعلّم الكفايات الاجتماعية التي تهيمه لأداء دوره الإنساني المسؤول ،
في مستقبل حياته الفردية والاجتماعية ، وبما يهيئه للقيام بدوره كعضو نافع في
المجتمع .. كما أنّ الصداقات لا تعرف سنّاً معينة ، وإن كانت تتراوح بين الحضور
والغياب عند الأطفال . ولكنها إذا ما استمرت تغدق على الطفل / الفرد ،
أحاسيس من البهجة وراحة البال تظلّ تعاوده طوال حياته . (الرواجي ، ٢٠٠٠ ،
٣١٨)

ولذلك ، فإنّ الصداقة تمرّ بمراحل أشبه ما تكون بمراحل التطوّر النمائي /
الجسمي عند الإنسان ؛ فمن أصدقاء اللعب إلى صداقة الأخذ والعطاء .. ومن ثمّ
على الصداقة المستدامة للتعاون وتبادل المشاعر ، وكنمان الأسرار المتبادلة ، وغير
ذلك ..! وكم من الناس من أقام صداقة في طفولته ، وقويت واستمرت معه في
حياته ، وهو يعيشها وينعم بها مع الآخرين ؟

٣-مساعدة الآخرين :

تعدّ قيمة مساعدة الآخرين ، من القيم الاجتماعية الفعّالة في خلق روح التآزر والتعاون ، بين أبناء المجتمع الواحد ؛ فالإنسان كائن اجتماعي بطبعه ، وهو مضطّر لأن يعيش في وسط الجماعة التي ينتمي إليها . ومن مظاهر الحياة الاجتماعية ، أن يحبّ أفراد المجتمع بعضهم بعضاً ، وأن يساعد بعضهم بعضاً ، وأن يشعر كلّ منهم بسعادة ترتسم على وجوه من قدّم لهم المساعدة . (المرسي ، ٢٠٠٢ ، ٢٢٦)
ولذلك ، فإنّ مساعدة الآخرين تعني : تقديم العون والمساعدة لمن يحتاج من أبناء المجتمع ، في أي وقت من الأوقات ، ومن دون مقابل ، سواء كانت المساعدة مادية أم معنوية ، وبلا طلب من الآخرين ، بحيث تؤديّ إلى حلّ مشكلة المحتاجين لها ، وتسهم في تحسين أحوالهم الفردية والاجتماعية .. (الشماس ، ١٢٠ ، ٢٠٠٦)
ومن خلال هذه المواقف ، يتطوّر الأنا الاجتماعي عند الفرد ، وتنمو لديه الذات الاجتماعية الواسعة أكثر من الذات الشخصية الضيقة ، ويصبح أكثر تركيزاً على الآخرين من خلال الإحساس بهم والتعاطف معهم ، ومشاركتهم في حلّ مشكلاتهم .

٤-الصدق :

الصدق هو الإخبار عن الشيء بما هو فيه ، وهو خلق مستحسن ينشأ عن العفة والشجاعة عند الشخص ، وهو من الأدلّة عليهما وعدمه دليل على عدمهما . (ذكرى ، ١٩٦٥ ، ٩١) ويدخل في ذلك ، صدق القول ، وصدق الموقف ، واستقامة الرأي والوفاء بالوعد ..
فالصدق إذاً ، يعني قول الحقيقة والحق بصراحة ، وبلا خوف أو مبالاة .. وبعيداً عن الكذب والغشّ والخداع والرياء ، مهما تكن الأسباب والمبررات . ويكون الصدق مع الذات أولاً ومع الآخرين ثانياً ، باعتباره تلك القوة الداخلية والثقة اللتان تولّدان قوة الأمانة والموثوقية والاستقامة .. (آير ، ٢٠٠٢ ، ٣١)

وإذا كان الصديق قيمة ذات التجاهين (ذاتي واجتماعي) فإنّ على التربية الاجتماعية ، بمؤسّساتها النظامية وغير النظامية ، أن تنمّي هذه القيمة في نفوس الناشئة ، من خلال تقلب القدوة الحسنة والممارسة الفعلية على صعيد هذه المؤسّسات ، بحيث يتكامل العمل التربوي فيما بينها .

٥-العطاء :

هو عمل طوعي يقوم به الفرد تجاه الآخرين ، بلا مقابل ، وهو أكثر عمقاً اجتماعياً من المساعدة ، لأنّه ينطلق بمبادرة ذاتية تجاه الآخر ؛ أي أنّه الاندفاع الذاتي الذي ينبع من داخل الفرد ، ويجعله كريماً معطاء في عمله وتصرفاته وتعامله مع الآخرين .. يمنحهم من نتائج مواهبه وأعماله دون طلب منهم ، بل يقوم بذلك بمبادرة تلقائية ، لا طلباً في المديح أو الثناء ، ولا تحقيق مكاسب مقابلة .
(الشماس، ١٩٩٦، ١٢٠)

وإذا كانت الفردية تبني على الأنانية وحبّ الذات ، والاجتماعية تبني على الغيرية وحبّ الآخرين ، فإنّ على التربية أن تقدّم للناشئة مواقف سلوكيّة تغرس في نفوسهم قيمة العطاء التي تنطلق من الإيثار ونكران الذات ، والإخلاص في العمل وإعلاء المصلحة الجماعية على المصلحة الفردية .

٦-التسامح :

السماح والمسامحة : من الجود والكرم ؛ وسمح وأسمح : إذا أعطى عن كرم وسخاء . والمسامحة ، المساهلة .. وتسامحوا : تساهلوا . (لسان العرب ، ج ١) وبذلك يكون التسامح تقبّل الآخرين بما هم عليه ، وعدم التصلّب ضد أخطائهم ، أو حملهم على تغيير أحوالهم قسراً .

فالتسامح قيمة تساعد في تحسين المشاعر والأعمال الفردية والجماعية ، وتساهم في تعزيز الروابط . فمن خلال التسامح يدرك المرء قلماً تسوّى الخلافات عن طريق النزاع، وأنّ تعقيد الأمور عند الآخرين دليل على معاناتهم من مشكلات ، وعدم

قدرتهم على فهم غيرهم والثقة بهم والتعامل معهم . (آير، ٢٠٠٢، ٥٩)
فالتسامح إذن قيمة فردية بمدلول اجتماعي واسع الأبعاد ، يتطلب الهدوء والصفاء
والمغفرة لمن يسيء ، سواء بقصد أم من دون قصد ، وهو نقيض الحقد والكراهة
واتباع النوازع الشريرة .

٧- الاحترام :

الاحترام مفهوم اجتماعي واسع الطيف ، بمعانيه ودلالاته ؛ فهو يشمل احترام
الحياة ، والآباء وكبار السن ، والطبيعة وحقوق الآخرين ومعتقداتهم ، والملكية
الخاصة ، والمجاملة والأدب والأخلاق ، واحترام الذات وتقادي انتقادها .. (آير،
٢٠٠٢، ١٢٥)

إن كل فرد بحاجة إلى أن يكون محترماً .. وهذا الاحترام يمكن إظهاره في سني
الطفولة عن طريق احتضان الطفل وإطعامه ومداعبته والإصغاء إلى أحاديثه ،
وبطرائق أخرى في سني الحداثة والشباب . والأساس في الاحترام ، هو أن نعطي
لكل فرد ذلك الشيء الذي هو بحاجة إليه ، وأن نعطيه ذلك بشكل يليق به من
دون أن نتجاوز حدود الإفراط والتفريط ، وفي كل الأحوال . (القائمي ،
١٩٩٦، ٥٠)

ويعتد هذا الأمر من الأسباب الرئيسة للنمو ، وعاملاً مهماً لبناء الشخصية
السوية . فكل إنسان بحاجة إلى تقدير الآخرين واحترامهم ، حيث يدرك أنه ذو
قيم في مجتمعه، ويتعلم بالتالي أن عليه احترام الآخرين ، وفي ذلك مناخ سليم
لتحقيق النمو الاجتماعي .

فالعلاقة السليمة مع الآخرين ، يجب أن تقوم على الاحترام المتبادل لأنه مبدأ
ضروري وأساسي لترسيخ عدد من القيم الاجتماعية الجوهرية التي تنظم حياة
الأفراد في المجتمع .. وذلك لأن الاحترام يجب أن يقابل بالمثل ، وهذا يتطلب أن

ننمّي في نفوس الناشئة أنّ علينا أن نحترم الناس إذا أردنا أن نحظى باحترامهم . وهذا يعزّز روح الجماعة في مجتمع ديمقراطي يسعى لخير أبنائه جميعهم .

٨- النجاح الاجتماعي :

قد تكون هذه القيمة ، نتيجة لتحقيق القيم السابقة كلّها ، حيث تؤمّن للفرد التكيف الاجتماعي السليم والتفاعل الإيجابي ، والعمل المنتج لذاته ومجتمعه .

لا شك أنّ كلّ إنسان بحاجة إلى النجاح بوجه عام وإلى النجاح الاجتماعي بوجه خاص ، حيث يرى في ذلك تحقيقاً لذاته الفردية والاجتماعية . ويتجلى النجاح الاجتماعي في الحياة اليومية ، من خلال علاقات الفرد السليمة مع الآخرين، وفي مواجهة الصعوبات اليومية ، والحصول على الثناء والدعم من قبل الآخرين على أعماله ومواقفه .

وكما أنّ النجاح مهمّ وضروري للشخص الكبير ، فهو أيضاً ضروري جداً بالنسبة للطفل الذي يشعر أنّه بحاجة إلى النجاح في الحياة ، بل وحتى التمرّن على النجاح .. (القائمي ، ١٩٩٦ ، ٢٩٤) وهذا من المهام الأساسية للتربية الاجتماعية بدءاً من الأسرة ، وانتهاء بأعلى مؤسسة تربوية .

فالنجاح يولّد لدى الطفل ثقة كبيرة بالنفس ، ويرسخ عنده اعتقاداً إيجابياً بقدرته على العمل والإنجاز والتفوّق .. ومن خلال الدعم والتشجيع والتعزيز ، يصبح الطفل ، تدريجياً ، متفائلاً واثقاً بجدارته وقدرته على العمل المفيد .. وهذا الأمر بخدّ ذاته ، يعدّ عاملاً من عوامل النمو الاجتماعي السليم .

وفي ذلك تكمن أهمية التربية الاجتماعية ، في تأمين الأجواء اللازمة للطفل لكي يمارس العمل المناسب له وفق أهداف محدّدة ومهام صغيرة قادر على إنجازها، ويحقّق من خلالها النجاح الفردي والاجتماعي .

ولكن ، على الرغم من تقسيم هذه القيم الاجتماعية ، فهي متداخلة ومتكاملة لأنّ قيم الفرد مستمدّة من قيم المجتمع الذي يعيش فيه . وكلّ عمل إنساني أو

سلوك مقصود ينطلق من قيمة تدخل في صميم النظام التربوي / الاجتماعي القائم.

ولذلك فإن التربية الاجتماعية ، هي المسؤولة عن تنمية القيم الاجتماعية ، وترسيخها لدى الناشئة ، فكراً وممارسة ، باعتبارها من العوامل الأساسية في ترسيخ مجموعة العلاقات الاجتماعية ، وتكوين الاتجاهات الجماعية السليمة ، في علاقة يتجلى فيها التأثير المتبادل بين التربية والمجتمع . وذلك لأن ترسيخ القيم التربوية/ الاجتماعية ، يؤدي بالضرورة إلى تماسك المجتمع وترابطه ، وبالتالي إلى التفاعل الإيجابي بين أبنائه ، وفق المبادئ والمعايير اللازمة لتشكيل شخصيات الأفراد القادرين على التكيف الفعال في المجتمع الكبير .

سادساً- البيئة والتربية الاجتماعية

١- البيئة والبيئة الاجتماعية :

تعرف البيئة Environment بمفهومها العام ، بأنها : جملة العوامل الخارجية التي تشكل المحيط الذي يتحرك فيه الكائن الحي / البشري ، وينمو ويتطور .. ويؤثر هذا المحيط في تكوين شخصية الإنسان بما فيها من مواقف وسلوكات وأنماط تفكير، بدءاً من البيئة الجنينية ، مروراً بالبيئة الأسرية والمدرسية ، وإلى البيئة العامة الأكثر اتساعاً وتعقيداً .

فالبيئة بهذا المعنى ، تتضمن تلك العوامل المادية والاجتماعية والمناخية والثقافية ، التي تحيط بالفرد / الإنسان ، وتتبادل التأثير والتأثر فيما بينها ، لتسهم في نهاية الأمر في إنتاج شخصية هذا الإنسان ، بما تتمتع به من صفات وأساليب خاصة لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة .

وإذا كانت البيئة الجغرافية ذات تأثير محدود في إنتاج السمات العامة للشخصية الإنسانية ، فإن البيئة الاجتماعية بأبعادها المتعددة والمتداخلة ، تقوم بدور كبير وهام في تكوين هذه الشخصية ، بالنظر إلى ما تحتويه هذه البيئة من مؤثرات

(محرّضات ومعزّزات) ترافق الكائن البشري ، منذ بداية حياته وحتى نهاية هذه الحياة .

ولذلك يركّز علماء النفس والتربية والاجتماع ، على مفهوم البيئة الاجتماعية Social Environment ، التي تتضمن شروط الحياة الاجتماعية ومبادئها في مجتمع معيّن ، بما فيها من علاقات اجتماعية وإنتاجية ، تحدّد طبيعة التعامل بين الأفراد ، في النظام الاجتماعي القائم ، وبما يكفل لهم التكيف والتفاعل والعمل المنتج . وهذا ما يعزّز لديهم روح الانتماء لهذا المجتمع ، فيشعر كلّ منهم بأنّه صورة مصغّرة عنه . فالبيئة الاجتماعية إذاً ، هي تلك البيئة التي ينشأ فيها الفرد ويعيش ، ويكتسب منها من خلال الفعل التربوي ، قيمه ومعتقداته التي تشكّله اجتماعياً ، أي تحوّلها إلى شخصيّة اجتماعية متميّزة في إطار التفاعل الاجتماعي مع الناس الآخرين (الصغار والكبار) . ولذلك ، نجد أنّ السلوك الاجتماعي يختلف من مجتمع إلى آخر ، ومن جنس إلى آخر ، تبعاً للبيئات الاجتماعية ، بما فيها من نظم اجتماعية وثقافية أدّت إلى إنتاج هذا السلوك أو ذاك .

وهكذا يبدو الأثر القوي الذي تحدّثه البيئة الاجتماعية في تكوين الشخصية الإنسانية ، حتى إنّ بعض الباحثين يعتبرون هذه البيئة ، العامل الفعّال ، وربّما الوحيد ، في تأثيره في تحديد الأنماط الفكرية والسلوكية للشخصيّة .. فليس ثمة شخصيّة إنسانية بمعزل عن البيئة الاجتماعية ، وهذا يتوافق مع طبيعة الإنسان بوصفه كائناً اجتماعياً بطبعه .

٢- البيئة الاجتماعية العامة والتربية:

يبدأ تأثير البيئة الاجتماعية في الإنسان ، منذ اليوم الأول لولادته ، ويستمرّ هذا التأثير ويتّسع عبر مراحل حياته المختلفة ، بما يسهم في نموه وتشكيل شخصيّة الاجتماعية ، باعتبار أنّها النتاج الحتمي لهذه البيئة ، وتعبّر بالتالي عن الجوهر الاجتماعي الحقيقي للإنسان .

ويرى / فرويد / أنّ الأنا لا تتكوّن على انفراد ، ثمّ تتصلّ بالمجتمع ، وإنّما هي نتيجة للضغط الذي تفرضه مقتضيات الحياة الاجتماعية وضرورتها .. ويرى / جان بياجيه / أنّ الطفل لا ينتقل من مرحلة الشعور بالذات إلى الشعور الاجتماعي ، إلّا عن طريق المجتمع ، أي بفعل المؤثرات الاجتماعية المحيطة به. (إبراهيم ، ١٩٨٦ ، ١٢٣)

وإذا كان نمط الشخصية التي يتميّز بها أيّ فرد من الأفراد ، هو نتيجة التفاعل بين ملكاته الخاصة والعوامل البيئية المحيطة ، ومن خلال الفعل التربوي ، فإنّ تشكيل الشخصية الإنسانية في المراحل النمائية المتتابعة ، يتطلب تأمين البيئة الاجتماعية / التربوية المناسبة ، لكي تؤدي وظيفتها الإيجابية في المراحل المختلفة .. بيئة تتّصف بالثراء والمرونة ، بيئة تتّصف بالواقعية والجدية ، بيئة تقابل مطالب الحياة المستمرة والمتجدّدة التي تواكب عمليات التغيير الاجتماعي والتطوير التربوي المطلوب ، لكي تصل في تشكيل الشخصيات الإنسانية إلى الحدّ الأقصى ، في توظيف الإمكانيات والقدرات التي تتمتع بها هذه الشخصيات . (النجيجي ، ١٩٨١ ، ٥٠)

فالتربية بوجه عام ، والتربية الاجتماعية بوجه خاص ، عامل أساسي وهام في بناء الشخصية الإنسانية وتطويرها . لكنّ قوّة التأثير التربوي ، ترتبط إلى حدّ بعيد بالشروط التربوية التي تؤمّن لها البيئة الاجتماعية ، والأساليب الاجتماعية / التربوية المناسبة ، التي تعزّز التأثيرات الإيجابية وتستبعد التأثيرات السلبية ، سواء في المجال الأسري أم في المحيط الاجتماعي العام .

ويتّجلى هذا الترابط العضوي المتبادل بين التربية الاجتماعية والبيئة الاجتماعية ، من خلال النظر إلى أنّ كلّاً منهما دليل (مؤشر) على كميّة تنمية الآخر وتطويره ، في إطار الوظائف العامة للتربية الاجتماعية . وهنا تظهر هذه العلاقة التبادلية في اتجاهين : (بدران ، ١٩٩٣ ، ٣٠)

- يقول أولهما : إن التربية تعيد إنتاج العلاقات الاجتماعية / الإنتاجية القائمة .

- يقول ثانيهما : إن التربية تُنتج علاقات اجتماعية جديدة .

فالتربية جزء أساسي من تأثير البيئة الاجتماعية في الإنسان ، وذلك باعتمادها على تلك الاستعدادات والقدرات التي تميز الإنسان ، ممثلاً للنوع البشري ، وعلى البيئة الاجتماعية التي تعمل على تنمية هذه القدرات والاستعدادات ، وتوجيهها وتطويرها ، بحيث يستطيع الفرد أن يحقق ذاته الاجتماعية ، ويحقق بالتالي تكيفه مع الوسط الاجتماعي الذي يتوجب عليه العيش في أحضانه .

٣- البيئات الاجتماعية - التربوية :

يهتم علماء التربية وعلماء الاجتماع ، بدراسة الشخصية على أنها مجموعة من القوى (القدرات) المستقلة ، ولكنها موحدة في إطار البنية التركيبية العامة للفرد . وإذا كانت الشخصية تبدو ، من خلال شعور الآخرين بها ونظرهم إليها ، ثابتة ومتماسكة ومتزنة ، فذلك لأنها تتمتع بجملة من الصفات الثابتة والمتكاملة إلى حد بعيد ؛ وبالتالي ، يتصف السلوك الذي يصدر عن هذه الشخصية ، بقدر كبير من التكامل والثبات .

فإذا نظرنا إلى الناس من حولنا ، نشاهد أنماطاً من البشر يختلف بعضها عن بعضها الآخر ، في كثير من الصفات والسلوكات ، بحيث يتعذر وجود شخصين متشابهين تماماً ، في الشعور وطريقة التفكير وأسلوب التصرف . وهذا حتى عند الأشقاء التوائم الذين يملكون الشكل الجسدي المتطابق إلى حد بعيد ، فإن كل توائم يختلف عن التوائم الآخر في القابلية والاهتمام ، وطريقة التكيف الاجتماعي والتعامل مع الآخرين .

والسؤال الأساسي الذي يمكن طرحه : ما العوامل التي أدت إلى هذا الاختلاف؟ وما دور البيئات التربوية في تفعيل هذه العوامل ، وتأثيراتها في تشكيل الشخصية الإنسانية ؟ !

الجواب عن هذا السؤال الكبير ، يكمن في تلك الأفعال التربوية التي تمارسها
البيئات أو المؤسسات الاجتماعية (الأسرية والمدرسية والاجتماعية) ، من خلال
أدوارها التربوية ، عبر مراحل النمو المتتالية عند الكائن البشري . وهذا ما سيتم
شرحه في فصول قادمة .





الفصل الرابع

التربية والتغير الاجتماعي

مقدمة

أولاً- طبيعة التغير الاجتماعي ودور التربية فيه

ثانياً- العلاقة بين التغير الاجتماعي والتغير التربوي

١- حدوث التغير التربوي لمواكبة المتغيرات العصرية

٢- حدوث التغير التربوي نتيجة حاجة اجتماعية ملحة

٣- حدوث التغير التربوي نتيجة لظهور معارف جديدة

ثالثاً- مظاهر التغير الاجتماعي / التربوي

١- التغير المفاجيء (الثورة أو الطفرة)

٢- التغير التدريجي (التطور)

رابعاً- العوامل التي أسهمت في توثيق العلاقة بين التربية والمجتمع



مقدمة

إذا كانت التربية عملية إعداد الأفراد للعيش في مجتمع معين ، وفق شخصيات لها صفاتها وأدوارها الاجتماعية ، فإنّ على التربية أيضاً أن تعمل على تنمية هذه الشخصيات وتطويرها بما يتناسب مع متطلبات عمليات التغيير الاجتماعي .

فالتربية بحكم وظيفتها الاجتماعية ، تسعى إلى الحفاظ على التراث الاجتماعي من جهة ، وعلى تكييف هذا التراث مع الظروف المتجددة من جهة أخرى . وذلك لكي يتمكن الأفراد من التأقلم مع ما يحدث في المجتمع من تغييرات ثقافية وتكنولوجية ، وما يتبعها من تغييرات في الأنماط السلوكية . كما أنّ أي تغيير في البنية المؤسساتية التربوية ، لا بدّ أن ينعكس - بالضرورة - على تنشئة الأفراد .

إنّ حضارة أي مجتمع في تغيير مستمرّ ، فهي تتطور وتتقدّم لتتلاءم مع حاجات جديدة .. ويأتي بعض هذه التغييرات نتيجة للجهود التي يقوم بها الشعب ، ومن داخل المجتمع ذاته ، ويأتي بعضها الآخر نتيجة للاختلاط بأفراد المجتمعات الأخرى . فالنغير بالمفهوم الشامل : هو تغيير اجتماعي يصيب المجتمع في نواحيه كلّها ، وإن كان ذلك بنسب متفاوتة .. فإذا حدث أي تغيير في ناحية ، فلا بدّ أن تتغير أيضاً النواحي الأخرى المرتبطة بهذه الناحية ، وإلاّ أصابها التخلف الثقافي / الاجتماعي .

أولاً- طبيعة التغيير الاجتماعي ودور التربية فيه

يعرّف النغير الاجتماعي بأنّه : "التبدّل في أنماط السلوك والعلاقات الاجتماعية، والنظم والبنى الاجتماعية" (Howard, 1950,73) وبذلك يشير النغير الاجتماعي إلى التباين التاريخي في العلاقات بين الأفراد والجماعات ، والتنظيمات والثقافات والمجتمعات . (Frames, 1970,125)

ويقترن النغير الاجتماعي بالتغيير التربوي ، ويرتبط به ارتباطاً وثيقاً ، وبالعلاقة طردية / تبادلية وتكاملية .. فما أن يحدث النغير الاجتماعي إلاّ ويكون سبباً في إحداث تغيير تربوي .. وفي المقابل ، فإنّ ما يطرح من تغيير تربوي ، أو يستجدّ ،

سيكون بالضرورة -سبباً في تغيير بعض المفاهيم الاجتماعية ، وتعديل السلوك وتثبيت بعض القيم ، مقابل التخلي عن بعض المفاهيم والعادات ، وتوسيع مدارك أفراد المجتمع ورفع مستوى وعيهم العام ، مما يدفعهم بالتالي إلى تعديل سلوكياتهم وتصحيح أوضاعهم .

وتستطيع التربية أن تسهم بالتغيير الاجتماعي من خلال الإجراءات التالية :

١- تقوم التربية بامتصاص روح التغيير ، فتتمثل مفاهيمه وتطبقه ضمن مناهجها وأنظمتها .

٢- تتعمّص التربية النواحي المتغيرة في المجتمع ، وتعمل على تحويل اتجاه التغيير لمصلحة الإنسان ، بحيث تسعى لبناء إنسان قادر على توجيه التقدم في المجتمع ، ولا سيما التقدم الاجتماعي لتحقيق حاجات الإنسان . (عبد الدائم ، ١٩٩٨ ، ١١٠)

٣- تعمل التربية على خلق المناخ الملائم والجو المناسب لهذا التغيير الاجتماعي ، مما يسهل هذه العملية .

٤- تعمل التربية على توجيه التغيير الاجتماعي ، حسب الخطة المرسومة له .

٥- تسهم التربية في تكييف الأفراد داخل المجتمع من التغيرات الاجتماعية، والتغلب على كافة المشكلات (النفسية والاجتماعية والاقتصادية) . التي يتعرضون لها . (الشيباني ، ١٩٨٣ ، ٤٣)

فتأثيرات التغيير التربوي لا تقف عند حدود الأفراد فحسب ، بل تتعداها إلى حدود المجتمع بكامله ، ولا سيما أنّ هذا التغيير تقوم به مؤسسات تربوية واجتماعية ذات أهداف مشتركة .

ثانياً- العلاقة بين التغيير الاجتماعي والتغيير التربوي

إذا كانت التربية تقوم بدور مؤثر في عملية التغيير الاجتماعي ، باعتبار أن المؤسسات التربوية هي المنطلق الأول لهذا التغيير ، فهذا لا يعني أن دور المجتمع هو دور سلبي في هذا التغيير ، وهذا يتنافى مع مبدأ التأثير المتبادل والمتكافئ بين المجتمع والتربية ، ولا سيما أن المجتمع هو الذي يحدّد فلسفة التربية وأهدافها .
ولذلك فإنّ التغيّرات الاجتماعية ، غالباً ما تفرض على التربية تغييرات جوهرية، تتجلى في مظاهر متعدّدة ، منها :

١- حدوث التغيير التربوي لمواكبة التغيّرات العصرية : إنّ تحديد التربية وتحديد مهمّاتها في عصر متغيّر ، دوماً وأبداً ، مطلب أخذ يحتلّ مقام الصدارة في عمليات التنمية المختلفة .. ولذا فإنّ دور التربية ليس اللحاق بالتغيّر ، بل هو مهمّة أجلّ وأعظم من ذلك .. إته مهمّة تحديد التغيير وتجوّيده وترشيده ، إن صحّ التعبير . (عبد الدائم ، ١٩٩٨ ، ١٠٩) ولذلك فإنّ التغيير التربوي ، يحتاج إلى عمل مكثّف وجهد مستمرّ ، داخل المؤسسات التربوية وخارجها ، وضمن أطر التربية النظامية وغير النظامية في المجتمع ، بحيث يكون التقدّم التربوي إيجابياً ومحسّناً للمجتمع .

٢- حدوث التغيير التربوي نتيجة حاجة اجتماعية ملحة :

فقد تظّهر في المجتمع تغيّرات اجتماعية تستدعي أن يحدث تغيّر تربوي مرافق لها ، كأن تكون هناك مشكلة اجتماعية أحسّ بها القائمون على التربية . مثال ذلك ، ممارسة الديمقراطية كقيمة اجتماعية ، قد لا يكون متحقّقاً بعد ، وهذا يستدعي من التربية أن تغيّر في أسلوبها وتعاملها ، لكي تأخذ بالتوجّهات الجديدة . وقد تبرز حاجة المجتمع إلى عمّال مهرة ، وعلى قدر من الثقافة العامة .. وهنا تستطيع المراكز التربوية / المهنية ، أن تسهم في حلّ هذه المشكلة بتخريج أعداد

مدرّبة وكافية ، تسدّ هذه الحاجة مراعية في ذلك تغيير برامجها لتتفق مع متطلبات المجتمع .

٣- حدوث التغيير التربوي نتيجة لظهور معارف جديدة :

قد تظهر معارف تسهم ، بدرجة كبيرة ، في حلّ كثير من المشكلات التي تظهر في المجتمع .. وقد تظهر أيضاً مهارات جديدة وقيم يحتاجها المواطن في عمليات التطوير الاجتماعي ، أي عمليات التغيير المستمرة ، وإن كانت تتطلب مستويات عالية من الخبرات التربوية . وهذا يحتاج من المربي / المدرّس ، أن يعرف هذه المستجدات ، المعرفية والقيمية ، ويستوعبها .. وأن يفهم المطالب الاجتماعية التي تستوجبها ، وأن يناقشها بالتالي ويقومها ، ويعمل على إحداث تعديلات تناسبها . (الطيّب ، ١٩٩٩ ، ٩٧)

وهكذا تتفاعل التربية مع المجتمع ، وبصورة أكثر إيجابية مع التطور الاجتماعي ، بحيث ممكّن الناشئة من فهم طبيعة العصر ، والتعامل مع معطياته الفردية والاجتماعية ، وبالتالي استشراف آفاق المستقبل من خلال استيعاب ظاهرة التغيير المتسارع ، وآثارها الاجتماعية والتربوية .

وإذا كان النظام الاجتماعي هو الذي يحدّد نوع التربية وأسلوبها وفقاً لإمكاناته ومتطلباته ، فإنّ التربية أداة هامة من أدوات التغيير الاجتماعي الموجّه .

ثالثاً- مظاهر التغيير الاجتماعي / التربوي

إنّ عملية التغيير والتغيير ، قديمة قدّم الإنسان واستمرّت عبر تاريخه الطويل ، من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به . بقصدّ تكييفها والتكيف معها ، وبما يسهم في تحسين حياته . وفي ذلك قال / هرقليطس / الفيلسوف اليوناني الكبير ، منذ آلاف السنين : " إنّ التغيير هو قانون الوجود ، والاستقرار هو هدم وعدم " . أي أنّ سمة التغيير والتطور من السمات الأساسية للوجود الإنساني / الاجتماعي وديمومته .

وإذا كان ثمة علاقة تبادلية وثيقة بين التغير الاجتماعي والتغير التربوي ، فإن ثمة وجهان (مظهران) لهذا التغير :

١- التغيير المفاجيء (الثورة أو الطفرة) :

وهذا التغير قد يحدث بصورة فجائية ، وبلا مقدمات ظاهرة ، أي من غير مقدمات تفصح عن حدوثه أو هويته . ويسمى هذا التغير (طفرة) إذا كان تغييراً اجتماعياً ، أو يسمى (ثورة) إذا كان تغييراً سياسياً .

وقد يؤدي هذا النوع من التغير ، من الناحيتين : الاجتماعية والسياسية ، إلى نتائج حسنة أو سيئة ، استناداً إلى كلٍّ من المغير والمُتغير وطبيعة التغير . وسواء كانت النتائج إيجابية أم سلبية ، فإن عملية التغير تؤثر في المناهج التربوية ومصطلحاتها ، وأيضاً في المفاهيم والقواعد التي تؤثر في تكوين الناشئة وحياتهم .

٢- التغيير التدريجي (التطور) :

وهذا النوع من التطور يتماشى مع أسلوب الحياة وطبيعة الأشياء . أي يتوافق مع طريقة النمو التدريجي والمستمر ، حيث تكون عملية التغير - في الغالب - تغييراً نحو الأفضل والأحسن ، والأكبر والأنضج . وتكون أيضاً ، تطورية مدروسة ، ومخطّطاً لها . وتعتمد على مقدمات منمّطة يكون الصراع فيها والمعارضة ، أقلّ حدة من الصراع والمعارضة في التغير المفاجيء والسريع . (ناصر، ١٩٨٩ ، ٢٤٧)

إنّ التغير الاجتماعي الذي يشمل : (القيم والعادات والنظم وأساليب المعيشة) هو من أكثر أنواع التغير التي تؤثر في التربية . وذلك لأنّ طرائق الحياة هي التي تتغير ، وهذا ما يؤدي إلى تغير تربوي حتمي . . تغير في مضمونات المناهج وأهدافها ، إضافة إلى تأثير وسائل التربية بما تفرزه التغيرات الناجمة عن المكتشفات العلمية والتكنولوجية .

وهذه التغيرات تقتضي من التربية أن تستند في عملها إلى أساسيين رئيسين :

والإنسانية، ومهم بوجه عام ، كل من يعمل في مجالات تحسين ظروف الحياة وتقدم المجتمع .

وقد أخذت في العصر الحديث ، عوامل عديدة (اجتماعية وسياسية واقتصادية) تغير من المنظومات التقليدية في التربية .. ومن هذه العوامل : الثورة العلمية والتكنولوجية ، والانفجار المعرفي الرهيب ، والتقدم الهائل في وسائل الاتصال والإعلام المعتمد على استخدام الأقمار الصناعية ، وعلى نتائج بحوث الفضاء في المجالات المختلفة .

٢- تحول التربية إلى ضرورة اجتماعية :

إذا كانت التربية لازمت المجتمعات الإنسانية ، وأسهمت في مراحل تطورها ، فإن محتويات المنظومات التربوية ، تتضمن أسمى المثل الاجتماعية والإنسانية .. فالتربية تسير مجرى التاريخ الإنساني ، وتلازم دائماً الصفحات المشرقة منه ، وتعكس بالتالي ما في هذا التاريخ من ازدهار وتقدم ، وما فيه من تناقضات وتخلف.

وستظل التربية هي العامل الحاسم في بناء الإنسان القادر على تنمية ذاته وتنمية مجتمعه . كما ستظل العنصر الأساسي في إعداد أبناء المجتمع إعداداً صالحاً للحياة ومجالات العمل المختلفة . (حكيم، ١٩٩٧ ، ١٧)

ولذلك ، أصبحت التربية بمؤسساتها المختلفة ، ضرورة اجتماعية ، تؤثر في المجتمع وتؤثر به ، وهي تسعى إلى إعداد أبنائه للعيش فيه ، والإسهام في حياة الجماعة ، والقدرة على تحديد حياة الجماعة والعمل على تقدمها .

٣- تطور علم الاجتماع :

كانت المشكلات التي واجهتها المجتمعات المعاصرة نتيجة التغير السريع في نواحي الحياة المختلفة (الانفجار السكاني ، الأمية ، انهيار القيم والتقاليد ، مشكلات الأسرة والطفولة والشباب) ، من أهم العوامل التي أسهمت في تطوير

هذا العلم ، لأنها دفعت علماء الاجتماع والباحثين إلى بذل الجهود في البحوث والدراسات التي أسفرت عن تطوير هذا العلم .

واستطاع العلماء أن يتوصلوا إلى نتائج جيدة ، من خلال تلك الدراسات ، التي أكدت أن معالجة هذه المشكلات معالجة صحيحة وسليمة ، لا تتحقق إلا إذا ربطت بعمليات التربية والتعليم والتنمية التربوية . وهذا ما ساعد في توثيق الصلة بين التربية والمجتمع ، وأبرز أهمية التعاون بين علماء الاجتماع والتربية والاقتصاد ، في عمليات التخطيط التربوي وربطه بالمجتمع .

٤- الاهتمام بالتخطيط التربوي :

لقد كان اهتمام المجتمعات بالتخطيط التربوي ، أسلوباً ومنهجاً ، لتطوير حياتها وتقدمها ، من العوامل الهامة التي أحكمت الصلة بين التربية والمجتمع . وذلك لأن الاهتمام بالتخطيط يتطلب أن يضع المجتمع تصوراً واضحاً لمستقبله . ولا يمكن أن يبنى هذا التصور ، إلا بعد الدراسات اللازمة ، والتي يتم التعرف من خلالها على أوضاع المجتمع وظروفه وإمكاناته ، والمشكلات والتحديات ، وكيفية مواجهتها . وقد أدركت المجتمعات ، أنها لن تستطيع تحقيق أهدافها في الرقي والتقدم بمجرد إقامة المشروعات (الصناعية والزراعية والتجارية) بل يجب عليها أن تفكر أولاً في العنصر البشري الذي سيعمل في هذه المشروعات ، وما يجب أن يمتلك من معارف وخبرات وعلوم ومهارات ، وسلوكات عملية / مهنية ، تمكنه من النجاح في إدارة تلك المشروعات .

ولذلك ، كان لزاماً على هذه المجتمعات أن تعيد النظر في سياساتها التربوية / التعليمية ، وتتعرف مدى تلبيتها لمطالبها وحاجاتها ، وتضع بالتالي الخطط التربوية المناسبة ، والتي لا يمكن إحراز أي تقدم من دون تطويرها .

٥- تطوّر العملية التربوية :

أصاب العملية التربوية في العصر الحاضر ، تحولات وتغيّرات كبيرة ، في أهدافها ومناهجها وطرائقها ، حيث أصبحت أكثر اهتماماً بالواقع الاجتماعي . ويرجع هذه التحوّلات إلى عوامل عدّة ، من أهمّها :

١/٥- الجهود التي بذلها المربون لتقريب العمل التربوي من الواقع الاجتماعي ، وربطه بالتنمية الشاملة .

٢/٥- استفادة التربية من التقدّم الهائل الذي حدث في العلوم والتكنولوجيا ، في رفع مستوى أدائها وقدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة .

٣/٥- تغيّر النظرة إلى التربية ، حيث أصبحت المجتمعات تنظر إلى التربية نظرة واسعة وتلقي عليها مطالب جديدة ، ولا سيّما بعد أن تبين أهمية التربية وقدرتها على تحقيق التقدّم وتحديد الحياة . (حمادة ، ١٩٨٤ ، ٧٨-٨٠)

وهكذا أصبحت التربية تتفاعل بصورة إيجابية مع التطوّر الاجتماعي ، مؤثرة ومتأثرة ، بحيث تزيد من فاعليتها في تمكين الناشئة من فهم طبيعة العصر ، والتعامل الإيجابي مع ما يواجهونه من مواقف ومشكلات ، ذاتية أو اجتماعية ، وبالتالي استشراف آفاق المستقبل من خلال استيعاب ظاهرة التغيّر المتسارع ، وآثارها التربوية والاجتماعية .

وهذا كلّه يتطلّب من التربية أن تأخذ في الحسبان معطيات المجتمع وأهدافه ، لكي تحقّق متطلباته المرحلية والمستقبلية ، وفق علاقة تبادلية / تكاملية بينهما ، تقود التنمية الاجتماعية والتربوية نحو التطوير والتجديد ، بصورة دائمة .

المصطلحات العلمية في الباب الأول

Ability	قدرة / قدرة
Adjustment	تكيف
Aim	هدف
Attraction	تفاعل
Behavior	سلوك
Concept	مفهوم
Contemporary	معاصر / حديث
Control	ضبط
Curriculum	منهاج
Development	تطور - نمو
Difference + s	فرق - فروق
Economic	اقتصاد
Education	تربية
Environment	بيئة
Family	أسرة / عائلة
Formal	نظامي
Formal Education	تربية نظامية
Friendship	صداقة
Function	وظيفة
Generation	جيل

Group	مجموعة _ جماعة
Growth	نمو
Learning	تعلم
Maturity	نضج
Morale	أخلاق
Motivation	حافز
Need	حاجة
Negative	سلبي
Negative Control	ضبط سلبي
No Formal	غير نظامي
No Formal Education	تربية غير نظامية
Object	هدف - غرض
Pattern	نموذج - نمط
Person	شخص
Personality	شخصية
Phenomenon	ظاهرة
Philosophy	فلسفة
Positive	إيجابي
Positive Control	ضبط إيجابي
Problem	مشكلة
Relationship	علاقة
Role	دور

Self	ذات — نفس
Skill	مهارة
School Environment	بيئة مدرسية
Society	مجتمع
Social Control	ضبط اجتماعي
Social Education	تربية اجتماعية
Social Environment	بيئة اجتماعية
Social Pattern	نموذج / نمط اجتماعي
Socialization	تنشئة اجتماعية
Structure	بناء — بنية
Structure of Self	بناء الذات
Struggle	صراع
System	نظام
Theory	نظرية
Theoretical	نظري



مراجع الباب الأول ومصادره

- أبو النار ، إبراهيم (١٩٨٤) علم الاجتماع القانوني والضبط الاجتماعي ، مكتبة لهضة الشرق ، بيروت .
- أوبر ، روني (١٩٨٢) التربية العامة ، ترجمة : عبد الله عبد الدائم ، دار العلم للملايين .
- أوتاي ، أ.ك (١٩٧٠) التربية والمجتمع ، ترجمة : (سمعان - كامل - ليب - سلطان) مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- آير ، ليندا و ريتشارد (٢٠٠٢) كيف تعلّمون أولادكم مكارم الأخلاق - سلسلة تربية الأطفال ، ترجمة : أحمد رمو ، وزارة الثقافة ، دمشق .
- البتحي ، علي حامد (١٩٩٨) معوقات نتائج البحوث التربوية ، عمان .
- تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٢) المطبعة الوطنية ، عمان .
- بدران ، شبل (١٩٩٧) كما يكون المجتمع تكون التربية ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة .
- الجلال ، عبد العزيز عبد الله (١٩٨٤) تربية اليسر وتحلّف التنمية ، عالم المعرفة ، العدد (٩١) ، الكويت .
- الجميلي ، خيرى خليل (١٩٩٣) الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة والطفولة ، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية .
- الجولاني ، فاديا عمر (١٩٩٣) دراسات حول الشخصية العربية ، مكتبة الإشعاع ، القاهرة .
- حدية ، مصطفى (١٩٩١) الطفولة والشباب ، كلية الآداب ، الرباط .
- حكيم ، ثابت كامل والجمال ، محمد ماهر (١٩٩٧) في أصول التربية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

- الخشّاب ، أحمد (١٩٨٦) الضبط الاجتماعي - أسسه النظرية وتطبيقاته العملية ، القاهرة .
- دعبس ، يسرى (١٩٩٦) التربية والمجتمع ، دار الطائف ، القاهرة .
- دوركهام ، إميل (١٩٩٢) التربية والمجتمع ، ترجمة : علي وطفة ، دار معد ، دمشق .
- دولاند سير ، جيلبر (١٩٨٩) مناهج البحث التربوي ، ترجمة : فاطمة الجيوشي ، كلية التربية ، جامعة مشق .
- دويدار ، عبد الفتاح محمد (١٩٩٤) علم النفس الاجتماعي - أصوله ومبادئه ، دار النهضة العربية ، بيروت .
- ديوي ، جون (١٩٤٦) ترجمة : متى عقراوي و زكريا مخائيل ، القاهرة .
- الراوي ، محمد خلفان و حسان ، حسان محمد (١٩٩٨) أصول التربية ، دار الكتاب الجامعي ، العين .
- رحمة ، أنطون (١٩٩٢/١٩٩١) التربية العامة (٢) ، جامعة دمشق .
- الرشدان ، عبد الله و جعيني ، نعيم (١٩٩٩) المدخل إلى التربية والتعليم ، دار الشروق ، عمّان .
- الرواجي ، عايدة (٢٠٠٠) موسوعة العناية بالطفل وتربية الأبناء ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمّان .
- زاهر ، ضياء (١٩٩٦) القيم في العملية التربوية ، مركز الكتاب للنشر والتوزيع ، مصر الجديدة ، القاهرة .
- زيادة ، مصطفى عبد القادر (١٩٩٨) موسوعة سفير لتربية الأبناء ، المجلد الأول ، بيروت .
- سرحان ، منير مرسى (١٩٨١) في اجتماعيات التربية ، دار النهضة العربية ، بيروت .

- سكر ، ب.ف (١٩٨٠) تكنولوجيا السلوك الإنساني ، ترجمة : عبد القادر يوسف ، عالم المعرفة ، العدد (٣٢) ، الكويت .
- سلطان ، محمود السيد (١٩٧٧) مقدمة في أصول التربية ، مؤسسة الوحدة ، الكويت .
- _____ (١٩٧٩) دراسات في التربية والمجتمع ، ط ٣ ، دار المعارف ، القاهرة .
- سليمان ، علي (١٩٩٤) دور الأسرة في تربية الأبناء ، شركة سفير ، القاهرة .
- السيد ، سميرة أحمد (١٩٩٣) علم اجتماع التربية ، دار الفكر ، القاهرة
- شنطاوي ، عبد الكريم (١٩٩٠) أسس التربية ، دار الصفاء ، عمان .
- الشماس ، عيسى (١٩٩٦) القصة الطفلية في سورية-دراسة تحليلية للقيم التربوية ، وزارة الثقافة ، دمشق .
- الشيباني ، عمر التومي (١٩٨٣) دور التربية في بناء الفرد والمجتمع ، المنشأة العامة للنشر والتوزيع ، طرابلس ، ليبيا .
- صوالحة ، محمد و محمود حوامدة (١٩٩٤) أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة ، دار الكندي ، اربد (الأردن)
- طنطاوي ، محمود (١٩٨٤) أصول التربية ، وكالة المطبوعات ، الكويت .
- الطيّب ، أحمد (١٩٩٩) أصول التربية ، المكتب الجامعي الحديث ، القاهرة
- عبد الدائم ، عبد الله (١٩٩٨) دور التربية والثقافة في بناء حضارة إنسانية جديدة ، دار الطليعة ، بيروت .

- عبد اللطيف ، خيرى (١٩٨٧) مدخل إلى التربية ، مكتبة دار الفكر ، عمّان .
- عبد الله ، محمود أحمد (١٩٩٠) المدخل إلى علم القانون ، جامعة دمشق
- عريفج ، سامي سلطي (٢٠٠٠) مدخل إلى التربية ، دار الفكر ، عمّان
- العميرة ، محمد حسن (١٩٩٩) أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسيّة والفلسفية ، دار المسيرة ، عمّان .
- عياد ، مواهب وآخرون (١٩٩٨) إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضنة ، منشأة المعارف بالإسكندرية .
- غباش ، آمنة (١٩٩٠) التغيير الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية ، دار البحار ، بيروت .
- الفنيش ، أحمد علي (١٩٨٢) أصول التربية ، الدار العربية للكتاب ، ليبيا .
- القائي ، علي (١٩٩٦) الأسرة ومتطلبات الأطفال ، دار النبلاء ، بيروت
- قمير ، محمود (التربية وترفيه المجتمع ، مركز دراسات ابن خلدون ، دار سعاد الصباح ، الكويت .
- كشميري ، محمد عثمان (١٩٩٧) مقدّمة في أصول التربية ، مكتبة الملك فهد ، الرياض .
- الكندري ، جاسم يوسف (١٩٩٩) التربية والتنمية - الوظيفة الاقتصادية للتربية ، مطابع الشروق ، الكويت .
- المرسي ، الصفصافي أحمد (٢٠٠٢) القيم الأسرية بين الأصالة والمعاصرة ، دار الآفاق العربية ، القاهرة .
- معجم مفاهيم علم الاجتماع (١٩٩٦) معهد الإنماء العربي ، بيروت .

- منصور، سيد أحمد (١٩٨٤) دور الأسرة كأداة للضبط الاجتماعي ، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ، الرياض .
- مطاوع ، إبراهيم عصمت (١٩٩٥) أصول التربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٨٦) التربية البناءة ، تونس .
- ناصر ، إبراهيم (١٩٨٣) التربية وثقافة المجتمع ، دار الفرقان ، عمان .
- _____ (١٩٨٩) أسس التربية ، دار عمّار ، عمان .
- النجيجي ، محمد لبيب (١٩٨١) الأسس الاجتماعية للتربية ، دار النهضة العربية ، بيروت .
- هندي ، صالح وآخرون (١٩٩٠) أسس التربية ، ط ٢ ، عمان .

- Becker, S. Gory (1970) Investment In Human Capital Theoretical Analysis, Journal of Political Economy ,LXX, October
- Cassirer, Ernest (1971) The Philosophy of Symbolic Forms, vol: 1, London .
- Dewey , John (1963) Democracy and Education, New York .
- Fleming,M.E (no date) The Social Psychology of Education, London
- Frames, Allen (1970) Socio- Cultural dynamics in introduction to Social change , the Macmillan , New York .
- Haward, Baker (1950) Through Values Social interpretation , Duck University Press .



الباب الثاني

التربية الاجتماعية في المدرسة

الفصل الأول- المدرسة مؤسسة اجتماعية

الفصل الثاني- مناهج التربية الاجتماعية في المدرسة

الفصل الثالث- تعليم التربية الاجتماعية في المدرسة

الفصل الرابع- التربية الاجتماعية من خلال الأنشطة

والعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها

الفصل الأول

المدرسة مؤسّسة اجتماعيّة

مقدمة

أولاً- البيئة الاجتماعية في المدرسة

ثانياً- النمو الاجتماعي للطفل في عمر (٦-١٢) سنة

١- نمو الطفل من عمر (٦-٩) سنوات

٢- نمو الطفل من عمر (٩-١٢) سنة

ثالثاً- التربية المدرسية وتكوين الشخصية الاجتماعية

رابعاً- الوظائف الاجتماعية للتربية المدرسية

١- تبسيط التراث الثقافي وخبرات الكبار

٢- تنقية التراث الثقافي وخبرات الكبار

٣- توفير بيئة اجتماعية أكثر توازناً من البيئة الخارجية



مقدمة

تعدّ منظومة التربية (المدرسة)، منظومة اجتماعية مفتوحة Open System كباقي المنظومات الواقعية، أي أنها وثيقة الصلة بتأثيرات الوسط الاجتماعي. وتكمن أهمية النظام الاجتماعي المفتوح في تفاعله مع محيطه وبيئته عن طريق المدخلات، سواء كانت مادية أم غير مادية، التي تُزوّد بها المدرسة من المجتمع، وبعد أن تمر بعمليات تربوية Educational Processes داخل النظام التعليمي (تعليم، تعلم، إشراف، إدارة، تنظيم، تنسيق، نشاط تربوي، نقل، انتقال، مختبرات، تقنيات وأجهزة ووسائل تعليمية... الخ)، توجه جميعها من أجل الوصول إلى مُخرج رئيسي يتمثل في الطالب الذي يربي وتعلم بصورة أفضل وأكثر نضجاً. (الخميسي، ٢٠٠٠، ص ٢٣٠).

وعلى الرغم من ذلك، فإنّ المدرسة كنظام تضم مكونات أساسية تميزها عن غيرها من المنظومات تكسيها سمات وخصائص معينة، فالمدرسة كنظام بنائي تتكون من بنائين: بناء اجتماعي، يضم العناصر البشرية، (تلاميذ ومعلمين وإداريين وفنيين، وعمال). مكونة ما يسمى بالتركيب الاجتماعي للمدرسة Social Structure تنشأ بين عناصر هذا التركيب تفاعلات وعلاقات اجتماعية. ومن بناء غير اجتماعي، يشمل العناصر الأخرى غير البشرية في البناء المدرسي، مثل المباني والتجهيزات العملية والعلمية، من عتابر ومكتبات وملاعب، وحدائق وقاعات أنشطة، بالإضافة إلى المناهج وطرائق التدريس والوسائل التعليمية الداخلة في العملية التربوية / التعليمية بالمدرسة.

والمدرسة من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي للتلاميذ، تؤدي مهاماً أساسية في تشكيل شخصياتهم، وتحديد صورتهم المستقبلية ؛ فتغرس فيهم القيم والاتجاهات الإيجابية، وتنمي لديهم الأفكار والمبادئ والحقائق العلمية، وتعزز فيهم الأنماط السلوكية المقبولة. التي تمكنهم من تحمل مسؤولياتهم تجاه بيئتهم وحل مشكلاتها

أولاً-البيئة الاجتماعية في المدرسة

ويقصد بها المناخ الاجتماعي والنفسي، الذي يسم النظام المدرسي. ويُعبر عنه بالعلاقات الاجتماعية التي تربط بين أفراد المجتمع المدرسي. وكذلك المشاعر المصاحبة لهؤلاء تجاه المدرسة والعاملين فيها.

والعملية التعليمية لا تجري داخل حجرات صفوف المدرسة فحسب، بل وفي البيئة المدرسية كلها كنظام اجتماعي، يترابط فيه الأفراد بطرق مختلفة. إذ توجد فيها تنظيمات اجتماعية رسمية وغير رسمية، تجمع بين المدرسين فيما بينهم، وبين التلاميذ فيما بينهم، وبين المدرسين والتلاميذ، والإدارة والمدرسين والتلاميذ ... وفي المدرسة يوجد كذلك جماعات الأنشطة والتعاون والتنافس المتمثل بالنشاط الحر.

فالمدرسة مجتمع صغير، يشبه المجتمع الكبير، فهي تضم العديد من التنظيمات والأنشطة والعلاقات من جهة، ومن حيث نظامها المهادف لحفظ الأمن والنظام والسلم داخل نطاقها من جهة أخرى. فالتلميذ في المدرسة مطالب بالاستجابة السليمة لقوانين المدرسة وأحكامها وإجراءاتها، كي يتمكن من أداء وظائفها. وهكذا تكون المدرسة نظاماً اجتماعياً يشترك فيه الأفراد كما يشتركون في النظام الاجتماعي الخارجي. فكما أن المجتمع الكبير نظام اجتماعي يربي أفراداً، كذلك المدرسة تربي أفرادها. (سرحان، ١٩٩٧، ص ٢٠٥)

ولكي نفهم الوظيفة التربوية الشاملة للمدرسة كنظام اجتماعي، ينبغي أن نتعرف على ما فيها من تفاعل اجتماعي يميزها، ومن علاقات اجتماعية بين أفرادها.

ثانياً-النمو الاجتماعي للطفل من عمر (٦-١٢ سنة)

من بين الخصائص النمائية التي يتمتع بها الأطفال والفتية خاصية النمو الاجتماعي. ويمكن القول بأن عملية النمو هذه تُعد من بين العمليات المعقدة التي تسهم في صيرورتها عوامل متنوعة ومتشابكة، يكتسب الطفل والناشئ خلالها السلوك الاجتماعي الذي يعينه على الانسجام والتفاعل مع الآخرين، وتتم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يكتسب الطفل والناشئ من خلالها المعايير والقيم والاتجاهات الإيجابية ويتعامل مع متطلبات الحياة بشكل إيجابي. (عدسي ومصلح، ١٩٩٥، ص ٤٠).

تمر عملية النمو الاجتماعي للكائن البشري بمراحل عدة، وتكتسب في كل مرحلة من المراحل العمرية للإنسان خصائص معينة.

انسجاماً مع أغراض هذا الكتاب سنقصر الحديث في مرحلتين من مراحل عملية النمو الاجتماعي لتلميذ مرحلة التعليم الأساسي.

