



علم الاجتماع التربوي

رقم الكتاب: ٢٤٢٥





منشورات جامعة دمشق
كلية التربية

علم الاجتماع التربوي

الدكتور جلال السناد
أستاذ مساعد في قسم أصول التربية

الدكتور عدنان الأحمد
أستاذ في قسم أصول التربية

جامعة دمشق



رقم الصفحة	
	الفصل الأول
	نشوء علم الاجتماع التربوي
١٥-١٠٠	تعريفه، نظوره، استقلاله أهدافه، مجالاته، موضوعاته، ميادينه، أغراضه
	مستويات التحليل في علم الاجتماع التربوي
	الاتجاهات الفكرية في علم الاجتماع التربوي
	علاقة علم الاجتماع التربوي بالعلوم
	الفصل الثاني
	١- التنشئة الاجتماعية
١٠٣-١٤٣	تعريفها — أهدافها ووظائفها التنشئة والتربية (خصائصها — عناصرها — موادها — مستوياتها — أشكالها — نظرياتها — عملياتها).
١٤٤-١٩٧	٢ — الأسرة والتنشئة الاجتماعية تعريفها — تطورها — أنماطها — خصائصها — وظائفها — طبقاتها — أدوارها.
١٩٩-١٢١	الفصل الثالث الجماعات الاجتماعية والتنشئة الاجتماعية تعريفها — خصائصها — تكوينها — أنواعها — وظائفها — جماعة الأقران مفهومها — مميزاتها — وظائفها — جاذبيتها — أدوارها — وسائلها — شروطها — آثارها
	الفصل الرابع وسائل الاتصال ودورها في التنشئة الاجتماعية
٢٢٣-٢٣٣	— تعريفها — عواملها — وظائفها — جاذبيتها — تأثيراتها

٢٤٩-٢٤٦	— تأثير وسائل الاتصال في التنشئة والتربية
٢٥٢-٢٤٩	— التربية في عصر وسائل الإعلام الجماهيرية
	الفصل الخامس
	المدرسة منظمة اجتماعية تربوية
٣٠٩-٢٥٥	تعريفها — تطورها — بنيتها — مميزاتها — أهدافها — وظائفها — أساليبها
	— المعلم والمدرسة ودورهما في التنشئة الاجتماعية
	الفصل السادس
	— التنظيم الاجتماعي للمعرفة
٣٤٠-٣١١	— المنهاج والتدريس والتقويم وأثرها في التنشئة الاجتماعية
٣٦١-٣٤١	— الصف المدرسي وعمليات التنشئة والتربية فيه
	الفصل السابع
	— السياسة والتربية
٣٩٢-٣٦٣	مفهومها-نشأتها-عناصرها-خصائصها-وظائفها-نظرياتها
	الفصل الثامن
	— الثقافة والتربية
٤٣٥-٣٩٣	دور السياسة في التربية-التربية والسياسة-التنشئة السياسية-المشاركة السياسية والقيادة
٤٤٨-٤٣٧	المصطلحات العلمية
٤٧٩-٤٤٩	المراجع العربية والأجنبية

مقدمة:

الإنسان بطبيعته كائن اجتماعي، العلاقة بينه وبين مجتمعه علاقة حتمية تفاعلية وطيدة، حيث إن كلا منهما في حاجة حياتية ماسة إلى الآخر، فلا يستطيع الكائن البشري أن يحافظ على نوعه، أو يكتسب صفته الإنسانية أو ثقافته، أو يعيش حياته الطبيعية كإنسان إلا إذا كان عضواً متفاعلاً مع مجموعة من بني جنسه. وفي الوقت نفسه لا يمكن أن نتصور وجود مجتمع إنساني دون وجود أفراد من البشر بينهم تفاعل مستمر لتحقيق أهداف ومصالح مشتركة.

من هنا جاءت أهمية العلاقات الاجتماعية والتفاعلات التبادلية في المجتمع التي يدرسها علم الاجتماع ويمكن للمرء أن يتتبع بوضوح فكرة ترابط المجتمع والتربية في أعمال المفكرين. لقد طرح ديموقريطس وأفلاطون وأرسطو بشكل "أوبأخر جميع المسائل التي كانت موضع جدال طوال قرون عديدة. وهي المسائل المتعلقة بالطبيعة الاجتماعية للتربية ووظائفها الاجتماعية. وباعتبار التربية إحدى ظواهر المجتمع الاجتماعية، اهتم بفهمها ودراستها علم الاجتماع منذ نشأته، وقد وصل الاهتمام بفهم الوقائع والأنساق التربوية وتنظيماتها وعملياتها إلى الحد الذي خصصوا لها فرعاً من فروع علم الاجتماع يسمى "علم الاجتماع التربوي educational sociology" ليتخذ من التربية وأنساقها وعملياتها ووظائفها موضوعاً مستقلاً لدارسته، من منطلقات علم الاجتماع النظرية، وفي ضوء الأسس المنهجية التي تركز عليها العلوم الاجتماعية العامة، ولا سيما علم الاجتماع. وقد ترتب على ظهور هذا الاتجاه بين علماء الاجتماع وبعض علماء التربية تقدم الدراسات السيسولوجية للأنساق التربوية فهو مزيج من الوضوح والفهم لإبعاد الظاهرة التربوية وجوانبها البنائية والوظائف التي تؤديها بالنسبة للمجتمع ونظمه. ورغم ما حققه العلماء بالنسبة لتحديد النظام العلمي لعلم الاجتماع التربوي، وموضوع دراسته، وطبيعة الموضوع وخصائصه، والأغراض التي

يسعى لتحقيقها على المستوى النظري والمنهجي، والعلاقة التي تربطه بالنظم العلمية الأخرى، رغم كل ذلك ما يزال هناك الكثير من الجوانب التي لم يصل بعد الحوار حولها لدرجة من الوضوح تمكن دراسي علم الاجتماع التربوي من فهم أبعاده ووجهة النظر السيسولوجية التي توجه البحث التربوي، والموضوعات التي تقع في دائرة اهتمام هذا العلم على المستوى النظري، وعلى مستوى الممارسات التربوية، ومنذ ستينيات القرن الماضي تزايد الاهتمام بعلم اجتماع التربية كنظام علمي أكاديمي

يهتم بالفهم السوسولوجي للتربية حيث درجت أقسام الاجتماع بالجامعات العربية ومن قبلها بزمّن الجامعات الغربية

— إدراج علم الاجتماع التربوي ضمن مقرراتها الأكاديمية بعد ما تأكدت أهمية إسهام علماء الاجتماع في دراسة وتحليل النظام التربوي ومؤسساته والظروف التي يعمل فيها هذا النظام بتنظيماته ومؤسساته التربوية.

صدور بعض الأعمال العلمية المتفرقة حول الأطر النظرية والمنهجية لعلم الاجتماع التربوي وبدأت تتضع معالم هذا الفرع ليحتل مكانة متقدمة بين فروع علم الاجتماع وبداية الستينيات لظهور علم الاجتماع التربوي لا يعني أن الدراسة الاجتماعية للتربية ليس لها جذورها التاريخية التي قد تمتد إلى الحضارة اليونانية القديمة، والحضارة العربية الإسلامية، وفي الوقت نفسه إذا كانت البداية المكانية لهذا العلم كانت في الولايات المتحدة الأميركية، فإنه ما لبث أن انتشر في الدول الأوروبية، ومن بعدها دول العالم الثالث. ويمكن القول أن بداية ظهور علم الاجتماع التربوي تزامنت مع بداية استخدام المنهج العلمي في التربية. وتحولت التربية به من مجال إلى علم، ولكن علم تطبيقي، أي أنه علم يعتمد في نشاطه على نتائج العلوم الأخرى من ناحية، ويتبادل معها المنفعة والإفادة من ناحية ثانية.

ومن هذا المنطلق والأساس العلمي أصبح علم الاجتماع التربوي هو العلم المناط به الدراسة العلمية الاجتماعية للتربية من جميع جوانبها وعناصرها سواء من الخارج في تكامل النظام أو المؤسسة التربوية مع نظم ومؤسسات المجتمع الأخرى وما ينتج عن هذا التفاعل من إيجابيات وسلبيات.

ومن الداخل يعتبر أحد فروع المعرفة الحديثة ذات الصلة الوثيقة بالعملية التربوية والنظام التعليمي، ومن ثم أصبح أحد المقررات الدراسية الأساسية التي يجب أن يدرسها الطلاب الذين يعدون لمهنة التعليم، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة.

كما يعتبر أحد التخصصات التربوية التي يتخصص فيها طلاب الدراسات العليا والباحثون في كليات التربية في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء. وغالباً ما يقدم هذا العلم في كليات ومؤسسات إعداد المعلمين باسمه أو تحت مسميات أخرى منها *social foundations of education*، أو *social bases of education*، أو *social foundations of education*.

وعلم الاجتماع التربوي يساعد المعلم في تفهمه واستيعابه لمكانته الاجتماعية داخل المدرسة وداخل الصف والأدوار المرتبطة بها وعلاقته بالقائمين على العملية التعليمية وبتلاميذه، والمشكلات التي تنشأ من هذه العلاقات هذا بالإضافة إلى فهمه مكانات الآخرين وأدوارهم ومكانته وأدواره في الأسرة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية، وذلك حتى يستطيع أن يعرف ماله من حقوق وما عليه من واجبات داخل كل مؤسسة وحقوقه وأدواره ومكاناته.

وقد حاولنا بهذا العمل تقديم مزيد من الوضوح والفهم لعلم الاجتماع التربوي، وطبيعة نظامه العلمي والأسس النظرية والمنهجية التي يستند إليها في

دراسة الظواهر التربوية، وما يرتبط بها من وقائع وعمليات وتنظيمات ونظم
تربوية فقد تمثل في:

الفصل الأول:

النشأة التاريخية لعلم الاجتماع التربوي والتعريف به، وموضوعه
وأغراضه وعلاقته بالعلوم الأخرى إضافة إلى دراسة إعلامه.

الفصل الثاني:

التنشئة الاجتماعية تعريفها وأهدافها ووظائفها. دراسة العلاقة بين التنشئة
والتربية والأسرة والتحصيل العلمي.

الفصل الثالث:

وسائل الاتصال ودورها في التنشئة الاجتماعية وتعريفها وسائلها ووظائفها
ودراسة تأثيرها على التنشئة والتربية.

الفصل الرابع:

المدرسة منظمة اجتماعية تربوية تعريفها - تطورها - بنيتها - مميزاتها
- أهدافها - وظائفها - أساليبها ودراسة علاقة المعلم بالمدرسة ودورها في
التنشئة الاجتماعية.

الفصل الخامس:

الجماعات الاجتماعية والتنشئة الاجتماعية تعريفها - خصائصها -
تكوينها - أنواعها - وظائفها.

الفصل السادس:

دراسة التنظيم الاجتماعي للمعرفة ودراسة علاقة المنهاج والتدريس
والتقويم وأثرهما في التنشئة الاجتماعية، دراسة الصف المدرسي وعمليات التنشئة
والتربية فيه.

الفصل السابع:

علاقة السياسة بالتربية ودورها وظائفها وأنواع المشاركة فيها..

الفصل الثامن:

دراسة علاقة الثقافة بالتربية، ودراسة الثقافة كمفهوم ونشأة وعناصر وخصائص، ودراسة علاقتها في تكوين الفرد والشخصية.

المؤلفان

د. جلال السناد

د. عدنان الأحمد





الفصل الأول

نشوء علم الاجتماع التربوي

تعريفه، تطوره، استقلاله

أهدافه، مجالاته، موضوعاته، ميادينه، أغراضه

الاتجاهات الفكرية في علم الاجتماع التربوي

مستويات التحليل في علم الاجتماع التربوي



الفصل الأول

أولاً: نشوء علم الاجتماع التربوي:

المرحلة الأولى: مرحلة الدراسة الاجتماعية للتربية social study foeducation

بالرغم من أن الظهور الرسمي لعلم الاجتماع التربوي جاء متأخراً، فإن الاتجاه نحو الدراسة الاجتماعية للتربية كان محور اهتمام الفلاسفة والمفكرين عبر التاريخ.

فسقراط (٤٧٠-٣٩٩ ق.م) يمكن أن يستنتج من فلسفته التربوية أنها تعتمد على تدريب المواطن على اكتساب المعرفة عن طريق العقل وليس عن طريق الحواس وربما يرجع ذلك إلى فلسفته القائلة: (أعرف نفسك بنفسك قبل كل شيء) وقوله أيضاً بوجود: (حقائق عامة وبأن هناك حقائق ثابتة تقوم عليها الأخلاق وتقاس بها تصرفات الإنسان).

فسقراط (بهذا المفهوم يختلف عن السفسطائيين الذين يرون أن (الإنسان مقياس الأشياء جميعاً) وبعبارة أخرى كان سقراط يؤكد أن الأساس الصحيح للمعرفة هو العقل وليس الحواس وأن العقل هو أداة المعرفة لذلك يصبح من الضروري أن تكون الحقائق الخارجية ثابتة لأن الناس يرونها بمنظار واحد هو (العقل) الذي يجمع الجواهر والصعاب الذاتية دون الأعراض. (الحوات، بلا، ٧١).

واتبع سقراط لتحقيق وجهة نظره هذه (طريقة الحوار) التي يرى أنها كفيلة بأن تربى في النشء قوة التفكير وتجذبه للبحث والتتقيب فكان سقراط إذن يرمي إلى تكوين عقول قادرة على استنباط الحقائق واستخراج النتائج، ويعتبر القصة

وسيلة مهمة للوصول إلى طريقة الحوار، أما أفلاطون (٣٤٧، ٢٨٤ ق.م) رائد الفلسفة المثالية idealism فله رؤيته الخاصة عن طبيعة العلاقة المتبادلة بين التربية والمجتمع، وذلك عندما وضع تصوره الفلسفي عن المدينة الفاضلة، وكيف يمكن أن يؤدي التعليم دوراً رئيسياً في بناء المواطن والمجتمع في هذه المدينة، فقد قسم الناس إلى طبقات غير متساوية، ولكنه بنى أساسه الطبقي على العدل السماوي، وكان أساسه إتاحة جميع الفرص المتكافئة للمواطنين، وهم بعد ذلك سوف يختلفون بفعل ما وهبوا من قدرات وإمكانات واستعدادات، كما أن النفس البشرية مكونة من قوى مختلفة في مكانتها ومنزلتها وتقابل هذه القوى ما يوجد في المجتمع من طبقات اجتماعية، فالقوة العاقلة، مكانها الدماغ وفضيلتها الحكمة تقابل طبقة المفكرين (الفلاسفة الحكام) في المجتمع، والقوة الغضبية مركزها القلب وفضيلتها الشجاعة تقابل طبقة الجند في المجتمع، والقوة الشهوانية مركزها البطن وفضيلتها العفة تقابل الطبقة المنتجة في المجتمع من عمال وفلاحين وتوزيع الأفراد على الأعمال والمهن والوظائف يتم بناء على اختلافهم في هذه القوى.

وقد أشار أفلاطون إلى أن هذه القوة موزعة بين جميع أبناء المجتمع أغنياء وفقراء، ذكوراً وإناثاً، ومن ثم لابد من تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للجميع من خلال وضع نظام تعليمي يهدف إلى اكتشاف القوة السائدة عند كل فرد ورعايتها وتنميتها، ثم توجيهه إلى نوع العمل الذي يتفق مع نوع التعليم الذي حصل عليه، وقد ربط أفلاطون بين مخرجات النظام.

ثم جاء بعده تلميذه أرسطو Aristotle (٣٨٤-٣٢٢ ق.م) رائد الفلسفة الواقعية Realism وصاحب فكرة أن الطفل يولد وعقله كالصفحة البيضاء ومهمة المجتمع تزويده بالمعارف والحقائق، ومن ثم أكد على أهمية الدور الاجتماعي في تربية الطفل.

فأرسطو كان يختلف عن أستاذه أفلاطون إذا كان عملياً واقعياً، وأستاذه أفلاطون كان مثالياً وعلى العموم فإن جهود أرسطو يمكن إجمالها في الناحيتين الأتينيتين: الناحية الأولى: هي البحث في الغايات الاجتماعية وقد أقر بأن (غريزة التجمع) هي أساس المجتمع الإنساني وهي فطرية في الإنسان وهذا فيما يعتقد الكثير جوهر الخلاف بين أرسطو وأستاذه أفلاطون، ((فالتجمع البشري)) عند الأخير قام لسد حاجات اقتصادية كما يرى أرسطو أيضاً أن المجتمع البشري يعتمد اعتماداً كبيراً على نظام الأسرة الذي يؤدي إلى تماسك (الكيان الاجتماعي) الذي هو الدولة.

أما الناحية الثانية: فهي البحث في الغايات السياسية ولأجل ذلك قام أرسطو بدراسة دساتير الحكم في (١٥٨) مدينة يونانية وغير يونانية، ثم قام بتحليل الظواهر السياسية في هذه المدن وتوصل إلى جملة من الأفكار والآراء السياسية التي تعد مهمة حتى في وقتنا الحاضر من بينها أن (المدينة وحدة أخلاقية لا تهدف لسد الحاجات الاقتصادية فقط وإنما تهدف أيضاً إلى أغراض أخرى من رقي الإنسان وسموه.

ويرى أرسطو أن (الإنسان يمر في حياته بأطوار ثلاثة: طور النشأة الجسمية وهو الطور الأول من الطفولة وفيه يكون الكائن الإنساني جسداً خالصاً تقريباً ثم طور النفس النزوعية أي نشأة الحساسية والغريزة أو الجانب اللاعقلي من النفس، ثم طور نشأة القوى الناطقة أو الطور الفعلي، ويخلص أرسطو من هذه إلى القول إن من الواجب أن تجعل التمرينات والدراسات متماشية مع هذه المراتب الثلاث وأن تسير التربية على غرار هذا التطور الطبيعي (عبد الدائم، ١٩٨١، ٨٠).

بمعنى أن التربية أداة ضرورية لبناء مجتمع سياسي متماسك يسوده الأمن والاستقرار، كما أراد للتربية أيضاً أن تكون أداة لرفع المعنوية للمواطنين، فمهمة

التربية عنده سياسية واجتماعية في وقت واحد ولتحقيق ذلك يرى أن تشغيل كل ملكات الإنسان هو الأسلوب التربوي الصحيح الذي يؤدي في النهاية إلى السعادة الإنسانية.

واستمر هذا الاتجاه الاجتماعي للتربية محور اهتمام كثير من الفلاسفة والمفكرين عبر العصور الوسطى وعلى رأسهم العلامة العربي ابن خلدون (١٣٣٢-١٤٠٦م) الذي أكد على طبيعة العلاقة بين التربية والمجتمع ودورها في حل مشكلاته وتطوره والذي يعتبره بعض المؤرخين الاجتماعيين مؤسس علم الاجتماع.

ولكن هذا الاهتمام بالدراسة الاجتماعية للتربية ما لبث أن زال مع بداية العصور الحديثة بعد أن تأثر سلبياً بظهور الحركة الطبيعية في التربية التي تزعمها المفكر الفرنسي روسو J. Rousseau (١٧١٢-١٧٧٨) خلال القرن الثامن عشر والذي هاجم طبيعة العلاقة بين التربية والمجتمع، وأكد على العلاقة بين الطبيعة والفرد، حيث قال: إن كل شيء هو خير مادام في يد الطبيعة، وإذا مسته يد المجتمع انقلب إلى شر، (الجوشى، ٢٠٠٥، ٢) وربما يرجع موقف روسو السلبى من الدور الاجتماعي للتربية إلى ظروف المجتمع الفرنسي السياسية والدينية والاجتماعية والاقتصادية آنذاك، وكذلك ظروفه الشخصية والأسرية.

ثانياً: الاتجاهات السائدة في علم الاجتماع التربوي:

١- الوظيفة:

إن جذور الدراسة الوظيفية في علم الاجتماع: تمتد إلى فترة القرن الثامن عشر التي ظهر خلالها مفكرون اجتماعيون بارزون أمثال فولتير وروسو وهوبز الذين اعتنقوا مبدأ العلاقة الوظيفية بين متغيرين أو عاملين أحدهما مستقل والثاني معتمد. يقول فولتير مثلاً أن الاعتقاد بالله سبحانه وتعالى هو اعتقاد وظيفي أساسي بالنسبة للإنسان، إن مصود الإنسان يعني أن تكون هناك فكرة الاعتقاد بالله

سبحانه وتعالى حيث أن الإنسان والعقيدة بالله هما شيئان متلازمان ومترابطان (أسامة إحسان، ١٩٨٨، ١١١). ظهر الدافع الحقيقي لاستعمال اصطلاح ((وظيفة)) نتيجة ظهور علماء اجتماع القرن التاسع عشر مثل كونت وهربرت سبنسر الذين شبهوا المجتمع الإنساني بالكائن الحيواني من حيث الأجزاء البنائية والوظائف وقد استعملوا كلمة وظيفة محل كلمة غاية أو غرض مادام وجود الظواهر الاجتماعية لا يعتمد النتائج التي تحدثها.

هناك معنيان أساسيان في علم الاجتماع لاصطلاح الوظيفة :

المعنى الأول: هو الواجبات والفعاليات والنشاطات التي تقوم بها المنظمة الاجتماعية والتي تشارك مشاركة فعالة في إشباع حاجات الأفراد وتلبية طموحاتهم الذاتية والاجتماعية. فالوظائف الاجتماعية للمؤسسات السياسية هي الواجبات التي تقوم بها المنظمات السياسية في المجتمع والتي من خلالها يستطيع كل من الفرد والمجتمع تحقيق أهدافه الأساسية وفي الوقت نفسه إنجاز وحدة جماعته ومنظماته المختلفة وتكاملها. والوظيفة الاجتماعية كما يقول العالم روبرت ميرتون merton هي نتيجة موضوعية لظاهرة اجتماعية يلمسها الأفراد والجماعات وقد تكون ظاهرة manifest function أو تكون كامنة وغير متوقعة

والوظيفة الظاهرية Latent funcion هي نتيجة موضوعية للنظام الذي توجد فيه، وتكون هذه مقصودة ومعتزاً بها من قبل الأشخاص الذين يقومون بها كوظيفة تحقيق الوحدة الفكرية لأعضاء الحزب السياسي. أما الوظيفة الكامنة فهي الوظيفة غير المتوقعة وغير المقصودة من قبل أعضاء المنظمة الذين ينفذونها، فقد يتخذ الحزب السياسي مثلاً بعض الإجراءات لتحقيق الوحدة الأيديولوجية بين أعضائه ولكن هذه الإجراءات لا تنتج بتحقيق الوحدة المنشودة بل تنتج بظهور الانقسام والتكتل داخل الحزب السياسي. ولكي نميز بين النشاطات

التي تساعد على بقاء النظام الاجتماعي والمحافظة عليه والنشاطات التي تسبب اختلاله واضطرابه يجب علينا النظر إلى الوظائف البناءة التي تتماشى مع النظام وتحقق أهدافه وطموحاته eufunction والوظائف الهدامة التي تتناقض معه وتحول دون تحقيق أهدافه dysfunction. ومن الجدير بالإشارة هنا إلى أن الوظائف الظاهرة والكامنة قد تكون بقاء أو هدامة بالنسبة للنظام الاجتماعي الذي توجد فيه.

أما المعنى الثاني لاصطلاح الوظيفة فيُقصد به الترابط والتكامل. ففي علم الرياضيات نقول مثلاً أن المتغير (س) مكمل للمتغير (ص) أي أن أي تغيير في (س) لا بد أن يسبب تغييراً مماثلاً في (ص). وبالرغم من اختلاف الاستعماليين لاصطلاح وظيفة (الاستعمال الاجتماعي والرياضي) فإن كليهما مرتبطان ويكمل أحدهما الآخر. لهذا نستطيع القول أن للوظيفة ظواهر اجتماعية تساعد على استمرارها في القيام بعملها وأن جميع الظواهر الاجتماعية للنظام مرتبطة ومتعلقة الواحدة بالأخرى وأي تغيير في أي منها لا بد أن يؤثر في جميعها. إذن هناك علاقة مباشرة بين الوظيفة التي هي نتيجة لنظام اجتماعي معين والوظيفة التي هي ترابط بين متغيرات مختلفة.

• مميزات الوظيفة:

تتميز بالمزايا التالية على حد قول بارسونز parsons: (إحسان، ١٩٨٨، ١١٢).

١- قيامها بتثبيت الحدود بين النظام الاجتماعي والأنظمة الأخرى كالنظام الحضاري والبيولوجي ونظام الشخصية مثلاً.

٢- قدرتها على وضع الحدود التجريدية والتاريخية بين الوحدات البنائية الرئيسية للنظام الاجتماعي مع التأكيد على العلاقات النظامية بين هذه الوحدات.

٣- اهتمامها المتزايد بالظروف والعوامل التي تساعد على استقرار وتكامل وفاعلية النظام الاجتماعي المطلوب دراسته.

إن جميع الاتجاهات والأفكار الوظيفية تتصف بهذه المزايا ولكن من أهم هذه الاتجاهات والأفكار وأكثرها تأثيراً فكرة الضرورات الوظيفية functional imperatives هذه الفكرة التي تشير إلى أربع مشاكل سياسية تكمن في النظام الاجتماعي وتواجه بقية الأنظمة الاجتماعية الفرعية في المجتمع. لذا ينبغي على المجتمعات مواجهتها بصورة فعالة وحازمة.

أما الضرورات الوظيفية الأربع فهي:

١ - قابلية النظام على تكيف نفسه مع الأنظمة الأخرى والبيئة الطبيعية التي يوجد فيها.

٢ - تحقيق الأهداف الرئيسية للنظام.

٣ - قابليته على تحقيق الوحدة بين أعضائه.

٤ - قدرته على المحافظة على الاستقرار والانسجام.

لكن فكرة الضرورات الوظيفية ليست هي نفس فكرة المتطلبات الوظيفية

functional.

١- الاتجاه الوظيفي البنائي structural functionalist

approach: (الشخصي، ٢٠٠٢، ٢).

بدأ الاتجاه الوظيفي البنائي في الانتشار في أوروبا وأمريكا خلال النصف الأول من القرن العشرين وأعلن سيادته على الفكر الاجتماعي التربوي في كثير من دول خلال النصف الثاني من هذا القرن، ومن أشهر مفكريه دوركهيم

Dorkhiem وبارسونز T — Parsons ، وشوتز A-Schutz، ومورتون Morton، ويطلق على الاتجاه أحياناً نموذج النظام Order Model ويهتم الاتجاه الوظيفي البنائي بالبحث في كل مجتمع يتكون من مجموعة أجزاء أو عناصر مختلفة نتيجة لاختلافها في العمر والنوع، أو العرق، أو القوة الجسمية، أو الحكمة، أو الخلفية الأسرية، أو العضوية في المنظمات أو المؤسسات، أو التخصص الاقتصادي، هذه العناصر أو الأجزاء قائمة على الاتساق Harmony، والتماسك Isesion، والتعاون Cooperation، والتبادل

Reciprocity، والثبات Stability، و التكاملية Integration، هي الخاصية السائدة بين هذه العناصر والأجزاء نتيجة للتشابه بينها في الاهتمامات، وحاجة كل منها إلى الآخر لتحقيق أهدافه أو إشباع ميوله وحاجاته، ومثال ذلك تنوع الإنتاج والبضائع والخدمات والحماية.

وأوضح بارسونز أهمية الأسرة ودورها في عملية التنشئة الاجتماعية حي فهي تؤدي دوراً رئيسياً في تكوين شخصية الطفل وتعليمه قيم واتجاهات وعادات وتقاليد مجتمعه مما يساعده على ضبط سلوكه اجتماعياً وعدم انحرافه.

٢- المفاهيم السائدة في الاتجاه الوظيفي:

أ- البنية الوظيفية Structure and Function، وتشير إلى أن المجتمع كالعضو البيولوجي يتكون من مجموعة من الأجهزة والعناصر، لكل منها وظيفة محددة يؤديها من خلال تفاعله مع غيره من العناصر والأجهزة أو العضو البيولوجي كلاً متكاملاً، مثال ذلك أن المجتمع مثل جسم الإنسان ونظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية كأجهزة الجسم التنفسي والهضمي.... إلخ، وكل منها يعمل من خلال

تفاعله مع النظم الأخرى، وليست له قيمة أو أهمية بمجرد خروجه عنها. (إحسان، ١٩٨٨، ١١٨).

ب- التكاملية Integration: ويشير إلى أن هذه العناصر أو الأجهزة تعمل في تكامل حيث يكمل كل عنصر منها وظائف العناصر الأخرى ويؤثر فيها ويتأثر بها، وتعمل جميعها في اتساق وتعاون سعيًا لاستمرارية النظام المجتمعي الشامل وتماسكه.

ت- الثبات Stability: ويشير إلى أنه لا يوجد مجتمع ثابت تماماً، وأن التغير ولوفي جزء من المجتمع ضرورة حتمية، ويمكن أن تكون قوى هذا التغير من داخل المجتمع نفسه أو من خارجه، ويؤكد أنصار هذا الاتجاه على القوى التي تساعد على ثبات المجتمع أكثر من القوى التي تؤدي إلى تغييره تغييراً جذرياً، أما التغير الإصلاحي المتدرج فيرحب به أنصار هذا الاتجاه.

ث- التماسك Consensus: ويشير إلى أن لكل مجتمع رأياً كان بسيطاً أو مركباً، بدائياً أو متقدماً، فحكمة الافتراضات المشتركة كالعقائد والقيم والمبادئ العامة التي تحافظ على تماسكه واستمراريته، والتي من دونها من المستحيل أن يكون هناك مجتمع، ويتم غرس هذه العقائد والقيم والمبادئ في شخصيات النشء عن طريق عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي التي تحدث في الأسرة والمدرسة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية.

ج- لوم الضحية Blaming the victim: يرى أنصار هذا الاتجاه أن المجتمع أو النظام موجود قبل ظهور الفرد الذي يولد فيه، وأن العلاقة بينهما يجب أن تكون علاقة إيجابية، وإذا حدثت مشكلة بين الفرد والمجتمع، فإن أسبابها ترجع في الأساس إلى الفرد وليس المجتمع أو النظام ذلك لأن النظام دائماً على حق وعلى الفرد أن يسايره في عاداته وقيمه ومادته، وإذا حدث وخرج الفرد على هذه القيم والمبادئ فيطلق عليه لقب منحرف Deviant، وأن وظيفة النظام أن يعيد

هذا المنحرف إلى مظلة المجتمع عن طريق العقاب والجزاءات وتعتمد وجهة نظر-هذا الاتجاه على النظريات البيولوجية.

٣- المآخذ التي تؤخذ على الاتجاه الوظيفي:

- ١- أن النظام الاجتماعي ليس فقط كياناً قائماً بذاته كما يرى أنصاره، وهذه نظرة ميتافيزيقية، بل إن له عقلاً وإرادة.
- ٢- يبالغ أنصار هذا الاتجاه في دور التكنولوجيا ويقللون من دور الصراعات الأيدلوجية والثقافية في التغيير الاجتماعي.
- ٣- تأكيد أنصار هذا الاتجاه على عمليات الاختيار والتدريب التقني في المدرسة أدى إلى إهمال مضمون العملية التربوية، ولا سيما العملية التعليمية.
- ٤- يبالغ أنصار هذا الاتجاه في الاهتمام باستقرار ووحدة وانسجام النظم الاجتماعية، وإهمال التغيير وانعكاساته على النظم والمؤسسات الاجتماعية ومسؤولياتها في المجتمع.

٢ - الاتجاه الراديكالي Radical approach:

ويطلق على هذا الاتجاه مسميات كثيرة منها الاتجاه المناهض أو المعارض أو اتجاه الصراع Conflict approach أو الاتجاه النقدي Critical approach، ويشمل كلاً من الماركسيين الجدد الذين ترجع أصولهم التاريخية إلى كارل ماركس K.Marx خلال القرن الثامن عشر، والفيريين الجدد الذين ترجع جذورهم التاريخية إلى ماكس فيبر M. Weber وقد بدأ هذا الاتجاه في الظهور خلال الخمسينيات عن طريق كتابات كل من ميلز W. Mills في أميركا و بيرنبوم N. Bimbaum ، ولوكوود D. Lock wood، في إنجلترا،

ودارندورف Dahrendorf، في ألمانيا، ويستند أنصار الاتجاه الراديكالي في آرائهم إلى القضايا والمشكلات التربوية على بعض الافتراضات التي تتعارض إلى حد كبير مع افتراضات الاتجاه الوظيفي البنائي ومنها أن المجتمع يتكون من مجموعة من العناصر أو الأجزاء، ومنها أن المجتمع يتكون من مجموعة من العناصر أو الأجزاء، وأن الصراع والتنافس هما السمة الأساسية للتفاعل بين هذه العناصر والأجزاء نظراً، لأن المميزات الموجودة في المجتمع محدودة، وكل فئة أو طبقة أو شخص يحاول أن يحصل عليها لنفسه دون الآخرين، ومن ثم فإن التعاون والتكامل بين هذه العناصر والأجزاء ضعيف، وأن التغير الاجتماعي الذي ينتج عن اختلاف هذه العناصر في الأهداف والاهتمامات ينزع إلى أن يكون تغييراً ثورياً جذرياً.

وبناء على ذلك يشير أنصار الاتجاه الراديكالي ومنهم بولز، وجيتس إلى أن المدرسة مرآة مصغرة للمجتمع الذي توجد فيه، تعكس ما فيه من عناصر إيجابية أو سلبية، ومن ثم فإن وظيفتها في المجتمع الرأسمالي إعداد نوعين من العاملين يمثل النوع الأول الطبقة المالكة، والثاني الطبقة العاملة، وتكون المدرسة ميداناً للصراع الطبقي وذلك بسبب أن هدفها الأساسي هو إعادة إنتاج اللامساواة الاقتصادية Reproduction of economic inequality معنى ذلك أنها تعد أبناء الأغنياء للوظائف العليا، وأبناء الفقراء للوظائف الدنيا كما حدث مع آبائهم.

١- المفاهيم السائدة في الفكر الراديكالي التربوي:

أ- الصراع conflict :

ويشير إلى أن الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية في المجتمع قائمة على الصراع بين فئتين: فئة أعلى Superiors ويمثلها أصحاب العمل ورأس المال، وهذه الفئة تملك عناصر القوة Power والسلطة Authority، والثروة Wealth، وفئة أدنى Subordinates وهي الفئة المحكومة الفقيرة المغلوبة على أمرها، وتمثل غالبية أبناء المجتمع، وتعتبر المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية ميادين للصراع بين هاتين الفئتين.

وتستخدم فيها الفئة الأعلى كلاً من القواعد البيروقراطية وتقسيم العمل - كما يقول كولنيز - للسيطرة على الفئة الأدنى، وتحاول أن تحصل على مكاسب شخصية على حساب تلك الفئة، ومثال ذلك ما يحدث داخل المدرسة من صراع نتيجة لمحاولات مديري المدارس تحديد سلوكيات المعلمين داخل المدرسة من صراع نتيجة لمحاولات مديري المدارس تحديد سلوكيات المعلمين داخل الصف مستغلين في ذلك القواعد البيروقراطية وتقسيم العمل وتطبيق النظام المدرسي School discipline ويحدث هذا الصراع عندما يحاول أعضاء الفئة الأعلى تحقيق أغراضهم الشخصية على حساب الفئة الأدنى معتمدين في ذلك على سلطتهم ونفوذهم.

ب- إعادة الإنتاج (التوالدية) Reproduction:

ويشير إلى رغبة الفئة المسيطرة صاحبة الثروة والسلطة والقوة في بقاء الوضع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي في المجتمع كما هو عليه من طبقة، وأن تستغل ما لديها من إمكانات في المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية لتحقيق هذه الرغبة، وهي أن يستمر أبناء الأغنياء أغنياء، وأبناء الفقراء فقراء في المستقبل، بمعنى أن يكون الابن نسخة طبق الأصل تقريباً من

والده، أي أنهم يؤكدون مبدأ الثبات الاجتماعي Social stability أو مبدأ الحراك الاجتماعي المضمون Sponsored social mobility، والمدرسة واحدة من المؤسسات الرئيسية التي تساعد هذه الفئة في تحقيق أهدافها باعتبارها المؤسسة التربوية الأولى في المجتمع، حيث تعمل جاهدة على تعليم أبناء الأغنياء ذلك النوع والمستوى من التعليم الذي يساعدهم في الحصول على مكانات ووظائف آبائهم، وفي الوقت نفسه تعليم أبناء الفقراء ذلك النوع والمستوى من التعليم الذي يلحقهم بالوظائف المتواضعة لأبائهم، وتعتمد المدرسة في تحقيق تلك المناهج والكتب الدراسية والمعلمين والأنشطة والنظام الدراسي.

وبذلك يكون دور النظام التعليمي إعادة إنتاج تقسيم العمل وفقاً للمستوى الاقتصادي والاجتماعي، أي أن تقوم المؤسسات بتزويد الذين ينتمون إلى طبقات اجتماعية مختلفة بقيم وسمات شخصية مناسبة للمكانات والأدوار المستقبلية لهم في البناء الهرمي لتقسيم العمل كل حسب أصوله الاقتصادية الاجتماعية. (المعجم الاقتصادي، ١٩٧٣، ١٠).

ت-التناقض Contradiction:

ويقصد به الراديكاليون عدم التطابق بين الأفكار النظرية التي ينادي بها أعضاء الفئة الحاكمة، وما ينتج عنها من لا مساواة واستبدادية وظلم يقع على غالبية أبناء المجتمع من الفقراء الممثلين في العمال والفلاحين وغيرهم.

ث-اللامساواة Inequality:

ويشير إلى أن المجتمع الرأسمالي يسوده عدم المساواة في الحقوق والواجبات بين أفراد طبقات المستوى الاقتصادي الاجتماعي الذي ينتمون إليه، حيث يحصل أبناء المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا على المميزات التي يستحقونها أولاً يستحقونها في مختلف مؤسسات المجتمع، في حين يحرم أبناء

المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا من حقوقهم الأساسية في المجتمع. (المعجم الاقتصادي، ١٩٧٣، ١٥).

ويرى أنصار الاتجاه الراديكالي أن النظام التعليمي يستخدم كأداة لتحقيق التمايز الطبقي سواء في عملية التنشئة الاجتماعية أو النجاح أو الفشل الأكاديمي، وهاجم الراديكاليون استخدام اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي التي تقيس القدرات المعرفية، على أنها المحدد الوحيد للنجاح الاقتصادي والاجتماعي للفرد، بمعنى أن الطالب الذي يحصل على درجات أعلى في الاختبارات يحصل على وظيفة ودخل ومكانة اجتماعية أعلى، وهذا ما يراه أنصار الاتجاه الوظيفي البنائي بقيادة كل من جينسن Gensen ١٩٧١، وهيرنشتين Hernstein ١٩٧١، وآيزنك Eysenk ١٩٧١.

أما أنصار الاتجاه الراديكالي وخاصة بولز وجيتنس فيؤكدون على أن العوامل العقلية تؤدي دوراً ضعيفاً في تحديد المستقبل الوظيفي والمادي والاجتماعي للفرد، حيث إن هناك عوامل قد تكون أكثر أهمية من النجاح الأكاديمي في تحقيق ذلك، ومنها العوامل الشخصية غير العقلية والحظ Luck والمحسوبية والرشوة، وأن أعضاء الفئة

وقد عبر أعضاء الاتجاه الراديكالي في كتاباتهم عن موقفهم المتعصب من المدرسة باعتبارها مؤسسة تابعة للقوى المسيطرة على المجتمع سياسياً واقتصادياً واجتماعياً، تحقق أهدافهم ومصالحهم الشخصية على حساب مصالح بقية أبناء المجتمع، ومن أشهرها كتاب مجتمع بلا مدارس Disschooling Society الذي نشره إيفان إيلتش Hlich عام ١٩٧٢، وكتاب التعليم أستعمار ثقافي Education as cultural imperialism الذي نشره مارتن كارنوى عام ١٩٧٤ (١٢)، وكتاب التعليم في أمريكا الرأسمالية Education as capitalist America الذي نشره كل من بولز، وجيتنس عام ١٩٧٦ (١٠)، وقد هاجمت

هذه المؤلفات المدرسة مؤسسة اجتماعية تقوم على خدمة الفئة المسيطرة في المجتمع، ومن أنصار هذا الاتجاه أيضاً وهاجموا المدرسة بضراوة باولوفيريرى حيث نظر إلى المدرسة على أنها مؤسسة تستخدمها الفئة القاهرة Oppressors . للسيطرة على الفئة المقهورة Oppressed people.

ج-لوم النظام Blaming the system:

في قضية العلاقة بين الفرد والمجتمع والمشكلات والقضايا التي تنشأ بينهما، يرى أنصار الاتجاه الراديكالي المتأثرون بنظريات التنشئة الاجتماعية التي تركز على قوى خارج الفرد التي تدفعه إلى السلوك المنحرف Deviant behavior أن الخطأ في هذه المشكلة أو القضية يقع على النظام (المجتمع) لا اعتقادهم أن الفرد موجود قبل النظام الذي أوجده الفرد كي يقوم على خدمته وتحقيق أهدافه، ومن ثم من الضروري تغيير النظام أو تعديله، معني ذلك إذا حدث صراع بين الفرد والنظام فإن اللوم يقع على النظام التعليمي ومتطلبات سوق العمل، وقد دفع هذا بعض التربويين إلى تنويع أفلاطون أول عالم اجتماع تربوي، وأن بداية التفكير الفلسفي المنظم هي بداية لعلم اجتماع التربية.

ومع بداية النصف الثاني من القرن التاسع عشر ونتيجة لبعض التغيرات

العالمية منها الثورة الصناعية، والتقدم العلمي، والثورات السياسية وعلى رأسها الثورة الفرنسية، واستقلالية علم الاجتماع العام عن الفلسفة، وظهور بعض علماء الاجتماع العام ذوي الميول التربوية، بدأ الاهتمام يزداد بالدراسة الاجتماعية للتربية، وقد تجلى هذا الاهتمام في ظهور بعض المدارس والاتجاهات الفكرية التي كان لكل منها وجهة نظر معينة نحو الدراسة الاجتماعية للتربية، وقد حاول كل من شمبروري M.Shimbory من ناحية (١٨، ٤٨) وسمث P.Smith وملزر B.Miltzer ودوبي H.Goby (٢٤، ٢) من ناحية ثانية تصنيف هذه المدارس والاتجاهات منها:

١ - تصنيف شمبوري: (الشخبي، ٢٠٠٢، ٣٠٠).

قام المفكر شمبوري بمحاولة تصنيف الفكر الاجتماعي الذي وجه اهتمامه إلى دراسة التربية خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر إلى ثلاث مدارس فكرية هي:

أ- مدرسة التربية الاجتماعية Social Education school:

ظهرت هذه المدرسة أولاً في ألمانيا، وترعّمها كل من ناتورب P. Natorb بفلسفته الواقعية، وبرجمان P. Pergeman بواقعيته البيولوجية واهتمت هذه المدرسة بالبحث في طبيعة العلاقة المتبادلة بين التربية والمجتمع، من حيث إن المجتمع يشبه الكائن الحي والنظام التربوي جزء حيوي منه، ويقوم كل منهما على خدمة الآخر، أي أن كلا منهما يؤثر ويتأثر بالآخر، وتؤكد هذه المدرسة أيضاً على العلاقة المتبادلة بين النظام التعليمي كجزء متفاعل مع المجتمع الذي يوجد فيه بنظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

ب- مدرسة التربية الثقافية Cultural Education School:

ظهرت هذه المدرسة أيضاً في ألمانيا، وترعّمها كل من ديئي W. Delthey واسبرنجر E. Spranger، ووجهت هذه المدرسة اهتمامها إلى دراسة التربية كعملية اجتماعية في علاقتها المتبادلة بثقافة المجتمع الذي توجد فيه، وأن الوظيفة الأساسية للتربية هي نقل ثقافة المجتمع من جيل إلى آخر وتطويرها واستمرارها، وقد ميز أنصار هذه المدرسة بين الطبيعة التي تصف العمومية والإطلاق، والثقافة Culture التي تتميز بالاستقلالية والتاريخ والنسبية والارتباط بالمجتمع الذي توجد فيه، ومن ثم يصعب توحيد الأهداف التربوية في جميع المجتمعات الإنسانية مهما كان بينها من تقارب أو تشابه.

ت-المدرسة البراجماتية Pragmatic School:

ظهرت هذه المدرسة في أمريكا وتزعم هذه المدرسة مجموعة من الفلاسفة والمفكرين وعلى رأسهم بيرسي Pierce وجيمس W. James وجون ديوي J. Dewey الذين أكدوا أن الهدف الأساسي للتربية يتمثل في إعداد المواطن الديمقراطي في المجتمع، وأن المدرسة مؤسسة اجتماعية، ومرآة للمجتمع الذي توجد فيه وبنفس اتجاهاته وتفاعلاته ومشكلاته وطبيعة الحياة فيه، بمعنى إذا كان المجتمع ديمقراطياً فمن الضروري أن يكون المجتمع المدرسي ديمقراطياً وإذا كان المجتمع ديكتاتورياً فمن الضروري أن يعكس ديكتاتوريته على المجتمع المدرسي من خلال مناهجه الدراسية وتفاعلاته.

ويعتبر كتاب التربية والمجتمع Education and society الذي نشره جون ديوي عام ١٨٩٩ إشارة إلى الاهتمام الجاد بالدراسة الاجتماعية للتربية من وجهة نظر المدرسة البراجماتية.

٢ - تصنيف ميلرز، دوبي، سميث: (الشخي، ٢٠٠٢، ٣١).

قام هؤلاء المفكرون بتصنيف الاهتمامات والاتجاهات المتعددة المرتبطة بالدراسة الاجتماعية للتربية خلال ذات الفترة - النصف الثاني من القرن التاسع عشر - إلى أربع مدارس فكرية، لكل منها وجهة نظرها الخاصة نحو العلاقة بين التربية والمجتمع، وهذه المدارس هي:

أ-المدرسة الفلسفية Philosophical School:

تزعم هذه المدرسة كل من فيني R. Finney، وبيترز C. peters، وبود B. bode الأمريكيين، وإن كانت جذور هذه الفلسفة ترجع إلى فلاسفة التربية السابقين الذين اهتموا بدراسة العلاقة بين التربية والقيم، وما يجب أن تكون عليه هذه العلاقة، ويرى أنصار هذه المدرسة أن هدف التربية بناء المجتمع الديمقراطي، ولكي يتحقق هذا الهدف يجب الاهتمام بالمدرسة بما فيها من مناهج

وطرائق تدريس، بمعنى أن تتضمن العملية التعليمية عمليات التفاعل الاجتماعي التي تحدث داخل المدرسة وخارجها، والتي تساعد في نمو الاتجاه الديمقراطي لدى تلاميذها، ومن الملاحظ أن أفكار هذه المدرسة الفلسفية تتجسّد نحو الاهتمام بالتربية أكثر من اهتمامها بعلم الاجتماع، وتتفق أهدافها إلى حد كبير مع أهداف المدرسة البراجماتية في التصنيف السابق.

ب- المدرسة التطبيقية The Applied School:

تزعّمها كل من سمث W Smith المتأثر بالاتجاه الفلسفي، وبراون F. Brown، المتأثر بالاتجاه الوظيفي، واهتمت هذه المدرسة بدراسة علم الاجتماع التربوي كعلم تطبيقي وفرع لعلم الاجتماع العام، ويتفق أنصارها على ضرورة اهتمام علم الاجتماع التربوي بتخطيط المناهج الدراسية وبنائها بما يتفق والحاجات الأساسية للتلاميذ الذين يعيشون في عالم متغير.

ت- المدرسة الوظيفية the functional School:

اهتمت هذه المدرسة بالبحث في الظواهر والعمليات والمشكلات الاجتماعية داخل المدرسة كمؤسسة اجتماعية وخارجها وطبيعة العلاقة بين ما يحدث داخل المدرسة من ظواهر وعمليات ومشكلات وسلوك التلاميذ، وأكد أنصارها على ضرورة إجراء دراسات تجريبية وميدانية على المدرسة والمؤسسات الاجتماعية المرتبطة بها كي تستطيع تحديد المهام والمسؤوليات التربوية لكل مؤسسة من هذه المؤسسات، ومدى التفاعل بينها لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

ث- المدرسة السوسيولوجية The sociological School:

يرى أنصارها ضرورة الاهتمام بتطوير علم اجتماع التربية كفرع لعلم الاجتماع العام، ولكنه في الوقت نفسه علم مستقل له أهدافه واتجاهاته ومجالاته، ومن ثم ليس علماً تطبيقياً كعلم الاجتماع التربوي الذي تبنته المدرسة التطبيقية، ويتفق

أنصار هذه المدرسة أيضاً على ضرورة الاهتمام بتحليل المؤسسات التربوية إلى عناصرها الأولية وتحديد العلاقات بينها بهدف إضافة معلومات جديدة إلى هذا العلم.

وبالرغم من الاختلافات الواضحة بين وجهات نظر هذه المدارس نحو طبيعة الدراسة الاجتماعية للتربية، والمعايير والأسس التي استخدمت في تصنيف هذه المدارس، فإنها تتفق جميعها في هدف واحد يتمثل في اهتمامها جميعاً بطبيعة العلاقة المتبادلة بين التربية كعملية اجتماعية، والتعليم كنظام اجتماعي، والمدرسة كمؤسسة تربوية... وكل من المجتمع ونظمه ومؤسساته السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية المختلفة.

سادت أوروبا خلال القرن التاسع عشر، والحركة البراجماتية التي سادت أمريكا خلال النصف الثاني من القرن نفسه.

وقد شهدت نهاية هذه المرحلة بدايات استخدام المنهج العلمي Scientific Method في التربية ، وذلك على أيدي كل من ويليام فونت W.wundt الذي أنشأ أول معمل لعلم النفس التجريبي Experimental Psychology في ألمانيا عام ١٨٧٩، وجالستون F. Galton، وكاتل M. Cattell، اللذين اهتمتا بدراسة الفروق الفردية Individual Differences واستخدام الاختبارات العقلية في قياس الذكاء في كل من ألمانيا وإنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية، أما على مستوى استخدام المنهج العلمي في مجال الدراسة الاجتماعية للتربية فقد ظهرت أول دراسة في هذا المجال عام ١٨٩٧ قام بها جوزفين رايس J. Rice والتي تعتبر الرائدة في حركة البحث التربوي، واهتمت بدراسة العلاقة بين هجاء التلاميذ للكلمات وتحصيلهم الدراسي.

ثانياً: المرحلة الثانية: مرحلة علم الاجتماع

التربوي: education, sociology (الشخصي، ٢٠٠٢، ٣٢).

شهدت بداية القرن العشرين الميلاد الرسمي لعلم الاجتماع التربوي كفرع من فروع المعرفة له أهدافه، ومحتوياته، وطرائق بحثه، ولم يظهر هذا العلم من فراغ، ولكن نتيجة لبعض التغيرات المجتمعية والتربوية والمعرفية التي أكدت الحاجة إلى ظهوره، ومن هذه التغيرات.

١- زيادة اهتمام الحكومات في أوروبا وأمريكا بالتعليم وسيلة أساسية لتقدم كل من الفرد والمجتمع، وأداة رئيسية لحركة التنمية الشاملة.

٢- ظهور جيل من المتخصصين في علم الاجتماع العام ذي الميول والاتجاهات التربوية، ورغبتهم في دراسة الظواهرات والعمليات والمشكلات التربوية من وجهة نظر علم الاجتماع.

٣- الزيادة السريعة في المعرفة كماً وكيفاً، والتعقد في نسيجها أدى إلى ظهور فروع كثيرة للمعرفة لم يكن لها وجود من قبل، أو ما يطلق عليها العلوم البينية Interdisciplinary Sciences التي نشأت نتيجة للعلاقات بين العلوم الرئيسية ببعضها، ومنها علم الاجتماع التربوي.

٤- الزيادة المستمرة في أعداد الجامعات ومراكز البحوث في كثير من دول العالم مما أدى إلى تعميق التفكير في الظواهرات والعمليات والمشكلات العلمية في مجالات الحياة المختلفة ومنها المجال التربوي.

٥- الاهتمام باستخدام المنهج العلمي كأسلوب لحل المشكلات وتفسير الظواهرات واكتشاف المعرفة في مجالات العلوم الإنسانية وخاصة مجال التربية، التي قام بها بعض التربويين والمهتمين بالتربية.

ثالثاً: المرحلة الثالثة: مرحلة علم اجتماع التربية Sociology of

:education

كان علم اجتماع التربية على موعد مع الانتشار والرسمية في كثير من دول العالم، مع أن البداية الحقيقية لهذا العلم بدأت منذ بداية القرن الماضي (العشرين) على يد كل من دوركهيم E. Dorkhiem الذي يعتبر الأب الروحي The Founding Father لهذا العلم في العصر الحديث.

وقد مر علم الاجتماع التربية خلال الفترة من بداية النصف الثاني من القرن العشرين حتى الآن بمرحلتين يمكن أن نطلق على المرحلة الأولى مرحلة علم اجتماع التربية التقليدي، والمرحلة الثانية علم اجتماع التربية المعاصر، وفيما يلي عرض لهاتين المرحلتين:

١- مرحلة علم اجتماع التربية التقليدي Traditional Sociology of

:Education

وامتدت هذه المرحلة من نهاية الحرب الثانية حتى أواخر الستينيات إذا نما الاتجاه الإيجابي نحو الدور الاجتماعي والاقتصادي للتربية: حيث ازداد وعي الحكومات والأفراد في الدول المتقدمة وبعض الدول النامية بأهمية التعليم في عملية التقدم والتنمية الشاملة لكل من الفرد والمجتمع، وقد نتج هذا الوعي عن انتشار بعض النظريات والاتجاهات العلمية في اقتصاديات التعليم، ومنها نظرية رأس المال البشري Human Capital Theroy، ومنها التعليم كاستثمار Education as Investment، ونظرية التقدم Modernization Theory والتي أدت بدورها إلى زيادة الاهتمام الكمي والكيفي بالتعليم، بالإضافة إلى انتشار بعض المبادئ والاتجاهات التربوية التي تبنتها الحكومات الديمقراطية في كثير من دول العالم المتقدمة والنامية مثل مبادئ حقوق الإنسان Human Rights التي أعلنتها الأمم المتحدة عام ١٩٤٩ وتكافؤ الفرص التعليمية

Compulsory والتعليم الإلزامي و Equality of Educational Opportunity

Education، والتعليم للجميع Education For all ومجانية التعليم Free

Education، والتربية المستمرة Continuous Education، وكذلك تجارب

بعض الدول وخاصة اليابان التي أعتمدت على استثمار الموارد البشرية Human resources عن طريق التعليم في حركة تقدمها التي بهرت العالم أجمعه.

٢ - علم اجتماع التربية المعاصر :Current sociology of Education (الشخيفي، ٢٠٠٢، ٤٨).

وقد بدأت هذه المرحلة منذ أواخر الستينيات، واستمرت حتى الوقت الراهن، وتعرض لهزة عنيفة من داخله، وقد بدأت هذه الهزة مع منتصف السبعينيات واستمرت حتى الآن، وقد أدت إلى تغيير كبير في هذا العلم سواء في أهدافه أو مضمونه أو طرائق البحث فيه، نتيجة لظهور اتجاهات جديدة وأنواع اتجاهات ذات جذور تاريخية فيه، هذا بالإضافة إلى التطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية التي سادت العالم خلال هذه الفترة، ومن أهم هذه التطورات والاتجاهات: (السيد، ١٩٩٥، ٤٨).

أ - أن الحركة الوظيفية البنائية سيطرت على عقول كثير من علماء وباحثي علم اجتماع التربية خلال الخمسينيات ووجدت نفسها في موقف حرج بنتيجة للنقد وتضمن هذا النقد.

١ - أن الحركة الوظيفية البنائية، اهتمت أكثر بدور التكنولوجيا في العملية التربوية على حساب البحث في الصراع بين الأيديولوجيات والطبقات الاجتماعية وتأثير هذه الصراعات على التربية، وقد تبني هذا الاتجاه كل من بولز S. Bowls وجينتس R. Gintis عام ١٩٧١ وكولينز عام ١٩٧٢.

٢- أن الحركة الوظيفية البنائية، اهتمت أكثر بدراسة انتقاء الطلاب وتوزيعهم على مراحل التعليم وأنواعه المختلفة مع إهمال دراسة محتوى العملية التربوية نفسها، وقد تبنى هذا الاتجاه يونج M.Young عام ١٩٧١.

ب - نموي بعض الاتجاهات المعارضة أو المناهضة للحركة الوظيفية البنائية، وقد تمثلت هذه الاتجاهات في كل من:

١- الاتجاه الراديكالي أو المعارض أو النقدي Conflict Radical or Critical Approach الذي يضم كلاً من الماركسيين الجدد New Marxists والفيبريين الجدد New Weberians.

٢- اتجاه علم اجتماع التربية الجديد New Sociology of Education.

٣- اتجاه علم الظاهراتية Phenomenology.

٤- علم اجتماع المعرفة Sociology of Knowledge.

ج - الثورات والاضرابات التي سادت كثيراً من الدول المتقدمة والنامية خلال فترة الستينيات، التي قام بها طلاب الجامعات، وجامعات الأقليات كالزنوج والنساء وأبناء الطبقات الفقيرة في أوروبا وأمريكا، بالإضافة إلى الثورات والانقلابات السياسية والعسكرية التي حدثت في كثير من دول العالم الثالث، وقد تعددت أسباب هذه الثورات والاضرابات من وجهات نظر علماء اجتماع التربية التقليديين والمعاصرين ومنها:

١ - التناقض بين النظرية والتطبيق في المؤسسات التربوية: بمعنى حدوث اختلافات كبيرة بين أهداف المدرسة وغيرها من المؤسسات التربوية، وبين ما يحدث في الواقع داخل هذه المؤسسات، على سبيل المثال من المفترض أن تقوم المدرسة بتزويد طلابها بمعلومات تفيدهم وتفيد مجتمعهم في الحاضر والمستقبل، ولكنها في الواقع تقوم بتزويدهم بمعلومات كثيرة ليس لها علاقة بمطالباتهم أو متطلبات مجتمعهم وأهدافه.

٢ — تبعية المدرسة: حيث اقتنع كثير من المفكرين والباحثين على أن

المدرسة مؤسسة اجتماعية يجب أن تكون مؤسسة مستقلة، إلا أنها في الواقع أصبحت مؤسسة تابعة للسلطة السياسية وجماعات القوة أو الضغط Power or Pressure Groups في المجتمع ممثلة أصحاب النفوذ السياسي والاقتصادي

والاجتماعي، بمعنى أن هذه القوى تستخدم المدرسة كمؤسسة بيروقراطية تسيطر عليها اللوائح الرسمية والقوانين، مما قد يدفع البعض إلى تشبيهها بالسجن أو المصنع حيث تتكون من أعداد كبيرة من الأفراد تصب عقولهم في قالب واحد تقريباً مع ضعف الاهتمام بميولهم ورغباتهم الشخصية والفروق الفردية بينهم، وقد أدى ذلك إلى حدوث مشكلات كثيرة منها كثرة غياب التلاميذ من المدرسة وتسربهم منها، والتأخر الدراسي وجناح الأحداث والإضرابات الطلابية.

٣ — استخدام المدرسة للاختبارات العقلية المتميزة كأدوات لقياس ذكاء

الطلاب وقدراتهم العقلية وتقبلهم الدراسي، مما أدى إلى مشكلات التفرقة بين أبناء المجتمع الواحد طبقاً للنوع أو اللون أو العرق أو المستوى الاقتصادي الاجتماعي أو المنطقة الجغرافية أو السكنية، وقد أجريت دراسات كثيرة حول هذه المشكلات، وقدمت نتائج تفيد تفوق البيض على الملونين والذكور على الإناث، والأمريكيين على غيرهم من الشعوب، والجنس الأنجلوساكسوني الكاثوليكي على غيره من الأجناس، وقد أدى هذا بدوره إلى صراعات اجتماعية عديدة، وأكدت نتائج هذه الدراسات أيضاً على أثر الوراثة في القدرات العقلية للتلاميذ، وأطلق على أنصارها (الوارثيين)، وتزعهم كل من جينسن Jenesen، وهرنشتين Hernstine وأيزنك Eysnk خلال فترة الستينيات، وتبنى هذا الاتجاه فكرة أن الأغنياء أغنياء لأنهم بطبيعتهم أذكىاء، والفقراء لأنهم بطبيعتهم أغنياء، وكان رد الفعل المباشر لهذا الاتجاه ظهور جماعة كبيرة من علماء التربية وعلم النفس

والاجتماع أطلقت على نفسها (البيئيين) وأكدت في أثر البيئة القوي على القدرات العقلية للتلاميذ وتحصيلهم الدراسي.

٣ - تعريف علم الاجتماع التربوي:

إن الاختلاف بين العلماء لم يكن قائماً على حد تسميه هذا العلم، وإنما كشف استعراض تراث هذا العلم عن عدة

آراء قدمها أصحابها لتحديد ما المقصود بهذا العلم، وتحديد هويته وموضوعه، فنجد (جورج بين) E. G. Payne الذي لقب بجدارة أبا علم الاجتماع التربوي لما قدمه من إسهامات في هذا الفرع يعرف علم الاجتماع التربوي بأنه (العلم الذي يصف ويشرح النظم insti- tuitions والجماعات الاجتماعية Social group، والعمليات الاجتماعية Social Procenes التي يحصل من خلالها الفرد على خبرته المعرفية وينظمها). (حمدي، ١٩٩٥، ٧٦).

أما فرانسيس براون F. Brown فيرى أن علم الاجتماع هو (العلم الذي يهتم بتحليل عمليات التفاعل والطرق التي تسهم في نمو الشخصية الفردية). في حين يعرفه (بروكوفر) Brookovver بأنه (التحليل العلمي للعمليات الاجتماعية والأنماط الاجتماعية الداخلة في النسق التربوي). (حمدي، ١٩٩٥، ٧٧).

علم الاجتماع التربوي يهتم في أعم مستوياته بالعلاقات الوظيفية بين التربية والأوضاع التنظيمية الأخرى في المجتمع وهي الاقتصاد والسياسية والدين والقراءة..... وداخل النسق العريض هنا نسق تربوي أو النسق الفرع التربوي أو المدرسة أو الكلية له تنظيم رسمي بحدود أهدافه وتوزيع الأدوار والموارد بداخلها والعلوم والسلطات ومضمون وطريقة التدريس يضاف إلى أنه:

- الأصول والعوامل الاجتماعية التي تحدد الآراء والنظريات التربوية

- العلاقة بين النظم التربوية والتيار الاجتماعي عامة.

- كيفية أداء النظم التربوية لوظائفها وتأثيرها في البيئة المحيطة ويدخل في ذلك عملية انتقال وتلقين القيم الاجتماعية.

- العلاقات الاجتماعية المتضمنة أو النابعة من النشاط التربوي، ويدخل فيها العمليات الاجتماعية التي تقاس بها الأبعاد الاجتماعية ومراكز السلطة والنظام.

- علاقة النظام التربوي الرسمي بالاتجاهات الثقافية العامة وبالمواقف والقيم التطبيقية والاتجاهات العنصرية والنزاعات العقائدية. (المعجم الاجتماعي، ٢٠٠٠، ٤١٠).

وتعرف جولاني علم الاجتماع التربوي باعتباره فرعاً من فروع علم الاجتماع يسعى لتطبيق الطرق والمعرفة السيولوجية على الظاهرة التربوية كظاهرة اجتماعية، يمكن تعريفه بأنه العلم الذي يهتم بدراسة الظاهرة التربوية وما يرتبط بها من نظم وتنظيمات اجتماعية ومشكلات تربوية، دراسة علمية وصفية وتحليلية، بغرض فهم تلك الظاهرة ونظمها ومشكلاتها، من حيث نشأتها وتطورها والعلاقات التي ترتبط بالظواهر والنظم الاجتماعية الأخرى، والوظائف التي تؤديها القوانين التي تحكمها في نشأتها وتطورها وأدائها لوظيفتها. (جولاني، ١٩٩٣، ٦٠).

وبتحليل هذا التعريف نجد أن علم الاجتماع التربوي يقيم برهانه في دراسته الظاهرة التربوية على أساس منطقي، يتسق مع منطق العلم والأسئلة التي يسعى للإجابة عليها، والمتمثلة في: ماذا؟ ولماذا؟ وكيف؟ والتي تعنى بدورها وصف الظاهرة واكتشاف الحقائق المتعلقة بها وذلك في إجابته عن ماذا؟ ثم تفسيرها بهدف الإجابة عن لماذا؟ وبوصف الظاهرة التربوية وتفسيرها يتحقق الفهم وهذا الفهم هو هدف من أهداف العلم الأساسية. وإذا ما كان هذا الفهم قائم على أسس من الحقائق الفعلية التي يتسم ملاحظتها أمكن لعالم الاجتماع التربوي

أن يجيب السؤال الثالث للعلم وهو كيف؟ والإجابة عن هذا السؤال تتعلق بالتنبؤ بمستقبل الظاهرة والعوامل التي تتحكم فيها.

وبذلك يسعى علم الاجتماع التربوي في دراسته الظاهرة التربوية لتحقيق نمطي البحث السيولوجي الأساسيين المتمثلين: في البحث الوصفي للظاهرة التربوية، والبحث التفسيري وهو في وصفه للظاهرة التربوية يسعى لاكتشاف الوقائع المرتبطة بها لوصف الحقيقة الاجتماعية، وفي محاولته للإجابة عن السؤال لماذا؟ وكيف حدث ذلك؟ يسعى (علم الاجتماع التربوي) لتحليل الظاهرة التربوية وتفسيرها، وبذلك يسعى علم الاجتماع التربوي في دراساته الوصفية والتفسيرية للظاهرة التربوية، والوقائع المرتبطة بها، سواء كانت نظاماً أو عمليات أو تنظيمات اجتماعية أو مشكلات اجتماعية ترتبط بالممارسات التربوية، لتحقيق أهداف العلم سواء كانت تلك الأهداف أولية، مثل الفهم أونهائية، مثل التنبؤ والتحكم، وبذلك فإن تحقيق أهداف العلم تلك تمثل جوهر أغراض علم الاجتماع التربوي النظرية والتطبيقية.

٣ - استقلالية علم الاجتماع التربوي:

شهدت هذه المرحلة وخاصة في بداياتها مجموعة من المؤشرات والبراهين التي تؤكد على استقلالية علم الاجتماع التربوي ومنها: (السيد، ١٩٩٥، ٣٣).

أ - عرضت بعض الجامعات ومؤسسات التعليم العالي مقررات دراسية تحت مسمى علم الاجتماع التربوي أو بعض المسميات المرتبطة به ضمن مناهجها الدراسية والمتتبع لتاريخ علم الاجتماع التربوي يلاحظ أنه لم يقدم أي مقرر دراسي تحت عنوان (علم الاجتماع التربوي) إلى أن استعمل هنري سوزالو H. Suzzallo هذا العنوان أول مرة في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩١٠ ويعتبر روس E. Ross أول من طرح مقررأ دراسياً على المستوى الجامعي تحت مسمى Sociology For

Teachers، وقام بروكوفر W.Prokover (١١) بدراسة إحصائية لعدد الجامعات التي طرحت مقررات دراسية تحت مسمى علم الاجتماع التربوي خلال الفترة من بداية القرن العشرين حتى الحرب العالمية الأولى، وتوصل إلى أن مجموع هذه الجامعات بلغ أربع عشرة جامعة على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية، وأشار عبد الله الرشيدان إلى أنه خلال الفترة ما بين ١٩١٠-١٩٢٦ ازداد عدد الكليات التي تطرح مقررات دراسية في علم الاجتماع التربوي من أربعين إلى مئة وأربع كليات على مستوى الولايات المتحدة وحدها (الرشيدان، ١٩٨٤، ١٤).

ب - ظهور أعداد كبيرة من الكتب والمراجع التي تحمل مسمى علم الاجتماع التربوي، وقد تضمنت هذه المؤلفات العديد من المفاهيم والقضايا والمشكلات والظواهر والعمليات الاجتماعية في علاقتها بالتربية وقد ظهر أول مؤلف في علم الاجتماع التربوي على يد W. Smith تحت مسمى (مقدمة لعلم الاجتماع التربوي) An Introduction To Educational Sociology

وظهرت المؤلفات والدراسات تباعاً التي أثرت تراث هذا العلم منها ما درس توضيح العلاقة المتداخلة بين التعليم والمجتمع وذلك من خلال تأثير

الطبقات الاجتماعية، والبيئة المنزلية على تفوق الطالب والإنجاز التعليمي.

Educational Acheuinal وأخرى حملت ثقافة الشباب Youh Culture والاعتراب والتعليم Allentation والتعليم والتكامل Integration، واللامركزية Decentrization ثم دور الحكومة في التعليم. (حمدي، ١٩٩٥، ١٠٣). تحت مسمى علم الاجتماع التربوي خلال الفترة من ١٩٢٣ إلى ١٩٣١.

ت - تأسيس الجمعية القومية لدراسة علم الاجتماع التربوي The National Society For The Study of Educational Sociology سنة ١٩٢٣، وقد تولت هذه الجمعية إصدار دورية علم الاجتماع التربوي Journal

of Educational Sociology عام ١٩٢٧، وتولى الإشراف على هذه الدورية عالم الاجتماع التربوي باين E. Bayne التي قامت بنشر كثير من الدراسات والمقالات المتخصصة في علم الاجتماع التربوي خلال فترة طويلة امتدت حتى عام ١٩٦٣.

ث - وتنتهي بعد ذلك مظاهر الاهتمام بهذا الفرع الجديد، ففي المدة من ١٩٤٠-١٩٤٨ عقدت منظمة علم الاجتماع في انكلترا مؤتمرات حول موضوع

علم الاجتماع (التربية) أسهم فيها عدد من المهتمين بهذا المجال وفي نهاية عام

١٩٤٨ عقدت ندوة علم الاجتماع الأمريكي ناقشت حدود علم الاجتماع التربوي

وتحديد مجاله حيث طور علماء الاجتماع بعد ذلك إطاراً لدراسة السنظم

التعليمية ومؤسساتها والجوانب النظامية للتعليم، وإزاء هذا الأمر ظهر اتجاه

بمناقشة المؤسسات التعليمية باعتبارها نظاماً اجتماعياً، حيث تميل كتابات هذا

الاتجاه إلى تحديد البحث في علم اجتماع التربية على دراسة المدارس باعتبارها

مجتمعات ذات محتوى ذاتي، وظهر أيضاً اتجاه آخر يميل إلى النظر إلى التعليم

كنظام في علاقته بالبناء الاجتماعي ركز على دراسة الوظيفة الانتقائية

Selection والتوزيع Allocation للتعليم وذلك من خلال الاهتمام بالدور

الذي يقوم به التعليم في البناء المهني Occupational، أو بإسهام التعليم في

الحراك الاجتماعي Social Mobility الأمر الذي جعل علماء اجتماع التربية

يهتمون أساساً بدراسة المدارس باعتبارها مؤسسات انتقاء وتوزيع تظهر اهتمام

لدى هؤلاء العلماء يركز أساساً على توضيح العلاقة بين المدخلات Input

والمخرجات Outputs. (حمدي، ١٩٩٥، ١٠٥).

٤ - أهداف علم الاجتماع التربوي

يقسم علم الاجتماع من ناحية وظائفه وأهدافه إلى قسمين أساسيين هما علم

الاجتماع النظري أو علم الاجتماع الصرف pure sociology وعلم الاجتماع

التطبيقي applied sociology علم الاجتماع النظري هو ذلك العلم الذي يهتم بدراسة واكتشاف وتراكم المعرفة النظرية المتعلقة بالمجتمع والسلوك الاجتماعي والحضاري المادي وغير المادي. بينما علم الاجتماع التطبيقي هو ذلك العلم الذي يهتم بتطبيق مبادئ وأسس ونظريات علم الاجتماع العام على معالجة وحل المشكلات الاجتماعية التي تواجه الإنسان والمجتمع. ونظريات علم اجتماع التربية تسعمل في تطوير العلاقات التربوية والاجتماعية بين الطلبة والأساتذة وتعمل من أجل تشجيع الأسر كافة على إرسال أبنائها إلى المدارس ودور العلم لغرض التزود بالثقافة والمعرفة الاختصاصية التي يمكن الاعتماد عليها في خدمة وتنمية المجتمع في المجالات الحياتية كلها. إن علم الاجتماع النظري يهدف إلى جمع وتصنيف وتنظيم وتراكم أكبر كمية من المعرفة الاجتماعية التي يمكن الاستفادة منها

مع تعدد الآراء والاتجاهات في علم الاجتماع التربوي فإن هناك بعض الأهداف العامة المتفق عليها بين المهتمين بهذا العلم التي دارت حولها كثير من مجالات علم الاجتماع التربوي وطرائقه خلال الفترة من بداية القرن العشرين حتى الحرب العالمية الثانية، ومن هذه الأهداف: (الشخي، ٢٠٠٢، ٣٧).

أ- تحليل التربية كوسيلة للتقدم الاجتماعي: اتفق بعض المهتمين بعلم الاجتماع التربوي وعلى رأسهم كل من جود A. Good وإلود Elewood، وكينمان J. Kinneman أن هذا العلم يمكن أن يقدم لنا أسس التقدم الاجتماعي، بالإضافة إلى بعض الحلول لبعض المشكلات الاجتماعية، وأن المدرسة كمؤسسة اجتماعية من الممكن أن تساعد الأفراد في ممارسة الضبط الاجتماعي الذي يعتبر إحدى الوسائل الرئيسية لتقدم المجتمع إلى أعلى مستوياته.

ب- تحليل الأهداف التربوية من وجهة النظر الاجتماعية: حيث أكد بعض علماء الاجتماع التربوي ومنهم سنيدين D. Snedden، وكليمينت S. Climent على أن

هدف هذا العلم هو التحليل الموضوعي لأهداف التربية من وجهة النظر الاجتماعية، وقد حاول هؤلاء العلماء التوصل إلى فلسفة اجتماعية للتربية تعتمد على تحليل المجتمع وحاجات أعضائه.

ت-تطبيق نظريات واتجاهات علم الاجتماع في مجال التربية: حيث اتجه البعض ومنهم زوربوغ H. Zurbough، وبراون F. Brown، وزيلينسي L. Zeleny، إلى أن علم الاجتماع التربوي ليس علماً قائماً بذاته، ولكنه فرع تطبيقي لعلم الاجتماع العام يهدف إلى تطبيق مفاهيم ونظريات واتجاهات علم الاجتماع العام واستخدامها في ميدان التربية، وقد أشار باريليو P. Parelius في ذلك إلى أن تطور علم الاجتماع العام تأثر كثيراً بنموذج الجامعة الألمانية الذي يرى أن هدف العلم هو المساهمة في البناء العام للنظرية، مع ضرورة فصل العمل الأكاديمي عن الأمور السياسية والعملية، ومن ثم فإن النظر إلى علم الاجتماع التربوي يمثل مطلباً ضرورياً وفرعاً تطبيقياً لعلم الاجتماع العام.

ث-دراسة التربية كعملية تنشئة اجتماعية: حيث أكد كل من إلودود Elwood وبودسون Bodson وغيرهما على أن العلاقة وطيدة بين كل من المجتمع والفرد، وأن للمجتمع دوراً مهماً في تطور شخصية الفرد وتكوينها، ومن ثم فإن عملية التنشئة الاجتماعية التي يتعلم خلالها الفرد الخبرة الاجتماعية عن طريق تفاعله مع الجماعة من الممكن أن تكون مجالاً خصباً لهذا العلم، بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بالبيئة الثقافية التي تكسب وتنظم فيها الخبرة، وكيفية استخدام العملية التربوية في تحقيق النمو السوي لشخصية الفرد.

ج-تدريب الباحثين والعاملين في مجال التربية: فقد اتفق كل من بودسون Bodson وباين Bayan على أن هدف علم الاجتماع التربوي هو تدريب المعلمين والباحثين والمهتمين بالتربية، بتدريب فعال من خلال دراستهم لعلم

الاجتماع التربوي، ومدى إسهامه في فهم العملية التربوية، بالإضافة إلى أن هذا العلم يساعدهم في فهم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد داخل المؤسسات الاجتماعية.

٥ - مجالات علم الاجتماع التربوي

أ - دراسة المدرسة كنظام قائم بذاته: ويتضمن هذا المجال البحث في المدرسة كنظام اجتماعي بما فيه من عناصر، ومكانات وأدوار اجتماعية تتفاعل وتتكامل بعضها مع البعض الآخر لتحقيق الهدف العام من المدرسة، والمتمثل في تنمية شخصية التلميذ ككل من جميع جوانبها العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية والخلاقية والسياسية، ويتضمن أيضاً دراسة المجتمع المدرسي كمجتمع متميز عن غيره من المجتمعات القرعية، سواء من حيث الأهداف أو المحتوى أو أنماط وأساليب التفاعل الاجتماعي بين أعضائه.

١- المكانات والأدوار الاجتماعية والإدارية والفنية من مديري مدارس ومديري إدارات وموجهين فنيين ومعلمين وتلاميذ وأولياء أمور من حيث الإعداد والتدريب والمشكلات والعلاقات الاجتماعية المتبادلة بينهم.

٢- الفظم الاجتماعية: والممثلة في الإدارات التعليمية والمدارس وحجرات الدراسة.

٣- البنى الاجتماعية: البناء المدرسي، وحجرة الدراسة، وبناء السلطة، وبناء القوة، والبنية الاجتماعية للتلاميذ والمعلمين والإداريين... إلخ.

٤- العمليات الاجتماعية: التفاعل الاجتماعي، والضبط الاجتماعي، والتنشئة الاجتماعية، والتغير الاجتماعي..... إلخ.

٥- المفاهيم الاجتماعية: القيم، والثقافة، واللغة، والسياسة، والاتجاهات.... إلخ.

٦- المشكلات الاجتماعية: الرسوب، والتسرب، والتأخر الدراسي،
والحرمان الثقافي، والتمايز الاجتماعي، ومشكلات التفاعل بين عناصر العملية
التربوية.... إلخ.

٧- المعلمون إعدادهم وقدرتهم أثناء الخدمة أدوارهم، تفاعلاتهم،
ومشكلاتهم، ومكاناتهم الاجتماعية.

٨- دراسة مبادئ تكافؤ الفرص التعليمية والعدالة والمساواة
والديمقراطية.

٩ - دراسة حجرة الدراسة كنظام اجتماعي: ويتضمن هذا المجال
دراسة المناخ وأساليب التفاعل بين المعلم والتلاميذ من ناحية، وبين زملائه
المعلمين والإداريين من ناحية ثانية، وبين التلاميذ بعضهم مع البعض من ناحية
ثالثة، وما ينتج عن هذا التفاعل من ظواهر ومشكلات أكاديمية أو اجتماعية
ومدى انعكاسها على سلوك كل من المعلم والتلميذ والأداء الأكاديمي لكل منهما.
وقد أجريت بعض الدراسات التي تناولت هذا المجال ومنها دراسة كولمان
Coleman، ودراسة بارسونز Parsons، ودراسة جوردون Gordon التي
أكدت الصراع بين المكانات والأدوار الاجتماعية لكل من المعلم والتلميذ ومدير
المدسة والموجه الفني داخل غرفة الدراسة، وتأثيراتها السلبية على العملية
التعليمية وكذلك الدراسة التي أجراها ليببت Lippert ومساعدوه عن التلاميذ
النجوم، والتلاميذ المعزولين داخل غرفة الدراسة، وأثر ذلك على الأداء
الأكاديمي لكل منهم.

ب- دراسة التفاعل بين المدرسة والمجتمع: نظراً لأن المدرسة مؤسسة اجتماعية
لا تعمل في فراغ أو عزلة عن المجتمع الذي توجد فيه، ولكنها جزء من كل أكبر
هو ذلك المجتمع، وتعمل وتتشكل أهدافها وأساليبها ومحتوياتها من خلال تفاعلها

مع هذا المجتمع الأكبر من ناحية، ومع نظمه ومؤسساته الفرعية الأخرى من

ناحية أخرى. وبناءً على ذلك يتضمن هذا المجال

دراسة المجالات الآتية:

أ- دراسة البناء الاجتماعي Social Structure للمجتمع وعلاقته بأداء كل من المعلم والتلميذ والعملية التربوية.

ب- دراسة تأثير القوى السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية في المجتمع على العملية التربوية والنظام المدرسي واتخاذ القرار من خلال البحث في العلاقة بين بناء القوة Power Structure في المجتمع والنظام التربوي. ووضع خطط تنمية تنظم التعليم والعمليات التربوية المرتبطة به، بما يلبي احتياجات المجتمع التربوي.

ت- دراسة العلاقة بين التربية وبعض القضايا والمشكلات والظواهر الاجتماعية في المجتمع.

ث- دراسة العلاقة بين التعليم والحراك الاجتماعي Social Mobility والضبط الاجتماعي

ج- دراسة الظواهر الاجتماعية السائدة في التربية ودراسة الوظائف الاجتماعية للنظم التربوية وميكانيزمات تغييرها وعملياتها، وما تقوم به تلك النظم من وظائف للمجتمع، ومدى تفاعلها مع نظم المجتمع الأخرى الاقتصادية والسياسية والثقافية.

ح - دراسة النتائج الاجتماعية للتعليم في المجتمع وعائده. حيث ينصب الاهتمام في هذا المجال حول البحث في العوامل المرتبطة بالانجاز المعرفي والدراسي Education Achievement للطلاب والجوانب المرتبطة بالعملية التعليمية، البحث في تأثير التعليم على "فرص الحياة" Life Chance وعلاقة التعليم بالمهنة والدخل والطبقة الاجتماعية.

خ - دراسة المشكلات التربوية التي يتعرض لها النظام التربوي

والمعوقات التي تؤثر في كفاءة هذا النظام في أدائه وظائفه وذلك للتعرف على طبيعتها تلك المشكلات

د - الاهتمام بفحص وتحليل ما يعرف بـ "المعرفة التربوية" Educational

Knowledge والكيفية التي تنقل بها هذه المعرفة داخل النظام التعليمي وعلاقة ذلك بالاهداف والوظائف المنوطة بالنظام التعليمي بالمجتمع من خلال دراسة مقارنة ترتبط أساساً بايديولوجية المجتمع التي يعمل بها النظام التعليمي.

ذ - تحليل المؤسسات التربوية باعتبارها "تنظيمات" Organizations

تنهض على أهداف معينة، وتتخذ وسائل محددة لانجازها تحددها إيديولوجية لمياسة التعليم في المجتمع، والتي تؤثر بدورها في للجماعات الاجتماعية داخل تلك المؤسسات التربوية، وأنماط العلاقات والاتصال، واتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بعملية التعليم.

سابعاً: طبيعة علم الاجتماع التربوي:

نعني بطبيعة علم الاجتماع التربوي منزلته العلمية بين العلوم الطبيعية والاجتماعية وفروعه الدراسية والمنهجية. بالنسبة للمنزلة العلمية التي يتمتع بها علم الاجتماع هنالك ثلاث مدارس فكرية متناقضة تعبر عن الدرجة العلمية التي وصل إليها علم الاجتماع وتحدد المقاييس التي تعتمد عليها في اعتبار علم الاجتماع التربوي مادة علمية بحتة. كافيزياء والكيمياء والرياضيات أو اعتباره مادة إنسانية شبيهة بالدين واللاهوت والفلسفة وعلم المنطق. المدرسة الأولى تعتبر علم الاجتماع التربوي مادة علمية تستعمل المناهج الدراسية والبحثية نفسها التي تستعملها العلوم الطبيعية. ومن أقطاب هذه المدرسة أوكست كونت وهربرت سبنسر وأميل دوركهايم.

أما المدرسة الثانية فهي المدرسة التي تعتبر علم الاجتماع التربوي موضوعاً أدبياً وإنسانياً وخير من يمثل هذه المدرسة البروفسور أدور شلز e.shils فهو يعتقد بأن علم الاجتماع التربوي لا يمكن أن يحقق أهدافه ويشترك مشاركة فعالة في تغيير وتطوير المجتمع من دون اهتمامه بدراسة الإنسان وعلاقته بأخيه الإنسان دراسة عقلانية وأخلاقية. فالمجتمع يتكون من أفراد يتميزون بحياتهم العقلية والأخلاقية حيث إن سلوكهم وعلاقتهم وقيمهم وحياتهم الذاتية تحددها مجموعة من القوانين الأخلاقية والمعايير الفلسفية والقواعد الاجتماعية المتفق عليها من قبل المجتمع. لذا والحالة هذه لا يمكن أن يعتبر علم الاجتماع التربوي موضوعاً طبيعياً من حيث مضمونه ومنهجيته وثقافته وفعاليات أخصائية. كما أن العالم الاجتماعي لا يستطيع دراسة الظواهر والعمليات الاجتماعية دراسة محايدة مستقلة عن قيمه وأهوائه ونزعاته النفسية. فهو دائماً ما يخلط مواقفه وقيمه ومقاييسه الذاتية مع الحقائق والظواهر الاجتماعية التي يريد دراستها وتحليلها من أجل فهمها واستيعابها. (إحسان، ١٩٨٨، ١٧).

وهناك فريق ثالث من علماء الاجتماع يعتقد بأن علم الاجتماع التربوي لا يمكن أن يكون موضوعاً علمياً بحتاً وذلك لطبيعة الأشياء التي يدرسها والتي

يستحتم عليه استخدام منهجية خاصة به تساعد على فهم الجوانب الموضوعية منها. والذاتية للإنسان والمجتمع. يشير ماركس فيبر في كتابه (منهجية العلوم الاجتماعية) بأن علم الاجتماع التربوي يختلف اختلافاً كلياً عن العلوم الطبيعية من حيث مضمونه وأبعاد أهدافه وطريقته المنهجية فالباحث والمختص في العلوم الطبيعية كالفيزياء والكيمياء وعلم الفلك يهتم بدراسة الظواهر دراسة علمية واشتقاق القوانين الشمولية منها ولا يبحث عن دوافع الظاهرة ولا مدلولاتها ومضامينها السيكلولوجية والسلوكية كما يفعل العالم الاجتماعي. ذلك أن العالم الاجتماعي ينبغي عليه دراسة الظواهر والتفاعلات الاجتماعية والتعميق

بمعرفة أسبابها ودوافعها ومضامينها ونتائجها الإنسانية والحضارية. كما يتطلب منه أيضاً فهم وتفسير السلوك الاجتماعي وهذا العمل لا يمكن القيام به من دون معرفة العقل الظاهري والعقل الباطني للفاعل الاجتماعي ومعرفة العوامل والقوى الموضوعية والذاتية التي تؤثر فيه وتحدد مسارات سلوكه في اتجاهات معينة.

ثامناً: موضوع علم الاجتماع التربوي

لما كان موضوع علم الاجتماع التربوي يرتبط بموضوع علم الاجتماع بوضوح، إضافة إلى أن علم الاجتماع التربوي ينطلق من فهم علم الاجتماع لموضوعه لتناول الظاهرة التربوية. فقد بات ضرورياً أن نتخذ من تساؤلات علم الاجتماع حول موضوعه والأبعاد التي يشتمل عليها مؤشراً من مؤشرات تحديد موضوع علم الاجتماع التربوي كما أن تحديد أغراض علم الاجتماع عامة تخدم الكشف عن بعض الأبعاد التي ترتبط بالموضوع وما يستهدفه العلم من وراء دراستها. ولذلك يمكن الاستناد إلى أغراض علم الاجتماع بشكل عام تخدم في الكشف عن بعض الأبعاد التي ترتبط بالموضوع وما يستهدفه العلم من وراء دراستها. ولذلك يمكن الاستناد لأغراض علم الاجتماع في تحقيق تحديدنا لموضوع علم الاجتماع التربوي. إضافة لذلك فإن ربط التساؤلات المسبوقية بالظاهرة التربوية وما يرتبط بها من وقائع وتنظيمات ونظم تربوية تكشف بشكل مباشر عن معالم الظاهرة التربوية وعناصرها وأبعادها وما يرتبط بها من ظواهر وتنظيمات ونظم وما يدور بتلك التنظيمات من تفاعل وعلاقات اجتماعية تؤثر على أدائها لوظيفتها بالنسبة للمجتمع والثقافة والشخصية وعلى أساس ذلك نتخذ من تساؤلات علم الاجتماع وتحديد أغراضه وربط التساؤلات المسبوقية بالأنساق التربوية مؤشرات أساسية لتحديد موضوع علم الاجتماع التربوي وما يرتبط من أبعاد ووقائع ومشكلات تربوية.

إن دراستنا للتربية كظاهرة اجتماعية، ومحاولة فهم عناصرها وعلاقتها بالظواهر الأخرى، بالإضافة إلى فهم نشأتها وتطورها، والقوانين التي تحكم فيها، لا تنفصل عن سياق الدراسة السيسولوجية للمجتمع البشري بمختلف ظواهره وعملياته الاجتماعية المرتبطة بالتفاعل بين أعضائه من الأفراد والجماعات، وما تربطهما من علاقات اجتماعية في مؤسساته الاجتماعية، وما تشتمل عليه من نظم اجتماعية، تمارس وظيفتها في الحفاظ على وجود المجتمع ودعم مؤسساته، بما فيها المؤسسات التربوية.

تسعى: الأغراض النظرية والتطبيقية لعمل الاجتماع التربوي

١- الأغراض النظرية لعلم الاجتماع التربوي تتجلى في:

أ- دراسة الظواهر التربوية من حيث طبيعتها وما تتسم به من خصائص وسمات تميزها، وتجعل منها موضوعاً متميزاً لعلم الاجتماع التربوي.

ب- التعرف على الوقائع الثقافية والاجتماعية والشخصية المرتبطة بالظاهرة التربوية، من حيث نشأتها وتطورها، والمبادئ والدعائم العامة التي تحكم الوقائع التربوية، والظروف والأوضاع المرتبطة بنشأتها وتطورها واختلافها باختلاف الأزمان والمجتمعات.

ج- فهم طبيعة العلاقات التي تربط الظواهر التربوية بعضها ببعض والتي تربطها بغيرها من الظواهر الاجتماعية في المجتمع.

د- الكشف عن أبعاد الوظائف الاجتماعية، التي تؤديها الظواهر، والتنظيم التربوية بالنسبة للجوانب الاجتماعية والثقافية والشخصية، من حيث دعم عوامل التكامل والاستقرار من ناحية، وتوجيه اتجاهات تغير هذه الجوانب من ناحية أخرى. (سعيد علي، ١٩٨٠، ٢٦)

ج- تحديد المضمون الإيديولوجي للتربية، وآثاره على العمليات التربوية وما يرتبط بها من معرفة وعمليات تعلم وتفاعل بين الجماعات الاجتماعية في التنظيمات الاجتماعية التربوية.

ح- تحديد القوانين الاجتماعية العامة، التي تحكم الظواهر التربوية وما يرتبط بها من وقائع اجتماعية وثقافية وشخصية، من حيث نشأة تلك الظواهر وتطورها واختلافها، والعلاقات التي تربطها بغيرها من الظواهر التربوية والاجتماعية عامة، والوظائف التي تؤديها تلك الظواهر والنظم التربوية بالنسبة للنظم الاجتماعية الأخرى والمجتمع. (الخشاب، ١٩٩٠، ٢٥)

وبتحليل مضمون هذه الأغراض النظرية لعلم الاجتماع التربوي يتضح أنها تتسق مع أهداف العلم الأساسية، وخاصة ما يتعلق بهدفي الفهم، والتنبؤ، حيث يتحقق الفهم، للظواهر التربوية وما يرتبط بها من وقائع بتحديد طبيعة الظواهر التربوية وخصائصها والوقائع الثقافية والاجتماعية والشخصية المرتبطة بها، ويعمق هذا الفهم بالتعرف على طبيعة العلاقات التي تربط الظواهر التربوية بعضها ببعض، وبغيرها من الظواهر الاجتماعية الأخرى. وفي ذلك تكون محاولة علم الاجتماع التربوي للإجابة عن السؤال (لماذا) وكيف يتم اكتشاف الوقائع التربوية وتحديد خصائصها، وطبيعة العلاقات القائمة بينها، من ناحية وبينها وبين الظواهر الاجتماعية الأخرى من ناحية ثانية. (جولاني، ٢٠٠٠، ٧٥).

٢ - الأغراض التطبيقية لعلم الاجتماع التربوي: (جولاني، ٢٠٠٠، ٧٦).

أ- تتمثل أولى أغراض علم الاجتماع التربوي التطبيقية في دراسة الظواهر والنظم التربوية، وما يرتبط بها من حقائق لتوفير المعرفة الواقعية حول الظواهر والنظم التربوية وتنظيماتها الاجتماعية ووظائفها، وما يرتبط بها من عمليات تربوية تشير لوظائفها، بالإضافة لعمليات التعلم والظروف والأوضاع المرتبطة بها في المؤسسات التربوية التي تؤثر في الجماعات الاجتماعية

والأدوار التي تؤديها تلك الجماعات في نطاق المؤسسات التعليمية، سواء على مستوى جماعة الإدارة المدرسية أو جماعة المدرسية أو جماعة التلاميذ.

ب- دراسة المشكلات التربوية التي يتعرض لها النظام التربوي وعملياته والتي تؤثر على كفاءة هذا النظام في أدائه لوظائفه بالنسبة للثقافة والمجتمع وأعضائه من الأفراد والجماعات. وذلك للتعرف على طبيعة تلك المشكلات والظروف والأحوال التي تؤثر فيها.. على مستوى المجتمع، وفي نطاق المؤسسات التربوية وتنظيماتها الاجتماعية، وما يرتبط بها من عمليات تعلم.

ج- تساهم دراسات علم الاجتماع التربوي في شرح وتفسير الوسائل التي ينبغي اتخاذها لتربية قوى الطفل شخصيته. ودعم تكاملها والتي يتخذ منها علم تربية الطفل (علم البيداغوجيا) منطلقاته في ترسيخ عملية التربية.

د- تفيد بحوث ودراسات علم الاجتماع التربوي في ترسيخ السياسة التعليمية، وفي رسم خطط التعليم، وتخطيط المناهج، وتطوير عمليات التعلم في المؤسسات التعليمية.

هـ - تكشف الدراسات التجريبية لعلم الاجتماع التربوي عن رغبات واتجاهات المجتمع التربوي، واتجاهات الجماعات الاجتماعية في المؤسسات التعليمية، وذلك يفيد في تطوير وتنمية سياسات التعليم، ووضع خطط تنمية نظم التعليم، والعمليات التربوية المرتبطة بها، بما يلبي احتياجات المجتمع التربوية. ويشجع خطط الجماعات الاجتماعية، في المؤسسات التربوية. ويساعد في دعم عوامل تفاعلها وأدائها لدورها الوظيفي الذي يخدم عملية التعلم. ويحقق أغراض المؤسسات التعليمية في تنمية شخصية الطفل ودعم قدراته. وإكساب الأفراد المهارات والخبرات التعليمية التي تمكنهم من شغل أدوارهم في المجتمع. بالإضافة لتأكيد اتجاهات المجتمع واهتماماته الثقافية والاجتماعية لدى أعضائه.

عاشراً — ميادين البحث في علم الاجتماع التربوي:

يختلف العلماء والمختصون في الميادين والمجالات التي يجب أن يركز عليها علم الاجتماع التربوي. وفيما يلي أهمها: (الحوات ٨٩ - ٩٤)

١- دراسة وتسهيل عمليات التقدم الاجتماعي، وذلك باستخدام التربية كمؤسسة اجتماعية في إصلاح المجتمع. ومن أنصار هذا الاتجاه ليستر وارد L.Ward وشارلز الود Ch.Elwood حيث يرى "الود" أن علم الاجتماع التربوي هو استخدام التربية أو المدرسة كوسيلة تعلم ذكية للمجتمع تؤدي إلى أكبر قدر ممكن من التقدم والتطور.