١- الطفل من عمر (٦-٩ سنوات):

وهي المرحلة العمرية التي تقابل الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. في السادسة من عمره تتولد لدى الطفل الرغبة في تعرف العالم المحيط به، وتدخل المدرسة كمؤسسة اجتماعية في عملية تنشئته اجتماعياً من خلال ما تحققه من تفاعلات اجتماعية وانفعالية تجري في بيئتها الاجتماعية. وفي المدرسة يتعلم الطفل التواصل مع الثقافة، وتبدأ تجربته الخاصة بالتشكل، ويبدأ أناه بالتكون، ويتعلم احترام القواعد والأنظمة، وتتولد لديه الرغبة في مواجهة الراشدين كممثلين للسلطة التي يعيد توليدها من خلال أعباءه وقواعدها التي يدعها.

١/١ - مظاهر النمو الاجتماعي عند طفل (٦-٩) سنوات :

يتعاطف خلال هذه المرحلة ، دور جماعة الأقران في حياة الطفل. ويزداد تعلقه بهم مع تقدمه بالعمر من أجل اللعب أولاً، ثم من أجل الاجتماع معهم. وشيئاً فشيئاً يشتد تنافسه معهم، وينمو إحساسه بالكفاءة بصدد المهارات التي يكتسبها. ومن خلال اللعب مع الأقران يكتسب الطفل الكثير عن ذاته، وعن أقرانه، وتتاح له فرص تحقيق المكانة الاجتماعية.

تطراً خلال هذه المرحلة تغيرات على بنية العلاقات التفاعلية للطفل، تتمثل في ميله إلى تكوين صداقات خاصة مع عدد محدود من أقرانه، ويتحول هؤلاء من منافسين إلى حلفاء.

ولا يفرق الطفل في بداية هذه المرحلة في صداقاته بين الجنسين كثيراً. ولكن لا يلبث الصبيان والبنات أن يدركوا بعد ذلك، وجود فروق واسعة فيما بينهم. فهم يميزون بين المظهر الذكري والأنثوي، ويشكلون فرقا مستقلة في ألعابهم. يشير ذلك إلى أن الأطفال في نهاية هذه المرحلة قد بدعوا يشكلون هوية نفسية كأعضاء في هذا الجنس أو ذاك. يرافق ذلك اكتساب الطفل المعايير السلوكية والميول والاهتمامات ونوع الألعاب والنشاط العام من جماعته المماثلة له جنسياً. (زهران، ١٩٧٧، ص ٢٧٥)

وعندما يأخذ التمييز الجنسي بُعداً اجتماعياً (الجنس، Gender) ويجري التمييز بين الجنسين والتفضيل لجنس معين على أساس القيم الاجتماعية السائدة يتخذ التمييز بُعداً غير مرغوب فيه. وهنا نشير إلى دور المدرسة في عملية تمييز جنس الطفل على أسس اجتماعية. (اليونيسيف، ٢٠٠٢، ص ٨).

إن الأطفال في هذه المرحلة، يحبون الثروة ويميلون للانخراط في اشتباكات ومشاجرات مع أطفال آخرين لا تقلل من أهمية لعبهم الجماعي. (فروشاد، ص ١٥٥-١٥٦).

ومن جانب آخر، يدخل الأطفال فيما بينهم بعلاقات منافسة تكون في مطلع هذه المرحلة فردية، ثم تصبح في نهايتها جماعية، فيدخل أطفال الصف الواحد في منافسة فيما بينهم، من خلال ممارستهم للألعاب الرياضية، ومن خلال التحصيل الدراسي، وحتى من خلال شقاواتهم في الصف وخارجه.

وإذا كان التنافس نضالاً من جانب الأطفال ضد بعضهم البعض، فالتعاون يكون جماعياً موجهاً نحو هدف مشترك. حيث يزداد التعاون بين الطفل ورفاقه في المدرسة. وتميل الزعامة في هذه المرحلة إلى الثبات النسبي. ولا يظهر في هذه المرحلة أي أثر للتعصب الديني أو العنصري أو الجنسي. فيما تظهر المبادئ الأخلاقية الجديدة مثل: المساواة والإخلاص والتسامح، وتعبّر عن ذاتها في خيرات الطفل الواقعية في حياته اليومية.

ويحصل الطفل على المكانة الاجتماعية، ويهتم بجذب انتباه الآخرين من خلال السمات الاجتماعية التي يفضلها رفاق السن في هذه المرحلة منها: النشاط الاجتماعي، والاهتمام بالآخرين، وحسن المظهر، والمرح والصدقة، والتفوق الدراسي، والصحة العامة. فيما تكون أكثر السمات غير المرغوبة لديهم الانطواء والخجل والتمرد.

ونضيف إلى ما تقدم من سمات النمو الاجتماعي لدى أطفال هذه المرحلة:

* سعيهم الخيث نحو الاستقلال. واتساع دائرة ميولهم واهتماماتهم.

* تعديل سلوكهم بحسب المعايير والاتجاهات الاجتماعية وقيم الكبار.

* نمو الضمير ومفاهيم الصدق والأمانة.

* نمو الوعي الاجتماعي والمهارات الاجتماعية.

* اضطراب سلوكهم إذا حدث صراع مع الراشدين، أو تلقوا

معاملة خاطئة من جانب الكبار.

٢/١-العوامل المؤثرة في نمو الطفل الاجتماعي (٦-٩) سنوات :

يتأثر النمو الاجتماعي للطفل في هذه المرحلة بعدة عوامل نذكر منها:

- المدرسة بما فيها من بناء اجتماعي، وحجم وسعة، وأعمار التلاميذ والتكوين الجنسي فيها. والفروق الاجتماعية الاقتصادية بين تلاميذها.

فحجم المدرسة يحدد الفرص التي تتاح للتلاميذ، إذ يتوقف حظ التلميذ في الاشتراك بأية مهمة أو الإجابة عن أي سؤال ومدى مساهمته في الفعاليات، وتكوين المشاعر الإيجابية بصدد الإحساس بالكفاءة وبكونهم مقدرين من أقرانهم على عدد أقرانه في الصف. دون المغالاة في قيمة هذا العامل - حجم المدرسة - كعامل حيوي في نمو الأبعاد الاجتماعية للطفل.

- المناخ الاجتماعي والنفسي الذي يسود المدرسة ، ويكون العامل الأكثر حسماً وتأثيراً في النمو الانفعالي والاجتماعي للأطفال في المدرسة ، ونخص هنا أنماط العلاقات الاجتماعية، التي تربط أعضاء الأسرة المدرسية فيما بينهم، هل هي علاقات تسلطية، أو أمرية؟ أم علاقات ديمقراطية تستند إلى رؤية إنسانية؟ أم علاقات تتصف بالإهمال والتجاهل؟ .

وتؤثر المدرسة في النمو الاجتماعي للطفل أيضاً من خلال تمييزها بين الذكور والإناث، سواء من خلال العلاقات وأنماط التعامل مع الأطفال، أم من خلال محتوى الكتب المدرسية، والتي عادة ما تميز بين الذكور والإناث من خلال اللغة، والأدوار التي تستخدم في الكتب التي يقرأها الطلاب، وتوجيه الطلاب نحو مهن مستقبلية، وإبراز أو تغييب دور المرأة في المجتمع بشكل عام.

- المعلم ، حيث يتمتع بدور فريد في تحديد ملامح النمو الاجتماعي لطفل المدرسة، وذلك من خلال موقعه المتميز في العملية التربوية داخل المدرسة. فهو يمثل القدوة والنموذج لتلاميذه، من خلال السلوكات التي يمارسها داخل حجرة الصف

وخارجها. فقد يكون المعلم محفزاً لنمو وجداني واجتماعي سليمين للأطفال، وقد يكون سبباً لإحباطهم وتعطيل قدراتهم من خلال المعاملة غير السليمة لهم.

- الأسرة ، حيث تؤثر علاقة الطفل بوالديه واستخدام الثواب والعقاب في توافقه الاجتماعي.

إن مبالغة الأب في استخدام سلطته، وتبنيه سياسة العنف الجسدي والمعنوي في التعامل مع أطفاله ينطوي على أخطار جسيمة منها: انحراف أولاده. فالدوانية تنتقل من جيل إلى جيل بفعل التنشئة. وهذا ينطبق على الأم والأب. ومع التقدم بالعمر سيواجه هؤلاء الأطفال صعوبات تعليمية، وسيكونون عدوانيين، مكروهين بين أقرانهم.

- كذلك يتأثر النمو الاجتماعي لأطفال هذه المرحلة بوسائل الإعلام، وبالثقافة العامة للمجتمع، وبالخبرات المتاحة لهم من أجل التفاعل الاجتماعي.

٢- الطفل من عمر (٩ - ١٢ سنة):

يزداد خلال هذه الفترة احتكاك الطفل بجماعات الكبار، وبالتالي اكتسابه معاييرهم واتجاهاتهم وقيمهم. ويهتم بالتقييم الأخلاقي لسلوكه، مع ميله إلى نقد تصرفات الكبار، وتبرمه من أوامرهم ونواهيهم، وثورته على الروتين.

١/٢- مظاهر النمو الاجتماعي عند طفل (٩-١٢) سنة :

يلعب التفاعل الاجتماعي للطفل خلال هذه الفترة أشدّه بفعل ازدياد تأثير جماعة الرفاق في نموه الاجتماعي. وطبعاً، يشوب هذا التفاعل ميول متناقضة في ظاهرها (التعاون والتنافس، الولاء والاستقلال)، ويستغرق النشاط الاجتماعي معظم وقته ويفتخر بعضويته في جماعة الأقران. ويفضل اللعب الجماعي والمشاركة في المباريات.

ولكي يحصل الطفل على رضا الجماعة وقبولها له يساير معاييرها ويطيع قائدها.
يرافق ذلك تقلص تأثير الوالدين عليه بالتدريج.

وخلال هذه المرحلة، يبدأ تأثير النمط الثقافي العام في تشكيل الخصائص الاجتماعية للطفل. وينمو شعوره بفرديته، وكذلك بفردية غيره من الناس. ويزداد إحساسه بالمسؤولية، وتنمو قدرته على ضبط سلوكه ذاتياً.

ويُعد نمو المسؤولية الاجتماعية عند الأطفال أساساً محدداً للسلوكات الإيثارية والكرم ومساعدة الآخرين. وجدير بالذكر هنا ما تؤكد به البحوث العلمية من أهمية تعريض الطفل لخبرات إيجابية يتعلم من خلالها تحمل المسؤولية الاجتماعية وتعلم الإيثار، وسلوك الكرم ومساعدة الآخرين ويكون التعزيز الإيجابي من قبل الراشدين للسلوكات المرغوبة أهمية كبرى في غرسها وتثبيتها، حيث لا يكفي التوجيه والوعظ والإرشاد. (هاريس Harris وبريان وولبيك Bryan and Walbek نقلًا عن زهران، ١٩٧٧، ص ٢٧٧).

وتميل أوجه النشاط الطفولية نحو تفضيل الخصوصية لدى أطفال هذه المرحلة. وتحدد ميولهم، وتنحو صوب التخصص أكثر، وتصبح أكثر موضوعية. وتبرز ميولهم المهنية. ويتركز اهتمامهم بعمل ما يميلون إليه. ويقل اعتمادهم على الكبار ويضطرد نمو استقلالهم.

يتوحد الطفل خلال هذه المرحلة مع الدور الجنسي المناسب (sex role). وتتضح عملية تنميته من الناحية الجنسية (ذكر - أنثى). وكذلك يتضح توحده مع الجماعات أو المؤسسات، فيفخر بفوز فريق مدرسته في مباراة أو في مسابقة. ويتعد كل من الجنسين في صداقته عن الجنس الآخر. ويظل الحال هكذا حتى المراهقة. وتكون الاتصالات الاجتماعية بين الجنسين مشوبة بالفظاظة ونقص الاستجابة والمضايقات والخجل والانسحاب. وتبدو الفروق بين الجنسين حيث لا

تتضمن الجماعات أفراداً من الجنس الآخر، وتكون جماعات الذكور أكبر عدداً من جماعات الإناث. ويعطي الآباء حرية أكبر لجماعات الذكور.

ويمكن إنجاز خصائص النمو الاجتماعي لطفل هذه المرحلة بما يلي:

* تزايد تأثره بجماعة الرفاق وتفاعله الاجتماعي وولائه لها.

* زيادة نشاطه الاجتماعي حيث يصبح أكثر انتقاء لأصدقائه ويزداد تعاونه معهم.

* اتساع دائرته الاجتماعية حيث يظهر لديه شعور الولاء للجماعة.

* ظهور اهتمامه بقواعد اللعب واحترام القوانين والعادات وحقوق الغير.

* توحده مع الدور الجنسي المناسب.

* اتساع ميوله ونمو الضمير لديه، وكذلك نمو مفاهيم الصدق والأمانة، وتزايد الشعور بالمسؤولية.

* ظهور مبادئ جديدة لديه مثل: المساواة والإخلاص والتسامح. (الشناوي وآخرون، ٢٠٠١، ص ٥٢)

٢/٢- العوامل المؤثرة في نمو الطفل الاجتماعي (٩-١٢) سنة :

تتضمن عوامل عديدة في النمو الاجتماعي لأطفال هذه المرحلة ، تتمثل في : الثقافة العامة، ووسائل الإعلام، وكذلك الخلفية الثقافية للأسرة، والطبقة الاجتماعية التي نشأ فيها الطفل في نموه الاجتماعي وجماعة الأقران: حيث يلاحظ ازدياد أثر الصحبة (الأقران) في هذه المرحلة، فالصداقة الآن تكون أكثر استقراراً وديمومة.

-وتشهد بنية العلاقات بين أعضاء فئة الأقران خلال هذه المرحلة تحولات واضحة، حيث تتحول بالتدريج إلى علاقات منظمة، وتتخذ طابعاً ملزماً وشكلياً، وتخضع لعدد قليل من القواعد لدى أطفال السابعة أو الثامنة. إلا أن الميل المتزايد إلى التنظيم الفتوي بين أطفال التاسعة والعاشر والحادية عشرة يفرض عضوية ثابتة في الفئة، وخضوعاً أقوى لقواعدها.

ويؤدي نضج الأطفال في هذه المرحلة إلى ممارستهم لأنشطة وفعاليات ذات طابع فتوي محددة الأغراض. فللفتة الآن اهتمامات وخطط مشتركة. وينتظم أبناء العاشرة والحادية عشرة في جماعات ونواد ذات أنظمة خاصة، ويخطط هؤلاء للكثير من فعاليتهم.

إن الانتماء إلى جماعة الأقران في هذه المرحلة يقوي إحساس أعضائها بالانتماء، وتكون هذه الجماعة بمثابة مدرسة تعلم أعضائها المهارات الخاصة، وتساعدهم على تعلم التعامل مع الآخرين من أجل بلوغ أهداف محددة ومشتركة. (مخول، ١٩٩١/١٩٩٢، ص ٢١٢).

- خلال هذه المرحلة يحتاج النمو الاجتماعي السليم للطفل إلى جو أسري دافئ هادئ ومستقر، يحتاج الطفل خلال هذه المرحلة الانتقالية إلى مساندة والدية حقيقية. وكذلك إلى الشعور بالتقبل في إطار أسرته. ونعلم اليوم أن شعور الطفل بالرفض من قبل أسرته يؤدي إلى ظهور سلوكيات غير مقبولة لديه، وأعراض اضطرابات انفعالية مختلفة. وهذه بدورها تؤدي إلى ردود أفعال سلبية من جانب الأهل كالرفض، الأمر الذي يؤدي إلى مضاعفة الضغوط على الطفل وزيادة شعوره بالرفض. وهكذا تستحكم الدائرة المعيبة. (كولمان، ٢٠٠٠، ص ١٩٠).

- خلال هذه المرحلة من حياة الطفل تؤدي النوادي والمعسكرات دوراً مهماً من حيث تنظيم أنشطتهم الاجتماعية، وإشباع ميولهم وحاجاتهم تحت إشراف الكبار.

- قد يتعرض الأطفال خلال هذه المرحلة وفي سياق عملية التنشئة الاجتماعية إلى مؤثرات تكسبهم التعصب. والتعصب هو اتجاه نفسي مشحون انفعالياً نحو أو ضد جماعة أو فكرة معينة. فبدور التعصب تبدأ في الطفولة المبكرة كما تؤكد بعض الدراسات، حيث يفضل الطفل أفراد جنسه وسلالته على غيرهم. ومع النمو يلاحظ أن الطفل يكتسب التعصب ضد أفراد جنس أو سلالة معينة ليس لعيوب شخصية في هؤلاء الأفراد ولكن لمجرد انتمائهم إلى هذا الجنس أو تلك السلالة التي

يتعصب الأهل والمجتمع ككل ضدها. (آبيل وساهينكايا Abel & Sahinkaya ، ١٩٦٢).

ثالثاً- التربية المدرسية وتكوين الشخصية الاجتماعية

تستند التربية في تحديد غاياتها إلى فلسفة تربوية، وبالطبع لا تنشأ الفلسفة التربوية من فراغ، فلا بد لها من أن تستند إلى فلسفة اجتماعية تجسد أهداف المجتمع وحاجاته، وحاجات المتعلمين.

وقد أثارَت مسألة ثنائية الفرد والجماعة جدلاً بين أوساط المفكرين من فلاسفة وعلماء اجتماع وتربويين، ويمكن إيجاز المسألة الخلافية من خلال السؤال: لمن تتوجه التربية الاجتماعية، إلى الفرد أم إلى الجماعة؟

- من جهته أكد عالم النفس الأمريكي كارل روجرز Carl Rogers على دور التربية في تكوين الشخصية على أساس العواطف والمشاعر الإنسانية النبيلة، وعلى التربية أن تساعد الفرد في الكشف عن هذه المشاعر وتوجيهها نحو بناء علاقات إيجابية بينه وبين مجتمعه. فالصالح العام حسب روجرز يتحقق من خلال صالح الفرد.

ينادي روجرز بضرورة توجيه التربية لخدمة الفرد بما يحقق في النهاية صالح المجتمع بأكمله. ويرى أن المجتمع الحديث بتعقيداته الحضارية وخطوة الآلية الجافة، والأفراد في خضم انهماكهم في الأنشطة والأعمال الحياتية التي فرضها عليهم المجتمع الحديث، بدؤوا ينفصلون عن مشاعرهم الخاصة وعواطفهم وبدعوا يخبثون وراء أسوار خادعة تفصلهم عن مشاعرهم وتسلبهم كينونتهم الذاتية وماهياتهم، ونتيجة ذلك - حسب روجرز - أن أدت هذه الوضعية إلى فقدان الفرد القدرة على تكوين قيم خاصة يهتدي بها في حياته، وبدأ يكتسب قيمه من مجتمعه دونما تغيير أو تعديل من جانب، وقد تكون هذه القيم مناقضة لشخصية الفرد وقد لا تتناسب مع خبراته الشخصية الخاصة.

بل إن روجرز يذهب في انحيازه للجانب الفردي الذاتي في تكوين الشخصية إلى أبعد من ذلك، حيث ينالغ في هذا الجانب فيما يتصل بالجانب الخُلقي Moral في تكوين الشخصية المتعلمة، فهو يرى أن الأخلاقيات الحقيقية تنبع من شخصية الفرد ذاته وليس من المجتمع، فالفرد - حسب رأيه - يجب أن يختار القيم المناسبة له ويُحب أن تتاح له الفرصة لتبني ما يلائمه من قيم بعيداً عن سلطة المجتمع وقيوده. وهو لا ينكر أهمية احتكام الفرد إلى آراء وحكمة الآخرين ومعتقدات التراث الاجتماعي، ولكن أهم من ذلك كله في رأيه ما يراه الفرد مناسباً لشخصيته من قيم مع الأخذ بالحسبان توجيهات الآخرين ومعتقدات المجتمع.

لذلك فإن رؤية روجرز لدور التربية في تكوين الشخصية وإنمائها تتمثل في ضرورة قيام التربية بإعادة الفرد إلى كيانه العاطفي ومشاعره وأحاسيسه الخاصة التي وُلد فيها أصلاً. فهدف التربية ليس في تكوين شخصية جديدة للفرد، بل في إعادة الفرد إلى نفسه الأصيلة وكيانه العاطفي الذي ولد فيه والذي تبددت مكوناته في خضم الحياة المدنية المعقدة.

ويكون دور المعلم - حسب اعتقاد روجرز - في توفير المناخ التربوي والتعليمي الملائم لتحقيق أهداف التربية. حيث يجب على المعلم أن يعطي الثقة اللازمة لطلابه والاحترام غير المشروط بما يساعدهم في النهاية على استعادة الصلة بينهم وبين أنفسهم وكياناتهم الذاتية بكل ما فيها من عواطف ومشاعر نبيلة. فلا ينبغي أن يقتصر دور المعلم على تعليم طلابه تعليماً جافاً روتينياً، بل يمتد إلى مساعدة الطلاب على استكشاف مشاعرهم الأصيلة وإمكاناتهم الخاصة. لذا يسمي روجرز المعلم بـ "المساعد أو الميسر" Carl Rogers, Facilitator (1969).

وعلى خلاف روجرز رأى أميل دوركهام Emile Durkhiem أن تحقيق التوازن والتكيف والتوافق بين ذاتية الفرد المستقلة والنظام الاجتماعي العام

الذي يعيش في إطاره يتحقق عن طريق وجود وعي اجتماعي عام ومشترك بين جميع الأفراد داخل المجتمع الواحد، يستمدون منه قيمهم بما يحقق في النهاية سعادة الفرد وتقدم المجتمع.

وكما هو مفهوم، فإن دور كهانم يعتقد بوجود شرطية اجتماعية للتربية، ولكنه يبالغ فيها، فهو يرى أن الناس غير قادرين على خلق أو تعديل نظام التربية القائم، فهذا النظام مثله مثل المجتمع، مُعطى ومفروض من الخارج، ولا يخضع لأية تغييرات واعية من جانب الأفراد. وبالتالي فنظام التربية محافظ دوماً، ومتجه إلى الماضي، لأن قسط أبناء العصر الحالي في صنعه ضئيل جداً، بالمقارنة مع قسط الأجيال السابقة. فأهداف التربية وحتى وسائلها، حسب دور كهانم، مشروطة بتاريخ "التصورات والأفكار الاجتماعية" وهي لا تخضع للتغيير. (Emile Durkeim, 1956) نقلاً عن غوروفا، ١٩٨٤، ص ٩١

وكان لجون ديوي John Dewey رأي مختلف عن رأي كل من روجرز ودور كهانم في مسألة العلاقة بين الفرد والمجتمع، أي لمن تتوجه التربية. فقد رأى ديوي أن آراء دور كهانم فيها إعلاء لسلطة المجتمع على حساب الخيارات الذاتية وصالح الفرد، ورأى في أفكار روجرز محاباة للمصلحة الفردية الشخصية على حساب المصلحة العامة للمجتمع، وأن امتثال الفرد وانقياده الأعمى للمجتمع بمؤسساته المعقدة فيه ضرر كبير للفرد والمجتمع، حيث يؤدي إلى شعور الفرد بالغربة والعزلة في مجتمعه والافتقاد إلى الشعور بكيونته الذاتية. وفي الوقت ذاته يرفض ديوي اهتمام الفرد بذاتيته الخاصة، وعالمه الخاص باعتباره المؤثر والمتحكم في المجتمع من خلاله، فلا وجود - في رأي ديوي - لما أسماه روجرز "النفس الحقيقية للإنسان"، وهي الذات التي ولد بها الفرد حسب روجرز.

فالذات الفردية مكتسبة، وهي نتاج المجتمع وليست فطرية. وبالتالي لا يمكن فهم الإنسان بمعزل عن البيئة المحيطة، كما لا يمكن فهم المجتمع ووجوده دون النظر إلى أفراده المكونين له.

ومن هنا يرى ديوي " أن الوسيلة الوحيدة لتحقيق التوازن بين حرية الفرد وإبداعه الذاتي، وبين المحافظة على النظام الاجتماعي المتناسق هي استغلال الذكاء البشري على أحسن وجه". فصفة الذكاء مكتسبة من المجتمع وليست فطرية، تتبلور من الخبرات التي يكتسبها الفرد من خلال احتكاكه وتفاعله مع المجتمع حوله. فالذكاء المكتسب هذا يؤدي إلى قوة الملاحظة التي تمكن الفرد من تعرّف المشكلات وحلها، وهي صفة مبنية على التفكير العقلي البناء وإعطاء الأحكام المدروسة بعد امتحان الأفكار والمقولات، وهذه القدرة تتطلب منا تخزين المعلومات التي نحصل عليها من خبرات احتكاكنا بالغير وإعادة توظيفها وتفعيلها في مواقف مستقبلية.

فالذكاء الإنساني يحرر الفرد من سيطرة الروتين الاجتماعي والمعتقدات الجافة والتقاليد البالية والاهتمام الزائد بالنفس. كما يعطينا الذكاء القدرة على الاستفسار والاختبار والفحص والتمييز بين الأمور ثم التوصل في النهاية إلى استنتاجات ونتائج مقيدة مبنية على الدلائل والبراهين المنطقية.

فالذكاء يعطي الفرد القدرة على معرفة العالم من حوله، ومعرفة حقيقته ويعطيه القدرة على الاختيار الصحيح إذا ما أتاحت له الفرصة لذلك. ومن هنا تأكيد ديوي على ضرورة تأسيس المنظمات والمؤسسات الاجتماعية Social Organizations & Institutions بطريقة معينة تجعلها تساعد في تنمية الذكاء البشري والشخصيات المميزة. وحتى يتحقق ذلك لا بد من إعطاء الأفراد الذين يعملون في إطار تلك المؤسسات الاجتماعية الفرصة الكاملة للإسهام في تأسيسها وإدارتها.

ومن جهة أخرى، فإنه يجب ألا يُجبر الفرد على الالتزام بأنماط سلوكية جامدة تؤدي إلى التبعية وضعف الإرادة، بل يجب إعطاء الفرد الفرصة للتعبير عن آرائه والاختلاف مع غيره في الرأي والسعي لإقناع الآخرين بالمنطق الفعلي السليم. (John Dewy , 1957 نقلاً عن الخميس، ص ١٣٥).

وهنا يؤكد ديوي على أهمية التربية بعامة والتعليم المدرسي Schooling بخاصة كوسيلة لنشر الديمقراطية. فالهدف من التعليم الديمقراطي في اعتقاده يتمثل في تزويد الأفراد بأفضل الفرص المناسبة لتنمية الذكاء الفردي والاجتماعي. ولذلك، تبدو أهمية أن تكون التربية عملية ديمقراطية في أساسها، فلا يمكن أن تسهم التربية في تكوين الفرد الديمقراطي دون أن تكون هي ديمقراطية في المناخ الذي تتم فيه وفي الوسائل وفي الآليات.

- لقد عالج كارل ماركس Karl Marx وفريدريك انجلز Friedrich Engels ، على نحو جديد مسألة فيما إذا كان على التربية أن تخضع لمصالح المجتمع أم مصالح الفرد. وأظهرا أن طرح المسألة بهذه الصورة خاطئ، لأنه يفترض وجود تناقض حتمي بين المتطلبات والحاجات الفردية وبين المؤسسات الاجتماعية القائمة. وتُحل المسألة - حسب رأيهما - بتربية تلك المتطلبات والمصالح في الإنسان، التي يمكن أن تتطابق مع مصالح الأغلبية، مع المصالح الإنسانية العامة. "إذا كانت المصلحة المفهومة على نحو صحيح تشكل مبدأ للأخلاق بكاملها، فيجب أن نسعى بحيث تتطابق المصلحة الخاصة للفرد الواحد مع المصالح البشرية العامة (ماركس، انجلز، المؤلفات، ص، نقلاً عن غوروفا، مرجع سابق، ص ٣٣).

ووجد ماركس وانجلز أن تحقيق ذلك سيكون في مجتمع تتحقق فيه العدالة ". فإذا كانت المدنية الآن قد علّمت الناس أن يروا مصالحهم في دعم النظام العام والأمن العام والمصلحة الاجتماعية... فكم سيكون هذا كبيراً في "مجتمع العدالة" الذي لن تتميز فيه المصلحة العامة عن مصلحة كل فرد من أفرادها"

إنّ التكوين الاجتماعي للشخصية يتحدد بشروط الحياة الاقتصادية والسياسية- الاجتماعية والثقافية، أي بالوسط بالمعنى الواسع للكلمة، فكل فرد وكل جيل يجد كمية معينة من القوى المنتجة ورؤوس الأموال والظروف، التي يبدل شكلها الجيل الجديد، بيد أنّها على الرغم من ذلك، تُكسبه من جهة أخرى تطوراً معيناً وشخصية خاصة. وهكذا فإن الوسط الاجتماعي يقدم لكل جيل أشكالاً معينة من التطور، لكنه لا يحرمه من فرص التحسين والكمال وتغيير ظروفه الاجتماعية. إن الظروف تخلق الناس بقدر ما يخلق الناس الظروف، والوسط ليس مجرد موضوع النشاط الروحي بل ومادته أيضاً. والأفراد ليسوا مرتبطين بالعلاقات الاجتماعية فحسب، بل ويخلقونها أيضاً.

رابعاً- الوظائف الاجتماعية للمدرسة :

المدرسة هي المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتربية صغاره نيابة عن الكبار، بالإضافة إلى أن تطور الحياة وتعقيدها نتيجة تراكم الخبرة البشرية والتراث الثقافي، قد حال دون إلمام الكبار به والتعرف عليه، مما استلزم ولوج المتخصصين في مجالات العلم والمعرفة، إن ذلك هو دور المدرسة بأجهزها المتخصصة. وهكذا تمثل وظيفة المدرسة فيما يلي:

١- تبسيط التراث الثقافي وخبرات الكبار: وتقدمها في نظام تدريجي يتفق وقدرات الأفراد. إنّ نقل الثقافة يتضمن تنشئة الأطفال على التراث الثقافي للمجتمع بما يضم من عادات وقيم وأساليب عمل ونظم ومؤسسات وغيرها مما استطاع الإنسان أن يصل إليه. وعملية النقل تتطلب تبسيط التراث الثقافي، بشكل يتناسب مع مراحل النمو المختلفة للناشئة.

إنّ الحياة المدنية المعقدة ونظمها وعلاقاتها المتداخلة المتشابكة، وظاهرة التفجر الحرفي أدت لتغيرات حاسمة في وظائف المؤسسة التربوية /المدرسة. فلم يعد التلميذ

يشعر بقدرته على استيعابها والمساهمة فيها. ومن ثم وقوعه في شباك الحيرة والضياح إذا ما ترك في خضم الحياة المعقدة.

وعليه، تكون المدرسة كمؤسسة تربية متخصصة أول مكان يقوم بتوفير البيئة الاجتماعية المبسطة للتلميذ، إنها تنتقي الملامح الأساسية للبيئة الاجتماعية الخارجية وتمثلها في بيئتها المدرسية كي يتمكن التلاميذ من الاستجابة لها والتفاعل معها. وكذلك تستحدث المدرسة نظاماً تقديمياً يمثل في طرق التدريس ومناهج الدراسة وأنشطتها المختلفة، وتستخدم فيها الخبرات التي اكتسبها التلميذ وتجعل منها أساساً لنمو خبراته.

٢- تنقية التراث الثقافي وخبرات الكبار: مما يفسد نمو الطفل ويؤثر في تربيته تأثيراً سلبياً. حيث يمثل عمل البيئة المدرسية في حذف كل ما هو غير ملائم من البيئة الخارجية كي لا يؤثر في عادات الطفل واتجاهاته، ويكون ذلك بإقامتها وسطاً نقياً للتفاعل.

والمدرسة في اختيارها للأفضل من أنواع السلوك ونظم الحياة وعلاقاتها، إنما تصارع للإبقاء على هذه الأفضلية بهدف تنمية المجتمع وتطوره. إن دور المدرسة في نقل التراث والحفاظ عليه إنما يمثل في تنقيتها له لتحسين مجتمع المستقبل.

٣- توفير بيئة اجتماعية أكثر توازناً من البيئة الخارجية: لأن البيئة الاجتماعية الخارجية تضم جماعات عديدة متباينة، ولكل من هذه الجماعات أهدافها ونظمها وعلاقاتها التي تنعكس في تأثيرها التشكيلي لشخصيات أعضائها.

فاختلاف هذا التأثير وتعارضه وعدم اتزانه يؤثر في قدرة التلميذ على التكيف مع المجتمع الكبير. فالطفل حين ينشأ في جماعته الأولى (الأسرة) ثم ينتقل إلى جماعة الأصدقاء والنادي، فإنه يعاني من صعوبة التكيف مع الجماعة الجديدة، نظراً لانطوائه داخل جماعته الأصلية، ولكن البيئة المدرسية توجد الاتزان بين العناصر المختلفة والأوضاع المتعارضة في البيئة الخارجية (سرحان، ١٩٩٧، ص ٢٠٣).



الفصل الثاني

مناهج التربية الاجتماعية في المدرسة

- مقدمة

أولاً- مبادئ مناهج التربية الاجتماعية

ثانياً- أهداف مناهج التربية الاجتماعية

١- مصادر أهداف التربية الاجتماعية

٢- الأهداف العامة للتربية الاجتماعية

ثالثاً- مضمونات مناهج التربية الاجتماعية

١- مصادر مضمونات التربية الاجتماعية

٢- تنظيم مضمونات مناهج التربية الاجتماعية

٣- مستويات مضمونات التربية الاجتماعية



مقدمة

يُعد المنهاج التربوي ظاهرة اجتماعية، ومحصلة لما يعترى المجتمع من تغيرات. وجوده المنهج رهن بقدرته على الاستجابة لتلك التغيرات، الأمر الذي يجعله أقدر على تحقيق النفع الاجتماعي. ويصبح قادراً على إنجاز ذلك، إذا ما كان محتواه من المادة التعليمية وطرق التعليم والوسائل التعليمية ومختلف الأنشطة، أدوات ذات فعالية في المواقف التعليمية.

فالمنهاج يتضمن جميع الخبرات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها، وتوجيه منها وإشرافها، بقصد تفاعلهم مع هذه الخبرات، ومن ثم إحداث التعلم. الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل للطفل. وهذا ما يتفق مع تعريف تايلر R. Tyler للمنهج على أنه "الخبرات Experiences التعليمية للتلاميذ التي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية". (نقلاً عن إبراهيم، ١٩٩١، ص ٥٦).

وهكذا يغدو المنهاج وفق الرؤية الشمولية هو الحياة التي يعيشها التلميذ داخل المدرسة وخارجها وبإشراف منها.

وعندما نتبنى رؤية هيلدا تابا (H. Taba. 1962) للمنهاج على أنه "خطة للتعلم"، يغدو تخطيط المنهج Curriculum Planning تلك العملية التي يتم فيها جمع وتصنيف واختيار وتركيب المعلومات ذات العلاقة، من مصادر متعددة، من أجل تصميم تلك الخبرات التي ستساعد المتعلمين على تحقيق أهداف المنهج. وتأخذ هذه العملية بالحسبان الأهداف العامة والخاصة المخطط لها، والأسس النفسية والفلسفية والمعرفية والاجتماعية للمنهج، وغيرها من المعايير المهمة في تخطيط المنهج نفسه. (إبراهيم، ١٩٩١، ص ٥٩).

أولاً- مبادئ منهاج التربية الاجتماعية

يشير التربويون جملة من الأسئلة تتصل بمنهج التربية الاجتماعية، منها:
في أية مرحلة تعليمية يمكن أن نبدأ بتعليم التربية الاجتماعية؟ وما هي المبادئ التي يلزم أن يراعيها التربويون عند إعداد مناهج وكتب التربية الاجتماعية المدرسية؟ ما هو الأساس الذي يمكن في ضوئه نمو جوانب التعليم الاجتماعي للتلاميذ من صف إلى صف، ومن مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى؟ .
وللإجابة عن هذه الأسئلة لا بد من الاتفاق على مبادئ تتصل بتعليم التربية الاجتماعية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (حلقة أولى):

١- تبدأ التربية الاجتماعية في مؤسسات رياض الأطفال. وتستمر في جميع مراحل التعليم المختلفة.

٢- يتم توزيع المضمونات الاجتماعية على الجوانب المعرفية والمهارية والقيمية /الوجدانية.

٣- تمنح المناشط الصفية واللاصفية ذات المغزى الاجتماعي أهمية كبرى نظراً لطبيعة وخصائص الطفولة في هذه المرحلة التعليمية/ العمرية، حيث يُعَوَّل عليها - المناشط - وظيفة التدعيم والتعميق والتطبيق للخبرات الاجتماعية التي يتلقاها التلميذ في الصف من خلال المنهاج /الكتاب من جهة، ولسد الفجوات (المعرفية والمهارية والقيمية) التي يعجز المنهاج /الكتاب عن تغطيتها موضوعياً.

٤- مراعاة مبادئ بناء المناهج وفق أسلوب التوزيع الحلزوني Spiral distribution method بحيث تتكرر جوانب التعلم المرغوب في مجال التربية الاجتماعية في المنهج من صف إلى آخر، بحيث تزداد عمقاً ونمواً من خلال انتقال الطفل من صف إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى.

٥ - مراعاة الأسس السيكولوجية (النفسية) في تعليم وتعلّم المفاهيم الاجتماعية، ومنها:

* مراعاة المستوى العمري للمتعلّمين وما يتضمن ذلك من مستويات نضجهم العقلي والانفعالي والاجتماعي.

* مراعاة انتقال التعلم من المفاهيم والخبرات الملموسة والقرية من الطفل (البيئة المحيطة به)، إلى المفاهيم والخبرات الأبعد. فالتلاميذ في هذه المرحلة يكتسبون المفاهيم المتعلقة بالأشياء المألوفة لديهم، كمفهوم الأسرة بصورة أسرع، من اكتسابهم مفاهيم الأشياء أو المواقف غير المألوفة كالمجتمع.

* الانطلاق من البسيط من المفاهيم والخبرات إلى الأكثر تعقيداً. فالأطفال يتعلمون مفهوم " زيارة الجيران " ثم "علاقته بأهل حيه أو قريته " قبل تعلمه مفهوم " العلاقات الدولية ".

* الانتباه إلى نوعية المفاهيم: فالمفاهيم المجردة كمفهوم " الحرية " أو مفهوم " العدالة "، أكثر صعوبة من المفاهيم المحسوسة، كمفهوم " المساعدة " أو مفهوم "التعاون ". فالتعلم يكون أفضل عندما يكون هناك تفاعل بين الطفل وبيئته المباشرة.

٦ - أن تتم دراسة الظاهرة الاجتماعية من جوانبها المتعددة، لتكوين قاعدة معرفية عريضة حولها لدى المتعلم، من خلال المواد التعليمية ذات العلاقة. -

٧ - تجنب اللجوء إلى مدرس متخصص في التربية الاجتماعية في هذه المرحلة، مراعاة لوحدة المعرفة في المواد المتقاربة "الاجتماعيات - العلوم العامة - اللغة القومية".

٨ - تجنب التعمق والتخصص في دراسة المفاهيم الاجتماعية مراعاة لمستوى التلاميذ وحفاظاً على تكامل الخبرة في هذه المرحلة.

٩- مراعاة العوامل المادية في بيئة التعليم/ التعلم، كتنوع المثيرات وغناها، ودرجة وضوحها وحجمها، وشكل المثير، وتوالي عرضها.

١٠- مراعاة العوامل المعنوية. أي الاستراتيجية التعليمية التي تتبعها المعلمة/المعلم، مثل تنوع الأمثلة السالبة والموجبة، ومدى مناسبتها الخبرات الحسية المباشرة وغير المباشرة التي يتعرض لها المتعلم، ودرجة مشاركته في العملية التعليمية. فتعلم المفاهيم يكون أسهل عندما يرى المتعلم الأشياء حوله ويتعامل معها مباشرة أو من خلال مشاهدته للأفلام أو قراءة موضوعات علمية متخصصة، مختبرات، رحلات، زيارات..

١١- وتؤثر عوامل فردية واجتماعية في تكوين المفهوم عند المتعلم كسلامة أعضاء الحس التي تعتبر قنوات تمر من خلالها المثيرات في طريقها إلى الدماغ. لذلك فإن حالة الحواس وكفاءتها تؤثران في نمو المفاهيم. فالطفل المصاب بعمى الألوان مثلاً، يدرك الأشياء بصورة مختلفة عما يدركها الطفل السليم. وكذلك يؤثر عامل الجنس في تعلم المفاهيم والحقائق الاجتماعية، ونقص أثر نمط التفكير وأسلوب العمل الذي يناسب أفراد الجنس (التنميط على أساس الجنس) الذي ينتمون إليه، فإن ذلك يترع إلى الظهور في المعاني التي يربطونها بمختلف الأشياء والخبرات (مفهوم الأدوار الاجتماعية، المهن وتوزعها، العدالة وتكافؤ الفرص القوة والضعف).

١٢ - ودون شك تؤثر البيئة الاجتماعية - الاقتصادية - الثقافية التي تحيط بالمتعلم /التلميذ: في مدى تقدمه باكتساب المفاهيم والحقائق الاجتماعية، فالمستوى الثقافي والاقتصادي لأسرة المتعلم /التلميذ يؤثر في المثيرات المقدمة له، وذلك يؤثر بدوره على نموه العقلي والجسمي والاجتماعي الأمر الذي يؤثر في قدرته على اكتساب المفاهيم بمدلولاتها الصحيحة.

١٣- وكذلك تؤثر الخبرة المصاحبة للمتعلم في نوع الشحنة الانفعالية التي تلازم المفهوم أو الواقعة الاجتماعية. فالمفاهيم الذاتية (التي تتعلق بذات الشخص أو بالناس أو بالأشياء ذات الصلة بالشخص نفسه) تكون مشحونة انفعالياً

بدرجة أكبر من المفاهيم الموضوعية كالحقائق العلمية التي لا علاقة لها بشخصية الفرد. فمفهوم الحرية مثلاً يحمل شحنة انفعالية عالية، ويثير لدى بعض الناس مشاعر سلبية، فيما تستثير المفهوم عنده لدى البعض الآخر مشاعر إيجابية، على خلاف ما تستثيره مفاهيم موضوعية كمفهوم الطقس مثلاً.

وكلمًا ارتفعت الشحنة الانفعالية المرافقة للمفهوم تزداد مقاومته للتغير، ويزداد التعلق به، ولا يتغير إلا إذا تكون مفهوم بديل آخر يرضي حامله أكثر من المفهوم الأول. (شربيني، ٢٠٠٠، ص ٧٧ - ٧٨).

١٤- مراعاة مسألة الحرية في غرس القيم الاجتماعية، فلا يحق للمعلم أن يفرض على تلاميذه قيمه. بل عليه أن يوفر لهم بيئة تعليمية ملائمة تساعد على تفحص قيمهم، والكشف عنها ووعيها، من أجل تعزيزها أو تعديلها، أو تغييرها.

ثانياً- أهداف Goals منهاج التربية الاجتماعية

١- مصادر أهداف التربية الاجتماعية :

تُشتق أهداف منهج التربية الاجتماعية من أهداف المجتمع، التي تعبر عنها فلسفة المجتمع. وهذا يتطلب إخضاع الأخيرة للدراسة والتحليل، لكي تتضح معالمها وأبعادها ومراميها، الأمر الذي يساعد في تحديد مواصفات الفرد في نهاية كل مرحلة تعليمية.

ومن دون شك، يلزم لصوغ الأهداف الأخذ بخصائص المتعلمين ومتطلبات نموهم بالحسبان في كل مرحلة من مراحل التعليم. وتؤخذ بالتأكيد طبيعة العلم الذي يُعلّمه للتلاميذ بالحسبان. فالتربية الاجتماعية ذات طبيعة تمكنها من تحقيق أهداف معينة تسهم في تنمية جوانب من شخصية المتعلم، كالتفكير الناقد، والقدرة على التواصل مثلاً. ومن دون شك، تسهم التطورات العالمية من معارف

وتكنولوجيا... في تعديل الأهداف التربوية، لكي تكون ملبية لحاجات الفرد والمجتمع.

٢- الأهداف العامة للتربية الاجتماعية:

إذا كانت التربية الاجتماعية كما يراها رحمة تعني " تنشئة أعضاء المجتمع وبخاصة أطفاله وفتيته على ثقافة المجتمع بحيث يكتسبون من خصائصها ما يقبل التعلم والاكساب ويمثلونها في شخصيتهم ويتصرفون في حياتهم الاجتماعية وفقاً لها". (رحمة، ٢٠٠٥، ص ٩)

أو أنها " العملية الموجهة لإعداد الفرد الناشئ للحياة الاجتماعية من خلال توعيته بالثقافة الاجتماعية بعناصرها المختلفة، وتزويده بالمهارات والقدرات اللازمة، وتكوين اتجاهاته وقيمه، وتنمية دوافعه، ليكون قادراً على مواجهة متطلبات الحياة والعمل ومواكبة التغيرات الاجتماعية والإسهام فيها". كما يقترح كاتب هذا الباب، يمكن تعيين غايات أربع أساسية يجري الاهتمام بها عند التفكير في أهداف التربية الاجتماعية: (سعادة، ١٩٩٠، ص ١٥٦ - ١٦١).

- إن الهدف النهائي للتربية الاجتماعية يتمثل في تنمية وتطوير السلوك السوي للتلاميذ في المجال الشخصي والاجتماعي. الأمر الذي يساهم في إيجاد المواطن الصالح والفعال في المجتمع.

- أن السلوك المرغوب ينمو وينطلق من منظومة القيم والمعتقدات والاتجاهات التي يؤمن بها المجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ.

- أن المعرفة خاصة مهمة لبلوغ الخصائص السابقة.

- أن تنمية قدرات التلاميذ/ الناشئة ومهاراتهم شرط لازم من أجل استخدام المعرفة، وتجسيد القيم والاتجاهات، في صورة سلوكيات سليمة. والتي تعمل على تطوير الحياة التي يحبوها، وعلى تحقيق الأهداف المتوخاة.:

وفي ضوء ما تقدم يمكن الحديث عن الأهداف العامة التي تركز عليها التربية الاجتماعية كما يلي :

١/٢- تنمية القدرات المعرفية للتلاميذ : من خلال تزويدهم بالمعلومات (الحقائق)، والمفاهيم والتعميمات المشتقة من ميادين العلوم الاجتماعية المختلفة. أصبحت إحدى القضايا الرئيسة التي تواجه المربين، هي كيفية مساعدة الناشئة على مواجهة التطور الكمي والنوعي للمعرفة الإنسانية التي أحدثتها الثورة العلمية المعاصرة. وقد برز في ذلك اتجاهان رئيسان:

- الأول: الاهتمام بأساسيات العلم والتي تتمثل في المفاهيم والمبادئ والتي يمكن في ضوئها فهم العديد من الحقائق والمعارف الجزئية.

- الثاني: الاهتمام بالتعلم الذاتي وإثراء القدرة على متابعة العلم في تطوره ونموه. والاتجاهان متكاملان، فالتعلم الذاتي يتطلب التمكن من المفاهيم والمبادئ التي تشكل أساسيات العلم، والتي تدور حولها المناهج التعليمية.

وفي هذا الصدد، إذا كان الهدف هو أن يجعل التربية الاجتماعية مادة مدرسية أكثر فاعلية وتأثير في المتعلمين، عندئذ ليس مطلوباً أن نعلم التلاميذ أكواماً من المعرفة التاريخية والجغرافية والسياسية ... كغاية في حد ذاتها، بل إن المطلوب هو قليل من المعرفة وكثير من الفهم لتلك المعرفة، بالقدر الذي يكون له أثر في تفسير الاتجاهات، والتأثير على السلوكيات.

إن تزويد المتعلمين بالمعارف (الحقائق والمفاهيم والقواعد/النظريات) يلي لدى المتعلمين جملة من الأهداف منها:

- تُشبع حاجة المتعلم للبحث في علل الأشياء، وحبه للاستطلاع. على أن تكون المعلومات سبيله لفهم ما حوله من ظواهر مختلفة، الأمر الذي يتيح له قدراً من وضوح الرؤية. فالمعلومات تكون ذات قيمة عندما تكون ذات صلة بالحياة الواقعية، وذات وظيفة حقيقية.

- المعارف تجعل المتعلم أكثر قدرة على استثمار إمكانيات بيئته وحل مشكلاتها.
- تؤثر المعارف في جوانب شخصية الإنسان، فهي تساهم في إكسابه الميول والعادات والمهارات والقدرة على التدبّر والتقدير وتنمية الاتجاهات.
ومن أجل تحقيق المعارف قيمتها، لا بد أن يكون المتعلم نشطاً في اكتسابها، وأن تكون ذات وظيفة بالنسبة لحياته . فدراسة النظم الاجتماعية أو المؤسسات مثلاً، ليست هدفاً بحد ذاتها، بل سبيلاً لفهم النظم والمؤسسات التي ينتمي إليها التلميذ وذويه ومن يعرفهم من الراشدين . وينبغي أن تتحدد المعارف بصورة مستمرة لكي تسير الأحداث والتطورات، وأن تكون في مستوى التلاميذ، وتنقل التلميذ من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب ومن الملموس على المجرّد.
(سعادة، مرجع سابق، ص ١٨٢-١٨٩).

٢/٢- تنمية مهارات Skills التلاميذ وقدراتهم :

تهدف التربية الاجتماعية إلى اكتساب التلاميذ القدرة على أداء الأعمال في يسر وسهولة، ورفع مستوى إتقان الأداء، وتنمية ميولهم إلى العلم. فالمهارات تقوي الميول، والميول بدورها تنمي المهارات. فضلاً عن أن المهارات تجعل المتعلم قادراً على مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية، وتجعله أكثر قدرة على توسيع نطاق علاقاته بالآخرين.

ويمكن إيجاز المهارات والقدرات التي تعمل التربية الاجتماعية على تنميتها وتطويرها لدى التلاميذ في جميع المراحل التعليمية بما يلي:

١/٢/٢- مهارات التفكير: ويمكن تصنيفها في خمس مجموعات رئيسة هي:

* مهارات جمع البيانات وتمثيل في:

استخدام المصادر التعليمية كالكتب المدرسية والمواد المكتبية ومصادر المجتمع المحلي والوسائل التعليمية المختلفة وذلك عن طريق:

- الاستخدام السليم والفعال للكتب والمكتبات، وعمل التوثيق اللازم في أثناء كتابة البحث وتدوين مراجعه.

- تحديد المعلومات وجمعها وتقديمها وتلخيصها قبل كتابتها أو التحدث عنها، واستخدام المقابلة والإصغاء والملاحظة لجمع الأفكار، والدراسة الذاتية المنفردة - تفسير وصنع الجداول ومختلف الأشكال التوضيحية، وتنظيم المعلومات من مصادر متعددة وتقديمها شفويًا أو كتابيًا، أو على شكل رسومات توضيحية.

*** مهارات ذهنية وتمثل في:**

- مقارنة الأفكار والأشياء والحوادث والظروف على أساس بيان أوجه الشبه والاختلاف بينها.

- تصنيف أو تجميع الفقرات في فئات أو أقسام يسهل دراستها وفهمها.

- طرح الأسئلة المناسبة والعميقة.

- الوصول إلى خلاصات أو استنتاجات.

- الوصول إلى أفكار عامة.

- عمل تنبؤات معقولة من التعميمات التي تم التوصل إليها.

*** مهارات صنع القرار وتشمل:**

- الاهتمام بالحلول البديلة للمشكلات الراهنة.

- الأخذ بالحسبان توابع كل حل من هذه الحلول.

- اتخاذ القرارات والتحقق منها بالمقارنة بالمبادئ الديمقراطية السائدة.

*** مهارات التعامل مع الآخرين، وتشمل:**

- فهم الأشياء من وجهة نظر الآخرين.

- فهم الفرد لمعتقداته وشعوره وقدراته ونقاط ضعفه. وكيف تؤثر هذه كلها في علاقته مع الآخرين.

- العمل بفاعلية مع الآخرين كفرد وعضو في جماعة.

- تقبل المسؤولية، مع احترام حقوق الآخرين وممتلكاتهم.

* مهارات المشاركة:

يستخدم الفرد المعرفة والمعتقدات والمهارات التي تعلمها في المدرسة وفي نشاطات التربية الاجتماعية داخل الصف وفي المجتمع وفي العائلة، كأساس للمشاركة الاجتماعية المدنية.

هذا وتوفر عملية ربط ما يدور داخل الصف بالمجتمع المحلي، وبالأحداث الجارية العديد من الفرص للتلاميذ كي يتعلموا المهارات الأساسية للمشاركة. ولتعليم المشاركة فإنه لا بد لبرامج التربية الاجتماعية من التركيز على المهارات التالية:

- العمل بفاعلية مع المجموعات لتحقيق التنظيم، والتخطيط، وصنع القرارات.
- العمل على دمج مجالات الاهتمام بين المجموعات المختلفة.
- القيام بعمليات التشجيع، وتقريب وجهات النظر في المواقف الجماعية التي تتطلب ذلك.
- التدريب على الصبر والمثابرة في العمل لتحقيق هدف جماعي معين.

٢/٢/٢ - استخدام القدرات والمهارات الخاصة بحل المشكلات والتفكير الناقد

والإبداعي وذلك عن طريق:

تحديد المشكلات التي تتطلب الحل، وصياغة الفرضيات والتعميمات، ووضع خطط العمل والتمييز بين الحقائق والفرضيات والأحكام والآراء، مع فحص الفرضيات بما يتوافر من معلومات، والتمييز بين النتيجة والدليل الذي يدعمها، والتمييز بين المعلومات المناسبة والضرورية، وبين المعلومات غير المناسبة وغير الضرورية والتي تستخدم لتشكيل النتيجة أو الحكم أو الفرضية العلمية، وتجميع العناصر والوصول إلى نتائج مع مقارنتها بالنتائج السابقة ذات العلاقة.

٣/٢/٢- القدرة على تحليل الظواهر الاجتماعية والطبيعية المختلفة، ثم القدرة على الخروج بتعميمات. (اللقاني، ورضوان، ١٩٧٩، ص ٣٣).

٤/٢/٢- العمل كعضو في جماعة: وذلك عن طريق الافتراض بأن هناك أدواراً مختلفة للأفراد في المجموعة لا بد من توافرها للوصول إلى نتائج سليمة واستخدام الإجراءات الديمقراطية السليمة بفعالية تامة، والمساعدة على حل الخلافات والتناقضات داخل المجموعة والتي قد تظهر بين الحين والآخر، واقتراح واستخدام وسائل التقويم المناسبة للكشف عن مدى تقدم المجموعة. (E. Gross, E. Mcphie, 1969 pp. 151-152).

٣/٢- تنمية الاتجاهات والقيم والأنماط السلوكية المرغوبة:

تُعنى بتنمية أحاسيس التلاميذ ومشاعرهم وانفعالاتهم، وتسهم في اكتسابهم مجموعة من القيم والاتجاهات الضرورية التي تجعلهم إيجابيين في سلوكهم إزاء الآخرين، وتنمية دوافعهم للمشاركة الفعالة في تحسين الحياة الاجتماعية.

ومن الأهداف الوجدانية للتربية الاجتماعية:

- فهم وممارسة الأمانة والاستقامة (الأخلاق).
- احترام قيم الجهد، وفهم أخلاقيات العمل والحاجة إلى الإسهام الشخصي والانضباط.
- فهم واحترام الآخرين الذين يختلفون عنا، تقدير التنوع.
- المقدرة على العمل مع الآخرين كعضو في فريق.
- تحمل الفرد مسؤولية أعماله، فالمسؤولية هي ضمانة التمتع بالحقوق الفردية والحرية.
- احترام الآخرين واحترام السلطة.
- الالتزام بالحياة الأسرية، والحياة الشخصية، والمجتمع المحلي.

- الاعتزاز بالمواطنة ومعرفة مسؤوليات الفرد في مجتمع ديمقراطي. الرغبة في حل المنازعات بطريقة سلمية، في الأسرة والشارع وبين الدول.
 - تقدير المربين واحترامهم، وهذا يشكل ضمان رفد التعليم بالمربين الممتازين
 - تنمية القيم البيئية الكونية .
 - تنمية قيم العدالة، والمواقف والاتجاهات السلبية نحو الاستغلال والطفيلية.
 - تنمية مواقف إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين، ونحو العمل الجماعي.
 - تقدير جهود العاملين في الوطن والعالم، وتقدير العمل الذهني والعضلي، ورفض الاستغلال والتطفل .
 - تكوين مواقف إيجابية نحو الشعوب الأخرى، ونحو التراث الحضاري الإنساني .
 - التركيز، على أنماط السلوك الديمقراطي السليم للفرد، الذي يمارس الأساليب الديمقراطية في التعامل مع الآخرين، وفي صنع القرارات وتحمل المسؤولية، واحترام السلطات التشريعية والقانون.
 - تنمية الحساسية الاجتماعية والقدرة على السلوك الاجتماعي السليم، من خلال إدراك التلميذ مواطن المحاسن في المجتمع، والإسهام في دعم هذه المواطن، وأن يدرك مواطن الضعف والمشكلات التي تصيبه، ويقبل في حدود قدراته على الإسهام في علاج العيوب والمشكلات.
 - أن يعي التلميذ سمة التغيير والتطور في البيئة الاجتماعية والطبيعية عبر الزمن. ويتبصر دوره في عملية التطور....
- ثالثاً- مضمونات (محتويات) منهاج التربية الاجتماعية:**
- يلبي المنهج الجيد للتربية الاجتماعية كلاً من الأبعاد التالية :
- البعد الذهني : ويتضمن العمليات الفكرية والمفاهيم والتعميمات التي تمثل أدوات التفكير.

- البعد الشخصي: ويتضمن التصورات والقيم، والخبرات السابقة للتلاميذ.

- البعد الاجتماعي: ويتضمن التفاعل بين التلاميذ أنفسهم.

١- مصادر مضمونات التربية الاجتماعية:

تتصف التربية الاجتماعية بأنها مجال تربوي جامع لعدد من فروع المعرفة المتداخلة. تستمد مضموناتها من ثقافة المجتمع بما يضمنه مفهوم الثقافة من مكونات: عقائد وقيم وعادات وتقاليد، فضلاً عن المعارف المتراكمة، ومنجزات الإنسان المادية.

وتتسع مضمونات التربية الاجتماعية لتشمل المجالات التربوية الأخرى: العقلية والجمالية والعاطفية والبدنية والبيئية والسكانية والصحية والوطنية... " فكل تربية أياً كان مجالها لا تخرج عن النطاق الاجتماعي " (رحمة، مرجع سابق، ص ٨٩).

وتشكل مضمونات التربية الاجتماعية منظومة مفتوحة باتجاه التغيير والتعديل بل و"الاستباحة" وفقاً للتحويلات التي تطرأ على تاريخ المجتمع المعني وواقعه. " فهي منظومة خاضعة لجدلية الاحتفاظ والتجاوز، غير ناجزة، ذات بعد تاريخي متغير ومتجدد، وبقدر ما تتصف بالخصوصية، فهي لا توجد بذاتها، فهي مضمونات تعبر عن ثقافة مجتمع ما، أمة، شعب، طبقة، فئة.. " (تيزيني، ٢٠٠٠، ص ٥٩).

تُعد العلوم الاجتماعية: الجغرافية والتاريخ والتربية الوطنية وعلم الاجتماع والسكان والفلسفة، وكذلك العلوم الاقتصادية والقانونية والصحية والتربية النفسية... القاعدة المعرفية للتربية الاجتماعية. فهي - التربية الاجتماعية- مجال جامع لعدد من فروع المعرفة.

فعلم السكان مثلاً يتناول بالدراسة العلمية المجتمعات البشرية، من حيث حجم وتركيب وتطور السكان، خصائصه، عددهم، تركيبهم حسب العمر والنوع والحالة العائلية، والأسرة، والمستوى التعليمي....).

وبعد علم الجغرافية القاعدة المعرفية للتربية الاجتماعية بدراسات حول تبدلات الظواهر السكانية ارتباطاً بتنوع البيئات الجغرافية. وحركة السكان كالهجرة والتوزيع في علاقاتها مع عوامل الأرض والاقتصاد والطبيعة والموارد، والنشاط البشري في البيئات الطبيعية المتنوعة. والموارد الطبيعية واستثمارها.

أما علم التاريخ ، فيمدّ التربية الاجتماعية بمعلومات وحقائق تتصل بالأحداث التاريخية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والعسكرية، مراحل التطور الاجتماعي، وتاريخ العادات والتقاليد والظاهر الاجتماعي الكبرى، تاريخ الفكر والمعتقدات.

وتسهم الدراسات الاقتصادية في تحقيق فهم أفضل للنشاط البشري في سياق إنتاجه للخيرات المادية، وفهم أفضل للعلاقات المتبادلة بين التطور الاقتصادي والاجتماعي على مستوى الفرد والجماعة. كما يسهم علم الاجتماع في تناول بنية المجتمع وتنظيماته والعلاقات الاجتماعية والتفاعلات بين الناس كمجموعات والثقافة الاجتماعية وتطورها (الأنثروبولوجيا الثقافية).

ويسهم علم النفس بدوره في تغذية القاعدة المعرفية للتربية الاجتماعية بالمعارف والمفاهيم عند دراسته للشخصية الإنسانية والعوامل المتدخلة بصورة مباشرة أو غير مباشرة في تكوينها، ويركز على أشكال تفاعلها في إطار المجتمع والثقافة. والصحة النفسية ومهارات التواصل، وتأكيد الذات والشروط الاجتماعية الاقتصادية المؤثرة في تكوين الشخصية.

ولا شك أن للعلوم الطبيعية والفيزيولوجية (بيولوجيا، فيزيولوجيا، أيكولوجيا) دوراً مهماً في مدّ التربية الاجتماعية بمضامين حول العلاقات المتبادلة بين الكائن البشري ومحيطه؛ والمشكلات الناجمة عن عدم التوازن داخل الأنظمة البيئية، وانعكاسات الجوانب البيولوجية على حياة الإنسان الجنسية.

٢- تنظيم مضمونات/ محتوى منهاج التربية الاجتماعية :

تطرق رالف تيلر R. Tyler إلى ثلاثة معايير مهمة ينبغي أخذها بالحسبان عند تنظيم المضامين التعليمية في المنهج الدراسي وهي: معيار الاستمرارية Continuity، ومعيار التتابع Sequence، ومعيار التكامل Integration. (Tyler, 1981, pp.84- 86).

- يشير معيار الاستمرارية إلى التكرار العمودي لعناصر المنهج الرئيسية. فإذا كان أحد الأهداف المهمة يتمثل في تنمية مهارة جمع المعلومات لدى التلاميذ، وحسن التعامل معها، فمن الضروري أن ندرك بأن هناك تكراراً واستمرارية لفرص التدريب والتطوير لهذه المهارة. ويعني هذا، أنه مع مضي الزمن، فإن المهارة نفسها ستكون في عملية نمو مستمرة.

- ويرتبط معيار التتابع بالاستمرارية. ولكنه يذهب إلى أبعد من ذلك، حيث لا يركز هذا المعيار على أهمية الحصول على كل خبرة ناجحة تعتمد على خبرة سابقة فحسب، بل يذهب إلى حد أبعد وأعمق حين يتعرف إلى مسائل ذات علاقة بتلك الخبرات.

فمثلاً يتضمن التتابع في تنمية مهارة جمع المعلومات ومعالجتها في التربية الاجتماعية شرطاً يتمثل في تنويع مصادر الحصول على المعلومات الاجتماعية، وزيادة في تحليلها تحليلاً عميقاً، بشكل لا يكون فيه برنامج التربية الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي مثلاً تكراراً لما هو عليه في الصف الثالث الابتدائي، بل يذهب إلى مستوى أوسع وأعمق من ذلك.

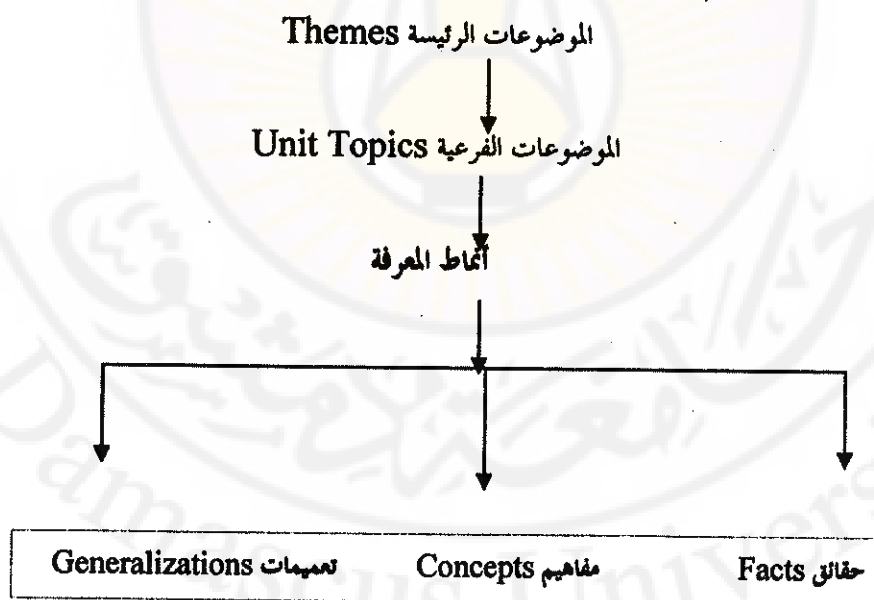
- ويشير معيار التكامل إلى العلاقة الأفقية للخبرات التعليمية. إذ ينبغي أن يعمل تنظيم هذه الخبرات على مساعدة التلاميذ في زيادة حصولهم على وجهة نظر موحدة، ودمج سلوكهم في عناصر الخبرات التي يتعاملون معها.

فمثلاً، من الضروري عند تطوير مفاهيم التربية الاجتماعية، أن نرى كيف يمكن ربط هذه المفاهيم بمواد دراسية أخرى تزداد بموجبها نظرة التلاميذ المتكاملة لهذه المواد، وتتطور المهارات والاتجاهات الإيجابية نحوها.

٣- مستويات مضمونات التربية الاجتماعية:

بعد اختيار الموضوعات الرئيسة Themes لمحتوى المنهج (المجالات)، وهي الميادين العلمية التي تشتق منها مفاهيم نظام العلوم الاجتماعية. فلا بد من اختيار الموضوعات الفرعية Unit Topics للوحدات التدريسية (المضامين الرئيسة)، وهي رؤوس الموضوعات الاجتماعية المشتقة من المجالات، وما يرتبط بها من مفاهيم على شكل حقائق ومعلومات ومعارف ومبادئ ونظريات في التربية الاجتماعية.

وعند اختيار الموضوعات الفرعية، فإن أنماط المعرفة Types of Knowledge داخل هذه الموضوعات لا بد من اختيارها بعناية. تلك الأنماط التي تتضمن الحقائق Facts. والمفاهيم Concepts والتعميمات Generalizations انظر الشكل (١):



١/٣ - الحقائق Facts في العلوم الاجتماعية: هي وقائع وأحداث فردية موجودة في الحاضر، أو وجدت في الماضي، وليس لها قيمة تنبؤية للمستقبل. مثلاً:

- نظام الحكم في سورية جمهوري رئاسي.
- بلغ عدد سكان سورية ١٨ مليون نسمة عام ٢٠٠٣.
- الجمهورية العربية السورية من الدول الموقعة على ميثاق تأسيس منظمة الأمم المتحدة عام ١٩٤٥.

ويمكن أن تكون الحقائق بمنزلة القواعد والقوانين المحددة للمعلومات، يتم التوصل إليها عن طريق الملاحظة والتجريب. فهي معلومات مجزأة ولكن ثبتت صحتها في ظروف معينة ويمكن تعميمها: مثال: ترتفع نسبة المتعلمين بين السكان المهاجرين من الريف إلى المدن. أو، يؤدي ازدحام التلاميذ في الصفوف إلى ارتفاع معدلات الاحتكاك الجسدي /العدوانية فيما بينهم. وعندئذ تتحول الحقائق المنعزلة وغير القابلة للتنبؤ، إلى تعميمات من مستوى القواعد والقوانين وهكذا تكون ذات قدرة تنبؤية.

تستخدم الحقائق لتدعيم المفاهيم والتعميمات. ولا يجوز أن تكون هدفاً رئيساً لتعليم التربية الاجتماعية. ولما كانت الحقائق كثيرة للغاية، ومن الصعب دراستها جميعاً، لذا كان لا بد من اختيار أكثرها أهمية وارتباطاً بالمفاهيم والتعميمات المدروسة.

٢/٣ - المفاهيم Concepts في منهاج التربية الاجتماعية

يكون المفهوم: بوجه عام، كلمة أو عبارة قصيرة تمثل فكرة أساسية Key Idea (Walsh., 1980 p. 49). ، إنه " فكرة تعبر عن عنصر أو عدة عناصر مشتركة بين مجموعة من المواقف ". وعادةً ما يشير المفهوم إلى هذا العنصر أو العناصر

المشاركة بين المواقف، ويهمل التفاصيل التي تختلف عنها. ويتم بلوغها من خلال عمليات عقلية: التجريد، والتمييز، والتعميم.

والمفهوم الاجتماعي: فكرة يتوصل إليها الفرد من خلال استخلاص صفات أو عناصر مشتركة من عدد من الحقائق المتصلة بظاهرة اجتماعية.

ومن المفاهيم في التربية الاجتماعية:

- العدالة، المساواة أمام القانون، إتاحة الفرص وتكافؤها، التسامح والانفتاح .
- المشاركة، الروح الجماعية. - المواطنة، الحقوق.
- المجتمع، النظام الاجتماعي. - التنوع، والتمايز
- النظام التعليمي، النظام الاقتصادي، النظام السياسي،
- القانون، الدستور- الحكم، الجمهوري، الملكي.
- الدولة، السلطة، السلطات المحلية، السلطات المركزية،
- الإدارة، الإدارة المركزية، الإدارة المحلية.
- السلطات: التشريعية، القضائية، التنفيذية، الإدارة الذاتية.

والمفهوم ليس هو الكلمة أو الرمز أو المصطلح، بل هو مضمون الكلمة أو المصطلح ودلالته في ذهن المتعلم، ولهذا يعدّ التعريف بالكلمة أو المصطلح هو الدلالة اللفظية للمفهوم. فكلمة " مشفى " مثلاً هي مصطلح لمفهوم معين ينتج عن إدراك العناصر المشتركة التي يمكن استخلاصها من بين الحقائق التي توجد فيها الظاهرة .

ومن جهة أخرى، تختلف المفاهيم من حيث البساطة والتعقيد، ومن حيث الشمول والفردية بحسب خبرات المتعلم. وعلى المدرسة أن تهنيء الأنشطة التربوية الهادفة اللازمة لاكتساب المفاهيم الاجتماعية وتعلمها.

والمفاهيم الرئيسة تتعلق بها مفاهيم فرعية تتزايد كلما ازداد عمق المفهوم الرئيسي. وهكذا يمكن بناء مخططات للمفاهيم متدرجة عمودياً وأفقياً بحسب درجة تعقيدها في صورة خرائط المفاهيم.

فمفهوم "مدرسة" الذي من خصائصه المميزة أنه مؤسسة أوجدها المجتمع لتعليم الناشئة، ينتمي لمفهوم أعلى في التعميم وهو مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتي تنتمي بدورها لمفهوم أعلى وهو مؤسسة اجتماعية، والتي تنتمي لمفهوم المؤسسة بصورة عامة (اجتماعية ، ثقافية ، اقتصادية ..) وهكذا.

٣/٣ - التعميمات Generalizations:

التعميمات هي العبارات التي توضح العلاقة بين اثنين أو أكثر من المفاهيم. وإذا استطاع التلميذ إدراك هذه العلاقة واستطاع دعم هذه المفاهيم بمعلومات توضيحية، فإنه يكون قد اكتسب المعرفة التي يستطيع استخدامها لفهم العالم الذي يعيش فيه. وفيما يلي أمثلة على ذلك:

- مع ارتفاع المستوى الثقافي في المجتمع يميل معدل الإنجاب إلى الانخفاض.
- تؤدي الممارسة الديمقراطية في المدرسة إلى ارتفاع الروح المعنوية لدى المعلمين، وزيادة دوافعهم للإنجاز.

ربط التعميم الأول بين مفهومين:

الأول: المستوى الثقافي لأفراد المجتمع. والثاني: معدل الإنجاب.

فيما ربط التعميم الثاني بين ثلاثة مفاهيم. الأول: الممارسة الديمقراطية.

والثاني: الروح المعنوية لدى الطلاب. والثالث: دوافع الإنجاز لدى الطلاب.

وفي الميدان الاجتماعي أنواع من التعميمات:

- فقد يكون التعميم من النوع الوصفي Descriptive عندما يفيد في تلخيص مجموعة من الحقائق أو الظروف الخاصة بالتربية الاجتماعية، مثل:

* أربعة أخماس الثروة المادية في العالم يملكها خمس السكان، والخمس منها هو من نصيب أربعة الأخماس من السكان.

* ينتسب الناس إلى مجموعات بشرية متعددة.

- ويمكن أن تفيد التعميمات في تبين السبب والنتيجة Generalizations That Cause and Effect ومنها:

* تؤثر البيئة الطبيعية في الطريقة التي يعيش بها الناس.

* أدى تطور تقنيات الاتصال والمعلومات إلى تقريب المسافات بين الناس.

- وهناك تعميمات تعبر عن قيم اجتماعية Generalizations that Express a Social Value منها:

* من حق كل طفل أن يحصل على التعليم.

* إن التمييز ضد الإناث يتنافى مع مبادئ الديمقراطية.

- ونجد نوعاً رابعاً من التعميمات التي تعبر عن قوانين ، أو نظريات، أو مبادئ Generalizations that Express Laws, Theories, Principles مثل:

* ترتفع معدلات انحراف الأحداث في البيئات الفقيرة والجاهلة.

* تبرز الميل العدواني عند الأفراد الذين عانوا من الحرمان العاطفي في طفولتهم.

٤- المواد الحاملة لمضمونات التربية الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي:

تمتد مضمونات التربية الاجتماعية لتشمل جملة من المواد الدراسية تندرج تحتها

وتتكامل فيما بينها، على الرغم من الطبيعة الخاصة لكل منها وهذه المواد هي:

المواد الاجتماعية "الجغرافية، التاريخ، التربية القومية (التربية الوطنية

والاجتماعية)"، العلوم، اللغة العربية، التربية الدينية، الأنشطة الطلابية "أنشطة

لاصفية" الرياضيات، التدبير المنزلي "للفتيات".

١/٤- فقد تضمنت مناهج الجغرافية ظواهر اجتماعية، كالنمو السكاني وحركة

السكان وعلاقة ذلك بالعوامل المناخية والاقتصادية، وما ينشأ عنها من مشكلات

اجتماعية في المدن الكبرى، مشكلات الموارد الغذائية والتصحر وآثارها على هجرة

سكان الأرياف نحو المدن وما يترتب على ذلك من آثار ضارة بالريف... وأشكال التجمع البشري (قرى ومدن وبادية) وأنماط المعاش والعادات والتقاليد والعلاقات التي تربط بين سكان التجمعات اقتصادياً واجتماعياً ومزايا السكن في الريف.

٢/٤- وتم تضمين التربية القومية الاشتراكية موضوعات تتصل بالحياة الأسرية وتفاعل أفراد الأسرة مع محيطهم الاجتماعي والمادي، والتنظيمات الاجتماعية والحكومية، والعوامل التي ترقى الحياة الأسرية إلى مستويات أفضل من خلال رفع المستوى الثقافي والمعيشي، وإيجاد فرص عمل وتعليم لأفرادها، والتخلص من العادات الاجتماعية السلبية، وتنمية القيم الإيجابية لدى أفرادها، وتعليم المرأة وتوفير فرص عمل مناسبة لها، وتنمية روح التعاون والروح الجماعية، وكيفية الاستفادة من الخدمات الثقافية والصحية

٣/٤- واحتوت كتب العلوم مضمونات ذات صلة بالبيئة الطبيعية والإنسان: الصحة العامة للجسم وسلامة الخواص وفيزيولوجيا جسم الإنسان، والعوامل المسببة للأمراض بما فيها التلوث، وتفاعل الإنسان مع محيطه المادي والبشري، وموارد البيئة وضرورة صيانتها وترشيد استهلاكها.

٤/٤- كذلك ضمنت كتب التربية الدينية مفاهيم ذات صلة بالتربية الاجتماعية، وخاصة العلاقات بين الناس: التراحم، والعدالة، والإيثار، ونبذ التعصب وأهمية التعاون والتضامن بين الناس...

٥/٤- ونجد في نصوص اللغة العربية مضمونات اجتماعية غنية تدعم المفاهيم الاجتماعية مثل التفاعل بين الناس والعدالة والديمقراطية والمسؤولية والنظام والعادات الصحية واحترام القوانين والأنظمة، واحترام العمل والعاملين ونبذ الكسل والتواكل، وتقدير العلم والعلماء ومنجزاتهم التي تؤدي إلى خير الناس، والترشيد والاستهلاك.

الفصل الثالث

التربية الاجتماعية في المدرسة

مقدمة

أولاً- أساليب التربية الاجتماعية في المدرسة

١- أسلوب القصة

٢- إجراء دراسة للعنصر الثقافي المطلوب تعلمه

٣- الاقتداء والنمذجة

٤- تمثيل الأدوار

٥- أساليب إكساب الاتجاهات والقيم الاجتماعية

ثانياً- التربية الاجتماعية من خلال النظام والتنظيم في المدرسة

١- النظام المدرسي والسلطة التعليمية

٢- النظام والانضباط داخل المدرسة



مقدمة

يجري تعليم التربية الاجتماعية من خلال ما يهيئه المعلم من خبرات تعليمية (Learning Experience) لتلاميذه، تتضمن الفرص الاجتماعية، والعلاقة السليمة تقوم بينه وبين تلاميذه، والبيئة التعليمية المحيطة بهذه العلاقة، والطريقة أو الطرائق التي يقدم فيها المادة التعليمية. يكون التلميذ خلالها مشارك، نشط، فعال. ويكون دور المعلم تنظيم تلك الخبرات، وتهيئة الظروف والمواقف التي تدفع التلميذ من أجل الاستجابة لها، يكتسب التلميذ خلالها خبرات جديدة ذات أبعاد معرفية ومهارية ووجدانية.

ولا بدّ للتعليم الفعال من توافر خبرات أو أنشطة متعددة ويمكن إنجاز أهمية الخبرات بما يلي:

- لا يتعلم جميع التلاميذ بأسلوب أو طريقة واحدة. لذا فإن تنوع النشاطات التعليمية يثري أتماط التعلم، ويجعل لكل متعلم نصيب منها.
- يثير تنوع النشاطات التعليمية اهتمام التلميذ ويحثهم على التعلم الفعال.
- تساعد النشاطات التعليمية المتنوعة على وجود وجهات نظر متنوعة وآراء متعددة بالنسبة للموضوع الواحد، الأمر الذي يسهم في وضوح الأخطاء أو نقاط الضعف من خلال المقارنة بين الآراء المتنوعة.
- يؤدي كل نشاط تعليمي إلى تحقيق هدف تربوي معين، لذا فإن تنوع النشاطات يؤدي إلى تسهيل تحقيق أكبر عدد ممكن من الأهداف التربوية (المعرفية، الانفعالية والمهارية).

ولا بدّ أن تدرج الخبرات التعليمية وفقاً لدرجة صعوبتها، لكي تراعي قدرات التلاميذ في الصفوف والمراحل التعليمية المختلفة. نذكر من الخبرات البسيطة مثلاً: استخدام الكتاب المدرسي ذاته لجميع التلاميذ، وفي مستوى أعلى يمكن استخدام

الكتاب المدرسي وكتب أخرى ثانوية بغية الحصول على معلومات إضافية.
(سعادة، مرجع سابق، ص ٣٧٣).

والتربية الاجتماعية لا تقتصر على المنهاج التعليمي فحسب، بل لا بد من تنويع وسائل تعليمها، نظراً لطبيعة أهدافها ومضمونها. ويمكن للمدرسة كنظام متكامل أن توفر سبل تحقيق أهداف التربية الاجتماعية من خلال الأبعاد التالية:

- المنهاج التعليمي: الكتاب المدرسي والمناشط الصفية واللاصفية.

- النظام والتنظيم المدرسي.

- العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها.

أولاً-أساليب التربية الاجتماعية في المدرسة ووسائلها

يمكن القول بداية ، أنه لا يوجد أسلوب أو وسيلة واحدة مثالية في التربية الاجتماعية، بل يمكن أن يكون لكل أسلوب مزايا يلزم أن يتعرفه المعلم لكي يستثمره أفضل استثمار خلال عملية التعليم الاجتماعي.

وحتى لا يكون الحديث مطلقاً لا بد من وضع بعض المعايير التي يؤخذ بها عند اختيار الأسلوب أو الأساليب المناسبة لتعليم التربية الاجتماعية. ومن هذه المعايير:

- تنويع الوسائل والأساليب كالمناقشة وحل المشكلات والقصة...

- مناسبة الوسيلة لمحتوى التربية الاجتماعية، حيث تختلف الوسائل التي تتطلب من التلاميذ معرفة بعض الحقائق عن تلك التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ فهم المفاهيم أو تعلم مهارة حل المشكلات.

- مناسبة الوسيلة أو الأسلوب المختار للخبرات والخلفيات الاجتماعية والعمرية للتلاميذ.

- توافق الوسيلة والأسلوب مع الإمكانيات المتاحة من أدوات ووسائل، وبيئة صفية معينة.

- ضرورة مراعاة طبيعة الأهداف الوجدانية /القيم والاتجاهات فهي أهداف قابلة للنقاش والاختلاف.

وتأسيساً على ما سبق، سنعرض مجموعة من الأساليب والطرائق المناسبة لاكتساب المتعلمين المعارف (الحقائق والمفاهيم والتعميمات)، وغرس القيم والاتجاهات، وتدريبهم على إتقان المهارات العقلية والإجرائية. مع الإشارة إلى تداخل الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية.

١- أسلوب القصة

وتصلح لإيصال المعلومات إلى التلاميذ، ويمكن استخدامها في توضيح المفاهيم والقيم والاتجاهات وسواها من عناصر الثقافة الاجتماعية. ونظراً للقيمة التي تتمتع بها القصة كأسلوب جذاب وفعال للتربية الاجتماعية لأطفال الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي نوسّع الحديث عنها ونقدم أمودجاً لها.

- القصة كأسلوب وطريقة لتعليم التربية الاجتماعية:

تؤدي القصة دوراً بارزاً في تحقيق أهداف تعليم التربية الاجتماعية، فالقصة تبعث الحياة في المادة التعليمية، وتزيد من فهمها، وتزود التلميذ بكثير من الحقائق والمعارف بطريقة مشوقة وجذابة تستهويه، وتجعله يُقبل على دراستها، الأمر الذي ينمي لديه الميل نحو المادة التعليمية وينمي لديه حب الاستطلاع والدافعية نحو التعلم، كما تنمي لديه العديد من المهارات كمهارة التفكير النقدي وحل المشكلات ومهارة تحديد المكان والتحليل والتنظيم، من خلال معايشة أحداث القصة وإدراك العلاقات القائمة بين شخصياتها وتحليل مواقفها. كما تنمي القصة القيم في نفوس الأطفال كالاعتزاز بالوطن والصدق والأمانة...

يمكن أن تكون القصص تاريخية واقعية، مستمدة من مصادر تاريخية موثوقة، كقصة ميسلون، ويوسف العظمة. وقد تكون القصة واقعية، تعرض نموذجاً لحالة

اجتماعية، إنسانية. كقصة كفاح أسرة في سبيل العيش الشريف. وقد تكون قصة تمثيلية يمكن أن تحدث وقائعها في أي وقت.

ولتكون للقصة تلك الأهمية يمكن تنويع أشكال عرضها، من ذلك:

- تقديم القصة كاملة:

ويعقب تقديمها مناقشة بين المعلم والتلاميذ حول أحداثها وشخصياتها، وتوظيف ما ورد فيها من معلومات مسميات وأحداث، ذلك لخدمة الهدف التعليمي الذي ينشده المعلم من تقديمه للقصة: معلومات، مهارات، اتجاهات.

- تقديم القصة بنهاية مفتوحة:

وهو شكل جديد من التقديم للقصة، خاصة عندما تعالج القصة مشكلة اجتماعية ترتبط بحياة التلاميذ. في هذا الشكل من العرض لا يعرض المعلم حلاً للمشكلة، بل يقدم المشكلة ويوضحها فقط، ثم تجري مناقشة للمشكلة من قبل التلاميذ والمعلم، وخلال ذلك يطرح التلاميذ حلولاً/نهايات محتملة للمشكلة، ويعقب ذلك عرض القصة كاملة، ويمكن أن تدور حولها مناقشة وتطرح أسئلة.

- تقديم القصة كمسكلة:

وهو شكل من القصص يعرض مشكلة ما، والهدف منها مساعدة التلاميذ على تنمية مهارات التحليل والتقييم واتخاذ القرارات، وتكوين القيم.

- شروط لا بد من مراعاتها عند استخدام القصة كطريقة للتعليم:

- * - أن تكون القصة ملائمة للمرحلة العمرية للتلاميذ.
- * - أن ترفق أحداث القصة بالصور الفنية التي تسهل فهم أحداثها بيسر.
- * - أن تكون القصة مكتوبة بعناية وخالية من الأخطاء التاريخية.

*- أن تكون القصة ذات مضمون مشوق للتلاميذ وذوي أهمية، ويتضمن القيم التي يرغب المعلم غرسها في نفوس وعقول التلاميذ.

*- اختيار طريقة عرض مناسبة لأحداث القصة.

*- أن يحدد المعلم صلة القصة بأهداف درسه، معلومات ومهارات وقيم

*- أن يتقن المعلم مهارة تقديم القصة مراعيًا وضوح الفكرة الرئيسة للقصة، والبناء والحبكة، والبيئة المكانية والزمنية، والشخصيات، واللغة والأسلوب.

(شلي، والجمل وآخرون، ١٩٩٨ ص ٢٠٤-٢١٠).

"النموذج درس باستخدام قصة كمسكلة"

الأهداف:

بعد الانتهاء من هذا الدرس ينبغي أن يكون التلميذ قادراً على:

*- أن يختار بحرية من بين مجموعة من البدائل ليتسنى له أن يصل إلى قرار.

*- أن يحافظ على القيمة التي وقع اختياره عليها ويتصرف بموجبها.

الإجراءات:

- أن يختار بحرية:

يجب أن لا تُمارس أية ضغوط على الشخص من أية جهة كانت في أثناء عملية الاختيار. فعندما تُترك للشخص الحرية في الاختيار يمكنه التعلق بمعتقده أو نشاطه ويعطيه أهمية. والقصة التالية يمكن أن توضح ما ذكرناه:

"دعا رامز أصدقاءه إلى حفل سيقمه في بيته بمناسبة عيد ميلاده، وكان من بين المدعوين صديقه حاتم. فكر حاتم بأنه من الواجب عليه أن يُحضر لصديقه رامز هدية تليق به، ولكن حاتم يعرف أنه لا يملك المال اللازم لشراء الهدية، ويعرف أيضاً أنه سيشعر بالحرج الشديد إذا ما طلب النقود من والديه، لأن الوضع المالي لأسرته لا يسمح بذلك. شعر حاتم بحرج شديد وارتابك. وأخيراً قرر الذهاب إلى

حفل صديقه بمهدية رمزية (صورة كتب عليها عبارات جميلة لصديقه رامت). وبذلك
شعر حاتم بالطمانينة للقرار الذي توصل إليه.

هنا ينبغي على المعلم أن يطرح على تلاميذه الأسئلة التالية:

- هل اختار حاتم أن يكتفي بالمهدية البسيطة دون أن يتعرض لأي ضغط؟

- لماذا تقول ذلك؟

- هل كان في استطاعته طلب المال من أهله لشراء هدية ثمينة لصديقه؟

- الاختيار من بين مجموعة من البدائل:

إنّ هذا المعيار متصل، إلى حد بعيد بالمعيار الأول. إذ يمكن للشخص الاختيار فقط عندما تتوفر بدائل يستطيع الاختيار من بينها. وينبغي أن يكون هناك بديلان أو أكثر يتم الاختيار من بينها قبل أن يصبح هذا المعيار قابلاً للتطبيق. أسأل التلاميذ بالرجوع إلى قصتنا: هل كان لدى حاتم بدائل تمكنه أن يختار من بينها؟ وما هي هذه البدائل؟

يمكن القول أن البدائل هي:

بديل رقم (٣)

بديل رقم (٢)

بديل رقم (١)

أن يختار هدية
بسيطة ومعبرة عن

أن يطلب من
أهله ثمن الهدية

أن يذهب إلى الحفل
من دون هدية

والآن اجعل تلاميذك يربطون هذه القيمة بحياتهم الخاصة من خلال طرح السؤال

التالي:

"هل يمكنك التفكير بمواقف مررت بها في حياتك وقمت بالاختيار من بين بدائل

متعددة؟"

- الاختيار بعد تفكير عميق بنتائج كل بديل.

لا يكفي أن يكون الاختيار الحرّ قد تم من بين عدة بدائل، فلا بدّ من أخذ النتائج المترتبة على البدائل بالحسبان عند اتخاذ قرار الاختيار. فبعد تحليل النتائج المترتبة على البدائل وفهمها يمكن أن يتم الاختيار الواعي ويتم تحويله إلى قيمة.

وبتطبيق هذا المعيار على القصة، ومن أجل الوصول إلى قرار ذي دلالة، كان لزاماً على حاتم التفكير ملياً بنتائج البدائل المتاحة أمامه وإن يسأل نفسه هذه الأسئلة: ما الذي سيحدث إذا ما تخلفت عن دعوة صديقي؟ ما الذي يمكن أن يحصل لو وضعت أهلي بموقف محرج وأخذت منهم المال وهو قليل لديهم؟ هل سيكون حاتم مرتاح الضمير إذا ما فعل ذلك؟ كيف يكون شعوره عندما اختار البديل الثالث؟

- تبيين الأشياء والتعلّق بها:

يُشَمّن الإنسان شيئاً ما يتعلّق به إذا كان يشعر تجاهه شعوراً معيناً. فالقيمة تتطور من خلال اختيارات يقوم بها الناس ويسعدون بها. فتقدير الأشياء والتعلّق بها يعينان أن الشخص مقتنع وسعيد بالاختيارات التي اختارها والتي سيستخدمها كتوجيهات في حياته اليومية.

- التأكيد:

يُعَدُّ التأكيد نتيجة نحصل عليها عندما تُقدّر الاختيارات ويتم اعتمادها، لأن الإنسان يصبح عندئذٍ راغباً في الارتباط بها. وإذا كان الشخص فخوراً باختياره، ولديه الرغبة في تأكيد هذا الاختيار بشكل علني، يكون الاختيار قد لبي مطلباً قيماً آخر هو التأكيد.

اسأل التلاميذ:

كيف أكد حاتم قيمة الصداقة؟ تذكّر مواقف في حياتك الخاصة توضّح التأكيد العلني على القيمة التي تبناها. هل تعتقد أنك ستصرف بشكل مشابه في تلك المواقف؟

- العمل بموجب الاختيار:

إنّ هذا المعيار ذو دلالة كبيرة، لأن الاختيار يتجسد عن طريق العمل. فالاختيار الحر من بين مجموعة بدائل واعتماد هذا الاختيار يجب أن يبلغ ذروته من خلال عمل معين.

رأينا أن قيمة الصداقة قد تجسدت في سلوك حاتم عندما لى دعوته، واجتهده ليصنع له بطاقة كتب عليها عبارات تعكس مشاعره الجميلة نحو صديقه. هل يمكنك استرجاع أو ذكر مواقف مماثلة في حياتك كانت أفعالك خلالها انعكاساً للقيم التي تُحبها؟

-التكرار :

وهو عملية ضرورية لتثبيت القيمة. فيجب أن تنعكس القيم في أسلوب حياة الشخص بشكل متكرر. فالشخص الذي يتصرف بشكل ثابت ومواظب يحمل قيمة ثابتة.

وبالعودة لمثال حاتم " ما هي المواقف الأخرى التي يمكن أن تنعكس فيها صداقة حاتم؟

نلخص ما سبق ذكره: بأن القيم مبنية على عمليات ثلاث: الاختيار، التثمين، العمل.

٢- إجراء دراسة للعنصر الثقافي المطلوب تعلمه وتقبله أو رفضه: استناداً إلى المبدأ العقلاني يمكن أن يجري التعلم من خلال التفكير في المواقف، ومن خلال إدراكنا وتفسيرنا للحوادث التي نمر بها. عندئذ يمكن طرح موضوع الاتجاه لمناقشة الأفكار التي تدور حوله، وإظهار ما بينها من تناقض أحياناً، وقصور أحياناً أخرى، بل أخطاء في حالات متعددة، الأمر الذي يعزز ثقة صاحبها بما مثلاً: الموقف من تعليم البنات، يمكن طرحه للمناقشة والتحليل.

٣- الاقتداء والنمذجة: Role models

يميل الأطفال إلى التعلق بشخص ما ليكون قدوة أو نموذجاً له. ومن خلال العلاقة التي تنشأ بين الطفل والقدوة يكتسب الطفل مهارات وخبرات عديدة من خلال التقليد. ولا يتناقض سلوك الاقتداء لدى الطفل مع نزعه إلى تنمية شخصية مستقلة ذاتية النشاط، إنه تناقض ظاهري، ويبلغ التناقض هذا ذروته عندما يتماهى الطفل مع الشخص القدوة - النموذج - وفي حقيقة الأمر فإن تعلم الطفل من خلال الاقتداء والنمذجة والتمثل، يمكنه رفع رصيد خبراته الاجتماعية وتمكينه من أداء مهارات متنوعة الأمر الذي يجعل الطفل أكثر إحساساً بقوته وقدرته على التحكم بجسده وبالبيئة المحيطة به، ويولد لديه المزيد من الثقة بالنفس والشعور بمتعة الاستقلال. فالأقتداء وملاحظة النماذج طريقة مثلى لاكتساب المهارات والخبرات الاجتماعية.

ولذلك فمن أفضل الطرق لتقديم النماذج أن يكون المعلم نفسه ممثلاً للنموذج المرغوب. وفي الواقع فإن من أهم الأدوار التي يمكن أن يؤديها المعلم هي أن يكون نموذجاً لنوع التفكير والسلوك الذي نريد للتلاميذ أن يكتسبوه. إن جانباً مهماً من التعليم المباشر يتضمن ويتطلب اهتماماً بقدرة المعلم وطريقته في عرض البيان أمام التلاميذ، وفي تدريبهم، وفي أن يكون نموذجاً يحاكونه على نحو يحقق أفضل تأثير. وهكذا يصبح قدوة حية لهم يعجبون بها وتصبح قدوة لهم. (الغلا، ناصر، ٢٠٠٤، ص ٢٣٣).

ويزداد تأثير النموذج عندما يكون النموذج واقعياً كأن يصور شخصية يمكن أن يلقيها التلميذ في حياته. وأيضاً يزداد تأثير النموذج بتكرار عرضه دون مبالغة، وتنويع أساليب العرض التي تدور حول فكرة أو اتجاه معين. وأن تكون المعلومات التي يتضمنها النموذج واقعية وحقائق موضوعية.

وتزداد فاعلية التعلم بالنموذج عندما يكون عرض النموذج السلوكي مصحوباً بتعليمات لفظية تشرح ما يتم أو تصف المشاعر المصاحبة. وكلما كان النموذج / القدوة على قدر مرتفع من الجاذبية للمتعلم / الطفل.

٤ - تمثيل الأدوار Playing Roles والمحاكاة:

تصلح طريقة تمثيل الأدوار والمحاكاة كإحدى استراتيجيات غرس القيم الاجتماعية. حيث يقوم المتعلم بأداء دور اجتماعي مغاير لدوره، أو يعرض دوره على زملائه، ويناقش الممثلين الآخرين بأدوارهم ووظائفهم. وهنا يمكن محاكاة موقف اجتماعي معين بإعادة تركيب الموقف حسب نمط معين يعيد تشخيص الخصائص الأساسية الواقعة أو وضعية حقيقية يواجهها الفرد والمجموعة في الحياة. وتترك الحرية لتمثيل الأدوار الاجتماعية العادية، كأن يمثل التلميذ دور الأب أو الشقيق، أو المتخصص في مهنة، وكذلك يمكن للفتاة أن تقوم بدور الطبيبة أو الأخت أو العاملة في مصنع معين...

وتتم طريقة تمثيل الأدوار والمحاكاة وفق المراحل التالية:

- تحديد عناصر الوضعية من مكان وزمان، وأشخاص وأدوار.
- تحضير المشاهدين والمسرح والترشيح بحيث يمثل كل فرد دوراً واحداً (تاجر، حرفي، مستأجر...).
- وضع خطة التمثيل.
- ممارسة التمثيل وترك الفرصة للارتجال لمدة تراوح بين (١٠ — ١٥ دقيقة).
- مناقشة التمثيلية، وتقوم العمل، ويُسأل الممثل عن مشاعره وسلوكه.
- أمثلة ونشاطات حول التمثيل والمحاكاة:

— تقوم مجموعة من التلاميذ بتمثيل دور (حارس الغابة وأعضاء أسرة مصطافاة)، وما يحتمل أن يدور بينهم من حوار حول الأخطار المحتملة على الغابة

من جراء تصرفات بعض المصطافين غير المسؤولة وما يجب أن يتم عمله لحماية الغابة).

- تقوم تلميذتان بتمثيل دوري الطبيب، والمريضة. توضح الطبيبة ضرورة العناية بنظافة الخضراوات والفاكهة قبل تناولها، والأخطار المحتملة من جراء تناولها من دون تنظيفها. وتقوم المريضة بالاستفسار من الطبيبة عن أشكال انتقال العوامل المرضية، ودور النظافة في التخفيف من وقوعها، وعن أفضل السبل لتوفير نظافة الطعام.

ويمكن أن يكون أداء الدور بصورة حقيقية، حيث يمارس الشخص الدور الذي يُراد اكتسابه في وسط حقيقي، ويتعامل الآخرون معه في الأجواء التي يجري العمل فيها، وكأنه مكلف فعلاً بأداء الدور الحقيقي، ويتركونه يلاقي صعوبات قد تحدث له فعلاً ويجد لها حلولاً، ثم يقوم بذاته بالإشراف على هؤلاء الآخرين.

٥ - وسائل وأساليب تكوين الاتجاهات والقيم الاجتماعية:

على الرغم من أهمية المعلومات، سواء كانت تقريرية أم إجرائية، فهي لا تمثل سوى جانب وحيد من جوانب العملية التربوية. فهناك - كما أسلفنا القول - جوانب وجدانية إنسانية يلزم الاهتمام بها، ويجب أن تظهر في نتائج التعلم.

الاتجاهات هي بمثابة قدرات متعلمة ترتبط غالباً بالقيم. عرفها ألبورت Allport بأنها " حالة استعداد عقلي عصبي نُظمت عن طريق الخبرات الشخصية، وتعمل على توجيه استجابات الفرد نحو الموضوعات أو المواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد ". يرتبط الاتجاه بخبرة الفرد، الأمر الذي يؤدي إلى تباين الأفراد في اتجاهاتهم تبعاً لاختلاف الخبرات والمواقف التي تعرضوا لها. والاتجاه ذو شحنة انفعالية ويتصف بالثبات النسبي وإن كانت القيم أكثر ثباتاً وعمومية من الاتجاه.

فالغيرة كقيمة أكثر ثباتاً وعمومية من موقف مساعدة شخص في موقف صعب. ويمكن لبعض الاتجاهات عند رسوخها ووصولها إلى درجة التعميم أن

تنقلب إلى قيم عامة تتعلق بمهاتمة الأمور، وتكون أكثر ثباتاً وديمومة، تغدو بتواتر ظهورها اتجاهات جماعية يؤمن بها أفراد الجماعة التي تنتشر فيها. والقيم معايير أو قواعد، هي أحكام معينة، تمثل الأهداف النهائية لنوايانا، وهي أشياء اخترناها وأكدنا عليها من خلال أفعال دائمة ومنسجمة. ولذلك، تؤثر القيم في أنماط سلوك الفرد، وهي مستويات ومعايير ودلائل، يتقرر على أساسها سلوك الناس في نطاق ما هو متاح من اختيارات.

١/٥ - أهمية توضيح القيم Values clarification في التربية الاجتماعية:

تتجلى مهمة المعلم في تزويد المتعلمين بالمضمون (المعلومات المتعلقة بالحقائق أو المعلومات التي ترتبط بقيمة ما)، هذا المضمون يمكن المتعلمين من تقويم البدائل المتاحة لقضية معينة، واتخاذ قراراتهم وتقرير أفعالهم. فالتلاميذ الذين يتعلمون وفق طريقة توضيح القيم مدعوون لاستخدام تفكيرهم العقلائي، ووعيهم العاطفي لتفحص قيمهم الشخصية والاجتماعية، ومدعوون لاكتساب مهارات لحل نزاعات القيم والتصرف بناء على مواقفهم واختياراتهم القيمة. لأن الهدف من نهج توضيح القيم كاستراتيجية تربوية هو تعليم التلاميذ كيف يتخذون قرارات رشيدة حيال القضايا الاجتماعية.

٢/٥ - بعض أساليب تكوين القيم :

* قطع العهد على النفس:

المهدف من هذه الاستراتيجية: إن الحديث عن الرغبة في الحصول على الشيء في الحياة يختلف عن العمل من أجل الحصول عليه. وتُحاول هذه الاستراتيجية تقليص الفجوة بين ما نريد تحقيقه، وما نفعله لتحقيق هذا الشيء.

وتستطيع هذه الاستراتيجية أن تتبع أي نشاط قيمى يمكن أن يكون مشاعر عن الطريقة التي نعيش فيها. وعندما نفكر بشكل جدّي في نوعية حياتنا فإن هذا يكون أفضل وقت لقطع العهد على النفس.

الإجراء: يمكن للمعلم أن يقدّم هذا النشاط على النحو التالي:

هل قمت بقطع عهدٍ على نفسك؟

في هذا الإجراء سوف تقطع عهداً على نفسك من أجل إجراء بعض التغيير الذي تود أن تحدثه في حياتك. يمكن أن يشمل هذا العهد على إحداث شيء جديد أو إيقاف شيء قديم، أو تغيير بعض الجوانب الحالية في حياتك. فعلى سبيل المثال: لو كانت لديك الرغبة في عمل شيء من التقرب إلى بعض زملائك في الصف لعقد صداقة معهم، فيمكنك أن تقطع عهداً على نفسك فيما يتعلق بهذا الموضوع.

يقوم التلاميذ بكتابة عهودهم، ومن ثم يقوم متطوعون بقراءتها عليهم، وبعد أسبوع أو أكثر يستطيع هؤلاء التلاميذ مناقشة مقدار ما تحقق من هذا العهد. يمكن للمعلم أن يشارك تلاميذه هذا النشاط، و يحاول تعليمهم إعداد عهود واقعية ومحددة يمكن الوفاء بها.

أمثلة عن نشاطات يمكن أن يقوموا بها:

أ- دراسة سبب هجرة السكان في المجتمع المحلي.

ب- المشاركة في مشروع تشجير.

ت- تنظيم مجموعات مناقشة صغيرة حول التخطيط للمستقبل مع الأصدقاء وكذلك مع أفراد الأسرة.

* مصفوفة القيم:

تعدّ هذه الاستراتيجية من الطرائق التي تبين كيف تتطور قيمنا. فهي تُخبرنا أن بعض معتقداتنا وأفعالنا تلائم عمليات التقويم السبع التي سنبينها فيما يلي:

الإجراء: يقوم المعلم بإعطاء تلاميذه أو يطلب منهم وضع مصفوفة قيم كما هو مبين أدناه:

القضية	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
مخالفة نظام السير							
التأخر عن الدوام الصباحي المدرسي							
هدر الموارد (مياه، كهرباء)							
نبذ الخرافات							
نظافة البيئة المحلية							

يقوم المعلم والتلاميذ بتحديد بعض القضايا العامة: نظام السير، الدوام المدرسي، الموارد، الخرافات، نظافة البيئة. يكتب التلاميذ هذه القضايا على الطرف الأيمن من الجدول، وبجانب كل قضية يكتبون بعض الكلمات التي تُلخص موقفهم تجاه هذه القضية.

إنّ الأرقام السبعة الموجودة في أعلى الجدول تمثل الأسئلة السبعة التالية:

- ١- هل أنت فخور بموقفك؟
- ٢- هل أكدت موقفك علنياً.
- ٣- هل قمت باختيار موقفك من بين مجموعة من البدائل؟

٤- هل قمت باختيار موقفك بعد تفكير عميق بالنتائج الإيجابية والسلبية؟

٥- هل اخترت موقفك بحرية؟

٦- هل قمت بعمل أي شيء تجاه معتقداتك؟

٧- هل تصرفت بانسجام تجاه هذه القضية؟

يستطيع المعلم أن يقرأ الأسئلة السبعة أو يكتبها على السبورة، ويمكن للتلاميذ كتابة الكلمات المفتاحية (المطبوعة بلون غامق) على رأس العمود، ثم يضع التلاميذ إشارة في الحقل المناسب في حالة الإيجاب، فيما يُترك الحقل فارغاً في حالة النفي. يمكن أن يكون التلاميذ بعد الانتهاء من وضع الإشارات في حقول الجدول مجموعات ثلاثية يبحث كل منهم قضية من القضايا السابقة، وموقفه منها وكيف أنها تشتمل أو لا تشتمل على عمليات التقويم السبع.

وعلى المعلم أن يوضح لتلاميذه أنه لن يطلب منهم الدفاع عن مضمون معتقداتهم، بل إن المطلوب منهم هو تقويم كيف توصلوا إلى قناعاتهم وإلى أي حد هم مؤمنون بهذه المعتقدات. ويمكن للتلاميذ أن يحتفظوا بأوراقهم للإطلاع عليها فيما بعد ويقفوا على مدى ثبات أو تغير معتقداتهم.

* صحائف القيم: Value Sheets

تشتمل صحيفة القيم عادة على تصريحات استفزازية، وعلى سلسلة من الأسئلة تعطى للمتعلمين ليقوموا بملئها على أفراد. والهدف من ذلك هو طرح مسألة يعتقد المعلم أن لها نتائج قيمة بالنسبة للتلاميذ. إن الهدف من الأسئلة هو مرور التلميذ بالعملية القيمة لتلك المسألة.

ويمكن أن تتم المشاركة في إجابات التلاميذ من قبل أعضاء آخرين من الصف نفسه.

تهدف هذه الاستراتيجية إلى مساعدة التلاميذ على تحديد قيمهم، ويمكن استخدامها في أية مرحلة دراسية، ويعتمد ذلك على المادة التي يتم اختيارها لصحيفة القيمة. ويمكن تأثيرها وفعاليتها في ارتباطها بدروس معينة.

مثال على صحيفة قيمة:

من نتائج دراسة تحليلية لمضمونات الكتب المدرسية الجندرية النتائج التالية:

- طغيان الأدوار الذكورية مع تغير نسبة وجودها بين مادة وأخرى ومن صف

إلى آخر.

* أكبر نسبة أعطيت للأثني في الموضوعات كانت في حقل الفنون بحيث وصلت إلى ٤٤,٩%.

* معظم أدوار الرجال كانت في المجال العام، ومعظم أدوار النساء في المجال الخاص الأسري، يشغل الرجال المواقع المهمة في الوظائف العامة والأعمال الحرة، والنساء يشغلن مواقع متواضعة نسبياً.

* يظهر التمييز الجندري بشكل كبير حيث إن الأفكار المسبقة والمتأثرة بعامل الوراثة الثقافية أدت دورها بإسباغ بعض الصفات على الرجل فقط كالكرم والفضيلة والعدالة والصلاح.

* كانت أكثر الرسوم والصور في الكتب لصالح الذكور.

- يونسيف: (٢٠٠٣)، قياس البعد الجندري في الكتب والبيئة المدرسية في سورية، دمشق

ما هو تعليقك حول النتائج المذكورة في الإطار؟ اكتب إجابتك عن هذه النتائج بكلمات قليلة.

* مناقشة موضوع اجتماعي يتضمن قيمة:

أمثلة:

- نظام المرور:

يعرض المعلم صورتين تتضمنان موضوعاً معيناً (نظام المرور). صورة لأحد الشوارع، يبدو فيها مواقف سلبية من حيث التعامل مع نظام المرور. وأخرى تضم مواقف إيجابية من مارة آخرين. يطلب المعلم من تلاميذه أن يتأملوا الصورتين، ثم يقترحوا عناوين للصورتين تصفان ما فيهما.

تسجل العناوين المطروحة من قبل التلاميذ، ويعقب ذلك مناقشة لتلك العناوين، من أجل التعرف على ما يقصده التلاميذ بالعناوين التي اقترحوها معبرين عن مشاعرهم إزاء الموضوع المرسوم في اللوحتين.

- التعاون في الأسرة:

يعرض المعلم صورة تتضمن قصة ذات موضوع معين (صورة لأسرة تبدو فيها مواقف متباينة من التعاون مثلاً: الأم مريضة طريحة الفراش، والأولاد لا يكثرثون بذلك). يطلب المعلم من تلاميذه أن يتأملوا الصورة، ثم يقترحوا عنواناً لوصف ما فيها.