٢- تحديد الأهداف التربوية عن طريق تحليلها تحليلاً موضوعياً. أي محاولة الوصول إلى فلسفة تربوية تقوم على تحليل المجتمع وحاجاته. ولذا فإن أصحاب هذا الاتجاه يركزون اهتمامهم على بعض العمليات التربوية مثل:

أ — نقل التراث الثقافي

ب — بناء الشخصية الاجتماعية للفرد

ج — قبول الابتكارات والمخترعات في الحياة الاجتماعية اليومية.

د — التعليم والتدريب المعرفي أو السلوكي أو المهني.

هـ — رفع المستوى الثقافي للفرد والمجتمع.

٣- علم الاجتماع التربوي كعلم تطبيقي هو أحد المبادئ والنظريات الاجتماعية وتطبيقها في المجال التربوي وبذلك تصبح مهمته ضبط العملية التربوية والتحكم فيها. ومن أنصار هذا الاتجاه. سميث W.R.Amth وهارفي زربا Harvey Zorboagh ولسلي زيلني Leslie Zeleny وفرانسيس براون F.Brown.

٤- تحليل عملية التطبيع الاجتماعي حيث تعتبر من أهم العمليات الاجتماعية ذات العلاقة بالتربية. ذلك أن تكوين الفعود أو الطفل ليكون فرداً اجتماعياً لا بد أن يمر بعملية تطبيع اجتماعي تسهم فيها جميع المؤسسات في المجتمع وعلى رأسها الأسرة المدرسية. ومن أنصار هذا الاتجاه فلورنس روبينز Florence G. Robbins وفرنسيس براون F.Brown.

٥- تدريب العاملين والباحثين في مجال التربية. وبهذا المعنى يصبح علم الاجتماع التربوي علماً يصف ويفسر العلاقات الاجتماعية التي من خلالها يكتسب الفرد خبرته وينظمها كما يهتم أيضاً بالسلوك الاجتماعي في الإطار التربوي وقواعد ضبطه وتوجيهه. وبهذا الصدد يعتقد بين G.Payne أن علم الاجتماع التربوي يشمل كل شيء في مجال علم الاجتماع له علاقة بالتعليم وعمليات التطبيع الاجتماعي.

٦- تحليل مكانة التربية في المجتمع المحلي. والمقصود بمكانة التربية هنا الوظائف الاجتماعية التي يمكن أن تقوم بها. فمثلاً من وظائف المدرسة أن تساعد في حل المشكلات التي تواجه الجماعة المحلية، كالمساهمة في محو الأمية، ورفع المستوى الصحي، وحماية مصادر المياه من التلوث، والإرشاد الزراعي، والتدبير المنزلي الخ.

٧- تحليل التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة، وبين المدرسة والمجتمع الخارجي، وذلك بدراسة التفاعل الاجتماعي بين الطلاب والأساتذة وموظفي المدرسة، وما ينجم عن ذلك من أنماط اجتماعية ثقافية يمكن الاستفادة منها في تحسين الحياة المدرسية. أما تفاعل المدرسة مع المجتمع الخارجي فيتمثل في دور المدرسين مع المجتمع المحلي الذي تقع فيه المدرسة عن طريق المشاركة في النشاطات الاجتماعية والثقافية التي تحدث في المجتمع المحلي الذي تقع فيه المدرسة.

٨- دراسة العلاقات الإنسانية في المدرسة وذلك بالتركيز على ما

يلي:

• طبيعة الثقافة السائدة في المدرسة خاصة من حيث اختلافها عن الثقافة السائدة في المجتمع خارج المدرسة.

• طبيعة نماذج التسلسل الوظيفي في المدرسة.

• طبيعة العلاقة الموجودة بين جماعات الأصدقاء والجماعات المختلفة داخل النظم المدرسي.

• طبيعة نماذج القيادة ، ونماذج السلطة في المدرسة.

٩- دراسة العلاقة بين النظام التربوي والنظم الاجتماعية الأخرى،

وتهتم وجهة النظر هذه بالنواحي التالية:

• علاقة التربية بعمليات التغيير الاجتماعي والثقافي.

• وظيفة التعليم الرسمي في عمليات الإصلاح الاجتماعي وأثر ذلك في

الجماعات المختلفة في المجتمع.

• وظيفة التربية في عمليات الضبط الاجتماعي.

• علاقة التربية بالطبقات الاجتماعية وأثر ذلك في المكانة الاجتماعية

للأفراد، وتغير الأدوار الاجتماعية للأفراد في المجتمع.

• علاقة التربية بالرأي العام.

• أهمية التربية في الثقافة والحياة الديمقراطية.

أحد عشر- مستويات التحليل في علم اجتماع التربية:

إن محاولة علم اجتماع التربية فهم وتحليل الأنساق التربوية وما يرتبط بها من نظم فرعية وتنظيمات وجماعات وأدوار قد استند أساساً إلى مستويات التحليل في علم الاجتماع العام المستخدمة في تحليل نظم المجتمع وظواهره، بحيث نستطيع القول أن تلك المستويات تتأرجح بين التحليل على مستوى

الوحدات الصغرى (الميكروسكوبي Microscopic والتحليل على مستوى
الوحدات الكبرى الماكروسكوب Macroscopic). ونظراً لأن المستوى الأول
من التحليل محدد بصورة لا يمكن معها تفسير الظواهر والنظم بصورة شاملة
وكافية، كذلك المستوى الثاني للعملية لا يمكن معه تفسير الظواهر الفردية
بصورة كافية (حمدي أحمد، ١٩٩٩ ، ٨٣)، فقد حاول عالم الاجتماع الأمريكي
روبرت ميرتون R.Merton أن يسد الفجوة بين مستويات التحليل الكبرى
والصغرى وذلك باستخدام النظرية متوسطة المدى Middle Range Theory،
وهي نظرية محددة تستند إلى تحليل الجماعة وتحاول تلك النظرية أن تربط
المستويات الصغرى للتحليل التي تهتم بالفرد، بالنظريات الكبرى التي تهتم بالبناء
الاجتماعي.

فؤ عليه يشير كل من سيبير S.D.Siber ودافيد وليندر D. Lilder إلى
تزايد الدلائل والإشارات في علم اجتماع التربية على أهمية دراسة الجوانب
الكبرى والصغرى للتعليم Macro and Micro aspects بحيث أصبح من
الضروري النظر إلى التعليم باعتباره نظاماً اجتماعياً في علاقته بالنظام
الاقتصادي والسياسي والطبقي بالمجتمع، وذلك في مقابل النظر إلى التعليم كونه
ذا محتوى ذاتي self-Contained ، محدداً للنشاط البشري، بمعنى دراسة التعليم
كونه نسقاً اجتماعياً Social System . بحيث أصبح التمييز الآن في تحليل
التعليم بين ما يسمى مدخل النظم المتداخلة Interinstitutional approach
ومدخل النسق الاجتماعي Social system. وهي مستويات ترتبط بديناميات
العملية التربوية التي تتم داخل النظام التعليمي.

وبوجه عام يمكن تحديد مستويات التحليل في علم اجتماع التربية في تناوله
النظم والأنساق التربوية وما يرتبط بها من وقائع وعمليات في ثلاثة مستويات
أساسية هي:

أ - مستوى تحليل الوحدات الكبرى Macro analysis

ينطلق هذا المستوى للتحليل من فرضية أساسية مؤداها أن المجتمع بمنزلة مجموعة من النظم، ومنها النظام التربوي، كل منها له وظيفة يعمل على استمرار وتكامل المجتمع وهذا الاستمرار يجعل الانسجام بين النظم التي تشكل العناصر البنائية للمجتمع.

ويشمل التحليل على هذا المستوى الجوانب البنائية والوظيفية للنظم التربوية، حيث يتم تحديد الأهداف التربوية للمجتمع والوسائل التربوية التي يحقق بها المجتمع أهداف التربية وطبيعة النظم التربوية وارتباطه بالسياق الاجتماعي والثقافي للمجتمع محدداً التوجهات الأيديولوجية لتلك النظم التربوية.

وفي ضوء هذا المستوى من التحليل يتم تحليل طبيعة النظم التربوية وعلاقتها بالنظم الاجتماعية الأخرى في المجتمع التي تشكل مع كلها وحدة النسق الاجتماعي العام من خلال تساندها الوظيفي مع النظام السياسي والاقتصادي والديني ... وغيرها من النظم التي تشكل بناء المجتمع. وهذا ما حدده سيبير بمدخل "النظم المتداخلة".

وبعد العمل الذي قام به كل من " مايكل يونج M.Yanug ووايتي جوف W.Geoff في مؤلفهما

"المجتمع والدولة والتعليم" Society, state & schooling " أحد الأعمال التي تدرج تحت هذا المستوى من التحليل، حيث يتضمن الكتاب معالجة للمنظورات المتعلقة بالتربية والمجتمع من منطلقات علم الاجتماع والمعروفة التربوية.

ب - التحليل متوسط المدى للنظم التربوية Middle- range Analysis

يتخذ هذا المستوى تحليل النظم التربوية في الجماعة والأدوار الاجتماعية وحدة أساسية للتحليل، فالجماعة الاجتماعية من حيث أداؤها ووسائلها والعمليات

الاجتماعية المرتبطة بها، والأدوار التي تقوم بها والتي تنطوي عليها محوراً لهذا المستوى من التحليل.

وتعد "المؤسسة التربوية" وحدة أساسية للتحليل لفهم علاقتها الوظيفية بالنسبة للمجتمع والثقافة والأدوار والأوضاع المرتبطة بها. وتعد دراسة "بفرلي شاو" Baverley Shaw "للأنساق التربوية في مؤلفه "الممارسة التربوية وعلم الاجتماع Educational practice and sociology" واحدة من الدراسات التي انطلقت من هذا المستوى من التحليل، حيث جعلت من الجماعة محوراً أساسياً للتحليل فأتخذت من المدرسة كتنظيم اجتماعي إحصائي وهذات التحليل الأساسية.

ج - التحليل "الميكروسكوبي" للنظم التربوية Micro- Analysis

يركز هذا المستوى من التحليل للنظم التربوية على الفرد وتفاعله. ويمثل هذا التحليل الاتجاه التفاعلي والتفسيري في علم الاجتماع الذي تقدمه التفاعلية الرمزية والفينومينولوجية، تلك الاتجاهات التي أسهم في بلورة فرضياتها العديد من العلماء مثل "هربرت بلومر" H.Blumer وارفنج جوفمان E.Goffman وبيتر بلاو B.Plue وغيرهم من علماء الاجتماع الذين أسهمت أعمالهم في بلورة فرضيات التفاعلية الرمزية. ويتخذ هذا المستوى من التحليل من الصف الدراسي وحدة للتحليل، فداخل الصف الدراسي يتم التداول والتفاوض بين الفاعلين، ومن ثم يكون تحليل النظام التربوي عند هذا المستوى منصّباً على عملية التفاعل بين الأفراد بعضهم مع البعض الآخر داخل الصف الدراسي، وبين الأفراد والمدرسة بهدف تحديد المعاني الأساسية المرتبطة بالأمور المتعلقة بالعملية التعليمية، حيث يمثل الصف الدراسي والمدرسي الوسط الذي يتفاعل فيه كل من المدرس والتلميذ. حيث يتم داخل الصف الدراسي تبادل الإشارات الرمزية المرتبطة

بالمعاني المتداولة فيما بينهم، والمعاني الذي يضيفها كل من المدرس والتلميذ
على المواقف التعليمية وتقديرهم لتلك المواقف وتوقعاتهم للأدوار المتباينة.
أثنا عشر - الاتجاهات الفكرية. (الأعلام) في علم الاجتماع التربوي.

• ابن خلدون

• كوفت

• ماركس

• سبنسر

• دوركهايم

• جون ديوي

• ماكس فيبر

• كارل مانهايم

• بارسونز

هو عالم اجتماعي وفيلسوف ومؤرخ عربي اشتهر في دراساته الاجتماعية العلمية التي عرض من خلالها حقيقة المجتمع الإنساني وطبيعة الإنسان وعلاقتها بتكوين الجماعة والنظام الاجتماعي ودرس العلاقة المتفاعلة بين الفرد والمجتمع، بعد أن قارن مقارنة علمية بين الكائن الاجتماعي والكائن الحيواني من ناحية البناء والوظائف والتكامل بين الأجزاء والنمو والتطور ثم درس ثبات وسكون المجتمع والعوامل التي تؤثر فيها، كما حلل علاقة المناخ والبيئة الجغرافية، بالنظم الاجتماعية السائدة في المجتمع.

يعد عبد الرحمن بن خلدون واحد من رواد علم الاجتماع الذين أسهموا إسهاماً كبيراً في فهم الأسس الاجتماعية التربوية في المجتمع. لقد كان ابن خلدون مهتماً بطبيعة المجتمع البشري وشؤون العمران البشري وظواهره الاجتماعية. حيث ذهب إلى أن العلم والتعليم من طبائع العمران البشري، فيقرر أن ازدهار العلم والتعليم يرتبط بازدهار العمران البشري. ويفرق بين التعليم النظري والتعليم العملي. حيث اعتبر التعليم النظري أرقى من التعليم العملي، لأنه يحتاج إلى استعمال الكتابة، والتي اعتبرها مفيدة للنمو العقلي.

تناول طرق التعليم السائدة في عصره بالنقد، حيث خصص لها فصلاً مستقلاً بعنوان "وجه الصواب في تعليم العلوم وطرق إفادته" يؤكد فيه على ضرورة التدرج في التعليم، والبدء بالأمر السهلة البسيطة التي يستوعبها عقله. ثم بالتدرج والتكرار يقدم له الأصعب، وأن يبدأ بالإجمال، ثم يخرج عن الإجمال إلى التفصيل، وذكر ما فيها من خلاقات، ثم يدخل بعد ذلك في تفصيل جميع الأوجه المتعلقة به.

وبذلك يحدد ابن خلدون خطوات ثلاث أساسية لطريقة التدريس، حيث يبدأ في المرحلة الأولى بالإجمال، ثم مرحلة كشف أوجه الخلاف ثم مرحلة تفصيل

جميع الجوانب. وهوبذلك يتخذ من التلقين أساساً لطريقته في التدريس "وابن خلدون" ينتقد الطريقة التي اتبعت في بعض الدول والتي كانت تبدأ بتعليم الطفل منذ أحداثه القرآن الكريم. وذلك لأنه يرى ضرورة تأجيل دروس القرآن الكريم وحفظه إلى أن يصل الفرد إلى سن مناسبة، ومستوى من التفكير يجعله قادراً على فهم معانيه، واستيعابها.

أوغست كونت : A.Comet (١٧٩٨ - ١٨٥٧)

تشكل إسهامات "أوجيست كونت" في التربية أول محاولة لعلماء الاجتماع لفهم الوظيفة الاجتماعية للتربية ومضمونها الاجتماعي، حيث ذهب إلى أن التقدم البشري يعتمد على التربية بدرجة كبيرة. وهذا ما جعله يقرر بأن هناك حاجة ماسة للتربية العامة، لأنها تساعد على دعم تكامل الأفراد مع المجتمع، وأيضاً تعمل على غرس التعاطف الوجداني العام بين الأفراد.

ولم يقف إسهام "كونت" في التربية على توضيح دورها في تنمية القدرات والملكات الفردية وإنما سعى إلى ربطها بوضوح بالتقدم البشري وما يرتبط به من تغيرات، مؤكداً الدور الوظيفي للتربية في إكساب الفرد القدرات بشكل يجعله متوافقاً مع تلك التغيرات ومتكاملاً مع الآخرين، فالتربية عند كونت وسيلة لتقدم المجتمع وتكامله.

لاحظ أن المجتمع في عصره يشمل الفساد في مختلف فروع حياته واعتقد أن السبب الرئيسي في فساده هذا يرجع إلى فساد الأخلاق، وأنها السبب في فساد التفكير واضطراب طرق الفهم.

ذهب كونت إلى انقاذ الإنسانية من الفقر والانقسامات والويلات، والتوصل إلى توحيد الأفكار والعقول وتوجيهها وانتظامها وبين ذلك في:

- ١- تأسيس عقيدة مؤلفة من معتقدات عامة تقوم على العلم.
- ٢- تأسيس عقيدة أقل عمودية مؤلفة من حقائق علمية متعلقة بالعلم الاجتماعي.

٣- تأسيس عقيدة أخلاقية وسياسية تستمد أصولها من هذا العلم الاجتماعي نفسه ويرى تكوين العقيدة الأولى تتجلى بالفلسفة الوضعية أو الإيجابية.

أي يتوقف النجاح في أي علم من العلوم على اعتماده على الوضعية، والوضعية هي أولاً وأساساً عبارة عن نظرية العلم، ولم يتوصل الفكر البشري إلى العلم دفعة واحدة بل ظل يتلمس الموضوعية العلمية خلال مجرى التاريخ الطويل حتى توصل إليها بفضل جهود العلماء المحدثين، وهكذا بدأ الفكر البشري يعتقد بوجود قوانين تنتظم الحوادث الكونية، وبالتالي بوجود حتمية تسيطر على الطبيعة وحوادثها ... ولهذا وضع كونت قانوناً بتنظيم تطور جميع أشكال المعارف البشرية، دعاه بقانون الحالات الثلاث، إذ يعتقد أن تطور الأفكار البشرية مر بثلاثة عهود (اللاهوتية - الميتافيزيقية - الوضعية)، (مشايك، ١٩٩٥، ص ٥٢-٥٤).

كارل ماركس Marx Karl (١٨١٨ - ١٨٨٣)

تبدوا أفكار ماركس واضحة وجلية فيما يتعلق بالفكر السوسولوجي التربوي وذلك في نسق من أعماله الفكرية المعروفة وعلى الرغم من أن ماركس لم يترك أيضاً كتاباً متخصصاً يعالج فيه المسألة التربوية كما هو الحال عند دوركهام وفيرر إلا أنه يمكن الملاحظة بأن كارل ماركس قد تطرق إلى الجوانب الاجتماعية للتربية في جل أعماله.

يعتبر ماركس من أول العلماء والمفكرين الذين أكدوا أهمية العامل المادي في تقدم المجتمع ونهضته وفي تبديل الأفكار والقيم والمقاييس والعادات والتقاليد. والعامل المادي يتجسد في ظروف الإنتاج ومعطيات الطبيعة وقدرة الإنسان على استثمارها لصالحه ورفاهيته الاقتصادية والاجتماعية. كما يظهر العامل في الملكية وطرق السيطرة عليها وحيازتها والاستفادة منها. إضافة إلى أهمية التوزيع والامتهلاك في المستويات الاقتصادية التي يتمتع بها الأفراد

والجماعات. ولكن العمل والتخصص فيه وتقسيمه يعد مصدراً مهماً من مصادر الكسب والرزق والربح المادي، ومثل هذه الأمور تؤثر بطريقة أو أخرى في مستويات المعيشة وتقنيات الحياة:

لكن ماركس يعتقد بأن البناء المادي للمجتمع أي موارده الطبيعية والبشرية ومصادر رزقه ووسائل استغلاله لمعطيات الطبيعة هو الذي يحدد ماهية البناء الفوقي للمجتمع أي يحدد أفكار وأيديولوجية وفلسفة ودين وقيم وأخلاقية المجتمع. وإذا ما تغير البناء المادي لسبب أو آخر فإن هذا لا بد أن يترك انعكاساته وآثاره في البناء الفوقي وبالتالي يتغير البناء الاجتماعي من نمط لآخر ويدخل المجتمع في مرحلة حضارية تاريخية لم يشهدها المجتمع من قبل. إن أفكار ماركس هذه يعبر عنها بقوله: "واقعنا الاقتصادي والاجتماعي هو الذي يحدد وعينا وليس وعينا يحدد واقعنا". ويبرهن ماركس أفكاره هذه بالذهاب إلى تاريخ المجتمعات إذ يقول إن علاقات الإنتاج والملكية في المجتمع الإقطاعي تنتج في ظهور أفكار وقيم ومثل اجتماعية تتمي العمل الزراعي وتحترم رجال الدين والفئة العسكرية وتقيم الملكية الزراعية الواسعة وفي الوقت نفسه تهين العامل والعالم وتحقر المرأة وتحارب مفاهيم الديمقراطية والتقدم. ولكن عندما يسقط النظام الإقطاعي ويحل محله النظام الرأسمالي تتبدل أنماط الإنتاج ومستويات المعيشة ونوعية المهن وهذا التبدل يحمل معه قيماً ومقاييس ومثلاً جديدة تحترم العمل الصناعي والتجاري وتقيم العلم والمخترعات الحديثة وتفضل استقلالية الفرد على تماسك ووحدة الجماعة. لكن مثل هذه الأفكار الماركسية أسهمت إسهاماً مجدياً في تطور علم الاجتماع ونموه. وتبدو أفكار ماركس التربوية صريحة عندما تعرض في كتابه "نقد برنامج غوته Critique du programme de Gotha" إلى تحليل نقدي لمسألة تربية الأطفال في إطار الطبقة العاملة وذلك في المجتمعات

الرأسمالية وأشار إلى أهمية الإكراه الذي يعانيه الآباء ومدى انعكاسه السلبي على العملية التربوية للأطفال.

ويشير ماركس في كتابه "رأس المال Le Capital" إلى العلاقات القائمة بين الكفاءات العملية والتكنولوجيا للعمال المأجورين ومدى تأثير ذلك في إنتاج فضل القيمة. (وظفة، ١٩٨٣، ٢٨).

هربرت سبنسر H. Spencer (١٨٢٠ - ١٩٠٣)

يعرف "سبنسر" التربية بأنها كل ما نقوم به من أجل أنفسنا، وكل ما يقوم به الآخرون من أجلنا، بغية الوصول لكمال طبيعتنا. وهذا ما جعله يحدد وظيفة التربية في مؤلفه في "التربية الفكرية والخلقية والجسدية" في تزويد الإنسان بالمعرفة العلمية وإعداده للحياة بكاملها، وبذلك ينحصر غرض التربية عند "سبنسر" في الحصول على المعرفة التي تساعد على التهيؤ لنمو الحياة الفردية والاجتماعية في جميع وجوهها. (عبد الدائم، ١٩٨١، ٤٨١). فالتربية تكسب الفرد التغيرات التي تمكنه من التوافق مع مجتمعه وتزويده بالمهارات الفنية التي تمكنه من شغل أدواره.

فالنظام التربوي ومؤسساته بمقدورها إعداد الفرد ليعيش في الحياة التي تحيط به في المجتمع، حيث يؤدي النظام التربوي دوراً وظيفياً مهماً في دعم تكامل الفرد وفاعليته في المجتمع.

والعملية التربوية برأيه يجب أن تستغل إلى أبعد الحدود للنشاط الذاتي للطفل. فالطفل يتعلم عن طريق خبرته ونشاطه. ومعظم معارفه قائمة على أساس ما يكتشفه أثناء علاقاته النشطة مع الأشياء ومع الناس.

ويرى ضرورة العناية بالعقل والجسم معاً، والعناية بتهيئة الظروف المادية المناسبة للعملية التعليمية، حتى لا يكون هناك إنهك للعقل والجسم...

والعملية التربوية يجب أن تتم ببطء و بالتدريج حيث إن العملية تتجاهل وتتناقض مع التوقعات الطبيعية للنمو، وإن البطء أو التأخير من شأنه أن يتيح فرصة طيبة لإدراك وتمييز تلك التوقعات. (الشياني، ١٩٧٧، ٢٩١، - ٢٩٢)

وقد عني "سبنسر" بضرورة إثارة عقول الأباء والأمهات بكل ما يتعلق بالواجبات المنزلية المتعلقة بتربية الأبناء. وهو بذلك ينظر للأسرة باعتبارها مؤسسة تربوية تؤدي دوراً بارزاً في حياة الأبناء وتنشئتهم. ولذلك يهتم بتزويد الأبوين بكل ما يتعلق بقوانين الحياة وطبيعة الظواهر النفسية، أو الاضطرابات الجسدية. كما أنه أهتم بالمناهج التربوية والطرق التي تتبع لعرضها أمام العقل بما يفيد على مستوى المؤسسات التربوية الرسمية. وأكد ضرورة الانتقال من البسيط إلى المعقد، ومن غير المحدود إلى المحدود، ومن المشخص (الواقعي) إلى المجرد (النظري) وذلك لأن العقل في نظره يتمثل بسهولة ما يكتشفه. (الجولاني، ١٩٩٣، ١٣٦).

وذلك ما جعله يؤكد على الطرق التربوية التي تشجع التنمية الذاتية. وهو بذلك يؤكد على ضرورة جعل طريقة التدريس تجمع بين التلقي والاكتشاف.

إميل دوركهيم EMILE - DURKHEIM (١٨٥٨ - ١٩١٧)

يرى وطفة أن أعمال دوركهيم السوسيولوجية، على مستوى المنهج والنظرية والممارسة الأكاديمية، المخاض الأول لولادة السوسيولوجية التربوية. وتعد المحاضرات الأولى التي ألقاها دوركهيم في السوربون والتي بدأت عام ١٩٠٢ بمنزلة اللحظات الأولى التي بدأ فيها علم الاجتماع التربوي يأخذ صيغته ومنحاه. وقد جمعت هذه المحاضرات ونشرت تحت عنوان "التربية الأخلاقية". وتشكل هذه المحاضرات نظرية متكاملة في مجال علم الاجتماع التربوي. ويضاف إلى ذلك أن دوركهيم ترك لنا عملين آخرين لا يقلان أهمية

عن التربية الأخلاقية وهما "التربية والمجتمع ثم التطور التربوي في فرنسا" وتعد من أهم الأعمال التي سجلت في مجال النظرية الاجتماعية التربوية عموماً.

ولقد كان لدوركهيم فضل السبق بين علماء الاجتماع الكلاسيكيين، في تحليله العملية التربوية كجزء متكامل من نظريته الاجتماعية العامة. وفي هذا الصدد يمكن القول أن دوركهيم هو أول من أعلن بوضوح عن الحاجة إلى مدخل اجتماعي لدراسة التربية وذلك في أواخر القرن الثامن عشر ومطلع القرن العشرين.

لقد ألح دوركهيم، منذ الانطلاقة الأولى لتفكيره السوسيولوجي التربوي، على أهمية الجوانب الاجتماعية العملية التربوية. وقد تطلب ذلك منه أن يعمل على تقديم نظرية متكاملة، تقوم على أسس نقدية، يتعرض فيها للآراء التربوية التي اتسمت بالطابع السيكولوجي عند كل من: كانت Kant ، وسبنسر Spencer ، وستوارت ميل Stuart Mill ، وهيربارت Herbart ، فالتربية عنده كانت تهدف إلى تحقيق الكمال المطلق والنمو الأمثل لمملكات الفرد. (التدريسي). فهي نظاماً اجتماعياً يؤثر ويتأثر بالنظم الاجتماعية الأخرى بالمجتمع ويتساند ويتكامل معها وظيفياً. فيؤكد ارتباط التربية كنظام اجتماعي بالبناء الاجتماعي ومؤسسات المجتمع وطبيعة العصر ومتطلباته. وينظر إلى التربية على أنها وسيلة المجتمع لإعداد أفراده للحياة الاجتماعية للقيام بأدوارهم الاجتماعية، حسب توقعات مجتمعهم وما يوفره لهم في ضوء طبيعة العصر. وتهدف التربية من خلال عملية الإعداد الاجتماعي هذه، إلى مساعدة الطفل على تحقيق مطالب نموه الجسمي والعقلي والاجتماعي والأخلاقي كشخصية متكاملة. وتتطلب هذه العملية توفير البيئة الاجتماعية المناسبة التي تدعم دور القائمين بهذه العملية في ضوء متطلبات العصر.

لقد طور دوركهائم نظريته السوسيولوجية للتربية من خلال توضيح "الوظيفة Function" التي تعنى بها التربية باعتبارها نظاماً يعمل على تحقيق الاتفاق والتكامل الاجتماعي social integration للمجتمع. إن التربية - في نظر دوركهائم - وسيلة لتنظيم ذات الفرد وذات المجتمع، بل الحياة الاجتماعية بأكملها.

فالتربية على هذا النحو - كما أشار إلى ذلك في كتابه "قواعد المنهج في علم الاجتماع" هي الجهود المتواصلة التي تفرض على طرائق تفكير الطفل لتكسبه الرؤية والشعور والفعل تلك التي لا يمكن الوصول إليها بصورة تلقائية. ويذهب دوركهائم إلى أن التغيرات الثقافية والاجتماعية توجد فقط عندما تتغير الأنساق التربوية. ومن ثم فالتربية في نظر دوركهائم ركيزة أساسية لتحقيق التغيرات الثقافية، ودعم تكامل المجتمع واكساب الفرد العادات والتقاليد والقيم السائدة في المجتمع. إن فهم وظيفة النسق التربوي ودوره في تنشئة الفرد يتم في ضوء وجهة نظر دوركهائم، النظر للتربية كقوى محافظة ومحقة لتكامل الأفراد المجتمع في.

وإزاء هذا الأمر، قدم لنا دوركهائم ميادين البحث التي ظن أن يقوم بها عالم الاجتماع في الميدان التربوي في دراسة الظواهر الاجتماعية السائدة في التربية، ودراسة الوظيفة الاجتماعية للتربية، ودراسة العلاقة بين التربية والتغير الاجتماعي والثقافي، ودراسة مقارنة لأنواع النظم التربوية في الثقافات المختلفة، ودراسة الفصل الدراسي والمدرسة على أنهما نظم اجتماعية.

هذا ويرى دوركهائم أن وجود قيم وأفكار ومعتقدات ومعايير اجتماعية مشتركة بين أفراد المجتمع الواحد، لا تساعد الفرد في هذا المجتمع على فهم متطلبات مجتمعه فحسب، بل تزيد أيضاً من شعوره بالانتماء لهذا المجتمع. هذا الشعور بالانتماء يجعله يضع هذه المتطلبات في مرتبة أعلى من حاجاته

الشخصية، ويحاول جاهداً أن يسعى إلى تحقيقها. فالتربية بالنسبة له تعمل على مساعدة الفرد على إدراك ذاته الاجتماعية Social Self وتنظيمها لتفادي الصراع مع حاجاته الشخصية. ويرى كذلك أن ذلك يتحقق عن طريق التربية

الخلقية. Moral Education، ويعني بالتربية الخلقية استئماح الفرد للقيم

والمعتقدات الأساسية بمجتمعه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية. إذ يرى أن نجاح هذه العملية يؤدي إلى عدم خروج الفرد على قيم ومعايير مجتمعه لاقتناعه بصحتها وشرعيتها. وهنا يصبح الضبط الاجتماعي ضبطاً داخلياً. إذ يعمل الضمير كقوة داخلية ضابطة توجه الفرد في تصرفاته وتقييم أعماله. فالفرد هنا يقوم بدور الرقيب على تصرفاته لأن الخروج على القيم والمعايير الاجتماعية يعرضه للشعور بالذنب. (السيد، ١٩٩٣، ٢٨٠).

وبالرغم من أن دوركهايم قد أكد على أهمية وجود قيم ومعتقدات ومعايير اجتماعية مشتركة بين أفراد المجتمع الواحد، إلا أنه يرى أن هناك حاجة إلى وجود قدر من القيم والأفكار والمعايير وأساليب العمل المختلفة بالمجتمع. إذ يرى أنه لا يوجد نمط تربوي واحد أو مثالي لكل أفراد المجتمع، ولكن هناك أنماطاً تربوية مختلفة بقدر ما هناك من بيئات اجتماعية مختلفة في المجتمع، وأن التنوع المهني نتيجة للتخصص وتقسيم العمل يحتاج إلى تنوع في أنماط التربية. فكل مهنة تحتاج إلى معارف وأساليب للتفكير والعمل ومهارات وقيم ومعايير اجتماعية تتناسب مع طبيعتها. ولما كان الطفل سيعد مهنيًا مستقبلاً فلا يمكن أن تتكون التربية بعد سن معينة واحدة للجميع.

وبالرغم من اهتمام دوركهايم بالإعداد المهني للفرد باعتباره الأساس الذي يركز عليه التخصص وتقسيم العمل، إلا أنه يرى أن التربية المهنية في حد ذاتها مهما كانت هامة وأساسية لا تشكل التربية بكاملها. فالتربية قبل مرحلة التخصص لا بد أن تركز على قاعدة عامة مشتركة بين أفراد المجتمع، تعمل

على وجود أفكار ومعارف وقيم ومهارات ومعايير اجتماعية أساسية وعامة مشتركة بين جميع أفراد المجتمع.

واهتمام دوركهايم بوجود أفكار ومعارف وقيم ومهارات ومعايير اجتماعية أساسية مشتركة بين أفراد المجتمع الواحد، وفي نفس الوقت ضرورة وجود أفكار ومعارف ومهارات وقيم ومعايير اجتماعية متنوعة تتناسب مع طبيعة الجماعات الاجتماعية بالمجتمع والتخصصات المهنية وطبيعة العصر لا يمثل ضرباً من التناقض. فالخلفية الثقافية المشتركة لأفراد المجتمع تحقق قدراً من التجانس بينهم وتسهل عملية التفاعل بينهم وفهم التوقعات الاجتماعية المتبادلة ومتطلبات مجتمعهم منهم، مما يساعد على الاستقرار الاجتماعي والضبط الاجتماعي. تتمثل هذه الأساسيات الثقافية في العموميات الثقافية Cultural Universals التي تعمل التربية على أن يكتسبها كل أفراد المجتمع بصرف النظر عن تخصصاتهم المهنية أو انتماءاتهم الطبقية أو العرقية للمحافظة على الشخصية القومية National Character. (سميرة أحمد، ٢٠٠٤، ٣٩).

فعملية الإعداد الاجتماعي والمهني كما يصورها دوركهايم، تعمل على وجود مثل أعلى من الإنسان لكل مجتمع. وأن يكون هذا المثل واحداً تقريباً لكل المواطنين، يتنوع فقط ابتداء من نقطة معينة تبعاً للتخصص المهني. تمثل هذه الأفكار والمهارات والقيم والمعايير الاجتماعية وأساليب العمل والتفكير المتنوعة الخصوصيات الثقافية.

ويرى دوركهايم أنه نظراً للمسؤولية المجتمعية المهمة للتربية من خلال إعدادها الاجتماعي والمهني لأفراد المجتمع، يجب تخطيط التعليم ليناسب مع احتياجات المجتمع وطبيعة المتعلمين في ضوء طبيعة العصر. ويرى أن التخطيط التربوي ليس عملية مستقلة، وإنما لا بد أن تتم في ضوء التخطيط الشامل للمجتمع. واعتبر دوركهايم الدولة مسؤولة عن تحديد الأساسيات التي

ترى أن المدرسة يجب أن تحققها. واعتبر الدولة مسؤولة عن نتائج التربية من خلال المتابعة والإشراف.

واعتبر دوركهايم أن دور المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية مكمل لدور الأسرة ومتساند معها لتحقيق الأهداف المشتركة في شخصية المتعلم. فالمدرسة هي المكان الطبيعي الذي ينبغي أن تتم فيه العملية الأخلاقية. فالمدارس العامة بحكم وضعها، هي الأداة المنتظمة للتربية، وعلى عكس ما يشاع كثيراً من أن الأسرة هي التي ينبغي أن تضطلع وحدها بعبء التربية الخلقية، فيمكن القول إن ما تقوم به المدرسة من التكوين الخلقى للطفل يكون على غاية كبيرة من الأهمية.

فأهم وظائفها إعداد الطفل للحياة الاجتماعية بمجتمعه. فالطفل يتعلم من المدرسة عن طريق التربية الخلقية النظام Discipline والضبط النفسي Self Control. فالمدرسة تساعد للطفل على اندماج القيم والمعتقدات والمعايير الاجتماعية السائدة بمجتمعه لتصبح جزءاً من نسقه القيمي Value System ونسقه العقائدي Belief System.

واعتبر دوركهايم المعلم ممثلاً للدولة والقيم الأخلاقية بالمجتمع، وبذلك يكون من محددات دوره التأكيد على اندماجها القيم والمبادئ الأساسية والمعايير الاجتماعية في المجتمع ومساعدة التلميذ على استمراجها، فالمعلم يجب أن يكون ممثلاً للمجتمع بقيمه ومبادئه ليكون قدوة يحتذى به تلاميذه. (سميرة أحمد، ٢٠٠٤، ٣٠٠).

جون ديوي: J.Dewey (١٨٥٩ - ١٩٥٢)

يعد عالم التربية الأمريكي "جون ديوي" أحد علماء التربية الذين أثروا بعمق في ظهور الاتجاه الاجتماعي للتربية. لقد تركت أعمال "ديوي" التربوية أثراً واضحاً على فلسفة التربية وموضوعاتها وطرقها، حيث أسهمت في إعادة تقديم

النظرية التربوية منذ بداية القرن العشرين. لقد نظر "ديوي" للتربية ليس على أنها إعداد للحياة فحسب، بل باعتبارها الحياة نفسها.

ساعدت المبادئ التربوية التي طرحها "ديوي" بعد أن تبناها بعض التربويين، على ظهور الحركات التربوية الشهيرة مثل " التربية التقدمية" والتي تركت تأثيراً واضحاً على النظم التربوية من ناحية، وفي تفكير بعض التربويين المحدثين الذين تبنوا بعض المبادئ من ناحية أخرى. وكانت النتيجة التي ترتبت في ظهور تلك الاتجاهات المقطوعة بلورة النظرة " للتربية الاجتماعية Social Education".

لقد شملت معالجات "ديوي" التربوية مختلف الجوانب المرتبطة بالنظام التربوي في المجتمع. فتناول الأهداف التربوية محاولاً ربطها بالمجتمع وبطبيعة التلميذ وحدد أبعاد المعرفة التربوية، التي ناقش في ضوءها مضمون المناهج الدراسية وعلاقتها بالتدرج في التعليم. بالإضافة لمناقشته بعض القضايا المتعلقة بالنظرية التربوية مثل عملية التعلم، والعلاقات المدرسية. (ديوي، ١٩٧٨، ١٢٨).

وفي مؤلفه " المدرسة والمجتمع" School and Society (١٨٩٨)، أوضح "جون ديوي" العلاقة الجوهرية بين المدرسة والمجتمع باعتبار المدرسة مجتمعاً مصغراً يؤثر ويتأثر بالمجتمع الذي تعمل فيه، لقد أوضح "ديوي" من خلال نظريته التربوية الدور الذي تقوم به المدرسة باعتبارها إحدى المؤسسات التربوية في تكوين شخصية الفرد وتنشئته بطريقة نستطيع من خلالها خلق فرد واع ومدرك للمجتمع الذي يتطور حوله. فالمدرسة في نظر ديوي مؤسسة تعمل لأجل تنمية القيم الخلقية والاتجاهات والعادات الحسنة، والإدراك الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية،/ وغيرها من السمات التي تجعل من الفرد مواطناً صالحاً مع البناء الديمقراطي. وفي ضوء تلك الفلسفة والمبادئ المرتبطة بها تغيرت النظر للمدرسة، وأصبحت ميكانيزم للضبط الاجتماعي، ووسيلة لتحقيق التكيف

مع متطلبات الثقافات المتغيرة، وأصبحت تقدم للطفل مستويات أفضل من الإعداد لتمكنه من مواجهة الحياة الاجتماعية. (ديوي، ١٩٧٨، ١٢٨).

لقد ربط "ديوي" بين الإصلاح الاجتماعي والنظام التربوي، ففي كتابه "الديمقراطية والتعليم" Democracy and Education (١٩١٦)، يشير "ديوي" إلى ضرورة الاهتمام بالتعليم حيث أكد على ضرورة رفض التبعية والتأكيد على المناهج الفعالة التي تفيد في تربية النشء على المرونة والتسامح والقدرة على التكيف مع مختلف الظروف، والتعاون في كثير من جوانب الحياة الاجتماعية في إطار ديمقراطي. فالديمقراطية - كما يرى ديوي - ليست مجرد شكل للحكومة، وإنما هي في أساسها أسلوب من الحياة الجماعية والخبرة المشتركة المتبادلة. فالديمقراطية هي "تهيئة فرص متكافئة للجميع وتكامل اجتماعي، ففي المدرسة الديمقراطية يعيش المتعلمين والمعلم معاً لتحقيق هدف مشترك".

وعليه يشير "ديوي" إلى أن الطريق إلى ذلك ينبع من الاهتمام بالنظام التعليمي والمؤسسات التعليمية المعنية بذلك التي يلتحق بها الإنسان منذ مرحلة الطفولة المبكرة في حياته، وجعل العملية التربوية بها قادرة على تقبل أنماط التغيير الضرورية واللازمة للمجتمع القائم على التخطيط، ومن ثم تتمثل نقطة البداية لديه في ضرورة الاهتمام بسنوات الأولى في المدرسة، وبذلك يصبح النظام التربوي جزءاً متكاملًا تكاملاً عضوياً مع حياة الأفراد في المجتمع.

فكان تقسيم التجربة إلى التجربة المعاكسة *experiencing* والأشياء الخارجية موضوع التجربة *Experienced*، أن الإنسان لا يجري التجربة ولكنه يجرب العالم الذي يحيا فيه، عالم من الأشياء والأفكار والآمال والمخاوف والتطلعات. (الجيوشي، ٢٠٠٥، ١١٧).

يستند مبدأ الاهتمام إلى نقطتين:

١ - لا تترسخ المعرفة في ذهن الطفل إلا إذا كان مستعداً لقبولها لارتباطها بحياته، بحاجاته الحيوية، بالمشكلات التي يجابهها. إن المعرفة التي تفرض من الخارج لا تتحول إلى معرفة راسخة ومستوعبة وانضباط مصطنع يبعد الطفل عن موضوع المعرفة بدلاً من أن يقربه منها. (الجوشى، ٢٠٠٥، ١٢٥).

٢ - لا يمكن فرض المعرفة على الطفل من الخارج ولا تتمركز إذالم تتبع من صميم حياته ومعاناته والمعرفة العلمية رهينة بتحقيق الديمقراطية. لقد ميز "ديوي" بين نوعين من الخبرة، الخبرة الساذجة والخبرة العلمية التي اعتبرها أساساً للتربية، والتي تقوم على الفهم والادراك ومعرفة العلاقات بين الأشياء مما يفيد في تكيف الفرد لنفسه في البيئة التي يعيش فيها والسيطرة عليها في المستقبل. وعليه يعرف "ديوي" التربية أنها "أعادة بناء وتنظيم الخبرة"، فالتربية عملية اجتماعية، تعد الطفل للاندماج في الحياة الاجتماعية. إن التربية الحقّة - كما يرى ديوي - إنما تنشأ من قدرتها على إثارة قوى الطفل نتيجة شعوره بما تتطلبه المواقف الاجتماعية التي يواجهها، فتنبه هذه المطالبات إلى العمل كعضو في وحدة وإلى التحرر من الانحصر في دائرته الخاصة بالسلوك، وإلى أن ينظر إلى نفسه من جهة صالح الجماعة التي ينتمي إليها.

أسهمت أعماله في إعادة تقويم النظرية التربوية منذ بداية القرن العشرين، وذلك لأن "جون ديوي" قد نظر لهدف التربية الأساس على أنه إعداد للطفولة على التعاون، وتبادل المساعدة في الحياة. وهوبذلك لا ينظر للتربية على أنها إعداد للحياة فحسب، ولكن ينظر إليها باعتبارها الحياة نفسها. وأنها بمنزلة عملية الحياة السعيدة والثمارية. ومؤكداً أهمية جعل رغبات الطفل وحاجاته محيورة

لاهتمام المدرسة. وعليه ينبغي صياغة مناهجها، وموادها، بما يجعلها مرتبطة باهتمامات الطفل وخبراته. أكثر من ارتباكها بالأنشطة التي يفكر الراشدون فيها، والتي يفضلونها للطفل.

ماكس فيبر: Max Weber (١٨٦٤ - ١٩٢٠)

على الرغم من أن ماكس فيبر لم يقدم لنا رؤية مباشرة لتحليل النظم التربوية في المجتمع، إلا أن رؤيته في تحليل تلك النظم جاءت من خلال نظريته العامة في "التنظيمات البيروقراطية". لقد حاول ماكس فيبر تنميط الأنساق التربوية في ضوء أبعاد التنظيم في المجتمع التي حددها في أربعة هي: أهداف التنظيم، ضبط التنظيم، التنظيم الرسمي/ وأخيراً التنظيم غير الرسمي.

لقد قدم ماكس فيبر رؤية التربية في ضوء نظريته عن "الكاريزما والعقلانية"، إذ وضع بعض الأسس للدراسة المقارنة حين صاغ تصنيفاً سوسيولوجياً للوسائل والغايات التربوية، يماثل تصنيفه للبناءات الاجتماعية للسيادة. إن كل نسق للتربية يهدف إلى تلقين التلاميذ أسلوباً معيناً للحياة، يلائم المكانة التي تشغلها جماعة معينة في بناء السيادة بحيث يمكن بعد ذلك وضع هذه الأساليب على نقطة معينة في متصل الكاريزما والعقلانية.

وعلى الرغم من أن ماكس فيبر يؤكد على أن تنميط التنظيمات التربوية يعتمد أساساً على الأبعاد الأربعة التي حددها للتنظيم، إلا أنه يؤكد على أن ثمة تبايناً موجوداً داخل المجتمعات في هذا الشأن، فطبيعة وخصائص التنظيمات التربوية تتباين من مجتمع لآخر، وهذا ما أكدته الدراسة المقارنة التي قام بها فيبر في المجتمع الصيني والانكليزي. إن اهتمام فيبر الأساس لم يكن محدداً أساساً بتوضيح وتحديد أهداف ووظائف الأنساق التربوية عامة، بل كان اهتمامه منصّباً أساساً على تلك الأشكال التربوية التي تهدف إلى أعضاء الصفوة والطبقات الحاكمة في المجتمعات. ولذلك قلما نجده يتحدث عن التعليم العام

الحديث. وقد قاده هذا الاهتمام إلى إدراك الوظيفة الانتقائية Selection للتعليم في المجتمع المعاصر بالإضافة لوظيفة نقل القيم. وبهذا فتح فيبر الطريق لعلم اجتماع تربية مقارن.

لقد نظر فيبر إلى النظم التربوية في ضوء دورها في إعداد ثلاثة أنماط من الشخصية (الشخصية الكارزيمية charismatic، والشخصية التقليدية Traditional، ونمط شخصية الإنسان الخبير Expert) حيث وجد أن الأنماط الثلاثة للشخصية السابقة تتماثل مع الأنماط الثلاثة للسلطة في المجتمع. فالنمط الأول يرتبط بالقائد الكارزيمي، أما النمط الثاني فيتمثل في الأشكال من السلطة التي ترتبط بالعادات والتقاليد، أما النمط الثالث فيتماثل مع الأشكال البيروقراطية والرشيده للسلطة التي توجد في المجتمعات الصناعية المتقدمة.

ولقد أوضح فيبر أن الخصائص المميزة للقيادة الكارزيمية لا يمكن أن تنقل بواسطة النظام التربوي بالشكل الذي يمكن أن يفهم في العالم الحديث، بمعنى أن الكاريزما لا يمكن أن تخلف بالتدريب أو التعليم. على العكس من ذلك فإن السمات الخاصة بالنمط الثالث للشخصية البيروقراطية والرشيده مسألة ترتبط أساساً بدور النظام التربوي في إعداد الفرد في تلك المجتمعات لعمل مهني بيروقراطي، من خلال منح الأفراد المؤهلات الدراسية اللازمة لإحاقهم في التنظيمات البيروقراطية والعمل البيروقراطي في المجتمع الحديث.