يسجل العناوين المطروحة من قبل التلاميذ، ويعقب ذلك مناقشة لتلك العناوين، من أجل التعرف على ما يقصده التلاميذ بالعناوين التي اقترحوها معبرين عن مشاعرهم إزاء الموضوع المرسوم في اللوحة.

- تحديد المسؤولية:

* المشكلة المطروحة: تراكم النفايات / القمامة مكشوفة وسط حي سكني.

* الفكرة الرئيسة: المسؤولية.

* الأدوات: صورة (يمكن أن تضم الصورة مشهداً لمجموعة من الأطفال يلعبون في ساحة صغيرة تتراكم فيها القمامة.

- يعرض المعلم صورة تشتمل على موقف ذي بُعد اجتماعي، ذات حجم مناسب لتسهيل رؤيتها من جميع التلاميذ.

- يطلب المعلم إلى التلاميذ تأمل الصورة، وإطلاق عناوين مناسبة للموقف.

- يقدم التلاميذ عناوين تعبر عن الموقف الممثل في الصورة.

- بعد تفحص عدة عناوين يختارون عنواناً منها.

- يسأل المعلم: ما مصادر هذه القمامة؟

- ماذا يمكن أن يسبب تراكم القمامة مدة من الزمن؟

- من المسؤول عن وجود القمامة وسط المساكن؟

- يتلقى المعلم إجابات التلاميذ عن الأسئلة السابقة.

- يسأل المعلم: هل توجد مشكلة مشابهة للمشكلة المعروضة في

المدرسة؟ أو في الحي الذي نقيم فيه؟

- يشجع المعلم التلاميذ على استدعاء أمثلة مشابهة من واقع البيئة التي يقيمون فيها أو من بيئات أخرى يعرفونها.

- يسأل: هل يوجد حل لهذه المشكلة؟ يستمع المعلم لإجابات التلاميذ. ويسجل تلك الإجابات على السبورة.

- تجري مناقشة للحلول / البدائل، ويتم اختيار البدائل المناسبة.

وهكذا يتدرب المتعلمون على مواجهة المشكلات الاجتماعية / البيئية التي يتعرضون لها من خلال دراستهم لبيئاتهم المحلية بهدف تنمية مهارة اتخاذ القرار البيئي.

ثانياً- التربية الاجتماعية من خلال النظام والتنظيم المدرسي

١- النظام المدرسي والسلطة التعليمية:

تعرف السلطة بوجه عام ، بأنها الوضعية التي تتيح لشخص معين، أو هيئة اجتماعية محددة، أن تمتلك القوة لتسيير وتنظيم حياة الجماعة أو المجتمع بصورة غائية. وذلك من خلال جملة القواعد والمعايير المتمثلة بما يُعرف بـ "النظام". والذي تجسده أنماط الإدارة المتبعة فيها.

تتمثل السلطة المدرسية / التعليمية، في دستورها الذي يعبر عن نظامها الذي تحكم نفسها به. والمعبر عن ثقافة المؤسسة التربوية، وهو يشمل نطاق السلطة في الإدارة، ونطاق السلطة التعليمية المتمثلة في العطاء التربوي من الهيئة التعليمية، إلى التلاميذ المحتاجين إليها. وتأخذ السلطة صورتها التربوية من خلال صيغة العلاقات القائمة بين أطراف العملية التربوية: المعلمين والمتعلمين، الآباء والأبناء.

فالسلطة تشكل حجر الزاوية في العملية التربوية، إذ لا يوجد فعل تربوي من غير سلطة معترف بها من قبل الذين يخضعون للعملية التربوية. " فالتربية التي تهدف إلى التكيف التام بين الكائن وبين بيئته، لا بد أن تقدم له النظام كقانون يحكم بنية هذه البيئة نفسها. والسيطرة على الذات تبدأ بإطاعة النظام".

إن مضمون النظام المدرسي، والصلاحيات التي يمنحها النظام لمنفذيه وحماته، يحمل أبعاداً أخلاقية كبرى. يحمل في جوهره قوة القسر، ويطلب الخضوع له، وبالتالي، فإن ما يمنح النظام المدرسي مشروعيته أن يكون " متناسباً مع طبيعة الطفل الجسدية والنفسية، في كل مرحلة من مراحل نموه. فلا بد أن يكون كل قسر يفرضه عليه ذلك النظام، مستنداً أولاً إلى مصلحته وحدها، وألا يتجاوز قدرته على الخضوع ثانياً. والطفل يزداد قبولاً لمثل هذا القسر بمقدار ما يشعر في الوقت نفسه أنه محاط به ومدعوم ومحمي، وأن حاجته للتقليد، وهي البذرة الأولى

للاتباع الاجتماعي، ترتوي عن طريق هذا القبول للأفعال المشتركة ". (أوبير، ص ٧٠٣)

٢- النظام والانضباط الاجتماعي داخل المدرسة :

النظام مصطلح يصف ضبط المعلم لصفه، ويصف أساليب الردع التي تحول دون خروج التلاميذ عن السلوك المرغوب فيه. ويرتبط النظام Discipline بالقواعد من نواحي معرفتها ثم الالتزام بها بشكل صارم. وفي علم الاجتماع تركز تعاريف الضبط الاجتماعي على أن ثمة نوعاً من الضبط تمارسه الجماعة أو المجتمع على الأفراد حفاظاً على النظام في الجماعة والمجتمع.

والصف في المدرسة هو جماعة في إطار المجتمع المدرسي، ومن هنا ارتبط النظام في الصف (كجماعة) بالضبط الاجتماعي، وتناول الضبط الاجتماعي يتضمن أساليبه التي هي الأدوات التي تستعمل بها الجماعة (الصف) أعضائها أو تجبرهم على اتباع ما وضعته من قواعد ومعايير للسلوك.

٢/١- كيف تحقق المدرسة أهداف الانضباط المدرسي؟

في الوقت الذي تسعى فيه المدرسة (إدارة ومعلمين) إلى غرس قيمة احترام النظام والانضباط في نفوس التلاميذ، كشرط لا بد منه لكي تؤدي المدرسة دورها كمؤسسة تربوية اجتماعية، يكون تدريب التلاميذ على الانضباط والتمسك بالنظام وإطاعته، هدفاً من أهداف التربية الاجتماعية. وبذلك يكون غرس النظام والانضباط في نفوس الناشئة وسيلة المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية، وفي ذات الوقت هدفاً من أهدافها التربوية تسعى إليه كجزء من مهامها التربوية لتكوين الإنسان الاجتماعي.

ويمكن للمدرسة أن تبلغ وسيلتها وهدفها - الانضباط والنظام - من خلال ثلاثة أساليب:

١/١/٢-أساليب وقائية: تتخذها المدرسة لتمنع خرق النظام قبل وقوعه. وهي في سبيل تحقيق ذلك تسعى لإشاعة المناخ الإنساني والعلاقات الديمقراطية كصيغة للعلاقة بين أعضاء المجتمع المدرسي، تؤسس على الاحترام المتبادل، وروح التعاون والمشاركة، ونبذ أساليب العنف المختلفة. فضلاً عن تقدير واحترام احتياجات التلاميذ وتلبيتها. الأمر الذي يمكنهم من تكوين مراكز ضبط ذاتي داخلي في نفوسهم. وإجرائياً على المدرسين وضع حدود وضوابط يعرف التلاميذ من خلالها أنه لا يجوز تجاوزها، ويفضل أن يتم الاتفاق على هذه الحدود بمشاركة الطلاب أنفسهم.

على إدارة المدرسة أن تشرك التلاميذ في مسؤولية حفظ النظام المدرسي والمحافظة على نظافتها وممارسة الأنشطة اللاصفية من خلال تشكيل لجان منهم لمختلف الأنشطة العلمية والاجتماعية والرياضية والفنية....
وعلى إدارة المدرسة أن تشرك التلاميذ في المناسبات الصفية.... بالتعاون والتنسيق مع المنظمات الشعبية المعنية.
النظام الداخلي للمدارس مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية،(٢٠٠٢)

٢/١/٢- أساليب علاجية: من أجل معالجة المخالفات التي يتم ارتكابها من قبل التلاميذ بخصوص النظام، من ذلك لجوء المدرسة إلى أساليب الحرمان من الامتيازات (التعزيزات) التي يتمتع بها التلاميذ. أو من جزء منها. والتجاهل لبعض السلوكات المخلة بالنظام والتي يمكن أن تتلاشى عن طريق تجاهلها.
وتعدّ استراتيجية مجالس ولجان الصفوف التي تدعى لمناقشة مشكلات خرق النظام المدرسي من قبل بعض التلاميذ كما اقترحها /الأسمر/ طريقة وقائية وعلاجية لمشكلات الانضباط المدرسي.

تعتمد المدرسة على التشجيع والتشويق في توجيه التلميذ لتنمية شخصيته، وحثه على الاستمرار في الاجتهاد والسلوك الحسن والعمل المثمر والمبدع.

ويقرر للتلميذ المداوم في عمله وسلوكه الثناءات والمكافآت على النحو التالي:

أ- التشجيع الشفوي: يشجع التلميذ شفويًا من قبل الإدارة أو المعلمين أمام زملائه إذا أظهر نشاطاً ملحوظاً في الدروس والوظائف أو كان متقيداً بنظام المدرسة والسلوك الحسن تجاه الإدارة والمعلمين وفي معاملته لزملائه في المدرسة وخارجها أو أبدى نشاطاً في المنظمة المعنية.

ب- التهنتة المسجلة: توجه للتلميذ التهنتة الخطية المسجلة من قبل المدير عند استمراره في الأمور التي دعت إلى تشجيعه الشفوي وتبلغ هذه التهنتة لولي التلميذ وتسجل في السجل المدرسي وفي بطاقته المدرسية.

ج- التسجيل في لوحة التفوق: يُدرج اسم التلميذ في لوحة التفوق في المدرسة في الحالات الآتية:

إذا كان بين الثلاثة الأوائل في عصلة الفصل.

إذا حصل خلال السنة على أكثر من ثمنتين مسجلتين.

إذا أظهر تفوقاً ممتازاً في النشاطات المدرسية المختلفة.

د- المكافآت: يمكن منح التلاميذ المتفوقين في الدراسة أو المُسجلين في النشاطات العلمية أو الأدبية أو الفنية أو الرياضية أو الاجتماعية، جوائز رمزية كالكتب والأدوات المدرسية أو أدوات الموسيقى أو الرسم أو الرياضة وغيرها وتقرر هذه الجوائز من قبل مجلس المدرسة.

(النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، ٢٠٠٢ ، وزارة التربية)،

٣/١/٢- العقوبات يمكن اللجوء لفرض عقوبات متدرجة في شدتها، مع مراعاة

أن تكون العقوبات متناسبة مع المخالفة المرتكبة من قبل التلميذ، ومتدرجة، وأن ترفق بتوضيح لأسباب تطبيقها، وتأتي مباشرة إثر ارتكاب المخالفة.

فالنظام قيمة كبرى على التلاميذ اكتسابها والاقتناع بأهميتها لتيسير العملية التربوية، وعلى الإدارة المدرسية والمدرسين غرس اتجاهات إيجابية في نفوس التلاميذ نحو النظام.

وفي هذا السياق يجري التأكيد على أن ضبط سلوك التلاميذ يقتضي إشباع حاجاتهم. وأن العملية التربوية في ذاتها، تعد أداة للضبط الاجتماعي، أي أن المناهج الدراسية بما تتيحه من خبرات تتصل بالمعارف والمهارات والعادات والقيم... لها دور أساسي في تحقيق الضبط الاجتماعي، في المدرسة، وكذلك في المجتمع. كما يعني أن المعلم بسلوكياته وعلاقاته بتلاميذه وحبه لهم واتصاله بهم له دور أساسي في هذه العملية أيضاً.

العقوبة هي الوسيلة الأخيرة الإضطرارية التي تلجأ إليها المدرسة لتوجيه انتباه التلميذ إلى الأضرار التي تنشأ عن سلوك معين، وذلك بعد أن تستنفذ كافة الوسائل التربوية الإيجابية الأخرى كالنصح والإرشاد والتشجيع. وعلى إدارة المدرسة الاتصال بولي التلميذ لدراسة حالته، بهدف إصلاح الطالب قبل أن يتمادى في سلوك يستوجب العقوبة.

تطبق العقوبة بصورة متدرجة حسب نوع المخالفة، على أن تكون العقوبة فردية ولا توجه إلا للتلميذ المخالف ويكون ذلك على النحو التالي:

أ- التنبيه الخطفي: يوجه للتلميذ لتفاديه في الدراسة أو إخلاله بالنظام، ويقرره مدير المدرسة بناء على اقتراح أحد أعضاء هيئة الإدارة أو التدريس ويبلغ الولي صورة عنه ولا يعلن.

ب- الإنذار المسجل: ويلجأ إليه إذا تكررت المخالفات للنظام المدرسي. يوجه إلى التلميذ من قبل المدير وتبلغ صورة عنه إلى وليه ويسجل في السجل المدرسي، وفي حلاء التلميذ، وبطاقته.

ج- الإنذار بحضور الولي: ويتم بدعوة ولي التلميذ إلى المدرسة بعد الإنذار المسجل ويبلغ الولي بنية المدرسة في اتخاذ العقوبات الأشد، ويسجل في السجل المدرسي والبطاقة.

د- الإخراج المؤقت: تطبق هذه العقوبة على التلميذ في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي إذا استمر في مخالفته النظام المدرسي، أو ارتكب ذنباً يستوجب الإخراج، على أن يكون الإخراج من الصف فقط وبعد إعلام الولي تقوم لجنة الانضباط وبمشاورة المرشد النفسي والتربوي بدراسة وضع التلميذ وأسلوب معالجته. على أن لا تتجاوز المدة يومين.

هـ- النقل الإجباري من المدرسة: إذا لم يستجب التلميذ للإجراءات المتكررة لإصلاحه، يتم نقله من مدرسته. ويتم النقل بعد أن تقوم لجنة الانضباط وبمشاورة المرشد بدراسة ظروفه الشخصية والاجتماعية وتجدر أن تغير بيئته بغيره في إصلاحه.

و- الفصل النهائي: يفصل التلميذ من الحلقة الثانية فصلاً نهائياً بقرار من مجلس المدرسة بناء على اقتراح لجنة الانضباط والمرشد في المدرسة إذا استمر في مخالفته الشديدة للنظام المدرسي وأصبح وجوده خطراً على مصلحة المدرسة ولا سيما بعد معاقبته بعقوبة الإخراج المؤقت مرتين خلال السنة أو بعقوبة النقل الإجباري.

النظام الداخلي للمدارس مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، (٢٠٠٢)

٢/٢- العنف Violence كوسيلة لحفظ النظام المدرسي:

تناولت أدبيات التربية مسألة العنف المنتشر في البيئات المدرسية المختلفة بكثير من التفصيل، وأكدت أن العنف التربوي يأخذ أشكالاً متنوعة، ومصادره متعددة. ومن أشكال العنف التربوي:

-العنف الجسدي: أي إحداث الأذى البدني وله درجات متباينة من الشدة، يمكن أن يصل إلى درجة إحداث الإعاقات الحسية والحركية في أجساد التلاميذ.

-العنف النفسي: كالتمييز بين الأطفال استناداً إلى قدراتهم العقلية واستعدادهم الدراسي ومدى تحصيلهم وتفوقهم، أو التمييز بينهم استناداً إلى شكلهم أو جنسهم أو مستواهم الطبقي والإهمال والتجاهل. وله أنواع منها: الطرد خارج الصف أو خارج المدرسة، أو بالحجز في غرفة الفتران، التهديد بالترسيب أو الإعادة إلى الصف الأدنى. والتهديد والإهانة كتوجيه الكلمات النابية والألقاب المهينة والشتم والتوبيخ والتحقير.

-التحرش الجنسي والاعتداءات الجنسية: يتعرض الأطفال في المدارس وخاصة الداخلية منها إلى شتى أنواع التحرش الجنسي والاعتداءات الجنسية.

وهكذا تكرر المدرسة استخدام ألوان العنف السائد في المجتمع الأمر الذي حدا بالكثير من المفكرين إلى عدّ المؤسسة المدرسية إحدى مؤسسات المجتمع التي تضطلع بمهمة إعادة إنتاج الثقافة السائدة فيه، فهي ليست إلا مركزاً للاستبداد ومقلاً للعنف ضد الطفل، حيث تسود فيها آليات الظلم والتمييز والقمع والكره والتسلط وفرض النظام الصارم والقاسي، وذلك من خلال قسوة النظام التربوي الذي يعد براجماً لا هم الطفل ولا تنظر لحاجاته ولا تتوجه إليه كعنصر متكامل الكينونة والشخصية ولا تتوجه إليه كفاعل وشريك، بل مفعول به ومشارك مشاركة تلقينية على أبعد تقدير.

وفي دراسة ميدانية على البيئة المدرسية ، كان العنف من اهم العوامل/ الاسباب المنفردة للطلاب من المدرسة، حيث ذكره ٣٧% من أفراد عينة الدراسة . وكان من أبرز أشكال العنف في المدرسة:

-العنف المادي: الضرب باليد على الوجه - الركن بالرجل - الضرب بالعصا على الرأس أو الجسد أو اليد. - شد الشعر - رفع اليد والرجل .

-العنف المعنوي: السخرية- الشتم- التوبيخ- الإهانة -إطلاق الألقاب الشنيعة.- التهديد بالعقوبة- التمييز بين الطلاب. حذف العلامات من أجل مخالفات سلوكية. (معلولي، جودة البيئة المدرسية، ٢٠٠٣)



الفصل الرابع

التربية الاجتماعية من خلال الأنشطة والعلاقات الاجتماعية
داخل المدرسة وخارجها

أولاً- التربية الاجتماعية من خلال الأنشطة داخل المدرسة وخارجها

ثانياً- التربية الاجتماعية من خلال العلاقات الاجتماعية

١- العلاقات الاجتماعية في المدرسة

٢- العلاقة بين المدرسة والأسرة

٣- التفاعل بين المدرسة والبيئة المحلية

ثالثاً- التقويم في التربية الاجتماعية

١- مفهوم التقويم وأهميته

٢- عملية التقويم



مقدمة

إن نمو الطفل ليس محصلة بسيطة لمجموع التأثيرات الواقعة عليه، إنه يتوقف أيضاً على نشاط الطفل ذاته، وعلى التناقضات الداخلية المميزة للنفس النامية في الطفل، باعتباره كائناً نشطاً وفعالاً، (غوروفا، مرجع سابق، ٣٤)

وهكذا، يكتسب التعلّم/التعليم من خلال الأنشطة/الممارسة أهمية بالغة. الأمر الذي يُحتم على المعلم أن يهيئ وينظم مواقف تعليمية تفتح الطريق للتلاميذ للمشاركة في الأنشطة والمواقف من خلال السلوك، أو المناقشة والتخطيط أو الزيارات والرحلات، وغيرها من المواقف الهادفة. الأمر الذي يتيح لهم فرص الممارسة الفعلية لألوان النشاط الهادف، ويمكنهم من اكتساب الخبرات والمهارات الضرورية. وبذلك يمكن عدّ الأنشطة المدرسية استراتيجية لتعليم التربية الاجتماعية من خلال الممارسة.

وعليه، تقع على عاتق المدرسة مهمة مساعدة التلاميذ في الكشف عن الحقائق الاجتماعية بأنفسهم. وأفضل الممارسات، هي التي تلتقي مع خبرات انفعالية إيجابية عاشها التلاميذ سابقاً، الأمر الذي يكسب الممارسة الجديدة طابعاً محبباً من قبلهم. مع العلم أنه يمكن تنظيم خبرات منفرة للتلاميذ إذا ما أردنا إبعادهم عن بعض الاتجاهات والمعتقدات السلبية أو تعديل اتجاهاتهم وميولهم.

أولاً- التربية الاجتماعية من خلال الأنشطة داخل المدرسة وخارجها

قد تكون الأنشطة التربوية التي يمكن للتلاميذ أن يمارسوها في المدرسة أو خارجها:

- أنشطة مصاحبة للمنهاج: وهي تلك التي تُخدم المنهاج والمقررات الدراسية، وينبغي أن تكون الأساس والوسيلة لتقديم كل خبرة، بحيث تتاح أمام التلاميذ الفرص لاكتساب الخبرة بصورة طبيعية وإيجابية. تقوم على العمل الجماعي

المخطط، وتعنى بجميع نواحي الشخصية والسلوك. وفي إطار هذا النوع من النشاط يجري التركيز على مشكلات النظام والتعاون ومهارات العمل الجماعي، والعلاقات القائمة بين التلاميذ، وبينهم وبين معلمهم.

- أنشطة متممة للمنهاج: وتعالج ما فيها من قصور (النشاط المتمم). يسهم هذا النوع من النشاط بمحاربة الملل الذي يصيب التلاميذ ويكسبهم هويات وينمي لديهم اتجاهات إيجابية نحو موضوعات متنوعة مرغوبة (العمل اليدوي والتوجيه المهني...)

ومن الأنشطة الاجتماعية التي يمكن ممارستها داخل المدرسة وخارجها:

١- أنشطة ممارسة الديمقراطية :

- يمكن تدريب التلاميذ على ممارسة الديمقراطية داخل المدرسة من خلال قيام التلاميذ أنفسهم بتكوين مجالس لإدارة الصفوف، ينبثق عنها مجلس مدرسي، وهو بمثابة محكمة شرف في نفس الوقت للدفاع عن كرامة التلاميذ تجاه هذه الأعمال مثل : الضرب أو الإهانة اللفظية أو التفرقة بين التلاميذ من قبل المعلمين، مع ضمان إتاحة حرية التعبير للجميع ومن الممكن أن ينضم لهذا المجلس المدرسي بعض أولياء التلاميذ والمعلمين.

ومن الممكن أن يكون شعار هذا المجلس ما ورد في المادة ١/ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان " يولد جميع الناس أحراراً ومتساوين في الكرامة والحقوق " ويمكن قرنها بعبارة العادل عمر بن الخطاب " متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً ".

- يمكن عقد ندوات وإصدار مجلات جدارية تتضمن وتؤكد على أن لكل فرد الحق في الإحساس بقيمة الكرامة كشخص، وأن له الحق في مستوى معيشي مناسب. ويرتبط بذلك، التأكيد على أن الحرية هي مبدأ وقيمة في الوقت نفسه،

والإن الأفراد لهم الحق في خصوصيتهم، ويولدون وهم أحرار ومتساوون أمام القانون ولهم جميعاً نفس الحقوق تحقيقاً للعدالة.

- ويمكن كذلك أن تخصص بعض الحصص لمناقشة بعض الموضوعات الرئيسة المنصوص عليها في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان مثل قضايا التمييز بكافة أشكاله ، ومنع التعذيب، وقضايا حقوق المرأة وحقوق الطفل، ويتطلب ذلك:
- أن يتم في بداية الحصة ذكر النصوص والاتفاقيات الخاصة بتلك الحقوق مثل الحق في الحصول على المعلومات.
- تكوين مجموعات لدراسة الحالات والأمثلة.

اقترح /غلاسرو/ آلية اجتماعات الصف لتمكين التلاميذ من المشاركة في وضع أهدافهم الخاصة، ومساعدتهم على تكوين علاقات أفضل مع بعضهم البعض ومع معلمهم، ويطرح ثلاثة أنواع من الاجتماعات:

— اجتماع حل المشكلات الاجتماعية **The Social – problem- solving**

— الاجتماعات المفتوحة **The Open- ended- Meetings**

— اجتماعات التشخيص (التقويم) التربوي: **The Education – diagnostic**

Meetings

(راجع إسماعيل حجي، ٢٠٠٠، ص ١٧١).

٢- غرس قيم التكافل والتآزر :

تنص المادة ٢٢/ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على أن " لكل شخص بوصفه عضواً في المجتمع حق في الضمان الاجتماعي يوفر له "والتطبيق العملي لهذه المادة يتضمن:

- كتابة هذا النص على لوحة داخل الصف، وإجراء مناقشة حول أهمية الضمان والتكافل الاجتماعي على مستوى المجتمع المحلي وعلى المستوى الدولي.

- تكوين مجموعات، كل مجموعة توضع اقتراحات لتحقيق التكافل الاجتماعي على مستوى المدرسة وأخرى على مستوى المجتمع المحلي.

- عرض النتائج في حلقة نقاشية تنتهي بتوصيات، والبحث في تفعيلها على مستوى المدرسة.

- القيام بعمل مسرحية تأليفاً وإخراجاً وتمثيلاً من قبل فريق التمثيل المكون من التلاميذ.

- تجميع قصاصات من الجرائد والمجلات تبين المواقف التضامنية التكافلية وأخرى تبين عكس تلك المواقف. ويتم عرضها ومناقشتها بطريقة نقدية من قبل التلاميذ والمعلمين.

- عقد ندوة أسبوعية تخصص إحداها لقيمة التكافل كشكل من أشكال التعاون.

- تكوين موقع على الانترنت - عند توافره - خاص بتلاميذ المدرسة، ومناقشة بعض القضايا العالمية، مثل تلوث البيئة، عن طريق تبادل الآراء مع أطفال وشباب من جنسيات مختلفة، ومعرفة الإجراءات التي تقوم بها كل دولة ينتمي إليها المشارك في المناقشة، تأكيداً لوحدة المصير على مستوى الكوكب الأرضي، وبالتالي على قيمة التعاون والتشاركية في حل مشكلات الأرض.

مناظرات حول أهمية قيمة التعاون باعتبارها قيمة كوكبية.

ويتم خلال المناظرات في المدرسة:

- الاستعانة ببعض الخبراء، وأيضاً، عرض وجهات النظر على الانترنت.

وبالمعلومات والإحصاءات عن الدول والأفراد المناهضين لقيم الخدائنة والتعاون والتسامح وعقد مقارنات بينهم وبين المؤمنين بتلك القيم على مستوى الكوكب.

- الاستعانة ببعض الأفلام والصور التي تدعم حق الإنسان في العيش وأهمية التعاون.

٣- أنشطة التعاون:

تقوم على فكرة أننا كبشر شركاء في مركب الأرض. ومن الأهمية بمكان أن نتفق على مصيرنا المشترك. وتواجهنا مشكلات كبرى تهدد وجودنا جميعاً وليس بإمكان أي منا بمفرده تحقيق الخلاص لذلك كان من الضروري العمل معاً لحل تلك المشكلات.

ويتطلب هذا التفكير التدريب على المهارات التالية :

- الاستماع للآخر.
- البحث عن عناصر الاتفاق كأساس للعمل المشترك.
- التخلي عن فكر الفرد للعمل بناء على هدي فكر المجموعة.
- التفهم والتضامن الانفعالي.
- تدعيم الفرد لجهود الجماعة والغيرية.

لقد حلل بياجيه القيمة التربوية للعمل التعاوني (في فرائق). ويتفق سائر أنصار هذه الطريقة على القول بضرورة الجمع بين الجهد الجماعي والجهد الفردي المنعزل، فلا يجوز أن يشعر المتعلم أن العمل في الزمرة يستغرق جهوده، وأن الزمرة تعتمد عليه في كل مناسبة. والطريقة المثلى أن تتلقى الزمرة النتائج التي حصل عليها كل عضو من أعضائها، فتقابل بعضها ببعض وتضعها في شكل مشترك.

«فالتعاون يستلزم الشخصية. وهو يكون هذه الشخصية بالمقابل، حيث يخفف من تركيزها حول ذاتها حين يتعلم الأفراد الطاعة والنظام. والقسر وحده هو الذي يحول دون تفتح الشخصية، ويقوّي في خاتمة المطاف نزعة التركيز حول الذات. هكذا نرى أن التعاون والشخصية يسيران جنباً إلى جنب، كما يسير التركيز حول الذات إلى جانب القسر، سواء بسواء». (نقلاً عن أوبر، ص ٦٥١)

ومن مزايا التعاون أنه يُحلّ مكان سلطة المعلمة، التي تظل سلطة خارجية عن نفس المتعلم، سلطة الزمرة التي يسهم بها، وهذا يقوده إلى أن يخضع لنظام العقل الخلقى. «إن سلطة الراشد لا تكفي لتربية الفكر تربية حقه في جوانبه الرئيسية، لأن الخضوع للضغط لا يعني الخضوع للعقل، ولأن المناقشة والمشاركة الحقيقية لا تتمّان دون وجود حد أدنى من المساواة والمبادلة». (بياجية، في الموسوعة الفرنسية، 12 et 11. 28. 15). نقلاً عن أوبر ص ٦٥٠-٦٥٢

٤- أنشطة غرس قيم التسامح:

تحدد معالم وشروط قيمة التسامح بالأهداف التالية:

- محاربة الكراهية وتعزيز قيمة التسامح.
- تدريبات لتعزيز قيمة التسامح: (داخل الفرد - داخل الأسرة - داخل المدرسة - داخل بيئة العمل - داخل المجتمع بصورة عامة).
- وفي المدرسة يمكن تشجيع التلميذ على أن:
- يتبرع بكتب أو أفلام أو مجلات أو أي مواد تعزز التسامح وتنبذ العنف إلى مكتبة المدرسة.
- يشارك في جماعة " لتسوية النزاعات في المدرسة ".
- يتأكد من مدى خضوع مدرسته لنظام قبول المعوقين فيها.
- يعمل المعلم على توفير ضمانات ووسائل توفر ثقة التلاميذ للإبلاغ عن أية مضايقات أو تحرشات.
- يقوم المعلم بإعداد ندوات لعرض أنماط الحياة لدى شعوب وثقافات مختلفة.
- يدعو تلميذاً يتحدث بلغة مختلفة أو لهجة مختلفة ليلقي تحية الصباح على رفاقه.

- يجعل مدرسته حريصة على أن لا تعقد امتحانات أو لقاءات هامة في الأوقات والأعياد الهامة للجماعات الدينية والعرقية وذلك لتشجيع التلاميذ على احترام التنوع الديني والعرقي.

٥- ممارسة استراتيجيات التعليم المناهض للعنف:

مهارات حل الصراعات بوسائل غير تقليدية. من خلال الحوار. ونبذ العنف وتوفير بيئة لا عنفية في المدرسة من خلال إشاعة العلاقات الديمقراطية / الإنسانية بين أعضاء المجتمع المدرسي. كمضمون للعلاقات التربوية الاجتماعية.

" ثقافة اللاعنف تحتاج إلى مواطنين يؤمنون بالإدارة السلمية للزاعات عن طريق النقاش والتفاوض والتعاون والحلول الوسطى على أساس الاحترام المتبادل بين مختلف الأطراف."
(اليونسكو، ١٩٩٧، فعالية التعليم والتربية من أجل الديمقراطية اللاعنف)

٦- ممارسة أنشطة ترتبط بالأحداث الجارية:

ومن أوجه النشاط المرتبطة باستخدام الأحداث الجارية في التعليم:

- خريطة المسائل الجارية: وهي الخريطة الفعالة للأخبار، ويمكن للتلاميذ متابعة الأحداث وتحديد المنطقة التي حدث فيها الحادث. ويُشجع التلاميذ على صنع الرسوم البيانية والصور من أجل إغناء الخريطة بالمعلومات عن الأحداث.
- لوحات العرض السبورية: **Display Tack Board** حيث يمكن أن يتقاسم المعلم والتلاميذ المسؤولية عن لوحة العرض السبوري الفعال (Maurive P.) (Moffatt. Cit., pp. w76-277)

- معرفة أبناء المجتمع المحلي: في كثير من الأحيان يكون لحادث محلي أهمية ومغزى، فبناء سد كبير في المنطقة (البيئة المحلية)، أو مصنع، أو شق طريق حيوي، أو انتشار آفة زراعية...

مثلاً: يمكن أن تُجمع عنها المعلومات والبيانات والصور، ويجري تداولها ومناقشتها بين المعلم والتلاميذ.

- دفاتر المذكرات والملفات: فقد يرغب التلميذ بكتابة مذكرات مأخوذة من قراءة مقالات في مجلات أو صحف. ويمكن لمجموعة من التلاميذ عمل ملف بالمواد المناسبة لقضايا ومشكلات مرتبطة مع وحدات أو دروس في المادة الدراسية.

ثانياً- التربية الاجتماعية من خلال العلاقات الاجتماعية

تشكل العلاقات التربوية مجموع الروابط الاجتماعية والعاطفية والعلمية التي تنشأ بين المعلمين والمتعلمين عبر مسارات مختلفة. ويحدد العلاقة التربوية عدد من النواظم والضوابط الثقافية والاجتماعية والإدارية والأخلاقية التي يضعها المجتمع داخل المؤسسة التربوية.

١- العلاقات الاجتماعية في المدرسة :

و تؤسس العلاقة الاجتماعية في المدرسة وفق الأنماط الإدارية التالية:

١/١- العلاقة السلطوية أو الأوتوقراطية: Autocratic or Authoritarian

وهي العلاقة التي تعبر عن خضوع طرف لإرادة طرف آخر بالقوة. والتسلط التربوي يعني الميل إلى استخدام العنف في العمل التربوي، فالتسلط ينطوي على العنف والإكراه، ويتناقى مع معطيات وأسس السلوك الديمقراطي.

يتمثل هذا النوع من العلاقة في تركيز السلطة بيد المدير الذي يعد نفسه صاحب الحق المطلق في حكم المدرسة، وفي تسيير إدارتها التربوية والتعليمية، وفي

تحديد علاقاتها الداخلية والخارجية. والسلطة على هذا النحو تؤكد اعتزازه بنفسه، وعدم ثقته بالآخرين من العاملين معه، وقدرتهم على المساهمة الإيجابية في تسيير الحياة المدرسية وتحقيق أهدافها. كذلك تجعل الإدارة التسلطية من القوانين المدرسية دستوراً جامداً واجب التنفيذ دون أية مناقشات أو تعديلات.

إن اتجاه الإدارة الاستبدادية بين المدير والمعلمين يمتد ليشمل العلاقة بين المعلمين والتلاميذ، وبقية العلاقات في الجماعات العاملة داخل المدرسة. كذلك يمتد ليشمل العلاقات بين المدرسة وغيرها من المؤسسات الموجودة في المجتمع المحلي.

تتسم الإدارة التسلطية على هذا النحو، بالاهتمام بالمظهر دون الجوهر، فاتباع النظام الصارم أمر واجب، وتوقيع العقوبات وسيلة فعالة في ذلك، وانتشار أساليب التشكك والتجسس، وظهور التكتلات والجماعات المعارضة تكون مظاهر مألوفة في المدرسة.

ومن الطبيعي أن تنعكس آثار ذلك على العملية التربوية، إذ يشيع الخوف بين التلاميذ في أثناء الدرس وتفتر رغبة المعلمين في العمل داخل الصفوف، وفي تعاونهم في الأنشطة المدرسية داخل المدرسة وخارجها.

وهكذا تضيع المواقف التربوية السليمة، وتقل الحصيلة التعليمية، وينعدم التفكير الابتكاري والأسلوب العلمي القائم على التفاعل الإيجابي، والتعاون النشط في مجالات البحث والتجريب والبحث عن حلول للمشاكل. (سرحان، ١٩٩٧، ص ٢٠٧).

والتسلط التربوي يأخذ صورة رمزية في المرحلة العليا من التعليم، ويتجلى في منع الطلاب من الإعلان عن وجهات نظرهم أو توجيه النقد أو إبداء الرأي.

ومن نتائج العلاقة التسلطية:

- تسلط أداة لترويض المتعلمين وليس إلى تحريرهم وتنميتهم. ومن أبرز نتائج السلوك التسلطي هدم الشخصية وتكوين عقد النقص والدونية والقصور والسلبية لدى المتعلمين وخاصة في المراحل التعليمية الأولى.
- يؤدي السلوك التسلطي إلى فقدان الاتزان الانفعالي لدى المتعلم، وتنمية الخصائص السلبية في شخصيته.

- تشير التجارب إلى أن الطلاب يحددون مواقفهم من المواد التعليمية استناداً لمواقفهم من المعلمين الذين يدرّسون تلك المواد. (وظقة، ٢٠٠٣، ص ١٠٢)

٢/١ - السلطة السائبة - المتراخية: Laissez Fair

جاءت رداً على السلطة الاستبدادية، وتمثل في الحرية المطلقة التي تصل إلى حد الفوضى في مواجهة المواقف التربوية، وحسم المشاكل التعليمية. وهكذا تشيع المواقف والاتجاهات الفردية والتزوات الذاتية في مجتمع المدرسة بجوانبه التنظيمية والتربوية والاجتماعية، ويساهم في ذلك غياب الضوابط والتوجيهات من الإدارة والمعلمين.

ينتج عن الأسلوب المتراخي، ضعف الحصيلة التربوية والتعليمية، واهتزاز شخصية التلميذ، ونمو اتجاهات عدم تحمل المسؤولية لدى التلاميذ والمدرسين والإداريين، ويمتد أثر هذا النمط من العلاقة إلى خارج المدرسة.

٣/١ - الديمقراطية أو التشاركية Democratic Or Participative

كمضمون للعلاقات الاجتماعية /التربوية في المدرسة:

- تستند العلاقة التربوية القائمة على الديمقراطية على أساسين:
- احترام قيمة الفرد وذاتيته كغاية في حد ذاتها.
- بناء قدرة الأفراد على تنظيم أمور حياتهم وتوجيهها نحو تحقيق المصالح المشتركة لكل من الأفراد والمجتمع، وعلى هذا الأساس ينبغي

أن تتاح لهم الفرصة والحرية في ممارسة هذه القدرة وهذا التوجه الإنساني.

وتؤدي ممارسة العلاقات الديمقراطية في المدرسة إلى جملة من النتائج منها:

١/٣- تؤدي تدريجياً إلى تغيير نظرة التلاميذ كأفراد وجماعات في المدرسة من العداء إلى الانسجام.

١/٣-٢- تنمي مهارات النقد والمناقشة الحرة بين التلاميذ. ويصبح للتعبير عن الآراء مظهراً من مظاهر المدرسة، وتتحول الاختلافات والمنازعات في الرأي التي لا مناص منها، لتستخدم استخداماً بنائياً.

يرى جلاسر أن الإدارة التقليدية للمدارس القائمة على الإكراه تمثل جذور المشكلة، ويقترح أن نستبدلها نظاماً للإدارة يشارك فيه الجميع. وأن نبدأ بتعليم التلاميذ بطريقة ترضي حاجاتهم، ومن ثم تختفي المشكلات المتصلة بالنظام، إذ سوف يرضى كل تلميذ ويشعر بالسعادة في الأداء الجيد في المدرسة.
(نقلاً عن: أحمد إسماعيل حجي، ٢٠٠٠، صص ١٧١-١٨٨)

١/٣-٣- يمكن للمدرسة - في ظل المناخ الديمقراطي - أن تشجع أولئك التلاميذ الذين يبدو عليهم عدم الانسجام مع المجتمع. ونقصد ذوي الآراء الجديدة والمواهب الخاصة. فهؤلاء يمكن أن يقودوا عملية التغيير الثقافي في المدرسة. وهذا أحد محركات الاستخدام الديمقراطي للسلطة، فهي قادرة على تقبل الاختلافات حتى عندما تتحدى هذه الاختلافات السلطة ذاتها.

١/٣-٤- تنمي لدى التلاميذ مجموعة من السمات والخصائص الإنسانية Humanization: الذكاء والقدرة على الإبداع والتعلم والتفوق في ميادين التحصيل العلمي والمعرفي، وتعزيز قيم الإنجاز والعمل في ميادين مختلفة. تحقيق

الذات، وتعميق مشاعر الثقة بالنفس، والتوافق النفسي. تعزيز القيم الإنسانية القائمة على الحوار والتفاهم الإنساني.

ومن دون شك لا يمكن الحديث عن إمكان تطبيق العلاقات الديمقراطية في المدرسة ما لم تكن هيئة التدريس نفسها جماعة ديمقراطية، لذا يقترح "هيوز Hughes" فحص العلاقات بين أعضاء الهيئة التعليمية في المدرسة. ويقترح استخدام المناقشة الجماعية الحرة، وأن تصبح اجتماعات هيئة التدريس مؤتمرات غير رسمية.

ومع ذلك فالمناقشة الحرة أمر صعب، ويكون للمدير دور مهم "حيث يعتمد تقدم العلاقات الداخلية بين أعضاء هيئة التدريس إلى حد كبير على اتجاهات وأعمال المدير. (نقلًا عن أوتاواي، ١٩٧٠، ص ١٤٦)

٢- العلاقة بين المدرسة والأسرة:

تحكم العلاقة بين المدرسة والأسرة إشكالية تتمثل في منظومة التناقضات التي تفصل بينهما. لذلك تسعى المدارس الحديثة إلى ردم الهوة الفاصلة بينها وبين الأسرة عن طريق المشاركة الحقيقية للآباء والمعلمين والتلاميذ في النشاطات المتنوعة: الفنية والاجتماعية والتربوية. من خلال:

١/٢- إقامة الأنشطة السنوية أو نصف السنوية في المدارس، ودعوة الآباء والأمهات إليها للاطلاع على نشاط أبنائهم وبناتهم، وما يقومون به داخل المدارس مثل الاحتفالات والندوات والرحلات... يشارك فيها الآباء إلى جانب المعلمين والأطفال.

٢/٢- تنمية روح التزاور بين التلاميذ والتعارف بين أسرهم، وبينهم وبين الهيئة المدرسية من ناحية أخرى، للاطلاع على ظروف التلاميذ في أسرهم. (الرشدان، ١٩٩٩ ص ٢٨٩)

٣/٢- وتعدّ المجالس التربوية "مخمدات العلاقة" بين المدرسة والأسرة. فهي - المجالس- تدرج كإحدى آليات التفاعل وتحقيق التنسيق التربوي بين المؤسسات. ويتطلب ذلك توضيح أهداف المجالس والتي تتمثل في أن يتلاقى الآباء والمدرسون كطرفين مسؤولين عن تنشئة الطفل ونموه بطريقة دورية، بغية الاتفاق على توحيد السياسة في معاملة الأبناء، والبحث في جميع السبل التي تؤدي إلى تحقيق التربية السليمة، وحل المشاكل الدراسية والاجتماعية والصحية التي تعترض الأبناء. ولكي تؤدي مجالس الآباء دورها لا بد أن يوضع لها تنظيم هتدي به المدارس في تكوين المجالس، وتوضيح اختصاصاتها، وطرق مزاوله نشاطها. كذلك تقوم المدرسة بواجبها في استقبال الآباء وتبصيرهم بحقوقهم في التعبير عن آرائهم في المشاكل التعليمية وأثرها في تربية أبنائهم. كذلك يجب على الآباء أن يدركوا أن نجاح هذه المجالس، إنما يتوقف على مدى استجابتهم في المشاركة فيها. والالتزام بقراراتها، والمشاركة في تنفيذ هذه القرارات. (سرحان، مرجع سابق، ص ٢١٩).

فالوظيفة الأساسية لهذه المجالس تكمن في تحقيق التوازن والتكامل بين الأسرة والمدرسة في تحقيق تكامل العملية التربوية من أجل نمو أفضل للأطفال. ومن هذه المجالس: مجالس المعلمين، ومجالس الآباء والأمهات، ومجالس الطلاب، ومجالس الآباء والمعلمين، ومن مهام المجالس المدرسية أنها يمكن أن تكون بيئات تعلم وممارسة الديمقراطية في المدرسة من قبل التلاميذ، من ذلك:

-الإعداد للحكم عن طريق المناقشة. وهي إحدى وسائل ممارسة الديمقراطية.

-تساعد على تكوين اتجاه صحيح عن السلطة. بمعنى استعمال السلطة لصالح الجميع.

- من المحتمل أن تُطاع النظم عندما يسهم ممثلون من الطلبة في وضعها.
 - الكشف عن الأفراد الذين يملكون موهبة الزعامة وكذلك المتمردين والخطباء.
 - تنمي بين أعضاء المجلس النظام الذاتي خلال ممارسة المسؤولية.
 - يتيح المجلس الفرصة للأعضاء من جميع مستويات الجماعة لتقديم أفكار جديدة.
 - وهكذا توجد عملية ذات اتجاهين لهذه الأفكار وهما من أعلى ومن أسفل.
- (أوتاواي، ١٩٧٠، ص ١١٣) .

٣- التفاعل بين المدرسة والبيئة المحلية " The Local Society :

١/٣ - العلاقة بين المدرسة والبيئة المحلية وأهميتها:

ترتبط موضوعات التربية الاجتماعية بالمجتمع، الأمر الذي يفترض وجود صلة وظيفية بينهما. وعلى ذلك فإنّ الريادة الاجتماعية للمدرسة في البيئة المحلية ضرورة ومقوم أساسي من مقومات المجتمع الحديث، وعامل من عوامل تطوير المدرسة ذاتها ورفع كفاية العمل التربوي فيها، خاصة وأن المجتمع دائم التغير في شتى مجالاته. إنّ خروج المدرسة من بين أسوارها وانفتاحها على المجتمع المحلي، يعدّ من المهمات التي يفترض أن تولى الاهتمام المناسب. ويتحقق ذلك، من خلال خروج الطلاب إلى المجتمع، ودعوة المجتمع إلى دخول المدرسة. وتبدو الحاجة إلى تحقيق هذه المهمة ملحة عند الحديث عن تعليم المواد الاجتماعية، حيث يمكن أن تتحقق الفوائد التالية:

- إتاحة الفرص أمام التلاميذ لاكتساب المعلومات ذاتياً ومن مصادرها الأصلية، الأمر الذي يخفف من اعتماد التلاميذ على الحفظ والاستظهار

- تحرير التلاميذ من النمط الرتيب الذي يسود المدرسة والصف.
- يصبح التعلّم أكثر إثارة وتشويقاً للتلاميذ، لأنه يصبح تعلماً ذا معنى بالنسبة لهم، الأمر الذي يساعد التلاميذ على الفهم وتثبيت المعلومات والتخفيف من نسيانها.
- يحرّر الاتصال بالمجتمع التلاميذ من " الخضوع لعبودية الكلمة المكتوبة والمقروءة " وهو ما يعرف بداء اللفظية في التعليم التقليدي.
- يُعطي الاتصال مع المجتمع المحلي التعلّم في المدرسة علاقات أقرب إلى ظروف الحياة الفعلية وحاجاتها ومشكلاتها.
- يُوفّر التعلّم من المجتمع للمعلم والتلاميذ معاً الخبرة في التخطيط وحل المشكلات والتفكير النقدي.
- تُطوّر العلاقة مع المجتمع المحلي مهارات المراقبة وتوجيه الأسئلة والبحث، عن المعلومات والعلاقات.
- تضع خبرة الاتصال مع المجتمع المحلي المعرفة والمهارة التي يُحصّلها التلاميذ في سياق التعليم الوظيفي: تعلّم الاستعلام عن طريق العمل. (اللقاني، ١٩٧٦، ص ٢٤٦).
- إنّ استخدام مصادر المجتمع المحلي يمكن أن يؤدي إلى حدوث تأثيرات تربوية للمتعلمين تتمثل في :
 - تقرب المهارات ومجالات المحتوى ذات العلاقة من بعضها، وتستخدمها لمواجهة المشكلات والمواقف.
 - تزيد فرص فهم مسؤوليات المواطنة وممارستها ضمن المجتمع المحلي. وتنمي اتجاهات إيجابية عند التلاميذ كالشعور بالانتماء إلى بيئتهم، وتقدير جهود العاملين في خدمة البيئة.
 - تؤكد على تحقيق علاقات إنسانية جيّدة ثم ممارستها.
 - وتستطيع مصادر المجتمع المحلي أن تساعد في مشاركة الأهل في العملية التعليمية.

(Dillion.G 1977)

وفضلاً عن أهمية الانفتاح على المجتمع المحلي بالنسبة للمعلمين، ثمة أمثلة تتعلق مباشرة بالمعلمين .. فمشاركة المجتمع المحلي في نشاط المدرسة:

- تزود المعلمين بمعلومات إضافية عن التلاميذ الذين يقومون بتعليمهم.
- تسمح للمعلمين بتحقيق مزيد من الفهم عن المجتمعات المحلية التي تخدمها مدارسهم. (Safran, 1974) نقلاً عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨، ٢٥٣).

٢/٣- متطلبات تحقيق التفاعل بين المدرسة والمجتمع المحلي:

لا يوتي انفتاح المدرسة على المجتمع المحلي ثماره إلا عندما يتم الإعداد له بصورة جيدة، من خلال عمليات التخطيط من جانب الإدارة المدرسية والمعلمين، وفي إطار سياسات وتوجهات تربوية عامة، منسجمة ومشجعة على التواصل بين المؤسسات التعليمية والبيئات المحلية وداعمة لها مادياً وقانونياً ومعنوياً.

ومن أجل تحقيق التفاعل بين المدرسة والبيئة المحلية بصورة فعالة ومفيدة لا بد

من الانتباه إلى الأمور التالية:

- أن يكون المعلم على دراية كاملة بأهداف التواصل مع المجتمع المحلي، وارتباطه بأهداف تعليم التربية الاجتماعية.
- أن يشارك التلاميذ معلمهم في صياغة أهداف الاتصال مع المجتمع، ليكونوا على استعداد لتبنيها والتحمس لبلوغها.
- أن تلي مهارات الاتصال مع المجتمع المحلي حاجات التلاميذ ورغباتهم وميولهم.
- أن يحدد المعلم التغيرات التي يرحو حدوثها لدى التلاميذ، على مستوى السلوك والمعرفة والاتجاهات.
- أن يشارك التلاميذ في تحديد المهام والأعمال التي يجب أن يحققوها خلال عملية الاتصال مع المجتمع المحلي.

- أن يجري توجيه التلاميذ إلى الأعمال والتضيرات التي تسبق الاتصالات مع المجتمع المحلي ليكونوا على استعداد لطرح الأسئلة وجمع المعلومات والبيانات عند حدوث اللقاء.

- أن يعقب الاتصالات بين التلاميذ والمجتمع المحلي جلسات تقويم، يتخللها مناقشات بينهم وبين المعلم ويمكن تكليفهم فرادى أو جماعات بكتابة انطباعاتهم عن تلك اللقاءات.

٣/٣- كيف تحقق المدرسة التفاعل مع المجتمع المحلي؟

* استخدام المصادر المادية التي أوجدتها الإنسان أو بذل جهداً خاصاً من أجلها: وذلك من خلال الزيارات التي ينظمها المعلم للمصادر المحلية، ويخطط لها. كالمساكن والشوارع، ودور العبادة والمشافي، ووسائل النقل والاتصال وكذلك، الأسواق والمصارف، والمعامل والمزارع...

* استخدام المصادر البشرية المحلية Local Human Resources من خلال: تشكيل المجالس الاستشارية من أهل الخبرة بالشؤون التربوية لمساندة المدرسة في أداء رسالتها ودعم دورها في المجتمع. ويمكنها تحقيق ذلك بدعوة أهل الخبرة في المجالات العلمية والاقتصادية والاجتماعية... للاستعانة بخبرتهم وتجاربهم. كالطبيب والمهندس. تقدم بعض الدروس تقدم عن طبيعة اختصاصاتهم ومهنهم، وإجراء حوار مع الطلبة، والإجابة عن أسئلتهم.

ثالثاً-التقويم Evaluation في منهاج التربية الاجتماعية

١- مفهوم التقويم وأهميته:

التقويم هو عملية مصاحبة للعملية التعليمية بدءاً من مرحلة تخطيط المنهاج، مروراً بتنفيذه عبر العمليات التي تتضمن الخبرات المتاحة للمتعلم، وصولاً إلى النتائج المرجوة من المنهج التعليمي. فالتقويم أهمية عديدة:

*** بالنسبة للتلاميذ:**

- يزودهم بالتغذية الراجعة Feedback التي تعينهم على توضيح مدى تقدمهم في البرنامج أولاً بأول، والنقص الذي يعانون منه.
- يوضح لهم أهدافهم الخاصة، حيث يوضح التقويم معرفة ما هو مهم لكي يتعلموه ويتقنوه. ويساعدهم على معرفة جوانب القوة والضعف في عملية تعلمهم.
- ينمي قدرتهم على التفكير الناقد، وينمي مهاراتهم التعليمية. (N. Grant 1981). p.167).

*** بالنسبة للمعلمين:**

- يزودهم بالمعلومات عن الدرجة التي حقق بها التلاميذ النتائج التعليمية المرغوبة.
- يسمح لهم بتحديد الوضع الحالي للتلاميذ، والصفوف الدراسية التي يقسم المعلمون بتدريسها. ويعينهم على إعادة صياغة الأهداف الخاصة بالتلاميذ.
- يمكنهم من تحديد أنجح الطرق التي تؤدي إلى إدخال التحسينات في مجال التعلم.
- يسمح لهم باختيار واستخدام المصادر والوسائل الأكثر فاعلية للتعلم.

*** بالنسبة للمشرفين التربويين والباحثين والمخططين:**

- يمكنهم من مقارنة نتائج التعلم لدى التلاميذ بنتائج مجموعات أخرى من التلاميذ في أجزاء مختلفة من البلاد.
- يفيدهم في التعرف إلى مدى فاعلية البرامج التعليمية، والتأكد من جوانب القوة والضعف في المنهج الدراسي، وتحديد أوجه التعديل والتطوير اللازمة من أجل مواكبة تلك المناهج لحاجات التلاميذ وقدراتهم.
- * وكذلك يفيد التقويم أولياء الأمور: من خلال تزويدهم بمعلومات عن درجة التقدم الذي أحرزه أبنائهم، واكتشاف قدراتهم، والتعرف على نقاط قوتهم وضعفهم، وتوضيح السبل للتعاون مع المدرسة لتحسين تعلم أبنائهم.

٢- عملية التقويم: وعليه، يجب أن تكون أسئلة سبع حاضرة في أذهان المعلمين

ملخصة عملية التقويم وهي:

١/٢- ماذا نقوم؟

— نقوم النتائج التعليمية والسلوك المرغوب تكوينه لدى التلميذ باعتباره محور عملية التربية. وتشمل الجوانب التي يجب تقويمها: المعلومات والمهارات والاتجاهات/المواقف، بوصفها نتائج تهدف إليها التربية الاجتماعية.

٢/٢- ما البيانات التي يجب جمعها للتقويم؟ يتم جمع بيانات عن:

— تحصيل الطلاب في الاختبارات المتعلقة بمضمون اجتماعي

— آراء المعلمين حول سلوك الطلاب الاجتماعي عن طريق ملاحظتهم اليومية لهم وطبيعة النشاطات التي يهتمون بها في المدرسة؟

— آراء أولياء الأمر عن السلوكيات الاجتماعية لأبنائهم وعن القضايا الاجتماعية التي يهتمون بها (ماذا يقرعون، وأي البرامج الإعلامية — المسموعة والمرئية يتابعون؟).

٣/٢- ما أدوات جمع البيانات؟ يمكن الاستعانة بالأدوات التالية:

— السجلات المدرسية: للاطلاع على تحصيل الطلاب في الموضوعات الاجتماعية، وكذلك ملاحظات المعلمين عن أنشطة التلاميذ واهتماماتهم.

— الاختبارات : كالاختبارات الموضوعية، والشفوية للوقوف على مستوى المعلومات الاجتماعية لدى التلاميذ.

— المقابلات: للوقوف على درجة تفهم التلاميذ للأساسيات الاجتماعية ووعيهم المشكلات الاجتماعية.

— بطاقات الملاحظة: لسلوك الطلاب بشكل مباشر للاستدلال على أفعالهم وممارساتهم في البيئة الاجتماعية المحيطة.

— المذكرات: يكتبها التلاميذ عن أنفسهم تدور موضوعاتها حول اهتماماتهم ووجهات نظرهم حول الأسرة والمدرسة والمشكلات الاجتماعية المحلية.

— تقارير يكتبها المعلمون وأولياء الأمر عن الاهتمامات والسلوكيات البيئية للطلاب.

٤/٢ — من الذي يجمع البيانات؟ تناط مهمة جمع البيانات بالدرجة الأولى بالمعلمين والمشرفين التربويين (الموجهين).

٥/٢ — كيف يتم الحكم على البيانات؟ يتم الحكم على البيانات من خلال مقارنتها بأهداف التربية الاجتماعية المتعلقة بالموضوع أو القضية المطروحة. وبما أن الموضوع هنا يتعلق بالنتائج التعليمية لدى التلميذ، فيكون الحكم مرتبطاً بتلك النتائج في المجالات المعرفية والمهارية والانفعالية.

٦/٢ — من يقوم بالحكم على البيانات؟ يناط الحكم على البيانات بالمعلمين والمشرفين التربويين (الموجهين) ويمكن تشكيل لجنة مصغرة تضم بالإضافة إلى هؤلاء بعضاً من أولياء الأمر من ذوي الاختصاص أو الاهتمام بالمجالات الاجتماعية المختلفة.

٧/٢ — استخدام نتائج التقييم؟ تكتب نتائج التقييم في تقرير وتوجه إلى:

- الطلاب أنفسهم كتغذية راجعة تفيدهم في مراجعة سلوكهم.
- الجهات المسؤولة في المدرسة لتعزيز الإيجابيات ووضع الخطط التنفيذية لمواجهة السلبيات.
- الجهات المركزية المسؤولة عن التربية وذلك لاتخاذ ما يلزم من تطوير وتحسين في المناهج والكتب المدرسية وبرامج التدريب في أثناء الخدمة للمعلمين.
- الجهات المسؤولة عن تدريب المعلمين قبل الخدمة لتضمين برامجهم ما يلزم لإعدادهم بالكفايات المناسبة. (اليونسكو، ١٩٩٠، ص ١٥)

المصطلحات العلمية في الباب الثاني

A problem Story	القصة كمشكلة
Authoritarian	علاقة تسلطية
Autocratic	أوتوقراطية
Brain Storming	عصف ذهني
Cause and Effect	سبب ونتيجة
Competence	كفاءة
Continuity	استمرارية
Curriculum Planning	تخطيط المنهج
Decision-Making	صنع القرار
Descriptive	وصفي
Discipline	نظام
Discussion	مناقشة
Educational Processes	عمليات تربوية
Emotional	عاطفي / وجداني
Experimentation	تجريب / اختبار عملي
Facilitator	مساعد أو ميسر .
Facts	حقائق
Feedback	تغذية راجعة
Gender	الجنس بالمعنى الاجتماعي

Generalizations	تعميمات
Goals	أهداف
Humanization	إنسانية
Integration	تكامل
Key Idea	فكرة أساسية
Laissez Fair	السلطة السائدة — المتراخية
Learning Experiences	خبرات تعليمية
Local Human Resources	المصادر البشرية المحلية
Local Society	البيئة المحلية
Local Human Resources	المصادر البشرية المحلية
Mental Accommodation	استيعاب معرفي
Open System	منظومة مفتوحة
Participant	مشارك
Participative	تشاركية
Playing Roles	لعب أدوار
Presentation	إلقاء / عرض
Rational	عقلاني

Role models	نمذجة
Schooling	تعليم المدرسي
Sequence	تتابع
sex role	دور الجنسي
sex typing	تتميط جنسي
Social Organizations	منظمات الاجتماعية
Social Structure	تركيب الاجتماعي
Spiral distribution method	توزيع الحلزوني
display Tack board	لوحات العرض السبورية
The Education – diagnostic Meetings	اجتماعات التشخيص التربوي
The Open- end- Meetings	الاجتماعات المفتوحة
The Social – problem-solving	حل المشكلات الاجتماعية
Themes	موضوعات الرئيسة
Types of Knowledge	أنماط المعرفة
Value Sheets	صحائف القيم

Values clarification	توضيح القيم
Verbal	لفظي
Violence	العنف
Vote	تصويت
Writing	الكتابي

مراجع الباب الثاني ومصادره

- إبراهيم أحمد، أحمد (٢٠٠٢)، العلاقات الإنسانية في المؤسسة التربوية، ط ١ دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- إسماعيل حجي، أحمد (٢٠٠٠)، إدارة بيئة التعليم والتعلم، ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- أوبر، رونيه (١٩٤٦)، التربية العامة، ت: عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، بيروت.
- أوتاوي، أ.ك (١٩٧٠)، التربية والمجتمع، ت: (سمعان - كامل - ليب - سلطان) مكتبة الأنكلو المصرية.
- أوتشيداء، دونا (١٩٩٨)، إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين، ترجمة نبيل نوفل، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق،
- بدير، كريمان (١٩٩٥)، الأنشطة العملية لطفل الروضة، عالم الكتب، القاهرة.
- تيزيني، طيب (٢٠٠٠)، الحداثة ودور التربية في الحفاظ على القيم العربية الأصيلة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- جوسلين (١٩٧٧)، المدرسة والمجتمع المصري، ت: محمد قدرى لطفي ومحمد منير مرسي ومحمد عزت عبد الموجود، القاهرة
- الخميسي، السيد سلامة: (٢٠٠٠) التربية والمدرسة والمعلمة - قراءة اجتماعية ثقافية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.
- دوركهام، إميل (١٩٢٢) التربية والمجتمع، ت: علي وطفة، ١٩٩٢، ط ١، دار الوسيم، دمشق.
- رحمة، أنطون (١٩٨٢)، التربية العامة ٢، منشورات جامعة دمشق.

- رحمة، أنطون (٢٠٠٥) التربية العامة وفلسفة التربية، كتاب الكتروني غير منشور، الجامعة الافتراضية. وزارة التعليم العالي.
- الرشدان، عبد الله ونعيم جعيني (١٩٩٩)، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط٢، عمان، الأردن.
- زهران، حامد (١٩٧٧)، علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة" ط٤، عالم الكتب، القاهرة.
- سرحان، منير مرسي (١٩٩٧)، في اجتماعيات التربية ط٩، مكتبة الانكلو المصرية.
- سعادة، جودت أحمد (١٩٨٤)، مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين.
- شرييني، زكريا (٢٠٠٠)، نمو المفاهيم، دار الفكر العربي، القاهرة.
- شلي، أحمد إبراهيم، وآخرون (١٩٩٨)، تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، ط١، المركز المصري للكتاب.
- الشناوي، محمد حسين، وآخرون (٢٠٠١) التنشئة الاجتماعية للطفل، دار الصفاء، عمان.
- غابرييل فروشاد (تاريخ بلا)، دراسة في علم النفس الحديث، ت: رفاه الناشد وفيصل العبد الله.
- غوروفاء، ريناتا (١٩٨٤) مقدمة في علم الاجتماع التربوي، ت: نزار عيون السود، دار دمشق.
- القلا، فخر الدين (١٩٩٢)، طريقة عصاف الدماغ، دليل تدريب المعلمين في مجال التربية السكانية، منشورات وزارة التربية بالتعاون مع مكتب اليونسكو للتربية

- كليف، هاربير (١٩٩٧)، فعالية التعليم المدرسي والتربية من اجل الديمقراطية واللاعنف، منشورات اليونسكو، باريس.
- كولمان، دانييل (٢٠٠٠)، الذكاء العاطفي، ت: ليلي الجبالي ومحمد يونس، عالم المعرفة، ع: ٢٦٢، الكويت.
- اللقاني، أحمد حسين وآخرون (١٩٧٦)، تدريس المواد الاجتماعية، ج ١ عالم الكتب، القاهرة.
- اللقاني، وبرنس أحمد رضوان (١٩٧٩)، تدريس المواد الاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة.
- مخل، مالك (١٩٩٢/١٩٩١)، علم نفس الطفولة والمراهقة، منشورات جامعة دمشق.
- المكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (يوندباس) (١٩٩١)، طرائق التدريس في التربية السكانية، عمان.
- منسي، حسن (١٩٩٨)، ديناميات الجماعة والتفاعل الصفّي، دار الكندي، عمان.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٨)، تعليم العلوم لجميع الأطفال، تأليف: Ralph Martin & Colleen Sexton ترجمة: غدير إبراهيم زيزفون، منشورات المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق.
- وزارة التربية السورية (٢٠٠٣)، النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي، دمشق.
- وطفة، علي وعلي جاسم الشهاب (٢٠٠٣)، علم الاجتماع المدرسي، مكتبة الطالب الجامعي، الكويت.
- ياسين، بو علي (١٩٩٤) على دروب الثقافة الديمقراطية، حوران للنشر.

- يونسكو (١٩٩٠)، المفاهيم الأساسية للتربية البيئية، الرابطة، المجلد ١٥، العدد ٢، عمان.
- يونسيف (٢٠٠٣)، قياس البعد الجنسدي في الكتب والبيئة المدرسية في سورية، دمشق.
- يونسكو (١٩٩٠)، المفاهيم الأساسية للتربية البيئية، الرابطة، المجلد ١٥ العدد ٢، عمان .
- Carl Rogers: (1969), Freedom to Learn: A view of what Education Night Become, Columbus, Ohio, Charles E. Mcmillan Publishing.
 - Dillion, G. (1977). Mimeograph. In Donna L. Heger- Schoeny et al., Community involvement for classroom teachers (2nded). Charlottesville, VA: Community Collaborators, 27.
 - Emile Durkeim: (1956), Education and Sociology, Trans, and Introol: Sherwood. Fox, New York, The free press.
 - Grant, John N. (1981). "Student Evaluation and Quantitative History". The history and Social Science Teacher, 61.
 - Gronlund, Norman E..(1977), Constructing Achievement Tests. Second Edition, prentice- hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
 - Huber M. Walsh (1980). Introducing the Young Child to the Social World. Mcmillan Publishing Company, Inc, New York.
 - John Dew (1957) Democracy and Education, N,Y.Macmillan, Co
 - Ralph W. Tyler.(1981), Basic Principles of Curriculum and Instruction. The University of Chicago Press, Chicago.
 - Richard E. Gross, Walter E. Mcphie, and Jack Fraenkel.(1969) Teaching the Social Studies: What, why and How. International Textbook company. Scranton Pennsylvania.
 - Safran, D. (1974). Preparing teachers for parent involvement. Menlo Park, California: center for the Study of parent involvement.
 - Taba, Hilda. (1962) curriculum Development: Theory and practice. Harcourt, Prance, and world, Inc., New York .

الباب الثالث

المؤسّسات المجتمعيّة ودورها في التربية (التنشئة) الاجتماعية

- مقدّمة

- الأسرة والتربية الاجتماعية

- جماعة الأقران والتنشئة الاجتماعية

- وسائل الاتصال ودورها في التنشئة الاجتماعية

- دور المؤسّسات المجتمعية الأخرى في التنشئة الاجتماعية



الفصل الأوّل

الأسرة والتنشئة الاجتماعية

- مقدّمة
- تعريف الأسرة وتطوّرها
- أنماط الأسرة وتصنيفاتها
- خصائص الأسرة ووظائفها
- حركة الأسرة الاجتماعية
- الأسرة في الدستور السوري
- دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية
- محدّدات التنشئة الاجتماعية في الأسرة



مقدمة

لقد احتوى الفكر الإنساني العديد من الإشارات إلى دراسة الأسرة، إلا أنه يمكن القول: إن الأسرة لم تخضع للدراسة أو لنظام فكري معين أو منهج علمي محدد إلا في منتصف القرن التاسع عشر ومن خلال علماء الاجتماع وعلى الرغم من ذلك تعددت المواقف والآراء من قبل علماء الاجتماع في دراستهم للأسرة إذا كانت آراءهم ونظرياتهم وأفكارهم وأبحاثهم تنطوي على محاولة إثبات أن محور الأسرة هو محور أساسي وفاعل في العملية الاجتماعية، والمخاوير الأخرى تدور في فلكه وهذا الاختلاف يعود إلى رؤية الباحث وانتمائه الإيديولوجي والفكري، فاختلاف الرؤية والانتماء يظهر اختلاف في المناهج والطرق والنظريات المتبعة في دراسة الأسرة، وبالتالي اختلاف الموقف العلمي والنتائج التي تظهر فيما بعد.

وكذلك تعددت أشكال معالجة موضوع الأسرة، فالبعض أراد البحث في نشوئها وتطورها وأشكالها ووجودها في المجتمعات بتعدد حضاراتها، واختلاف مراحل تطورها، والبعض الآخر نظر إلى الأسرة من خلال بنائها وآلية تنظيمها معنا في أشكال التسلسل والتسلط والحقوق والواجبات في داخلها.

وبالبعض نظر إليها بحسب مظهرها الضيق بوصفها مجتمعاً زوجياً والبعض الآخر بوصفها مجتمعاً منزلياً يمتد بصورة واسعة إلى حد كبير أو صغير عبر المكان والزمان.

وصفوة القول: إن الباحثين في الأسرة قد افترضوا فرضيات تبين أصولها، وهي في بعض الأحيان فرضيات بارعة ومقنعة ولكنها كلها من حيث طبيعتها فرضيات يتعذر التحقق منها.

أولاً- الأسرة والطبيعة الإنسانية

لقد اهتم العديد من العلماء بدراسة الأسرة وطبيعتها ، فمنهم من رأى أنها مؤسسة تتطلبها طبيعة الإنسان (مالينوفسكي وغيلن) أو كونها مطلباً انطولوجياً كما يرى عالم القانون (هوريو).

ويربط بين هذه المدارس الإجماع على أن هناك ما يسمى بالطبيعة الإنسانية وأنها خلقت أنانية أو عدائية، فإذا لم تضبط في منشآت وضمن قوانين ولم يلحها تنظيم الحقوق والواجبات أو المحللات والمحرمات لتصبح داجنة، فسوف تشهر حرب الجميع ضد الجميع. لذا كان من الضروري وجود مؤسسة تحمي الإنسان وتدربه على التعايش مع الآخرين. منظمة علاقاته ومؤمنة تتابع نسله. هذه المؤسسة تؤمن للإنسان، أيضاً الحفاظ على ذاته عن طريق إشباع حاجاته الأساسية والفرعية وهي أكثر ما تكون ملائمة لطبيعته إذ إنها تحميه من الكارثة الفردية والاجتماعية.

فمن الأسرة وهي المؤسسة التي يقتضي وجودها بموجب قول هولاء بدأت الحضارة الإنسانية، غير أن المنطلق من خصوصية الطبيعة الإنسانية عاجزة كانت في ميدان ما أو قابلة للتلاؤم هو مجرد وصف للقول إن الإنسان يجد ذاته عاجز عن إقامة علاقة اجتماعية فتأتي الطبيعة الإنسانية التي يتحلى بها لتؤمن له المؤسسة بهذا الدور، ولكن ما هي الطبيعة الإنسانية التي تشرح كل شيء في رأي هولاء العلماء؟ أتكون أمراً غير كونها ملجأ انطولوجياً يأوي قصر الفكر على تناول الواقع والتستر وراء العموميات ولعل اعتبار الأسرة كمؤسسة تحافظ على السلطة الطبيعية والمراتب أي الترتيبات الناتجة عما سمي الطبيعة الإنسانية هي التي تؤمن في نهاية الأمر إلى حرمان الإنسان اعتبار ذاته شخصاً كي يخضع لنظم من فوق، اتخذت في بعض النظريات صيغة الـ(نحن) الجماعية، ومنهم من عدّ الأسرة بنية اجتماعية من الشائع أن الأسرة تتصف في مختلف التصورات حول كيانها الاجتماعي بصفتين أساسيتين الألفة والخصوصية ثم الإنجاب وتنشئة النسل الجديد، وقد عم الاعتقاد

بأن هذه هي المهمة الأساسية للأسرة ، وهي بالتالي وظيفتها التي تعبر أيضا عن بنيتها. لكن هذا التصور هو نتيجة تطورات تاريخية دخيلة على مفهوم الأسرة، وليس الدال الأساسي على مفهومها بحجة أنه قد قامت في مراحل تاريخية معينة مجتمعات جعلت أيضا الخدم والعبيد ، وكل من يعمل ويتعايش في إطار اقتصادي واحد ضمن الأسرة. ويرى لفي شتراوس ، أن مجتمعات أخرى لا تجعل التعايش ولا التنشئة أساساً للوجود العائلي ، ومن باب الخيال أن نعدّ ما هو قائم الآن ، أي ما جاء بعد بداية تطور العمل الصناعي وانفصاله عن الزراعة، ليصبح أيضا الصورة الحقيقية لما كانت عليه الأسرة في الماضي.

فبالأسرة في المجتمع الفلاحي (الزراعي) على سبيل المثال ، لم تكن لتعطي تربية أو تنشئة الأطفال أهمية أو تعيرها انتباها خاصا، كما لو كانت هذه المهام أساسية ومكونة للأسرة، كذلك في المجتمعات التي قامت على الصناعات البيتية كان ينظر إلى الأطفال على أنهم يد عاملة تساعد في الإنتاج وليس كموضوع تربية أو تنشئة. وفي حال وحدة الإنتاج الأسري، أي وحدة الحياة الأسرية والحياة الإنتاجية، كان تقسيم العمل وتقسيم الأدوار هو المتحكم ببنية الأسرة، لا التنشئة أو الألفة، أو أي علاقة أخرى تقوم بين الزوج والزوجة، أو بين الأهل والأولاد . و أن تقسيم العمل هذا هو الذي كان يؤدي إلى ضم العمال العاملين في الصناعة البيتية، أو العبيد والخدم إلى الأسرة في تلك المرحلة ، مما يبرهن على أن حياة الأسرة الخاصة لم تكن أساس بنيتها ومفهومها، وإن من يفهم الأسرة منطلقاً من خصوصية العلاقات داخلها، وخاصة مهمة التنشئة، يتبع في الواقع قصوراً مسبق التحديد افترضت إيديولوجية أو نظام فعاليتها فجعلته يشرح وصول المجتمع إلى هدف، بعد أن أحلت هي عليه مهمته، أما الواقع فمغاير لهذا التصور وهو الذي يرينا أن تصور التنشئة كدور أساسي في فهم الأسرة لا يفي إلا فئة واحدة من الأسر حقها، وهي القائمة في شريحة اجتماعية مؤمنة المورد والحياة. ومنهم من نظر إليها على أنها جماعية

إنجابية لكل فرد فيها حقوق وواجبات، وحصلت مع مرور الزمن على دور أو وظيفة مارسها كل منهم. وأشهر التوزيعات في الأدوار تلك التي ألصقت بالمرأة فأضحت حارسة البيت تقوم بوظيفة مثله وجدت لها بعض الحضارات. في حقبة من الزمن التسميات المؤشرة التالية:

١— هي التي تنجب الأطفال وتربيههم K = KINDER

٢— هي المتدينة وهي التي تسهر على تدين الأطفال K = KIRCHE

٣— وهي التي تطبخ وتمون K = KUFCH

وهذا ليس إلا إسقاطاً لايدولوجية تعمل على تثبيت علاقات السيطرة في الأسرة زاعمة أنها ناتجة عن الطبيعة البشرية وقد كانت النازية أهم من قال بهذه الكاف الثلاثة غير أن المجاميع الإحصائية وعلم السكان، وكثير من الساسة لا يزالون ينطلقون من مثل هذه المفاهيم والتحديدات وهم في واقع الأمر ينظرون إلى الأسرة كموضوع تكاثر يحجم إنتاجه أو يشجع طبقاً لمتطلبات الظروف.

ومنهم أعطى العلامات النفسية بين أفراد المجموعة الأسرية مكانة رفيعة بحيث تعدّ من قبل بعضهم المكون الرئيسي في مفهوم البنية ويتبع هذا القول علماء النفس الاجتماعيون، ومن يؤكد على علاقة الأسرة بالتنشئة الاجتماعية.

وفي اعتقادهم أن الأسرة هي ناقل حضارة من جيل إلى جيل تؤثر على الأولاد، ولا سيما في فترة طفولتهم كما وتؤمن الاستقرار النفسي لجميع أفراد الأسرة بحيث يصبح هذا وظيفة الأسرة الأساسية وسيلة طبيعية لتفريغ الشحنات العاطفية وخلق التوازن النفسي عند الأفراد.

ومنهم من نظر إلى الأسرة باعتبارها شركة الحياة في البيت أو ما نسميه التدبير المنزلي وعندئذ تبدو بقية العلاقات ومنها علاقة الإنجاب والعلاقات النفسية والجنسية، وما يخص علاقة الأهل والأولاد عرضية وغير ثابتة وتعني شركة المنزل في صيغتها المحضة المتعاقد نحو الخارج وشيوعية الاستعمال والاستهلاك اليومي في

الداخل، وذلك في وحدة متواصلة وعلى أساس علاقة ولاء شخصي بحت، كما وتعني الشركة المتزلية أن المنزل هو القاعدة الأساسية للأسرة، وإن النظرة إلى الأسرة كجماعة تؤمن الكيان الاقتصادي لأفرادها لا يتناقض مع واقع العلاقات الأسرية كبنية بل هو أساس الولاء والارتباط وأساس السلطة في الأسرة الأقوى والأكثر خبرة ، سلطة الرجل على المرأة والأولاد سلطة الراشدين على الأطفال، والمسنين على الشباب.

ومنهم من فهم الأسرة من منطلق العامل الاقتصادي وهذا هو الموقف الذي لا تزال المدارس الماركسية تسعى إليه مؤكدة ما قاله إنجلز في كتابه Engels (أصل العائلة والملكية الخاصة والدولة) . فتغير القوى المنتجة وعلاقات الإنتاج وتحديد الحياة المباشرة في آخر التحليل العامل الحاسم في التاريخ. ولكنه هو ذاته مع ذلك ذو طبيعة مزدوجة، فمن جهة إنتاج وسائل الحياة سلع التغذية، الألبسة، المسكن، الأدوات الضرورية لهذا، ومن جهة ثانية إنتاج الإنسان نفسه، استمرار النوع. وإن النظم الاجتماعية التي يعيش في ظلها أهل عهد تاريخي معين يشترطها مظهراً الإنتاج: درجة تطور العمل من جهة، ودرجة تطور العائلة من جهة ثانية. فبقدر ما يكون العمل أقل تطوراً وكمية منتوجاته ضعيفة، وبالتالي ثروة المجتمع، أضيق حدوداً بقدر ما تتجلى تبعية النظام الاجتماعي للعلاقات العشائرية بمزيد من القوة.

ومنهم من ركز على أشكال الطلاق أو تفكك الأسرة في بحوثهم الميدانية، فكادت أن تكون مسحاً إحصائياً، وأصبح التعرف على الواقع الذي ادعى بعضهم أنهم يقومون به موضوعياً ، بتغطية لفظية في معظم الأحيان، سرعان ما نراه يستمر لخدمة الأغراض الهادفة باتجاه ما.

— في أن نلقي نظرة على الدراسات التي تقام حول موضوع لنجد كم من مواقف عملية تستخرج المسح العلمي متخذة أشكال توصيات أو شبه اقتراحات

فيها السلطة للابن، أو أسرة ديمقراطية تسودها المساواة في الحقوق والواجبات لجميع أفرادها.

٥ — الإقامة: هناك أسرة تقيم مع أهل الزوج، وأخرى تقيم مع أهل الزوجة، وأخرى تقيم مع أهل الاثنين معاً، وهناك أسرة تقيم بشكل مستقل.

٦ — قرب الرابط بين الأسرة وشبكة علاقاتها الاجتماعية: هناك أسرة تكون المسافة بين الزوجين بعيدة، وفي أسرة أخرى تكون المسافة بينهما قريبة. كزواج أولاد العم والخالة ...

٧ — الدور الاجتماعي: هناك أسرة بدوية تعيش في البادية ومشكلاتها رعوية، وأسرة زراعية تعيش في الريف ومشكلاتها زراعية وحضرية تعيش في الريف أو المدينة ومشكلاتها مدنية وحضرية وحضرية.

٨ — شكل العلاقات: هناك أسرة تناحرية تطالب أفرادها بالخضوع للتقاليد، وأسرة تفاعلية يكتسب الفرد فيها أهميته من خلال تأكيد ذاته.

٩ — معاملتها للطفل: هناك أسرة ناهضة للطفل مما يجعله منحرفاً وغير متكيف وأسرة متساهلة معه تجعله ساذجاً واتكالياً، وأسرة متسلطة عليه تجعله خاضعاً وعدوانياً، وأسرة ديمقراطية معه تخلق منه فرداً سوياً.

رابعاً — خصائص الأسرة ووظائفها

توجد مجموعة من الخصائص والصفات التي تتصف بها الأسرة وهي:

١ — إنها أبسط أشكال التجمع الإنساني.

٢ — توجد في كل المجتمعات والأزمنة على مر التاريخ.

٣ — هي نظام اقتصادي يؤمن وسائل المعيشة لأفراده.

٤- هي أول وسط اجتماعي يحيط بالطفل ويمرنه على الحياة ويشكله ليكون عضواً في المجتمع.

٥- هي منظومة من الأنساق والأدوار تؤثر فيما عداها من النظم وتؤثر بها.

٦- هي وحدة إحصائية لعدد السكان ومستوى المعيشة وظواهر الحياة والموت. (الخشاب، ١٩٨١، ٤٧) (الرشدان، ١٩٩٩، ١٢٢)

إن الأسرة هي الجماعة الأولية التي توفر الإشباع الانفعالي والعاطفي لأعضائها وتمكنهم من المشاركة التفاعلية مع غيرهم من أعضاء المجتمع وهي منظمة لسلوك أفرادها بما يتلاءم مع الأدوار الاجتماعية، وفقاً للنمط الحضاري السائد في المجتمع وتزود المجتمع بأعضاء جدد وتقدم الدعم الاقتصادي والاجتماعي والنفسي لأفرادها، وتدرّب أبناءها عن طريق التقليد والمشاركة في أعمال الكبار داخل المنزل وخارجه. ولذلك فهي تقوم بالوظائف التالية :

١ - الوظيفة الجنسية: تعد الأسرة أصلح نظام للتناسل يضمن نمو المجتمع واستمراره عن طريق الإنجاب وتغذية الصغار وتنشئتهم وتقديمهم للمجتمع. كما يتضمن تنظيم السلوك الجنسي بطريقة قانونية تعاقدية مشروعة اجتماعياً ضمن إطار ثقافة المجتمع.

٢ - الوظيفة الاقتصادية: تمثل الأسرة وحدة اقتصادية يعمل جميع أفرادها لتحسين دخلها فقد كانت الأسرة قديماً وحدة منتجة تعتمد على ذاتها في تأمين الطعام من الزراعة والصيد من خلال تنظيم العمل والإنتاج الجماعي وإعداد الأجيال لأعمالهم المستقبلية، إلا أن الأسرة الحديثة لم تعد تنتج كذلك إذ أصبح الإنتاج يتم في المعامل وأصبح أفراد الأسرة يعملون أفراداً وليس وحدة إنتاجية واحدة وأصبحوا يأخذون أعمالاً تختلف عن أعمال الأهل.

وبذلك حدث الانفصال بين الأسرة والعمل ، وبالتالي ضعفت وحدة
العاطفة داخل الأسرة نتيجة التقدم الصناعي ، وخسرت الأسرة مسؤوليتها
الاقتصادية التربوية إلى حد ما، سواء فيما يتعلق بالمهارات أم التدريب أم العمل.

٣ — الوظيفة المعرفية: تعد الأسرة عقل الطفل منذ لحظة الولادة وبخاصة
في السنوات الخمس الأولى وتدرجه على العادات الفكرية الصحيحة كالتفكير
والمحاكاة والتصرف الصحيح الذكي والواعي في المواقف المختلفة حتى لا ينحرف
أو يتخلف عقلياً. وتحقق الأسرة ذلك بتوفير الجو الصحيح والإمكانيات الفكرية
المناسبة والعادات السليمة تفكيرياً داخل البيت والبيئة المحيطة.

٤ — الوظيفة الترويجية: تعد الأسرة الطفل للعمل والراحة لأنه مثلما
يحتاج للعمل يحتاج الراحة. واللهو، فالتوازن في الشخصية يتطلب قيامها بالعمل
والحب واللعب، ولكن يجب التمييز بين اللهو ومضيعة الوقت، فاللهو كالعمل من
ضرورات الحياة ومن لا يعرف كيف يرتاح لا يعرف كيف يعمل وبالتالي ينبغي
على الأسرة تربية أطفالها على الاستحمام الصحيح من رياضة وترويض ورحلات
ونزهات وتخييم حتى يصبح ذلك جزءاً من حياتهم يستمتعون به تماماً (عبد الدائم،
١٩٨٢، ٧٠)

٥ — الوظيفة الاجتماعية: تعد الأسرة الطفل للعيش في مجتمعه والتعامل
مع غيره تعاملًا يعود على الجميع بالخير والسعادة وهذا يعني أنها يجب أن تكون
ذكاءه الاجتماعي الذي يتجلى في القدرة على بناء علاقات اجتماعية صحيحة مع
الآخرين لأن نجاحه العملي والمستقبلي يتوقف على هذا الذكاء. إضافة لذلك إن
الأسرة هي المدرسة الأولى لتعليم مفاهيم التربية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي
القوم وآداب المحافظة على الحقوق والواجبات ، وتفسيرها الخاص للواقع
الاجتماعي المحيط بها وبأطفالها . علاوة على أنها تعدّ الأطفال للمراكز الاجتماعية
التي يستلمونها عند البلوغ.

٦- الوظيفة الثقافية والأخلاقية: الأسرة مكان نشأة العقائد الدينية

واستمرارها، والمدرسة الأولى لتعليم اللغة القومية، والمؤسسة التي تكوّن الطفل وتعمل لتكامل شخصيته وتربطه بأفراد ثقافته ومجتمعه. وهذا يتطلب من الأسرة أن تعدّ الأطفال أخلاقياً من النواحي النظرية والتطبيقية، لأن الأخلاق تقتضي تلازم القول والفعل من خلال تعريف الأطفال بالمبادئ الأخلاقية، وتربيتهم على تطبيق الأخلاق بأسلوب أخلاقي. وباختصار يجب أن يصبح السلوك الأخلاقي عادة عند الفرد من خلال القدوة الحسنة عند الأب والمعلم بدلاً من اللجوء للأمر والنهي والعقاب وغيرها من أشكال الجزاء.

٧- الوظيفة البيولوجية:

إنّ عملية إشباع الحاجات البيولوجية من أهم مقومات التنشئة ولا سيّما في العامين الأولين من حياة الطفل، فمن خلال هذا الإشباع تقوم الأسرة بتعليمه عادات معينة في الأكل والنوم والإخراج وتكييف أجهزة الجسم. فتأخذ هذه العادات تنظيمًا اجتماعيًا معيناً يتفق مع التقاليد والآداب الاجتماعية السائدة. ولا شك في أن إشباع الحاجات النفسية يتأثر بالطريقة التي تتبع في تعليم الطفل هذه العادات.

فالطفل منذ ولادته يحتاج إلى إشباع حاجاته البيولوجية ذلك أنّها حاجات حيوية وضرورية لجسمه ككائن حي كي يجدد أنسجته ويواصل بناء جسمه، ويمارس نشاطاته بحياة، بالإضافة إلى أن طريقة إشباع هذه الحاجات مهمة بالنسبة لتأثيرها في إشباع حاجاته النفسية، فإذا أشبعت الحاجات البيولوجية بطريقة طبيعية سليمة كان نمو الطفل سوياً، أما إذا انتاب هذا الإشباع التوتر والقلق والخبرات العنيفة القاسية كان هذا ضاراً بالصحة النفسية للطفل، وتأتي الحاجة إلى الطعام في مقدمة الحاجات البيولوجية حيث لا يستطيع الوليد إشباعها دون معاونته من الغير

في حين أن إشباع الحاجة إلى النوم أو الإخراج مثلاً، يحدث كفعل منعكس لتغيرات بيولوجية داخلية دون معاونة من الآخرين.

وهذا ما يجعل الرضاعة وسيلة الوليد الطبيعية لإشباع الحاجة إلى الطعام وذات أهمية كبيرة في تكوين شخصيته. فمن خلالها يتعلم الكثير من الاتجاهات والمهارات النفسية، وقد سمي /فرويد هذه المرحلة من حياة الطفل بالمرحلة الفميه، ولهذا التسمية ما يبررها حيث يعتبر الفم محور نشاط الطفل في بدء حياته.

وجدير بالذكر أن عملية الرضاعة تتأثر بعوامل كثيرة منها نوع الرضاعة (طبيعية أو صناعية) و مدتها و كفاءتها واتجاه الأم نحو الطفل، و كلها تتدخل في التكوين النفسي له . فعلى سبيل المثال لا الحصر: إن النظام الدقيق الجامد، ولا سيما في تحديد مواعيد الرضاعة ، يؤدي كما أثبتت دراسات علم نفس النمو ، إلى زيادة الشعور بالإحباط و التزعجات الاعتمادية في الطفولة، وليس معنى ذلك أن عدم التنظيم وإشباع رغبات الطفل الوقتية تزيد من نزعاته الاستقلالية ويرى البعض أن الدقة في اتباع فترات محددة للرضاعة تحرم الطفل من فرصة إشباع حاجته للطعام إذا ما ظهرت هذه الحاجة قبل موعد الرضاعة المحددة له، وهذا يقوي عنده دافع الجوع ويزداد ارتباط إشباعه بالأم وبالتالي زيادة تعلق الطفل بها مما يعرقل نمو نزعاته الاستقلالية.

ويتصف هذا النوع من الأطفال - عادة - بالميل إلى السلبية تجاه مواقف الحرمان كما يتعلم تحمل الإحباط وإرجاء إشباع حاجاته، وقد لوحظ أن اتباع نظام دقيق جامد في الرضاعة ، يرجع - غالباً - إلى شعور الأم بالقلق، فينعكس هذا القلق في حرصها على الدقة في تنفيذ نظام محدد في إشباع حاجات طفلها.

يضاف إلى ذلك أن تدريب الطفل على الأنماط السلوكية التي تلي حاجاته العضوية يساعده على تكوين اتجاهاته التي تتناسب والمواقف التي توكدها الأسرة، كالاتجاهات نحو النظافة والنظام والترتيب كما يتعلم الطفل من أسرته أن

يقيم علاقات مع الآخرين من خلال علاقاته مع أفراد الأسرة وتوضع في الطفولة أسس الصداقة المقبلة والعداوة المنتظرة كذلك أسس الاتجاهات الدينية والقومية.

ويحاول الآباء عن قصد أو من دون قصد ، تنمية بعض السمات لدى أبنائهم نظراً لما يرون فيها نواح إيجابية يعطي بعض الآباء تقديراً خاصاً لسمات معينة ويحاولون تنميتها كالرجولة والخشونة .. أو قد تتكون عند الأطفال بعض السمات نتيجة الأساليب التي اتبعها الآباء في تربية أبنائهم كالعناد والعدوانية.

رابعاً- طبقات الأسرة الاجتماعية

لما كانت الطبقة الاجتماعية أحد العوامل المؤثرة في حياة الأسرة وفي عملية تنشئتها للأطفال وإعدادهم للحياة، بحكم ما تحمله من قيم و معايير وأساليب حياتية مؤثرة في سلوكهم و تفكيرهم و اهتماماتهم و انجازاتهم، فإنه من الضروري أن ندرس الطبقة الاجتماعية للأسرة وذلك لتوضيح بعض المفاهيم.

تنتمي كل أسرة لطبقة اجتماعية، و الطبقات هي مجرد مراتب أو شرائح إحصائية هرمية الترتيب ، يعرفها (بولانتزاس، ١٩٨٣، ١٤) بأنها: (مجموعة من العاملين الاجتماعيين الذين يحدددهم بشكل رئيسي لا حصري موضعهم في مسار الإنتاج، أي في الميدان الاقتصادي) بينما يعرفها / فير / بأنها : (كل جماعة من الأشخاص الموجودين في نفس الموقف الطبقي). وتختلف الطبقات من نظام إلى آخر ومن بلد إلى آخر، فبعض علماء الاجتماع يميزون ثلاث طبقات بينما يميز آخرون خمس أو أربع طبقات.

ومن المؤشرات المميزة للطبقة الاجتماعية:

— الدخل: وهو أهم محدد للطبقة. ولكن المشكلة هنا: هل نعد دخل

الفرد أم دخل الأسرة محددًا هاماً للطبقة الاجتماعية؟

— الثروة: وتؤدي دوراً هاماً في تحديد الطبقة وذلك بسبب التوزيع غير

العادل للدخول حيث يحصل بعض الأطفال على امتيازات يحرم منها الآخرون.

وعلى الرغم من التطورات الاقتصادية الحديثة كانتقال الثروة الموروثة و الضرائب و انتقال العائدات لطبقات أخرى و ارتفاع الأجور فقد بقيت حصة الطبقة العاملة من الدخل القومي ثابتة تقريباً (سيزر، ١٩٦٤، ٥٠).

— نمط الاستهلاك أو الإنفاق أو كيفية صرف الدخل: يعد هذا مؤشراً هاماً أيضاً على الطبقة مثلاً (يتقاضى معلم وعامل سفن دخلاً متساوياً ولكننا نرى المعلم يحاول شراء بيت وينفق على تعليم أبنائه أكثر من العامل الذي نراه يسعى لامتلاك سيارة وللإقامة في مسكن هذه الأنماط المختلفة من القيم تعد أمراً جوهرياً في تقرير الطبقة الاجتماعية ولكن يجب التنويه إلى أن الأفراد ذوي الدخل المتساوي أو الذين يحملون قيمة واحدة لا يشكلون طبقة ما لم يكونوا واعين لامتلاك قيم واهتمامات عامة وهامة (موسغريف، ١٩٧٦، ٥٥).

— المهنة: وهي أهم مؤشرات الطبقة علماً بأنه من الصعب تحديد هذا المؤشر، فالأطفال يصنفون مع آبائهم والمتقاعدون يصنفون في آخر مهنة قاموا بها، والنساء يصنفن مع أزواجهن علماً أنهن يعملن في مهن الطبقات الأدنى من الطبقات التي ينتمين إليها (موسغريف، ١٩٧٨، ٥٥).

وعلى الرغم من تعدد تصنيفات الطبقات، فإن هناك من صنفها وفق المهن إلى خمس طبقات (مارش، ١٩٦٥، ١٩٨):

١— طبقة الاختصاصيين وما شابهها، مثل الأطباء، أساتذة الجامعات، والمحامون والمهندسون.

٢— طبقة المهن المتوسطة المزارعون والصناعيون والتجار والمعلمون.

٣— طبقة العمال المهرة والموظفون المكتبيون، مثل: عمال المصانع ومدراء المتاجر وعمال المكاتب.

٤— طبقة المهن الماهرة جزئياً، مثل: سائقي الحافلات والجباة ومنظفي النوافذ وعمال الخدمة.

٥- طبقة المهن غير الماهرة ،مثل عمال السفن والمراقبة والنواطير والحرس .
وتسمى هذه الطبقات العليا للطبقة الأولى والوسطى للطبقتين الثانية والثالثة والدنيا للرابعة والخامسة، وهكذا يبدو أن المهنة ذات أهمية كبيرة كمؤشر على الطبقة لأنها تحدد الدخل ، وأن الحجم المختلفة للدخل تقود إلى فروق في فرص الحياة.

— المركز الاجتماعي والمكانة الاجتماعية: وهو الذي يقيس الامتياز الممنوح للفرد وهذا يختلف باختلاف المعايير الاقتصادية كالمهنة والدخل ولكن ذلك ليس دقيقاً فمكانة لاعب الكرة أو الأديب أو أستاذ الجامعة لا تقاس بدخله (موسغريف، ١٩٧٨ ، ٥٧).

— السلطة: وهي القدرة على توجيه سلوك الآخرين وضبطه وتختلف باختلاف المعايير الاقتصادية ولكن هناك استثناءات أيضاً فموظفو الخدمة العامة وقادة النقابات العمالية يملكون سلطة أكثر مما تسمح به دخولهم (موسغريف، ١٩٧٨ ، ٥٧).

خامساً- حركة الأسرة الاجتماعية

تقودنا الطبقات التي تنتمي إليها الأسرة لدراسة الحراك الاجتماعي ، إذ إننا عندما نشير إلى فرد ما على أنه من طبقة اجتماعية معينة ، فغالباً ما يتم التأكيد على ما حققه أكثر من التأكيد على وضعه الطبقي عند الولادة صحيح أن الأسرة تؤثر كثيراً على الفرد وإنجازاته، ولكن هناك حركة كبيرة نسبياً بين الطبقات تسمى الحركية الاجتماعية أو الحراك التي تنتج عنه إنجازات الفرد وتعلمه واكتسابه للثقافة والمعرفة وقد يكون هذا الحراك للأعلى أو للأدنى؛ فمثلاً ، لا يمكن للفرد أن يكون عضواً في الطبقة الوسطى إلا إذا كانت لديه مهنة تحتاج إلى مستوى عال نسبياً من التعليم .

وتجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من صحة أن الحركة الاجتماعية الصاعدة أصبحت ممكنة للطبقات الدنيا، فإنه لا توجد فرص متساوية لبلوغ القوة السياسية أو السبل للمهن التي تدر دخلاً عالياً، وأحد الأسباب الرئيسة لهذه اللامساواة يكمن في الطريقة التي يعمل بها النظام التربوي ككل (موسغريف، ١٩٧٨، ٥٩).

سادساً- الأسرة في الدستور السوري

ينظر دستور الجمهورية العربية السورية الصادر في عام ١٩٧٠ إلى الأسرة باعتبارها " خلية المجتمع الأساسية وتحميها الدولة وفقاً لنص المادة ٤٤ التي تنص أيضاً على أن "تحمي الدولة الزواج وتشجع عليه وتعمل على إزالة العقبات المادية والاجتماعية التي تعوقه وتحمي الأمومة والطفولة، أما المادة ٤٥ من دستور الجمهورية العربية السورية فقد نصت بصراحة ووضوح على أن "تكفل الدولة للمرأة جميع الفرص وتتيح لها المساهمة الفعالة والكاملة في الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وتعمل على إزالة القيود التي تمنع تطورها ومشاركتها في بناء المجتمع العربي الاشتراكي. ويمكن القول إن الدستور السوري من أكثر الدساتير وضوحاً في التأكيد على قضيتي المشاركة والمساواة.

سابعاً- دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية

١- تعريف التنشئة الاجتماعية:

تحتل التنشئة الاجتماعية مكانة هامة في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، وكتب الكثير عنها، وأصبح لها رصيدها المعرفي الهائل في أدبيات هذه العلوم ، من خلال التفصيلات في مفهومها وطبيعتها .

فقد عرّفت التنشئة الاجتماعية على أنها: "عملية تشمل كافة الأساليب التي يكتسبها الفرد من الأسرة وخاصة الوالدين والمحيطين به من أجل بناء شخصية نامية متوافقة جسدياً ونفسياً واجتماعياً، وذلك في مواقف الرضاعة والقطام والتدريب على عمليات الإخراج والنظافة والغذاء واللعب والتعاون والتنافس والصراع مع الآخرين على كافة مواقف الحياة من تحصيل وعمل وترويج.

وتتمثل تلك الأساليب التي يتلقاها الفرد في تلك المواقف والتي تختلف من جماعة أو ثقافة إلى أخرى في الحب والرعاية والدفع والحماية الزائدة والتدليل والإهمال والقسوة والتذبذب والتفرقة في المعاملة.

وهذه الأساليب يمكن تعزيز أو كف استجابات سلوكية معينة من شأنها أن تعمل أو لا تعمل على تنشئة وبناء الشخصية المتوافقة للفرد"، (أبو النيل، ١٩٨٤، ص ٢٩).

وتعرّف أيضاً بأنها: (عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى اكتساب الفرد "طفلاً فمراهقاً ، فراشداً، فشيخاً" سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مساهمة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي ، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية". (زهران، ١٩٨٤، ص ٢٤٣).

كما تعرّف التنشئة الاجتماعية بأنها: " العملية التي تتشكل خلالها معايير الفرد ومهاراته ودوافعه واتجاهاته وسلوكه، لكي يتوافق مع تلك التي يعتبرها المجتمع مرغوبة ومستحسنة لدوره الراهن أو المستقبل في المجتمع، وعملية التنشئة تتضمن مهارات الفرد إلى جانب قيمه ومثله ومعاييره وأنماط سلوكه، وهي تبدأ منذ أن يولد الطفل وتستمر مدى الحياة". (اليسوي، ١٩٨٥، ص ٢٠٧).

من خلال التعريفات السابقة نرى أن التنشئة الاجتماعية هي : "عمليات تعلم وتعليم وتربية ونضج قائمة على التفاعل الاجتماعي بين الفرد والآخرين على

تنشئة في المواقف الحياتية المختلفة، يكتسب خلالها خصائصه العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية، كما يكتسب معايير السلوك والقيم والاتجاهات والتوقعات والمعرفة الخاصة بثقافة مجتمعه العام والخاص، ويحدد دوره في محيط أسرته ومجتمعه، وتنمي لديه حساسية كافية للاستجابة بفاعلية للمتغيرات والضغوط الاجتماعية ويصبح قادراً على التوفيق بين دوافعه ورغباته الخاصة، وبين مطالب الآخرين واهتماماتهم التي تتمثل في البناء الثقافي للنظام الاجتماعي الذي يعيش فيه.

وتعدّ الأسرة أكثر جماعات التنشئة الاجتماعية أهمية، فالأسرة (كمجتمع صغير عبارة عن وحدة حية ديناميكية، لها وظيفة تهدف نحو نمو الطفل نمواً اجتماعياً، ويتحقق هذا الهدف بصفة مبدئية عن طريق التفاعل العائلي الذي يحدث داخل الأسرة، والذي يؤدي دوراً هاماً في تكوين شخصية الطفل وتوجيه سلوكه. (فهمي، ١٩٧٩، ص ٣).

فالأسرة هي (الإطار العام الذي يحدد تصرفات أفرادها ويشكل سلوكهم في ضوء توقعات المجتمع من أعضائه، إضافة لتدريبه على الأدوار الاجتماعية من خلال الخبرة المباشرة ليكون عضواً فعالاً في مجتمعه. (الجولاني، ١٩٩٧، ص ٢٧٦).

٢- التنشئة الاجتماعية في الأسرة :

ذكر وافي (١٩٤٨) أن الأسرة ليست من صنع أفراد ولا تقوم على دافع الغريزة وصلات الدم فحسب بل على اصطلاحات يرتضيها العقل الجمعي وقواعد تختارها المجتمعات، وتنبعث من الفعل الجمعي وتخلقها طبيعة الاجتماع وظروف الحياة وتتطور وفق نوااميس ثابتة ومرتبطة بمعتقدات الأمة وأعرافها ونظمها. ومن الأمور التي تؤكد ذلك اختلاف نظمها ونطاقها (ضيقة وسعة) ووظائفها ومحور القربا فيها باختلاف العصور والأوضاع السياسية، وباختلاف المجتمعات ونظمها ومقدار تقييدها للفرد في اختيار زوجه أو تضيقها لحرية في ارتباطه برباط مع أي عدد شاء عن طريق تدخل المجتمع. وبما أن الأسرة هي الممثل الأول للثقافة وهي

الجماعة ذات التأثير الأكبر في سلوك الفرد، فإنها تصنع سلوكه بصفة اجتماعية وتقوم بتطبيع اجتماعياً وتشرف على نموه الاجتماعي وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه.

وتقوم الأسرة بذلك لأنها الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل وهي مسؤولة عن تنشئته، كما أنها الجماعة الأولى التي يتفاعل الطفل مع أعضائها ويتوحد معهم ويقلد سلوكهم ويعتمد عليهم (أيض، ١٩٨٢، ٢٨).

وتستخدم الأسرة في تحقيق ذلك عدداً من أساليب التنشئة الاجتماعية:

١— الاستجابة لسلوك الطفل لإحداث تغيير في سلوكه.

٢— استخدام الثواب المادي والمعنوي للسلوك (أي الاهتمام في المعاملة).

٣— استخدام العقاب المادي والمعنوي للسلوك (أي النظام والشدّة في المعاملة).

٤— المشاركة في المواقف والخبرات الاجتماعية المختلفة بغرض تعليم الطفل السلوك الاجتماعي نحو غايات شخصية واجتماعية.

٥— التوجيه المباشر والصريح لسلوك الطفل نحو غايات شخصية واجتماعية.

٦— تعليم الطفل المعايير الاجتماعية للسلوك والأدوار والقيم والاتجاهات (أي الصراحة والوضوح في المعاملة).

٧— تعليم الطفل تفسير الواقع الاجتماعي الذي يحيط به وأشكال السلوك التي يحتاج إليها للعيش فيه مثل اللباس والاعتناء بالمظهر ومعاملة الآخرين وتوقع سلوكهم وتقليد سلوك الأهل وتقمصه، وتعلم أدوارهم وتمثلها وتشربها فيما بعد. ولتوضيح ذلك لا بدّ من وصف جوانب عملية التنشئة المعرفية، حيث تؤدي الأسرة دوراً هاماً في النمو المعرفي للفرد، ولا سيّما في نمو ذكائه ولغته.

١- الذكاء: خلصت دراسات (موسغريف، ١٩٧٨: ٤٤) فيما يتعلق

بالذكاء إلى الآتي:

— إن حاصل ذكاء الفرد يتناسب عكساً مع حجم الأسرة التي ينتمي إليها. ويتضح ذلك على مستوى جميع الطبقات الاجتماعية ولا سيما عندما يزيد عدد الأطفال في الأسرة على ثلاثة أو أربعة أطفال. ويعود ذلك إلى عاملين:

أولهما: أن الفواصل الزمنية التي تفصل بين أطفال العائلات الكبيرة ضئيلة جداً لدرجة لا يحصل معها هولاء الأبناء على العناية الكافية من أبويهم، ولذلك لا تتاح الفرصة لإمكاناتهم الوراثية للتفتح إلى أقصى درجة ممكنة وبخاصة إذا كان الوالدان من ذوي الذكاء المتوسط أو المنخفض، ويتجلى ذلك عند مقارنة التوائم بالولد الواحد وأطفال الأسرة المنظمة بأطفال الأسر غير المنظمة.

وثانيهما: نموذج القيم التي يحملها الأهل وبخاصة ما يتعلق بطريقة حياتهم وإشباع حاجاتهم وإرجاء مسراتهم.

— إن ذكاء الفرد يرتبط طردياً بمهنة أبويه. فكلما ارتفعت سوية مهنة الأهل ارتفع ذكاء الفرد والعكس صحيح لقد بلغ الفارق في متوسط حاصل الذكاء بين أبناء أصحاب المهن الحرة وأبناء العمال غير المؤهلين ٢٠ درجة وبين أبناء أصحاب المهن الحرة الفكرية وأبناء العمال القاطنين في مناطق يقل سكانها عن ٢٠٠٠ نسمة ٢٦ درجة وأن ٦٦% من أبناء أساتذة الجامعات وأصحاب المهن الحرة هم من ذوي الذكاء المرتفع (أي أكثر من ١١٣ درجة في حين بلغت هذه النسبة بين أبناء العمال غير المؤهلين ١٠% فقط (أبيض، ١٩٨٢، ٣٣)

— إن ذكاء الفرد يرتبط طردياً بالطبقة الاجتماعية لأسرته فكلما ارتفعت منزلتها في السلم الاجتماعي ارتفع ذكاؤه. فقد بين (دوغلاس وآخرون، ١٩٦٨، ٤٠) في دراسة لأبناء الطبقات الاجتماعية، أنه إذا اعتبرنا متوسط الذكاء ٥٠ في الاختبارات فإن أبناء الطبقة العليا يحصلون على متوسط قدره ٥٧ بينما يحصل أبناء

الطبقة الوسطى على متوسط قدره ٥٤ وأبناء الطبقة العاملة على متوسط قدره ٥٠ وأبناء الطبقة العمالية الدنيا على متوسط قدره ٤٨ وعندما قارنوا درجات الأطفال في عمر ١١ سنة مع درجاتهم في عمر ٨ سنوات وجدوا أن الفروق أكبر مما كانت عليه في عمر ٨ سنوات فاستخلصوا أن المدرسة لا تقلص الفروق بين الأطفال من الطبقات المختلفة بل على العكس إن أبناء الطبقة العمالية الدنيا الأذكاء في العمر ١١ سنة يتراجعون إلى ما وراء طفل الطبقة الوسطى الذي كان يمتلك قدرة مماثلة في عمر الثمانية ويستمر هذا الفرق حتى نهاية الدراسة الثانوية.

وأكدت دراسات (برنشتاين، ١٩٧١، ٧٥) ذلك عندما أجري تجربة على عيتين من الطبقتين العاملة والوسطى أعطاهما الرازي ذكاء (أحدهما لفظي والآخر غير لفظي) فوجد أن الفرق في حاصل الذكاء بين الجماعتين هو ٨ — ١٠ درجات بالاستناد إلى الرازي غير اللفظي، و ٢٣—٢٤ درجة بالاستناد إلى الرازي اللفظي، فاستخلص أن العمليات الفكرية الضرورية للنجاح في الروايز غير اللفظية متوافرة لكلا المجموعتين ولكن العمليات الفكرية الضرورية لفهم الأقسام المعقدة من الروايز اللفظية لا تتوافر لدى أبناء الطبقة العاملة وليست جزءاً من الأدوات الفكرية التي يستخدمونها. وهذا يدل على أن أبناء الطبقة المتوسطة يكتسبون خلال تعلمهم للأدوار المرتبطة بطبقتهم سهولة كبيرة في أداء العمليات الفكرية الضرورية للنجاح في روايز الذكاء اللفظية. وأنه على الرغم من أن بعض أبناء الطبقة العمالية يتمتعون بقدرة فكرية فطرية عالية فإن هذه القدرة لا تنمو لأنهم تعلموا في ثقافتهم الفرعية أسلوباً محدداً للحديث لم يستطع تزويدهم بالأدوات الفكرية الضرورية (نيف ١٩٧٥ ولوتون ١٩٧٣).