كارل مانهايم Karl Manheim (١٨٩٣ - ١٩٤٧)

تمثل إسهاماته نقطة تحول أساسية في تاريخ علم اجتماع التربية، ويعتبر واحداً من العلماء الذين أسهموا في تقديم رؤية سوسيولوجية للتربية في تلك المرحلة. لقد رأى "مانهايم" في التربية أحد الموضوعات الدينامية في علم الاجتماع، بل اعتبرها وسيلة من وسائل الضبط الاجتماعي Social control،

ووضعها بين الأساليب الفنية باعتبارها مقولة عامة تشتمل على طرق التأثير في السلوك الإنساني الذي يتلاءم مع أنماط التفاعل الاجتماعي السائدة في التنظيم. فالتربية عنده ليست وسيلة لتحقيق غايات ثقافية محددة مثل تقدم الإنسانية أو التخصص المهني، لكنها عملية اجتماعية متكاملة تهدف إلى إعداد الأفراد للحياة الاجتماعية بالمجتمع، وتتضمن تلك العملية تدريب الأفراد على ممارسة أدوارهم الاجتماعية المتوقعة منهم بنجاح في مجتمعهم. وعليه فإنه لا يمكن فهم هذه العملية وتكوين أهدافها، ونتائجها دون تحليل طبيعة المجتمع الذي تخدمه بنائمه الاجتماعي والمراكز الاجتماعية المحددة ثقافياً التي سيشغلها أفرادها في المستقبل. وعليه يؤكد "مانهايم" على ضرورة ربط التربية وأهدافها وبرامجها وأساليبها بالسياق الاجتماعي Social context الذي تعمل فيه، وأن يتم التخطيط لها في ضوء هذا المحيط الاجتماعي. فالتربية لدى مانهايم عملية اجتماعية لا يمكن أن تتم في فراغ وإنما ترتبط بالمجتمع الذي تمارس فيه وتعمل على تحقيق حاجات أفرادها.

ويؤكد "مانهايم" في تحليله مقارنة لدور المدرسة في الماضي والعصر الحديث، على أن المدرسة التقليدية في الماضي كانت تقوم بمهام التدريب للتكيف مع المجتمع المنظم القائم، في حين أن المدرسة الحديثة ينبغي أن تكون مدخلاً للمجتمع الدينامي Dynamic society. فالوظائف التربوية للمدرسة المعاصرة تحقق التكامل بالنسبة للمجتمع الدينامي المعاصر. ويتأكد التخصص والتنوع في الوظائف وتنمية المهارات بالصورة التي تتطابق مع المهارات الفنية والعلمية المتغيرة والتي تدعم دينامية المجتمع. فالتربية بذلك - كما يرى "مانهايم" - قوة مبدعة في المجتمع. ولذلك ذهب "مانهايم" إلى ضرورة السعي لتحسين المناهج التربوية، بحيث تساعد تلك المناهج على دعم الثقافة العصرية والمستقبلية.

لقد ذهب مانهايم إلى أن هناك نوعين من المعرفة، المعرفة الحقيقية القائمة على أساس المعايير العلمية، والمعرفة المرتبطة بالطبقات كالدين والفلسفة، كما أن مجموعات الأفكار المستخدمة في ترقية المصالح والدفاع عنها تتكون من نوعين، أما النوع الأول فهو الأفكار الخيالية وهي الأفكار التي تعمل على ترقية مصالح الجماعات الدنيا، التي تحدد أهدافها الاجتماعية في المستقبل، وأما النوع الثاني فيتمثل في الأيدولوجيا وهي تلك الأفكار التي تدافع عن مصالح الجماعات العليا أو الجماعات المحظوظة. (معجم علم الاجتماع، ٢٠٠٠، ٢٢٠).

لقد أكد "كارل مانهايم" أهمية التخطيط التربوي الذي اعتبره أساس تقديم المجتمع، ويرى أنه لنجاح عملية التخطيط التربوي لابد أن يسبقها عملية لتحليل المجتمع ونظمه ومؤسساته الاجتماعية وتشخيص مشكلاته وتحديد حاجات أفراد. فالتخطيط التربوي - من وجهة نظر مانهايم - يعمل على توفير البيئة الاجتماعية التي تساعد على انتشار الحرية والديمقراطية، الأمر الذي يساعد على نمو الشخصية الديمقراطية. فالديمقراطية التي يؤكد عليها "مانهايم" هي التي تؤدي إلى وجود اتفاق بين أفراد المجتمع على القيم والمبادئ الاجتماعية الأساسية بالمجتمع مما يعمل على تحقيق التكامل الاجتماعي.

على أن اهتمام "مانهايم" وتأكيداته على المدخل السوسولوجي للتربية واعتبارها وسيلة للتكامل الاجتماعي لا يعني أنه أغفل الجوانب الأخرى للتربية، مثل دور التربية في تحقيق الذات Self - Realization، فالتربية بالإضافة إلى أنها عملية تهدف إلى تحقيق حاجات شخصية للأفراد والمجتمع. فالتربية عملية دينامية تهتم أساساً بكل الخبرات الشخصية والاجتماعية التي تتطلب التحليل والانتقاء والآثار والتقويم. وعليه يرى "مانهايم" أن المدخل السوسولوجي لتحليل تلك العملية وفهم المشكلات والقضايا التربوية من شأنه أن يمدنا بالأهداف الحقيقية للتربية، بل يساعدنا في توضيح المضمون والطرق الدائمة التي تتم بها

هذه العملية. فالمدخل السوسيولوجي من شأنه الإجابة عن عدة تساؤلات، من يعلم من؟ لأي مجتمع؟ متى وكيف؟ وكلها قضايا سوسيولوجية.

تالكوت بارسونز Parsons (١٩٠٢)

استخدم تالكوت بارسونز مفهوم النسق في تحليله الوظيفي ودراسته للمجتمع. فيرى أن المجتمع يمثل وحدة كلية شاملة، ذات أجزاء متناسقة، متكاملة ومتساندة وظيفياً. وأداء هذه الأجزاء لوظائفها وما تقوم به من عمليات تكيف يعمل على توازن النسق واستمرار أدائه لوظائفه ومواجهته لما يعترضه من تغيرات بصورة تدريجية تلاؤمية.

وأداء المجتمع كنسق كلي لوظائفه والمحافظة على توازنه في ضوء هذه النظرية، ينطلق من نظرة تالكوت بارسونز إلى المجتمع كنسق كلي، يتكون من أنساق فرعية تتكامل وظيفياً كأجزاء متساندة من خلال ما تؤديه من وظائف تكيف دائمة لتحقيق التوازن والمحافظة على هوية النسق وحدوده من خلال ما تقوم به من استجابات تلاؤمية لما يواجهها من تغيرات.

واستناداً إلى هذه النظرية، يرى بارسونز أن التربية تمثل نسقاً اجتماعياً فرعياً يتساند ويتكامل وظيفياً مع الأنساق الاجتماعية الأخرى التي تمثل أجزاء المجتمع كنسق كلي، وهي النسق الأسري والاقتصادي والسياسي والنسق القيمي. والنسق التربوي بدوره يتكون أيضاً من أنساق فرعية يقوم كل منها بوظائف أساسية للمحافظة على النسق واستمرار أدائه لوظائفه وتوازنه.

هذا، وقد حدد تالكوت بارسونز وظيفتين أساسيتين للنسق التربوي هما، عملية الإعداد الاجتماعي لأفراد المجتمع، وعملية الإعداد الأكاديمي والمهني لهؤلاء الأفراد.

أولاً: عملية الإعداد الاجتماعي لأفراد المجتمع: (سميرة أحمد، ٢٠٠٤، ٣١).

أوضح تالكوت بارسونز دور الأسرة ووشائط التربية غير الرسمية في عملية التنشئة الاجتماعية مع التركيز على دور الأسرة. إذ يرى أن على الوالدين تقع مسؤولية تشكيل شخصية الطفل في المراحل النمائية الأولى في حدود قدراته الوراثية وما تقدمه له أسرته من فرص للنمو ونماذج السلوك. فيتعلم الطفل من بيئته الأسرية التوقعات الاجتماعية والمعايير الاجتماعية والقيم المحددة لسلوكه. وعملية الإعداد هذه تعمل على تكوين القيم وتمثل الطفل للمعايير الاجتماعية والقيم بحيث يساير الطفل ما هو متقبل اجتماعياً بمجتمعه. وبذلك تقوم عملية التنشئة الاجتماعية إلى جانب مساعدة الطفل على تحقيق مطالب النمو الشامل المتكامل في شخصيته بعملية الضبط الاجتماعي وعدم الخروج على ما هو متعارف عليه ومتقبل اجتماعياً.. وهذا بدوره يقلل من فرص الانحراف الاجتماعي، الذي اعتبره تالكوت بارسونز نتيجة طبيعية لفشل عملية التنشئة الاجتماعية.

وبالرغم من تحديد تالكوت بارسونز، لدور الأسرة وأهميته في عملية التنشئة الاجتماعية، إلا أنه أعطى أهمية كبيرة لدور المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية من خلال أهدافها المحددة وبيئتها الاجتماعية. فالمدرسة الابتدائية باعتبارها مرحلة التعليم الأساس من أهم وظائفها مساعد التلميذ على تحقيق مطالب النمو الشامل المتكامل. فدور هذه المرحلة التعليمية الأولى لا يقتصر على اكتساب المتعلم الخبرات والمهارات الأساسية، بل أيضاً استدماجه Internalizing للقيم والمعايير الاجتماعية الأساسية بمجتمعه والمحددة بأهداف التربية لهذه المرحلة والمرتبطة بطبيعة هذه المرحلة النمائية.

ثانياً: عملية الإعداد الأكاديمي والمهني لأفراد المجتمع

يرى تالكوت بارسونز أن المجتمع الحديث مجتمع متخصص يعتمد على الخبرة المتخصصة لتحقيق أهداف التنمية، وبذلك فهو في حاجة دائمة إلى موارد بشرية مؤهلة للعمل في المهن المتخصصة. ويعتبر التعليم العالي مطلباً أساسياً لعملية التنمية المستدامة في المجتمع الحديث.

ويرى أن النسق التربوي يقع على عاتقه تحديد مستقبل المتعلمين من حيث مواصلة الدراسة على أساس تحصيلهم واستعدادهم، بحيث يكون إعدادهم المهني المستقبلي متوافقاً مع قدراتهم واستعدادهم واهتماماتهم. فمنذ المرحلة الابتدائية يشجع المتعلم على الإجابة في الأداء على أساس دافعه وقدرته على التحصيل. وتحدد هذه القدرة في هذه المرحلة على أساس معرفي وخلفي واجتماعي باعتبار أنها مرحلة إعداد شامل للطفل. يقيم الطفل في هذه المرحلة، على أسس موضوعية بصرف النظر عن خصائصه الشخصية أو العرقية. واعتبر بارسونز كلا من أسرة التلميذ والمعلم مسؤولاً عن مساعد التلميذ على إدراك أسس تقويم الأداء في سن مبكرة ليصبح التحصيل والإجابة في الأداء موجهاً لسلوكه.

والمراحل التعليمية التالية يكون التركيز فيها على تقويم أداء المتعلم على أساس التحصيل المعرفي، والمعرفة المتخصصة، وتطبيقها. ويرى أن وظيفة المدرسة الثانوية اكتشاف قدرات الطالب وتوجيهها. وبناءً على قدراته وتحصيله واستعداداته تحدد من يستطيع مواصلة الدراسة الجامعية ومن لا يستطيع. فالتعليم الجامعي للقادرين فقط الذين يحققون النجاح الذي يتطلبه النسق الاقتصادي في المجتمع الحديث، الذي يقوم على التخصص وتقسيم العمل. إذ يجب أن يشغل الأفراد الوظائف التي تتناسب مع إعدادهم المهني. فالتخصص يتطلب الاستفادة من كل المواهب التي توجد بالمجتمع وأن تخصيص الوظائف يجب أن يكون على أساس التحصيل والتخصص المهني.

واهتمام تالكوت بارسونز بالتكامل الوظيفي بين أسرة التلميذ والمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية، والتكامل الوظيفي بين المراحل التعليمية كأنساق فرعية من النسق التربوي يؤكد أهمية التساند الوظيفي بين الأنساق الاجتماعية لاستقرار المجتمع كنسف كلي وتوازنه وأدائه لوظائفه، فالنسق التربوي من أهم وظائفه إعداد أفراد المجتمع اجتماعياً ومعرفياً ومهنياً لممارسة أدوارهم الاجتماعية في المجتمع بالكفاءة المتوقعة منهم في ضوء متطلبات عملية التنمية

المستديمة وطبيعة العصر. فالتأكيد على الاهتمام بقدرات المتعلم واستعداده. ففي سن مبكرة وتشجيعه على التحصيل حسب المعايير المحددة للأداء في سن مبكرة ينمي لديه الدافع للتحصيل الذي يصبح موجهاً لسلوكه ويزيد من دافعيته ورغبته في الإجابة في الأداء مما يعزز ويدعم سلوكه في الاكتساب المعرفي.

هذا، كما أن عملية اختيار المتعلمين للمستويات التعليمية والتخصص على أساس القدرة والاستعداد والتحصيل يزيد من دافعية المتعلم للإجابة في الأداء والتحصيل ورضائه الوظيفي في عمله مستقبلاً مما ينعكس على تكيفه في عمله وزيادة إنتاجيته وتجنبه الكثير من المضاعفات.

ثلاثة عشر - علاقة علم الاجتماع التربوي بالعلوم

علاقة علم الاجتماع التربوي بالفلسفة

علاقة علم الاجتماع التربوي بالعلوم الطبيعية

علاقة علم الاجتماع التربوي بالعلوم الإنسانية

• التاريخ

• الجغرافيا

• السكان

• البيولوجيا

• علم النفس

علاقة علم الاجتماع التربوي بالعلوم الاجتماعية

• علم الاجتماع

• الانثروبولوجيا

• السياسية

• الاقتصاد

• الاخلاق

• علم اللغة

علاقة علم الاجتماع التربوي بالعلوم التربوية

• تاريخ التربية

• أصول التربية

• التربية المقارنة

• الإدارة التربوية

• علم المفاهيم

• علم النفس التربوي

أولاً: علاقة علم الاجتماع التربوي بالفلسفة

بدأ الفلاسفة بالبحث في أصول الظواهر ومعانيها وقيمها وعوامل نشأتها بهدف معرفتها وإدراك حقيقتها إدراكاً يقينياً. كما أن الفلسفة سعت بمختلف فروعها المتمثلة في المنطق (نظرية الاستدلال) والميتافيزيقا (نظرية المفاهيم) والابستمولوجي (نظرية المعرفة)، ونظرية الأخلاق، لإرساء الأساس الفكري الذي ينظم النظم العلمية لمختلف فروع المعرفة التي تتناول تلك الظواهر.

ويشهد علم الاجتماع التربوي في دراسته للظاهرة التربوية، وما يرتبط بها من انساق اجتماعية، ونظم وعلاقات ووظائف على البناء المنهجي لعلم الاجتماع. ذلك البناء الذي تتحد مبادئه ومداخله والقواعد التي تشكل الطرق

المنهجية المختلفة في معالجة الظاهرة الاجتماعية. في نطاق فلسفة العلم. (الهواري، ١٩٨٣، ٩٨). وبذلك فإن الأسس المنهجية التي يركز عليها علم الاجتماع التربوي في تناول الظاهرة التربوية، تستمد مقوماتها وعوامل تطويرها من الجهود المبذولة في نطاق فلسفة العلم..

وإذا كانت الفلسفة تهتم بالمفاهيم التي هي بمنزلة تجريد ذهني لأفكار معينة، فإن صياغة النظرية التي هي بمنزلة أداة لعلم الاجتماع التربوي لفهم الوقائع المرتبطة بالظواهر التربوية تقوم على أساس تلك المفاهيم وما نقيمه من علاقات فيما بينها، بحيث تشكل لنا الفرضيات Assumption التي تشكل مع المفاهيم عناصر النظرية التي تساعدنا في تحقيق الملاحظة للوقائع التربوية.

وفي ذلك يؤكد "جون ديوي" J.Dewy على العلاقة بين الفلسفة، والنظرية التربوية باعتبار جميع المسائل التربوية مسائل فلسفية. وذلك لأن العلاقة بين الجسد والروح وبين الأخلاق والمعرفة وبين الفرد والجماعة من المسائل التي تتناولها التربية بالبحث والدراسة في الوقت الذي تعتبر من أهم الموضوعات التي تبحثها الفلسفة. وتعنى بتحديد ما، وتحديد المفاهيم المرتبطة بها، وتقديم التعريفات المناسبة لها. وبذلك فإن "جون ديوي" J.Dewy يرى أن المفاهيم والتعريفات الفلسفية هي التي تكون النظرية التربوية. (جولاني، ١٩٩٣، ٨٤).

ثانياً: علاقة علم الاجتماع التربوي بالعلوم الطبيعية: (جولاني، ١٩٩٣، ٩٠).

أدى التقدم العلمي الذي حققته العلوم الطبيعية في القرن السابع عشر إلى دعم الاتجاه العلمي لمختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية، وبذلك اهتمت تلك العلوم بتحقيق القياس الكمي الدقيق لظواهرها واتخاذ التجريب أساساً لها بما يدعم موضوعية العلم. وإن كان علم الاجتماع قد سعى لدعم هذه الجوانب فإن علم الاجتماع التربوي أخذ عنه هذه الجوانب لتحقيقها في المجال التربوي. إضافة لذلك فإن التقدم العلمي وما ترتب عليه من اختراع وسائل قياسية جديدة

ووسائل تكنولوجية متطورة قد أثر بشكل واضح في العملية التربوية بمناهجها وطرقها، وبذلك فإن فاعلية هذه المبتكرات وتأثيرها على العملية التربوية وعملية التعلم ودور المدرس، تدخل في مجال اهتمام علم الاجتماع التربوي، إضافة لذلك فإن مناهج العلوم الطبيعية على مستوى التعليم العام والتعليم الجامعي تستفيد كثيراً بما يحققه علم الاجتماع التربوي من فهم لوقائع العملية التربوية، وعملية التعلم، ومتطلبات المجتمع منها والظروف المحيطة بها.

ثالثاً: علاقة علم الاجتماع التربوي بالعلوم الإنسانية

تتمثل العلوم الإنسانية في التاريخ والجغرافيا والبيولوجيا والسكان وعلم النفس وهي تلك العلوم التي تتخذ من الإنسان محوراً لاهتماماتها ودراساتها. وهذه العلوم ترتبط بعلم الاجتماع التربوي من جانبيين أساسيين يتمثل أولهما في ارتباطه بها من خلال علاقتها بعلم الاجتماع، باعتبار علم الاجتماع التربوي فرعاً من فروع علم الاجتماع. ويتمثل الجانب الثاني، في علاقة تلك العلوم بالتربية والتي تعتبر الموضوع الرئيسي لعلم الاجتماع التربوي.

١ - علاقة علم الاجتماع التربوي بالتاريخ: (جولاي، ١٩٩٠، ٩١).

تأتي علاقة علم الاجتماع التربوي بالتاريخ متمثلة في حاجة علم الاجتماع التربوي للتعرف على المظاهر الأولية للظاهرة التربوية ومظاهر تطورها، والعوامل والظروف التي تحكم في نشأتها وتطورها. وهنا نستفيد من معطيات التاريخ باعتباره سجل الماضي الحافل بمختلف مظاهر النشاط الإنساني بما فيها التربية. ويحتاج عالم الاجتماع التربوي في دراسته إلى الظاهرة التربوية ونظمها، والعوامل التي ارتبطت بها، إلى مختلف فروع التاريخ بما فيها تاريخ الآداب، والفلسفة، والقانون، والنظم، والفنون، والعقائد، وتاريخ التراث الثقافي، وذلك لأن هذه الجوانب تعكس لنا تاريخ الأمم وتصورنا لنشاطها بالنسبة للتربية، وأساليبها، ووسائلها، وأهدافها، ووظائفها في تلك المجتمعات كما أنها تساعد على

معرفة الظروف والعوامل التي تحكم في تطور النظم التربوية وفلسفتها وتنظيماتها وعملياتها عبر الحقبات التاريخية التي مرت بها الأمم.

وبذلك يستطيع عالم الاجتماع التربوي أن يكشف لنا عن العوامل والظروف الحضارية التي أدت لانبثاق فلسفة تربوية معينة، وعن النظم التربوية والتنظيمات الاجتماعية التي ارتبطت بظهور تلك الفلسفات والأهداف التي وجهت تلك النظم التربوية، و الوظائف التي قامت بها بالنسبة للمجتمع وأعضائه. وفهما هذه الجوانب يساعدنا على التعرف على الأصول التاريخية لفلسفات التربية والظروف الحضارية والثقافية التي هيأت لها. والظروف الاجتماعية التي أثرت فيها وتأثرت بها، ومردودات العمليات التربوية بالنسبة للمجتمع وأهدافه التربوية. وبذلك يستفيد عالم الاجتماع من هذه الجوانب في فهم الرواسب التاريخية للعمليات التربوية في ثقافتنا المعاصرة، بما يمكنه من تفسير التفاعل الحادث بين السياقات الاجتماعية والثقافية والسياسية والمؤسسات التربوية في المجتمعات المعاصرة. وأثر هذا التفاعل على العمليات التربوية وعملية التعلم ومردوداتها بالنسبة للمجتمع والأفراد، إضافة لما يسهم به علم الاجتماع التربوي من فهم لظروف العمليات التربوية ومتطلبات عملية التعلم بالنسبة للتاريخ في ضوء متطلبات المجتمع وأهدافه.

٢ - علاقة علم الاجتماع التربوي بعلم الجغرافيا:

تتمثل في كون الجغرافيا تكشف لنا عن الظروف الطبيعية والبيئية لحياة الشعوب وما تطبعه تلك الظروف من آثار على نشاط الإنسان وعاداته وتقاليده ومظاهر سلوكه ونوعية حياته. وبذلك يستفيد علم الاجتماع التربوي من معطيات علم الجغرافيا في الكشف عن تأثيرات البيئة على نشاط الإنسان وأسلوب حياته، والتي تحدد متطلبات تربوية معينة تناسب تلك النشاطات وطريقة حياة الناس، وظروف المجتمع. كما أن دراسات علم الاجتماع التربوي بالنسبة للأهداف

التربوية للمجتمع تفيد في ترشيد الاهتمام بعلم الجغرافيا، وتوجيه الدراسة فيه بما يخدم أهداف المجتمع التربوية، وموقع هذا العلم في مجال هذه الأهداف والعملية التربوية بالمجتمع.

٣ - علاقة علم الاجتماع التربوي بعلم السكان:

علم السكان هو العلم الذي يدرس أعداد السكان والتركيب السكاني والعوامل التي تتدخل في تحديد هذا التركيب، وتطور أولئك السكان في مجتمع معين وفي زمن معين، ويدرس ظاهرات الولادات والوفيات والطلاق والزواج وتوزيع السكان حسب الريف والمدينة وحسب الجنس والحالة العملية وحسب فئات الأعمار وتزايد السكان وهجراتهم سواء أكانت الداخلية أم الخارجية، ويدرس السياسة السكانية كمسائل تنظيم النسل أو تنظيم توزيع الغذاء أو الموارد.

ولقد ظهر في مجال علم الاجتماع التربوي تيار ديمغرافي يدرس التربية المدرسية وفقاً لمعطيات علم السكان ويستخدم مصطلحاته ويبحث فيه. ويعد بول كلير Clerc P. في فرنسا اليوم من أبرز المشتغلين فيه. ويقوم أصحاب التيار الديمغرافي في مجال علم الاجتماع بدراسة السن العمري للطلاب والتلاميذ، ويستخدمون مفاهيم سكانية مثل الوفيات المدرسية للتعبير عن التلاميذ الذين يخفون في دراستهم، والهجرة المدرسية لتعيين حركة الطلاب التي تتم بين المؤسسات المدرسية والجامعية من فرع إلى آخر، والانفجار الديمغرافي المدرسي للدلالة على التوسع في أعداد الطلاب داخل المدارس، والهرم المدرسي لتحديد بنية الأعمار المدرسية، والهجرة الداخلية للدلالة على انتقال الطلاب من فرع إلى آخر في إطار المؤسسة الواحدة، وغير ذلك من المصطلحات السكانية المعروفة في علم السكان.

هذا وتساعد المعطيات السكانية على دراسة الحركة السكانية داخل المدارس والمؤسسات التربوية وهذا يعني أن علم الاجتماع التربوي يستفيد من

معطيات علم السكان ومناهجه في دراسة البنية الاجتماعية للمدارسة والمؤسسات التربوية. (وظفة، ١٩٨٣، ٣٠٠-٣١).

٤ - علاقة علم الاجتماع التربوي بعلم البيولوجيا:

وإذا كانت علوم البيولوجيا، والفيزيولوجيا تتناول الإنسان بوصفه كائناً حياً. بهدف معرفة الأسس الحيوية للطبيعة البشرية، وتأثير العوامل الحيوية على سلوك الإنسان، فإن التربية تعني بسلامة الإنسان. وتكوينه الصحيح ليكون مواطناً سوياً. ولذلك فإن علم الاجتماع التربوي سيستفيد من نتائج الدراسات البيولوجية، والفيزيولوجية في فهم الاتجاهات التربوية للمجتمع وتوجيهاته. وذلك يجعلها ذات فاعلية في دعم نمو الإنسان نمواً صحيحاً وجعل سلوكه ملائماً لظروف المجتمع ومقتضيات التكيف معه وتشرب طريقة حياته.

٥ - علاقة علم الاجتماع التربوي بعلم النفس: يدرس علم النفس العمليات النفسية والإدراكية والعقلية عند الفرد والتي تتجسد في الشعور والذاكرة والتعلم والرغبات والانفعالات والدوافع وعلاقتها بمؤثرات البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد ويتعامل معها.

وتأتي علاقة علم الاجتماع التربوي بعلم النفس في كون علم النفس يهتم بدراسة القدرات والقوى التي تتطوي عليها الطبيعة البشرية، وما تتطوي عليه من ملكات واستعدادات. بالإضافة لعملياتها العقلية ومظاهر سلوكها. ونظراً لأن الإنسان لا يوجد مستقلاً عن المجتمع. فقد بات ضرورياً توجيه سلوك الإنسان وملكاته واستعداداته وقدراته بما يجعله يتكيف مع المجتمع. وبذلك يهتم علم الاجتماع التربوي بفهم هذه الجوانب والقوى النفسية للإنسان، للكشف عن مبلغ أثرها على تلك القوى والاستعدادات والقدرات. لتتم نمواً طبيعياً يفيد المجتمع والفرد. وقد تجسدت قوة العلاقة بين الاجتماع التربوي وعلم النفس أيضاً من

خلال علاقة علم النفس التربوي بعلم الاجتماع التربوي من حيث الموضوع المشترك لاهتمام العلمين والمتمثل في الظاهرة التربوية.

وتأتي أهمية علم النفس التربوي من خلال دوره في عمليات النمو التربوي وخصائص كل مرحلة من مراحل النمو التربوي، وما يرتبط بها من مشكلات تتعلق بالتحصيل الدراسي والعملية التعليمية. حيث يساعد هذا الفرع في توجيه عمليات النمو التي يقوم بها المدرسون لتحقيق هذا النمو للطالب، كذلك المعاونة في القدرة على التكيف للقوى الأخرى المقولة عن النمو فهو إذن يعاون المدرس في نواحي النمو التربوي ويعطى المدرس صورة واضحة عن جوانب ومظاهر هذا النمو والعمليات الأساسية التي في إطارها يتشكل عمله والتي يجب أن يتفحصها ويتعمق فهمها ويجعلها موضع الاعتبار حين يوجد التلميذ. إضافة لكون مدخل العلمين يكمل الواحد الآخر لتقديم فهم متكامل للعملية التربوية وفاعليتها بالنسبة للإنسان والمجتمع.

رابعاً: علاقة علم الاجتماع التربوي بالعلوم الاجتماعية

تتخذ العلوم الاجتماعية من الظروف والأوضاع المتعلقة بمنجزات الإنسان الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع، محوراً لدراساتها. وتتمثل تلك العلوم في علم الاجتماع، وعلم الأنثروبولوجيا، وعلم الاقتصاد، وعلم السياسة، وعلوم الأخلاق، وعلوم اللغة، فجميع هذه العلوم تسهم في فهم التربية باعتبارها عملية اجتماعية وثقافية، ولا نقف بها عند مجرد النظر إليها باعتبارها عملية فردية ومن هذا المنطلق تتبلور ملامح العلاقة بين علم الاجتماع التربوي والعلوم الاجتماعية.

١ - علاقة علم الاجتماع التربوي بعلم الاجتماع: (جولاني، ١٩٩٩، ٩٤).

وهو يرتبط بعلم الاجتماع باعتباره فرعاً من فروع، يهتم بالجوانب التربوية للظاهرة الاجتماعية التي يتناولها علم الاجتماع، والذي أسهم بدور فعال في النظر للتربية باعتبارها عملية اجتماعية وثقافية، كما أنه يقدم لعلم الاجتماع التربوي الإطار النظري العام الذي يساعده على فهم أبعاد الظاهرة التربوية والأمور المتعلقة بها، مثل النشاط المدرسي، والتنظيم الاجتماعي والجماعات الاجتماعية بالمؤسسات التعليمية مثل جماعة الإدارة المدرسية، وجماعة المدرسين، وجماعة التلاميذ. بالإضافة لتناول التفاعل القائم بين المدرسة كمؤسسة اجتماعية والمحيط الاجتماعي العام والمحلي وما يشتمل عليه من جماعات اجتماعية. والتي تعتبر الأسرة في مقدمتها. وإذا كان علم الاجتماع يعمل على دعم الجهود المتخصصة في نطاق علم الاجتماع التربوي، فلأنه يستفيد من معطيات علم الاجتماع التربوي في تناوله للتربية وأنساقها الاجتماعية. وما تشتمل عليه من نظم وترتيبات تتعلق بالعملية التعليمية، ولا سيما عملية التعلم، في الوصول إلى الفهم العميق والشامل لأبعاد العمليات التربوية في المجتمع، بما يساعده على تحديد الخصائص والظروف العامة المرتبطة بها، والسمات والظروف الخاصة التي تؤثر في العمليات التربوية في محيط مجتمعات وثقافات معينة تتفاوت في بعض جوانبها عن ظروف وثقافات المجتمعات الأخرى.

كما أن تناول علم الاجتماع التربوي للظاهرة التربوية، يعتمد بصورة أساسية على فهم علم الاجتماع لمظاهر التفاعل الاجتماعي في المجتمع وأبعاده، والعوامل التي تؤثر فيه، والقيم والمعايير التي توجه سلوك الأفراد في المجتمع، وذلك لتحديد مقتضيات صياغة الشخصية من خلال العملية التربوية، وما تتطلبه عملية الصياغة تلك من خبرات ومهارات. ولهذا نجد الكثير من مفاهيم علم

الاجتماع ومصطلحاته تستخدم في المجال التربوي وما فيه من تفاعل واتصال في عملية التعلم، وذلك لأن عملية التعلم بمنزلة موقف اجتماعي يتفاعل فيه الأفراد والجماعات، شأنها في ذلك شأن المواقف الاجتماعية الأخرى، وما تتضمنه من صور تفاعل وعلاقات واتصالات.

٢ - علاقة علم الاجتماع التربوي بالانثروبولوجيا

تدرس الانثروبولوجيا الإنسان ونشأته ونشأة لغته وأساليبه في التفكير والعمل والحرف التي امتنها وطورها والعادات والتقاليد التي اعتمدها في ضبط سلوكيته وتحديد علاقاته ولغاته وعناصر ثقافته، ودراسة الظروف الإقليمية والبيئية والمناخية ومقدار تأثيرها في التركيب الجسمي والنشاط الاجتماعي والتراث الثقافي والكشف عن القوى المؤثرة في التشابه والتباين بين مختلف الأقاليم والبيئات والبحث في أصول النظم الاجتماعية ودرجة تطورها من صورها البسيطة في المجتمعات البدائية إلى صورها المعقدة في المجتمعات الراقية.

كما يدرس المجتمعات البدائية من حيث تركيبها ووظائفها والنظم الاجتماعية السائدة فيها وأيديولوجيتها وعوامل سكونها وديناميكياتها. فهي تفيد علم الاجتماع التربوي في الأصول الثقافية للنظم التربوية، ومظاهر تطورها من أشكالها البسيطة في المجتمعات الأولية إلى أشكالها المعقدة في المجتمعات الحديثة، وحدود هذا التطور، والعوامل التي تحكمته فيه، وبالتالي يمكن فهم القوى والظروف المؤثرة على تشابه النظم التربوية وتباينها في النماذج الاجتماعية المتعددة وفي مراحل تطورها المختلفة.

٣ - علاقة علم الاجتماع التربوي بعلم السياسة:

تدرس السياسة أسباب الاستقرار والسكون الاجتماعي وأسباب التحول والديناميكية الاجتماعية، ودراسة الدولة وعلاقتها بالأفراد الذين تحكمهم هذه

العلاقة التي غالباً ما تقوم على قواعد مقررة ومقبولة توصف بالشرعية والقانونية، ودراسة الأحزاب السياسية والسلوك السياسي والقيادة والجماعات الضاغطة، والرأي العام وأسس الإدارة العامة. ويرتبط بهذا الميدان ذلك الاتجاه الذي يعنى بدراسة الدولة دراسة مقارنة. وتركز هذه الدراسة على الخبرات السياسية والأنظمة وأنماط السلوك والعمليات التي تظهر مصاحبة للدول الحديثة بمختلف نماذجها. وغالباً ما تعنى العلوم السياسية بتلك الأنظمة التي تتحدر من أصول إيديولوجية وفكرية مشتركة وعادات وتقاليد اجتماعية متشابهة ونظم اقتصادية وثقافية واحدة.

وتشير العلاقة بين علم الاجتماع التربوي وعلم السياسة إلى أن التربية بمؤسساتها ونظمها وتنظيماتها الاجتماعية تعمل في إطار سياسي له أهداف محددة، وأبعاد سياسية معينة. ولذلك فإن ما يقدمه علم السياسة من فهم لتلك الأبعاد والأطر السياسية وتوجيهاتها الإيديولوجية لأنشطة المجتمع نحو الأهداف التي يسعى المجتمع لتحقيقها، يفيد عالم الاجتماع التربوي في التعرف أبعاد تلك التوجيهات الإيديولوجية وأثرها في السياسات التعليمية في المجتمع، واختيار الوسائل المناسبة لتحقيق أهداف المجتمع بما فيها صياغة المناهج والطرق التي تتبع في عملية التعلم. وذلك لأن التعليم هو وسيلة المجتمع لإعداد نموذج المواطن، كما نجد علماء السياسة والمفكرين وهم يضعون تصوراتهم ونظرياتهم السياسية يدركون أهمية التعليم كعملية ترتبط بنظام الدولة وسياساتها، وذلك نجدهم مهتمين بنظم التعليم، والإدارة التعليمية ومسئولياتها، وإيديولوجيتها، وسياساتها التربوية، ونوع المعرفة التي تتضمنها المناهج الدراسية التي تسهم بما تقدمه من معرفة وخبرات ومهارات في إعداد شخصية الفرد ودعم انتمائه للمجتمع. ولذلك نجد أن مفاهيم التعليم تختلف من مجتمع لآخر باختلاف النظم السياسية لتلك المجتمعات. وبذلك فإن اهتمام علم الاجتماع التربوي بالمعرفة

التربوية، والإيديولوجية التربوية وأشكال النظم التربوية، وضع في اعتباره طبيعة النظام السياسي للمجتمع، وهو في ذلك يفتقر إلى شدة بمغطيات العلوم السياسية بالنسبة لفهم نظم المجتمعات بما فيها النظام التربوي.

٤ - علاقة علم الاجتماع التربوي بعلم الاقتصاد:

الاقتصاد يتناول العلاقات المتبادلة بين المتغيرات الاقتصادية البحتة كالعلاقة بين سعر السلعة والكمية المعروضة منها، والبحث في نظريات العرض والطلب وما شابه ذلك، وعند دراسة الإنتاج يهتم على الاقتصاد بالصناعة والمؤسسات الاقتصادية مثل البنوك وشركات التجارة والنقل، ورغم أن هذه المؤسسات هي المجال الخاص للدراسات الاقتصادية إلا أن علماء الاجتماع يدرسون دور القيم والتفضيل في التأثير في قوة العمل واثراً العادات الاجتماعية في الأسعار ودور التعليم في الإنتاج وغير ذلك من الموضوعات.

إن الاتجاهات الاستهلاكية في المجتمع تتأثر باتجاهات الناس وسلوكهم، وذلك ما تؤدبه التربية دوراً واضحاً فيه، سواء بالنسبة لإعداد الأجيال أو تزويدهم بالمهارات والخبرات المتنوعة لشغل الأدوار التي تعتمد عليها العملية الإنتاجية، إضافة لكون التربية عاملاً أساسياً في تكوين اتجاهات الناس وتزويدهم باتجاهات المجتمع، والتي تؤثر على سلوكهم بما فيه السلوك الاستهلاكي. وبذلك فإن عالم الاجتماع التربوي يعتمد في فهمه للعملية التعليمية وتقويم جوانبها وعملياتها وعناصرها على معطيات علم الاقتصاد. ويرجع للنظم الاقتصادية من حيث الإنتاج والاستهلاك، للتعرف على توجيهات النظام الاقتصادي للعملية التربوية، والتي يتدخل فيها رجال الاقتصاد في الدولة لدعم النظام الاقتصادي والنهوض به.

كما أن نمط التفاعل والعلاقات الاجتماعية الإنتاجية، يتأثر إلى حد كبير بظهور تدريب الشخصية على التفاعل الاجتماعي، ولذلك يهتم رجال الاقتصاد

في الدولة بتوجيه النظم التربوية بما يخدم العمليات الاقتصادية في المجتمع. وإذا كانت القوى العاملة في المجتمع هي ركيزة العمليات الاقتصادية في المجتمع. فإن النظام التربوي يسهم بفاعلية في توفير القوى العاملة وتنمية مهاراتها، بما يلبي حاجات النظام الاقتصادي فيها. ونظراً لاعتماد تقدم المجتمع على القوى العاملة في المجتمع، فإنها تعتبر ثروة من ثروات المجتمع التي يعتبرها الاقتصاديون عنصراً أساسياً من عناصر عملية الإنتاج في المجتمع.

ولذلك فإن علم الاجتماع التربوي يهتم بفهم علماء الاقتصاد وتحليلاتهم لدور القوى العاملة في العملية الإنتاجية، وحاجتها من الإعداد والتدريب والمعرفة، لدعم قدرتها وتمكينها من شغل الأدوار التي يعدها المجتمع لشغلها في العملية الإنتاجية، وذلك لفهم أبعاد العملية التربوية وما تشتمل عليه من مناهج وطرف تربوية تسهم في توفير المعرفة والمهارات والقدرات الضرورية لشغل الأدوار التي يعتمد عليها النظام الاقتصادي للمجتمع.

٥ - علاقة علم الاجتماع التربوي بعلم الأخلاق:

لعلم الاجتماع التربوي علاقة قوية بعلم الأخلاق وذلك ما جعل "أميل دوركهايم" E.Durkhiem يهتم بمعالجة موضوع "التربية الأخلاقية" والذي جعله عنواناً لمؤلفه الذي نشر بالفرنسية عام ١٩٢٥ م . وذلك لأن علم الأخلاق الوضعي، والذي يعنى بالأخلاق الاجتماعية يهتم بدراسة الظواهر الخلقية في المجتمع بهدف التعرف على طبائع الشعوب، ومظاهر الخلق العام، وأخلاقيات الفئات الاجتماعية والمجتمع، ومعايير الخير والشر التي تحكم سلوك تلك الفئات ومستويات الجمال، والأدوات العامة، والأزياء وغيرها من صور العادات والتقاليد. ودراسة تلك الأمور لا تتفصل عن دراسة المجتمع وفهم نظمه الاجتماعية، بما فيها النظام التربوي. ولذلك فإن علم الأخلاق الوضعي يستفيد كثيراً من دراسات علم الاجتماع التربوي للأنساق التربوية، والمعرفة التربوية ،

والعملية التربوية، ومعطياتها بالنسبة لصياغة الشخصية والتأثير في تلك الجوانب التي يعنى علم الأخلاق الوضعي بدراساتها. كما أن علم الاجتماع التربوي في تناوله للعملية التعليمية وعمليات التعلم والمفاهيم والنظم التربوية والأيدولوجية التي توجهها. والمعرفة المتحصلة عنها يهتم بالجوانب التي يعنى بها علم الأخلاق لمعرفة إسهام التربية في دعم هذه الجوانب وتشكيلها، بما يتفق وأخلاقيات المجتمع العامة، والتي تؤثر بدورها في العملية التربوية في المجتمع.

٦ - علاقة علم الاجتماع التربوي بعلوم اللغة:

لا شك أن الدراسات اللغوية التي يقوم بها علماء اللغة، وتحليلاتهم لمضمونها الثقافي والاجتماعي ومظاهر الاتصال اللغوي بين الثقافات المختلفة، والنمو اللغوي، وانتشار اللغات تدخل ضمن نطاق اهتمام عالم الاجتماع التربوي، كما يستفيد منه في تحليله للحقائق التربوية، وعمليات التعلم، وأثر اللغة في مسارها، وأثرها في اللغة السائدة في المجتمع، ولاسيما اللغة بمنزلة قنوات الاتصال والتفاعل في العملية التربوية.

يبحث علم الاجتماع التربوي الجوانب الاجتماعية لحركة اللغة ونموها عن أسئلة متعددة منها كيف تنمو لغة الأطفال في أوساط اجتماعية ودور الطبقة الاجتماعية في نمو اللغة عند الناشئة؟ كيف تنشأ اللهجات والدلالات الرمزية للغات الشعبية؟ ما دور الوسط الاجتماعي الديمقراطي في نشوء اللغة وارتقائها عند الأطفال؟

الدراسات الجارية في هذا الميدان بخاصة الشمول والاتساع وتشهد في المرحلة الراهنة في مجال علم الاجتماع التربوي. وتحتل أعمال برينشتاين Brenstein.B مكان الصدارة اليوم في هذا الميدان والتي تتناول دور البيئة الاجتماعية في نشوء اللغة عند الأطفال. ويولي كل من بورديو وبارسون أهمية خاصة للعلاقة بين اللغة والانتماء، ويبرز ذلك في كتابهما "معاودة الإنتاج"

Reproduction حيث يبين عملهما هذا أهمية اللغة الشفوية التطبيقية في تحقيق النجاح والإخفاق للمدرسين والناشئة. ومن هنا يمكن لنا أن ندرك العامل المشترك بين علم الاجتماع التربوي وعلوم اللغة، وإذا كان علم اللغة يتناول شكل اللغة وحركته تطورها ودلالاتها فإن علم الاجتماع يتناول الجوانب الاجتماعية للغة ويبرز أهمية الحياة المدرسية في عملية نشوئها وارتقائها. (وظفة، ١٩٨٣، ٣٢).

خامساً: علاقة علم الاجتماع بالعلوم التربوية

لعلم الاجتماع التربوي علاقة قوية بالعلوم التربوية، وذلك لأنه يأخذ عنها ويتأثر بها، في تناوله الظاهرة التربوية وأنساقها، ونظمها، وعملياتها، وما يرتبط بها من مناهج وتنظيمات اجتماعية وإدارية.

إضافة لذلك فإنه يؤثر بمعطيات دراسته الوقائع التربوية على تلك العلوم واتجاهاتها في فهم العمليات التربوية. وذلك على النحو التالي:

١ - علم الاجتماع التربوي أصول التربية. تقدم أصول التربية لعلم الاجتماع التربوي حصداً من النظريات التربوية التي ترتبط بفهم العمليات التربوية. لا يمكنه وهو بصدد تحليل مضمون العمليات التربوية ومعطياتها المعرفية أن يعملها. بل عليه أن يأخذ بها. ويبحث في دلالتها بالنسبة للاتجاهات التربوية في المجتمع، وتنظيم العمليات التربوية.

٢ - علم الاجتماع التربوي وتاريخ التربية

أن تاريخ التربية يقدم لعلم الاجتماع التربوي حصداً معرفياً حول تاريخ التربية والتعليم وتطور النظم التربوية، والإيديولوجيات التي توجه اختيارات المربين بالنسبة لمضمون المناهج، وطرق التدريس ودور المدرس في عملية التعلم.

ومثل تلك الجوانب أساسية بالنسبة لدراسات علم الاجتماع التربوي بحيث يساعده في التعرف على مدى ارتباط المناخ السائد في العملية التربوية والأوضاع السياسية والاقتصادية والثقافية للمجتمع. وبذلك تأتي تحليلات علم الاجتماع التربوي للعملية التربوية بما يفيد في كشف طبيعة تلك الفلسفة وحدودها وأثرها على عملية التعلم والعملية التربوية في المجتمع.

(سعيد علي، ١٩٨٠، ٣١).

٣ - علم الاجتماع التربوي والتربية المقارنة

كما أن التربية المقارنة ترتبط بعلم الاجتماع التربوي بوضوح، إذ أنها تستند إلى المقارنة في دراسة نظم التعليم المختلفة في مجتمعين أو أكثر من المجتمعات البشرية. وبذلك تساعد عالم الاجتماع التربوي في التعرف السمات المشتركة للظاهرة التربوية عامة، والفروق القائمة بين النظم التربوية في النماذج الاجتماعية المختلفة. ومدى ارتباط تلك الفروق بظروف المجتمع الخاصة، وطابعه الثقافي، والسياسي، والاقتصادي التي تقتض تنظيم اجتماعيا معيناً، وتوجيهاً إيديولوجياً معيناً لسياسات التعليم. وصياغة المناهج الدراسية وما يرتبط بها من أمور تؤثر في عملية التعلم والتنظيم التربوي والمناخ التربوي الذي يسود بين الجماعات التربوية في المدرسة، وإعداد الشخصية وتزويدها بالمعرفة والمهارات التي تساعد على ممارسة دورها في المجتمع، وتحقيق توقعات المجتمع من شاغلي تلك الأدوار. وبذلك يتمكن عالم الاجتماع التربوي من تحليل السياسات التعليمية ومضمونها وتوجيهاتها بالنسبة لتخطيط المناهج وترشيد العملية التربوية في المجتمع.

٤ - علم الاجتماع التربوي والإدارة التربوية

إن الإدارة التربوية التي تعنى بالتربية الكلية في المجتمع، والتي نسميها بالإدارة التعليمية، تشكل بعداً آخر للعلاقة بين علم الاجتماع التربوي والعلوم

التربوية. وذلك لأن الإدارة التربوية باعتبارها مجموعة من العمليات المترابطة والمتكاملة على مستوى المجتمع، وداخل المؤسسات التعليمية. تسهم في تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع. والأهداف التعليمية للمدرسة.

وإذا كان ميدان الإدارة التعليمية من ميادين الدراسة العلمية الحديثة في هذا القرن، إلا أن ما يرتبط بها من مفاهيم ومبادئ وطرق ممارستها وخصائص تنظيمية تخدم الوظائف التي تقوم بها لتحقيق الأهداف التربوية على مستوى المجتمع. والأهداف التعليمية على مستوى المؤسسات التعليمية (مدارس، معاهد، جامعات، منشآت تدريب وتأهيل ... الخ) يشكل ميداناً للدراسة العلمية. ويشكل محور اهتمام عالم الاجتماع التربوي، الذي يستفيد من معطيات الدراسة العلمية لتلك الجوانب، في فهم طبيعة التنظيم الاجتماعي للإدارة التربوية، والعوامل المؤثرة عليها، سواء كانت هذه العوامل اجتماعية أم ثقافية أم سياسية أم اقتصادية.. الخ وما يرتبط بهذه العوامل من تأثيرات إيديولوجية على نمط الإدارة التربوية واختياراتها بالنسبة لإدارة العملية التربوية وتوجيه مسار عملية التعلم والطرف التي تستند إليها في توصيل المعلومات والخبرات للتلميذ. (مرسي، ١٩٧٥، ١١).

٥ - علم الاجتماع التربوي وعلم المناهج (جولاني، ١٩٩٣، ١٠٠).

أما من حيث علاقة علم الاجتماع التربوي بعلم المناهج. فذلك ما يكشف عن عمق التفاعل بين علم الاجتماع التربوي والعلوم التربوية. إذ أن علم المناهج يتهم بالمادة الدراسية التي يبنى المنهج على أساسها، وشخصية التلميذ الذي توجه له المناهج، وذلك في إطار حاجات المجتمع وطبيعته وخلفياته الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية. وعلم الاجتماع التربوي يقدم لعلم المناهج فهماً واضحاً حول طبيعة المجتمع، وأهدافه وتوجهاته الإيديولوجية ومتطلباته من

القوى العاملة، وأهدافه التربوية المتعلقة بصياغة الشخصية، ودعم قدراتها وتنميتها وحاجاتها من المهارة والخبرات، ما يدعم عوامل تكيفها مع المجتمع، وما يجعلها على مستوى من المهارات التي تناسب الأدوار التي تعد لشغلها.

٦ — علاقة علم الاجتماع التربوي بعلم النفس التربوي

يلتقي علم الاجتماع التربوي مع علم النفس التربوي كواحد من العلوم التربوية التي تسهم مع علم الاجتماع التربوي في فهم العمليات التربوية من أبعادها المتنوعة، حيث يتناول علم النفس التربوي العمليات التربوية من زاوية الفرد ومتطلبات نموه وتشكيل شخصيته، في حين أن علم الاجتماع التربوي يتناولها من زاوية المجتمع ومتطلباته. وبذلك يتكامل فهم الأبعاد المتعلقة بالعملية التربوية من الزاوية الفردية والزاوية الاجتماعية بالصورة التي تمكن من سير العملية التربوية في مسالكها التي تؤدي لتنمية قدرات الفرد وصياغة شخصيته في ضوء الواقع الثقافي والاجتماعي للمجتمع، ومتطلباته السلوكية من أعضائه.

الفصل الثاني

أولاً: التنشئة الاجتماعية

تعريفها — أهدافها ووظائفها

التنشئة والتربية (خصائصها — عناصرها — مواردها — مستوياتها — أشكالها — نظرياتها — عملياتها).

٢ — الأسرة والتنشئة الاجتماعية

تعريفها — تطورها — أنماطها — خصائصها — وظائفها — طبقاتها — أدوارها.

٣ — التنشئة الأسرية والتحصيل العلمي

٤ — دور الأسرة في التنشئة الشخصية والاجتماعية والتربوية

الجمهورية العربية السورية

الجامعة السورية - دمشق



الفصل الثاني

التنشئة الاجتماعية

من المعروف جيداً أن الفرد يولد كائنًا بيولوجيًا تمامًا ويعتمد على صفاته وقدراته البيولوجية، ولكنه منذ ولادته يحتك بالآخرين ويكتسب بالتدريج نفسها الاجتماعية من خلال ذلك الاحتكاك أو التفاعل مع عاداتهم وسلوكهم وطرق حياتهم، وتسمى هذه النقلة من كائن بيولوجي إلى كائن بيوساجتماعي عملية التنشئة الاجتماعية أو عملية إدخال الفرد إلى الجماعة، وهي عملية تقوم على التفاعل بين الفرد والمجتمع يصبح الفرد في نهايتها مستهلكاً ومنتجاً لثقافة مجتمعه، وهذه العملية ليست مؤقتة بل مستمرة لأن الفرد يجد نفسه دائماً أمام مواقف جديدة وأدوار وجماعات جديدة تتطلب سلوكيات جديدة (الرشدان ١٩٨٤: ١٧٧)، إضافة لذلك في عملية جماعية عامة لا تخص جماعة دون أخرى وتحدد ثقافة توقعات معينة فيما يتعلق بالسلوك الذي يجب على كل عضوفي الجماعة أن يتبعه لكي تستمر الجماعة في الوجود ومن ثم تمارس عملية تنشئة الصغار وجعلهم مسؤولين من خلال إكسابهم المعاني والرموز والقيم التي تحكم سلوكهم، وإكسابهم توقعات سلوك الآخرين والتنبؤ باستجاباتهم وإيجابية التفاعل معهم، وهكذا فإن عملية التنشئة الاجتماعية عملية فردية واجتماعية معاً فهي تتأثر بشخصيات الأفراد الذين يشتركون فيها وتتميتها من خلال التفاعل الذي يصنف في باب من أبواب المعرفة يعرف باسم التعلم (حجاج ١٩٨٣: ٧٥).

ثانياً: تعريف التنشئة الاجتماعية:

هناك عدة تعريفات للتنشئة الاجتماعية من أبرزها تعريف الجوهري وزملائه (١٩٠٠: ٧٠) بأنها عملية اجتماعية أساسية تعمل على تكامل الفرد في جماعة اجتماعية معينة وذلك عن طريق إكسابه ثقافة الجماعة ودوراً يؤديه في هذه الجماعة، وتعريف بريم واويلر اللذين يعرفانها بأنها عملية يكتسب منها الأفراد المعارف والقدرات التي تتيح لهم فرصة المشاركة في الحياة الاجتماعية بوصفهم أعضاء فعالين فيها (أبوالحسين ١٩٧٩: ٢٠)، وقد عرفها روشيد بأنها منظومة الأوليات التي تمكن الفرد على مدى حياته من تعلم وأستبطان القيم الاجتماعية الثقافية السائدة في وسطه الاجتماعي (الرشدان ١٩٨٤: ١٣) وهكذا يبدو أن التنشئة الاجتماعية تعني اكتساب الكائن البيولوجي الانساني بكل ما لديه من قدرات وإمكانات جملة المعارف والمهارات التي تؤهله ليصبح كائناً اجتماعياً فعالاً ومنفعلاً بالحياة الاجتماعية السائدة في بيئته الاجتماعية، وهذا يقودنا إلى دراسة مسألة أخرى تتعلق بالتنشئة هي أهدافها ووظائفها.

ثالثاً: أهداف التنشئة الاجتماعية ووظائفها:

مما ذكر أعلاه يمكن القول إن التنشئة الاجتماعية تهدف لإعداد الأفراد لحياتهم الاجتماعية وتشكيل شخصياتهم وفق منظومات القيم والمعايير والأدوار الثقافية السائدة ضمن إطار مؤسسات التنشئة الاجتماعية الموجودة بمجتمعهم، وهي بذلك تحقق عدداً من الوظائف من أهمها:

- تنمية الجانب الاجتماعي في الفرد ودمجه في إطار الحياة الاجتماعية من خلال عملية تعليم عناصر الحياة الاجتماعية واستبطانها.
- تطبيع الأفراد بالثقافة القائمة واللغة القومية بغية تحقيق الوحدة الثقافية والتجانس الفكري والهوية الاجتماعية للمجتمع وتحويل الفرد إلى كائن اجتماعي

حامل لثقافة مجتمعه بما فيها من عادات وطرق تفكير وأنماط سلوك وحكم على الأمور.

- تحقيق التفاعل بين الثقافة والفرد أي بين الجانبين الفردي والاجتماعي للشخص وذلك بواسطة غرس القيم الثقافية القائمة في عمق الفرد وتحقيق التكامل بينه وبين القيم السائدة فينمو لديه الإحساس بالتوافق مع الحياة الثقافية ويتلشى إحساسه بالإكراه الخارجي (النجيحي ١٩٧٨ : ٧٩).

- إعداد الفرد لتحقيق التكيف مع الوسط الاجتماعي من خلال تدريبه لتمثل خصائصه ومشاركة أفراد جماعته وأحاسيسها وتصوراتها وقيمها بغية تحقيق الوحدة الاجتماعية والهوية الاجتماعية (سرحان ١٩٨١ : ١١٢).

رابعاً: خصائص التنشئة الاجتماعية:

تتميز عملية التنشئة الاجتماعية بعدد من الخصائص لخصها (زهران ١٩٧٧ : ٢١٤) بمايلي:

١- إنها عملية تعلم اجتماعي يتعلم فيها الأفراد أدوارهم الاجتماعية والمعايير الاجتماعية المحددة لها، ويكتسبون الاتجاهات النفسية والأنماط السلوكية التي يقبلها المجتمع.

٢- إنها عملية نمو الفرد من كائن متركز حول ذاته ومتمكّل على غيره إلى فرد ناضج ومسؤول ومستقل وقادر على ضبط انفعالاته والتحكم في إشباع حاجاته بطريقة يقبلها المجتمع.

٣- إنها عملية نفسية واجتماعية معاً تحقق للفرد بعده الاجتماعي.

٤- إنها عملية مستمرة من المهد إلى اللحد.

٥- إنها عملية ديناميكية تتضمن التفاعل والتغير والأخذ والعطاء

فيما يتعلق بالمعايير والأدوار الاجتماعية والاتجاهات النفسية.

٦- إنها عملية معقدة ومتشعبة تستهدف مهام كبيرة وتتوسل بأساليب ووسائل متعددة لتحقيق ما تهدف إليه.

٧- إنها عملية عقوبة يقوم بها الفرد بالتقليد والمحاكاة الموجهة في تكيفه الاجتماعي.

خامساً: عناصر التنشئة الاجتماعية:

ذكر (مخول ١٩٨٢: ١٢٢) بعضاً من العناصر التي عدها مكونة لأهم عناصر التنشئة الاجتماعية من أهمها:

١- الجوع الاجتماعي والدوافع الاجتماعية والحاجات النفسية التي تدفع الفرد للانتماء لجماعة ما وتحقيق الاندماج الاجتماعي.

٢- الميراث والإمكانات الحيوية التي تسمح بالتنشئة الاجتماعية التي يعتمد عليها التعليم الاجتماعي.

٣- القابلية للتعلم والاستعداد لتغيير السلوك نتيجة الخبرة والممارسة.

٤- القدرة على التعاطف وتكوين العلاقات العاطفية مع الأفراد الآخرين في المجتمع.

٥- الضغوط الاجتماعية المختلفة التي توجهها الجماعة لأفرادها واتجاهاتهم الخاصة في سبيل الانتظام مع معايير الجماعة.

٦- المعايير الاجتماعية التي تبلورها الجماعة موازين للسلوك الاجتماعي .

٧- الأدوار الاجتماعية التي تتطلب الجماعة من كل فرد القيام بها.

٨- العلاقات الاجتماعية

٩- المؤسسات الاجتماعية من مدارس وجامعات وأقران وأسر ووسائل إعلام وثقافة... إلخ.

١٠- القطاعات الاجتماعية الثقافية والاقتصادية والفئات والجماعات

والثقافات الفرعية.

سادساً: مواد التنشئة الاجتماعية:

تتمارس عملية التنشئة الاجتماعية عملها على عنصرين أساسيين هما الفرد والبيئة الاجتماعية وتفاعلهما معاً ولذلك سندرس كلأ منهما بشيء من التفصيل:

١- الفرد

إن الطفل يولد عاجزاً عن التكيف مع البيئة الاجتماعية والمادية المحيطة. أكثر من أي كائن آخر فإن فترة تنشئته تستغرق أطول فترة ممكنة لنقله حسبما أسلفنا من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي وهدف التنشئة في هذه الحالة هو تشكيله اجتماعياً على أساس الحاضر ومتطلباته المستقبلية لأننا نستطيع أن نتحكم بذلك الحاضر، ونحن في ذلك نعتمد على عدة صفات لديه أهمها:

أ- عجز الطفل الإيجابي: تختلف قدرة الطفل على الحياة عن قدرة غيره في الدرجة والنوع وهذا ما يمثل أساس التنشئة الاجتماعية، ففي الصغر يكون الطفل بحاجة كبيرة للرعاية نظراً لعجزه الشديد، وعدم وجود أي قدرة كبيرة لديه سوى القدرة على المص، ودون استمرار عناية الكبار به لفترة طويلة فإنه يفقد حريته وقدرته على اكتساب الصفات الإنسانية ولا يستطيع أن يتعدى مرحلة الفردية البيولوجية، وهذا العجز إيجابي إذ يؤكد عدم تحديد الطبيعة البيولوجية للفرد الإنساني تحديداً فطرياً تماماً مما يمكن الكبار من تشكيل شخصيته طبقاً للثقافة السائدة باستخدام التربية لبناء عاداته وقيمه وأخلاقه وأنماط سلوكه وهو يؤدي دوراً بارزاً في ذلك من خلال إحثاكه بالآخرين وتنمية وسائله في تلبية حاجاته والاستمتاع بالتعليم الناجم عن ذلك وما يتعلق به ثواب وعقاب ورغبة بمزيد من التعلم (النجيحي ١٩٧٨ : ٣٧).

ب- مطاوعة الشخصية الإنسانية: هناك اختلاف كبير حول الطبيعة الإنسانية فبعض الفلسفات نظرت إليها نظرة جامدة وعدتها غير قابلة للتأثر بالمؤثرات البيئية المختلفة، مثل نظرية الغرائز، ولكن الفلسفات الحديثة تنظر لها نظرة موضوعية ومرنة تتشكل بتفاعلها مع بيئتها وتؤكد كذلك من خلال أفرادها أن المجتمعات تستمر باستقرار ثقافتها واتخاذها نمطاً يميزها عن سائر المجتمعات الأخرى، وإن الأنماط الحضارية تختلف باختلاف المجتمعات لذلك فإنه لا بد للشخصية الإنسانية المتشكلة من أن تتخذ أشكالاً مختلفة في تلاؤمها مع النمط الحضاري الذي نشأت فيه، هذا يعني أن مطاوعة الشخصية الإنسانية شرط جوهري للتكيف وبالتالي فإن من الضروري أن يكون النمط الحضاري موحداً ومتكاملاً ومشاركاً بين أفراد المجتمع لأن المجتمع يبني عليه وحدته وتكامله، ومن هنا فإنه يتحتم توافر درجة عالية من المطاوعة في الشخصية حتى يتحتم النقاء الشخصيات الإنسانية المختلفة على المستويات المتعددة في النشاط الاجتماعي من نواحي الحياة الاجتماعية المختلفة، ويخضع النمط الحضاري للتغير حتى يواجه مطالب الحياة المختلفة وتطورها، وهذا يتطلب أن تتغير نظرة الأفراد على أن يقابلوا هذا التغير بتغير في أنفسهم سلوكاً واتجاهاً وقيماً حتى يتيح لذلك التغير الحادث في النمط الحضاري الاستمرار والبقاء، وما يؤكد ذلك هو أن هناك أنماطاً حضارية وشخصيات متميزة ومختلفة في المجتمعات العديدة، فالشخصية الإنسانية ليس لها نمط فطري متحجر تبت عنده ولا نتعدها مهما كانت الظروف البيئية التي تتعرض لها وتتفاعل معها وإنما هي مرنة يستطيع الإطار الحضاري أن يغير منها وأن يشكلها التشكيلات التي يرغب فيها (الرشدان ١٩٨٤: ٧٤).

لا تتم تنشئة الفرد إلا في وسط اجتماعي لأن الشخصية ليست سوى نتاج تفاعل بين طبيعته الإنسانية والعوامل البيئية وكذلك الأمر بالنسبة لكل أشكال السلوك الإنساني لأن السلوك وظيفة اجتماعية تجمع بين الذات والبيئة الاجتماعية في تفاعل مستمر، وهذا ما يمكننا من القول إن أي انحراف في سلوك الفرد يعود إلى الذات والمجتمع معاً، وأن التربية لا تستطيع أن تقوم بوظيفتها دون هذا التفاعل بين الذات الإنسانية المطاوعة للتشكيل والظروف الاجتماعية المرنة والمشكلة لها، لكن البيئة الاجتماعية تتصف بصفات تجعلها صلبة أحياناً وهذا ما يجعل التربية غير قادرة على القيام بواجبها، بل إن هذه الصفات تكسب الشخصية طابعاً معيناً تتحرف به انحرافاً خطيراً يضر بها وبالمجتمع، فالفرد يسعى لتحقيق التوازن والتكيف مع بيئته فإذا لم توفر في البيئة المقومات التي تساعد على ذلك التوازن وإعادته عندما يختل فإنه يصاب بالإحباط حيث يجري سلوكه في مسالك غير ظاهرة بعد أن كان يجري في مسالك ظاهرة مقبولة من المجتمع وبهذا يتجه نشاطه اتجاهاً غير اجتماعي مما يسمى انحراف السلوك، وتتطلب مرونة البيئة أن يكون هناك نطاق معين من الحركة الحرة داخل الجماعة يسمح بنمو الفرد من الناحية الفردية والاجتماعية دون تغليب لأحدهما على الآخر، ومن الغريب أن نجد أن التعليم قد يؤدي إلى الشعور بضيق النطاق الحركي عند بعض الأفراد لأنه يرتبط بالفرق بين مستوى الطموح عندهم وبين حاضرمهم الواقعي فيعززون ذلك إلى البيئة الاجتماعية فتتمولديهم بعض الاتجاهات المعادية للجماعة التي يعدونها قد ضيقت هذا النطاق الحركي، وفي هذا الصدد إذا كانت البيئة استبدادية أوصلبة وجامدة فإنها تخلق شخصيات سيئة التكيف وتكثر فيها مظاهر السلوك المنحرف.

وهكذا تكون البيئة عاملاً من العوامل التي تعتمد عليها التربية في تشكيل الشخصية الإنسانية فتعمل على أن تكون هذه البيئة على درجة من المرونة بحيث تضم الإطار الحضاري العام وتسمح كذلك بتحقيق رغبات الأفراد داخل ذلك الإطار الحضاري العام وتحقق درجة عالية من التكامل في المجتمع الذي تعمل لصالحه فتقلل من ظهور التوترات ومظاهر السلوك المنحرف مما يؤدي إلى اندماج الفرد في الجماعة وإيمانه بأهدافها، ويتضح أثر البيئة في العملية التربوية من خلال الدراسات على التوائم التي بينت تأثير البيئة على أحدهما أكثر أو أقل من الآخر وأثرها في تنمية اللغة وتمكينها للأفراد من التفاعل داخل مؤسساتها كالأُسرة والجماعة والثقافة والإعلام وغيرها، التي تسهم جميعها في تنشئة الفرد (النجيحي ١٩٧٨: ٤٣).

قد يفهم من هذا الكلام أن التنشئة الاجتماعية تتطوي على تأكيد لأهمية المجتمع أو البيئة الاجتماعية على حساب الفرد وأن المجتمع يقوم بالدور الرئيسي الفعال في تشكيل حياة الفرد وتحديد أهداف نموه ولا يترك للفرد إلا مساهمة ضغوط المجتمع وتقبل هذا التشكيل، إلا أنه يجب عدم التأكيد كثيراً على ذلك فقط بل التأكيد أيضاً على التكوين العصبي النفسي للفرد والذي يتصف بالمرونة أو المطاوعة التي تساعد على التوافق مع بيئته الاجتماعية القائمة وما تشتمل عليه من مؤثرات مختلفة والتفاعل معها بشكل إيجابي يطورها وتطوره وينتمي لها ويستقل عنها، وإذا حقق الفرد التفاعل الصحيح القائم على اتزان ضغوط الجماعة مع حريته الفردية كانت تنشئته الاجتماعية سوية.

سابعاً: مستويات التنشئة الاجتماعية:

على الرغم من أن عملية التنشئة مستمرة مدى الحياة ويكتسب فيها الفرد أدواراً واتجاهات جديدة كل يوم يترتب عليها سلوكيات جديدة ومواقف جديدة فإن

هناك مستويات عديدة لها حددها كل من زهران (١٩٧٧: ٢١٤) والرشدان (١٩٨٤: ١٧٨) والتنجيحي (١٩٧٨: ٨٤) هي:

أ — مرحلة الأسرة التي يكون فيها الفرد عاداته ويتعلم الاستجابات للسلطة والتقاليد والمثل العليا للأهل التي تؤثر في نموه الاجتماعي.

ب — مرحلة رفاق اللعب التي يتعرض فيها الفرد لمجموعة من المؤثرات تختلف عن الأسرة ويتعلم خلالها كيفية التكيف مع أنواع مختلفة من الشخصيات ذات العادات والمثل المختلفة عن الأسرة فيتعلم القيادة والانقياد.

ت — مرحلة المدرسة التي يتعلم فيها كيفية مواجهة المواقف المعقدة مع أشخاص أكبر وأصغر سناً منه ويبدون غرباء ومختلفين فيتعلم ضروب توافق جديدة.

ث — مرحلة العالم الخارجي الكبير التي يتعلم فيها كيفية التعامل مع المحيطين به والمختلفين عنه بآرائهم وعاداتهم وأساليبهم في التعبير، ويتسع ذلك من خلال تعلم القراءة الذي يوسع أفقه وخبراته ويقدم أشكالاً جديدة من السلوك ومثلاً علياً وعادات سائدة في المجتمع.

ج — مرحلة المراهقة التي يتعلم فيها تكيفات جديدة للحياة سواء مع نفسه أو مع الآخرين من الأقرباء.

ح — مرحلة التعليم العالي والعمل التي يتعلم فيها كيفية الاحتكاك بشخصيات من مستويات ثقافية معينة ورفيعة المستوى عليه أن يتكيف معها في الدراسة أو العمل أو الحياة العامة.

خ — مرحلة الزواج والإنجاب التي يتعلم فيها مواجهة أنواع جديدة من التكيف في سلوكه الشخصي كأخذ رغبات الشريك بالحسبان والتخلص من الأنانية والفردية واستبدالها بالحب والاستمتاع وبذل الجهود الإضافية لتربية الأطفال من جهة والعمل الجاد من جهة أخرى.

إذا كان هناك اتفاق على مراحل التنشئة ومستوياتها فإن هناك خلافاً حول زمن انتهائها، ويرى بعض العلماء أنها تنتهي بعد الزواج وإنجاب الطفل الأول إذ يفقد الجسم قدرته على التكيف علماً أن هناك بعض الاستثناءات لذلك فبعض المسنين يحملون اتجاهات شبابية نحو الحياة، وهناك آخرون يرون أن عملية التطبيع لا تنتهي إلا بانتهاء الحياة الإنسانية علماً بأنها تختلف في الدرجة لا في النوع وبخاصة في الفترة المتأخرة من عمر الإنسان مسوغين رأيهم هذا بأنه مهما كانت درجة ثبات عادات الفرد فإنه بحاجة لتكيفات جديدة وهذه تعتمد على الفروق الفردية، وبما أن عملية التنشئة هي عملية تكيف من جانب الفرد للظروف الاجتماعية وأنها تعتمد على تعلم الفرد لاستجابات معينة لمواجهة تلك الظروف فإن التربية هي وسيلة الفرد والمجتمع لتحقيق ذلك وبما أنها مستمرة فإن عملية التربية مستمرة ومرتبطة بحياة الإنسان كلها.

ثامناً: أشكال التنشئة الاجتماعية:

يختلف شكل التنشئة باختلاف القصد والبساطة والأسلوب (سرحان ١٩٨١):

(١٢٢) فمن حيث القصد هناك شكلان لها:

أ — مقصودة تقوم بها مؤسسات مطالبة بها كالأ أسرة والمدرسة، فالأسرة تعلم أبنائها اللغة وآداب الكلام والسلوك وفق نظامها الثقافي ومعاييرها وتحدد لهم الطرق المتعلقة بتشرب هذه الثقافة، أما المدرسة فتعليمها مقصود وله أهدافه وطرقه وأساليبه المتعلقة بتنشئة الأطفال تنشئة معينة.

ب — غير مقصودة تقوم بها جهات عديدة يتعلم منها الفرد معان ومهارات عن طريق اكتساب المعايير الاجتماعية المختلفة باختلاف الجماعات مثل عادات الحب والكراهة والجنس والفشل واللعب والتعاون والمسؤولية وعادات العمل والانتاج والاستهلاك وغير ذلك من أدوار ومراكز ومعايير اجتماعية.

أما من حيث البساطة والتعقيد فلها شكلان مختلفان باختلاف طبيعة المجتمع ونمط الحياة فيهما:

١ — بسيطة في المجتمعات البسيطة والتقليدية حيث تقوم على أسس التقليد والخبرة المباشرة.

٢ — معقدة في المجتمعات المعقدة والمتقدمة ذات المعايير والقيم المعقدة على أسس التفكير والتميز والاختيار والمعاناة في اكتساب الخبرة. ومن حيث الأسلوب فإن التنشئة الاجتماعية تختلف باختلاف الأزمنة والأمكنة ونوع السلطة السائدة المستخدمة في تربية الأطفال، فإن كانت متسامحة أعطت شخصيات غير عدوانية ومسالمة وإن كانت قسرية وتسلطية كونت شخصيات خشنة وعدوانية.

تاسعاً: نظريات التنشئة الاجتماعية:

للإلقاء الضوء على عملية التنشئة بشكل أوسع يمكن النظر إليها من ثلاثة منظورات أونظريات سلبية وإيجابية وراديكالية (روبنسون ١٩٨١) لقد أعطيت هذه الأسماء حسب رؤيتها للتنشئة، فالسلبية تدرس التنشئة وهي تأخذ مجراها خلال الزمن وتدرس الأدوار التي يتعلمها الأفراد أثناء اجتيازهم الأوضاع المختلفة المتوافرة لهم ضمن مجموعتهم أو مجاعتهم، أما الإيجابية فتتظر للتنشئة على أنها عملية يتعلم فيها الأفراد السلوك المتوقع منهم خلال تفاعلهم مع الآخرين، وأما الراديكالية فتتظر للتنشئة من منظور شامل يربطها بالمجتمع وفيمايلي نوضح كلاً من هذه النظريات بالتفصيل:

١ — النظريات السلبية: من أهم النظريات نظرية التنشئة ونظرية الأدوار فنظرية التنشئة بدأت على يد دور كهايم وانتقلت إلى بارسونز، أما نظرية الأدوار فقد قامت على أيدي البنيويين الوظيفيين الجدد.

أ - نظرية التنشئة عند دور كهايم وبارسونز: في دراستهما للبنىات الاجتماعية لقد عد دور كهايم التنشئة عملية ينتقل فيها الإنسان من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي وفقاً للمعايير والقيم والأدوار والعلاقات السائدة في مؤسسات مجتمعه، واعتبرا هذه العملية خارجة عن إرادة الإنسان لأنها حقيقة اجتماعية مستقلة عنه تؤثر عليه ولا تتأثر به إلا نادراً، ولذلك نظر إلى التربية على أنها عمل تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد من أجل خلق إنسان، ليس على غرار ما حددته الطبيعة بل على نحو ما يريده المجتمع، صالح للحياة الاجتماعية وقادر على المشاركة فيها، أما سوركين فقد اعتبر عملية التنشئة تكمن في سياق التفاعل القائم بين الأنساق الاجتماعية والثقافية والشخصية وأنها نتاج التفاعل بين المعطي البيولوجي والمعطيات الثقافية والاجتماعية.

أما بالنسبة لبارسونز فقد علق على التنشئة واعتبرها كالتعلم عملية تستمر مدى الحياة وتكون على أشدها عندما ينظر إليها فيما يتعلق بالطفل، فمن بين العناصر المتعلمة للشخصية وأكثرها استقراراً وديمومة أنماط التوجه القيمية الرئيسية (أو البنى الأساسية للشخصية) التي لا تتغير كثيراً فيما بعد، وهكذا يبدو أن بارسونز يفسر عملية التنشئة وفقاً للشروط الأولية التي أوضحناها في نظريته سابقاً. ففي رأيه عندما يكبر الطفل يواجه المشكلات في تحقيق أهدافه نتيجة متطلبات الأهل وخوفه من فقدان عطفهم ولذلك يستخدم تقنيات تكيف جديدة ليضمن تلقي عطف الآباء وحبهم وبتكييف سلوكه كذلك يتعلم استراتيجيات يمكن استخدامها للتكيف مع الآخرين والمتطلبات الجديدة، وهذا ما يسمى المحافظة على النمط أو النظام، ومن ثم فإنه يوفق السلوك الجديد مع بنى شخصيته المتنامية وبعد ذلك يصبح نظام الشخصية مستقراً مرة أخرى استعداداً لدورة جديدة من تحقيق الأهداف والتكيف والمحافظة على النمط أو النظام، وأخيراً التوفيق عندما تفرض على الفرد متطلبات جديدة (بارسونز ١٩٥١: ٢٩)، لكن نظرية بارسونز

هذه لم تغفل من النقد فقد اتهمت بأنها تفترض بأن الطفل يستجيب للمثيرات وتتجاهل الاحتمال بأنه قد يعاني من صراعات ذاتية حول ماهية السلوك المناسب كما أنها تقبل بوجود بنى شخصية أساسية ثابتة تقريباً علماً أنها وضعت في الطفولة.

وفي استفاضة لمناقشة بارسونز للتنشئة ساوى كلوكهوه (١٩٥٨: ١١١)

بين ما أسماه بارسونز التوجيهات القيمية وثقافة المجتمع واقترح بأنها تظهر

وتتكون كاستجابة لخمس مشكلات هي: التوجه نحو الطبيعة الإنسانية كالأعتقاد

بأن الإنسان شرير من حيث الأساس ولكن يمكن جعله خيراً أو العكس بأنه جيد

ويمكن إفساده، والتوجه نحو الطبيعة كالأعتقاد بأن عمل الطبيعة فوق إرادتنا

وليس لنا سيطرة عليه أو الاعتقاد بأهمية الاستمرار في الدراسة للحصول على

عمل جيد أو الاعتقاد بأهمية ترك الدراسة لإيجاد عمل بشكل مبكر، والتوجه

نحو الشكليات والأعراف الإنسانية كالأعتقاد بأن الناس هم ما هم عليه ليس ما هم

قادرون على تحقيقه، والتوجه نحو الناس الآخرين كالأعتقاد بدور الروابط

الأسرية في ضبط السلوك الفردي أو عدمه، وفي خط مواز للعمل الذي تم حوله

التنشئة على أساس نظرية بارسونز قام بعض علماء النفس الاجتماعيين مثل

ماكلياند (١٩٦٣: ١٩) بدراسة التنشئة وذكر أن أهم عناصرها هو الحاجة

للإنجاز أو الرغبة بالعمل الجيد وامتلاك المشاعر بالجدارة الشخصية والقدرة على

الإنجاز، وبين أن الناس الذين يملكون درجة كبيرة من هذه الحاجة في الاختيار

المصمم لقياسها يعملون بشكل دائم ومنتج غالباً ما تكون تنشئتهم أكثر إنتاجية

وتعقيداً.

يبدو مما سبق أن التنشئة الاجتماعية في رأي نظرية التنشئة تعني إزاحة

الجانب البيولوجي البحث من نفسية الطفل وإحلال نماذج السلوك الاجتماعية

محله، وهذا ما تتفق فيه مع الكثير من النظريات كالسلوكية الاجتماعية

والفرويدية وغيرها التي ترى أن التنشئة عملية يكتسب الفرد خلالها معارف وقدرات وميولاً تقدم له الفرصة للمشاركة بصفته عضواً فعالاً في الجماعة التي يجب أن يقبل قيمها وقواعدها الخاصة ومراكزها وأدوارها ويشترك بفعالية ونشاط في التفاعل الاجتماعي فيها، وهذا يدل على أنها تهتم باستقرار العلاقات الاجتماعية في المجتمع أكثر من اهتمامها بالفرد.

ب - نظرية الأدوار عند البنويين الوظيفيين الجدد: يرى أصحاب هذه النظرية أن أية جماعة أو بنية اجتماعية تتكون من عدد من الأوضاع الاجتماعية المتشابكة بصورة نمطية لأن كل عضو فيها يحمل توقعات محددة عن سلوك الآخرين مبنية على أنماط متفق عليها ضمن البنيان الاجتماعي، ويمكن أن تتجمع هذه الأوضاع حول أنشطة معينة كالأسرة والتعليم والمهنة ويتوقع من كل فرد (طفل) أن يهيئ نفسه بصورة يتمكن معها عندما يكبر من أن يؤدي تلك الأدوار إذ أن عليه أن يحقق وجوده الاجتماعي بتمثل تلك الأوضاع والأدوار لأنها عملية أساسية من عمليات التنشئة الاجتماعية، وهذه الأدوار ليست جامدة أو موحدة الشكل بل هي متنوعة ومرنة ومختلفة يؤديها متابع ومتطورة خلال حياته، ولذلك فإنها تؤثر على البنيان الاجتماعي وتماسكه لأن ارتباط الأفراد بقطاعات متعددة من المجتمع يقود إلى ارتباط هذه القطاعات بعضها ببعض وتداخلها، ومن هنا يمكن القول إن عملية التنشئة تسهم في حماية البنيان الاجتماعي واستمراره من خلال إكسابها الأدوار التالية للأفراد:

أدوار دورة الحياة أوتعاقب الأدوار - وليد - طفل - صبي - رجل - عجوز إلخ، وهذه الدورة تختلف من مجتمع لآخر وضمن المجتمع الواحد.

أ - أدوار فئات العمر وهي كأدوار دورة الحياة تختلف من مجتمع لآخر لأن هناك تقاليد شعائر للانتقال من فئة عمرية لأخرى تتطلب سلوكاً مختلفاً عن سابقتها ويرأها كل أفراد المجتمع فيتعلمون ما هو السلوك المتوقع من كل منهم في

فئته العمرية وما السلوك المتوقع من أفراد فئته العمرية تجاهه، مثلاً: حتى يطالب الفرد بدفع أجرة ركوب وسائل النقل العامة ومتى يسمح له بحضور لسينما أو الزواج أو الإنجاب أو العمل؟

ب - الأدوار المفروضة والمكتسبة، فالمفروضة من قبل المجتمع لا يمكن فضها وعلى الذين يشغلونها أن يسلوكوا كما يتوقع الآخرون منهم مثل الجنس الانتماء لطبقة اجتماعية منذ الولادة أما المكتسبة فلا يفرضها المجتمع بل ينجزها الفرد بنفسه إذا كانت لديه الرغبة والقدرة (مثلاً دور الرجل مفروض ودور الزوج مكتسب)، ولكن الأدوار المكتسبة مقيدة بالأدوار المفروضة، من قبل البنين الاجتماعي على الفرد قاسية ولا يمكن الانحراف عنها إلا نادراً.

ت - الأدوار العامة والخاصة والمشاركة، الأدوار العامة هل تلك المتعلقة بالجنس أو الطبقة الاجتماعية، أما الأدوار الخاصة فهي التي يؤديها الفرد في بعض الوقت وليس في كله وتشمل معظم ما نتعلمه خلال تنشئتنا الاجتماعية (مثلاً الأدوار السياسية نتعلمها مبكراً في الطفولة أما الأدوار المهنية فتعلمها في المراهقة) وأما الأدوار المشتركة فهي أدوار عامة وخاصة يتم تعليمها للفرد بشكل مسبق خلال عملية تنشئته (أبيض ١٣: ١٩٨٢).

وهكذا نجد أن نظرية الأدوار كنظرية التنشئة تصف عملية التنشئة على أنها تعني إكساب الفرد أدواراً اجتماعية عديدة من تصرفات وأفعال مطابقة لوضعه وموقعه الاجتماعي تكون مشروطة بمحددات العلاقات والنشاطات الاجتماعية وبذلك تبدو أنها تصف التنشئة بأنها انعكاس لتأثير قوة غربية على الفرد هي المجتمع الذي يرغبه على أداء تلك الأدوار على الرغم من أنها لا تناسبه جميعاً فينشأ لديه الاغتراب وتضعف استقلاليته وإبداعيته.

يلاحظ مما ذكر أعلاه أن العامل العام في نماذج التنشئة السلبية التي ناقشناها في الفقرات السابقة هي أنها جميعها تستخدم وجهة نظر سلبية حول

الإنسان فالتنشئة في رأيها شيء يحدث للناس حيث يتم تشرب القيم وتغير السلوك عندما يتشرب الطفل الضغوط الموضوعية عليه من المجتمع دون أن يؤدي أي دور في خلق عالمه أو بالتأثير على أفعال أهله ومعلميه، ولكننا نعرف أن الطفل بأخذ دوراً فعالاً في مجتمعه، ومهما كان مفهوم الدور غامضاً نتيجة نظرية البعض له على أنه مركز والبعض الآخر له على أنه أداة فإن الدور يتغير وعلى الفرد أن يتعلم متطلبات الدور الجديد أي أن عليه أن يبدأ بتعلم ما هو مطلوب منه (مثلاً أب يتوقع إنجاب طفل جديد)، ولذلك طالب كولسون (١٩٧٢: ٢٣٣) بهجر مفهوم الدور تماماً واستبداله بعبارته شبكة منظمة من التوقعات تقادياً للصراع وضغوط المراكز الاجتماعية وتوزيع القوى في المجتمع، وبذلك فإننا عندما ننشئ الأفراد على الأدوار والتوقعات الجديدة فإننا لا نعلمهم القبول السلبي لها بل المشاركة الفاعلة فيها وفي العالم الموجود مشاركة تغير العالم والفرد معاً، وهذا ما يعد من جوهر النظريات الإيجابية.

٢ — النظريات الإيجابية: تتبع معظم هذه النظريات من أعمال جورج

هربرت ميد في التنشئة ونظريتي برغر ولوغمان وسيكوريل:

أ — نظرية هربرت ميد: تعني كما يذكر بلومر (١٩٦٥: ١٢٥) بناء الفعل الإنساني من خلال التكيف مع العالم بدلاً من الانفعالات تحديداً من بنية نفسية موجودة مسبقاً بواسطة عوامل تؤثر على تلك البنية، لأن الناس لا يستجيبون فقط للدور أوللتوجه القيمي أو للبنية الاقتصادية التحتية ولكنهم يخلقون بشكل فعال أدوارهم في الظروف المادية التي يعيشون فيها، أي أنهم أثناء عملية التنشئة لهم لا يقتصرون على القبول السلبي للأدوار والتوقعات التي ننوي نقلها لهم بل يقومون بمشاركة فاعلة تغير الواقع وتغيرهم معاً، هذا يعني أن التنشئة من وجهة نظر المنظور التفاعلي لميد تتم من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين وتعلمه الأدوار والتوقعات من جهة وتوسيع ذلك التعليم ليشمل جميع أقسام البنين

الاجتماعي وجميع مراحل دورة الحياة ومن خلال نقل مفهومه حول الحقائق الاجتماعية بصورة يتعلم فيها الفرد الآخر هذا المفهوم ويتبناه، ويحدث كل ذلك بالوسائل التالية:

١ - التوجيه المتبادل والتغذية الراجعة: لتوضيح هذه الوسيلة يمكن تطبيق فكرة التغذية الراجعة على الأسلوب الذي يقود به شخصان كل منهما الآخر خلال تفاعلها، مثلاً: عن أي معلم يحمل توقعات عن نفسه وعن سلوك تلاميذه أيضاً وإن التلاميذ أفراداً أو جماعات يحملون توقعات عن أنفسهم وعن معلمهم، ومعظمهم يريدون تقليد معلمهم لأنهم يعتبرون سلوكهم مقبولاً اجتماعياً أو لأنهم ملزمون بأن يطيعوهم، وهم في ذلك يفسرون تعليمات معلمهم وإشاراتهم (أي يقومون بالتغذية الراجعة) تعقيباً على الأعمال والحركات التي يقومون إذ المعلمة عندما يرمي تلميذ ما الأوراق على الأرض داخل الصف لأن عمله يخالف قيمة النظافة التي تحاول المعلمة غرسها لديه لتصبح إحدى القيم الشائعة في المجتمع، وهنا تجدر الإشارة إلى أن مجال السلوك المسموح به في أي دور من الأدوار واسع جداً ويفسح المجال لكل فرد ليشكل دوره بدلاً من أن ينقاد لدور مفروض عليه كلياً، أي أن أمامه مجالاً واسعاً لينفرد في تفسير كل دور من الأدوار ويقارن بينها ضمن الوسائل الاجتماعية. التي تحدد مدى السلوك المسموح به في أوضاع معينة، وهذا ما يؤدي إلى الوسيلتين التاليتين.

أ - الاتفاق في تفسير الدور مع الآخرين الذين يقومون بعملية التنشئة وهنا تتحقق التنشئة إيجاباً من الناحية الاجتماعية.

ب - الانحراف عن السلوك المسموح به أو وقوع السلوك خارج نطاق السلوك المقبول داخل الجماعة أو المؤسسة، وهنا لا تتحقق التنشئة الايجابية بل التنشئة السلبية ويوصف الأفراد بأنهم منحرفون.

٢ - الجزء إن الاتفاق والانحراف حتى التوجيه المتبادل يعتمد على الوسيلة الرابعة وهي الجزء الذي يشمل جميع الإجراءات المتخذة للتأكد من أن الفرد يسلك سلوكاً مرغوباً فيه سواء أكانت إيجابية كالمكافأة أو سلبية كالعقاب، أو كانت مادية كالعقوبة الجسدية أو العطاء المادي أم معنوية كالتدليل والتقدير، ويعد الجزء العامل الحاسم في التربية الشكلية وغير الشكلية لأنه يثبت لدى المتعلم مفهوماً محدداً للدور الذي يجب عليه أن يؤديه وهو الدافع الذي يدفع المتعلم للقيام بالسلوك المرغوب فيه علماً أنه يختلف من فرد لآخر حسب طبقته الاجتماعية وجنسه وعمره ومرحلة نموه (أبيض ١٩٨٢: ٢٠)، ولكن العيب في هذه النظرية أنها تصور الفرد حراً يتكيف كما يريد متناسية الضغوط التي يضعها الآخرون عليه وعلى سلوكه (ديفيز ١٩٧٦: ٤٠).

ب - نظرية برغر ولوغمان: لقد أدخل برغر ولوغمان (١٩٦٧: ١٥٥) نظرية ميد في نظريتهما الاجتماعية العامة وبيناً أن نولد في بيئة اجتماعية موضوعية أوفي شبكة من العلاقات الموضوعية الموجودة قبل ولادتنا وعليها أن نقابل فيها الناس الآخرين المهمين من آباء وجيران ومعلمين ومسؤولين عن تنشئتنا، وبالتالي فإن مفهوم أولئك الآخرين عن العالم يصبح هو الحقيقة الموضوعية لنا ومن خلالهم والتفاعل معهم نتشرب وجهة نظر (عن العالم الطبيعية وعادية، أي أن كلاً منا يتعلم بأنه هونفس حقاً ما يطلق عليه أوما يسمى من قبل أولئك الآخرين وليس له أي خيار في ذلك إلا بمقدار الخيار الذي يملكه لاختيار الآخرين المهمين ويتغير وخلال ذلك فإن الجزء الفاعل من الذات أو النفس (وهو أنا الفاعل) في نظرية ميد يراقب باستمرار تشكل الهوية في الحياة اليومية (وهي ياء المتكلم أو الأنا المرأة)، وبهذه العملية يكون كل منا نظرة عن نفسه فيرفض أجزاء تمثلها سابقاً عن الآخرين المهمين لدرجة تسمعه يقول (إنني لا أشعر أنني أعرفك حتى الآن)، هذه العملية ليست آلية فنحن لا تحتلنا تسميات

الآخرين وآراؤهم بل إننا نقيم وجهات نظرهم عن العالم في سياق مفهومنا المتطور عن أنفسنا وهكذا فالنفس تتشأ داخلياً من الجدل المتبادل بين الأنا الفاعل والأنا المرأة أما خارجياً فتتشأ من الخبرات المعاشة في الحياة اليومية.

ت — نظرية سيكوريل: ناقش سيكوريل (١٩٧٣: ٨٠) العملية التي تتكون بها النفس بطريقة تشبه طريقة تشومسكي في تحليل الكلام إلى بنية سطحية وبنية عميقة وبين أن معايير السلوك هي الأشكال والبنى السطحية أما عملية التنشئة فهي اكتساب الإجراءات التفسيرية أو تكوين القواعد التي توجه اختيارنا للسلوك المناسب في حالات مختلفة لأن هذه الإجراءات التفسيرية هي قواعد حول القواعد تنظم سلوكنا المحدد في وضع معين وتضبطه وتوجهه.

٣ — النظريات الراديكالية: وأهمها النظرية الماركسية التي سبقت على دراسة رؤيتها للتنشئة فقط في هذا المجال، ففي رأيها أن التنشئة تتم في مجتمع مقسم طبقياً، فالطبقة ينظر لها أنها متغير وصفي مستقل يسهم في خلق راشدين من الأطفال بدلاً من أن يكون جزءاً واحداً من عملية التنشئة، فلقد ذكر كلارك وآخرون (١٩٧٦: ١١) فكرة غرامشي في الهيمنة وجادلوا بأن التغير الاجتماعي في إنجلترا في الخمسينيات والستينيات مثل الطريقة التي تمكنت بواسطتها الجماعات المسيطرة في المجتمع من الاحتفاظ بقوتها من خلال جعل طريقة حياتها تبدو طبيعية تماماً.

انطلاقاً من هذا المنظور الماركسي قام كلارك بتحليل موضوع تشكيل وتطوير ثقافات الشباب الثانوية وأكد هوورفاكه أن التنشئة الاجتماعية هي تنشئة طبقية، فالصغار يرثون توجهاً ثقافياً من أبويهم نحو المشكلات الخاصة بطبقته، ويرجح أن يشكل هذا التوجه ويعمق ويحدد المعاني التي يلحقونها بمجالات مختلفة من حياتهم الاجتماعية (كلارك وآخرون ١٩٧٦: ٢٩) كما أن كلارك وزملاءه خطر الاعتقاد بأن المركز الطبقي يحتم السلوك فبينوا أن هناك عوامل

أخرى كالثقافة والبيئة الجغرافية والفرص الاقتصادية تتدخل في الطبقة وبالتالي تسهم في تحديد الأبعاد المهمة في تشكيل الهوية الفردية والوعي الفردي، ففي مناقشتهم ثقافات الشباب الثانوية وجد كلارك وزملاؤه أن قسماً كبيراً من أبناء العمال لا يدخلون هذه الثقافات (كلارك وآخرون ١٩٧٦: ١٦٠)، ولذلك يمكن القول إن تحليل الطبقة الاجتماعية في الجوهر هو تحليل لتوزيع القوة في المجتمع، فهناك فئة لا تملك إلا قوة بسيطة على حياتها وبالتالي على ما يمكن تحقيقه ومع ذلك فإن فهمنا للطبقة قد يكون غير صحيح تماماً.

عاشراً: أدوات التنشئة الاجتماعية ووسائلها:

فيما يلي سنعرض دور الفرد الناشئ في تنشئة نفسه بالارتباط مع بيئته الاجتماعية آخذين بالحسبان ثلاث أدوات رئيسية هي اللغة والذكاء والقدرة (بما فيها الاستعداد) عند ذلك الفرد والتي تتم عملية التنشئة الاجتماعية بواسطتها أو تقوم على أساسها، والمسوغ لذلك هو أن امتحان عملية التنشئة يتطلب تقويماً للدور الذي تؤدي كل أداة من هذه الأمور بأبعادها الاجتماعية إلى الوعي الفردي لأنها وحدات للعملية التي تقوم بها الأسرة والطبقة الاجتماعية وتسهم في نظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي ونقل اللامساواة الطبقيّة والثقافة والسلطة.

١ - اللغة: لا تستطيع عملية التنشئة أن تحقق هدفها بدون اللغة، فاللغة أهم أدوات التنشئة وهي نظام من الرموز يمكن أعضاء الجماعة من التفاعل ومن امتلاك عالمهم والسيطرة عليه وبناءه وبناء أنفسهم وفهمها، والرموز أشياء تدل على أشياء أخرى تشتق وظيفتها من إجماع الجماعة والعرف السائد وتكتسب معانيها من الثقافة التي تعيش فيها، وبما أن السلوك عمل موجه نحو الآخرين فهذا يعني أن هناك استجابة مناسبة من جانب هؤلاء الآخرين تتوقف عن مدى فهمهم للسلوك الذي يستثيرهم أو على مدى الفهم المشترك الذي يكون بينهم (النجيحي ١٩٧٨: ١٢٣)، وتؤدي الرموز دوراً مهماً في زيادة هذا الفهم

المشترك واتساعه وعمقه وإتاحة المجالات الواسعة للتعامل والاتصال فيما بين الأفراد والجماعات وبخاصة في مجال المعايير والقيم والأدوار وأنماط التفكير وغيرها، مثلاً عندما يؤدي الأطفال الأدوار في مرحلة التعامل المشترك فإنهم يقلدون الأدوار التي يقوم بها الآخرون ولكن عملهم هذا يتطلب معرفة صحيحة بها من جهة ومناقشة رفاقهم في السلوك الخاص بها من جهة أخرى ، وهذه المعرفة باللغة وسلوكها تؤدي إلى حسن قيامهم بها وبالدور الاجتماعي المناسب والمخصص لهم لأنهم يحصلون على معلومات الكبار والأقران من خلال الأساليب اللغوية كالحديث والمناقشة معهم، وبهذا الشكل تهيئ اللغة للفرد قيامه بدوره الاجتماعي خير قيام بفهمه وذلك للمعايير المشتركة التي تمثل القدر المشترك الذي يبنى عليه التفاعل والتأثير بوعي في الأدوار الاجتماعية الأخرى.