٢- اللغة: لقد أكدت نظريات ودراسات عديدة دور اللغة في التنشئة داخل الأسرة ، وأهم هذه النظريات نظرية (برنشتاين) اللغوية الاجتماعية تحديداً . وترى هذه النظرية أن اللغة صفة إنسانية فريدة يمكننا من التعليم والتفكير الإبداعي،

والتغير الاجتماعي ، ومن فهم سبب كون الأمور والأشياء كما هي عليه، ومن رؤية ما يمكن أن تكون عليه. وترى أيضاً أن الناس في المجموعات المختلفة يتكلمون بطرق مختلفة وعلى الرغم من أن موضوع الحديث واحد فإن حديثهم يكون مختلفاً على مستوى اللفظ والتركيب والمفردات .

وانطلاقاً من ذلك قام برنشتاين بما يلي:

١— حاول ربط فروق الطبقة الاجتماعية في الفاعلية للتعليم بالفروق الطبقية في استعمال اللغة أو المفاتيح والأدلة اللغوية وتوصل لرسم دليلين لغويين أسماهما المحدود والمتقن (المسهب) وعلى الرغم من أنه يمكن التعبير عنهما في مجال الفروق النحوية فإن برنشتاين فهمهما واستعملهما من خلال وظيفتهما في الاتصال والتي هي جوهر نظريته فمن حيث المبدأ إن الدليل المحدود هو لغة المعنى المعقد والمفردات البسيطة والحادة التي تستمد من مجال ضيق جداً وتكون مقاصد المتكلم فيها نسبياً غير موسعة لفظياً ويكون فيها تأكيد كبير على الأوصاف الحسية المشخصة وعلى الرموز المرئية الملموسة، أما الدليل المتقن فيشجع المتكلم على التركيز على خبرات الآخرين بأنها مختلفة عن خبراته ويرغم المتكلمين لإتقان معانيهم وجعلها واضحة محددة. ويرجع متكلم الدليل المحدود لهرم مفهومي وأقل تعقيداً وأخفض سبباً وبالتالي فإن ما يتم توفيره للتعليم بواسطة الدليلين المحدودين يكون مختلفاً وهذه الطريقة يربط الدليلين بمفهوم القابلية للتعليم.

٢— إضافة لذلك ربط برنشتاين دليلي اللغة بتصنيف الضبط الأسري، ففي الأسرة المحددة المراكز تكون الأحكام واتخاذ القرارات من وظيفة المركز، والطفل الذي يتحدى السلطة يقال له لأنني أقول لك أو لأنني والدك وهذا النظام من الاتصال لا يشجع الاكتشاف اللفظي لمقاصد المتكلم وأحكامه، وفي هذه الأسرة نجد الدليل المحدود، أما في الأسرة ذات الاتجاه الشخصي، فإن نظام الأدوار يزيد من الاتجاه نحو دوافع الآخرين وصفاتهم لأنه لا يوجد في هذه الأسرة سوى

فصل بسيط للأدوار وإن الضوابط والسلوك فيها تخضع للمناقشة وبالتالي فإن الضبط الاجتماعي فيها سوف يقوم على المعاني المتقنة لغوياً مع استخدام القوة كملاذ أخير، وإن أشكالاً خاصة من المفاوضات والاتفاقات والتفسيرات سوف تنشأ وتشكل ترقية مبكرة لنمو اللغة.

وهكذا بين برنشتاين أن نظام الضبط الأسري هو الرباط بين الدليل اللغوي والطبقة الاجتماعية فإذا كان الدليل المتقن موجوداً في الطبقة الوسطى، فهذا يعود إلى أن أسر هذه الطبقة من المرجح أن تستعمل أنظمة التوجه الشخصية في الضبط في حين تستعمل أسر الطبقة العاملة أنظمة المركز، ويعكس هذا الاختلاف علاقات مختلفة بين الناس وله تأثيرات كبيرة على المحافظة على الضبط الاجتماعي في المجتمع. فشكل العلاقة الاجتماعية/ مثلاً، يؤثر على الكلام الذي يؤثر بدوره على العلاقة الاجتماعية.

فاللغة مجموعة قواعد يجب أن تسير وفقها جميع أدلة الكلام المستعملة التي تعد من وظيفة الثقافة التي تعمل عبر العلاقات الاجتماعية في سياق محدد.

٣- علاقة الآباء بالأبناء ودورها في عملية التنشئة الاجتماعية:

تؤثر العلاقة التي تنشأ بين الوالدين والابن ، تأثيراً بالغ الأهمية على ما تصير إليه شخصية الطفل في المستقبل.

وتبدأ منذ لحظة الميلاد عملية تفاعل متبادلة بين الطفل والوالدين كل على حدة، ويتخذ هذا التفاعل نمطاً خاصاً به، ومساراً ومصبوراً يتضح بمرور الوقت، فالمحبة والابتهاج والعداء والانسحاب والمطالب، والرضوخ كلها يتم تبادلها وفقاً لأنماط التفاعل الموجودة داخل إطار الأسرة بين كل ثنائية من أعضائها.

فالعلاقات والاتجاهات بين الوالدين والطفل (إذا كانت مشبعة ومليئة بالحب والثقة والقبول تساعد الطفل على أن يصبح شخصاً محباً لغيره، ويتقبل الآخرين،

ويثق فيهم، ولكنها إذا كانت سيئة فهي تؤثر تأثيراً سيئاً على النمو النفسي للطفل.
(مصطفى، ١٩٨٨، ص ١٤٠).

ويتطلب النمو السليم أن (ينمو الطفل في بيت مترابط تظله السعادة، ويتوقع الطفل الحماية والرعاية والحب والعطف من والديه في أي سن وفي أي مرحلة من النمو، ويعتز الآباء عادة بأبنائهم ويسعون لمصالحهم، ومن حق الآباء فرض سلطانهم على الأبناء، ومن واجب الأبناء طاعتهم، ويستمر الطفل في طاعة والديه يأتمر بأمرهم في مراحل طفولته، ويفرض الآباء هذه الطاعة ويتوقعونها، فإذا ما دخل الطفل في مرحلة المراهقة حاول تأكيد ذاته، بتأكيد استقلاله عن والديه، ويفاجأ الآباء بمثل هذا التغير، فيدب الصراع بين إرادتين، وبين حقين متعارضين، إرادة الآباء وإرادة الأبناء، وحق الآباء في السلطة، وحق الأبناء في الاستقلال. (جلال، ١٩٨٥، ص ٢٤٥-٢٤٦).

وقد أجمع علماء النفس والاجتماع على أهمية التفاعل بين الأطفال وآبائهم وأمهاتهم، وتأثيره في تنشئتهم الاجتماعية، وفي ارتقاء شخصياتهم، وبخاصة في السنوات الأولى من العمر، ويشيرون إلى أهمية التنشئة الاجتماعية في نمو مختلف الوظائف النفسية لدى الطفل.

ويرى كثير من السيכולوجيين أن هناك علاقة مباشرة وواضحة بين المتغيرات الوالدين (أنماط رعايتهما للطفل)، ومتغيرات سلوك الطفل وشخصيته، فقد أثبتت الدراسات الإكلينيكية للأطفال المضطربين، كما أثبتت الملاحظات التجريبية على الأطفال العاديين، أن هناك مجموعة من العلاقات السببية بين الأساليب التي يتبعها الوالدان في تنشئة أطفالهم، وبين سلوك هؤلاء الأبناء. (شعلان، ١٩٧٨، ص ١٥).

في ذلك بين يونج Jung أنه (من الخطأ أن نفسر غرابة سلوك الطفل أو اتكاليته أو عصيانه أو صعوبة توجيهه على أنه مضطرب اضطراباً شديداً، أو أنه يفعل بإرادته، ففي مثل هذه الحالات ينبغي علينا أن نفحص الوالدين، وأن ندرس

بيئتهم، وسوف نكتشف دون استثناء تقريباً أن الأساليب الحقيقية لصعوبات الطفل ترجع إلى الوالدين. (عبد الحميد، ١٩٨٦، ص ٧٨).

ويتضح مما سبق أن أهمية دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية وكذلك أهمية التفاعل المتبادل بين الطفل والديه في جميع مراحل حياته، ويتضح أيضاً أنماط التنشئة الاجتماعية المختلفة - متمثلة في أساليب المعاملة الوالدية - التي يستخدمها الوالدان في توافق شخصية الأبناء مع أنفسهم ومع الآخرين.

٤- أساليب المعاملة الوالدية في التنشئة الاجتماعية :

إن للوالدين الأثر الأساسي والأول في التنشئة الاجتماعية لأولادهما. فقلب الوالدين مفطور على محبة الوالد ومتأصل بالمشاعر النفسية، والعواطف الأبوية لحمايته، والرحمة به، والشفقة عليه والاهتمام بأمره، ولولا ذلك لانقرض النوع الإنساني من الأرض، ولما صبر الإنسان على رعاية أولادهما، ولما قاما بكفالتهم، وتربيتهم، والسهر على أمرهم، والنظر في مصالحهم. (علوان، ١٩٨١، ص ٤٨).

والوالدان يؤثران في أطفالهما، وهذه حقيقة لا جدال فيها، ولكن آثار هذه العلاقة قد تظل كامنة لفترة طويلة أحياناً، هذا بالإضافة إلى أن كل طفل يختلف عن الآخر في ميراثه البيولوجي وبيئته الاجتماعية، وهذا الاختلاف يجعل الأطفال يستجيبون بطرق مختلفة لما يلقون من معاملة والدية مختلفة..

ونظراً لأهمية العوامل البيئية التي تتمثل في دور الأسرة وأهميتها في تحديد السلوك والشخصية، بدأ اهتمام علماء النفس والتربية وعلماء الاجتماع بتزايد بعملية التنشئة الاجتماعية Socialization وهي العملية التي يتحول فيها الوليد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، من خلال وسائط أو وكالات معينة وأهمها الأسرة، التي يتم من خلالها عملية التنشئة الاجتماعية، التي يحددها "نوع المعاملة التي يتلقاها الطفل من والديه وطبيعة علاقته بهما".

ويجمع علماء النفس على أن أساليب التربية (التي يتبعها الوالدان في تنشئة أطفالهما لها أكبر الأثر في تشكيل شخصياتهم في الكبر. (فرويد، ١٩٥٢، ١٠٠).

والتنشئة الأسرية الاجتماعية التي يقوم بها الآباء، والارتقاء النفسي الاجتماعي للطفل لا يتحققان إلا في وجود علاقة خاصة قوية بين الطفل ووالديه، حيث تتضمن هذه العلاقة الخاصة أن يدرك الطفل أنه مقبول ومحبوب من قبل والديه، فإدراك الأبناء لقبول الوالدين لهم يكون سبباً في تنمية شخصية موجبة لدى هؤلاء الأبناء وعلى النقيض من ذلك فإن إدراك الأبناء لرفض الوالدين يكون سبباً في إظهار صفات سلبية في الشخصية (عبد الرؤوف، ١٩٨٩، ٣).

وتختلف وسائل التنشئة الأسرية الاجتماعية وأساليبها، باختلاف المجتمعات والثقافات، بل تختلف بين الأسر في المجتمع الواحد.

فهناك الآباء الذين يسرفون في استخدام أساليب العقاب والتشدد مع أبنائهم، ويرون أن ذلك هو الأسلوب الأمثل لمعاملة أطفالهم، وعلى الطرف الآخر نجد آباء يرون أن أساليب التدليل والمبالغة في الرعاية والحماية الزائدة هي أنسب الأساليب في تعاملهم مع أبنائهم، بينما يوجد آباء يرون أن الأسلوب الديمقراطي هو الأسلوب الأمثل للتنشئة الأسرية الاجتماعية وذلك بإشراك أبنائهم في كل ما يخصهم ويخص الأسرة، بما يتفق مع سنهم وقدراتهم، والمغالاة في التمسك بأسلوب معين دون غيره في معاملة الأبناء يأتي بنتائج سيئة تؤدي في الغالب إلى سوء التوافق النفسي والاجتماعي للطفل.

١/٤ - مفهوم أساليب المعاملة الوالدية Parental Styles:

استخدم مفهوم أساليب المعاملة الوالدية تحت العديد من المسميات مثل: أساليب التنشئة الاجتماعية، الاتجاهات الوالدية في التنشئة، الرعاية الوالدية، التنشئة الوالدية، والتربية الوالدية.

وعلى الرغم من تعدّد الآراء حول أساليب المعاملة الوالدية للأبناء، ولكنها تتفق جميعاً في أنها: الأنماط السلوكية التي يستخدمها الآباء في معاملة أبنائهم، والتي تتمثل في الرعاية والعطف والإهمال، والرفض، وعدم التقبل، والتساهل، والحماية الزائدة، والتدليل.... إلى غير ذلك من الأنماط باختلاف الثقافة والطبقة الاجتماعية، وتعليم الوالدين، والمهنة، تؤثر على ما سوف يكتسبه الفرد من خصائص مرتبطة بالأسلوب التربوي المتبع.

٢/٤- أهمية أساليب المعاملة الوالدية في التنشئة الاجتماعية:

تعمل الأسرة عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية على إكساب الطفل الذي يتوافق مع القيم التي تدين بها.

كما تتم هذه العملية من خلال تلك العلاقة التي تنشأ بين الوالدين والطفل، وذلك باستخدام الطرق والأساليب المختلفة من قبل الآباء تجاه أبنائهم، والتي تتفاوت من أسرة لأخرى أو داخل الأسرة الواحدة بين الوالدين أنفسهم.

وقد اهتم الكثير من الباحثين بدراسة الطرق والوسائل المختلفة التي تستخدم في عملية التنشئة الاجتماعية، ولكن الصعوبة التي تعترض الباحثين هي تحديد الأنواع المختلفة لأساليب المعاملة الوالدية، التي لا يمكن حصرها، واختلاف وجهات النظر حول أنسب الطرق التي يجب أن يتبعها الآباء مع أبنائهم.

ولكن على الرغم من اختلاف المختصين - قبل الوالدين - حول أساليب المعاملة الوالدية التي يجب اتباعها مع الطفل لكي يتمتع بتوافق نفسي اجتماعي، وحتى تكون شخصيته سوية وخالية من أي اضطرابات، فإنهم يتفقون على أهمية هذه الأساليب وتأثيرها على الطفل وتوافقه مع المجتمع.

٣/٤- الأساليب الصحيحة للمعاملة الوالدية:

هناك مجموعة من الأساليب السوية في التنشئة الاجتماعية للأبناء والتي تسهم إيجاباً في بناء شخصيات راشدة وناضجة وسوية نفسياً. ومن أهم هذه الأساليب:

- الأسلوب الديمقراطي:

يتم فيه اتباع أسلوب الحوار والتشاور مع الأبناء فيما يتعلق بأمورهم الخاصة وأيضاً مشاركتهم فيما يتعلق بأمور الأسرة، واحترام آراء الأبناء وتقديرها وعدم الوقوف منها موقف التسلط والرفض، بل اتباع أسلوب الإقناع واحترام الرأي والرأي الآخر. وهذا الأسلوب يساهم إلى حد كبير في بناء شخصية تتسم بقدر عال من الاتزان، والبعد عن العصبية والتعصب للرأي، والثقة العالية بالنفس، والاستقلالية في الفكر، مما ينعكس على الصحة النفسية للأبناء بالصور السوية.

- أسلوب الحب والتقبل:

يقصد به إحاطة الأبناء بحبو من المحبة والتقبل الإيجابي وخلق الجو الدافئ والمناسب لتنشئة الأبناء، والشعور بمشاكل الأبناء ومشاركتهم اهتماماتهم وتنمية ميولهم ورغباتهم في ظل التوجيه والإرشاد الواعي من الوالدين، ولكن لا تصل هذه الرعاية إلى التدليل الزائد أو الحماية الزائدة، ولكن محاولة تشجيعهم على الاستقلالية، ومشاركتهم في اتخاذ قرارات الأسرة أو مستقبلهم التحصيلي أو المهني، مما يساهم في خلق شخصية آمنة نفسياً تنحى منحى السواء النفسي.

- أسلوب التسامح:

يقصد به اتباع أسلوب التسامح مع الأبناء وخاصة فيما يتعلق ببعض المخطات أو الأخطاء العفوية، وإذا ما تكررت يمكن توجيههم إليها بأسلوب يتسم بالحب والتقبل والإقناع، مع إعطاء السبب وراء اللوم إذا كان هناك لوم، حتى يقتنع الابن ولا يعود مرة أخرى إلى هذا الأسلوب الملام عليه. وأسلوب التسامح يساعد على ثقة الأبناء بأنفسهم، ماعدا التسامح في مواقف العدوان، إذ تبين للباحثين بيكر Baker وبيترسون Peteson أن التسامح في العدوان يزيد من العدوان.

يتبين لنا من العرض السابق أن أساليب التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة تنتج لنا شخصية سوية إذا كانت الأساليب صحيحة، وشخصية لا سوية إذا كانت هذه

الأساليب الخاطئة، مع التأكيد على أهمية مرحلة الطفولة في صقل وبناء شخصية الإنسان.

وقد أوضح / برنشتاين / أن تعلم الكلام من الأسرة وتكوين الهوية الثقافية للفرد ، يتضمن تعلم متطلبات الطبقة الاجتماعية للأسرة. ولذلك فالأطفال الذين يتعلمون أدواراً مختلفة بفضل موقع أسرهم الطبقي في المجتمع ، ربما يستخدمون توجهات وإجراءات عقلية واجتماعية مختلفة ومتنوعة على الرغم من القدرة العامة الكامنة.

وبناء على ذلك حدد برنشتاين أربعة سياقات هامة يتوصل الطفل من خلالها لتكوين هويته الثقافية هي:

- السياق التنظيمي (القانوني) : تعلم علاقات السلطة وأخلاقيها.
 - السياق الاجتماعي : تطوير الفرد لاستجاباته العاطفية والانفعالية تجاه العالم.
 - السياق الخيالي: تشجيع الطفل لإعادة خلق الطفل أو صياغته بعبارة الخاصة
 - السياق التعليمي: وهو تعلم طبيعة الأشياء واكتساب المهارات.
- وهكذا فإن تكوين الطفل لنماذجه عن العالم، وبناءه لهويته الثقافية ولافتراضاته حول النظام الطبقي للأشياء، يتم تعلمهما من خلال نموذج الكلام الذي يبين كلاً من السياقات الاجتماعية المختلفة.

٤/٤ - الأساليب الخاطئة للمعاملة الوالدية:

تمة أساليب عدة للمعاملة الوالدية الخاطئة ، نذكر منها:

- أسلوب التسلط Authoritarianism:

يتمثل في فرض الأم أو الأب لرأيه على الطفل ومنع تحقيق رغباته التلقائية، أو منعه من القيام بسلوك معين لتحقيق تلك الرغبات حتى لو كانت مشروعة. ويؤثر اتباع الوالدين لهذا الأسلوب على الطفل حيث يصبح ذو شخصية خائفة مذعورة،

غالباً ما ترتكب الأخطاء في غياب السلطة، ويصبح الفرد فيما بعد مصدر قلق للمجتمع لأنه لم يتعود الاستمتاع بحريته التي حرّمه الوالدان منها، كما أنه يصبح غير قادر على اتخاذ القرارات.

ومن أهم الأسباب التي تكمن وراء اتباع ذلك الأسلوب كون (الآباء) متزمّتين أو صارمين في تطبيق المعايير المختلفة دون مرونة تحتّمها الظروف الموقفية أو مطالب النمو أيضاً، قد ترجع إلى أن الآباء أنفسهم قد تعرضوا لخبرات في طفولتهم تتشابه مع هذا النمط من المعاملة، فيجد الآباء أنفسهم يجبرون على اتباع هذا الأسلوب. (قناوي، ١٩٨٨، ص ٨٤).

– أسلوب الإهمال Neglect:

يظهر في ترك الطفل دون تشجيع من والديه على أي سلوك مرغوب فيه، أو دون محاسبة على أي سلوك غير مرغوب فيه قام به، هذا بالإضافة إلى تركه دون توجيه إلى ما يجب أن يفعله من سلوكيات أو ما لا يفعله، وقد يكون الإهمال في عدم إثابة للسلوك المرغوب فيه ويتسبب اتباع الوالدين لهذا الأسلوب في فقدان الطفل الإحساس بمكانته في أسرته، ويفقد الإحساس بحبهم له وانتمائه إليهم فيترتب على هذا شخصية قلقة مترددة تتخبط في سلوكها بلا قواعد أو قوانين أو حدود فاصلة واضحة. ولا غرو أن ينضم الطفل إلى جماعات محبطة أيضاً مع رفاقه وأترابه ويندمجون في أعمال سيئة لا تحترم القواعد أو القوانين التي لم يتعلموا منها شيئاً في بيوتهم يشجعون بعضهم بعضاً.

– أسلوب الحماية الزائدة Overprotection:

يتمثل في قيام أحد الوالدين أو كليهما بالواجبات والمسؤوليات التي يمكن أن يقوم بها الطفل نيابة عنه، كما أن الآباء لا يمنحون الطفل الاستقلال اللازم لمواجهة الآلام أو الأخطار التي تمر بحياته، مما يجعله لا يكتسب أي خبرة تساعد على مواجهة أزمات الحياة أو الخبرات غير السارة.

ويذكر هذا الأسلوب متلازماً مع أسلوب آخر هو "التبعية" أو "الاعتمادية"، والفرق بينهما هو أن أسلوب الحماية الزائدة يستخدم مع صغار الأطفال بينما أسلوب التبعية يستخدم مع كبار الأطفال، ولا يختلف المعنى، وإنما تختلف أشكال السلوك، حيث لا يسمح الوالدان للأطفال الكبار بحرية الاختيار أو العمل دون معونة الوالدين، ويهدف الأسلوبين معاً إلى عدم منح الاستقلالية للطفل وجعله معتمداً على الكبار.

ويسفر اتباع الأسلوبين معاً عن أطفال ذوي شخصية متواكلة تحتاج إلى العون والمساعدة الدائمة، فاقدة الثقة في النفس، معرضة للاضطراب والقلق عند مواجهة أزمات الحياة العادية، كما أنهم يصبحون غير قادرين على تحمل المسؤولية. ولعل أهم (الأسباب التي تجعل الوالدين يستخدمان هذين الأسلوبين عدم شعورهما بالأمن، والخوف الشديد على أطفالهم، أو قد يكون ذلك راجعاً إلى أسباب تكمن في الطفل نفسه كضعفه الشديد أو إصابته بمرض مزمن). Miller, 1990, 201-204.

– أسلوب القسوة Cruelty:

يتمثل في استخدام الوالدين لأساليب العقاب البدني أو التهديد به، أي كل ما يؤدي إلى إثارة الألم الجسدي كأسلوب أساسي في عملية التنشئة، وينتج عن استخدام هذا الأسلوب أن يصبح الطفل ذا شخصية متمردة تنزع إلى الخروج على القواعد السلوكية المتعارف عليها كوسيلة للتنفيس والتعويض أو تتعرض له من القسوة كما أن سلوك الطفل قد يصبح أكثر عدوانية.

ومن أهم الأسباب التي (تدفع بالوالدين إلى اتخاذ هذا الأسلوب عدم رضا الآباء عن أنفسهم وعن سلوكهم، مما يشعرهم بالنقص أو الفشل، ويضطربهم ذلك إلى اتباع القسوة والصرامة مع أطفالهم. (قناوي، ١٩٨٨، ٩٢-٩٤).

– أسلوب الخضوع Submissiveness:

ويعني خضوع الوالدين لتلبية حاجات الطفل ورغباته ومتطلباته بطريقة استسلامية. وقد يلجأ الطفل إلى التهديد بسحب الحب الذي يمنحه للآباء إذا لم تلب رغباته، وذلك بعد أن يكون قد استشعر ضعف الوالدين أمام رغباته. وينتج عن استخدام هذا الأسلوب أن يتصرف الأطفال بطريقة خالية من تحمل المسؤولية ، أو وضع أي اعتبار للآخرين، كما أنهم لا يتحملون تأجيل مطالبهم، كما أنهم أيضاً غير قادرين على ضبط النفس. ومن أهم الأسباب التي يرجع إليها استخدام هذا الأسلوب (أن الوالدين يرغبان في إظهار حبهما للطفل وتأكيدده ، من خلال إفهامه أنهما مستعدان لتلبية كل رغباته من أجل تحقيق سعادته. (Draper, 1983,28).

- أسلوب الرفض Rejection:

الآباء الراضون هم الآباء غير القادرين أو غير الراغبين في تقبل مسؤولياتهم للناية بأطفالهم . ويأخذ الرفض عدة أشكال مثل تجاهل حاجات الطفل، أو تجنب اللعب أو الحديث مع الطفل، أو عدم استحسان سلوك الطفل. ويتسبب (إصرار الوالدين على اتباع هذا الأسلوب في أن يشعر الأطفال بالاضطراب كما تسهل استشارتهم، فهم لا يعرفون سبباً لرفض آباءهم لهم، فينمو بذلك لديهم الشعور بالذنب تجاه آباءهم حيث يشعرون أنهم قد فشلوا كأبناء في إسعاد الآباء، هؤلاء الأطفال المرفوضون يجدون صعوبة في تنمية ذواتهم الإيجابية. (Draper, 1983,30)..

وقد يرجع استخدام هذا الأسلوب من قبل الوالدين إلى الطفل نفسه من حيث عدم توافر سمات سلوكية أو شكلية مقبولة تساعد على تقبله، أو قد ترجع إلى الوالدين من حيث عدم تقبلهم للقيام بدورهم في عملية التنشئة أو عدم رغبتهم في الإنجاب أصلاً.

- أسلوب التذبذب Inconsistency:

يتمثل في عدم استقرار الأب أو الأم في استخدام أساليب الثواب والعقاب، والتقلب بين اللين والشدّة في المعاملة، ويترتب على اتباع هذا الأسلوب في أن يصبح الطفل ذا شخصية متقلبة ازدواجية منقسمة على نفسها، وبالتالي يكون الطفل مفهوماً سلبياً عن ذاته، وعدم التوافق الشخصي والاجتماعي، كما ينتج عن اتباع هذا الأسلوب أيضاً أن يصبح القلق السمة البارزة في تصرفات وسلوك الطفل، ومن أهم أسباب إتباع الوالدين لهذا الأسلوب نقص المعلومات المتوفرة لديهم عن الكيفية التي يمكن استخدامها في الثواب والعقاب، أيضاً تناقض الوالدين لتباعد وجهتي نظرهما.

- أسلوب التفرقة Differentiation:

يتمثل في تعمد عدم المساواة بين الأبناء جميعاً، والتفضيل بينهم بسبب الجنس أو السن أو الترتيب الميلادي أو أي سبب آخر. ومن أهم الآثار المترتبة على اتباع هذا الأسلوب، أن يصبح الطفل حقوداً وغيوراً، يرغب دائماً في الحصول على ما في أيدي الآخرين.

- أسلوب إثارة الألم النفسي Rising psychological pain:

يتمثل في جميع الأساليب التي تعتمد على إثارة الألم النفسي مثل التحقير والتقليل من شأن الطفل، كذلك إشعاره بالذنب كلما أتى سلوكاً غير مرغوب فيه أو كلما عبر عن رغبة محرمة.

وينتج عن اتباع هذا الأسلوب أن يصبح الأطفال ذوي شخصيات إنسحابية، منطوية، غير واثقة من نفسها، توجه عدوانها نحو ذاتها.

ويصعب حصر الأسباب التي تكمن وراء استخدام الأبوين لهذا الأسلوب، حيث إنه يمكن إثارة الألم النفسي في الطفل عند استخدام أي من الأساليب الخاطئة السابقة، وبالتالي فإن الأسباب قد تجمع ما يمكن وراء جميع هذه الأساليب السابقة.

ثامناً-محددات التنشئة الاجتماعية في الأسرة

١- المستوى الاجتماعي — الاقتصادي للأسرة:

تختلف الأسر في تفاعلها باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي الذي يميزها ، وهذا الاختلاف يظهر في نواح كثيرة منها (نوع المسؤوليات وحجمها الملقاة على الطفل والمرح والتشجيع ودفع المعاملة ومستوى ضبط الطفل، ومستوى الشدة المتبعة في ضبط عملية الإخراج وأسلوب التغذية .فقد تبين (أن أمهات الطبقة المتوسطة أكثر واقعية في التعامل مع أطفالهن على حين أن الأمهات الطبقة العالية الأفضل تعليماً يملن إلى معاملة أطفالهن بطريقة أكثر دفئاً وأكثر تفهماً وقبولاً كما أنهن أقل تدخلاً في شؤون الصغار، أما أمهات الطبقة الدنيا فلديهن ميل إلى معاملة أطفالهن بالعنف والعقاب الشديد وخاصة في التدريب على ضبط المثانة والإخراج واستخدام المرحاض) .

ويتمتع الأب في أسر الطبقة المتوسطة بنفوذ يدعو إلى الاطمئنان، والأمان نسبياً مهما كانت أعمار الأبناء، على حين نجد أن الأب في الأسر ذات الطبقة الدنيا يميل إلى فقدان سلطته على ابنه المراهق. وتبدو الاختلافات في الأسر حسب طبقته الاجتماعية الذي ينعكس بدوره على التنشئة الاجتماعية مثل: نوع وكمية المسؤوليات التي تلقىها على الطفل مثل المرح والتشجيع — ودفع المعاملة وتجنب العقاب ومستوى ضبط عداونية الأطفال — ومستوى الشدة المتبع في ضبط عملية الإخراج — أسلوب التغذية — اتجاه الأسرة نحو الأمور الجنسية التي يديها الأطفال وتصرفاتهم نحوها).

وعلى الرغم من الاختلافات الواضحة في طرق حياة كل طبقة وخصائصها ، إلا أنه لا توجد اختلافات في القيم والأهداف من تربية الأطفال . فالآباء في الطبقة الوسطى يفرضون الاحترام والطاعة للسلطة وحب الاستطلاع والتحكم والسيطرة على النفس والقدرة على تأصيل إشباع الرغبات والعمل من أجل تحقيق الأهداف.

طويلة الأمد، ويكون الآباء أقل عنفاً وشدة مع الأطفال حديثي السن من الميلاد حتى سن خمس سنوات ، ويكونون أشد نقداً وتقويماً وتوجيهاً لأبنائهم في مرحلة المراهقة، ويتوقعون من أطفالهم النضج المبكر في تحمل المسؤولية ويخططون لأطفالهم أهدافاً وإنجازات عالية يجب تحقيقها. أما في الطبقة الفقيرة فالآباء يكونون أشد عنفاً مع الأطفال حديثي السن من الميلاد حتى السنة الخامسة، ويقل هذا العنف تدريجياً إلى نوع من التعاون والتسامح الشديد مع الأطفال الأكبر سناً، وربما عاد ذلك إلى توقعات الآباء المنتظرة.

٢- الثواب والعقاب:

يستخدم الوالدان في أثناء تعاملهما مع الطفل ، الثواب أو المكافأة والتأييد عندما يصدر عن الطفل سلوك يرغبانه أو يحبذانه، أو عندما يظهر من المشاعر ما يتناسب مع الموقف يفرحان بذلك، ويوقع الوالدان العقاب على عكس ذلك. وتدرج الإثابات من مجرد نظرة رضا أو إحياء موافقة، إلى هدية أو تقبيله . ويتدرج العقاب من إشارة ناهية باليد أو إغماضه لها معنى بالعين، أو تقطيب للجبين أو ضغط على الشفتين، إلى الحرمان من متعة، أو العقاب البدني. وبطبيعة الحال يختلف الثواب والعقاب في الدرجة والنوع باختلاف طبقة الأسر؛ فبعض أنماط السلوك لا يعاقب عليها مستوى طبقي ، وربما شجع عليها في الوقت الذي يرفضها مستوى طبقي آخر.

فالسلوك العدواني يشجع عليه لدى أطفال المستوى الاقتصادي والثقافي المنخفض ، بينما يعاقب عليه الطفل في المستوى الاقتصادي والثقافي المتوسط . وإذا كانت الأسر في المستويات المنخفضة ، تميل إلى استعمال العقاب الجسدي ، فإن الأسر في المستويات المتوسطة تميل ، إلى استعمال الحرمان أو العزل قليلاً لبعض الأطفال.

وخلصت الدراسات إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة العنف والتسلط في الأسرة ، والظروف الاجتماعية والاقتصادية السيئة للأسرة، فالفقر والبطالة يوديان إلى الإساءة للطفل.

كذلك فإن للوسط أو الطبقة الاقتصادية التي ينتمي إليها الوالدان والطفل، دور جوهري في الطريقة التي يتفاعل بها كل منهما مع الآخر، فالفروق بين الطبقات الاقتصادية — الاجتماعية تعلن عن اختلافات في مستويات المعاملة وأساليبها.

فقد اتضح أن الأسر الأفضل من حيث المستوى الاقتصادي، تكون أكثر ميلاً إلى توفير الاستقلال وأكثر تعاوناً وميلاً إلى المساواة بين أطفالهم ، في حين أن الأسر الأقل من حيث المستوى الاجتماعي — الاقتصادي أكثر ميلاً إلى استخدام أسلوب العقاب البدني والصياح عند محاولة ضبط الطفل.(الزغي، ١٩٩٠، ٢٤)

ويشير العديد من الباحثين إلى أهمية المستوى الاقتصادي للأسرة مبينين أنه كلما ارتفع المستوى الاقتصادي للأسرة، أتاحت أمامها فرص أكبر لتوفير الغذاء المناسب، والاحتياجات الضرورية، وهذه الامكانيات من غذاء ومواد وأشياء ضرورية، وثقافة وتعليم من شأنها أن تتيح لأفراد الأسرة النمو الجنسي والنفسي والاجتماعي بشكل أفضل مما هو عليه في أسر الطبقات الدنيا. (معوض، ١٩٨٣، ٧٢).

كذلك يؤثر المستوى الاقتصادي للأسرة بطريق غير مباشر ، في نمو الطفل بوجه عام من حيث نظام المنزل، والترتيبات العائلية الداخلية، وعدد الحجرات، وسعتها وهل للطفل غرفة خاصة به... كل ذلك من شأنه أن يرفع أو يخفض من مستوى نمو أطفال هذه الأسر. كذلك فإن المستوى الاقتصادي هو الذي يحدد مسار النمو الاجتماعي للطفل، وهو الذي ييسر أو يعرقل نموه وإشباع احتياجاته وإحساسه الداخلي بالأمن أي أن الاستقرار الاقتصادي والظروف الاجتماعية التي

تعيشتها الأسرة تسهم في أمن الطفل ونموه بصفة عامة، ونموه وتوافقه الاجتماعي بصفة خاصة (موكو، ١٩٧٨، ٥-٢٥).

٣- المستوى التعليمي للأسرة:

يعدّ المستوى التعليمي للوالدين أحد العوامل المهمة والمؤثرة في اتجاهات الوالدين وأساليبهم في تربية أطفالهم ومعاملتهم، وغالباً ما يرتبط المستوى التعليمي للوالدين بالمستوى الوظيفي الذي يشغلونه وبالمكانة الاجتماعية التي يحصلون عليها.

فكلما ارتفع المستوى التعليمي وزاد الوعي والإدراك بين أفراد الأسرة الواحدة، زادت العلاقات الأسرية تماسكاً . فمعارف الفرد تزداد كلما ارتقى مستوى تعليمه، وآفاقه تتسع نتيجة لما يتعلمه من خبرات الآخرين وتجاربهم، وما يكتسبه من المعارف الإنسانية المتعلقة بالسلوك الإنساني. وهذا من شأنه أن ينعكس على اتجاهاته وقيمه وأساليب حياته، وطرائق معاملته لأطفاله، وفهم سلوكياتهم وتصرفاتهم، وتفسيرها، وتعديلها، وفق طرائق وأساليب عملية مفيدة (صوالحة، ١٩٩٠، ٩٠). وهذا ما يُحدث اختلافاً كبيراً وواضحاً بين أساليب معاملة الآباء والأمهات لأطفالهم نتيجة الاختلاف في مستويات تعليمهم.

فأمية الكثيرين من الآباء والأمهات وجهلهم بالأساليب الصحيحة في تربية أطفالهم وتنشئتهم، ومعرفةهم بمطالب النمو وحاجاته، قد يوقعهم عن غير قصد في كثير من الأخطاء التي تؤثر تأثيراً سلبياً في أطفالهم، من الناحية الصحية والجسمية والنفسية، وتسبب في إصابتهم بالكثير من الأمراض، ومعاناتهم لعديد من المشاكل السلوكية التي قد تلازمهم طوال حياتهم، وتؤدي إلى سوء توافقهم داخل الأسرة وخارجها .

فجهل الآباء والأمهات بأساليب المعاملة الوالدية نتيجة عدم تحصيلهم قدرًا مناسباً من التعليم يمكنهم من الاطلاع على المعارف والمهارات والتجارب المتصلة بتنشئة الطفل تنشئة سليمة، يظهر في كثير من المواقف المتعلقة بالإسراف في تدليل

الطفل، والتغاضي عن أخطائه ، أو في سوء التصرف، والإهمال، والنبد، والتسلط، والقسوة الشديدة في بعض الأحيان، وتنفيذ كل ما يريده الطفل... الخ.

فقد وجدت بعض الدراسات والأبحاث العلمية أن الوالدين في المستوى التعليمي المنخفض، والمترافق بانخفاض المستوى الاقتصادي، غالباً ما يتميزون بعدم النضج الانفعالي، والعجز عن إقامة علاقات طيبة أساسها الحوار والتواصل مع الأبناء بشكل فعال وتجاهل مشاعرهم. والإطار المرجعي لتفكيرهم هو أن أسلوب القسوة هو أفضل الأساليب لتقويم الطفل (حمزة، ٢٠٠١، ١٣٠).

كما بينت نتائج الدراسات الميدانية (أن المستوى التعليمي للوالدين يرتبط ارتباطاً موجباً بالاتجاهات السوية في معاملة الأبناء، حيث تزيد الاتجاهات السوية للوالدين كلما ارتفع مستوى تعليمهم (غباش، ١٩٩٠، ص ٣٩-٤٣)

وتشير دراسة أخرى إلى أن الآباء ذوي التعليم العالي يدركون أن أسلوب التفاهم والحوار والمناقشة أحد الأساليب المثلى في التنشئة والمعاملة الوالدية. لذلك فهم يعتمدون الحوار والإقناع بدلاً من السيطرة والالتزام في المواقف المختلفة مع الطفل، في حين يبالغ الآباء منخفضو التعليم في اللجوء إلى القسوة والعنف كي يملوا إرادتهم على أفراد الأسرة كافة، وتبقى صورتهم أمام أبنائهم قوية ومثلاً يحتذى به (قنطار، ١٩٩٠، ٢٢٦).

فالمستوى التعليمي للوالدين يترك أثراً في سلوك الأطفال وتوافقهم الاجتماعي. فالأمهات الأعلى تعليمياً هن أكثر ميلاً إلى توفير الاستقلال لأطفالهن، وأكثر تعاوناً، وأكثر ميلاً إلى المساواة بين أطفالهن، في حين أن الأمهات الأقل تعليمياً والأدنى من حيث المستوى الثقافي كن أكثر ميلاً إلى استخدام أسلوب الضبط والعقاب في تنشئة أطفالهن، مما ينتج عنه سوء توافق الأطفال.

(الزغبي، ١٩٩٠، ٢٤)

وبناء على ما تقدّم ، فإن المستوى التعليمي للوالدين يؤثر في اتجاهاتهم وأساليبهم في معاملة أطفالهم، كما يؤثر في القيام بأدوارهم بشكل متوازن، ومستوى كفاءتهم لمواجهة متطلبات تربية الأطفال وتنشئتهم.

٤ _ حجم الأسرة (عدد الأفراد):

تختلف الأسر فيما بينهما باختلاف عدد أفرادها، فقد تكون قليلة العدد، تضم الأب والأم وعدداً قليلاً من الأولاد، أو قد تضم عدداً كبيراً من الأولاد كما أن الأبناء قد يكون معظمهم من الذكور أو الإناث، وقد يتساوون في العدد وقد يكونون من جنس واحد . ولا شك أن معاملة الوالدين لأبنائهما تختلف باختلاف حجم الأسرة، كما تختلف (العلاقات القائمة بين الأبناء فكلما زاد عدد الأفراد داخل الأسرة الواحدة، يقل التطابق الأسري وتضعف العلاقات الأسرية بينما يزداد التطابق الأسري عندما يقل عدد الأفراد داخل الأسرة الواحدة ، حيث يكون الوثام والتماسك أكثر من التفكك وعدم التماسك الأسري (منصور، ٢٠٠٠، ١١٢).

فكلما زاد حجم الأسرة قلت الفرصة أمام الآباء للاحتكاك والتقارب مع كل فرد على حدة ، وإن اتسعت الفرصة للتفاعل بين الأخوة. وكلما زاد عدد الأبناء في الأسرة حددت الأدوار في الأسرة وطبقت الأنظمة بشكل صارم، وتفرض القوانين فرضاً على أفرادها ولا يستطيع الآباء تدليل هذا العدد الكبير، وإلاّ انقلب الأمر إلى شبه فوضى.

إنّ الأسرة ذات الطفل الواحد مثلاً ، ظهر فيها ثلاث علاقات ثنائية هي العلاقة بين الطفل والأم، وبين الطفل و الأب، وبين الأب والأم وترداد هذه العلاقات حينما يكون حجم الأسرة خمسة (أب وأم وثلاثة أبناء) وعندما نأخذ في الاعتبار العلاقات بين شخصين والعلاقات بين شخص وأكثر من شخص ، يصل عدد هذه التفاعلات الممكنة إلى ٦٥ علاقة . وهذا الكم الضخم من العلاقات يؤثر من

غير شك في طبيعة العلاقات وعمقها العاطفي، وعلى أنماط السلطة ونوعها كما يؤثر على الأنشطة الممارسة والمشكلات التي يخبرها الطفل وإخوته، سواء كان الطفل طرفاً أم مشاهداً لها.

ووسط هذا الحجم يقل الوقت للشرح والتفسير، ويزداد ميل الآباء إلى بعض القسوة للضبط والتحكم، وإذا زاد العدد يكون دور الفتيات واضحاً في المساعدة على تربية الأطفال الأصغر، والتفاعل الأقل مساحة مع الآباء وسط هذا العدد الكبير، يظهر الاعتماد على النفس بدرجة أكبر، ويظهر انخفاضاً نسبياً في مستوى التحصيل الدراسي، إضافة إلى انخفاض في مستوى الذكاء عموماً.

وتؤثر تلك العلاقات بين أعضاء الأسرة في شخصياتهم وفي سلوكهم لهذا تختلف خصائص الطفل النفسية — الاجتماعية باختلاف عدد أخوته، كما تختلف باختلاف ترتيبه الميلاي حيث تختلف سمات الطفل الأول عن سمات الطفل الأخير. هذا ولا شك أن الأسر ضمن المجتمع الواحد يختلف بعضها عن بعض نتيجة عوامل متعددة كترتيبها وتكوينها، ويترتب على ذلك الاختلاف وجود أنماط متعددة من العلاقات التي تربط الطفل بأفراد أسرته، وتعدد الخبرات الأساسية التي يكتسبها الأطفال.

٥- ترتيب الطفل بين إخوته (الترتيب الميلاي):

إن لترتيب الطفل داخل الأسرة أهمية كبيرة، في اتجاهات الوالدين تختلف من طفل إلى آخر، فمجموع العلاقات الموجودة في مجال الطفل تتأثر بكون الطفل هو الأول أو الثاني أو الأخير، وتتأثر بعدد الأولاد إن كان كثيراً أو قليلاً. وتتأثر بكون الطفل هو الذكر الأول مثلاً، وبعده عدد من الإناث، أو بأنه الذكر الأول بعد عدة بنات؛ أي أنها تتأثر بالمركز الناشئ عن جنسه وجنس من قبله ومن بعده. وتتأثر كذلك بما يحدث بين الأخوة من وفيات، فقد يجيء الطفل بعد عدة وفيات قد بقيت بعده عدة وفيات، وتتأثر كذلك بالفترات الواقعة بين الإخوة.

إن مركز الطفل في البنية العامة للأسرة ، عامل مهم يتدخل في توجيه تكوين الطفل ولو أنه ليس العامل الوحيد في ذلك كما هو معروف.

فترتيب الطفل بين إخوته وأخواته يجعل لكل منهم بيئة سيكولوجية مختلفة عن بيئة الآخر، وهذا التباين في البيئات يأتي من أن التفاعل بين الوالدين، ولا سيما الأم، وكل ابن من أبنائهما يختلف حسب موقعه بالنسبة لها. كذلك فإن الطفل الوحيد يعيش في بيئة سيكولوجية تختلف عن بيئة الآخرين من الأطفال. كما أن للطفل الذكر وسط مجموعة من الأخوات الإناث، والبنت وسط مجموعة من الأخوة الذكور وضع خاص ومتميز.

- فالطفل الأول أو البكر: يأخذ قدراً أكبر من الاهتمام ومن التدليل ولهذا الطفل وضع فريد إذا يظل الملك المتوج على عرش الأسرة في الفترة التي يكون فيها وحيد والديه، ثم يتعرض للإبعاد عن العرش عند ولادة الطفل الثاني. وهو عندما يتعرض لهذه الأزمة يحاول أن يستعيد انتباه ورعاية والديه بشق الطرق والأساليب التي قد تكون أساليب عدوانية أو استعطافية، وذلك لأنه يحارب في هذا الموقف من أجل استعادة حب الأم واهتمامها ونتيجة لهذه الحساسية (فإنهم يكونون أكثر عرضة للوقوع في اضطرابات ومشكلات نفسية مثل اضطراب النوم والتبول اللاإرادي والبكاء المستمر، واللحاحة في الكلام وقضم للأظافر، وثورات انفعالية ليس لها مصدر محدد)، ويتغير سلوك الطفل عند ولادة أخ أو أخت حيث يتفاعل مع الأم بطريقة مختلفة فيرتفع تكرار سلوكه المضطرب (العدوان، البكاء، الرفض) ومتطلباته المختلفة، يتزامن ذلك مع ارتفاع في نسبة المشكلات المطروحة بالنوم والتغذية والنظافة (قنطار، ١٩٩٢، ٢٣)

والطفل الأول أو الأكبر يشارك فيما بعد في مسؤوليات الأسرة التربوية ، ولا سيما إذا كانت بنتاً ، كأن تساعد في تربية إخوتها وأخواتها والسهر على متطلباتهم المختلفة كال تغذية والنظافة والرعاية وتوفير الأمن والطمأنينة لهم ، ومن ثم تؤدي

دوراً شبيهاً بدور الوالدة أو الوالد بالنسبة لهم ، حتى إن بعضهم يظهر قدرة جيدة على القيادة والتنظيم . وفي المقابل ، قد يكون نمو الطفل الأول على المستويين الاجتماعي واللغوي أقل من نمو الثاني والثالث لأن اكتساب المهارات والخبرات والنمو اللغوي تعتمد إلى حد كبير على التقليد، فوجود الطفل الأول وحيداً لفترة قد يعرضه للعزلة والوحدة وعدم إتاحة فرص التناقص والتفاعل مع أطفال آخرين.

هذا من جانب ومن جانب آخر فإن خبرة الوالدين في تربية الأطفال تكون خبرة محدودة في بواكير حياتهما الزوجية، ولذلك قد يكون الطفل الأول مجالاً لمحاولة الصواب والخطأ في كثير من أمور التربية والرعاية والاهتمام ؛ ففيه يتعلم الوالدان (الأبوة والأمومة) لأول مرة ،ومعه يطبقان عملياً ما تعلماه نظرياً وسمعا من نصائح وفتاوى. وعلى الرغم من ذلك ، فقد دلت البحوث على الطفل الأول أنه يجلس ويحبو ويتكلم ويمشي أسرع من أخوته وإخوانه الذين يأتون بعده، وعندما يكبر يتمثل معايير الجماعة، ويكون أقدر على حل المشكلات في المواقف الاجتماعية ويميل إلى القيادة والسيطرة في الأسرة وحتى في جماعة العمل.

أما الطفل الثاني:

فقد سبقه طفل انتزع المركز الأول وفاز برعاية الوالدين واهتمامهما، فهو يشعر بوجود منافس له فيسعى لأن ينتزع من منافسه ما يمكن انتزاعه. فالأكبر زاده في النمو وفي القوة لاسيما إذا كان الفارق الزمني بينهما ملحوظاً، وقد يزيد الموقف سوءاً بالنسبة للطفل الثاني ميلاد طفل ثالث يصبح موضوع رعاية واهتمام الوالدين، فتتحول الرعاية التي كانت توجه إليه إلى أخيه الأصغر فيأخذ هو مركزاً جديداً وترتيباً آخر بين الأخوة ، حيث يصبح الأوسط ومركز الطفل الأوسط لا يحسد عليه إذ إنه يكون مهاجماً إن صح استخدام هذا التعبير ، من الأمام عن طريق الأخ الأكبر ومن الخلف عن طريق الأخ الأصغر.

ولكن الطفل الثاني غالباً ما يكون أكثر نجاحاً في الحياة العملية من الطفل الأول الأكبر، وإذا كان ميلاد الطفل الثاني يؤثر في التكوين النفسي للطفل الأول ، فإنه في الوقت نفسه يلاحظ أن وجود الطفل الأول في الأسرة يؤثر في الطفل الثاني، ولا سيما إذا كان الفارق بينهما في السن ملحوظاً . فعندما ينمو الطفل الثاني ويدرك ما حوله لا يجد الوالدين من حوله فحسب ، بل يجد كذلك في الميدان أخاه الأكبر الذي سبقه في الميلاد والذي يفوقه قوة، وجسماً ووزناً، وكلما ازداد إدراك الطفل الثاني، يلاحظ أنه أصبح في رتبة ثانوية في المعاملة تفتح له من الأمور التالية: (تعطى له اللعب القديمة بعد أن يكون أخاه قد استلمها جديدة واستعملها، وتعطى له كذلك ملابس أخيه المستعملة بعد أن أصبحت قديمة ..)

—الطفل الأخير(آخر العنقود):

يعامل الوالدان الطفل الأخير معاملة تختلف عن معاملة أخوته ، فهو عرضه للتدليل من والديه، إنه آخر العنقود لا سيما إذا ولد بعد أن يكبر إخوته جميعاً ويتجه الوالدان لا شعورياً إلى إطالة مدة طفولته ، وبسبب اهتمام الوالدين الزائد بالطفل الأخير وتدليله قد تدب الغيرة والحقد في نفوس أخوته بسبب هذا التدليل والتراخي في معاملة أجيهم الأصغر ، لاسيما إذا كانت طريقة تربيتهم ومعاملتهم قاسية وضاغطة ، حين كانوا في مثل سنّه.

وقد يكون مركز الأسرة الاقتصادي والمالي في ذلك الوقت في حالة استقرار، وهنا تتاح للطفل الأخير فرص التعليم والثقافة أوسع مما أتيح للطفل الأول. يضاف إلى ما سبق ، أن الطفل الأخير يكون له من الإخوة الكبار من يأخذ بيده، ويوجهه، ويسر له الحياة، وقد يحدث عطفهم في هذه الحالة بمثابة نوع من التعويض، ويحدث كذلك في بعض الحالات الخاصة، أن يعتبر الطفل الأخير أخاه الأكبر كأب بديل، ويكون ذلك عادة عندما يأتي الطفل الأخير في وقت يكون فيه الأب قد تقدم في السن وتعرض للمرض، وأصبح غير قادر على القيام بما يحتاجه.

وبالتالي تتسم نفسية الطفل الأخير، بالأمان والمثابرة والتفاؤل ، ويكون أكثر ثقة بالنفس مقارنة بالطفل الأول ، كما أن له شعبية كبيرة.

-الطفل الوحيد:

تلقي دراسة سلوك الطفل الوحيد ضوءاً على مقدار ما يكتسبه الطفل الذي يعيش في أسرة فيها له كل شيء . والمشكلات التي تنجم عن وجود طفل بمفرده في محيط الأسرة ، مقارنة بالدور الذي يقوم به التفاعل بين الأخوة والأخوات في تكوين شخصية الأطفال وفي نموهم ..

وقد اتفق الباحثون على أن الطفل الوحيد يعتبر طفلاً مشكلاً في ناحية أو

أكثر، حيث تتجلى المشكلات في النواحي التالية:

١- أن يكون الطفل ذاتي المراكز، عنيداً، صعباً.

٢- أن يكون حساساً، ميالاً إلى العزلة.

٣- أن يكون متردداً، كثيراً الاعتماد على والديه.

والخلاصة ، تشكل الأسرة البيئة الأولى التي تتعهد الطفل بالتربية، وتشمله بالرعاية والحب والاهتمام والنظام الاجتماعي الذي يقوم بإرساء قواعد التنشئة الاجتماعية . فالطفل يتلقى في محيط أسرته أولى دروس الحياة وعلاقاتها المتطورة ، فيتعلم منها السلوك الاجتماعي، ويدرك الروابط والعلاقات والمفاهيم.

ونظراً لهذه الأهمية الكبيرة للأسرة، والدور الهام الذي يقوم به الوالدان في حياة

أبنائهم، ظهر حديثاً ما يطلق عليه مفهوم التربية الوالدية (PARENT

EDUCATION) ، ويهدف إلى توضيح دور الآباء وتحديد مستوى المعرفة

الأساسية والمهارات اللازمة لتمكينهم من التعامل مع الأبناء وإثراء الخبرة الإنسانية.

الفصل الثاني

جماعة (الأقران) والتنشئة الاجتماعية

- مفهوم جماعة الأقران وميزاتها
- الوظائف الاجتماعية لجماعة الأقران
- جاذبية جماعة الأقران وقوتها
- أشكال جماعات الأقران
- التغيرات النمائية للفرد وعلاقتها بجماعة الأقران
- العوامل المؤثرة في جماعة الأقران
- شروط قبول الفرد في جماعة الأقران
- آثار جماعة الأقران على أفرادها
- أساليب جماعة الأقران في التنشئة الاجتماعية
- استمرار جماعة الأقران



أولاً- مفهوم جماعة الأقران وميزاتها

الإنسان كائن اجتماعي بطبعه ، لا يستطيع العيش بمفرده ولا يمكن أن يتفاعل مع العالم الكوني من حوله إلا بوجود أشخاص آخرين غيره ، وهؤلاء الأشخاص هم الرفاق. وبالتفاعل الاجتماعي مع الأقران يكتسب الطفل القيم والأخلاقيات والآداب والتعاليم سواء كانت سيئة أم طيبة.