إضافة لما ذكر أعلاه عن دور اللغة في مساعدة الأفراد في فهم أدوارهم وأدائها فإن اللغة أيضاً تؤدي دوراً بارزاً في اكتساب الأفراد في مجتمع ما لأنماط التفكير السائدة، فمن المعروف أنه لا توجد أفكار من دون كلمات أولغة بل إن نوع الأفكار وطريقة التعبير عنها ترتبط أيضاً باللغة التي يتكلمها الأفراد وهذا التراث الثقافي الذي نملكه قد انتقل إلينا بواسطة اللغة وبذلك تعد اللغة جوهرية في عملية التنشئة الاجتماعية وأحد أهم جوانبها (النجيحي ١٩٧٨: ١٢٤)، ولعل برنشتاين أبرز من وضع دور اللغة في التنشئة، ففي نظريته في الاجتماعية اللغوية ذكر أن الناس من الفئات المختلفة يتكلمون بطرق مختلفة ويستخدمون في ذلك أشكالاً مختلفة من المفردات والتراكيب اللغوية والقواعد والدلالات اللغوية وتعكس هذه الاختلافات علاقات مختلفة بين الناس وتقود إلى المحافظة على الضبط الاجتماعي في المجتمع، فشكل العلاقة الاجتماعية يؤثر في الكلام الذي يؤثر بدوره في العلاقة الاجتماعية، فمن الملاحظ أن اللغة تحدد

قواعد يجب أن تتفق معها كل أشكال الكلام، ولكن نوع الكلام المستخدم فعلاً هو وظيفة الثقافة التي تمارس دورها من خلال العلاقات الاجتماعية في سياق معين. (برنشتاين ١٩٧١: ١٧٣)، إذا قبلنا وجود ارتباط بين الكلام وشكل العلاقة الاجتماعية فكيف يعمل هذا الارتباط؟ يجيب برنشتاين على أن الكلام يعيد إلى الفرد وجهة نظر فريدة من نوعها عن العالم تم تشكيلها من خلال العلاقة مع الآخرين لأنها تعكس المركز الخاص للمتكلم الذي هو مركز صياغة العلاقات التي هي ملكيته الخاصة، ولكن المسألة التي تبرز هنا هي أنه كنا نبني وجهة نظرنا عن الذات وعن العالم من خلال التفاعل مع الآخرين وأنفسنا وإذا كانت الرموز التي نستعملها هي التي تكون العالم فكيف يحدث التغير؟ في إجابته عن هذا التساؤل يذكر برنشتاين مستنداً إلى ماركس أن التغير في القاعدة الاقتصادية يعكس التغير في الطبقات الاجتماعية في المجتمع، ويضرب مثلاً على إمكانية التغير في شرحه لمفهوم رأس المال الثقافي حيث ذكر أن الرأسمال الثقافي يقسم إلى نظامين من المعنى (أولهما الشمولي الذي تعرض فيه المتحدث لمبادئ وعمليات واضحة لغوياً ولكن لا يفهم الجميع مقاصد المتكلم، كالحديث مع الأصدقاء، وثانيهما الخصوصي المرتبط بالسياق وبالعلاقات محددة وبنية اجتماعية معينة ولكن يعرف الجميع جميع مقاصد المتكلم كالحديث في الأسرة).

إضافة لذلك أشار برنشتاين إلى أن شكل التنشئة يوجه الطفل نحو دليل اللغة الذي يضبط الوصول إلى المعاني الشمولية والخصوصية (العامة والخاصة)، فهو يوجه ابن الطبقة العاملة إلى اللغة المحدودة والمعاني الخصوصية والأدوار الاجتماعية بينما يوجه ابن الطبقة الوسطى للغة المتقنة والمعاني الشمولية والأدوار الفردية، وهذه التنشئة بواسطة استخدام متغيرات اللغة المتقنة أو المحدودة سوف تؤثر على فكرة الفرد عن نفسه أو من هو وسوف تطبع لديه صورة عن العالم على أنه طبيعي مخفية وراءها لصالح من يتم تسويق تلك

والمحافظة عليها، وسنشرح ذلك مفصلاً في الفصل التالي عند الحديث عن دور الأسرة والطبقة في التنشئة الاجتماعية.

أحد عشر: عمليات التنشئة الاجتماعية:

تقوم عمليات التنشئة الاجتماعية بدءاً من إكساب الفرد واكتسابه لطرق تلبية حاجاته البيولوجية والنفسية مروراً بتكوين ذاته وشخصيته وأطره المرجعية الداخلية واتجاهاته ومعايير وقيمه وانتهاء بإكسابه واكتسابه المراكز وأدواته وعلاقاته الاجتماعية مع غيره من الناس على أساسين رئيسيين هما التفاعلات الاجتماعية والاختبار:

١- التفاعل الاجتماعي: نلاحظ مما سبق أن التنشئة الاجتماعية تقوم على التفاعل الاجتماعي وهي ثمرة من ثمراته، ولذلك علينا أن نفهم المرتكزات التي يقوم عليها هذا التفاعل وهي الفعل الإ.

اجتماعي، إن الفعل الاجتماعي هو أي فعل إنساني يقوم به صاحبه (فرد أو جماعة) استجابة لسلوك آخر (صادر عن فرد أو جماعة أخرى) سواء كان ذلك السلوك واقعاً أو متوقعاً، وله أربعة أنواع هي: العقلاني الذي يختار فيه الفاعل بشكل هادف أفضل الوسائل للحصول للناجح على غاياته العقلانية، والعقلاني الذي يختار فيه الفاعل الوسائل الملائمة للحصول للناجح على غاياته غير العقلانية، والعاطفي الذي تحدده عواطف الفاعل ومشاعره، والتقليدي الذي تحكمه العادات والتقاليد، ومن هنا اعتبار التفاعل الاجتماعي على أنه شرط ضروري لوجود أي نوع من أنواع النشاط الاجتماعي التي يقوم بها الفرد مع الآخرين أومع بيئته ، وقد عرفه النجحي (١٩٧٨: ٢٤٦) بأنه عبارة عن العلاقة الاجتماعية الديناميكية التي تكون قائمة بوظيفتها سواء كانت بين فرد وآخر أو جماعة وأخرى أو فرد وجماعة، وعرفه سوانسون بأنه العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة مع بعض عقلياً ودافعياً (زهران ١٩٧٧: ٩٦) ، وعرفه ميريل بأنه سلسلة متبادلة

من الاتصالات بين كائنين إنسانيين أو أكثر منشأين تنشئة اجتماعية، وأنه التأثير المتبادل لتوقعات الأفراد وسلوكهم الفعلي بعضهم على بعض ، وهو عملية ديناميكية مستمرة من التكيف وإعادة التكيف (أشلي ١٩٧١ : ١٦)، أما فيما يتعلق بشروطه فللتفاعل الاجتماعي شرطان أولهما الاتصال الاجتماعي وهو الاقتراب بين فردين أو فرد وجماعة غير وسيلة ما وثانيهما التواصل أو استمرار الاتصال لفترة طويلة من الزمن، وترتبط عمليات الاتصال والتواصل هذه بجملة من الأمور من أهمها أن يميز الفرد الأفراد الذين يتفاعل معهم على أنهم كائنات حية نشطة تسهم في سد حاجاته المختلفة، وأن يدرك بأن معاملتهم تحدد بالطرق التي يكونون على معرفة بها لأنهم أعضاء في مجتمع أو طبقة وأن طرق معاملتهم له تتحدد بالفروق الفردية في المزاج والشخصية والاهتمامات والقدرات، وأن يدرك أيضاً أن تفاعله معهم لا يعني ملاحظته لهم والاستجابة والقدرات، وأن يدرك أيضاً أن تفاعله معهم لا يعني ملاحظته لهم والاستجابة لهم وتغييره فحسب بل وملاحظتهم له واستجابتهم وتغييرهم أيضاً، أي مشاركة الجميع معاً في اكتساب شخصياتهم بعضهم من بعض من خلال عملية التأثير والتأثر فكل منهم يؤثر في غيره بحيث يستدعي استجابات معينة وهو يستجيب لغيره نتيجة سلوكهم نحوه متأثراً بما تقدمه الثقافة العامة من أفراد ومواقف فتتشأ المدركات والمفاهيم التي يشترك فيها أفراد المجتمع جميعاً (النجيحي ١٩٧٨ : ٨٦).

ويمر التفاعل الاجتماعي بعدة مراحل قسمها بيلز (زهران ١٩٧٧ : ٩٨) إلى مايلي: التعرف، أو الوصول إلى تعريف مشترك للموقف، والتفويض أو تحديد نظام مشترك تقيم في ضوءه الحلول المختلفة، والضبط أو محاولات الأفراد للتأثير والتأثر بعضهم ببعض وواتخاذ القرارات أو الوصول إلى القرارات نهائية، وضبط التوترات التي تنشأ في الجماعة أو علاجها، وأخيراً التكامل أو صيانة تكامل الجماعة وتجانسها، أما بالنسبة لأنماط التفاعل فقد قسمها بيلز أيضاً

(زهران ١٩٧٧: ١٠٠) إلى نمط محايد يضم المراحل المتعلقة بالأسئلة والأجوبة وطلب المعلومات والآراء والتفسيرات، ونمط سلبي يضم المراحل التي تتميز بالاستجابات السلبية والتعبيرات الدالة على عدم الموافقة والتوتر والتفكك والانسحاب، ونمط إيجابي يضم المراحل التي تتميز بالاستجابات استجابته أويختارها نتيجة لعوامل بيولوجية بحتة بل يفعل ذلك على أساس ما مارسه من علاقات اجتماعية مختلفة مع أفراد معينين في مجتمع معين، وعلى أساس الخبرات الاجتماعية التي يمر بها الإنسان ينتقي ما يقابل ويحقق الحاجات التي تكون لديه، فالثقافة لا تمارس تأثيرها على الأفراد بالقوة أو بشكل آلي بل على نحو يفسخ فرص الاختيار لهم، أي أن كل فرد يتفاعل مع أسرته أوجماعته ويتجاوب مع اتجاهاتها انطلاقاً من اتجاهه المعبر عن ذاته وأسرته أوجماعته تفسخ له منذ الصغر حتى البلوغ في إطار ما تقبله ثقافتها أن يختار طغامة ولباسه ووقت لعبه ورفاقه ومواصلاته وأصدقائه وشريك حياته ومراسم زواجه موفرة بذلك له العديد من فرص الاختيار والبدائل التي يأخذ منها ما يشبع حاجاته ، وبالتالي إذا كان المجتمع ذا تقاليد مستقرة نجد أن فرص الانتقاء لتحقيق الرغبات قليلة بسبب بساطة نمط الحياة وصرامة العلاقات السائدة وبروز أهمية المراكز والأدوار فيه كما هي الحال في المجتمع الريفي.

وفي هذه الحالة يصبح الفرد قلقاً ومستضعفاً لأن ثقافة مجتمعه مترتبة لا تقدم له بدائل للاختيار تسهم في خلق شخصية فردية قادرة على التفاعل والتحرك والنمو وسط الجماعة وفي إطارها دون تغليب لها على ذاته أو تغليب لذاته عليها حيث يجب أن يحظى بحرية التفكير والحركة ضمن إطار العلاقات الاجتماعية السائدة التي يعد نفسه لتطويرها والنهوض بها (سرحان ١٩٨١: ١٢٥).

وهكذا نجد أن التنشئة تقوم على أساسين هما التفاعل المثمر بين الفرد والجماعة والاختيار الحر والمسؤول للسلوك من قبل الفرد بما يتناسب مع ما تجيزه الجماعة، ومن هذا المنظور سندرس عمليات التنشئة الاجتماعية التالية.

١ - اكتساب أساليب إشباع الحاجات وضبط السلوك وفقاً للتحديد الاجتماعي: إن التنشئة الاجتماعية للفرد تشمل أساليب إشباع رغباته وحاجاته والقدرة على توقع استجابات الآخرين نحو سلوكه واتجاهاته، فهو يتعلم عادات الطعام والإخراج والملبس واللعب... إلخ وفق آداب سلوكية معينة تنظمها له الجماعة التي يعيش فيها وتتعكس في تعديل سلوكه أو اكتسابه أو تغييره، وهذا يعني أن هناك تحديداً اجتماعياً وتكيفاً ثقافياً لوسائل إشباع الحاجات الفردية ومن أهم هذه الحاجات مايلي:

أ - الرضاعة وما يرتبط بها من عواطف أمومة حارة تشعر الطفل بالطمأنينة والعطف والحنان وتعلمه نظام التغذية بما يتفق مع قدرته ورغبته وتشعره بالمتعة من عملية المص البيولوجية.

ب - عملية الفطام وترتبط بالرضاعة وتختلف من جماعة لأخرى من حيث وقتها وطريقتها، فإذا تم الفطام مبكراً خلق شخصية متشائمة وبخيلة وقاسية وإذا اقترن بالقسوة أصبح الطفل قلقاً في المستقبل.

ت - عملية الإخراج وتختلف من حيث تدريباتها وآثارها من فرد لآخر في السن والكيفية والآثار، فإذا كانت مضبوطة ودقيقة وقسرية أسهمت في خلق شخصيات حصرية تحافظ كثيراً على النظام والدقة والترتيب والالتزام بالمواعيد والنزمت والعناد.

ث - الحياء والتربية الجنسية كستر العورة والعادات الجنسية وغيرها... إلخ.

ح - الاستقلال والانتكالية بدءاً من ارتداء الملابس وتناول الطعام والنظافة وأداء عمليات الإخراج في سن الثالثة وانتهاء بالاستقلال في اتخاذ القرارات حول ذلك وغيره (مخول ١٩٨٢ : ١٢٤).

وعندما تتسع دائرة تعامل الطفل وتزداد حاجاته البيولوجية لتصل إلى نطاقها النفسي والاجتماعي تقوم مؤسسات التنشئة بإكسابه مزيداً من العادات والتوقعات السلوكية والمعاني والرموز والاتجاهات والقيم فتكسب مصطلحات سلوكه معاني جديدة يدركها في استجابة الآخرين له وبالتالي يندمج في ثقافة مجتمعه ويتجاوب مع تحديدها الاجتماعي لأساليب إشباع الحاجات البيولوجية والنفسية والاجتماعية كالحب والانتماء والتقدير، ويختلف تأثر الفرد في ذلك باختلاف تفسير الأوساط الاجتماعية التي يحثك بها لأنها تعكس قدراً من التوقعات المشتركة والمختلفة بينها وذلك تبعاً لمدى خصوصيتها أو عموميتها وبالتالي يزداد تكيف الفرد الثقافي وتفاعله الاجتماعي (سرحان ١٩٨١ : ١١٤).

٢ - تكوين الذات: تقوم عملية التنشئة بتكوين الذات الاجتماعية كهدف من أهدافها لأنها تساعد الفرد في اكتساب ذات متميزة عن الذوات الأخرى وعن البيئة الاجتماعية (فالذات هي الفرد كما يعرفه الفرد نفسه أو الشعور بكيئونه الفرد، وهي المقوم الهام الذي يميز الفرد الإنساني في المرحلة الاجتماعية النفسية عنه في المرحلة الفردية البيولوجية)، ففي بداية الحياة لا يميز الفرد بين نفسه والأشياء، ثم يميز بين أجزاء جسمه والأشياء الأخرى المحيطة به، ثم يميز جسمه ككل عما يحيط به، ويمر الطفل بمراحل مماثلة عندما يميز ذاته وذوات الآخرين، ففي البداية ونتيجة تفاعل الكبار معه يميز الكبار عن الصغار، ثم يميز بين أسماء الآخرين وأسماء أهله بهدف معرفة اسمه وتميزه تمييزاً واضحاً حتى يستجيب له استجابة صحيحة وواضحة، ثم يكتشف القوانين والنظم التي تفسر الحياة الاجتماعية ويستجيب لها تحقيقاً لرغباته ويتوقع أن يقوم الآخرون

باستجابات مماثلة ومختلفة وبالتالي يبدأ بالإدراك المتميز لذاته وتمييزها (زهران ١٩٧٧: ٢٥٨).

أثناء ذلك قد يلاقي الفرد بعض الصعوبات والمعارضة في تحقيق حاجاته، فإذا عرف هذه الصعوبات تماماً استطاع التغلب عليها واستطاع توقع الصعوبات الناجمة عن أنواع السلوك المختلفة من الآخرين التي تعيق تحقيق حاجاته فيتغلب عليها، وأثناء ذلك أيضاً يتعلم كيف يستجيب لنفسه كشيء مدرك وللأشياء الأخرى بإدراكها كأشياء متميزة، ويساعد الفرد في ذلك اللغة وخاصة على تمييز ذاته عن ذوات الآخرين، فعندما يتكلم يسمع نفسه ويستجيب لكلماته بإطلاق كلمات أخرى ويستجيب أيضاً لها، وهذا ما يساعده على تكوين سلسلة من ردود الفعل للمناقشة الداخلية فيبدأ بالتفكير، وهذه الذات المتميزة ذات طبيعة اجتماعية تتكون عن طريق التفاعل الاجتماعي بين الفرد والآخرين ومن دونها لا يتعدى الفرد طور الفردية البيولوجية ولا يستطيع تكوين هذه الذات الاجتماعية، وكما ذكر الرشدان (١٩٨٤: ١٨٤) أن هذه الذات الاجتماعية ظاهرة اجتماعية يمكن أن نلخصها ونلخص الدور الذي تؤديه اللغة فيها كمايلي:

- ١- إن الناس يدركون أن الآخرين يفهمونهم ويقومونهم.
- ٢- إن الناس يكونون فكرة عن كيفية نظرة الآخرين إليهم.
- ٣- إنه ما يشغل الناس أن ينظر الآخرون إليهم نظرة معقولة.
- ٤- إنهم يجرون مراجعة هذه القيمة التي يضيفها الآخرون عليهم في كل موقف تفاعلي مع الآخرين.
- ٥- إن فكرتهم على أنفسهم هي نتيجة لذلك نتاج اجتماعي ومفهوم قد تشرّبوه.
- ١- إن أحكام الناس ومداركهم حولنا تصلنا بطرق لفظية أو غير لفظية

٢- إنهم يبنون على هذه الأحكام أحكامهم عن أنفسهم ويعرفون أحكام الآخرين عليها.

٣- إنهم يعدلون فكرتهم عن أنفسهم وفكرة الناس عنهم مهما كانوا لا يهتمون بأحكامهم.

٤- إنهم يقدرّون أنفسهم ويكرّرون ذلك بالمواقف الاجتماعية المختلفة.

٥- يقيمون ذواتهم فإن ظهرت أقل من الصورة الموضوعة من قبلهم قل احترامهم لها.

٣ - إطار المرجع والاتجاهات: يستعمل لتوضيح نوع الأرضية الذي يؤثر في طريقة الإدراك ويتضمن جميع العوامل الموضوعية والذاتية التي تؤثر في طريقة إدراك الفرد للشكل، وبما أن الإدراك شكل من أشكال السلوك يلم فيه الفرد بالعناصر الموجودة في الموقف استعداداً لأشكال أخرى من السلوك فإن هذه العناصر التي يدركها الفرد إنما يدركها في علاقته مع شيء ما ومهما كان هذا الشيء فإنه يكون إطار المرجع لإدراك هذه العناصر، فعندما يدرك شيئاً ما فإننا نفعل على أسس مستويات مهينة وهذه المستويات تكون أطر المرجع التي نقيم عليها أحكامنا، وهذه الأحكام بدورها تحدد الاتجاهات السلوكية فيما بعد ذلك، فإذا ما تغير إطار المرجع تغيرت أحكامنا عليها تبعاً لذلك ونتيجة لذلك يتغير سلوكنا واتجاهنا نحوها وإذا كانت المستويات التي كونها الفرد أثناء تعامله مع بيئته الاجتماعية هي التي تكون أطر المرجع فإن هذه الأطر تحدد الأحكام النوعية فيما بعد ، وهكذا فإنه من الواضح على أساس التجربة والملاحظة أن كل فرد يدرك الأشياء بطريقة ليس من الضروري أن يقوم الإدراك فيها على أسس موضوعية وما يحدد هذا الإدراك بهذه الطريقة هو الذي يكون إطار المرجع، وبالنسبة للفرد الواحد غالباً ما يصبح إطار المرجع متسقاً مستمراً معه حتى إنه

يدرك الأشياء بطريقة واحدة متميزة وأطر المرجع هذه إذا ما استمرت واتسقت كانت أساساً لتكوين الاتجاهات.

يمر تكوين الأطر المرجعية من قبل الفرد في مرحلتين: تبدأ بمرحلة تشرب الاتجاهات السائدة في الأسرة والمجتمع وهذه العملية أساسية سلبية ينتقل بعدها السلوك إلى المرحلة الثانية ليصبح نشيطاً فعلاً توجهه الأطر وتمده بقدر مشترك بينه وبين الآخرين يبني عليه اتصاله معهم، وبالتالي فإن الأطر المرجعية التي يكونها الفرد تتأثر أولاً ومثل كل شيء بالناحية الاجتماعية وتهدف إلى تأكيد الانتماء إلى الجماعة، فبالمشاركة في الأطر المرجعية للأعضاء الآخرين للجماعات المختلفة يصبح الأفراد قادرين على التواصل فيما بينهم وبذلك يشتركون في اتجاهات عامة سائدة، معنى ذلك أن الأطر المرجعية لا يستطيع الفرد أن يكونها في عزلة عن الآخرين بل من خلال التعامل مع أطرهم المرجعية، فهو يتعاون مع بيئته يكون لنفسه نوعين من الأطر المرجعية نوع خاص به يميزه عن غيره من أفراد المجتمع الذين توجد بينهم اتجاهات عامة مشتركة، وهذا ما يميز أفراد ثقافة ما عن غيرها لأن للأفراد كل منهما أطراف مرجعية مختلفة واتجاهات مختلفة وهذا ما يدفعنا لمعرفة العلاقة بين الأطر المرجعية والاتجاهات والقيم.

نستدل مما ذكر أعلاه أن الإطار المرجعي يرتبط بالاتجاهات، فالإتجاه يعبر عن سير السلوك نحو وجهة معينة سيراً مستقراً ثابتاً لمواقف عديدة متشابهة يكونها الفرد نحو الأشياء الموجودة في بيئته، ولكن يجب التمييز بين الاتجاه والدافع فالإتجاه يركز حول شيء أو رمز تدور حوله الدوافع المختلفة أما الدافع فينتج لتحقيق هدف معين ينتج نحوه السلوك، والدافع يظهر ويختفي ويتجدد ظهوره بينما الاتجاه باق ومستمر، وهكذا إذا أردنا أن نعرف اتجاه فرد ما كان علينا أن نعرف الشيء الذي تتركز حوله الدوافع المتشابهة والعوامل التي تشترك

فيها هذه الدوافع فإذا لم يكن للفرد أي دافع نحو شيء معين فإنه لا يكون لديه اتجاه نحوه أيضاً.

بالنسبة لتكوين الفرد لاتجاهاته فإن من المعروف أن الفرد يعيش في حالة إنتران مع بيئته المادية لا تحققه له، ففي الحالة الأولى التي يحصل فيها على الرضى والاتزان يكون إيجابياً نحو الشيء أما في الحالة الثانية فيكون اتجاهه سلبياً نحوه، وبعد ذلك يستقل الاتجاه عن الحاجات النفسية والبيولوجية التي سببت وجوده لأنها مؤقتة وهودائم وبالتالي يصبح مستقراً وثابتاً تنثيره الحاجات التي أثارته من قبل أو غيرها، وبلي ذلك مرحلة التعميم حيث ينتقل الاتجاه من اتجاه مشخص مرتبط بشيء إلى اتجاه نحو جميع الأشياء المماثلة فيصبح الاتجاه استعداداً يثير استجابات معينة، والفرد لا يكون اتجاهه واحداً بل عدة اتجاهات، فهي في الطفولة كثيرة ولكن الفرد يقللها ويضم بعضها إلى بعض حتى تصبح أقل عدداً وأكثر اتساعاً وذلك بالتمييز بينها ووصفها في مجموعات وتكاملها اولتقليل عددها لأقصى درجة ممكنة، أي تنتقل من التعدد إلى التميز ومن ثم إلى التكامل، ويختلف التنظيم الذي تدور حوله الاتجاهات من فرد لآخر باختلاف البيئة التي يعيش فيها واختلاف الأشخاص الذين يتفاعل معهم في تكوينهم النفسي والاجتماعي مما يؤدي على اختلاف التكوينات التي تضم هذه الاتجاهات، وتقوم جميع هذه الاختلافات على الاختلاف التكوينات التي تضم هذه الاتجاهات، وتقوم جميع هذه الاختلافات على الاختلاف في المركز الذي يقوم عليه كل اتجاه أو قيمة وهذا ما سندرسه فيما يلي:

إن القيمة غاية مصممة توجه السلوك نحو التكيف مع المواقف المختلفة (شنييل ١٩٧٩: ١٠) فكل اتجاه يدور في سلوك حول قيمة معينة، والقيم عديدة منها قيم أساسية في حياة الفرد يتمركز حولها عدد من الاتجاهات وتقوم بوظيفتها على أنها إطار مرجعي مشترك في كثير من المواقف وبذلك نستطيع أن نجمع

وترتبط بين الاتجاهات المختلفة في نظام متكامل وبالتالي تسيطر هذه الأطر المرجعية على بقية الأطر ويتكون للفرد على هذا الأساس نظام قيمي معين، وينتج عن هذه القيم التي تضعها ثقافة المجتمع أطر مرجعية سائدة مشتركة بين جميع أفراد المجتمع ويمكن التأكيد على أن الاتجاهات تتكامل في نظم تنتج عن إدراك مدى من الأشياء من خلال إطار مرجعي سائد مشترك، وهكذا نجد أن علاقة الاتجاهات والقيم بالإطار المرجعي علاقة اعتماد متبادل فالاتجاهات نحو الأشياء ترتبط بينها في نظم متكاملة حيث يبدو أن الاتجاه عند فرد ما نحو شيء ما يكون إطاراً مرجعياً للحكم على شيء آخر ولكن لا يمكن أن يكون كل اتجاه إطاراً مرجعياً لأن الإطار المرجعي هو الجزء الإدراكي من حالة الاستعداد التي تكون الاتجاه، ومع هذا فالإتجاه يعتمد على الإطار المرجعي الذي يكونه الفرد فإذا ما تغير هذا الإطار تغير الاتجاه وإذا اكتسب الفرد أطراً مرجعية تعود عليها وثبتت على مستوى معين أصبحت الإتجاهات منجمدة على نمط واحد، أي أن الاتجاهات تتغير أهميتها بتغير الأطر المرجعية وتغير المعايير الاجتماعية المكونة في أحيان كثيرة لتلك الأطر المرجعية، وهذا ما يدعونا لدراسة المعايير الاجتماعية ودور التنشئة في تكوينها لدى الفرد.

٤ - المعايير الاجتماعية: يفهم من اسمها أنها مبادئ عامة أوقواعد وأنماط محددة من الفعل الاجتماعي تحدد السلوك المرغوب اجتماعياً والمتعلق بما ينبغي أن يكون وليس بما هو كائن، أو أنها ليست أشياء حقيقية مرتبة بل أفكاراً يكونها الناس عن الكيفية التي ينبغي أن يكون عليها سلوك بعضهم بعضاً في مساعيهم لتحقيق أهدافهم، وهي قواعد معززة للسلوك أوصور مقننة ومواصفات منه تحددها الجماعة للفرد لكي يتصرف ضمنها ويكون سلوكه في إطارها (بروم ١٩٦٦: ٦٨)، والمعيار الاجتماعي تكوين فرضي معناه مقياس أوميزان أوإطار مرجعي للخبرة والإدراك الاجتماعي والاتجاهات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي

(زهران ١٩٧٧: ١٢٠)، وتصف المعايير الاجتماعية تصنيفات عديدة، فحسب قوة الثواب والعقاب المتعلق بها تكون إما أعرافاً أو طرق تفكير، وبحسب التعزيز والتطبيق تكون رسمية أو غير رسمية، وبحسب توجيهها للفاعل عما يجب عليه أولاً أن يفعله تكون تحريرية أو شاذة، وهكذا فإن وظائفها تتبع من ذلك وتتجلى في تحديد ما ينبغي أن يكون أولاً يكون، وتحديد سلوك الفرد لدرجة تتناسب مع ما يرضاه المجتمع، وتحديد أدوار وسلوك أفراد الجماعة في المواقف الاجتماعية، وتحديد المعايير الاجتماعية المثالية للسلوك المتوقع في المواقف الاجتماعية (زهران ١٩٧٧: ١٢١).

فيما يتعلق بتكوين المعايير الخاصة عند الجماعات فإنها تتكون لاتخاذها معان ثابتة للأشياء في بيئتها المحلية دون أن يكون سلوك الناس المشتركين فيها متشابهاً، فأعضاء الجماعة غالباً ما تتشابه أنماطهم السلوكية أو تتباين وتتصف بالتميز والفردية وكل منهم يفهم السلوك المتميز لأنه يدركه داخل الإطار العام الذي يشترك معهم جميعاً في فهمه، وبما أن هذه المعايير مشتركة فإنها تقوم على معان ثابتة ومشتركة ويمكن تكوينها محوأي شيء في الكون سواء أكان موجوداً أم خيالياً ويأخذ تكوين المعايير عند الفرد السياق التالي: (النجيحي ١٩٧٨: ١٣٦ والرشدان ١٩٨٤: ١٩٢).

١- تكوين المعايير الخاصة بالأشياء المادية أثناء تفاعل أعضاء الجماعة معاً معتمدين الأشياء المادية، فكلما زاد اعتماد الجماعة على تلك الأشياء أصبح تكوين الجماعة لتلك المعايير الخاصة ضرورياً حيث يكونون معاً في مشتركة نحوها تسهل عليهم الاستجابة لها والاتصال بها وفيما بينهم.

٢- تكوين المعايير الخاصة للأفراد الذين تضمهم الجماعة أثناء تعاملهم معاً على أساس نظرة كل منهم للآخر حيث يصبح كل فرد في الجماعة شيئاً مشتركاً بالنسبة للأفراد الآخرين، ومن ثم يكونون معاً في مشتركة عنه وعن

أنفسهم عن طريق الوظائف التي يحتلها كل منهم وما يترتب على ذلك من أدوار اجتماعية مختلفة.

٣- تكوين المعايير الخاصة بالجماعات الأخرى عندما تصبح تلك الجماعات وأعضاؤها أشياء مشتركة ينظر أفراد هذه الجماعة فتكتسب لديهم معنى واحداً يمكنهم أن يتعاملوا على أساسه ويتم الوصول إلى ذلك عن طريق التفاعل الذي يجعل الجماعة ومعاييرها إطاراً مرجعياً أساسياً يقوم عليه بناء الجماعات الاجتماعية الأخرى.

٤- تكوين المعايير الخاصة بالمؤسسات الاجتماعية المهمة للصالح العام المشترك في المجتمع التي تقوم بمواجهة المشكلات بشكل يتفق مع تكوين المجتمع وطبيعته، ونتيجة تفاعل أعضاء الجماعة معها يصلون إلى معان محددة حول نشاطها ويكونون مشاعر مشتركة نحوها فيفرض المجتمع عدة قوانين وقيم حول تنفيذ تلك الأنشطة من قبل المؤسسات وضرورة إلزام الناس بها فتصبح هذه المؤسسات أشياء مشتركة وإطاراً مرجعياً لا يمكن تجاوزها بالنسبة لجميع المشتركين في المجتمع.

إن جميع هذه المعايير تحقق غرضاً واحداً وهو إمداد أفراد المجتمع بمعان جديدة ومشاركة يستطيعون على أساسها التعامل فيما بينهم وفهم كل واحد منهم الآخر، وتمدهم بالأهداف المشتركة المتناسبة مع معايير الآخرين، ومع ذلك فإن قوة هذه المعايير ومدى الإلتزام بها ومسيرة الفرد لها ترتبط بعدد من العوامل التي حددها زهران (١٩٧٧: ١٣٠) بمايلي:

- ١- تماسك الجماعة وجاذبيتها لأعضائها.
- ٢- زيادة عدد مرات التعرض للمعايير المتعلقة بالجماعة .
- ٣- وضوح المعايير لدى أعضاء الجماعة.
- ٤- وجود أغلبية تجمع على معيار معين.

- ٥- ضغوط الجماعة على المخالفين لمعاييرها كالمقاطعة والعزل.
- ٦- أهمية العمل الذي تقوم به الجماعة ووضوحه.
- ٧- عوامل أخرى كصغر السن ودرجة التعليم والتواضع والجزاء ونوع العلاقات في الجماعة.

وهكذا يبدو أن الجماعة تعلم أعضائها معايير مشتركة بواسطة التربية والتنشئة التي تكفل لها تماسكها ومقومات وجودها، وهذه عملية رئيسية في المجتمع ولا يمكن له إهمالها لأنها جزء من العملية التربوية التي تهدف لتشكيل أفراد المجتمع وتكوين معايير مشتركة وإيديولوجيات وتوجيهات موحدة لديهم، وبالتالي فإن هذا الجزء من عملية التنشئة جزء مهم في إيجاد التماسك بين أفراد المجتمع وجزء مهم من العملية التربوية أيضاً (النجيجي ١٩٧٨ : ١٠٨).

٥ - المراكز والأدوار الاجتماعية: إن علاقات الناس تخضع لنظام معين قوامه أن كلاً منها يرتبط بالآخر بطرق لها مستويات محددة ، وتعتمد هذه المستويات في تحديدها على أوضاعنا النسبية أو مراكزنا والمراكز تعريفاً هي الأوضاع التي يتخذها الأشخاص في المجتمع كل إزاء الآخر، وتختلف عن مكانة الشخص في النظام الاجتماعي لأن المكانة امتياز أو سلطة أو غنى مرتبط بمركز معين وهي متغيرة وترتبط قوتها وضعفها بالمراكز في حين أن المركز ثابت وهو الذي يحدد المكانة (النجيجي ١٩٧٨ : ١٩٥) ، وهناك عدة تعريفات للمركز تجمع جميعاً على أنه الوضع الذي يشغله فرد ما أثناء وقت معين في جماعته أو مجتمعه بناء على خاصية ما كالعمر والجنس والعرق والمهنة والانهياز ونوع الأسرة والطبقة الاجتماعية، وله جانبان: خاص ويظهر في العلاقات المباشرة التي تقوم بين الأشخاص كعلاقة الأب بالابن، وعام يشير إلى الفكرة التي تقع وراء العلاقات في النسق الاجتماعي ككل مثل علاقات العمال.

والمراكز التي يحتلها الأفراد في المجتمعات المختلفة أنواع عديدة من أهمها الرسمية والموروثة التي يحصل عليها الفرد خلال الظروف التي ليست له سيطرة عليها مثل الجنس والسن، ومكتسبة يحصل عليها الفرد من خلال الأعمال التي يقوم بها الفرد بنفسه (دسوقي ١٩٧١: ١٨٥)، ولكل مركز معترف به في المجتمع أهدافه التي يسهم بها في تحقيق أهداف المجتمع بصفة عامة وتلك هي وظيفته التي ترتبط بها مجموعة من الآراء والمعتقدات التي تكون جوهر المعايير الاجتماعية التي تختلف كما أسلفنا من جماعة لآخري.

بالنسبة لمضمون المركز يلاحظ ان المراكز في المجتمع تتداخل فيما بينها وترتبط معاً وتهدف إلى تحقيق أغراض مشتركة من جميع أفراد المجتمع، وكل مركز يتضمن وصفاً لأنواع وأنماط السلوك التي يجب اتخاذها نحو أفراد المراكز الأخرى وهذه الأنماط هي التي تسمى الأدوار؛ وهكذا يرتبط المركز بالدور ويرتبط الاثنان بالثقافة التي يوجدان فيها وبالتالي يصبح المركز الاجتماعي نتيجة ذلك تنظيمًا اجتماعيًا لمجموعة من التوقعات الخاصة بالدور الاجتماعي وهذه التوقعات نوعان: حقوق وواجبات، فالحقوق هي الأنماط السلوكية التي يتوقعها القائم بالدور الاجتماعي ممن يقومون بالدور الاجتماعي المقابل (مثلاً الطفل والأم) والواجبات هي الأنماط السلوكية التي يتوقع القائم بالدور الاجتماعي أن يقوم بها نحو القائم بالدور الاجتماعي للتوقعات الخاصة وتلك التوقعات هي جزء من سلوك الفرد الذي يأخذ بالحسبان الأفعال المستقبلية التي يتوقع القائم بالدور الاجتماعي أن يقوم بها نحو القائم بالدور الاجتماعي المقابل (مثلاً الأم والطفل)، وهكذا نجد أن الدور تنظيم اجتماعي للتوقعات الخاصة وتلك التوقعات هي جزء من سلوك الفرد الذي يأخذ بالحسبان الأفعال المستقبلية المحتملة للآخرين (أشلي ١٩٧١: ٢٠).

وتستخلص من ذلك ان الأفراد يحتلون مراكزهم في المجتمع نتيجة لعوامل عدة ومختلفة بعضها خارج عن إرادتهم كالمراكز المتصلة بالعمر والجنس والعمل وبعضها إرادي يحصلون عليه نتيجة العمل والتحصيل الفردي كالطبابة والتعليم، وبذلك فإن طرق السلوك المتوقعة من كل فرد يحتل مركزاً معيناً تكون دوره الاجتماعي المرتبط بهذا المركز، وعلى الرغم من أن المراكز الاجتماعية التي يحتلها الفرد تقوم على أساس مميزاته الشخصية والظروف البيئية المتاحة له والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها فإن جميع الناس المشاركين في مراكز واحدة يتشابهون في سلوكهم وتفاعلهم مع الآخرين في مجتمع معين.

٦ - الأدوار الاجتماعية: بعد أن تقوم الجماعة بتنظيم أعضائها في مراكز متكاملة ويؤدي كل منهم دوراً معيناً فيها وفقاً لنوع الجماعة وبنائها والتفاعل الاجتماعي فيها والسمات الشخصية لأفرادها يتحدد أدوارها الوظيفي من خلال قيام أعضائها بوظائفهم وأدوارهم على نحو يحقق أهداف الجماعة، والدور عبارة عن مجموعة من التوقعات المرتبطة بمنصب في مركز معين ضمن النظام الاجتماعي (أشلي ١٩٧١ : ٢٠)، أو هو نمط معين من السلوك يرتبط بمركز معين وبما يتوقعه أفراد ثقافة ما ممن يحتل هذا المركز، وهذا النمط المعين من السلوك هو الجزء الذي يلعبه الفرد نتيجة شغله لذلك المركز في حياته وقد يكون مجموعة الأنماط الثقافية (من قيم وسلوك واتجاهات) المرتبطة بمركز حين يضعها المجتمع لكل فرد يحتل هذا المركز، وتختلف من مجتمع لآخر من حيث النوع الفني وفقاً لدرجة تطور ذلك المجتمع (الرشدان ١٩٨٤ : ١٩٨).

ولكي يحقق الفرد ذاته الاجتماعية ووجوده عليه استيعاب الأدوار الاجتماعية الموجودة في بيئته ليصبح عضواً في مجتمعه قادراً على القيام بالأعمال والأدوار التي يحددها المركز الاجتماعي، وتتم عملية اكتساب الفرد لأدواره بسلسلة من المراحل المتداخلة والمتكاملة هي:

أ- المرحلة الذاتية وغير الواقعية: يجد الطفل فيها الآخرين محققين لحاجاته البيولوجية دون اعتبار للقوانين الاجتماعية والطبيعية أو إمكانية إشباع هذه الحاجات بطريقة غير مباشرة.

ب- المرحلة المطلقة: وينتقل الفرد إليها من المرحلة الأولى بالاعتماد على عاملين أولهما أنه يقابل صعوبات في تحقيق مطالبه الذاتية في إشباع حاجاته فيكبت بعضها ويقوم بأفعال معينة في بيئته تمكنه من إشباعها وخاصة إن لم تكن موجودة في المرحلة السابقة، وثانيهما هوقدرة الطفل على تمييز أوسع بين الناس خاصة فينوع نمط أفعاله التي يقوم بها مع الأشخاص الآخرين فيحدث التمييز في العلاقات، وبالتالي يكتسب الفرد الذات العليا وما يجب من تقاليد أنماط سلوك الكبار والتنبؤ بسلوكهم أيضاً.

ت- مرحلة التعاون بينه وبين الأفراد الآخرين التي يستطيع خلالها إجراء التمييز الأكثر عمقاً ودقة ويتحدد سلوكه تبعاً لهذا التمييز فيتوقع نوع السلوك الذي سيستجيب به للأفعال في المواقف المختلفة ويبني سلوكه مع الآخرين على أساس هذا التفاعل المشترك والتأثير والتأثر بينه وبين الآخرين.

بالنسبة لطرق تعليم الدور هناك طريقتان: تعليم قصدي للأنماط السلوكية المختلفة الملائمة للأدوار الاجتماعية تقوم به الثقافة لأفرادها عندما تعلمهم أفعالاً معينة لها أوصاف معينة وتكافئ فيها الأعمال المقبولة، وتعليم عرضي يتعلم منه الفرد طرق السلوك التي يجدها لدى الآخرين في بيئته كاللعب وهوتلك الأداة المهمة في اكتساب الأدوار والمهارات في أدائها مما يسهل عملية التنشئة (الرشدان ١٩٨٤: ٢٠)، وتضم عملية تعلم الدور فضلاً عن الأنماط السلوكية التي تحددها الثقافة الموجودة كأدوار تصور الفرد للدور ومتطلباته وأنماط السلوك المرتبطة به في إطار المركز الذي يحتله، ثم يأتي تقبله للدور ودرجة ذلك التقبل، وأخيراً يأتي أداء الدور والدافع محوه، ولكن ينبغي أن نشير هنا إلى

أن الفرد الواحد الذي يحتل مراكز مختلفة ويكون عضواً في جماعات مختلفة ويقوم بأدوار يحدث لديه ما يسمى صراع الأدوار الذي يبرز نتيجة تلك الاختلافات وخاصة عندما يحدث تغير اجتماعي في حياته كالانتقال من طبقة لأخرى يصعب تعلم الأدوار فيها، أو يدرك نفسه على أنه يقوم بدورين لا يناسبان مواقف أخرى، أو تكون الأدوار معقدة وصعبة الأداء وتتغير فجأة، حيث ينجم عن ذلك صعوبة في التكيف مع المجتمع، إلا أن معظم أشكال صراع الأدوار تحل بالعودة إلى ميازين القيم والمعايير السائدة في النظام الاجتماعي (الرشنة) (١٩٨٤: ٢٠١).

٧ - العمليات والعلاقات الاجتماعية: تنشأ الحياة الاجتماعية من التفاعل بين الأفراد ولذلك عد علماء الاجتماع العلاقات الاجتماعية التفاعلية محوراً للدراسة الاجتماعية لأن الحياة الاجتماعية في رأيهم تبدأ بفعل اجتماعي يصدر عن شخص معين يتلوه رد فعل من شخص آخر نتيجة التفاعل بينهما، فالفعل الاجتماعي يلوك إنساني يخمل معنى خاصاً يقصد إليه فاعله بعد أن يفكر في رد الفعل المتوقع من الأشخاص الذين يوجه إليهم سلوكه، وهذا المعنى يجعل الفعل اجتماعياً، ويتخذ التفاعل الاجتماعي أنماطاً مختلفة كالنعاون والتكيف والمنافسة والصراع والقهر، وحينما تستقر أنماط التفاعل هذه وتتخذ أشكالاً منظمة تتحول إلى علاقات اجتماعية تختلف في درجة ثباتها واستقرارها فتكون مؤقتة أو دائمة، فالمؤقتة تسمى عمليات اجتماعية، والدائمة تسمى علاقات اجتماعية، فالعملية الاجتماعية علاقة اجتماعية في طور التكوين، بالنسبة لأنواع العمليات الاجتماعية هناك عدة تصنيفات ولكنها تتركز في مجموعتين:

أ - التكيفية: (مثل التكيف والتمثل والتعاون والتدرج الاجتماعي والاندماج والتلاؤم والاتفاق) أو المجموعة والإنسانية والإيجابية التي تؤدي إلى زيادة الروابط الاجتماعية وتقوية العلاقات بين الأفراد.

ب - **اللاكتيفية:** (مثل المنافسة والصراع والتسلط والتباعد والتفرد والتعرض والتمايز) أو العملية الممزقة ، الهدامة، والسلبية التي تؤدي إلى التناقص بين الأفراد وإضعاف الروابط الاجتماعية.

وفيما يلي يخصص أنواع العلاقات الاجتماعية فتختلف باختلاف المعايير المستخدمة لتصنيفها وهناك اتفاق حول الأنواع التالية:

١- **علاقات تلقائية وتعاقدية:** فالتلقائية تسيطر عليها العواطف والمشاركات الجماعية وتخضع لسلطان الضوابط غير الرسمية، كالنقل اليد التي تسود في المجتمع المحلي بينما تسود التعاقدية في المجتمع العام وتحددها التشريعات والقوانين وتسيطر عليها النزعات الانتهازية وتقوم على الشك والحذر.

٢- **علاقات أولية وثانوية:** فالأولية علاقة تقوم مباشرة وعلاقة وجه لوجه تتسم بالعمق والخصوصية والكلية والدوام النفسي، أما الثانوية فهي غير مباشرة وتتحكم فيها القواعد الموضوعية وتتصف بالسطحية والعمومية والنفعية.

٣- **علاقات أفقية ورأسية:** فالأفقية تنشأ بين الجماعات المتجانسة والأشخاص الذين يشغلون مراكز متجانسة كالأصدقاء ، أما الرأسية فتتشأ بين أصحاب المراكز العليا والدنيا في الجماعة.

٤- **علاقات مجمعة أو مفرقة:** فالمجموعة تؤدي إلى تقوية الروابط بين أفراد الجماعة الداخلية وتعمل لتوحيد مشاعرهم واتجاهاتهم ومواقفهم حيال الجماعات الأخرى، أما المفرقة فهي التي تعبر عن مشاعر واتجاهات أفراد الجماعة تجاه الجماعات الأخرى (حسن ١٩٨١ : ٢٣٠).

٨ - **تكوين الشخصية:** لاحظنا من قبل أن التفاعل الاجتماعي يؤدي إلى تكوين أنماط سلوكية مشتركة وعامة بين الجميع ينتج عنها اتجاهات عامة نحو الآخرين وهذا عنصر مهم في تكوين الشخصية الإنسانية، ولكن علاقة الفرد بالآخرين واتجاهه نحوهم في عملية التنشئة تقوم على أساس إحساسه بذاته

وتأكيداً لشخصيته من خلال وعيه وتمييزه بينها وبين شخصيات الآخرين،
فعلاقته بالآخرين تخبره بالعالم الإنساني الموجود حوله وتمكنه من تكييف نفسه
وفقاً لهذه العلاقات في نظام سلوكي يقوم بتكوينه على نحو يتناسب وتحقيق ذاته
وتأكيد شخصيته وظهورها، والذات كصفة متكاملة تتمومن الخبرة المكتسبة من
التعامل الاجتماعي وفي سياق الوعي الاجتماعي للفرد حيث يشعر بذاته من
خلال إدراكه الإتجاهات الآخرين نحوه ومن خلال انطباعاته عن المواقف
السلوكية التي يشترك فيها مع الآخرين.

تبدأ العلاقات الإنسانية التي يقيمها الطفل، فتكسبه خبرة تعينه على تنمية
ذاته مع أفراد أسرته، وتتصل هذه الخبرة بالحب والسلطة والحماية التي تشعره
أن سلوك الكبار قد أثر في وعيه بمعاني الأشياء والاتجاهات والمثل، بعد ذلك
يزداد وعيه لذاته ويزداد نموها بزيادة تجاوبه مع أسرته وقيامه بدوره فيها في
ضوء أدوار الآخرين، وبحكم على نفسه في ضوء حكم جماعته ويطمئن لنفسه
كلما وجد تجاوباً بين مصلحته ومصلحة الجماعة، وعن طريق العلاقات التفاعلية
بينه وبين أسرته يتحول فكره المتمركز حوله إلى فكر له منطقه الشامل المتكامل
والخاص به وبمن حوله.

وعندما تتسع بيئته المنزلية لتضم الحي ويتعامل مع أطفال من بيئات
مختلفة ويتعرض لمؤثرات غريبة عليه تأتي من تفاعله مع الأطفال الآخرين
الذين لهم عادات واتجاهات ومثل وأنماط سلوك وطرق محاكمة مختلفة تنشأ لديه
مشكلة جديدة هي أنه انطلاقاً من رغبته وقدرته على التكيف يتعرض للمعاناة في
تحديد علاقاته معهم، وينجم ذلك من التعارض أو التجاوب بين رغبته وميوله
واتجاهاته وبين رغباتهم على نحو تظهر فيه الاتجاهات العدائية والتعاونية
والسيطرة والأنانية والقيادة والتبعية وغيرها من الاتجاهات التي تعكس سمات
الشخصية، والفرد في مواجهته لهذا التعارض والتجاوب يقوم بعملين متلازمين

أولهما تشمل التغيير والتعديل والتعلم لاتجاهات جديدة، وثانيهما عملية تأمل الذات وتقديرها وموازنة شخصيته بشخصيات الآخرين حيث يكتسب خبرة جديدة تعينه على زيادة وعيه بشخصيته وزيادة نموها.

ويحدث الشيء نفسه عندما يكبر الفرد ويصبح شاباً ويخوض حياة المجتمع بجماعته وأفراده ومؤسساته حيث يواجه عدداً كبيراً من عمليات التفاعل الاجتماعي التي تتطلب منه عمل العلاقات الانسانية التي تتأثر تبعاً للمواقف الاجتماعية ، فأحياناً يناور وأحياناً يلبي دافعاً وأحياناً يكون ملزماً بشيء ما، وهو كل ذلك يؤثر ويتأثر فيغير ويعدل ويكتسب عاداته ويكون دائم التأمل لذاته مستمراً في الموازنة بينها وبين ذوات الآخرين فينمي شخصيته في إطار العلاقات الاجتماعية حتى تصبح شخصيته نتاج التفاعل بينه وبين بيئته، وعملية تكوين الشخصية هذه مستمرة منذ بدء الحياة حتى نهايتها ، ففيها تتكامل خبرة الفرد مع صفاته العضوية في وحدة طبيعية واحدة.

الأسرة والتنشئة الاجتماعية

يعد موضوع الأسرة من أكثر موضوعات علم الاجتماع التربوي تداولاً وإذا كنا ندرسه الآن فإننا نفعل ذلك لأنه من أهم الانساق المتوسطة أو الفرعية التي تسهم في التنشئة الاجتماعية للفرد والتي هي جوهر علم الاجتماع التربوي، ولذلك سنبين فيما يلي معناها وتطورها وأنماطها وخصائصها ووظائفها وأدوارها في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل والمراهق.

أولاً: تعريف الأسرة:

الأسرة عبارة (عن منظمة اجتماعية تتكون من أفراد يرتبط بعضهم بروابط اجتماعية وأخلاقية ودموية وزوجية وهذه الروابط هي التي جعلت الأسرة البشرية تتميز عن الأسرة الحيوانية. فالأسرة الحيوانية عديمة العنصر الروحي والأخلاقي والاجتماعي وتخضع لأحكام ودوافع الغرائز والميول

البايولوجية غير المهذبة وتكون درجة نظمها وعلاقاتها وسلوكها بسيطة وجامدة ومتحجرة. في حين تتمتع الأسرة البشرية بأنظمة وعلاقات ومعتقدات سلوكية... متطورة يقرها المجتمع ويسوغ وجودها. (ديفس، ١٩٦٧، ٣٩٧). ومثل هذه الأنظمة والعلاقات والشعائر تؤدي الدور الكبير في تطوير الإنسان والجماعة والمجتمع وتسهم في تحقيق الأهداف التي ينشدها الأفراد على جميع خلقياتهم وانحداراتهم العنصرية والقومية والطبقية. إن الإنسان اجتماعي بالطبع فهو يميل دائماً إلى الاجتماع ولا يستطيع العيش منعزلاً عن الآخرين وإنه دائماً يتوخى إيجاد الروابط والتفاعلات مع أبناء جنسه فيكون بذلك حلقات وجماعات اجتماعية متنوعة ومتداخلة أبسطها حلقة الأسرة وأوسعها حلقة الإنسانية الشاملة والمتنوعة. (جينس برك، ١٩٥٠، ٩٩). إن للأسرة اليوم مكانة بارزة في المجتمع بل هي الركن الأساسي في كيان المجتمع الحديث. فهي توسع أفكار الفرد وتدفعه نحو العمل والتقدم بعد أن تمنحه التنشئة الاجتماعية التي يحتاج إليها وتدافع عنه عندما تدهمه المشاكل والمصاعب ويتعرض إلى الأخطار التي تمكن في مجتمعه المعقد. (سيل، ١٩٥٥، ٢٣). إن الأسرة هي كتلة اجتماعية، والجوامع والنوادي والمؤسسات السياسية وجميع الهيئات الاجتماعية الأخرى، والمجتمع الكبير مسؤول تجاه الأسرة وله صلات وعلاقات وثيقة معها. ليس لاصطلاح الأسرة تعريف ومعنى واضح يتفق عليه العلماء بالرغم من أن الأسرة هي من الوحدات الأسائلية التي يتكون منها البناء الاجتماعي. ولكن الأسرة حسب تعريف أوكبرت ونيمكوف هي عبارة عن منظمة دائمية نسبياً تتكون من زوج وزوجة مع أطفال أو من دونهم أو تتكون من رجل وامرأة على أفراد مع ضرورة وجود أطفال. (أوكبرت، ١٩٥٨، ٤٨٨). وتربط هؤلاء علاقات قوية ومتماسكة تعتمد على أواصر الدم والمصاهرة والتبني والمصير المشترك. أما مكافئ فيعرف الأسرة بأنها وحدة بنائية تتكون من رجل وامرأة تربطهما علاقات روحية متماسكة مع

الأطفال والأقارب، ويكون وجودها قائماً على الدوافع الغريزية والمصالح المتبادلة والشعور المشترك الذي يتناسب مع أفرادها ومنتسبيها. (ماكلفر، ١٩٦٢، ٢٣٨). بينما يعرفها وسترمارك أنها تجمع طبيعي بين أشخاص انتظمهم روابط الدم فألفوا وحدة مادية ومعنوية تعتبر من أصغر الوحدات الاجتماعية التي يعرف لمجتمع الإنساني. (مارك، ١٩٢٦، ٥). أما برجس ولوك وهارفي فيعرفون الأسرة بأنها جماعة من الأفراد تربطهم روابط قوية ناجمة عن صلات الزواج والدم والتبني وهذه الجماعة تعيش في دار واحدة.

ويعرف كفكرلي ديفيز الأسرة أنها جماعة من الأفراد تربطهم روابط دموية واجتماعية متماسكة. إلا أن تعريف ديفيز للأسرة هو تعريف ناقص ولاسيماً بالنسبة للأسرة الغربية التي تتميز في بعض الحالات بالروابط الدموية حيث إن لنتماء بعض أفرادها يكون عن طريق التبني. وفي حالة المجتمعات البدائية تعتمد الصلات والروابط الأسرية على الاعتراف الاجتماعي ولا تعتمد فقط على الإنجاب، فالأسر في هذه المجتمعات قد تقبل أعضاء فيها بعض الأشخاص الذين تحبهم وتثمنهم. وفي بعض أجزاء جزيرة ميلنيزيا لا تعبر ولادة الطفل في الأسرة العامل الأساسي الذي يحدد انتماء لها بل أن هناك اعتبارات أخرى تحدد مبدأ الانتماء. فالرجل الذي يدفع نفقات عملية الولادة يعتبر الأب الشرعي للطفل وزوجته تعتبر أمّاً للطفل الوليد. (ميتشل، ١٩٧٣، ٧٧). وفي أجزاء أخرى من هذه الجزيرة يصبح الرجل أباً عندما يزرع شجرة السيكاكس أمام داره. وهناك مجتمعات أخرى يعتبر فيها ابن المرأة ابناً لزوجها ولو كان أبوه شخصاً آخرًا.

إن تعريف برجس للأسرة يتميز بالضعف والارتباك وذلك لعدم تمييزه بين أسر مجتمع ما وأسر المجتمعات الأخرى. فتعريفه ينطبق فقط على الأسرة النووية nuclear family التي تتكون من الأب والأطفال الصغار. هذه الأسرة

التي تعتبر وحدة مستقلة عن وحدات المجتمع المحلي. إن الأسرة النووية هي أسرة توجد في المجتمع الصناعي الحديث وهي تعبر عن ظروف هذا المجتمع وتنسجم مع مميزاته ومشكلاته. والمجتمع الذي تتواجد فيه الأسرة النووية يتسم

بالصفات التالية:

شرعية تمتع الأفراد بحقوق الملكية، وجود القانون الكوني الذي يطبق على جميع الأفراد، وجود درجة عالية من الانتقال الجغرافي والاجتماعي، تدخل الدولة في شؤون الأفراد وقيامها بمساعدة الأسر... إلخ، والأسرة النووية هي من أهم الظواهر الاجتماعية التي تميز المجتمعات الصناعية. وتتسم هذه الأسرة بصلابة العلاقات الاجتماعية بين الزوجين ووجود المصالح والأهداف المشتركة بين الآباء والأبناء. والعلاقة الاجتماعية بين أفراد الأسرة النووية تكون قوية جداً ولاسيما عندما يكون الأطفال صغاراً، سرعان ما تضعف هذه العلاقة بعد بلوغ ونضج الأطفال الذين غالباً ما يتأثرون بجماعات وفئات المجتمع التي يحتكون معها في حياتهم اليومية. وقد تقطع علاقات الأبناء بالآباء بعد زواج الأبناء ولاسيما في حالة انتقالهم الجغرافي أو الاجتماعي.

ولا تظهر الأسرة النووية بصورة بارزة في المجتمعات البدائية البسيطة أو المجتمعات الزراعية الريفية نظراً للتناقض الواضح بينها وبين هذه المجتمعات. وفي حالة ظهورها فإنها تعتبر وحدة اجتماعية ثانوية ملحقة أو متصلة بالأسرة المركبة أو الممتدة. والأسرة حسب تعريف بيل وفوكل هي الأسرة التي لها تنظيم اجتماعي أكبر من التنظيم الاجتماعي للأسرة النووية. أما جي. ميردوخ فيميز في كتابه المرسوم التركيب الاجتماعي الذي نشره عام ١٩٤٩ بين نوعين من الأسر المركبة النوع الأول هو الأسرة الممتدة التي تتكون من أسرتين نوويتين أو أكثر تربطهم علاقات اجتماعية قوية ناتجة من العلاقة القائمة بين الآباء والأبناء. هو أسرة الزوجات المتعددات polygamous family

التي تتكون من أسرتين نوويتين أو أكثر تربطهم علاقات اجتماعية أساسها الأب المشترك الذي تزوج من عدة نساء وكون أسر نووية مترابطة.

ثانياً: أنماط الأسرة وتصنيفاتها:

هناك عدة تصنيفات تخضع لها الأسرة وقد ذكر حسن (١٩٨٢: ٤٥) وموسغريت (١٩٧٨: ٣٩) عدداً واسعاً من هذه التصنيفات يقوم كل منها على متغير أو أكثر ، والأسرة تكون من حيث:

١- الشكل والحجم: نووية (مكونة من أب وأم وأولاد) أو ممتدة تبضم الأزواج والزوجات والجد والجدة والأحفاد بالإضافة للأب والأم والأولاد، والأسرة النووية تبدو أفضل من الأسرة الممتدة لأنها وبسبب صغرها تستطيع تسلك السلم الاجتماعي والانتقال بسرعة لأن الأب يقوم بالدور العملي أو الألوأتي وتقوم الأم بالدور العاطفي.

٢- الانتساب الشخصي: تكون إما أسرة توجيه بتوجيه الطفل وإكسابه القيم والعادات والعايير وإعدادة للمجتمع أو أسرة تناسلية يولد فيها نتيجة الزواج والإنجاب.

٣- مجور القرابة: قد يكون انتماء الطفل في الأسرة لأبيه ولا علاقة له بأهل أمه ، أو لأمه ، ولا علاقة له بأهل أبيه، أو لأهل أبيه وأمه.

٤- السلطة في الأسرة: هناك أسرة تكون السلطة فيها للأب إلى حد كبير على جميع أفراد الأسرة ، وهناك أسرة تكون السلطة فيها للأم، وأخرى تكون 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 مستقلة.

- ٦- قرب الرابط بين الأسرة وشبكة علاقاتها الاجتماعية: هناك أسرة تكون المسافة بين الزوجين بعيدة وهناك أسرة تكون المسافة بينهما قريبة.
- 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 وحضارية.
- ٨- شكل العلاقات: هناك أسرة تناحري تطالب أفرادها بالخضوع للتقاليد، وأسرة تفاعلية يكتسب الفرد فيها أهميته من خلال تأكيد ذاته.
- ٩- معاملتها للطفل: هناك أسرة نابذة للطفل مما يجعله منحرفاً وغير متكيف وأسرة متسامحة معه تجعله ساذجاً واتكالياً، وأسرة متسلطة عليه تجعله خضوعاً وعدوانياً، وأسرة ديمقراطية معه تخلق منه فرداً سوياً.

ثالثاً: خصائص الأسرة:

- ذكر كل من الخشاب (١٩٨١: ٤٧) ولطفي (١٩٧٨: ١٨٠) عدداً من الخصائص والصفات التي تتصف بها الأسرة وهي:
- ١- إنها أبسط أشكال التجمع الإنساني.
 - ٢- توجد في كل المجتمعات والأزمنة لأن الطفل بحاجة لها لترعاه عند ولادته.
 - ٣- هي نظام يؤمن وسائل المعيشة لأفراده.
 - ٤- هي أول وسط اجتماعي يحيط بالطفل ويمرنه على الحياة ويشكله ليكون عضواً في المجتمع.
 - ٥- هي منظومة تؤثر فيما عداها من النظم وتتأثر بها.

٦- هي وحدة إحصائية لعدد السكان ومستوى المعيشة وظواهر الحياة والموت.

رابعاً: وظائف الأسرة:

ذكر الرشدان (١٩٨٤: ١٢٩) أن الأسرة ذلك النظام الاجتماعي الاصطلاحي أهم الجماعات الإنسانية وأكثرها تأثيراً في سلوك الفرد والجماعة لأنها أساس كل التجمعات الاجتماعية ومنظم لسلوك أفرادها بما يتلاءم مع الأدوار الاجتماعية ووفقاً للنمط الحضاري العام السائد في المجتمع، وقد أجمع العديدون من علماء الاجتماع على أن الوظائف التالية هي أهم وظائف الأسرة:

١ - الوظيفة الجنسية: تعد الأسرة أصح نظام للتناسل يضمن نمو المجتمع واستمراره عن طريق الإنجاب وتغذية الصغار وتنشئتهم وتقديمهم للمجتمع، كما يتضمن تنظيم السلوك الجنسي بطريقة مشروعة اجتماعياً ضمن إطار ثقافة المجتمع.

إن الفرد أمام التطورات الحديثة يحتاج للأسرة لكي يعود إليها من أجل الأمن والاستقرار وتخفيف توتراته النفسية مع الزوج أو الزوجة والأولاد، لذلك أصبح الزواج علاقة بين شريكين وليس مجرد علاقة سلطوية بين رجل حاكم وامرأة محكومة، وأصبحت الأسرة مصدراً للحنون العاطفي والاستقرار النفسي الذي يحتاج إليه الرجال والنساء والأطفال، وبما أن النمو الجنسي يحدث تدريجياً خلال فترة طويلة وأن أبرز مظاهر السلوك الجنسي للطفل هو اللعب بالأعضاء التناسلية، خاصة إذا ترك وحيداً ولم يعط الأهتمام الكافي ممن حوله، فإن واجب الأسرة أن تعد الطفل جنسياً وذلك بالإجابة الصريحة والدبلوماسية عن جميع أسئلته الجنسية وعدم تضليله جنسياً بإعطائه أجوبة غير صريحة وغير صحيحة أواقعية، وإبعاده عن أنماط السلوك اللفظي المرتبط بالأعضاء التناسلية وعدم معاقبته على ذلك لأنه تعلم ذلك السلوك من الكبار دون أن يفهم معناه، وتوجيه

مشاعره نحو أشياء أخرى دون إظهار الاهتمام بها وخلق الظروف المساعدة على الامتناع عن اللعب بالأعضاء التناسلية، وعدم تركه وحيداً (موسغريف ١٩٧٨: ٣٣).

٢ - **الوظيفة الاقتصادية:** تمثل الأسرة وحدة اقتصادية يعمل جميع أفرادها لتحسين دخلها، فقد كانت الأسرة القديمة 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 إذا 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 وضعفت وحدة العاطفة داخل الأسرة نتيجة التقدم الصناعي وخسرت الأسرة مسؤوليتها الاقتصادية التربوية إلى حد ما، سواء ما يتعلق منها بالمهارات أو التدريب أو العمل، وأصبحت مؤسسة تنشئة للطفل على الأقل أثناء وجوده خارج المدرسة.

٣ - **الوظيفة المعرفية:** تعد الأسرة عقل الطفل منذ لحظة الولادة وخاصة في السنوات الخمس الأولى وتدريبه على العادات الفكرية الصحيحة كال تفكير 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 إلى العمل يحتاج إلى الراحة واللهو، فالتوازن في الشخصية يتطلب قيامها بالعمل والحب واللعب، ولكن يجب التمييز بين اللهو ومضيعة الوقت، فاللهو كالعامل من ضرورات الحياة ومن لا يعرف كيف يرتاح لا يعرف كيف يعمل، وبالتالي ينبغي على الأسرة تربية أطفالها على الاستجمام الصحيح من

رياضة وترويض ورحلات ونزهات وتخيم حتى يصبح ذلك جزءاً من حياتهم يستمتعون به تماماً (عبد الدايم ١٩٨٢ : ٧٠).

٥ - **الوظيفة الاجتماعية:** يجب أن 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 الحالي والمستقبلي يتوقف على هذا الذكاء، إضافة لذلك إن الأسرة هي المدرسة الأولى لتعليم مفاهيم التربية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي القويم وآداب المحافظة على الحقوق والواجبات وتفسيرها الخاص للواقع الاجتماعي المحيط بها وبأطفالها، وفوق ذلك كله تعد الأطفال للمراكز الاجتماعية التي يستلمونها عند البلوغ.

٦ - **الوظيفة الثقافية والأخلاقية:** يرى الخشاب (١٩٨١ : ١٢٦) أن الأسرة مكان نشأة العقائد الدينية واستمرارها والمدرسة الأولى لتعليم اللغة القومية والمؤسسة التي تكون الطفل وتعمل لتكامل شخصيته وتربطه هويته أفراد ثقافته بعضهم ببعض وبمجتمعهم، ولذلك من المطلوب أن تعد الأطفال أخلاقياً من النواحي النظرية والتطبيقية، إن الأخلاق ليست مفاهيم وشعارات وحسب بل طرق مقبولة في الحياة ولذلك ينبغي أن تعلم الأسرة الأطفال تلازم القول والفعل من خلال تعريفهم بالمبادئ الأخلاقية وتربيتهم على بث الأخلاق بأسلوب أخلاقي وطرق أخلاقية، 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.

خامساً: طبقتها الاجتماعية:

لما كانت الطبقة الاجتماعية أحد العوامل المؤثرة في حياة الأسرة وفي عملية تنشئتها الأطفال وإعدادهم للحياة، بحكم ما تحمله من قيم معايير وأساليب

حياتية مؤثرة في سلوكهم وتفكيرهم واهتماماتهم وإنجازاتهم ، فإن من الضروري أن ندرس الطبقة الاجتماعية للأسرة وذلك لتوضيح بعض المفاهيم التي ستستعمل في هذا الفصل وغيره.

تنتمي كل أسرة لطبقة اجتماعية، والطبقات هي مجرد مراتب أو شرائح إحصائية هرمية التراتب ويعرفها بولانتزاس (١٩٨٣: ١٤) بأنها مجموعة من العاملين الاجتماعيين الذين يحددونهم بشكل رئيسي لا حصري موضعهم في مسار الإنتاج، أي في الميدان الإقتصادي)، بينما يعرفها فيبر (كل جماعة من الأشخاص الموجودين في نفس الموقف الطبقي)، هذا وتختلف الطبقات من نظام لآخر ومن بلد لآخر ، فبعض علماء الاجتماع يميزون ثلاث طبقات بينما يميز آخرون خمس أو أربع طبقات، وعلى الرغم من صعوبة التمييز بين الطبقات، بسبب تداخل العناصر المختلفة المكونة للطبقة واختلاف وجود درجة هذه العناصر بين أفراد الطبقة الواحدة فإن هناك بعض المؤشرات المميزة للطبقة هي:

أ- الدخل: وهو أهم محدد للطبقة، ولكن المشكلة هنا هي هل نعد دخل الفرد أم دخل الأسرة محدداً مهماً للطبقة الاجتماعية؟

ب- الثروة: وتؤدي دوراً مهماً في تحديد الطبقة وذلك بسبب التوزيع غير العادل للدخل حيث يحصل بعض الأطفال على امتيازات يحرم منها الآخرون، وعلى الرغم من التطورات الاقتصادية الحديثة كالتنقل الثروة الموروثة والضرائب وانتقال العائدات لطبقات أخرى وارتفاع الأجور فقد بقيت حصة الطبقة العاملة من الدخل القومي ثابتة تقريباً (سيرز ١٩٦٤: ٥٠).

ج - نمط الاستهلاك أو الاتفاق أو كيفية صرف الدخل: يعد هذا مؤشراً رئيسياً أيضاً على الطبقة، مثلاً يتقاضى معلم وعامل سفن دخلاً متساوياً ولكننا نرى المعلم يحاول شراء بيت ويتفق على تعليم أبنائه أكثر من العامل الذي نراه

يسعى لإمتلاك سيارة وللإقامة في مسكن مؤسسته ، هذه الأنماط المختلفة من القيم تعد أمراً جوهرياً في تقرير الطبقة الاجتماعية ولكن يجب التنويه إلى أن الأثر لا ذوي الدخل المتساوي أو الذين يحملون قيماً واحدة لا يشكلون طبقة ما لم يكونوا ذوي قيم واهتمامات عامة ومهمة (موسغريف ١٩٧٨ : ٥٥).

١- 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 مثل مارش (١٩٦٥ : ١٩٨) إلى خمس طبقات هي:

١ - طبقة الاختصاصيين وما شابهها، كالأطباء، أساتذة الجامعات، والمحامين والمهندسين.

٢ - طبقة المهن المتوسطة، المزارعون والصناعيون والتجار والمعلمون.

٣ - طبقة العمال المهرة والموظفين المكتبيين مثل عمال المصانع ومديري 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 والنواظير والحرس.

وتسمى هذه الطبقة العليا للطبقة الأولى والوسطى للطبقتين الثانية والثالثة والدنيا الرابعة والخامسة، وهكذا يبدو أن المهنة ذات أهمية كبيرة كمؤشر على

الطبقة لأنها تحدد الدخل وأن الحجم المختلفة للدخل تقود إلى فروق في فرص الحياة.

هـ - المركز الاجتماعي والمكانة الاجتماعية: وهو الذي يقيس الامتياز الممنوح للفرد وهذا يختلف باختلاف المعايير الاقتصادية كالمهنة والدخل، ولكن ذلك ليس تماماً فمكانة لاعب الكرة أو الأديب أو أستاذ الجامعة لا تقاس بدخله (موسغريف ١٩٧٨: ٥٧).

و- 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).

سادساً: حركتها الاجتماعية:

إن مناقشتنا للطبقات التي تنتمي إليها هذه الأسرة أو تلك نقودنا لدراسة الحركية الاجتماعية حيث 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 في الفرد وإنجازاته ولكن هناك حركة كبيرة نسبياً بين الطبقات الحركية الاجتماعية التي تنتج عن إنجازات الفرد وتعلمه واكتسابه الثقافة والمعرفة، وقد تكون هذه الحركية للأعلى أو للأسفل، للفرد في الطبقة الوسطى، إلا إذا كانت لديه مهنة تحتاج إلى مستوى عال نسبياً من التعليم، وتجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من الصحيح أن الحركية الاجتماعية الصاعدة أصبحت ممكنة للطبقات الدنيا فإنه لا توجد فرص متساوية لبلوغ القوة السياسية أو السبل للمهن التي تدر دخلاً عالمياً، وأحد الأسباب

الرئيسية لهذه اللامساواة يكمن في الطريقة التي يعمل بها النظام التربوي ككل (موسيفريف: ١٩٧٨: ٥٩).

إذا كان قياس للحركية الاجتماعية الصاعدة بدقة صعباً فإنها تأخذ اتجاهها صاعداً ثابتاً بسبب الظروف المعاصرة ونتيجة وجود عدد متزايد من المناصب الإدارية والتنفيذية ذات المكانة الاجتماعية العليا التي يعتبر شاغلوها من الطبقة الوسطى، الأمر الذي يؤكد وجود حركية اجتماعية صاعدة، ونتيجة لهذه الحركية الصاعدة تحركت الطبقات واقتربت أكثر فأكثر من بعضها فتضاءل البعد الاجتماعي بينها والمسافة المتخيلة بينها وأصبح العديد من المؤشرات المتعلقة بالمكانة الاجتماعية مشتركاً بين الطبقات، مثل امتلاك السيارة والملابس الثمينة وغيرها، وغدا من الصعب معرفة طبقة الفرد ما لم تتوافر معرفة مفصلة بالمفهوم الدراج.

سابعاً: مكانة المرأة فيها:

قد تكون الفروق بين الجنسين أكبر منها بين الطبقات، فالرجال عامة والنساء ما زلوا مختلفين والمشكلة هي أن الفروق البيولوجية ترى على أنها مرتبطة بالأدوار الاجتماعية للرجال والنساء علماً أن هناك تنوعاً في الطباع والشخصية والقدرة والاهتمام بين ~~الفرد~~ الجنس الواحد أكثر من الفروق بين الجنسين، وسبب ذلك هو كما بين بيرون (١٩٧٨: ١٩) أن الفتيات يقللن من قدراتهن ويمتلكن وجهة نظر ضعيفة عن مستقبلهن المهني وينظرن لدورهن المستقبلي كزوجات وأمّهات على أنه أمر طبيعي، وهذا ما يؤكد وجهة نظر بيرغر ولوتمان (١٩٦٧: ٩٦) بأن أبحاث لعبة يؤديها المجتمع على الفرد وأن أكثر جوانب تلك اللعبة نجاحاً هو جعل نصف المجتمع ينظر لنفسه متكللاً على الذكور أمر مسلم به، ويؤكد أولكي (١٩٧٢: ٨٥) ذلك عندما يذكر أن الثورة

الصناعية كانت أداة في خلق تقسيم العمل حسب الجنس (الرجال للمصانع والنساء للبيوت) وجعل التوقعات للمرأة مقتصرة على رعاية الأطفال والشعور بالذنب إن أهملتهم وذهب للعمل لأن مصيرها يرتبط بأهلها وأبوزوجها؛ على كل حال لقد تغيرت الأوضاع الاجتماعية بالنسبة للمرأة وأصبح مركزها الاجتماعي وصعودها الاجتماعي لا يتحدد أويتم عبر الزواج فقط بل أخذ التعلم واكتساب المهارات يسهم في تحديد مكانتها ونقلها من طبقة إلى أخرى، إلا أن ذلك ليس عاماً فالأمر يختلف باختلاف المجتمع والطبقة والثقافة والأسرة.

ثامناً: دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية:

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 وتتبعث من الفعل الجمعي وتخلقها طبيعة الاجتماع وظروف الحياة وتتطور وفق نواميس ثابتة ومرتبطة بمعتقدات الأمة وأعرافها ونظمها، ومن الأمور التي تؤكد ذلك اختلاف نظمها ونطاقها ضيقاً وسعة ووظائفها ومحور القرابة فيها باختلاف العصور والأوضاع السياسية وباختلاف المجتمعات ونظمها ومقدار تقييدها للفرد في اختيار زوجه أو تضيقها لحريته في ارتباطه برابط الزوجية 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 بتطبيعها اجتماعياً وتشرف على نموه الاجتماعي وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه، وهي تقوم بذلك لأنها الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل وهي مسؤولة عن تنشئته، كما أنها الجماعة الأولية التي يتفاعل الطفل مع أعضائها ويتوحد معهم ويقلد سلوكهم ويعتمد عليهم (أبيض: ١٩٨٢: ٢٨).

تستخدم الأسرة في تحقيق ذلك عدداً من أساليب التنشئة التي حددها زهران (١٩٧٧: ٢٢٣) بما يلي:

- 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 الأطفال 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 وتمثلها فيما بعد التخلص من المركزية حول التراث ورؤية الأمور من وجهة نظر الآخرين، ولتوضيح ذلك لابد من وصف جوانب عملية التنشئة المعرفية والتربوية والشخصية والاجتماعية.

تاسعاً: أهمية أساليب المعاملة الوالدية في التنشئة الاجتماعية:

تعمل الأسرة عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية على إكساب الطفل الذي يتوافق مع القيم التي تدّين بها.

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 أوداخل الأسرة الواحدة بين الوالدين أنفسهم.

وقد اهتم الكثير من الباحثين بدراسة الأساليب والوسائل المختلفة التي تستخدم في عملية التنشئة الاجتماعية، ولكن الصعوبة التي تعترض الباحثين هي تحديد الأنواع المختلفة لأساليب المعاملة الوالدية، التي يصعب حصرها لتعدددها، واختلاف وجهات النظر حول أنسب الطرق التي يجب أن يتبعها الآباء مع أبنائهم.

ونجد أن أساليب المعاملة الوالدية يختلف حولها المختصون قبل الآباء في تحديد أنسب الأساليب التي يجب اتباعها مع الطفل لكي يتمتع بتوافق نفسي اجتماعي، وحتى تكون شخصيته سوية وخالية من أي اضطرابات، ولكن يتفق الجميع حول أهمية هذه الأساليب وتأثيرها في الطفل وتوافقه مع المجتمع.

١- أساليب المعاملة الوالدية Parental Styles:

إن مفهوم أساليب المعاملة الوالدية قد استخدم تحت العديد من المسميات مثل:

أساليب التنشئة الاجتماعية، الاتجاهات الوالدية في التنشئة، الرعاية الوالدية، التنشئة الوالدية، والتربية الوالدية.

أ- تعريف أساليب المعاملة الوالدية Parental Styles:

تعددت 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.

ب- الأساليب الخاطئة للمعاملة الوالدية:

هناك عدة أساليب للمعاملة الوالدية منها:

١) 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
مشروعه. ويؤثر اتباع الوالدين لهذا الأسلوب على الطفل حيث يصبح ذا
شخصية خائفة مذعورة، غالباً ما ترتكب الأخطاء في غياب السلطة، ويصبح
الفرد فيما بعد مصدر قلق للمجتمع لأنه لم يتعود الاستمتاع بحريته التي حرمه
الوالدان منها، كما أنه يصبح غير قادر على اتخاذ القرارات.
ومن أهم الأسباب التي تكمن وراء اتباع ذلك الأسلوب كون (الآباء
متزمتين أوصارمين في تطبيق المعايير المختلفة دون مرونة تحتملها 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
مجبرين على اتباع هذا الأسلوب. (قناوي، ١٩٨٨، ص ٨٤).

٢) 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

فيترب على هذا شخصية قلقة مترددة تتخبط في سلوكها بلا قواعد أو قوانين أوحدها فاصلة واضحة ولا غرو أن ينضم الطفل إلى جماعات محببة أيضاً مع رفاقه وأترابه ويندمجون في أعمال سيئة لا تحترم القواعد أو القوانين التي لم يتعلموا منها شيئاً في بيوتهم يشجع بعضهم بعضاً.

(٣) 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 "الإعتمادية"،

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 الأسلوبان معاً إلى عدم منح الاستقلالية للطفل وجعله معتمداً على الكبار.

ويسفر أتباع الأسلوبين معاً عن أطفال ذوي شخصية معتمدة، 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,f, ١٩٩٠، ص ٢٠١-٢٠٤).

(٤) 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 للتفيس والتعويض أو تعرض 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، ص ٩٢-٩٤).

(٥) أسلوب الخضوع Submissiveness:

ويعني خضوع الوالدين لتلبية حاجات الطفل ورغباته ومتطلباته بطريقة استسلامية، وقد يلجأ الطفل إلى التهديد بسحب الحب الذي يمنحه الآباء 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 وتأكيد حبهما للطفل من خلال إفهامه أنهما مستعدان لتلبية كل رغباته من أجل تحقيق سعادته. (Draper، ١٩٨٣، ص ٢٨).

(٦) أسلوب الرفض Rejection:

الآباء الراضون هم الآباء غير القادرين أو غير الراغبين في تقبل مسؤولياتهم للعناية، 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 إتباع هذا الأسلوب في أن يشعر الأطفال بالاضطراب كما تسهل استشارتهم، فهم لا يعرفون سبباً لرفض آبائهم لهم، فينمو بذلك لديهم الشعور بالذنب تجاه آبائهم حيث يشعرون أنهم قد فشلوا كأبناء في إسعاد الآباء، هؤلاء الأطفال المرفوضون يجدون صعوبة في تنمية ذواتهم الإيجابية، (Draper، ١٩٨٣، ص ٣٠).

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.

(٧) أسلوب التذبذب Inconsistency:

يتمثل في عدم استقرار الأب أو الأم في استخدام أساليب الثواب والعقاب، والتقلب بين اللين والشدّة في المعاملة، ويترتب على إتباع 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 إتباع هذا الأسلوب أيضاً أن يصبح القلق السمة البارزة في تصرفات وسلوك الطفل، ومن أهم أسباب إتباع الوالدين هذا الأسلوب نقص المعلومات المتوافرة لديهم عن الكيفية التي يمكن استخدامها في الثواب والعقاب، أيضاً تناقض الوالدين لتباعد وجهتي نظرهما.

(٨) 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 إتباع هذا الأسلوب أن يصبح الطفل حقوداً وغيوراً، يرغب دائماً في الحصول على ما في أيدي الآخرين.

(٩) أسلوب إثارة الألم النفسي: Rising psychological pain

يتمثل في جميع الأساليب التي تعتمد 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 انسحابية، منطوية، غير واثقة من نفسها، توجه عدوانها نحو ذاتها. ويصعب حصر الأسباب التي تكمن وراء استخدام الأبوين لهذا الأسلوب، حيث 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.

ت- الأساليب السوية للمعاملة الوالدية:

هناك مجموعة من الأساليب السوية في التنشئة الاجتماعية للأبناء والتي تسهم إيجاباً في بناء شخصيات راشدة وناضجة أي سوية نفسياً، ومن أهم الأساليب:

١- الأسلوب الديمقراطي:

يتم فيه إتباع أسلوب الحوار والتشاور مع الأبناء فيما يتعلق بأمورهم الخاصة مشاركتهم فيما يتعلق بأمور الأسرة واحترام آراء الأبناء وتقديرها وعدم الوقوف منها موقف التسلط والرفض، بل اتباع الأسلوب الإقناعي واحترام الرأي والرأي الآخر، وهذا الأسلوب يسهم إلى حد كبير في بناء شخصية تتسم بقدر عال من الاتزان، والبعد عن العصبية والتعصب للرأي، والثقة العالية بالنفس، والاستقلالية في الفكر، مما ينعكس أثره على الصحة النفسية للأبناء بالصورة السوية.

٢- أسلوب الحب والتقبل:

يقصد به إحاطة الأبناء بجو من المحبة والتقبل الإيجابي وخلق الجوالاتفائ 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 إتخاذ قرارات الأسرة أو مستقبلهم التحصيلي أو المهني، مما يساهم في خلق شخصية آمنة نفسياً تتحى منحى السواء النفسي.

٣- أسلوب التسامح:

يقصد به إتباع أسلوب التسامح مع الأبناء وخاصة فيما يتعلق ببعض الهفوات 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 في ثقة الأبناء بأنفسهم، ماعدا التسامح في مواقف العدوان، فقد تبين للباحثين بيكر Baker وبيترسون Peteson أنه يزيد من العدوان. فأساليب التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة تنتج لنا شخصية سوية إذا كانت الأساليب سوية، وشخصية لا سوية إذا كانت هذه الأساليب لا سوية، مع التأكيد هنا على مرحلة الطفولة وأهميتها في صقل وبناء شخصية الإنسان. من خلال العرض السابق يتضح أن الباحثين قد اتفقوا على وجود نوعين من أساليب المعاملة الوالدية هما:

١) أساليب معاملة والدية صحيحة مثل:

الاستقلال، والتقبل، والاتساق، وعدم التفرقة، الحب والرعاية والتشجيع والمعاملة الطيبة والدفء الأسري، واستبعاد العقاب البدني في كثير من الأحيان، العلماء اتفقوا على أن هذه الأساليب ذات تأثير إيجابي على الطفل.

٢) أساليب معاملة والدية خاطئة مثل:

التبعية، والرفض، والتذبذب، والفرقة، والإهمال، والحماية الزائدة، والتسلط، والقسوة، والخضوع، وإثارة الألم النفسي، والعلماء اتفقوا على أن هذه الأساليب ذات تأثير سلبي على الطفل، أما عن الأسباب التي تكمن وراء اتخاذ الوالدين لنهج تربوي خاطئ عند معاملتهم الطفل، فهي متشابهة ومتداخلة ويصعب حصرها.

ث - دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية:

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 وتتبعث من الفعل الجمعي وتخلقها طبيعة الاجتماع وظروف الحياة وتتطور وفق نوااميس ثابتة ومرتبطة بمعتقدات الأمة وأعراقها ونظمها. ومن الأمور التي تؤكد ذلك اختلاف نظمها ونطاقها ضيقاً وسعة ووظائفها ومحور القرابة فيها باختلاف العصور والأوضاع السياسية وباختلاف المجتمعات ونظمها ومقدار تقييدها للفرد في اختيار زوجه أو تضيقها لحريته 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.

وهي تقوم بذلك لأنها الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل وهي ... مسؤولة عن تنشئته، كما أنها الجماعة الأولية التي يتفاعل الطفل مع أعضائها ويتوحد معهم ويقلد سلوكهم ويعتمد عليهم (أبيض 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 وتشرّبها فيما بعد التخلص من المركزية حول التراث ورؤية الأمور من وجهة نظر الآخرين.

عاشراً: التنشئة الأسرية والتحصيل العلمي:

اهتم العلماء منذ زمن بعيد بأنظمة القيم والتوجهات القيمية التي يمكن استعمالها لتفسير الفروق في السلوك والمعتقدات والقيم بين المجموعات المختلفة في المجتمع، وإن دراسة هذه الفروق قد تبدوا ملائمة جداً لتفسير الفروق الطبيعية في الأداء التربوي للأطفال حيث تتركز هذه الفروق على التأكيد الذي تضعه كل طبقة على التحصيل أو على الأهمية التي توليها له.

لقد لاحظنا أن بعض الأطفال من الطبقات الدنيا يحملون معهم إلى المدرسة إعاقه عقلية ولغوية إلى حد ما، وبالتالي فإن قدرتهم على التعلم تكون أقل من قدرة غيرهم من أطفال الطبقات الأخرى ومن الأطفال الأذكىاء من طبقتهم، ويزداد الفارق بينهم وبين غيرهم كلما ساعدوا درجات السلم التعليمي، فدخل

المدرسة الابتدائية يمثل هنا تجربة صعبة بالنسبة لهم لأنهم مطالبون بإبداء مرونة لأول مرة مما يجعلهم قلقين، نتيجة عدم تسليحهم نفسياً للدفاع عن أنفسهم أمام المهام والعقبات أو نتيجة عدم حصولهم على الدعم المادي والثقافي من الأسرة مما يقلل ثقتهم بأنفسهم لتجاوز العقبات، فيفشلون ويزداد الفارق بينهم وبين غيرهم من ذوي الذكاء المتماثل من أبناء الطبقات الأخرى في القراءة واللغة، وفي المدرسة الإعدادية والثانوية تؤثر ظروف الأسرة الاقتصادية والاجتماعية في نوع الدراسة التي يلتحقون بها (مهنية، فنية، عامة) حيث يلتحق معظمهم بالتعليم الفني والمهني وقليل منهم يدخل التعليم العام فيرسب به أو يتسرب منه ومن غيره من أشكال التعليم الأخرى، وهذا كله لا يتم بشكل عفوي بل إن البرجوازية تلجأ لمعيار التأخر الدراسي لإقصاء أبناء الطبقة العاملة عن المدرسة الثانوية وإبقائهم في حدود طبقتهم الاجتماعية ولتوجيه أبنائها إلى النموذج الراقي الذي يفتح أمامهم أبواب المراكز الاجتماعية التي تستأثر بها لوحدها تقريباً (أبيض ١٩٨٢: ٦٠)، وإذا كانت البرجوازية تفعل ذلك فإنها لا تفعله إلا من خلال الأسرة والمدرسة، وبالتالي فإن التنشئة الأسرية هي من أهم العوامل الكامنة وراء أي نجاح وإخفاق تعليمي لاحق لأنها تنشأ الفرد ككل وليس معرفياً أو علمياً أو نفسياً فقط، ولتوضح أثر الأسر في التحصيل العلمي للفرد سوف نعرض فيما يلي مسألة التحصيلية العلمية وتأثير الأسرة عليها وفق منظور طبي ونهلي عليه مفهوم متلازمة التحصيل فالتحصيلية العلمية ومتلازمة التحصيل: التحصيلية العلمية هي الإنتاجية العلمية للمتعلم أو ما يحققه من اكتساب المعارف وتطوير الذكاء وتدريب للمهارات وتهذيب للسلوك... إلخ. وهذه التحصيلية ليست نتاج الأسرة وحدها فحسب بل نتاج عدد كبير من العوامل المجتمعات الأقران والثقافة العامة ووسائل الإعلام والمدرسة وغيرهم من المؤسسات الاجتماعية، فضلاً عن جهد الفرد نفسه، ولكن بما أننا هنا مهتمون

بالأسرة وعملية التنشئة التي تقوم بها وتأثيرها على التحصيل فإنه يمكن القول إن وجود الطفل فيها يتأثر باتجاهات أهله وسلوكهم ويؤثر هذا الوجود على عمله في المدرسة أيضاً (غرافت ١٩٧٤) لقد بحث الاجتماعيون هذه النقطة من خلال تأثير بيئة الأسرة المادية والثقافة والنفسية على استجابات الطفل للمدرسة وتحصيله الأكاديمي، ففي مسحه للدراسات التي اهتمت بالمؤثرات الاجتماعية التي تؤثر في التحصيل التربوي استخلص هوسن (١٩٧٠) إنه من الصعب تحديد المتغيرات التي تحدد التحصيل التربوي نسبياً وتحديد كيفية تأثيرها وتفاعلها مبنياً أن الدراسات تمكنا من تحديد المتغيرات الملائمة حالياً لإعطاء وصف دقيق نوعاً ما لنمو الفرد من وجهة أهله ومعلميه ومن وجهة نظره الذاتية عندما يبلغ المراهقة، ونظراً لأن هؤلاء يختلفون باختلاف منبتهم الاجتماعي فإن الاختلاف واللامساواة بينه وبين غيره تصبح حقيقة، كما أنه نظراً لاستمرار تأثير اللامساواة الاجتماعية في البنية الأسرية على التحصيل والأداء المدرسيين فإن دراسة تأثير خلفية الأسرة على التحصيل لا تتم إلا بربطها باعتبارات الطبقة الاجتماعية على أساس أن أبناء الطبقة العاملة يحصلون أقل من غيرهم من أبناء الطبقات الأخرى في المدرسة، ولكن ينبغي ألا يفوتنا هنا أن نذكر جملة من الأمور التي تتعلق بأثر الأسرة على التحصيل، منها:

١- إن نتائج الأبحاث غير قطعية حتى الآن حول العلاقة بين الخلفية الاجتماعية والتحصيل، ولعل هذه الصعوبة نابعة من تعقد مفهوم البيئة الأسرية والخلفية الأسرية وتداخل متغيراتها تجريبياً أو إجرائياً (مثل ممارسات تنشئة الطفل وأنماط التفكير والحديث والتوجهات القيمية الأساسية).

٢- هناك صعوبات تعوق محاولة ربط مفهوم التحصيل بسياق تربوي معين، مثلاً قد تكون الاهتمامات أو الدوافع أو المواقف الأبوية مهمة في التحصيل في سياق اجتماعي معين أكثر من غيره.

٣- إن مفهوم التخلف التحصيلي نفسه يخلق لنا مشكلات كثيرة لأنه ليس هناك من طريقة لقياس القدرة الفعلية على أنها شيء متميز عن القدرة الكامنة علماً أن هناك أدلة تبين أن للمستوى الاقتصادي والاجتماعي تأثيراً كبيراً على التحصيل حتى عندما يتم ضبط متغيرات القدرة المقاسة، فذوو القدرة العالية والمتوسطة أحياناً من أبناء الأسر ذات المستوى الاقتصادي الاجتماعي المرتفع يدخلون التعليم الثانوي والعالي أكثر من ذوي القدرة العالية من أبناء الأسر ذات المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض (سيول ١٩٧١: ٩٥).

٤- استمرارية الخلاف النظري والتطبيقي حول أهمية الطبع والتطبيع (الوراثة والبيئة) في تكوين الشخص وتحصيله، حيث إنه مهما كان الناتج لمعضلة الطبع والتطبيع فإن هناك أدلة تبين أن العوامل الوراثية من غير المرجح أن تفسر جزء بسيط من تأثير الفروق الطبيعية في التحصيل التربوي.

بناء على ذلك فإنه يصعب دراسة تأثير الأسرة على التحصيل العلمي أو غيره للطفل كعلاقة سبب ونتيجة أو متغير مستقل على متغير تابع، ولذلك ينبغي دراسة هذه العلاقة على أساس أن الخلفية الأسرية تتكون من مجموعة متغيرات إذا ما اجتمعت مع استعداد الطفل ودافع الإنجاز لديه فإنها تكون ما يمكن أن نسميه متلازمة التحصيل، وهذه ما سنوضحها فيما يلي:

متلازمة التحصيل: وهي مجموعة العوامل المساعدة أو المثبطة لتحصيل الطفل والتي ترتبط به وبأسرته وطبقته الاجتماعية ومن أهمها:

أ- البيئة المادية للأسرة: هناك عامل بيئي مهم في إعاقه أبناء الطبقة العاملة وهوتاثير الفقر في الأداء المدرسي سواء أكان ذلك راجعاً لانخفاض الأجر أو لكبر حجم الأسرة أو لغياب المعيل وخاصة إذا اقترن ذلك بالسكن السيء أو الازدحام في البيت أو الحي والحياة في أحياء شعبية تنقصها الخدمات، وبالمرض إذ يؤثر الفقر وما يقترن به بطرق عديدة على الصحة العامة للطفل

وعلى قدرته على التعلم وتحصيله، مثلاً إن فقر الحال وسوء التغذية في البيت وقلة الاهتمام بالأم أثناء الحمل وخلال الولادة والرضاعة وبالطفل خلال مراحل النمو المبكرة تؤثر على صحة الطفل وقدرته ورغبته بالتعليم وعلى أدائه التعليمي سواء في القراءة أو السلوك، وينبغي الإشارة هنا إلى أن هذه الأمور لا تؤثر بحد ذاتها على الأداء التحصيلي للطفل بل من خلال المرض والغياب وإهمال الوظائف وعدم القدرة على دفع التكاليف وإضعاف رغب الأهل بمتابعة أطفالهم للتعلم أضعف ارتباط الأهل بالطفل نتيجة سوء أوضاع البيت ولو كان ذلك في الماضي القريب، هذا يعني أن الفقر ليس وحده سبباً لعدم التحاق الطلاب من أبناء العمال بالمدارس ومتابعتهم للتعليم بل هناك مجموعة من العوامل الأخرى المرتبطة به والتي تكون متلازمة التحصيل، ومع أن الفقر لا يمثل بالضرورة إعادة للتحصيل دائماً، إذا كانت الظروف الأخرى مناسبة، فإن وضع الأسرة الطبقي يخلق تفاوتاً في القدرة على الاستفادة من التعليم ولا سيما لمن هم دون المتوسط في الذكاء، ويزداد هذا التفاوت وضوحاً مع الارتقاء في سلم النظام التعليمي وخاصة الجامعي، ويظهر في سن الثامنة أكثر مما يظهر في سن السادسة عشرة (موسغريت ١٩٧٨: ٦٦).