وتشكل جماعة الرفاق أحد الأوساط الاجتماعية والتربوية التي تؤثر في الفرد على المستويات الشخصية والاجتماعية والعقلية فهي (تؤثر في قيم وعادات واتجاهات الأطفال وحتى الكبار، يجد الطفل مجموعة من الأطفال يتصل معهم ويقاربونه في العمر والميول والهوايات) (الزغي، ١٩٩٠، ١١٣) ويحرص الفرد في أي مرحلة عمرية على الانتماء إلى جماعة من الأصدقاء يتقاربون معه في العمر من أجل تحقيق قدر من التفاهم المتبادل، وقدر من الإحساس المشترك . كما أن مدى تأثير الفرد بالجماعة (الرفقة) ومدة ما يتقبله من قيمها واتجاهاتها ومعاييرها يتوقف على درجة علاقة الفرد بها، فكلما ازداد مدى تمثل الفرد لما اصططلحت عليه الجماعة من أنماط سلوكية دل ذلك على قوة ارتباطه وتأثره بها.

وتعد جماعة الأقران من أهم الجماعات التي تسهم في تكوين الفرد أو تنشئته لأنها خلافاً لبعض الجماعات الأخرى ، تعطيه حرية كبيرة في بنائها وتطويرها وحمايتها وتنظيمها وتشعره بالثقة بنفسه وبمكانته... إلخ. وجماعة الأقران هي " بناء اجتماعي غير رسمي ، يضم عدداً من الأفراد يجمعهم تقارب السن ، أو قرب الإقامة ، أو تماثل الوضع الطبقي ، أو وحدة المكان الذي يرتادونه ، كالمدرسة أو النادي ، أو الشارع .. " (الخميس ، ٢٠٠٠ ، ١٨٥) وتقوم بأدوار ثقافية واجتماعية ، تعزز بعض الاتجاهات والقيم والمعايير السلوكية المشتركة.

ثانياً-الوظائف الاجتماعية التي تؤديها جماعة الأقران وأدوارها التربوية
أتاح التغير الاجتماعي والثقافي السريع ، للناشئة فعاليات أكثر تنوعاً مما كان
عليه الحال في الأجيال السابقة، نجم عنه تغير في الاتجاهات والقيم ، شكل فجوة
كبيرة بين الأجيال تسمى (الثغرة الجيلية) ، وبخاصة بين الأطفال والمراهقين من
جهة وآبائهم من جهة أخرى . وتقوم جماعة الأقران سواء أكانت جماعة أطفال أم
أصدقاء أم مراهقين بعدة وظائف من أهمها:

- ملء الثغرة الجيلية ، وإكساب الأفراد خبرات معينة لا تستطيع الأسرة
والمدرسة تقديمها للفرد ، نتيجة وجوده فيها لفترات طويلة (موسغريف ، ١٩٧٨ ،
١٠٥).

- الإسهام في تعليم أعضائها كيفية السلوك الاجتماعي وذلك بإعدادهم لحياة
الراشدين ، وتزويدهم بالمهارات الضرورية للاختلاط بالآخرين ومساعدتهم على
اكتشاف أدوارهم ، والتحرر من سلطة المنزل وإعطائهم قوة للاعتماد على
أنفسهم ، وإشباع حاجاتهم للمكانة والقوة والراحة بواسطة الجهد الشخصي من
جهة ومن خلال قبوله أنفسهم ومثلهم وقيمتهم بشكل مرن من جهة أخرى،
يسمح للفرد بالتحرك خارج الأفراد الذين يعرفهم (مهادر ، ١٩٧٧ ، ٣٩٧).

- تعليم الأفراد الأدوار الاجتماعية وبخاصة ما يتعلق منها (بالجنس مثل معاملة
الجنس الآخر بالطريقة المستقرة عليها اجتماعياً، وشكل العلاقات الزوجية بدءاً من
الاختيار القائم على الحب وسن الزواج والنضج الانفعالي ، حتى نظام القيم والوعي
الاجتماعي والاحترام المتبادل (موسغريف ، ١٩٧٨ ، ١٠٦).

- بناء شخصية الفرد الذي ينتمي إليها، وذلك بإقحامه في تجارب يتعلم منها
خبرات حياتية فردية وجماعية تسهم في بلورة شخصيته وإعداده لعالم الكبار .
هذا وتقوم جماعة الأقران إضافة إلى هذه الوظائف ، ووظائف أخرى باعتبارها
جماعة اجتماعية ومنها:

- تمثل جماعة الأقران مصدراً للدعم الاجتماعي والنفسي فالشارك في الاهتمامات والمشكلات والتعاون والتنافس والقوانين والقواعد المستخدمة والحقوق والواجبات يجد ذاته تمثل عنصر جذب للأطراف المختلفة في الجماعة.

- تعلم الأعضاء إدارة شؤون الجماعة بسلطانها الذاتية وبقواعدها ومعاييرها المتفق عليها، مما يتيح لأعضائها إحساساً بالاستقلالية والتوجه الذاتي البعيد عن سلطة الكبار.

- تمثل جماعة الأقران للعضو فيها مصدراً للمعلومات حول الموضوعات التي تمس حياته، وفي كثير من الحالات تتمتع المعلومات المستقاة منها بقدر أكبر من المصادقية.

- يتعلم الأطفال في هذه الجماعات أهمية الامتثال لقيم الجماعة فهي تمثل مجتمعاً مصغراً له قوانينه، يعاقب من يخرج عنها أو الاستهانة بها.

- تقوى جماعة الأقران من إحساس الفرد ووعيه بهويته الجنسية، حيث تتقي نشاطاتها وأنماط سلوكها، بناء على الجنس الذي تنتمي إليه.

- المساعدة في النمو الجسمي عن طريق إتاحة فرصة ممارسة النشاط الرياضي والنمو العقلي، عن طريق ممارسة الهوايات، والنمو الاجتماعي عن طريق أوجه النشاط الاجتماعي، وتكوين الصداقات والنمو الانفعالي عن طريق المساندة الانفعالية، ونمو العلاقات العاطفية السليمة.

وانطلاقاً من هذه الوظائف، تقوم جماعة الأقران بالأدوار التالية :

١- الدور الاجتماعي : حيث تزود الطفل بفرص اللقاء بأقران متساوين ومتشابهين معه، فيتعلم منهم ويعلمهم أنماط العلاقات والتعاملات المتساوية دون إكراه كما هي الحال في الأسرة والمدرسة. وتساعد الفرد أيضاً في اكتساب الاتجاهات والأدوار الاجتماعية كالقيادة والتبعية والمعارضة.

٢-الدور النفسي: حيث تعلم الفرد بلوغ مستوى الاستقلال الشخصي عن ممثلي السلطة ،وتكون لديه روابط عاطفية جديدة فيقتدي بنماذج مختلفة ويحرص على أن يحظى باهتمام أقرانه وقبولهم، وينظر لنفسه مقوماً ومقدراً من خلال معايير الجماعة وقيمتها (رحمة، ١٩٨٨، ٢٤٧).

٣-الدور الوقائي والعلاجي: حيث تقوم بتعليم الفرد الموضوعات المحرمة اجتماعياً كالجنس وما يتعلق به من أمور لا تستطيع مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى تعليمها. كما تقوم بتصحيح التطرف أو الانحراف في السلوك بين أعضائها، بفضل ماها من تأثير على أعضائها وبفضل موقفها المعادي للتطرف أحياناً (بوسارد، ١٩٦٠، ١١٧).

٤-الدور التقديمي: حيث تعلم الفرد ملاحقة التغيرات والحوادث والألعاب الجديدة ، وكذلك النزعات الأدبية والفنية ؛ فتوسع من أفقه وتغني خبراته واهتماماته، كما تمكنه من تقديم ما هو جديد لديه لأقرانه.

٥-الدور السياسي: حيث تساعد في تنمية الاعتراف بحقوق الآخرين ومراعاتها، من حيث كونها مناسبة للتفاعل الموضوعي المتوازن الذي تظهر فيه الحدود، ويطالب المشاركون في نشاط الجماعة بالعمل في نظامها. كما تتضح حقوق أعضائها التي ينبغي مراعاتها وتنمو قواعد وضوابط مشتركة على الجميع (هاجمهرست، ١٩٥٣، ٧٦)

ثالثاً-جاذبية جماعة الأقران وقوتها

بما أن استحسان الجماعة للفرد وتقبلها له من أقوى العوامل المؤثرة في سلوكه، فإنه يحس بالانجذاب نحوها وبالضغط القوي منها عليه ليتمثل نظام القيم فيها ، وبالرغبة للتحرر من قيود معايير الكبار وضوابطهم. كما يشعر أنه بانتماؤه لها كنظام اجتماعي له وزنه ومكانته ، فإنما يشعر بالانتماء والهوية. يضاف إلى ذلك

أن أنشطة الأقران في الجماعة توسع نطاق أفقهم إلى خارج الجماعة، وبخاصة عندما ينقلون قيم الجماعة إلى المدرسة والأسرة والمجتمع ، ويؤكدونها ليسهموا في استمرار هذه الجماعات الاجتماعية . علاوة على ذلك إن جاذبية الجماعة وقوتها تزداد أيضاً عندما يشعر الفرد أنها تعلمه أساليب الكبار وتنظم له ألوان النشاط، وتعلمه كيف يختار القادة ويكون قائداً ، وتوفّر له اللعب واللذة والمشاركة في المناسبات بشكل بناء ومستقل (كاول، ١٩٨٠، ٢٦٦) وهنا لا بدّ من التفريق بين العلاقة في جماعة الأقران ، والجماعة الصفية.

تعدّ الجماعة الصفية أهم مجموعة اجتماعية في حياة الطفل، لأنها تلي معظم تعلمه . وهي جماعة توصف أحياناً بأنها أولية ، وفي أحيان أخرى توصف بأنها جماعة ثانوية؛ فهي جماعة أولية لأن الصفات الخاصة بالجماعات الأولية التي حددها (أشلي، ١٩٧١، ١٢٦) تنطبق عليها ومنها: (وجود تحديد متبادل للغايات والأهداف بين المشاركين، وتقييم المشاركين للأشخاص والعلاقات فعلياً كغايات في حد ذاتها وليس كوسائل لغايات أخرى. وامتلاك الأعضاء للمعرفة الشاملة والواقعية بعضهم عن بعض . ولوجود الضبط غير الرسمي، والشعور بالحرية والتلقائية بين المشاركين وبخاصة الحرية من جميع الضغوط الخارجية التي توجد في الجماعات الثانوية.

وجماعة الصف جماعة ثانوية أيضاً أو جزء من جماعة ثانوية كبيرة لأنها تتميز بأنها فريدة وغرضها إحداث تغيرات في أعضائها أنفسهم، وأنها تحدد أهدافها من قبل أشخاص خارجين عنها. ويشكل أعضاؤها جماعة أقران من العمر نفسه ولهم حاجات واهتمامات متماثلة. والعضوية فيها إجبارية والمواظبة على الحضور، حيث لا حرية لأحد كي يختار الحضور أو الغياب، ولأنها جزء من جماعة ثانوية كبيرة كالمدرسة أو الصف، فإن أنماط القيادة داخلها وفي الصف الذي تكون فيه، تشبه الأنماط الأخرى في الجماعات الرسمية أو غير الرسمية، إذ إنها من الناحية الرسمية

تعدّ بالنسبة للأطفال ، جماعة أولية أو جماعة مهمة ، ومن الناحية غير الرسمية تعدّ جماعة أصدقاء. وهكذا فإن الجماعة الصفية هي جماعة رسمية وغير رسمية، أولية وثانوية، وهي جماعة أقران وجماعة اجتماعية في آن واحد.

رابعاً- أشكال جماعات الأقران

١- جماعة اللعب: وهي أبسط أنواع جماعات الأقران، وتتكون بصورة تلقائية لإشباع الحاجة إلى اللهو أو اللعب والمرح. وتظهر أول ما تظهر بين الأطفال في الفئة العمرية ٣-٤ سنوات وليس لهذه الجماعة أي قيود أو قواعد مشتركة.

٢- جماعة اللعبة: وهي جماعة تشارك في لعبة جماعية مع تأكيد على قواعد وأصول وقوانين للعبة يجب الالتزام بها، وفيها يستخدم الثواب والعقاب بناء على الالتزام. وهنا يبدأ التشكيل الاجتماعي للأدوار والمكانة لكل عضو.

٣- الشلة (عصابة) clique : وهي مستوى أعلى من التعقيد في المشاركة الحميمية بين الأفراد، ويكون هناك اتفاق على استبعاد نوع معين من الأشخاص، وتصل درجة التماسك والعلاقات الحميمة بين أفرادها إلى اتخاذ أنماط سلوكية مشتركة، تصل أحياناً إلى ارتداء نفس النوع أو الشكل من الزي. وتعد جماعة الأقران، عندما تصل إلى هذا المستوى، مصدر إشباع عاطفي.

٤- العصابة Gang: وهي أقصى درجة من درجات التعقيد والتنظيم. ولدى أفرادها خبرات متراكمة من الصراع، ورموز مشتركة وشعارات وإشارات، وتعتبر نموذجاً اجتماعياً لما يمكن أن يصل به شكل جماعات الأقران نتيجة لظروفهم من قوة ضغط على سلوك أعضائها والانقياد لأوامرها.

خامساً- التغيرات النمائية للفرد وعلاقتها بجماعة الأقران

يمرّ الفرد خلال نموه بثلاث مراحل لكل منها جماعتها، ويختلف شكل الجماعة وتركيبها ونشاطها في كل من هذه المراحل على النحو التالي :

١- في مرحلة ما قبل المدرسة: يلعب الجنسان سوياً في جماعات صغيرة (٢-٣) ويكون اللعب متركزاً حول الذات؛ فكل جنس يلعب بلعبه الخاصة ولا يحدث تداخل بين الأطفال إلا عند اعتداء طفل على آخر، أو على ممتلكاته. كما يكون الحديث متركزاً حول الذات وغير موجه لطفل معين، وفي هذه المرحلة أيضاً يلعب الأطفال بشكل عفوي في أزواج أو جماعات صغيرة جداً أو أصدقاء مؤقتين من الجنس الواحد، أو من الجنسين دون أن يكونوا جماعات أو نشاطاً جماعياً عفوياً (باستثناء الاعتداء على الغريب). كما يتعلمون كيف يسلكون تجاه الآخرين ويجربون علاقاتهم مع أقرانهم، ويمكن تسمية الجماعات في هذه المرحلة (بالصداقات الواهية)، لأن الصداقات التي تقوم بين أعضاء الجماعات في الحي أو الروضة تقوم بين أطفال متساوين في العمر الزمني، والقدرة العقلية والنشاط الجسمي، ويتم اختيار الأصدقاء من الجيران والمقربين أو الأهل (أو من يشاركون الطفل في ذوقه وميوله ولعبه ولو بشكل بسيط (عوض، ١٩٨٤، ١٠٤).

٢- وفي مرحلة السنوات المبكرة من المدرسة الابتدائية: تحدث بعض التغيرات الجنسية حيث ينشغل الصبيان في جماعاتهم الصغيرة باللعب العنيف، بينما يكون لعب البنات أقل عدوانية. ويظهر في مرحلة الطفولة الوسطى تمييز بين الجنسين فيقل قبول الأعضاء من الجنسين في الجماعة الواحدة، ويحل محله قبول أفراد من الجنس الواحد حتى يصل الأمر إلى تشكيل جماعات من جنس واحد قبل فترة البلوغ. وإذا اعتبرنا العلاقة بين الأفراد في هذا النوع من الجماعة صداقة، فإننا يمكن أن نسميها مرحلة (الصداقات القوية) لأن الأطفال يؤدون أدواراً مختلفة في الجماعة بحسب الخبرات التي مروا بها من قيادة أو انقياد أو تسلط، وبحسب موقف الجماعة منهم ودورهم فيها، لأن صورة الذات التي تتكون عندهم من خلال هذه العملية تخلق لديهم الشعور بالكفاية أو النقص.

ومهما يكن فإن جماعات الأقران في هذه المرحلة تتصف إلى حدّ ما بالتنظيم والديمومة (علماً أنّها مقسومة حسب الجنس في الطفولة المتوسطة أو في التاسعة) ويتخذ الأطفال أشكالاً من الجزاء ضمن الجماعات تجعل كل جنس يتقيد بالسلوك المطلوب منه. فمثلاً، تكون جماعات الصبيان أكبر حجماً وأكثر تنظيماً وأقوى ارتباطاً من جماعة البنات، وتلتف حول قائدها الذي يكون متفوقاً عادة في الدراسة أو رئيساً لفرقة من فرق النشاط، أو طفلاً بارزاً بين أطفال الحي، ولذلك يتحلّقون حوله في أثناء اللقاءات أو الذهاب إلى المدرسة. (أبيض، ١٩٨٢، ١٠٠).

٣- وفي مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة: تزداد أهمية الرفاق بالنسبة للمراهق، حيث يصبحون موضع ثقته وبجلاً للتعبير عن ذاته، وهذا ممّا لا يجده عند الراشدين، ويزداد حجم الجماعة ويظهر اتجاه جديد لشيء من التداخل بين الجنسين أو لقبول الجنسين في الجماعة، ويصبح من السهل وجود جماعة، ولكن من لا يجد جماعة تقبله يصبح حاقداً وحساساً وغير سعيد لعدم قبوله الاجتماعي، وربما يميل للعزلة ويتسم بالخجل والتهيب والانسحاب، والإيمان في التأمل وفحص مواقف الحياة العادية وتخيلها والتمركز حول الذات، والشعور بالدونية ولوم النفس ورفع مستوى الطموح (مادر، ١٩٧٧، ٣٩٧).

وتتنوّع الجماعات في المدرسة الثانوية من دون أن يكون للتحصيل الدراسي دور بارز فيها، علماً أنّها تكون حسب الدراسة أو الأنشطة التي يهتم بها الأطفال والشباب، ولها ثلاثة أنواع:

- جماعات تستند إلى الألعاب، وتتمركز معايير السلوك فيها حول قواعد اللعبة والكفاءة الرياضية، وتصبح الخشونة في المعاملة مع الطفل أو الشاب أو إخراجهم من اللعبة هي الجزاء في أثناء اللعب.

-جماعات تتكون لجرد تبادل الحديث حول الألعاب الرياضية وبرامج التلفزيون والموسيقا والرقص والغناء، والجزاء هنا هو حرمان من ليس به هوايات مماثلة من دخول الجماعة.

- وجماعات تتكون حول الأطفال أو الشباب الأشداء، نظراً لقدرتهم على حماية الأنصار أو جلب المكاسب لهم.

تسمى هذه المرحلة، حسب الصداقة، بمرحلة (الصداقات المتأخرة) والقوية فعلاً. فهي تقوم بين المراهقين وتعكس قدرأ من الرغبة في اختيار الأصدقاء ممن يشبهون الفرد ومن أبناء جنسه. وتعدّ هذه المرحلة نسوية يمرّ بها كل مراهق في البنية الثقافية، وهي مرحلة انتقال وتطور ينمو فيها الحب عند الفرد. ويتوقف مدى الضرر فيها على شدة مشاعر الامتلاك التي يحسها الشخص نحو غيره. كما تعدّ انعكاساً لإعلاء الانفعالات النامية الذي يتخذ في بيئة ثقافية أخرى، ولوناً من التعبير الجنسي المباشر.

سادساً- العوامل المؤثرة في جماعة الأقران

ثمة عوامل عديدة تؤثر في جماعة الأقران، نذكر من أهمها ما يلي:

أولاً: العمر: إن سعي الفرد للمشاركة في أنشطة الجماعات يزداد كلما ازداد عمره وبالتالي يزداد تأثيره عليه وتأثيره فيها، ويتجلى ذلك تماماً خلال المراهقة حيث يلتزم أفراد جماعة الأقران الشباب بثقافة الشباب المتمركزة حول الموسيقى والرقص والأندية والمقاهي والأزياء، التي تعدّ ثقافة جيلهم ومن هم من أعمارهم، وعندما يكبرون ويصبحون عند نهاية المراهقة تقريباً تكون ثقافتهم بقدرتهم على اختيار الأصدقاء قد نمت وترسخت، فتصبح جماعاتهم أكثر ديمومة وتنظيماً وقد تمتد في سنوات الرشد.

ثانياً: الجنس: للجنس أهمية كبيرة في حياة جماعة الأقران، فكلما كبر الأطفال زاد تأثر أنشطتهم وطبيعة جماعاتهم بدور الجنس. ففي داخل المدرسة تكون

جماعات البنات في المدرسة الثانوية أصغر من جماعة الصبيان، وتكون صداقات البنات أقوى وأعمق وأكثر تقيداً بالمعايير والقيم المحلية من صداقات الصبيان . أما خارج المدرسة فإن الذكور والإناث يشكلون كل على حدة ، في نهاية المرحلة الابتدائية أنماطاً مختلفة لتمضية أوقات الفراغ ترتبط بالجنس. فالصبيان يهتمون بالرياضة والأشياء الميكانيكية بينما تهتم البنات بالخياطة والحياكة والطهي، حتى إن الاهتمامات تختلف ضمن الميدان الواحد ؛ فالرياضة بالنسبة للبنات تعني السباحة بينما تعني للصبيان كرة القدم وغيرها، إضافة لذلك إن ما يجذب البنات للجماعة هو اللقاء برفيقاتها للحديث عن نفسها وعملها وثباتها ودراستها، أما ما يجذب الذكر للجماعة فهم الرفاق . وبالتالي ، تعكس الجماعات الوسط الذي تظهر فيه .

ثالثاً: الطبقة الاجتماعية: تؤثر على جماعة الأقران من حيث طموحاتها وعاداتها وتقاليدها وأنماط حياتها، ولا سيما الطبقة الوسطى التي يطمح لها أبناء العمال ، ويتطلع إلى الحرية الموجودة فيها أبناء الطبقة العليا.

سابعاً- شروط قبول الفرد في جماعة الأقران

هناك مجموعة شروط يجب توافرها في الفرد لدخول الجماعة أو لقبوله فيها ومن أهمها:

- الوضع الأسري، إذ نادراً ما تقبل الجماعة أعضاء من أسر متفاوتة في مكانتها الاجتماعية ، وحالتها الاقتصادية والثقافية.
- ملكية العضو ، فقد تكون ملكيته للألعاب والأدوات والنقود أو الملابس أو لأموال أخرى، مبرراً أو شرطاً لقبوله.
- المنشأ البيئي والعرقى ، حيث تتكون بعض الجماعات من الأقليات الدينية والعرقية وغيرها ، أو من أبناء الريف أو المدينة.... الخ. وإذا كانت العضوية في الجماعة تعتمد على ذلك، فإن المكانة فيها لا تشتق من أسرة الفرد أو ملكيته أو بيئته إلى حد كبير، بل تشتق من الجماعة نفسها لأنه

يستخدمها كبديل لذاتيته النفسية حيث يرتدي ملابسها ويستخدم لغتها، ويحمل اتجاهاتها وينفذ مهماتها.. (مهادر، ١٩٧٧، ٣٩٨)، وهذا يعني أن شروط الانتساب للجماعة والمكانة فيها وجاذبيتها ، لا تخضع للشروط الخارجة عنها بل لشروط داخلية تبتكرها هي ذاتها في أثناء عملية التفاعل بين أعضائها. ومن أحب الصفات الشخصية لأعضاء الجماعة ، كما يراها الفتيان والفتيات ، ما يلي (فهيمى، ١٩٧٤، ٣٧).

- في رأي طلاب الصف السابع، المهارة في الألعاب والجراة والتفنن في قيادة المباريات والمرح وخشونة المظهر.
 - في رأي طالبات الصف السابع، الرصانة والأناقة والاتزان وحسن الطلعة ، والمودة والنظام والامثال، وروح المرح والسعادة.
 - في رأي طلاب الصف التاسع، المهارة والشجاعة والقوة والعنف، والروح الاجتماعية.
 - في رأي طالبات الصف التاسع، المهارة الرياضية والجاذبية، والنشاط الاجتماعي وكثرة الأصدقاء.
 - في رأي طلاب الصف الثاني عشر، البطولة الرياضية والنضج الاجتماعي ، والأمانة والقدرة على الإتقان .
 - في رأي طالبات الصف الثاني عشر، التهذيب والتألق والفتنة والجاذبية، والاهتمام بالآخرين والانتماء للجماعة.
- ولكن على الرغم من أن معظم هذه الصفات التي تساعد الفرد على الظفر بتقبل الجماعة، وتختلف من وقت لآخر ومن ثقافة لأخرى ضمن البيئة الواحدة ، فإن استحسان الجماعة أقوى العوامل التي تؤثر على سلوك الفرد.

ثامناً- آثار جماعة الأقران على أفرادها

تؤثر جماعة الأقران إيجاباً أو سلباً على أعضائها ، وفقاً لتكوينها ونوعية أعضائها ووظائفها وطريقتها في تحقيق أدوارها ، على النحو التالي :

١- فمن الناحية الإيجابية، تؤثر جماعة الأقران ، إذا كانت قيمها إيجابية تجاه

المدرسة، في النواحي التالية:

- الاختيار المهني للفرد وقدرته على تحقيق ذلك الاختيار ، فإذا قبلت الجماعة اختياره تدعمه وتسهل عمله لتحقيقه.

- الحراك الاجتماعي للفرد ، ولا سيّما إذا كان يتمتع بالموهب. فالموهوب من أبناء العمال يدعمه أصدقاؤه أعضاء الجماعة من أبناء الطبقة الوسطى، لأنهم يعملون لكسب أعضاء جدد في طبقتهم من الناجحين من جهة، ولأنه نفسه يطمح للانتقال إلى فئة اجتماعية أرقى يتطلع إليها، ويكون صداقات مع أبنائها الناجحين.

- متابعة الدراسة ونوعها ، حيث إنّ شكل الجماعة ونوع الأصدقاء وطبيعة الصداقة ، أمور مهمة جداً في متابعة الطالب /عضو الجماعة/ لدراسة الثانوية والعالية، أكثر من انتمائه الاجتماعي.

- التكيف النفسي والاجتماعي، الناتج من متغيرات الحياة وتقلباتها في أثناء المراهقة ودخول سنّ الرشد.

٢- أما من الناحية السلبية ، فإن الانتماء إلى جماعة الأقران التي تحمل قيماً معارضة للمدرسة يؤثر في النواحي التالية:

- قدرة الفرد على التكيف في مدرسته ومجتمعه ، ولا سيّما إذا كانت الجماعة ترفض الأهداف والمعايير المدرسية والاجتماعية. فقد وجد (ستنكومب، ١٩٤٦، ٩٧) أن تمرد الطلاب وإخراجهم من الصف، يحدث عندما تضعف ثقتهم بالعلاقة بين أداؤهم الحالي وموقعهم المستقبلي، أو عندما يشعرون أن تحقيق الأهداف البعيدة غير ممكن بسبب الصعوبات الحالية. ولذلك تصبح السحابر والسيارات ومواعيد

العلاقات العاطفية رموزاً لهويتهم، لأنه لم يعد بإمكانهم تحقيق مفهوم ذاتي مرضي بواسطة التحصيل المدرسي، علماً أن أكثر المتمردين هم الأكثر خسارة وهم غالباً من أبناء الطبقة المتوسطة الذكور، لأن الإناث تبدل طموحها بالرغبة لتصبح ربة بيت.

- متابعة الطالب لدراسته وتغيبه وتسربه، فقد وجدت دراسة أخرى أن الانتماء لجماعات ذات قيم معارضة للمدرسة، تولد نسبة عالية من الغياب والتسرب (هولورث، ١٩٥٣، ١٩٣) ووجدت دراسة أخرى أن مخالفات المراهقين (إذا ما قيست بالتدخين والخروج مع الجنس الآخر، وارتداء الألبسة الشبابية، ترتبط بالاتجاه غير الإيجابي نحو المدرسة الذي يسود الجماعة من جهة، وبالأداء الضعيف في تقدير المعلمين وفي اختبارات الذكاء من جهة أخرى (شوكرمان ١٩٦٧، ٢١١).

- جدية الفرد واهتمامه بنفسه وعمله وغيره، فقد وجدت دراسة (بانكس ١٩٧٦، ٢١٤) أن مناخ القيم المنحرف الذي يسود جماعة الأقران أحياناً، يجعل أعضاء الجماعة يتصفون بضعف العمل وانخفاض مستوى النظافة الجسمية واللباس، وبقلة الترتيب وقلة الانضباط في الصف، وبكثرة كتابة الأعمال من تلميذ آخر، وبانخفاض التحصيل كلما انخفضت مرتبة الفرد في الجماعة.

- النجاح المدرسي، فقدت وجدت دراسة (سمنر، ١٩٧٢، ٩١) ارتباطاً قوياً بين الاهتمام بالثقافة الشبابية وضعف النجاح المدرسي.

- نمو العلاقات الاجتماعية، وذلك بوجود أسرة متساهلة ومتقلبة، تساعد على تكوين الصداقات وتنظيمها.

تاسعاً- أساليب جماعة الأقران في التنشئة الاجتماعية

١- الثواب والعقاب: إن وجود الأفراد داخل جماعة الأقران يلزم كلاً منهم بأنماط السلوك، وكل فرد فيها يهتم أن يحظى بانتباه أفرادها وتقديرهم ورضاهم،

أو يحصل على رضا المهمين فيها ، وإلاّ لن يستمر في عضويتها وتلفظه الجماعة، وهنا يكون العقاب ، وربما اقتصر على الاستهزاء أو النبذ . ويكون الاحترام لعضو الجماعة بمثابة مكافأة أو إثابة له، وربما السماح بالمشاركة أو الانضمام للأنشطة.

٢ — النماذج: قد يصبح أحد الأعضاء داخل جماعة الأقران، ذا قيمة خاصة تجعل منه مثلاً يحتذى يتمصه باقي الأعضاء ويكونون أكثر استعداداً لتقبل أفكاره وآرائه وربما حتى لباسه.

٣ — المشاركة في اللعب: وهي خاصية أو أسلوب لا يظهر تأثيره بوضوح على التنشئة الاجتماعية مثلما نجده في جماعة الأقران ، وإن كان هذا الأسلوب مشتملاً على أساليب أخرى مثل أسلوب الثواب والعقاب. فعن طريق اللعب يعرف الطفل الحدود اللازمة لممارسة اللعبة وقواعدها ، وهي خبرة لها قيمتها في تطبيع الطفل لأنها تضعه وجهاً لوجه مع خاصية هامة من خواص المؤسسات الاجتماعية، وهي الالتزام والنظام في عضوية الجماعة.

عاشراً- استمرار جماعة الأقران

يمكن القول باختصار إنّ استمرار جماعة الأقران يرتبط بمدى قدرتها على تحقيق رغبات أعضائها، فكلما تضاءلت تلك القدرة تضاءلت مكانتها حتى تصل إلى الانحلال والتبدد . فمن المعروف تماماً أنه نظراً لأن جماعة الأقران تضم عدة ثقافات أهمها {اللهو والأكاديمية والمهنية والجنوح} حيث نستدل عليها من أسمائها ، وأن الأقران لا يأتون إلى المدرسة للتعليم النظري والمهني بمقدار ما يأتون للالتقاء برفاقهم وتوفير المزيد لأنفسهم من اللهو عن طريق الألعاب وتنظيم الحفلات والزيارات واللقاءات، حاملين معهم إلى المدرسة ثقافة الشباب من جماعاتهم والتي تبعدهم عن أسرهم ومدارسهم، فإن الجماعة ستستمر قوية طالما بقيت صورتها إيجابية في أذهان أعضائها.

وهذا يترتب على الآباء والمشرفين على تربية الجيل في المجتمع أن يستغلوا ميل الطفل للانضمام إلى جماعات الأقران ، وينظموا الجيل الجديد في منظمات تضم رفاق تجمعهم مرحلة نمو واحدة ، بحيث تهى لهم تلك المنظمات مظاهر نشاط متعددة تتناول جوانب شخصياتهم الاجتماعية الثقافية الترويحية الرياضية، يتدربون من خلالها على الحوار الاجتماعي ويكتسبون مهارات وعلاقات تنمي فيهم روح الانتماء للجماعة، وتبرز مواهبهم ، وتؤثر في نموهم الخلقى الذي يخضع في تطوره ، لمدى علاقة الفرد بالقيم والمعايير الاجتماعية السليمة .

الفصل الثالث

وسائل الاتصال ودورها في التنشئة الاجتماعية

- أهمية وسائل الاتصال
- تأثير وسائل الاتصال في عملية التنشئة الاجتماعية
 - وسائل واضعي المضمون وموجهيه
 - وسائل مستقبل المضمون (الأطفال)
- دور التلفزيون في عملية التنشئة الاجتماعية
 - جاذبية التلفزيون وعنصر التشويق
 - الفترة التي يقضيها الأطفال أمام التلفزيون
 - الآثار التي يتركها التلفزيون على عقول الأطفال
- موقف الأهل من تأثير التلفزيون في عملية التنشئة الاجتماعية
 - المواقف الإيجابية- المواقف السلبية
- الإذاعة وتأثيرها في عملية التنشئة الاجتماعية
- الفيديو وتأثيره في عملية التنشئة الاجتماعية
- السينما وتأثيرها في عملية التنشئة الاجتماعية
- المطبوعات وتأثيرها في عملية التنشئة الاجتماعية
 - مجلات الأطفال
 - قصص الأطفال



أولاً- أهمية وسائل الاتصال

يعدّ الاتصال إحدى حاجات الإنسان النفسية — الاجتماعية ، لا يستطيع الاستغناء عنها، يبدأ منذ بداية حياته ويستمر معه محققاً له حاجاته للانتماء والطمأنينة، وتوكيد الذات ... كما أصبح الاتصال ضرورة حضارية في الحياة المعاصرة ، وموجه لتنمية الإنسان وثقيفه وتطور مداركه.

بدأت وسائل الاتصال بالظهور مع ظهور الطباعة في منتصف القرن الخامس عشر، واستمرت مع التلغراف، والحاكي والهاتف لتصل على عصر المذياع والسينما والتلفزيون والكتاب ... تعززها وسائل الاتصال المكاني (كالطائرات والسفن والسيارات ... حتى حدثت الثورة التكنولوجية في عصر الاتصال الحديث مع ظهور التوابع الفضائية، وضروب الاتصال السلكية واللاسلكية المختلفة ... وهي ما يطلق عليها، وسائل الاتصال الإلكتروني للأدمغة الإلكترونية والأقمار الصناعية لقد أصبحت وسائل الاتصال والوسائل الإلكترونية، تكمل بعضها بعضاً ضمن نظام اتصال لا يستغني عنه أي مجتمع حديث، حيث يخزن الدماغ الإلكتروني (للكمبيوتر) المعلومات ويديرها ويوزعها بسرعة قصوى.

وينطلق العالم اليوم ، من ثورة إعلامية أبرزت إمكانيات هائلة لتطوير الحياة الإنسانية حدث هذا نتيجة ارتباط وسائل الاتصال مع الوسائل الإلكترونية الحديثة وتكوين نظام اتصال مبني على ترابطها. هذا التطور جعل من وسائل الاتصال الجماهيري عنصراً أساسياً من العناصر التي تشكل هيكل المجتمع وبنيته الاجتماعية — الثقافية ، إذ تعدّ وسيلة أساسية للإعلام وتوعية الجماهير وتحقيق الوضوح الفكري لهم ، لكي يشاركوا في التنمية وفي العمل لبناء المجتمع من بحالاته كافة، وعلى مستوياته (المحلية والقومية، والعالمية).

وكان طبيعياً أن تهتم المجتمعات بوسائل الاتصال وتستعملها استعمالاً مقصوداً، وتعدّها أداة فعالة في التوجيه والإرشاد والتثقيف، وأداة اتصال بين أعضائها لتحقيق أهدافها الاجتماعية.

ومما تجدر الإشارة إليه، أن تطور وسائل الاتصال السريع يمثل بالنسبة للمجتمعات النامية تحدياً ذا وجهين، يتمثل الأول فيما تقدمه تلك الوسائل المتطورة من إمكانيات ضخمة، كدفع حركة التنمية الشاملة للمجتمع وتحقيق أمانه الحضارية (ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً) وتساعد أعضائه وقطاعاته على تخطي عوائق تقدمها، وعلى تجاوزها. بينما يتمثل الوجه الثاني في أن نقل تقنيات الاتصال الجماهيري، قد يصحبه تأثير ضار بقيم مناهضة لتطلعات المجتمعات النامية، والتي قد تؤدي إلى تخدير الفرد والجماعة وإفساد للقيم الثقافية والاجتماعية والسياسية... وإلى ثقافات غريبة عن المجتمع تحاصره في إطار التبعية الحضارية وتحول دون تحقيق ذاته وأهدافه...

إن الأوضاع الجديدة والتحديات المستمرة التي تشكلها وسائل الاتصال... تحلل المواد الإعلامية وتقومها باستمرار، وتوجه أعضاء المجتمع إلى كيفية الاستفادة منها. إن هذه المسؤولية تقع على عاتق جماهير المجتمع بمنظوماته كافة ودوائره ومؤسساته المتعددة، لإعادة النظر في محتويات الاتصال، وتقديم ما يتناسب مع حضارة المجتمع وقيمه وأهدافه. وهذا لا يعني أن يمنع أعضاء المجتمع من التعرض لمضامين إعلامية مغايرة لأهداف المجتمع، لأن مثل هذا المتطلبات بات صعب التحقيق، بل يعني توعية الجماهير وتنمية تفكيرهم الناقد البناء، لتستطيع تقوم ما يعرض عليها.

إن إنسان اليوم يعيش في مجتمع وسائل الاتصال المتعددة، تتأثر بها حياته سواء على مستوى الاستهلاك اليومي للمنتجات أم على مستوى المعرفة والعلاقات الاجتماعية والاتجاهات الفكرية. كذلك في نوع المشاكل التي تثيرها اهتماماته...

إنّ وسائل الاتصال الحديثة تعكس جوانب الثقافة المختلفة بما تنشره من معلومات وما تقدمه من حقائق، وما تعرضه من أفكار وآراء ... إلها تحيط الفرد علماً بموضوعات معينة من السلوك، وبأنواع معينة من الاتجاهات وهذه كلها ... فتوسع دائرة صلات الفرد الاجتماعية، وتؤثر في تنمية شخصيته. فعندما يقرأ الفرد قصة معينة أو يشاهد مسرحية ما يكتسب معرفة بحوادث القصة وبتقاليد الشعب أو العصر الذي جرت فيه حوادثها، كما تصل إليه أفكار الآخرين واتجاهاتهم، ويتعرف على أنماط جديدة من السلوك ومن المثل العليا فيستجيب لها.

ثمّ إنّ احتكاك الفرد اليومي بوسائل الاتصال من شأنه أن ينمي محصوله اللغوي حيث تزيد البرامج الإذاعية والتلفزيونية كذلك المقالات الصحفية، من فرص اكتساب الفرد للكلمات والمعاني الجديدة. يضاف إلى ذلك أن وسائل الاتصال هيأت للحيل الجديد، أساليب جديدة لكيفية قضاء أوقات فراغهم، وهذا يؤثر في بعض أنواع الأنشطة التي اعتادوا ممارستها ... فقد تقل مشاهدة التلفزيون من فرص تحدث الطفل مع أهله ومسابرتهم، أو من الوقت الذي يصرفه في ممارسة الألعاب الرياضية أو ألعاب تسلية أخرى ... وقد تدفع أحياناً أخرى مشاهدة التلفزيون الأفراد، لممارسة الأنشطة التي تعرض عليهم.

إنّ ما تتميز به وسائل الاتصال من قدرة على عرض المادة الحديثة بطريقة مبسطة شيقة يجعلها تتمتع بقدرة فائقة على جذب انتباه الأفراد بخاصة الأطفال وعلى جعلهم يتابعون ما تقدمه، وما تعرضه من برامج و ... عن الأقمار الصناعية وغزو الفضاء والحياة في قاع البحار، وعمّا توصل إليه الإنسان من اكتشافات في ميادين متعددة ... لهذا فإن ما يكتسبه الفرد من وسائل الاتصال أبقى أثراً من التعلم المقصود وأكثر فاعلية مما يقدم في المدارس.

ومما تجدر الإشارة إليه، أنه مع ازدياد أوقات الفراغ (الأوقات الحرة المرتبطة بالعمل) الذي يعد من سمات الحضارة المعاصرة، مالت وسائل الاتصال نحو الترفيه

على حساب الإعلام والمعلومات، وبرز العنف في المسلسلات التلفزيونية وفي الأفلام السينمائية . وترتب على هذا التحول أن أصبح العنف يشكل إطاراً يحيط بالسلوك العام للأفراد، ويثير عندهم، وخصيصاً عند الأطفال، حالات انفعالية حادة، كالخوف والغضب والمظاهر المرعبة التي تثيرها مناظر الأدغال المحفلة بالحيوانات المتوحشة ، أو الأعمال العدوانية التي يقوم بها بعض المجرمين... هذا وتختلف وسائل الاتصال بعضها عن بعض في مدى تأثيرها في الأفراد يعود ذلك إلى قوة الصلة بينها وبين الأفراد ومدة تغلغلها في حياتهم وسهولة المادة التي تقدمها لهم، وفي نوع المقاومة التي يبذلونها لدخولهم في حوار معها .

ثانياً- تأثير وسائل الاتصال في عملية التنشئة الاجتماعية

لا يحدث تلاق مباشر في وسائل الإعلام ، بين الموجه/ المرسل والطفل ، باستثناء المسرح والسيرك . ولذلك هناك نوعان من التطبيع أو التنشئة الاجتماعية في وسائل الإعلام ؛ الأولى، تخص واضعي المضمون وموجهيه ، والثانية متصلة بمستقبلي المضمون أي الأطفال أنفسهم.

١ - وسائل واضعي المضمون وموجهيه:

— التكرار: تعتمد الوسيلة أو الوسائل إلى تكرار مضامين أو مفاهيم أو أحداث معينة أو شخصيات، ومثل هذا التكرار يعرف الأطفال الكثير عن مجتمعهم وحياة الأفراد فيه والقيم والتقاليد والمعايير السائدة.

— الجاذبية: لقد بلغت أساليب الجذب من القوة بحيث تشد الأطفال حتى وإن كانوا أحياناً يرغبون في النوم.

— الدعوة للاشتراك: تعتمد بعض وسائل الإعلام دعوة الأطفال للمشاركة الفعلية ، إما بالكتابة أو بالرسم أو بالتحدث عبر الهاتف، لإبداء الرأي في حلّ

مشكلة أو اتخاذ قرار بشأن رغبتهم أو غير ذلك. وربما استخدمت وسيلة الإعلام وسائل للتحفيز مثل المكافآت المادية والمعنوية.

— النموذج: والنماذج قد تكون أشخاصاً لهم من المكانة الاجتماعية (لاعي الفرق) وقد تكون أبطالاً تاريخيين يمثلون قيماً معينة يريد موجه الرسالة الإعلامية غرسها أو تدعيمها، وأحياناً تكون النماذج أطفالاً أو حيوانات أو طيوراً. وأياً كان نوع النموذج فإن المضمون فيه دعوة صريحة كي يفعل الطفل مثله ، أو دعوة صريحة للابتعاد عن هذا السلوك أو الاقتراب من آخر.

وهذا يتطلب إعادة النظر في كل ما تقدمه وسائل الاتصال ، بحيث توظف البرامج التي تحقق النمو المتكامل السليم للأطفال وللراشدين على حد سواء، وبشكل يتناسب وفلسفة المجتمع وأهدافه.

٢- وسائل مستقبلي المضمون (الأطفال):

— الامتناع: أي استيعاب ما يعرض ، وللتكرار والإعادة أهمية كبيرة في استيعاب الطفل للمفاهيم والمدرجات والعادات.

— التقليد: الأطفال يميلون بطبيعتهم إلى التقليد، وهذا التقليد يتوقف على سمات شخصية الطفل وحاجاته ، وردود فعل المحيطين به.

— التقمص: وهنا يشعر الطفل أو لا يشعر بأنه أصبح مثل النموذج، وبذلك يكون قد توحد معه، ويسلك مثله وينفذ تعليمات النموذج. ويتوقف ذلك أيضاً على شخصية الطفل وحاجاته ، ومدة تقبل البيئة المحيطة لسلوكياته المتقمصة.

ثالثاً - دور التلفزيون في عملية التنشئة الاجتماعية

يكاد الخبراء اليوم يجمعون على أن التلفزيون أحد أهم الوسائل الإعلامية الفعالة في عملية صياغة الرأي العام وهندسة السلوك الإنساني الاجتماعي. وأنه يحدث ثورة في أمزجة البشر ، وفي عادات الشعوب وثقافتها. وإذا كان للتلفزيون حقاً ما يشار إليه من قوة هائلة في التأثير في العقول والاتجاهات والقيم عند الراشدين ، فإن

ويرى (كرم، ١٩٨٨، ٢٦) أن بدايات العلاقة تكون منذ الشهر الثاني لولادة الطفل وأن الطفل مهياً في الشهر الخامس لمشاهدة التلفزيون . فالباحث يشير إلى ردود أفعال الطفل إزاء الصوت الصورة، وذلك عندما يبدي الطفل حركات تنم عن تفاعله مع معروضات الشاشة ، وبالتالي فإن العلاقة تصبح أكثر تنظيمًا وقوة كلما تدرج الطفل في مستويات نموه الانفعالية والمعرفية.

٢- الفترة الزمنية التي يقضيها الأطفال في مشاهدة التلفزيون:

تشير الدراسات الجارية في ميدان تحديد الفترة الزمنية للمشاهدة عند الأطفال، إلى أن الطفل الذي يتراوح عمره بين خمس سنوات وست سنوات ، يقضي أربع ساعات يومياً أمام التلفزيون ، وأن الطفل الذي يشاهد التلفزيون سيكون قد قضى ما مجموعه خمسة آلاف ساعة ، وربما ضعف ذلك في مشاهدة الصور على الشاشة، مع بلوغه السادسة من العمر. (ماري وين، ١٩٩٩، ١٤٦).

إن العمر المذكر الذي يبدأ فيه الطفل بمشاهدة التلفزيون وعدد الساعات الكبير الذي يقضيه أمام الشاشة، مسألة تبرز أهمية الدور الذي يمكن للتلفزيون أن يؤديه في عملية نمو الطفل معرفياً ووجدانياً . وهذا يعني أن الطفل يكتسب بشكل عفوي، أنماطاً سلوكية معرفية إدراكية عبر مشاهدته للشاشة وسماعه لأحداثها.

فالأطفال في سن (٢-٥) سنوات ، يشاهدون التلفزيون حوالي (٢٦) ساعة في الأسبوع . فإذا بلغوا السنة السادسة تكون مدة مشاهدتهم للتلفزيون معادلة للمدة التي يقضونها في المدرسة . (كرم ، ١٩٨٨، ٢١)

وغني عن البيان، أن الطفل يبدأ باكتسابه المعرفي عن طريق المحاكاة، وهذا ما يذهب إليه (إرون Eron ، ١٩٨٠ ، ١٠٠) إذا يقول: (إن الطفل يقلد تقليداً طبيعياً كل ما يراه على شاشة التلفزيون) . وإذا كان الطفل يتعلم ارتباطاً عن طريقة المثير والاستجابة كما يرى علماء النفس والتربية ، فإن الجميع يتفق على أن الطفل يكتسب جل خبراته وأهمها في مرحلة الطفولة المبكرة، التي تقع دون سن

الخامسة من العمر، وهي المرحلة التي يكون فيها الطفل عاشقاً للتلفزيون ومولماً بمشاهدة برامجهم.

٣- الآثار التي يتركها التلفزيون في عقول الأطفال:

يمارس التلفزيون دوره التأثيري وفق عمليات معروفة في علم نفس الدعاية والحرب النفسية. وعلى حد تعبير هيملويت (إن التلفزيون يمارس تأثيره حينما يعرض الصور والآراء مراراً وتكراراً، وكلما تكرر عرض القيم نفسها والآراء نفسها كان تأثيرها أشد فعالية (هيملويت ، ١٩٦٧ ، ٦) وبذلك يكون للتلفزيون سلطان عظيم في بلورة نظرة الأطفال للحياة وتشكيل أذواقهم. وفي دوام هذه العلاقة لا بدّ من الإشارة إلى عنصر هام يزيد من أهمية تأثير التلفزيون في النشء الصغير ، وهو أن الطفل الصغير لا يحتاج إلى معرفة القراءة لأن التلفزيون يخاطبه مباشرة بالكلمة والصورة، فالتلفزيون يقدم للطفل ألواناً من المعرفة لم تشكل لديه مسبقاً، وهذا يسهل تشرها ومثلها ، مما يعطي التلفزيون أهمية حاسمة في تأثيره التربوي في الأطفال .

فالتلفزيون يشكل أحد أهم مصادر المعلومات عند الأطفال، وبالتالي فإن اتجاهات الأطفال وأفكارهم تشكل تحت تأثيره، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا أين دور الأسرة والمدرسة وما موقف كل منها من هذه الإدارة الإعلامية ذات القدرة الكلية على صياغة السلوك عند الإنسان؟

يقول جان كرم (إن التلفزيون مدرسة أخرى للطفل بل هو المدرسة الأغنى والأكثر حيوية وتسلية وترفيهاً، ... وهو فوق ذلك كله المدرسة التي لا تقفل أبوابها ولا تغيب ألعابها (كرم، ١٩٨٨ ، ١٤).

لقد شكلت الأسرة عبر التاريخ الوكالة الأساسية لتربية الأطفال وتنشئتهم، ومع دخول التلفزيون إلى المنزل بدأ دورها يتقلص لحساب الزائر الجديد، وبعبارة أخرى بدأ التلفزيون يستحوذ تدريجاً على وظيفة تربية الطفل وتعليمه. وإزاء هذا

الوضع الجديد يجد السؤال، حول موقف الأسرة من الوضعية الجديدة، مشروعيته العلمية، ويلزمنا بضرورة تحديد ذلك الموقف. ويمكن لنا أن نطرح السؤال نفسه بصيغة أخرى وعلى نحو متفرغ، هل تستطيع الأسرة حقاً أن تنافس التلفزيون أم أنها قد وقعت هي الأخرى ضحية له؟ هل تنحى عن دورها التربوي؟ هل يخفف التلفزيون من أعباء الأسرة التربوية أم أنه يزيد متاعبها وي طرح عليها مهمات جديدة؟

إن ضحايا التلفزيون مجتمع من الصغار والراشدين، وإن التلفزيون يعيد تشكيل عقول الراشدين وصياغتها من جديد، ويمارس بقدرته السحرية فعلاً تربوياً لا يضاهى ويتميز بدرجة عالية من الشمولية. إن سحر الشاشة الصغيرة وطغيانها الخفي قد غمر الراشدين والصغار معاً، وكلاهما قد وقع في مصائد الصورة المرئية على المستوى المعرفي والانفعالي.

لقد أصبحت وسائل الإعلام امتدادات أو استطلاعات لحواسنا، فهي تتيح لنا أن نسمع ونرى ونتكلم بطريقة تختلف عن ذي قبل، وفي هذا السياق يقول أحد الباحثين (إن وسائل الإعلام تملك قدرة هائلة على التأثير والإقناع ويمكن لها أن تدخل تعديلات عميقة على أنماط سلوكنا وحياتنا، وبالتالي فإن التلفزيون أشد الوسائل تأثيراً لأنه يملك القدرة الإيجابية على التسلل بيسر وسهولة إلى عقول الناس (وهذان، ١٩٨٩، ٧٤).

وليس أدل على قوة تأثير التلفزيون على عقول الناس، مما لا حظ أحد الباحثين في (ساحل العاج) حيث كانت بعض الأمهات يسقين القهوة لأطفالهن والذين لا تزيد أعمارهم على ٢٠ شهراً وعندما سأل الباحث عن السبب قيل له في دهشة من أمره: ألم تسمع الإعلان الذي يقول بأن هذا البن يجعل الرجال أكثر قوة والنساء أكثر مرحاً والأطفال أكثر ذكاء (سليم، ١٩٨٩، ١٦٤).

ويقول شيللر في هذا السياق (إن السيطرة على عقول البشر تتطلب في الوقت الحاضر ، وقبل أي شيء آخر، الاستخدام الموجه للكلمات والصور (شيللر، ١٩٨٦، ١٨٦). إن تأثير الإعلام المصور في الراشدين يحدّد موقف الراشدين من العملية التربوية، ويعدّ نظرهم إلى الحياة الثقافية، ويحدّد موقفهم من دور التلفزيون التربوي نفسه في إطار التربية الاجتماعية بجوانبها المختلفة .

٤-موقف الأهل من التلفزيون وتأثيره في عملية التنشئة الاجتماعية:

١/٤- المواقف الإيجابية :

تشير الدراسات العديدة إلى أن الأهالي يأخذون موقفاً إيجابياً من دور التلفزيون التربوي (فقرة على المفتاح تغير الطفل تغيراً تاماً، وإن كان ذلك مؤقتاً، من مخلوق نشيط، ضوضائي، شديد الرغبة في النشاط والتجربة، وفي حاجة إلى إشراف وانتباه متواصلين، إلى كائن طبيعي، هادئ، سهل الإرضاء، (ماري وين، ١٩٨٩، ١٧).

وتؤكد إحدى الدراسات الأمريكية أن (الأمهات ينظرن إلى التلفزيون بوصفه أداة تربوية تعليمية هامة، وأنه يزيد من قدرات أطفالهن اللغوية، ويغني مفرداتهم ويعلم صغار الأطفال الكثير عن الحياة، ويعدّهم للذهاب إلى المدرسة (عيسوي، ١٩٧٩، ١١٤).

وعلى المستوى العربي بينت دراسة أجريت في الكويت أن هناك (١٢,٩ %) من عينة شملت آباء الأطفال وأمهم الذين يشاهدون التلفزيون بانتظام ، يرغبون في أن يشاهد أطفالهم بعض البرامج التلفزيونية، لأنها تكسب الطفل العادات والقيم المرغوبة (تركلي، ١٩٨٤، ٩٩ - ١٢٥).

وثبت أن (الأطفال الذين سمح لهم بمشاهدة التلفزيون يومياً لساعات كثيرة في السنوات السابقة لدخولهم المدارس حصلوا على درجات في القراءة والحساب،

واختبارات اللغة عند نهاية الصف الأول أكثر من الأطفال الذين كانت مشاهدتهم التلفزيونية قليلة خلال سنوات ما قبل المدرسة . (ماري وين، ١٩٩٩، ٩٥).
ويذهب بعضهم إلى الاعتقاد بأن (التلفزيون يشكل رابطة أسرية هامة، وأنه لا يشكل خطراً يهدد حياة الأسرة. وترى الأمهات أن التلفزيون يشكل عامل تنظيم داخل الأسرة فهو يجعل الأطفال هادئين، لا بل أن بعضهم يسكن أطفالهن بوضعهم أمام شاشة التلفزيون، لقد شكل التلفزيون أحد أساليب الضبط والتوجيه التربويين داخل الأسرة.

ففي دراسة هيملويت حول عينتين من الأطفال كبار السن وصغار السن تبين أن (١٨%) من الأطفال كبار السن و(٣٢%) من الأطفال صغار السن، يعاقبون بحرمانهم من مشاهدة التلفزيون. وذكر نصف أطفال المجموعتين أن آباءهم يسمحون لهم بمشاهدة التلفزيون حتى وقت متأخر من الليل ، على سبيل المكافأة لهم لقيامهم بسلوك جيد (هيملويت، ١٩٦٧، ٢٠٩) وهذا يعني أن معظم الأسر قد تنازلت عن بعض أدوارها في التنشئة الاجتماعية للتلفزيون في الوقت الحاضر.

٢/٤ - المواقف السلبية :

ينظر بعض الناس إلى التلفزيون بوصفه أداة استلاب وقهر ثقافي تربوي. فالتلفزيون يؤدي دوراً مهماً في تفكيك الأسرة من خلال تأثيره في العلاقات الأسرية، وتسهيله انسحاب الأبوين من القيام بدور فعال في التنشئة الاجتماعية لأطفالهم ، وفي خلولة محل الطقوس الأسرية والمناسبات الخاصة.. فالارتفاع المطرد في معدل الطلاق وزيادة عدد الأمهات العاملات ، والضعف التدريجي للأسرة الممتدة وتفكيك جماعات الجيرة "المجتمعات المحلية والعزلة المتزايدة للأسرة النووية، كل هذا أثر بصورة خطيرة في الأسرة.

وتبين الملاحظات العلمية، في هذا السياق، أن المواقف السلبية للأسر من دور التلفزيون التربوي يتباين بتباين المستوى الاجتماعي لأسر الأطفال، أي أنه كلما

ازداد وعي الأسرة التربوي والثقافي، استطاعت أن تأخذ موقفاً سلبياً من التلفزيون على وجه العموم ، ومن بعض البرامج (كالعنف، والجريمة، والجنس) على وجه الخصوص والتحديد.

وتبرز الجوانب السلبية للتلفزيون في أربعة مستويات أساسية (جسدية، وانفعالية، ومعرفية، واجتماعية). فقد لاحظ الدارسون أن الجلوس الطويل إلى شاشة التلفزيون يؤدي إلى أضرار صحية تتعلق بالعين والجملة العصبية وبنية الجسد، كما أن (الأطفال يأكلون في أثناء مشاهدتهم للبرامج التلفزيونية كمية من الطعام أكثر مما يحتاجون إليه دون مضغ جيد مما يؤدي بالطفل إلى السمنة (منسي، ١٩٨٨، ١٠٠)

ومن الآثار الضارة كما تلاحظ هيملويت (أن مشاهدة التلفزيون لأوقات طويلة تكون على حساب وقت النوم، ومن شأن ذلك أن ينعكس سلباً على صحة الأطفال وعافيتهم (هيملويت ١٩٧٦، ١٩٤) وتكون آثار ذلك أكبر عندما يشاهد الأطفال بعض البرامج المخيفة التي تؤدي إلى قلق كبير وإلى تعذر النوم عند الأطفال، وما ينتج عن ذلك من أحلام مزعجة. وتؤكد هيملويت في هذا السياق (أن المشاهدة نفسها نشاط ذهني سلبي حيث يجلس الطفل أمام التلفزيون دون حراك فاغر الفم يتشرب كل ما تقدمه له الشاشة الصغيرة، وكأنه قطعة أسفنج (هيملويت ١٩٧٦، ١٦٢). وأحياناً لا يترك التلفزيون لهم وقتاً يكفي للأكل والذهاب إلى الحمام.

فالفترة الزمنية التي يقضيها الطفل مشدوهاً أمام التلفزيون تكون على حساب نشاطه الجسدي الحيوي الذي يتجسد في لعب الأطفال، وهو نشاط يسهم إلى حد كبير في تطوير إمكاناتهم الفيزيولوجية والجسدية ونموها.

ويتجلى التأثير السلبي للتلفزيون على المستوى المعرفي في (أن التلفزيون يدفع الأطفال إلى هجرة القراءة والمطالعة، وأن ذلك يؤثر في إمكانات الأطفال في مجال

التصور — والخلق والابتكار . فالأداء الكتابي للتلاميذ ، يتدهور باستمرار وتميل غالبية التلاميذ إلى استعمال أبسط تركيب للجملة وأكثر المفردات شيوعاً عند الكتابة. فمقالات التلاميذ أكثر فجاجة وتفككاً وتشوشاً (ماري وين، ١٩٩٩، ٧٨ — ٢٥). وبذلك يكون التلفزيون وسيلة تضلل النفس الإنسانية ، ومنافساً حقيقياً للمدرسة في أدوارها التربوية والتعليمية . (معوض ، ٢٠٠٠ ، ٣٠)

ويرز الجانب السلبي في المعرفة التي يقدمها التلفزيون ، في تعرض الأطفال لبرامج الراشدين، وبالتالي فإن استمرار الطفل في مشاهدة هذه البرامج ، يؤدي إلى نضج مبكر سابق لأوانه عند الطفل. ولذلك فإنّ (أية معرفة يتلقاها الطفل وهو غير مهياً لها يمكن أن تنعكس سلباً على حياته النفسية والروحية (كرم، ١٩٨٨ ، ٩٦) ويتجلى التأثير السلبي للتلفزيون أيضاً على الجانب المعرفي عند الطفل ، في ذلك التناقض الذي يلاحظ بين القيم التي يكرسها الأهل، والتي يحيا بها المربّون والمرشدون التربويون ، وتلك التي ينشرها التلفزيون وذلك من شأنه أن يؤدي إلى اضطرابات نفسية معرفية عند الأطفال. ويتجلى ذلك أيضاً في تأثر الطفل بمشاهد العنف والجريمة والدعاية والإعلانات التي تكرر لديه قيماً معرفية تتناقض مع عوامل نموه السليم.

وإذا كان التلفزيون يضع في متناول الأطفال سيلاً من المعلومات والمعارف التي تسهم في تنمية الجوانب المعرفية عند الأطفال، فإن هناك تحفظات عديدة واعتراضات متنوعة ، من أبرزها أن المعرفة التلفزيونية ذات صبغة شمولية مركزة وغير دقيقة أو غير متناسقة مع القدرة المنطقية عند الأطفال، والطفل لا يستطيع أن ينسق بين هذه المعارف أو أن يكامل بينها. وهذا من شأنه أن ينعكس سلباً على النمو المعرفي عند الأطفال. وبذلك يكون التلفزيون واحداً من العوامل المؤثرة في تأخر اللغة واضطراب نموها عند الطفل (كرم ، ١٩٨٨ ، ٥٧) . وبالتالي فإن الأهل لا يستطيعون التحكم في صبغة هذه البرامج التي تعرض ، حيث ينفلت

الأطفال غالباً ، من قيد رقابتهم لمشاهدة أغلب البرامج التي تعرضها الشاشة الصغيرة .

فالطفل يمتص المعرفة التلفزيونية دون محاكمات عقلية، وذلك يعني غياب التغذية الراجعة في عملية النمو الفكري والمعرفي عند الطفل، وبالتالي فإن المعرفة التي يكتسبها من خلال الشاشة هشة لا تتميز بالأصالة، وهي تتوجه إلى ذاكرة الطفل أكثر من توجهها إلى قدرات الطفل في مجال المحاكاة الفعلية الإبداعية . ذلك لأنّ (الثقافة التي يعرضها التلفزيون هي ثقافة سلبية معبأة (كالمعلبات) وهي تهدف إلى تكوين ذوق بسيط وتحويل المعرفة إلى معرفة سطحية ثانوية... وثقافة التلفزيون ليست ثقافة بل قلة ثقافة لأنها تحاول أن تبدّد ما يوجد فينا أصلاً من قيم ومفاهيم (مناصفي، ١٩٨٥، ١١٧) بل إنها تأخذ الإنسان اليرىء-أحياناً- إلى مزالق أخلاقية وسلوكية قاتلة .

إنّ سرد الوقائع والأحداث في إطار متكامل مع الكلمة والصورة ، يجعل الطفل متأكداً من مكان الحدث وزمانه ، وكأنّه يعايشه في الواقع . وذلك لاعتقاد الطفل بأن التلفزيون يعكس حقيقة الواقع كما هي ، وبلا تدخل أو تعديل أو تغيير .
فالتلفزيون يقود الأطفال إلى خلط عجيب بين الواقع والخيال ولقد بينت الدراسة التي أجراها أحد الصحفيين الفرنسيين في مدرسة ابتدائية في فرنسا أن (الأطفال يعتقدون أن شخصية طرزان أكثر واقعية من شخصية فيدل كاسترو، والذي يبدو لهم بلحيته وسيكاره الضخم شخصاً خيالياً أقرب لبابا نويل منه إلى زعيم سياسي يعيش في القرن العشرين (أبيض، ١٩٨٢، ١١٦). فمسكين هو الطفل المخدوع، لأن إدراكه المحدود يجعله يتصور أن الحياة هي كما هي عليه في الشاشة الصغيرة .. إلى درجة إنّ يهتم بالتقاط قطعة (الكاتو) الظاهرة على الشاشة الصغيرة ، ويخبيء وجهه بين يديه ، إذا كان الممثل على الشاشة يوجّه مسدّسه باتجاه المشاهدين .. (كرم، ١٩٨٨، ٤٤ و٤٥)

فالتلفزيون هو مرآة المجتمع، وهكذا يجب أن يكون، ولكنه - أحياناً - يمثل المرأة المقعرة التي تعكس الواقع بشكل مشوه، فالطفل يدرك ويفهم مضمون ما يراه على الشاشة بناءً على إدراكه وخبراته الخاصة، وليس بناءً على الإدراك الموضوعي. وهنا تكمن خطورة التأثيرات السلبية للتلفزيون على الأطفال الصغار، ولا سيما من منهم على درجة متوسطة من الذكاء أو دون المتوسط، كما تقول (هيملويت).

أما التأثير السلبي للتلفزيون على الجانب الانفعالي والنفسي عند الأطفال:

فثمة كثير من علماء النفس في الغرب، يوافقون على أن الجزء الأكبر من الإعلام يلحق ضرراً بالإنسان ويغرب نفسيته. فعلى المستوى الانفعالي يمثل الانفعال جانباً من الطاقة النفسية الحيوية بالنسبة للكائن الإنساني، ويتمثل ذلك الجانب في جملة من المظاهر السلوكية المتنوعة (كالخوف والغضب والحب والهيجان والقلق) وهي مظاهر ملازمة للسلوك الإنساني في جوانبه المعرفية والجسدية والأخلاقية.

وإذا كانت مظاهر الحياة الانفعالية أمراً لازماً وضرورياً في أي من مجالات نشاط الإنسان وفعله، فإن نمو بعض هذه المظاهر يعبر عن حالات مرضية ويشير إلى خلل من بنيته الشخصية. ويتمثل ذلك في حالات متعددة مثل (العصاب والقلق والانطوائية والخوف المرضي والسلوك العدواني). والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: هل يمارس التلفزيون دوراً سلبياً على بنية الحياة النفسية عند الأطفال، وهل يؤدي إلى خلل في التوازن النفسي عند الناشئة؟

يدأب الباحثون على اعتماد مؤشرات متنوعة وعديدة تختلف باختلاف الباحثين وتباين اتجاهاتهم، لدراسة تأثير المشاهد التلفزيونية في الأطفال. ومن المظاهر التي تدرس، في غالب الأحيان، الميول العدوانية عند الأطفال أو حالات القلق والتوتر التي يعانيها الأطفال جرّاء مشاهدة التلفزيون. وذلك لأن (أي سلوك أو معرفة يتلقاها الطفل وهو غير مهياً لها يمكن أن تنعكس سلبياً على حياته النفسية والروحية (كرم، ١٩٨٨، ٩٦).

فالتلفزيون يجيب عن أسئلة لم يسبق للطفل الصغير التفكير فيها ولا تعبر عن حاجاته، ومثال ذلك: أن التلفزيون يتعرض لمسائل الموت والحياة كما يتعرض لمسائل الحب وأبعاده ، ومسألة الجنس وتجلياته، وهي مسائل تخرج عن دائرة اهتمام الطفل واحتياجاته وتؤدي إلى وضعه في دائرة القلق والتوتر على المستوى الانفعالي، وتدفعه إلى المخاوف المرضية التي تؤدي إلى إعاقة نموه النفسي المتوازن.

إن تعرض الأطفال لمشاهد العنف يعارض المبدأ التربوي الذي يؤكد أهمية خفض المستمر لحالة التوتر النفسي التي يمكن أن تعتري الأطفال، وذلك من أجل خلق شخصيات سوية متكاملة، استناداً إلى المبدأ النفسي / السلوكي. وقد أثبتت الدراسات أن الشخصيات التي يقلدها الأطفال ، وتمارس العنف والسلوك العدواني، معظمها متضمن في برامج الرسوم المتحركة ، منه ٤٢% من شخصيات (سلاحف النينجا) و ٢٤٣% من شخصيات (توم وجيري) و ١٦٤% من شخصيات (غراندايزر) .. وهكذا . (معوض ، ٢٠٠٠ ، ٦٤٠)

فعندما يتعرض الطفل لمشاهد (تلفزيونية مشحونة بمضامين العنف والدم والجنس والأسطورة والخرافة، كالأشباح والأرواح التي تظهر في بعض الأفلام والنصوص، يجب علينا أن نتساءل عن الآثار النفسية المدمرة التي تتركها هذه النصوص التلفزيونية على حياة الأطفال. إن تعرض الطفل لمثل هذه المشاهد سيترك الأطفال، ودون أدنى شك، في حالة مخيفة من التوتر والقلق ويضعهم تحت حصار كابوس منفجر من المخاوف والاضطرابات التي تدمر حياتهم النفسية. وفي هذا الصدد تقول هيلمويت (لقد تأكد لدينا أن النوم يتعذر على الأطفال، وأنهم يعانون من أحلام مزعجة عندما يذهبون إلى الفراش بعد مشاهدة برامج معينة... وأن ٢٥% من أفراد العينة المدروسة من كبار السن، وأن ٢١% من صغار السن أعلنوا بأن برامج التلفزيون ترعبهم وتخيفهم وتؤرقهم وتقذف بهم إلى أحلام مزعجة (هيلمويت

١٩٦٧، ١٩٧) وفي هذا السياق ثمة مواقف ثلاثة تثير الرعب عند الأطفال أو حتى الراشدين (المعموري، ١٩٨٥، ١٣) وهي:

- إذا تعرضت شخصية الطفل التلفزيونية المحبة للخطر.
- حينما تعرض الشاشة أحد مواقف الخوف التي تعرض لها الطفل في حياته.
- حينما يكون صغيراً في السن إلى حدّ أنه لا يتحمل معها الموقف فالتلفزيون يجسّم المظهر المخيف ويعطيه مظهر الواقعية، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى التأثير الكبير في بنية الطفل النفسية والانفعالية.

رابعاً-الإذاعة وتأثيرها عملية التنشئة الاجتماعية

على الرغم من تميز عصرنا بالتزايد المستمر في اعتماد الناس على المادة المذاعة بهدف الثقافة والترفيه، إلا أن الإذاعة لم تغفل إلى عالم الطفل كما فعل التلفزيون. والإذاعة لا تجد لها مكاناً إلا عند أطفال القرى والبدو البعيدة عن الكهرباء وخلاف ذلك يأتي التلفزيون في مقدمة وسائل الإعلام المهمة في تلبية حاجات الأطفال ودعم قيمهم واتجاهاتهم. وعلى الرغم من ذلك فإنّ الإذاعة تدع خيال الطفل ينساب لتصور المشاهد والأحداث بعكس التلفزيون الذي يصور الأحداث فلا تدع خيال الطفل يعمل.

إنّ الاستماع للمذياع لا يبدأ عند الكثير من الأطفال إلا بعد السادسة من العمر ومنذ ذلك الحين يصبح المذياع محبباً للطفل بشكل متزايد، ويشعره بالاستقلالية في الاستماع وخاصة إذا كان يمتلك جهازاً لنفسه نظراً لانخفاض ثمن بعض الأجهزة بشدة مقارنة بالتلفزيون غالي الثمن.

وتستعين الإذاعة بالصوت، أي أنها تعتمد على حاسة السمع، وقد قلل هذا من إمكانية استخدام عناصر التجسيد الأخرى، لذا تفنن مخرجو برامج الأطفال الإذاعية في بعث قوة الصوت في الكلمات والموسيقى التصويرية والمؤثرات الصوتية والحوار بحيث يتاح للطفل أن يتخيل وأن يتذكر وأن يفكر من خلال هذه الأصوات.

واعتماد الاتصال بالأطفال عبر الإذاعة على الصوت يؤلف أحد جوانب القوة في هذه الوسيلة الاتصالية حيث إن صياغة الأفكار من خلال الأصوات تتيح للأطفال أن يتخيلوا ويفكروا بصورة حرة دون التقيد بالرسوم أو الصور التي تحملها الصحافة أو التلفاز أو السينما، والتي قد تشكل قيوداً على انطلاق ذهن الطفل، إذ أنها ترسم الصورة جاهزة بينما يتيح الصوت للطفل أن يرسم بعقله الصور اعتماداً على المضمون المسموع.

ويتطلب الاستماع استعداد الطفل لممارسة عملياته العقلية أي أنه يتطلب شيئاً من الجهد كما أن الطفل نادراً ما يستطيع الانصراف إلى الاستماع دون أن يجد نفسه قد انشغل بنشاط مرئي . ومن أجل أن تحول الإذاعة دون انشغال الطفل بعيداً عنها، تسعى لأن تستولي على مشاعره من خلال الأصوات الحية والكلمات المعبرة والمؤثرات الصوتية الدافقة والمضامين المثيرة لذا فإن الصوت الإذاعي يتحمل أعباء ثقيلة من أجل أن يشد أذني الطفل إليه بسبب افتقاره إلى الأضواء والديكور والحركات.

وأفضل الصيغ الفنية لطريقة الاتصال الثقافي بالأطفال عبر الإذاعة هو الشكل القصصي سواء أكان مروياً أم ممثلاً، أم مسرحاً، كما يمكن تقديم الأخبار والمعلومات والحوادث في شكل قصصي أيضاً.

وتراعى في برامج الأطفال طبيعة الأطفال في مراحل نموهم المختلفة، لذا يمكن أن نجد برامج للأطفال في كل مرحلة من هذه المراحل، كما تراعى السمات العامة التي تميز الطفولة كقصر مجال الانتباه، لذا تكون مسامع البرنامج موجزة، ويجد الطفل في كل فقرة ما يشد انتباهه وما يدعوه إلى متابعة الفقرة التالية.

فمهمة القائمين على برامج الأطفال نقل المادة المكتوبة إلى كلمات وأصوات أو بعث الحياة في النص المكتوب، وتحويله إلى لوحة فنية تنبض بالقوة والإثارة والتشويق.

خامساً- الفيديو وتأثيره في عملية التنشئة الاجتماعية:

الفيديو جهاز متخصص لعرض الأفلام ولنا مطلق الحرية في مشاهدة كل ما نرغب وقت ما نشاء. وإذا كان التلفزيون قد أسهم في تدمير الأخلاق وحطم القيم وزعزع العقيدة فإن الفيديو قد أبادها وقضى على البقية الباقية منها، لأن أفلام الفيديو تركّز على الأفلام السينمائية التي يمكن القول بأنها أوقفت نفسها على الجنس والجريمة بالابتدال الرخيص والعنف والدم... وحفلت بسيل متلاحق من العبارات والألفاظ والتلميحات والإسقاطات الجنسية التي تفيض بها مسرحيات الإضحاك والتسلية الرخيصة. وقد نفذت هذه الأفلام إلى البيوت والأسر والأطفال، فأصبحت خطراً في زرع القيم والعادات والتقاليد السيئة في سلوكيات واتجاهات وميول الأطفال، وفي عقولهم وأذهانهم لها أبعد الأثر على حركتهم في المجتمع وعلى فهم العلاقات بين الرجل والمرأة والأسرة والزواج، وهي مفاهيم منحرفة بعيدة عن الأصالة والفطرة والتربية القرآنية أمام هذا الوصف الراهن فقدت دورها، التوجيهي والإرشادي الفعال وسط تلك الحمأة من الفساد والانحراف الذي نراه ونلاحظه في مجتمعاتنا.

فالآباء والأمهات يشجعون أطفالهم على مشاهدة تلك المهارات والمدمرات للأخلاق، ويشاركونهم في المشاهدة والاستمتاع دون توعيتهم إلى مساوئ تلك الأفلام.

والذي يزيد الطين بلة، أننا نجد الآباء والأمهات مخدرين منسجمين قبل أبنائهم وغير مقدرين لخطورة تلك الأجهزة على معتقدات أبنائهم وعقولهم وقيمهم وأرائهم وأفكارهم، وغير مباليين لانحرافهم في واقع الحياة، بل نجدهم فخورين بتقدم تفكيرهم وورقي مستوى هذا التفكير الذي يضاهي مستوى التفكير الغربي المتقدم والمتطور.

سادساً- السينما وتأثيرها في عملية التنشئة الاجتماعية

تؤدي السينما دوراً مفيداً في عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال، فهي ، مثلها مثل التلفزيون ، تخاطب حاستين للطفل ، السمع والبصر، وإن كانت تتمحور عليه بشعور جديد وهو الإحساس بالخصوصية حينما يجد الطفل مكاناً له مخصصاً أو مقعداً مخصصاً له داخل دار العرض. فمشاهد الفيلم تعود الطفل الاستماع الجيد والاهتمام والتركيز ، وتوجيه الانتباه لما يسمع ويشاهد .. وتعلمه بالتالي الانضباط والنظام .. (أبو معال ، ١٩٩٠ ، ١٤٤)

فكثير من الأطفال يولعون بالسينما وشاشتها الكبيرة ، ويشعرون بها حتى في سن الخامسة ، حيث تكون الندرة من الأطفال قد شاهدت فيلماً خاصاً بالأطفال على شاشة سينما، نظراً لشيوع التلفزيون وانشغال الآباء عن الأطفال. ولكن بعض الأطفال في هذا العمر من الطبقة الاقتصادية المتوسطة والمرفهة يكونون قد شاهدوا فيلماً بالفيديو للصغار.

أما في الثامنة وما بعدها ، فربما طلب الكثير منهم الذهاب إلى السينما برفقة الراشدين ، أو شراء واحد من أفلام الفيديو المخصص للأطفال. ويفضل أغلب الأطفال أفلام الكرتون التي تسبق العرض السينمائي، إلا إذا كانت السينما خصصت ساعات العرض كلها للأطفال، عندها يفضل الأطفال أفلام الحيوانات وأفلام الطيور الراقصة والغنائية، فغالبية الأطفال يكرهون القصص الغرامية.

وحينما يصل الأطفال إلى العاشرة من العمر ، فإنهم يفضلون أفلام الحركة والحرب، إذا كانوا ذكوراً، وأفلام الغناء والموسيقا، إذا كانوا إناثاً . وكل من الذكور والإناث يفضلون أفلام المغامرات والأفلام الغرامية. وحينما يصل الأطفال إلى الحادية عشرة والثانية عشرة يتحمسون لبعض الأفلام لدرجة أنهم يطلبون مشاهدتها أكثر من مرة.

ومعظم الأطفال يتقبلون عدم سماح الوالدين لهم برؤية بعض الأفلام، أو بالتردد على دور السينما. وتشجع المشاهد السينمائية على تعزيز المفاهيم وامتصاص القيم وتعزيز الاتجاهات كما أنها تنمي لدى الأطفال المشاركة الوجدانية.

سابعاً- المطبوعات وتأثيرها في عملية التنشئة الاجتماعية

. لا تزال الكلمة المطبوعة والصور محتفظة بقوة تأثيرها على الأطفال والكبار على حدّ سواء ، وتشمل المادة المطبوعة أنواعاً عديدة منها المجلات والكتب والقصص.

١- مجلات الأطفال:

مجلات الأطفال متنوعة، منها ما تتوجه إلى الأطفال ويحررها الكبار، ومنها المجلات المدرسية التي تتولى إصدارها المدارس، وتعني بوجه خاص بالحياة المدرسية وتلتزم في الغالب بمادة صحفية محددة تستهدف إثراء حياة المدرسة وتوجيه التلاميذ وتعليمهم والترويح عنهم. ويشارك المعلمون والتلاميذ — عادة — في تحريرها. وهناك مجلات مدرسية تتولى إصدارها جهات تعليمية أو معلمون أو مربون، وتوزع على تلاميذ المدارس. أمّا المجلات الأكثر انتشاراً ورواجاً هي مجلات الأطفال التي تتناول مضامين ثقافية، كما أن جمهورها يتخطى أسوار المدرسة ليشمل جميع الأطفال الذين يقبلون على قراءتها. وتكون فيها إمكانيات لتصوير المعاني وتجسيدها من خلال الكلمة المطبوعة والصورة والرسوم والألوان. وخصائصها هذه تجعلها ذات تأثير في الأطفال ، حيث تيسر لهم التحكم في الوقت إذ يتاح لهم قراءتها في أي وقت ، أو في أي ظرف يشاؤون، ونهيء لهم أن ينتقوا ويختاروا منها ما يريدون التمتع فيه، أو ما يريدون المرور عليه مروراً سريعاً. وفي الوقت نفسه تفرض أسلوباً خاصاً بها يشعر الطفل بخفته وسهولته، وجماله وتوحي له الكلمة المطبوعة بالفكرة المؤثرة، وتهدب الصورة ذوقه وتتيح لخياله أن ينطلق وتعزى الألوان بصره وتقدم له الفكرة دون أن تتعبه أو ترهقه وهي تستعين بمختلف الفنون الأدبية والتشكيلية لتبدو أمام الطفل مشوقة مغرية وسهلة.

فلمجلات الأطفال دورها البالغ في تنمية الطفولة عقلياً وعاطفياً واجتماعياً لأنها أداة توجيه، وإعلام، وإمتاع، وتنمية للذوق الفني، وتكوين عادات، ونقل قيم ومعلومات وأفكار، وإجابة عن كثير من أسئلة الأطفال، وإشباع لخيالاتهم، وتنمية ميولهم القرائية.

إذ تعني عادة بنشر القصص والمسلسلات المصورة والطرائف والمسابقات والمعلومات والأخبار والتحقيقات، والأعمدة القصيرة.

وتعتمد على التنوع بقصد أن لا يتسرب الملل إلى نفوس الأطفال، لذا تحاول أن تنقلهم إلى هنا وهناك في أوقات قصيرة كي يظل تشوقهم في تجدد مستمر، والتنوع لا يعني الاختيار الاعتيادي لأشياء متفرقة، بل يمثل لوحة متكاملة تتمتع فيها الأنواع الأدبية والفنية بصورة متناغمة يجعلها في مجملها قطعة فنية تنمي ذوق الطفل وخياله.

ويتجاوز التنوع في بعض الأطفال عن المضمون إلى الشكل والأسلوب واللغة والإخراج ويصل في بعض الأحيان إلى الألوان والرسوم والحروف. والقائمون على هذه المجالات يجب أن يهتموا في صياغة المضمون في شكل فني وفي إخراج المجلة إخراجاً مشوقاً.

استناداً إلى خصائص الفن التشكيلي من جهة وعلم نفس جمهور الأطفال وعلم وظائف الأعضاء، وبصورة خاصة ما يتعلق بحاسة البصر، لأن القراءة ليست مهارة تربوية فحسب، بل هي عملية عضوية أيضاً، ولذلك تعمل مجلات الأطفال على:

- تحويل المادة المكتوبة إلى مادة مطبوعة نابضة بالحياة والجاذبية والتحول بها إلى لوحة فنية ذات جمال ومعنى، وشخصية تناسب قدرات الأطفال على استخدام أعينهم، وتيسر لهم القراءة، وتنمي قابلياتهم على التذوق الفني، وتساعدهم على تكوين صورة ذهنية إيجابية.

- اعتماد التوازن سواء أكان متماثلاً أم متبايناً والإيقاع الذي يسهل انتقال عيني الطفل بين الكلمات والسطور، والمساحات اللونية والصور والعناوين دون تعثر أو ملل، والتناسب والانسجام من خلال توافق الوحدات الطباعية وتناغم بعضها مع بعض ومع الألوان التي تظهر بها.

- الاعتماد على الرسوم التي تعد وحدة طباعية أساسية وهي لا تولف عنصراً إخراجياً فحسب، بل هي مادة صحفية حية لها قيمة جمالية وثقافية. وهناك رسوم تفوق المادة المكتوبة في تأثيرها، كما أن منها ما يفوق الأشياء التي تصورها في قدرتها على تصوير كثير من الأجواء والأفكار.

- والاعتماد على الألوان كعنصر للتجسيد، حيث يراد تحقيق التمييز بين المكونات وإبراز العناصر، وتسهيل إدراك العلاقات، وزيادة واقعية الخبرات وجذب الانتباه والتشويق، لذا لا يستعان باللون لمجرد النواحي الجمالية.

وهذه الصورة المتعددة الخصائص ، تستطيع صحف الأطفال ومجلاتهم، إبراز أدوات تشكيل ثقافة الطفل ، بجوانبها المختلفة .

٢- قصص الأطفال :

تعدّ القصة أبرز أنواع أدب الأطفال، وهي تستعين بالكلمة في التجسيد الفني، حيث تتخذ الكلمات فيها مواقع فنية — في الغالب — كما تتشكل فيها عناصر تزيد في قوة التجسيد من خلال خلق الشخصيات وتكوين الأجواء والمواقف والحوادث، وهي بهذا لا تعرض معاني وأفكاراً فحسب، بل تقود إلى إثارة عواطف وانفعالات لدى الطفل إضافة إلى إثارتها العمليات العقلية المعرفية كالإدراك والتخيل والتفكير.

وتشكل القصة وعاء لنشر الثقافة بين الأطفال لأن من القصص ما يحمل أفكاراً ومعلومات علمية وتاريخية وجغرافية وفنية وأدبية ونفسية واجتماعية (حميس ، ٢٠٠٠ ، ٢٠٤)، فضلاً عما فيها من أخيلة وتصورات ونظرات، ودعوة إلى قيم

واتجاهات ومواقف وأنماط سلوك أخرى وتهذيب الأخلاق وإشاعة الحكمة بصورة جذابة وأسلوب مؤثر وعبر من خلالها عن نظراته إلى جوانب الحياة وإلى الكون وظواهره، وفي نقل أفكاره وخيالاته إلى الآخرين، واستخدامها أيضاً كأسلوب للتهذيب والتثقيف.

ويلاحظ أن الأطفال شديداً التعلق بالقصص وهم يستمعون إليها أو يقرأونها بشغف ويخلقون في أجوائها، ويتجاوزون مع أبطالها ويتشبعون بما فيها من أخيلة ويتخطون من خلالها أجوائهم الاعتيادية ويندججون بأحداثها ويتعايشون مع أفكارها، خصوصاً وأنها تقودهم بلطف ورقة وسحر إلى الاتجاه الذي تحمله، إضافة إلى أنها توفر لهم فرصاً للترفيه في نشاط ترويحي وتشبع ميولهم إلى اللعب، لذا فهي ترضي مختلف المشاعر والأمزجة والمدارك والأخيلة باعتبارها عملية مسرحية للحياة والأفكار والقيم.

والقصص بتخطيها أبعاد الزمان تنقل الأطفال عبر التاريخ، كما تتجاوز بهم الحاضر إلى المستقبل، وتخطيها أبعاد المكان تنقلهم إلى مختلف الأمكنة وتجاوزها الواقع تجعل الأطفال أمام حوادث ووقائع وشخصيات وأجواء خارج نطاق الخبرة الشخصية للأطفال، وتحميهم الطوفان على أجنحة الخيال في عوالم مختلفة.

وتجسد الشخصيات في القصة المواقف والأفكار بشكل تجعل الأطفال يتخذون الموقف العاطفي إزاءها تعلقاً أو نفوراً أو عطفاً، ويصل الأمر بالأطفال إلى التقمص الوجداني مع الأبطال، فيحزنون لحزنهم ويفرحون لفرحهم.

أما أسلوب القصة فهو يولف بناءً فنياً يعبر عن فكرة القصة وحوادثها و شخصياتها تعبيراً واضحاً و جميلاً و قوياً، حيث يتمثل الموضوع في ملائمة الألفاظ و التراكيب لمستوى الطفل اللغوي، وفي التعبير الدقيق عن المعاني. وتمثل القوة في قدرة الأسلوب على إيقاظ حواس الطفل وإثارته وجذبه كي يندمج بالقصة عن طريق نقل انفعالات الكاتب في ثنايا عمله القصصي، و تكوين الصور الحسية

والذهنية المناسبة. ويتمثل جمال الأسلوب في سريانه في توافق نغمي و تألف صوتي و استواء موسيقي (خميس ، ٢٠٠٠ ، ٢٠٥).

ويجد الأطفال في بعض القصص متنفساً لما يشعرون به من رغبات مكبوتة. إضافة إلى أنها تساعدهم في إنماء ثروتهم اللغوية، كما يفهمون القصة من خلال تكوين صورة عامة عن حوادثها و مضمونها على الرغم من جهلهم ببعض معاني كلماتها، ومن خلال السياق يتعرفون على معاني كلمات كثيرة، وللقصص أنواع: يصعب الاعتماد على معيار واحد في تقسيم قصص الأطفال. " لذا نجد تقسيمات حسب الموضوع، أو حسب الشخصيات، أو حسب علاقتها بالواقع أو الخيال. ... لكن التفسير الأكثر شيوعاً هو الذي يقسمها إلى حكايات و خرافات وقصص حيوان، وقصص بطولة ومغامرة وقصص خيال علمي، وقصص خيال تاريخي و فكاهة. ولكي تؤدي القصة دوراً مؤثراً في التنشئة الاجتماعية، على المربين اختيار القصص التي تتضمن أهدافاً تربوية ، وذلك من خلال :

- تزويد مكتبة الأسرة بالكتب القيمة التي تساعد على بناء شخصية أطفالها.
- تعويد الأطفال على القراءة منذ الصغر، بإهداءهم القصص المصورة اللطيفة...
- ثم القصص البسيطة... وهكذا يتدرجون في اختيار الكتب الممتعة .. ثم المفيدة...
- حتى يعودوا على حب القراءة، واقتناء الكتب.
- تشجيع النشء على الاشتراك في المجالات الدورية المفيدة، مع إرشادهم لنواحي القوة و الضعف فيها، لتكون لديهم القدرة على التمييز بين الخطأ و الصواب.
- ترك حرية الاختيار المنظم للأطفال في انتقاء الكتب التي يريدونها. إلى أن يشعر الآباء أن أبنائهم وصلوا إلى مرحلة الاختيار الحسن... و التمييز الواعي، فيتركوا لهم حرية الاختيار المطلقة .. مع التوجيه إن لزم الأمر.
- وبذلك يمكن توجيه الناشئة وإرشادهم إلى ما يفيد من الكتب المختلفة.

الفصل الرابع

المؤسسات المجتمعية الأخرى ودورها في التنشئة الاجتماعية

- دور العبادة
- النوادي والجمعيات
- السوق والأماكن العامة



أولاً- دور العبادة

نقصد بدور العبادة هي تلك المعامل الحصىنة اللى ىتلقى فىها النشء مآتلف أنواع المعارف الءىنىة؁ بالإضافة لآكآساب الكآىر من القىم و الفضائل و الأخلاقیات والسلوكیات الاءآماعیة السلیمة .

لم تكن دور العبادة مكاناً مآصصاً للصلاة فقط؁ بل هى مدرسة علمیة للتربیة و جامعة شعبیة تلقى فىها الدروس و المواعظ للرجال و النساء على آآء سواء. و قد كان الأنبیاء و الرسل هم المعلمون الأوائل اللى علموا الناس أمور دینهم و دنیاهم؁ اللى تستقیم بها حیاتهم. و كانوا یشجعون تلامذتهم و أصحابتهم على إقامة حلقات التعلیم لجمیع الناس. فالسید المسیح كان یءعى " معلماً " و النبی محمد كان یقول "إنما بعثت معلماً" .

و دور العبادة هى المعسكر التدریى لغرس القىم و المعاییر السلوكیة و النظام و التّنظیم فى نفوس رواده؁ فالصلاة تقام فى أوقات مآددة؁ تغرس فىه الدقة فى المواعید و المآفاظة علیها؁ و من ناحية أخرى تربى الصلاة فى الفرد التسویة و التراص بنظام.

و دور العبادة لیست علاقة فردیة معزولة ، بل هى علاقة شآصیة تؤدى من العبد بینه و بین ربه ، عبر الجماعة ذاتها على أساس الفرائض اللى ألزمتنا الله تعالى بها؁ لترسیخ مبادئ التآلف و التراحم و التواصل بین العباد و تعزیزاً لآدف تحقیق المحبة و التسامح ، و الحیاة الفاضلة فى المآآمع .

وما یقوم به الكبار فى دور العبادة أمام الأطفال؁ و سماع الأطفال لبعض من هذه القواعد و مشاهدتهم؁ التزام الكبار بأداء الفرائض یعد ترغیباً لهم فى الإقبال على ممارسة أو تقلید النماذج السلوكیة الحسنة و الطیبة و ترهیب الأطفال لسلوكیات لا یقبلها الله مثل (السرقة و الكذب و الغش). و كلها أمور یجب آآنبها فى التّنشئة الاءآماعیة .

فسماع الطفل طلب الرحمة والمغفرة والصحة والعافية وسعة الرزق، والأدعية المختلفة، كلها أمثال حية على طريق التطبيع الاجتماعي للأطفال، فينشأ الطفل على التقوى والبر (حسن الخلق) وقول الصدق والشفقة واحترام الكبير، نتيجة غرس القيم بأسلوب مزجت فيه مبادئ الدين وحدوده. بمتطلبات الحياة وطرائقها السليمة .

واستناداً إلى ما تقدّم ، يتجلى أثر دور العبادة في عملية التنشئة الاجتماعية في الجوانب التالية: (زهران، ١٩٧٧، ٢٣٣)

— تعليم الفرد والجماعة التعاليم الدينية والمعايير السماوية التي تحكم السلوك بما يضمن سعادة الفرد والمجتمع.

— تنمية الضمير الديني عند الفرد والجماعة وتجيده في السلوك الاجتماعي. من خلال الدعوة إلى ترجمة التعاليم السماوية السامية إلى سلوك عملي.

— الترغيب والترهيب والدعوة إلى السلوك السوي طمعاً في الثواب والابتعاد عن السلوك المنحرف تجنباً للعقاب ، من خلال عرض النماذج السلوكية المثالية و الإرشاد العملي.

— التكرار والإقناع والدعوة إلى المشاركة الجماعة والممارسة. وتوحيد السلوك الاجتماعي والتقريب بين مختلف الطبقات الاجتماعية.

ثانياً- النوادي والجمعيات

تبنى طريقة تنظيم النوادي وكيفية تسييرها على الأهداف التي يرمى إليها المنظمون، ومدى عنايتهم، بتكوين إطار تربوي تتوافر فيه شروط معينة. لذلك فإنه كلما تطورت الأهداف تطورت طرق الإعداد والتنفيذ. والغاية التربوية للنوادي والساحات والجمعيات هي تعويد الطفل الطاعة وتوزيع المسؤوليات، وإسناد جزء من تربية الطفل نفسه تحت رعاية شخص كبير، راشد ، سمح الأخلاق.

وتتضمّ الأندية والجمعيات تجمعات من الأطفال، لكل منها ميل مشترك، فالميل والرغبات لها دور كبير في تنظيم هذه المؤسسات، لدرجة أن هناك نوادي تقوم على نشاط مميز لها ينبع من ميل المشتركين.

وتؤدي الملاعب عند توافرها وتجهيزها تأثيراً في وجدان الطفل نحو مجال من أهم المجالات المشروعة في الأداء والممارسة، وهو اللعب. فاحتفالات المجتمع أو بعض شرائحه بمظاهر اللعب المتجلية في تشجيع الرياضة المنظمة (كرة القدم — السباحة) بشتى أنواعها، يجعل الراشدين والأطفال ينظرون إلى إبطال هذه الرياضات نظرة الإكبار والإقدام، فيبدون نماذج تحتذى في هذا المجال، ليس على مستوى ممارسة اللعبة وإتقانها وممارسة سلوك اللاعب فحسب، بل على مستويات أدنى مثل ارتداء نفس لون ملابس اللعب أو رقم اللاعب المحبب.

إنّ الملاعب الرياضية والنوادي ترغب الأطفال وحتى الكبار في ممارسة الرياضة، وفضلاً عن أن فيها استفادة مشروعة من شغل أوقات الفراغ، فهي تنمي الأجسام وتحافظ على البنية، بل تكون واحدة من مجالات الترويح.

والأندية متعددة النشاط وجدت لتحقيق رغبات المشاركين والمشاركين في جو ممتلئ بالألفة، يجد فيه كل عضو ما يشبع رغباته من اطلاع ولعب وندوات وأنشطة خدمة بيئة وغيرها كما أن هذه المؤسسات تستثمر اهتمامات الأطفال الثقافية والعملية، وتنمي تذوقهم للفنون والآداب والرياضة.

ولذلك فدور هذه المؤسسات هو تحقيق نوع من التعليم الذاتي عبر استخدام المؤلفات والآلات التعليمية والمبتكرات الحديثة، بالإضافة إلى الأنشطة الرياضية التي تنمي المهارات المختلفة في القفز والجري، وكذا التدريب على أنشطة تنمي المهارات اليدوية مثل الحياكة والحفر. ولن تكون هذه الأداءات في الأندية والساحات والجمعيات من دون تفاعل اجتماعي بين الأعضاء من أطفال أو مدربين ورواد.

ويكون المبدأ الأساسي هو احترام شخصية الطفل واستقلاليتة أثناء الأداء داخل هذه المؤسسات، مما يشعره بالقدرة على العطاء والانجاز بروح رياضية، والابتعاد عن الأنانية وتقبل وجهة نظر الآخر، وهذه كلها من قبيل التنشئة الاجتماعية .

— ومن الأساليب الاجتماعية التي تمارسها الأندية:

— ممارسة الأنشطة: هناك كثير من النوادي لها مناشط محددة، ولها برامج موجهة، وتهدف من ممارسة الأطفال لهذه المناشط تنمية الاستقلالية والتعاون وغيرها. وإعطاء فرص لتفوق الأطفال في مجالات ثقافية ورياضية واجتماعية، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم ويجعلهم نماذج لغيرهم من الأطفال.

— تقديم نماذج للسلوك: ربما اهتمت بعض النوادي أو الجمعيات بالحديث عن نماذج لأشخاص لهم أداءات متميزة ، كالمثقفين في مجالات الرياضة و مجال الثقافة العامة وغيرها. وإذا كان الهدف تعريف الأطفال بهذه النماذج ، فإن فيه الكثير من الترغيب بصفات هذه الشخصيات وسلوكياتها .

والنموذج المقدم هنا لا يشترط أنه يكون من بين الأطفال عموماً، أو أطفال النادي أنفسهم، فربما كان النموذج شخصاً لا نتحدث عنه في ندوة أو اجتماع ولكنه شخص يمارس عمله باحترام واقتدار على خلق حميد داخل هذه المؤسسات، وربما كان رائداً من رواد الأندية أو رئيساً للنادي، وهنا يصبح ذلك الرجل أو ذلك الشاب مثلاً يحتذى يدركه الأطفال ويعايشونه ، ويتمثلون مواقفه الإيجابية .

ثالثاً— الأسواق والأماكن العامة

تمة مؤسسات (وسائط) تربوية كثيرة تؤثر تأثيراً فعالاً في تربية الأفراد سواء بطريق مباشر أم غير مباشر، لذلك لا يمكن إغفالها أو التقليل من قيمتها التربوية، ومن هذه المؤسسات: السوق، المتجر، أماكن اللهو العامة... الخ وقد يُظن أن تلك الوسائط ليس لها قيمة تربوية، لذلك يجب إغفالها وعدم الاهتمام بها. فما هي المبادئ التي يقوم عليها السوق؟ وما مدى تماسك أسواقنا

الحالية بأخلاقيات قيم المجتمع ؟ وما القيم التربوية التي نحصل عليها من وضع قيود وضوابط في عملية البيع والشراء، ووضع مبادئ وآداب في تعامل الأفراد وتنظيم عملية التسويق وفق معايير عادلة تضمن حقوق جميع الأفراد بلا استثناء ؟

وقد كان السوق ، منذ العهد الإسلامي ، مثلاً يحتذى في الأمانة والصدق والكسب الحلال والعمل الصالح وتحلى التجار بفضائل الأخلاق، ولما كان السوق مؤسسة تربوية لا يستغنى عنه، فإن الفرد من خلال تفاعله مع التجار يكتسب الكثير من القيم والسلوكيات والآداب من آداب التحية إلى آداب البيع والشراء، ومن آداب التعامل الأخلاقي، إلى آداب التفكير الواقعي فيما يحتاجه من الضرورات وحسب أهميتها.

ومن أجل الحفاظ على هذه القيم الاجتماعية ، وضعت أسس متعددة ، منها أساس البيع، (وأحل الله البيع حرام وحرم الربا) وقوله (يا أيها الذين آمنوا لا تأكلوا أموالكم بينكم بالباطل إلا أن تكون تجارة عن تراض منكم) ثم وضع مبدأ تربوياً هاماً في تحلى التاجر بفضائل الأخلاق "التاجر الأمين مع النبيين والصديقين والشهداء يوم القيامة" ثم وضع أساس ذلك التعامل وهو الصدق والأمانة وعدم الحلف بالله كذباً ومهتناً وعدم الغش . وقوله صلى الله عليه وسلم « إياكم وكثرة الحلف في البيع، فإنه ينفق ثم يمحى » إلى غير ذلك من الآيات والأحاديث التعليمية لأدب التعامل بين البائع والمشتري في حدود الشرع.



المصطلحات العلمية في الباب الثالث

Activity Education	● نشاط تربوي
Activity Mental	● نشاط عقلي
Activity Social	● نشاط اجتماعي
Adaptation Social	● التكيف الاجتماعي 1
Behavior Component	● سلوك جمعي
Child Rearing	● تنشئة الطفل
Climate Social	● المناخ الاجتماعي
Control Social	● الضبط الاجتماعي
Development Community	● النمو المعرفي
Drive Stimulus	● الدافع الاجتماعي
Education Family	● التربية الأسرية
Family Size	● حجم الأسرة
Family Relations	● العلاقات الأسرية
Family Position	● الترتيب الأسري
Group Play	● جماعة اللعب
Group Social	● فئة اجتماعية
Interaction Social	● تفاعل اجتماعي
Library School	● مكتبة مدرسية

Literature Children	● أدب الأطفال
Maturity Psychological	● نضج اجتماعي 1
Media Information	● وسائل الإعلام
Norms Group	● معايير الجماعة
Pressure Peer	● ضغط الرفاق
Pressure Social	● ضغط اجتماعي
School Broadcasting	● الإذاعة المدرسية
School Newspaper	● جريدة المدرسة
Social Education	● تربية اجتماعية
Social Class	● طبقة اجتماعية
Social Reinforcement	● تعزيز اجتماعي

مراجع الباب الثالث ومصادره

- أبيض، ملكة (١٩٨٢)، علم الاجتماع التربوي، مطابع مؤسسة الوحدة، دمشق.
- أبو معال ، عبد الفتاح (١٩٩٠) أثر وسائل الإعلام على الطفل ، دار الشروق، عمان .
- أبو النيل، محمود (١٩٨٤) علم النفس الاجتماعي، دار الشعب، القاهرة.
- بهادر ، سعدية (١٩٧٧) علم نفس النمو ، دار البحوث العلمية ، الكويت .
- بولانتزاس، بنكوس (١٩٨٣) الطبقات الاجتماعية، ترجمة: إحسان الحصري، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.
- جلال، سعد (١٩٨٥) الأمراض النفسية والعقلية، دار الفكر العربي، بيروت.
- الجولاني، فاديا وآخرون (١٩٩٧) علم النفس الاجتماعي التربوي، مكتبة الإشعاع، السعودية.
- حسن، عبد الباسط (١٩٨٢) علم الاجتماع، مكتبة غريب، القاهرة.
- الخشاب، أحمد مصطفى (١٩٥٧) العلاقات الاجتماعية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- الخميس ، السيد سلامة (٢٠٠٠) التربية والمدرسة والمعلم ، دار الوفاء ، الاسكندرية .
- دوكهام، أميل (١٩٩٢) التربية والمجتمع، ترجمة: علي وطفة، دار الوسيم، دمشق.
- رحمه، انطون (١٩٨١) التربية العامة، مطبعة خالد بن الوليد، دمشق.
- الرشدان، عبد الله (١٩٨٤) علم الاجتماع التربوي، دار عمار، الأردن.
- الزغي، أحمد (١٩٩٠) الأمراض والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال، دار قباء، بيروت.

- زهران، حامد (١٩٧٧) علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة.
- شعلان، محمد (١٩٧٨) الاضطرابات النفسية للأطفال، الجهاز المركزي للكتب الجامعية.
- شيللر (١٩٨٦) المتلاعبون بالعقول، ترجمة: عبد السلام رضوان، عالم المعرفة، العدد ١٠٦، الكويت.
- عبد الحميد، نبيل (٢٠٠٠) نظريات الشخصية، دار النهضة العربية، القاهرة.
- عبد الدائم، عبد الله (١٩٨١) التربية العامة، دار العلم للملايين، بيروت.
- عبد الرؤوف، رشيدة (١٩٨٩) السلوك الاندفاعي وعلاقته بالرفق الوالدي لدى المراهقين، رسالة دكتوراه، كلية التربية، الرقازين.
- العيسوي، عبد الرحمن (١٩٧٩) الآثار النفسية والاجتماعية للتلفزيون، الهيئة المعرفية للكتاب، القاهرة.
- علوان، عبد الله ناصح (١٩٨١) تربية الأولاد في الإسلام، دار السلام، بيروت.
- فهمي، مصطفى (١٩٨٤) سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مكتبة مصر، القاهرة.
- قطامي، نايفه وآخرون (١٩٨٩) نمو الطفل ورعايته، دار الشروق، عمان.
- القلا، فخر الدين (١٩٨٧) وسائل الاعلام وتربية الطفل، مجلة الاعلام العربي، العدد ١١، تونس.
- قناوي، هدى (٢٠٠١) الطفل تنشئته وحاجاته، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- قنطار، فايز (١٩٩٢) الأمومة نحو العلاقة بين الطفل والأم، عالم المعرفة، الكويت.
- كرم، جان جبران (١٩٨٨) التلفزيون والطفل دار الجليل، بيروت.
- مختار، جمال حمزة (٢٠٠١) سلوك الوالدين الإيذائي للطفل وأثره في الأمن النفسي له، مجلة علم النفس المصرية العامة للكتاب، القاهرة العدد (٥٨).

- محول، مالك (١٩٩٧) عالم النفس الاجتماعي، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- المعموري، مصطفى (١٩٨٥) النظام الإعلامي الجديد، عالم المعرفة، العدد ٩٤، الكويت.
- معوض، محمد (٢٠٠٠) الأب الثالث والأطفال، دار الكتاب الحديث، القاهرة
- مناصفي، زهير (١٩٨٥) سحر الشاشة الصغيرة، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد ٣٥، بيروت.
- منصور، عبد المجيد وآخرون (٢٠٠٠) الأسرة على مشارف القرن ٢١ — دار الفكر، القاهرة.
- هيملويت، هيلدت، ١٩٨٦، التلفزيون والطفل، تعريب: أحمد سعيد، مؤسسة سجل العرب، القاهرة.
- وافي، علي عبد الواحد (١٩٤٨)، الأسرة والمجتمع، دار الكتاب، القاهرة.
- وين، ماري (١٩٩٩)، الأطفال والإدمان التلفزيوني، ترجمة: عبد الفتاح الصبحي، عالم المعرفة، الكويت.
- وهدان، عز الدين (١٩٨٩)، اشتراطات موضوعية لمواجهة تحالف الإعلاميين الامبريالي والصهيوني، مجلة الوحدة، العدد ٥٤، تونس.

- Banks , O (1977) The Sociology of Education , Bats Ford , London.
- Bassard,G.H & Boll,E.S (1966) The Sociology of Child Development , 3 ed, New York .
- Bernstein, B(1971) "class, code and control. VOL. 1 the cortical studies towards sociology of Language R. & K.P London.
- Byrne, E.M (1978) women & children. Tailstock publication. London .
- Caldwell , M (1977) The Wealth of Sowed Nations , 2 ed , Press , London .
- Cold Thorpe, JH (1969) the off lucent worker in the class structure C.U.P. London.
- Douglas,J.W.et al (1968) All our Future. Peter Davies, London.
- Featherstone, J(1979) "Family Matters". Harvard educational Review. VOL 49 pp. 20-52
- Goodge .J. Watt (1969) "The consequences of Literacy" in Good J. . (ed) Literacy in Traditional societies C.U.P London.
- Haw Kins, P.R (1973) "Social Class, The nominal group and reference" in Bernstein, B (ed) (1971) class, codes and control. Vol 2. . K.P, London.
- Hall worth, H.J (1953) Sociometric Among Grammer School Boys and Girls , Sociology , Vol:16.
- Jackson, L. (1974) "The my the of Elaborated and restricted coder" Higher Education Review. Vol 6pp 65-81
- March, D.C (1965) the changing social structure of England and Wales (1871-16-961) 2 nd., Methue,. London.
- Neave, G(1975) How they Fared. R & K.P London.
- Oakly, A. (1972) Sex, Gender and Society, Tem ply Smith, London.
- Seers,R (1964) "Salaries» the Econ mist. 23 May and 30 may .
- Stincomls , A (1964) Rebellion in High School ,Quadrant Books, Chicago.
- Stubbs, M. (1976) Language Schools and class rooms Methuen London.
- Young.M.etal (1975) the symmetrical Family. Penguin, Harmon's - worth.

المقومون العلميون :

- الدكتور محمد خير الفوّال
- الدكتور أحمد الأصفر
- الدكتور أديب عقيل
- أستاذ في قسم المناهج وأصول التدريس
- أستاذ في قسم علم الاجتماع
- أستاذ في قسم علم الاجتماع

المدقق اللغوي :

- الدكتورة سكيّنة موعّد
- مدرّسة في قسم اللغة العربية

حقوق الطبع والترجمة والنشر ، محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات الجامعية