ب- مستويات الطموح والمواقف والاتجاهات والتوقعات الأسرية واستعداد الطفل: تؤدي المواقف التي تتخذها الطبقة الاجتماعية دوراً مهماً في مدى حب الأطفال للمدرسة، فالأطفال الذين يظهر آباؤهم مواقف إيجابية تجاه التعليم، وإن كانوا من الطبقات الفقيرة، يحققون إنجازاً دراسياً أكثر من الذين يأتون من بيئة مادية جيدة لكن مواقفها من التعليم سلبية (فلود وهالسي ومارتن ١٩٥٦) لقد وجد هايمان (١٩٥٤: ٣٠) إن قيم الطبقة العاملة ومعتقداتها تقلل من الأعمال الطوعية للأطفال، فالآباء العمال يولون قيمة ضعيفة للتعليم النظامي

ولديهم مستويات طموح تعليمية منخفضة لأنفسهم ولأولادهم وكذلك الأمر بالنسبة لأولادهم فقد كانت مستويات طموحهم منخفضة.

إن المحاولة لمعرفة سبب امتلاك الأسر العمالية قيماً مختلفة عن الطبقات الوسطى قاد لنشوء نظرية تفسر كيفية توجيه فرص حياتهم وخبراتهم لهم نحو وجهات نظرهم نحو العالم ومن حولهم وعن مكانهم في هذا العالم، وفي هذا القسم سوف نحاول لفت الانتباه إلى تلك الجوانب التي تبدو ملائمة لمسألة الانجاز، وقد تم الاهتمام بثلاثة جوانب متداخلة من حياة الطبقة العاملة فقط وهي فرص الحياة المادية وأوضاع العمل والفرص للمناصب والمكانة.

عامة يكسب أفراد الطبقة العاملة (وخاصة العاملون في الأعمال اليدوية) أقل من أفراد الطبقة الوسطى وأصحاب المهن غير اليدوية ويكون عملهم في الأعمال اليدوية غير مضمون كأعمال الآخرين وينطبق الأمر نفسه على الترفيع والترقية في العمل... وفي مواقع العمل تؤثر أمور كثيرة في اتجاهات الطبقة العاملة، فشرط العمل في الأعمال اليدوية ليست جيدة في معظمها وخطيرة أحياناً وتستهلك جهداً ووقتاً طويلاً ولا تقدم مردوداً اجتماعياً عالياً وإن كانت أجورهم عالية كما أنها منخفضة الامتياز والقيمة في جميع المجتمعات، وتنعكس خبرات الحياة والعمل المختلفة هذه في اتجاهات الطبقات العمالية نحو العمل نفسه وعلى حياتها كلها، فلقد وجد أن أفراد الطبقة العاملة يقيمون شروط العمل عالياً وخاصة الأمان والضمان في حين أن أفراد الطبقة العليا الذين يعملون في المهن الجديدة يظهرون القناعة بالعمل يريدون العمل المهم والمثمر ولا يعطون الأمان والتأكيد كثيراً من الأهمية بل يرغبون بالمجازفة من أجل الترقية والترفيغ، وبالتالي فإن قلة الأمان مع نقص لفرص يؤثران في توقعات أوتطلعات العمال اليدويين فتتخفص طموحاتهم لكي تصبح معقولة ومتفقة مع ظروفهم، وهذا ما يؤثر على آمالهم وعلى آمال أطفالهم أيضاً، (بانكس ١٩٧٧: ٩٠).

وهكذا نجد ان حرمان العمال اليدويين من منافع عملهم ومن معايير الحياة المادية يؤثر على كل من نظرتهم لأنفسهم وللعالم من حولهم لأن قيمهم كما ذكر سكويب (١٩٧٣) قد شوهت بواسطة القوى الاجتماعية الخارجية والموضوعية وإن معظم التفكير في قيم الطبقة العاملة لا يستطيع أن يرى الارتباط بين نظام القيم الثانوي ونظام التنضيد الطبقي والنظام الاجتماعي، ومن غير المرجح أن يشترك العامل اليدوي في التوجيه الانجازي للطبقة الوسطى الذي وصفته كلوگهولن، وبالتالي فإن ضعفت قوته لتغيير وضعه وعدم تأكده حول المستقبل وإحساسه بعدم الأمان وإرادته الضعيفة سوف تقوده لأن يرى العالم محكوماً بالحظ والفرص بدلاً من أن يكون تحت سيطرته، إنه لا يخطط للمستقبل لأن المستقبل لا يمكن التنبؤ به أو السيطرة عليه بل يجذب نحو مسامرة الوضع منطلقاً من خبراته التي تطالبه بالاتفاق مع بيئته، كما أن لا يشترك بزيادة المكافأة أو الأجر الذي يكسبه من دوره الاقتصادي الحالي، كما أنه سيؤكد على الحراك الاجتماعي من خلال الاتحادات العمالية وغيرها، إن هذه المكانة المنخفضة للعامل اليدوي أو غير الماهر تؤثر في احترامه لذاته، فقد يقبل وجهات نظر الآخرين لشعوره بعدم قدرته، وقد ينقل ذلك لأطفاله: وإن طموحه المرتفع في مثل هذه الحالات يبدو غير ملائم وسخيفاً، وبهذه الحالة يخفق في تشجيع أطفاله لكي ينجزوا، وقد لا يميز بدقة تحصيل أطفاله إلا إذا تم لفت انتباهه لذلك، وقد أظهرت الدراسات أن مفهوم الطفل الذاتي عن قدرته لا يرتبط بتحصيله فحسب بل إن مفهوم الآباء الذاتي عن قدرته يعد مصدراً رئيسياً لتصور الطفل عن ذاته (جاكسون ومارسدن ١٩٦٢: ٨٨).

هذا ما يتعلق بالفروق بين الطبقات، ولكن هناك فروقاً في الطبقة نفسها، وإحدى الطرق للتفريق بين أعمال الطبقة العاملة ترتبط بالمهارة حيث لوحظ أنه عندما تكون القدرة واحدة يعمل أبناء العمال المهرة في المدرسة أفضل من أبناء

العمال الآخرين غير المهرة، ويتابعون الدراسة الثانوية والجامعية أكثر منهم ، كما أن العمال المهرة ونصف المهرة يمتلكون طموحات أعلى لأطفالهم من العمال غير المهرة، فقد بينت دراسات فلاود وهالسي ومارتن (١٩٥٦) أن زعماء الورشات والإداريين الصغار والعمال المهرة يحتلون مرتبة متميزة بين الطبقة العمالية والوسطى أحياناً وان وضعهم الذي هو أعلى نسبياً من وضع العامل غير الماهر من الطبقة العمالية، فيما يتعلق بالعمل والمكانة وفرص الترفيه والمكافآت المادية، فالأسرة من الطبقة العمالية الدنيا قد تكون توقعاتها المستقبلية أقل وطموحاتها أقل بالنسبة لها ولأولادها، كما أن احترامها لذاتها أقل وثقتها بنفسها أقل وقيمتها الإنجازية أقل نتيجة لخبراتها الحياتية الخاصة خلال الطفولة أو ما بعدها أولادها الضعيف أو مستوى تعليمها المتدني أولمكانياتها الاجتماعية المنخفضة، وينعكس ذلك كله على الآفاق التي يضعونها لأطفالهم.

على كل حال، إن حجم الفارق بين الطموحات والتوقعات والمواقف لا يرتبط فقط بالطبقة الاجتماعية بل الاستعداد الأكاديمي، فقد بينت دراسة كارووبهلبلاذ (١٩٦٥) ان معوقات تكافؤ الفرص والنجاح التي يدركها أبناء الطبقة العاملة هي ضعف تحصيلهم ، وهناك أدلة عديدة تؤكد تأثير التحصيل على طموحات الأولاد وآبائهم فقد أثبت بانكس وفنايسون (١٩٧٣) ان الفارق بين الطموحات والتوقعات بالمقارنة مع التحصيل يزداد عند ضفاف التحصيل أكثر من ذوي التحصيل العالي، وقد بينا أن الطريقة التي يقدم فيها النجاح والإخفاق المدرسي تغذية راجعة للطموحات والتوقعات تقدم دليلاً تجريبياً لمفهوم هونر في تنظيم الطموح ، فالنظام التربوي بكل ما فيه يحاول تسخين بعض الطلاب وتبريدهم، ومن المرجح في جميع الأنظمة التربوية أن يتبع الطموح بعض مؤشرات النجاح التربوي بدلاً من أن يسبقها، كما أنه من المرجح أن تتأثر الطموحات والتوقعات بإجراءات فرز الطلاب وانتقائهم وبنوع الدراسة والمدرسة

التي ينتسبون إليها (عامة أوفنية) فالأولى تدل على أن الابن ذكي بينما تدل الثانية على أن الابن ليس ذكياً ويتأثر العمال بذلك أكثر من غيرهم نظراً لضعف ثقافتهم بإمكاناتهم وقدرات أطفالهم، فقد أكدت دراسة كاندل وليمير (١٩٧٠) أن دخول الطلاب للجامعة يرتبط بمستويات طموح آبائهم لهم بدخول الكليات أو باهتمامات آبائهم في ذلك وبالمستوى الاجتماعي الاقتصادي لهؤلاء الآباء.

ت - الاهتمامات: بالإضافة لمستويات الطموح هناك الاهتمامات الأبوية، فقد بينت الدراسات العديدة (سيول وآخرون ١٩٧٣) أهمية اهتمامات الآباء في التحاق أطفالهم بالمدارس الثانوية والجامعات، فالاهتمامات العالية ترتبط بالتحصيل العالي وتحقيق المعادلات الجديدة في الامتحانات والاستمرار في الدراسة لمدة طويلة، بغض النظر عن مستوى ذكائهم ومستواهم الاقتصادي، بينما ترتبط الاهتمامات المنخفضة بالتحصيل الضعيف والأداء الضعيف والترك المبكر للمدرسة، وهذا يعود إلى أن الاهتمام والتشجيع والدعم تعمل كعوامل متوسطة بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي للفرد وقدرته من جهة وطموحه من جهة أخرى، لقد قاس دوغلاس وآخرون (١٩٦٨) الاهتمامات الأبوية بواسطة تقدير المعلمين لاتخاذ الآباء مستوى عالياً من الاهتمام بعمل أطفالهم وزيارتهم المدرسة لمناقشة تقدم التلميذ في مناسبتين مختلفتين وبمحاولة الآباء إكمال تعليمهم بعد ترك المدرسة أم إيجاد عمل، وبينت دراستهم ودراسة بلاودن (١٩٦٧: ١٨٤) التي استعملت وسائل القياس التي ذكرها دوغلاس أهمية الآباء لتحصيل أبنائهم عندما بينت أهمية المتابعة التي يقوم بها آباء الطبقة الوسطى وعمال أولادهم في المدرسة من خلال الزيارات الفعلية للمدرسة والمديرة والمعلمة وانتقاء المدرسة الجيدة وتشجيع الأولاد للبقاء في المدرسة وتحقيق درجات عليا من التحصيل.

هناك دراسة مكمله لهذه الدراسات هي دراسة نيوسن وبارنس (١٩٧٧)

... أعطت مؤشرين للاهتمام الأبوي أولهما الاهتمام الثقافي العام الذي يتألف من

عناصر مثل دفع الأب أجور ساعات إضافية لتعليم طفله وأخذه إلى السينما والمسرح والمتحف والحدائق العامة وحدائق الحيوان وملاعب كرة القدم، والآخر هو التوافق بين البيت والمدرسة الذي يتألف من عناصر عديدة مثل أخذ الطفل بعض الأشياء إلى المدرسة ليريهها لمعلمه أو استفساره عن أشياء سمعها في المدرسة أو محاولة الآباء مساعدة الطفل في عمله المدرسي، وقد أظهرت هذه الدراسة فروقاً بين الطبقة المهنية العليا والوسطى والطبقة العمالية والعمالية الدنيا، فكلما تدنى موقع الأسرة على السلم الاجتماعي قل معه أوتدنى.

- مستوى الاهتمامات الثقافية التي يمارسها الأطفال في أسرهم حيث أصبحت أقل اتساعاً وأكثر محدودية.

- حمل الأطفال المهام والموضوعات المدرسية إلى منزل واهتمامهم بها واستفسارهم عنها.

- احتمال استعمال الآباء للكتب والجرائد لتوسيع معارف أولادهم.

- إظهار الآباء لنقاط ضعفهم أو ضعف أولادهم ومناقشتها والتغلب عليها.

- المساعدة المقدمة بشكل مباشر للأطفال من قبل البيت في الأعمال الدراسية إلا في القراءة وخاصة للصبيان ولأبناء العمال لأن البنات يشاركن أهلهن في أعمالهن الدراسية أكثر من الصبيان ، ويظهر ذلك واضحاً عند أبناء العمال غير المهرة.

وعلى الرغم من ذلك فإن انخفاض مستويات طموح الآباء وأبنائهم ليس هو الشيء العام عند هذه الفئة، فقد وجد أن طموحاتهم كطموحات الطبقات الأخرى وأنها أرفع أحياناً مما يمكن لأبنائهم أن يحصلوا عليه من الدراسة

والعمل (سيمونز ١٩٧١) ، وهذا ما يستدعي منا النظر في عناصر متلازمة التحصيل الأخرى-وهو التوجهات القيمية ومكانة المرأة في الأسرة.

د - التوجهات القيمية: إن الأسلوب البديل لمفهوم الطموح هو ألا ننظر إليه ببساطة فيما يخص مستويات الطموح التربوية والمهنية بل كمجموعة من التوجهات القيمية المتداخلة التي تساعد في تحقيق النجاح التربوي والمهني. والتوجهات القيمية بهذا المعنى هي مبادئ معقدة ومحددة بدقة تعطي النظام والترتيب والاتجاه لمنبع الأفعال والأفكار الإنسانية المرتبطة بحل المشكلات الإنسانية العامة وحلولها التي عرضتها كلوكهولن وآخرون (١٩٦١) كمايلي:

الحلول			المشكلة
الخير	الشر والخير	الشر	١ - الطبيعة الإنسانية
السيطرة عليها	الإنسجام معها	الخضوع لها	٢ - العلاقة بين الانسان والطبيعة
التأكيد على المستقبل	التأكيد على الحاضر	التأكيد على الماضي	٣ - تقويم الزمن الماضي والحاضر والمستقبل
التأكيد على العمل	التأكيد على النمو والتطوير	ما هو موجود	٤ - تقويم معنى النشاط
الفرد جماعية	الجماعية	الفردية	٥ - العلاقة المهمة

إن الاختيار المفضل، وربما جميع أنماط التوجهات القيمية، سوف تختلف بين المجتمعات وفيما بينها أوصمناها وبين الثقافات الثانوية والطبقات والأفراد ، كما أنه من المتوقع أن تعمل التوجهات القيمية على المستويين الظاهر والباطن

لأن درجة الوعي التي يمتلكها الأفراد عن التوجهات القيمية التي تؤثر في سلوكهم سوف تختلف من البساطة إلى التعقيد.

حسبما بينت كلوكهولن أن مفهوم التوجهات القيمية جزء من نظرية عامة في الفعل الاجتماعي، ومن الواضح أنه ضروري لفهمنا الفروق في مستوى توجيه الإنجاز ولقد صورت التوجه القيمية الغالب لدى الأميركيين من الطبقة الوسطى بأنه يؤكد على الطبيعة الإنسانية كمزيج من الخير والشر، وعلى العلاقة بين الإنسان والطبيعة كعلاقة سيطرة من الأول على الثاني، وعلى التوجه الزمني المستقبلي، وعلى أن التوجه العلائقي مع الآخرين فردي، وعلى أن التوجه بالنسبة للنشاط هو العمل، ولكن على الرغم من أن توجهات كلوكهولن القيمية تستعمل في المناقشات حول التحصيل التربوي فإنه لم تتم محاولات كثيرة لقياس المدى الفعلي للفوارق الطبيعية في التوجهات القيمية التي وضعتها، ولقد لخصها كاهل (١٩٦٥) بقوله: إن كل دراسة ميدانية تم الإطلاع عليها في هذا المجال كانت ذات هدف وبالتالي صممت مقاييسها الخاصة وعيناتها من الشباب والبالغين وانطلقت من أساس نظري واحد فأعطت نتائج متماثلة، ومن بين ما توصل إليه كاهل دراسة مفهوم المسرات المؤجلة من حيث ارتباطها فيما يتعلق بالطبقة الاجتماعية، فقد وجد أن قدراً من حيث ارتباطها فيما يتعلق بالطبقة الاجتماعية، فقد وجد أن قدراً من الغموض يوجد بين تأجيل المراتق لمسراته ومتطلبات الآباء للتأجيل من جانب الطفل، وبناء على ذلك ظهر شكلان لتأجيل المسرات هما: الرغبة لتأجيل الحاجات المادية والرغبة لتأجيل حاجات التفاعل الشخصية مثل الجنس والعنف والانتماء، وبين ترنر (١٩٦٤) أن أثر الفروق الطبقة في التوجهات القيمية بسيط إذ أظهرت دراسته للشباب أنه لا علاقة بين الرغبة في تأجيل المسرات والخلفية الاجتماعية وأن العلاقة مع التوجهات القيمية

الأخرى بسيطة، وقد فسر ذلك بقوله إن هناك فرقاً بين قبول قيمة ما من فرد معين وترجمتها إلى هدف في سلوك ذلك الفرد.

ومع ذلك فقد بينت دراسته موشفريف (١٩٧٨: ٩٣) أن طفل الطبقة الوسطى يتعلم تأجيل الإشباع الحالي لمسراته إذا اعتقد أن جهوده سيكافأ عليها وسيعاقب مستقبلاً إذا وضع مصالحه فوق الجماعة، وقد ألقى سكانزوني (١٩٧٠) الضوء على مفهوم التوجاهات القيمية في دراسته للأسر ووجد أن لطموحات العالية والاعتقاد بالسيطرة على الطبيعة عامة عند جميع الطبقات، علماً أن الأسر العمالية أعطت تأكيداً على التوجاهات القيمية السلبية أكثر من لتوجاهات القيمية الإيجابية مثل الهدوء والحذر وعدم المخاطرة وتشجيع لتكيف وقلة اقتناص الفرص والاحترام المنخفض للذات والتوقعات القليلة بإنجاح، ولذلك استنتج أن أبناء الطبقات يجدون أنفسهم في حالة غامضة من التوجاهات المتناقضة فيؤكدون ويصرون ويخفون، وتعد درجات حاصل ذكاء الأولاد ومهن آبائهم ذات فائدة متساوية كمنبئات عن الطموح التعليمي، فقد استنتج الباحث أيضاً أن الأولاد الأذكاء من الأسر العمالية لدخول الجامعات أقل ولم يدخلوها إلا بنسب ضئيلة جداً، وبذلك ظهرت الحاجة لدراسة تأثير دوافع الانجاز كجزء من التوجاهات القيمية.

ث - دافع الانجاز وقيمه: إن دافع الإنجاز هو أحد جوانب الإنجاز التي لم تناقش حتى الآن وهو مفهوم نفسي طوره ماكلياند ويرتبط بقيم الإنجاز ويتم قياسه بطرق إسقاطية، وهناك ثلاثة آراء متناقضة فيه أولها أن الأولوية التي يمنحها الفرد نفسه مقابل الجماعات التي يتفاعل معها ولا سيما الأسرة، وثانيهما الكيفية التي يسيطر فيها على البيئة المباشرة والمحيط بها، وثالثها رغبة الشخص بتأجيل الإشباع الحالي للمسرات إلى المستقبل بدلاً من العيش للحظة الحاضرة، هذا فيما يتعلق بالإراء المختلفة في دافع الانجاز، أما فيما يتعلق بعلاقته بالإنجاز

العالي فهي غير واضحة جيداً وقد يعود ذلك لعيوب القياس أو لأنه دافع عام جداً لا يتوجه للتحصيل العلمي والنجاح المهني فحسب بل لجملة من الأمور الأخرى، ولذلك اقترح روزن (١٩٦٢) أن يكون هذا الدافع مع قيمة الإنجاز عناصر أو مركبات مختلفة من متلازمة التحصيل إذا اتفقت مع بعضها فسوف تصبح دليلاً على التحصيل العالي، ومع ذلك لا بد لنا من معرفة قيمة هذا الدافع وعلاقته بمقاييس الاستعداد لما لها من تأثير كبير على توجيه أنماط التنشئة الأسرية، لقد بين بحث ماكلياند (١٩٦١) أن الحاجة للإنجاز يتم تعلمها في وقت مبكر جداً لأطر يضعها الآباء ويشجعون الأطفال عليها، وإذا لم يتم تعلمها فإن الإنجاز يتدنّى حيث وجد أن الأطفال الذين كان إنجازهم ضعيفاً يحسبون المخاطر قبل الإقدام على اللعب ولا يتقنون ولا يسلكون الطرق السهلة لأن آباءهم يضعون أمامهم مشاكلات خارج نطاق قدرتهم ويشجعونهم دون التدخل فعلياً أثناء قيام الطفل بمحاولته، كما وجد روزن في دراسة تدريبية لصبيان وآباءهم أن آباء الصبيان الذين لديهم إنجاز عال بمليون لامتلاك مستويات طموح أرفع لأطفالهم كي يعملوا جيداً في المهمات المعطاة لهم، فلقد حددوا معايير الامتياز لصبي حتى عندما لم يعط منها شيئاً وأنهم خلال تقدمه كانوا يميلون للاستجابة لأدائه بالدفع والاستحسان (وبعدم القبول من قبل الأمهات إذا كان الأداء ضعيفاً)، أما أمهات الأطفال اللواتي يحملن دوافع إنجاز عالية فقد كن ينزعن للمشاركة العاطفية في أداء الصبي عندما كان الآباء يتراجعون أما الآباء المسيطرون والرافضون فقد ارتبطوا بدافع الإنجاز الضعيف لصبيانهم (روزن ١٩٥٩)، وعندما قارن روزن (١٩٦٢) أنماط التنشئة ودوافع الإنجاز لعينات من الصبيان في الولايات المتحدة على الذات والاستقلالية في التحصيل كأسر الطبقة الوسطى، ووجد في دراسته للعلاقات الأسرية لأطفال من ذوي التحصيل العالي والمنخفض، حسبما يصورها الأطفال المتساوون في ذكائهم ومستواهم الاقتصادي أن الأولاد ذوي التحصيل

العالي يصفون أسرهم بأنها تشاركهم في الرياضة والأفكار والثقة والتقبل والتصديق والتعاطف والتشجيع فيما يتعلق بالتحصيل وباللامحدودية النسبية وعدم الشدة والتوافق والتنظيم والقابلية للتعليم.

بالنسبة للجانب الآخر من دافع الإنجاز وهو قيمة الانجاز حاولت عدة دراسات ربط أساليب تنشئة الطفل واستخدمت الطموحات المهنية للأطفال من الأسر ذات المهن اليدوية الماهرة بعد أن استبعدت أولئك الذين كانت طموحاتهم المهنية أرفع أو أخفض من مهن آبائهم فوجدت أن الأولاد ذوي الطموح المتوجة للأعلى يذكرون أن آباءهم يستخدمون انضباطاً لطيفاً ولفظياً وقليلاً من العقاب الجسدي ويشتركون معهم في أنشطة الفراغ، وقد كشفت الاختبارات الإسقاطية عدم وجود اتجاهات عدائية لأشخاص السلطة لديهم.

ح - النظرة للمرأة وميزان علاقات القوة في الأسرة: إن الفروق بين الجنسين في التحصيل أكبر منها بين الطبقات، فالبنات يعملن جيداً في المرحلة الابتدائية إلا أنهن يتراجعن في نهاية المرحلة الثانوية على العكس من الصبيان، ولذلك يبدو تحصيلهن متأثراً بالطبقة الاجتماعية التي ينتمين لها أكثر من الصبيان وكذلك الأمر في التحاقهن بالمدارس واستمرارهن بالدراسة ومتابعتهن التعليم العالي، وعلى الرغم من وجود هذه الفروق منذ زمن بعيد إلا أن الاهتمام بها كان قليلاً إذا ما قورن بالاهتمام باللامساواة في الفرص التعليمية بين الطبقات والمجموعات العرقية، أحد أسباب ذلك النقص في الاهتمام بدور الفروق الجنسية والمهنية للرجال والنساء في جميع المجتمعات على الرغم من أن الفروق بينهما في ظل هذه الشروط سوف تعطي للتربية معاني مختلفة للبنات وآبائهن، ومع أن عنصر التربية الوظيفي أو المهني قد يكون مهماً نوعاً ما وبخاصة لأن عمل النساء لا يكون قبل الزواج فقط بل يرجعن إليه بعد الزواج فإن الجزء غير المهم

الذي يلعبه الدور المهني للزوجة سوف يضع المعوقات لطموحها بدون شك وفي الوقت نفسه فإنه سيكون للتربية وظيفية رمزية مهمة وخاصة بالنسبة للطبقة الوسطى وإن لم ينظر لها كأعداد لمهنة (كنغ ١٩٧١).

لقد بينت بغض الدراسات مثل دراسة سيول (١٩٧١) صحة ذلك عندما أظهرت أن سهولة دخول الفرنسيات والأمريكيات لمؤسسات التعليم العالي لا ينظر على أنها غير ملائمة كأعداد للمهنة أوللدور التقليدي المفروض عليهن فحسب بل على أنها تتماشى مع توجههن القوي نحو الزواج والأسرة، وخلافاً لذلك وجد أن معظم الآباء يحددون مستويات طموح تعليمية غير عالية لبناتهم إذا ما قورن الأمر بأولادهم، كما أنهم لا يشجعون طموحات التعليم العالي لبناتهم مثل أولادهم ولا يؤازرون بناتهم مادياً مثل أولادهم للتعليم إذا كانت مواردهم محدودة حتى إن آباء الطبقة الوسطى عندما يرسلون بناتهم لمدارس خاصة تأخذ أجوراً فإنهم يفعلون ذلك للتفوق الاجتماعي وليس الأكاديمي، ولكن هذه الصورة تتغير بفضل جهود النساء المثقفات والتغيرات في اتجاه المرأة نحو العمل وزيادة المطالبة به والالتزام فيه والزيادة الكبيرة في القيم الانجازية لدى المتعلمات والطالبات. علماً أن هذه التغيرات تخص نساء الطبقة الوسطى أكثر من نساء الطبقة العاملة، ولذلك إذا لم تتغير طموحات بنات الطبقة العاملة وطموحات آبائهن بالنسبة للتحصيل التربوي فإن الهوة سوف تزداد بينهن وبين بنات الطبقة الوسطى فيما يتعلق بطبيعة المنافسة على الأماكن في التعليم العالي.

لقد درست تنشئة البنات وعلاقتها بالتحصيل من قبل سيكستون (١٩٧٠) فوجد أن صفات الشخصية الأنثوية التي تم تشجيعها لدى الفتيات مثل الطاعة والصرامة والعاطفة مفيدة للتحصيل المدرسي في السنوات الأولى من الدراسة، إلا أنها قد تقود العديد من الصبيان (وخاصة إذا كانوا أقوياء البنية) لأن يصبحوا غير صالحين للتعليم والمدرسة لأنه كلما تتغير كان الصبي ذا عضلات قوية

انخفض تحصيله علماً أن هذه الصورة تتغير في نهاية المدرسة وبداية الجامعة ، وقد لخص يوغوغ كاكان (١٩٦٢) ذلك بقوله: بما أن الفتيات يربين لئلا يكن منافسات فإنهن ينزعن لكف فعاليات عقلية تعد غير أنثوية ومع ذلك يتمنين الحصول على درجات عالية حيث يعكس ذلك طاعة والرغبة لإسعاد الناس ولكن لأداء مستوى عال من الإنجاز أول للظهور كعدوانيات، ولذلك فإن الفتيات اللاتي يحصلن درجات عالية يكن عضليات أكثر من بقية الفتيات، فالحشجات والصارمات من عمر ١٠ - ١٤ سنة يكن أكثر ذكاء كنساء راشدات ، يضاف لذلك أنه بينما تكون الأمهات الدافئات والمدعمات والديمقراطيات مهمات في إنتاج صبيان عالي التحصيل فإن العكس صحيح بالنسبة للبنات لأن ما تحتاج إليه البنات في هذه المرحلة هو الحرية من القوة لأمية والسلوك المدعم من الأب.

إضافة للنظرة إلى المرأة في الأسرة وتأثيرها في التحصيل للأطفال من الجنسين فإن هناك مسألة أخرى تتعلق بالمرأة وهي مسألة علاقة القوة في الأسرة ومكانة المرأة فيها وتأثير ذلك على تحصيل الأولاد ، حيث إن المحاولات النظرية والتطبيقية معاً لدراسة العلاقة بين تقنيات تنشئة الطفل في الأسرة والتوجه القيمي للأباء هي دراسة علاقة القوة في الأسرة أو السيطرة فيها بالحاجة للتحصيل أوفيم التحصيل، فالسلطة في الأسرة يتم قياسها بمقدار المشاركة في مناقشات الأسرة باستخدام تصنيفات بيل لتحليل أشرطة تسجيل المناقشة، لقد وجد ستروودتيك علاقة معقدة بدا فيها العامل المهم هو ميزان القوة بين الأم والأب فيما يتعلق بتحصيل الابن، فعندما كانت قوة الأمهات عالية كانت درجات قيمة التحصيل عالية لديها وكذلك الأمر بالنسبة لأبنائها وقد فسر ستروودتيك هذه النتائج بإثباته أن قوة اتخاذ القرار الضعيفة في الأسرة تولد تعميماً لعدم الصلاحية خارج الأسرة، وهناك دراسة أخرى للعلاقة بين معتقدات الأطفال بمسؤوليتهم عن الأحداث من جهة وسلوك آبائهم من جهة أخرى قام بها غاتوفسكي (١٩٦٧)

وجد أنه عندما تم تقويم الآباء وخاصة الأمهات كحاميين لهم ومتعاطفين معهم ومتقبلين لهم أو غير رافضين لهم اعتقد البقاء أنهم مسؤولون عن تحصيلهم العقلي والعلمي.

وفي دراسة للحراك الاجتماعي وجد سميلسر (١٩٦٣) أنه بالإضافة إلى أن الإنجاز على مستوى الأسرة يؤثر في التحصيل والطموح الأبوي وفي نموبعض العوامل الشخصية مثل القوة والسلطة والتوجه الذاتي والبعد عن الآخرين، فإن الحراك الاجتماعي الأمي النازل يعتبر متغيراً رئيسياً في التحصيل المدرسي والطموح الأبوي، كما وجد سميلر أن الأمهات من الطبقة الوسطى أو المهنية العالية اللاتي تزوجن في طبقة أدنى يمتلكن أولاداً يخططون للدراسات الجامعية أكثر من الأمهات اللاتي يعملن في أعمال ذوي الياقات البيضاء وأكثر منهن يعملن في أعمال يدوية بحتة.

كما وجد فلود وهالسي ومارتن (١٩٥٧) انه من المرجح أن يكون أبناء الأمهات اللاتي كانت أعمالهن قبل الزواج أرفع من أعمال أزواجهن أكثر نجاحاً في الامتحانات الثانوية من الأمهات الأخريات، كما وجد كون (١٩٥٩) أن الأمهات من الطبقة العمالية اللاتي يزاولن أعمال ذوي الياقات البيضاء يكن أقرب للطبقة الوسطى من بقیة الأمهات من الطبقة العاملة وكذلك الأمر بالنسبة للأمهات من ذوات الثقافات المرتفعة، ولذلك فإن هؤلاء النسوة لن يمتلكن رغبة قوية لاكتساب المكانة وللارتباط بالطبقة الوسطى من خلال منبتهن الاجتماعي أوخلفيتهن العملية والتعليمية بل سيمتلكن المعرفة الضرورية والقيم الممكنة التي تضمن لأطفالهن مستقبلاً مدرسياً ناجحاً، ويتكون ذلك في مرحلة مبكرة عندما تكون الاتجاهات الأولية نحو العمل المدرسي لدى هؤلاء الأمهات حيث يرسلن أطفالهن للمدرسة وهم يحملون اتجاهات مفضلاً نحو القيم والمعايير التي يحملها المربون في المدرسة.

أحد عشر: دور الأسرة في التنشئة الشخصية والاجتماعية:

أ - تنشئة الطفل: تغير مفهوم الطفولة كثيراً، فبعد أن كان ينظر للطفل كراشد صغير أصبح المفهوم مقدساً وأصبح الطفل شخصاً مستقلاً ذا شخصية فردية يجب احترامها والاعتراف بها، ولقد حدد آريز مفهومين للطفولة: أولهما المدلل وهو الذي يتلقى الرعاية والحنان وتتم تربيته والعناية به والاشتراك معه في اللعب، وثانيهما القيم معنوياً وهو المخلوق البسيط من مخلوقات الله التي تحتاج للعناية والحماية والتشكيل ، ثم طور شغل (١٩٧٩ : ٨٠) فكرة آريز ورأى في المفهوم تسويغاً لمدرسة عامة تحمي الأطفال وتفصلهم عن الراشدين وتعلمهم وتوفر لهم المسؤوليات، وقد برز ذلك في حركة حماية الطفل من ميوله والمراهق من نزواته ومن ظروفهم ومن مشورهم المجتمعات الصناعية والميدنية.

إن كل ثقافة تكون نموذجاً خاصاً من الشخصية عند الأفراد الذين يعيشون في إطارها يتميز عن النماذج الأخرى، ويبدأ ذلك في الأسرة لأنها حاملة ثقافة وهي همزة الوصل بين ثقافة المجتمع والثقافة الفرعية التي ينتمي إليها وشخصيات الأفراد، وهكذا فإن ملامح الشخصية الإنسانية تبدأ في نطاق الأسرة (أبيض ١٩٨٢ : ٧٠) ويتم ذلك من خلال الآتي:

١- تعليم الفرد كيفية تلبية حاجاته الشخصية والاجتماعية وممارسة أدواره: كلنا يعرف أن الطفل يولد ولديه حاجات نفسية أساسية للارتباط بالآخرين ، وعلى الأبوين تلبية هذه الحاجة من خلال جعل أنفسهم مثلاً يحتذى به الطفل ويقلد أدواره، وتتخذ هذه الأدوار بدورها بنياناً مختلفاً عند كل طفل ، ومن خلال استيطان الطفل لهذه الأدوار بدورها بنياناً مختلفاً عند كل طفل ، ومن خلال استيطان الطفل لهذه الأدوار يضع أساس شخصيته الخاصة، ويتم ذلك داخل الأسرة التي يعيش فيها الطفل والتي تعلمه كل ما يحتاج إليه للنمو كشخص من جهة وكعضو في جماعة من جهة أخرى قبل دخول المدرسة مثلاً: إنها تعلمه

تنظيم غذائه ولعبه ونومه، فالأسرة لا تعلم الطفل تناول غذائه بنفسه بعد الفطام الذي يتم تدريجياً باستبدال الرضعات بالوجبات حتى لا يمر الطفل بظروف مولدة للصراع؛ كما تعلمه الاستقلالية في تناول طعامه بطريقة معينة وفي أوقات منظمة فضلاً عن تعليمه النظام وآداب الطعام والنظافة أيضاً، علاوة على ذلك تعلمه النوم الذي يعد ضرورياً للنمو من خلال تقليل ساعات نومه تدريجياً والنوم المبكر وضبط ساعة النوم وعادات والظروف الملائمة للنوم ومن ارتداء الملابس وسماع القصص والموسيقى الهادئة ومراقبة عقارب الساعة كي تصل إلى المكان المحدد للنوم ، كما تعلمه متى يلعب وكيف، ومع من ، وأين ، وتعلمه تنظيم أوقات فراغه .

٢- تعليمه كيفية التكيف الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي المثمر مع الآخرين: وذلك من خلال تدريبه التخلص من الأنانية والمركزية حول الذات والانتقال إلى تقبل وجهات نظر الآخرين واحترامها ومن خلال إشعاره بأنه مرغوب فيه، كما تعلمه التفاعل مع الآخرين واحترامهم وتعلمه ما هو متوقع منه ومن الآخرين في المواقف المختلفة وخاصة الأدوار الجنسية، وتكسبه العادات والتقاليد والقيم والأخلاق المطلوبة منه ومن أسرته وطبقته مثل التحية، وطريقة الحياة والتعاون والمحافظة على المصلحة العامة.... إلخ. كما تعلمه الأدوار في الأسرة وتقسيم العمل فيها حسب الجنس والعمر وعلاقات أفرادها من خضوع وتعاون وعطف وتفضيل... إلخ.

٣- تعليمه القيم الاجتماعية والأخلاقية: أجريت دراسة على أمهات وأطفالهن من عمر ٣-٥ سنوات يذهب بعضهم لرياض الأطفال طبقت فيها الاختبارات لمعرفة مدى تعلم الأطفال للقيم التي تحملها أمهاتهم فوجدت تلك الدراسة أن الأطفال يفضلون مجموعة من القيم التي تفضلها أمهاتهم كالاكتفاء على النفس والتعاون والطاعة، ويزداد ذلك عند الطفل كلما زاد قبول أمه له، كما

أظهرت الدراسة أن شخصية الأطفال قد تكونت خلال عملية توجيهه متبادل بين الأم والطفل، وبالرغم من أن نمو الشخصية عملية تستمر مدى الحياة فإن أسس الشخصية توضع قبل أن يذهب الطفل إلى المدرسة لأنه في ذلك الوقت قد تعلم أيضاً الارتباط ببقية أفراد أسرته ارتباطاً قوياً وأصبح تابعاً لفرد منهم أو أصبحت علاقاته بالآخرين فيها شيء من الإفراط أو التفريط، وهنا لابد من تدخل الروضة والمدرسة لتعديل السلوك علماً أن ذلك قد يولد صراعاً بينهما وبين البيت.

أثني عشر: أثر الأسرة في تنشئة الطفل من خلال أوضاعها وطبقتها:
بما أن الأسرة تمارس كل هذه المهام في التنشئة فإن عملها هذا يتأثر بمستوياتها الاقتصادية والثقافية والنفسية والطبقية ، وسنوضح ذلك باختصار فيما يلي:

١- فيما يخص الوضع الاقتصادي للأسرة أو المستوى الذي تعيش فيه من حيث ما تتفق فعلاً أو من حيث شروط المسكن، وخاصة إذا تدنى الإنفاق وساعت ظروف المسكن، فإنه يترك آثاراً صعبة لدى الطفل في الأسر الفقيرة مثل القلق وعدم الطمأنينة (نتيجة عدم انتظام تلبية المتطلبات الأساسية من طعام وشراب ودفء) والشعور بالضعف تجاه انتظام تلبية المتطلبات الأساسية من طعام وشراب ودفء) والشعور بالضعف تجاه الآخرين (نتيجة مقارنة نفسه وما يملك بالآخرين وما يملكون أو نتيجة مقارنة الآخرين به من قبل المعلم أو الزملاء سواء أكان ذلك في بيته أو حية أم كتبه أو ممتلكاته) والسلوك اللاجتماعي (نتيجة ضعف الخبرة أو المشاركة في الفعاليات الاجتماعية والأنشطة وغير ذلك) ، أما ارتفاع المستوى الاقتصادي فقد يعطي نتائج إيجابية إلا أن التطرف فيه يؤدي إلى سوء التكيف وضعف المسؤولية والتعالي والرشوة من أجل الزعامة، إضافة لذلك أن الشروط المتوفرة في مسكن الأسرة والأطفال تؤثر في نموهم وتكيفهم ، فغرف

المنزل أو وضعيتها وحجم المنزل وخدماته وموقعه من الأمور المهمة للطفل وللمرافق أيضاً وخاصة عندما يقارنها ببيوت زملائه إيجابياً أو سلبياً، فإذا كان بيته بسيطاً أو آيلاً لسقوط ولا يضم سوى غرف قليلة وفرشاً بسيطاً ويقع في منطقة شعبية مزدحمة وملوثة فإن ذلك لن يساعده على النمو الشخصي والاجتماعي السليم.

٢- فيما يخص الوضع الثقافي فإن توفر المواد الثقافية في المنزل من كتب ومجلات وصحف ووسائل إعلام ومدى العناية التي توليها الأسرة تهتم الأسرة للنمو الثقافي للطفل ونوع المادة الثقافية تؤثر كثيراً في النمو الشخصي والاجتماعي للطفل، فإذا كانت الأسرة تهتم كثيراً بهذا الجانب فإن ذلك يؤثر على الطفل ويبعده عن الواقع ويجعله غير قادر على التكيف الجيد، أما إذا كانت تستهين بهذا الجانب فستحدث فجوة بين البيت والمدرسة والبيت والبيئة وينجم عن ذلك تخلف تربوي وعدم احترام للبيت والمدرسة، ولذلك ينبغي عدم الإفراط أو التفريط في هذا المجال لأن الإفراط والتفريط يؤثران سلباً في النمو الشخصي والاجتماعي للفرد.

٣- الوضع النفسي: ويضم موقف الأسرة من الطفل سواء رغبتها فيه وخصوصيته وتفاعله مع أعضائها والأهمية التي توليها له.. إلخ، حيث إن هذه الأمور جميعها تؤثر في نمو شخصيته من حيث تربيته في الأسرة، إننا نلاحظ أن بعض الأسر تولي الطفل الأول أهمية كبيرة فيتولد لديه شعور بأنه مركز اهتمام، وعند قدوم مولود جديد تتكون لديه مشاعر الغيرة والحسد إذا لم تتم تهيئته لاستقبال القادم الجديد وقد يعتدي عليه، ولذلك يجب تهيئته لذلك وتوزيع الحنان بين الأولاد بالعدل الواعي الذكي.

ومن حيث كون الطفل مرغوباً فيه أم لا فإن ذلك يؤثر كثيراً عليه لأن الطفل الذي لا يشعر أهله وأقاربه بالحب له ولا يبنون علاقات طيبة معه ولا

يهتمون به ويساعدونه في حل مشكلاته أولاً يرغبون به وبجنسه منذ الولادة ولا يستقبلونه جيداً عند الولادة ولا يعاملونه جيداً سوف لن ينموسوياً، ناهيك عن أن هذا السلوك غير مسوغ إطلاقاً بأي شكل كان.

ومن حيث خصوصية الطفل كونه مهماً أو مدلاً أو وحيداً أو مريضاً فإن ذلك يؤثر في نموه الاجتماعي والشخصي، فالطفل الوحيد الذي تلبي جميع رغباته وطلباته والمدلل الذي يستغل أهله ويتحكم بهم، والمهمل الذي لا يلقى الرعاية الأبوية، والمريض الذي يحتاج لمعاملة خاصة، يجب معاملتهم معاملة خاصة بكل واحد منهم لكي لا ينموا منحرفين وشاذين وضعفاء.

من حيث تفاعله مع الأسرة، إذا عاش الطفل في بيت لا يسوده الحب أو عند أب سكير يتغيب كثيراً عن البيت أو أم كذلك أو أب عدواني يعتدي على زوجته، أو عاش مع الأب أو الأم وحرّم من رعاية أحدهما أو عاش مع الخالة أو زوجة الأب أو مع زوج الأم أو مع الأجداد والأعمام والعمات والخالات في حالة طلاق أهله أو وفاتهم أو عدم وجود علاقات زوجية حميمة بينهم، أو في بيت تعددت فيه الزوجات فإنه لن يحظى بالرعاية النفسية الضرورية ولن ينمونوا اجتماعياً سليماً لعدم قدرة مثل هذه الأسر على تلبية الحاجات الانفعالية له أو لغيره من أفرادها، فتنشأ الغيرة والمنافسة والحسد وعدم الثقة بالنفس، وفوق ذلك كله إذا أفرط الآباء في نبذ الطفل وإهماله وتهديده وطرده وتحذيره وإذلاله ومعاملته بعصبية أو مسامحته والمبالغة في حمايته أو القسوة في معاملته فإنه لن ينمونوا نفسياً سليماً.

٤- **الوضع الطبقي:** تؤدي الطبقة الاجتماعية من خلال الأسرة أو الأسرة من خلال دوراً مهماً في تنشئة الطفل ويتجلى ذلك في أمور عديدة منها:

أ - فرص الحياة المادية: حيث نجد أن أطفال الأسر الغنية يتلقون فرص حياة أفضل من حياة أطفال الأسر الفقيرة نظراً لما تتمتع به الأسر الأولى من ازدياد في دخول الآباء والعيش في محيط أكثر سروراً ولا يمتلك أطفالها ألعاباً كثيرة ولدخولهم الوسط الملائم لتنشئتهم تنشئة ملائمة (جاهودا ١٩٥٩ : ٧٠).

ب - فرص الحياة المعنوية: حيث تتغل الأسرة مع الفائدة المادية لأبنائها جوانب أخرى لا مادية تتصل بها مثل إخضاع الطفل لتجارب الاعتبار والقوة والمكانة التي تقوم عليها مثل إخضاع الطفل لتجارب الاعتبار والقوة والمكانة التي تقوم عليها أفكار الطبقة وعلى طريقة التفاعل مع أفراد الأسرة والآخرين الذين هم أدنى أو أرفع في الموقع الطبقي، ولكن عملية النقل هذه لا تكون مباشرة في معظمها وإن معظم الأطفال لا ينتبهون لها إلا أنهم يشعرون بها لأنهم يرون الفوارق بين الأفراد من الطبقات المختلفة، ويتم ذلك بالنقاط معني الطبقة من خلال الحياة اليومية العادية (هملوبيت ١٩٥٢) ، ولكن عندما يصل الأطفال إلى المراهقة فإنهم يفهمون البيئة الاجتماعية بكل اختلافاتها المهنية والثقافية ومكان الإقامة والمدرسة التي تم إرسال الأطفال إليها (موسفريف ١٩٧٨ : ٦٥) ، وهذا ما يؤكد أن معرفة الطبقة الاجتماعية تكتسب من خلال التنشئة الاجتماعية في الأسر (كونل ١٩٧٠ : ١١٢).

ت - الثقافة الثانوية أو طريقة الحياة وأساليب السلوك والمعايير والعادات والقيم الطبقيّة، وهذه تؤثر في سلوك الأطفال وآبائهم تأثيراً بالغاً ، فالأسرة الاستقرائية تعلم أطفالها أنماط السلوك المطلوبة في الطعام والشراب والجنس والعدوان أكثر من الأسر العمالية (ديفيز ١٩٧٦).

ث - توجيه الدوافع النفسية الأساسية وتهذيبها: حيث نجد أن الطبقة العمالية لا توليها المزيد من الاهتمام فتصبح متطرفة لدى أطفالها لأنها هي نفسها متطرفة في أمور الطعام والتدفئة واللباس إذ تفرط في الصرف على هذه الأمور.

عندما يتوفر المال وتمارس الأعمال العدوانية المتصلة بالجنس بينما توجه الطبقة الوسطى دوافع أبنائها ودوافعها عبر أقدية أخرى، مثلاً قد يتخذ نفس الدافع شكل اعتداء على المعلم عند ابن الطبقة العاملة وعملاً أكاديمياً هادفاً لكسب رضى المعلم والتحصيل العالي عند ابن الطبقة الوسطى (مرسغريف ١٩٧٨: ٦٩).

ج - ممارسة السلطة على الطفل ومعاملته وخاصة أثناء غضبه وانفعاله وخطئه، لقد استخلص برونغبرنر (١٩٥٨) من مراجعة عدة دراسات في هذا المجال ان الأب من الطبقة الوسطى يتحمل اندفاعات طفله ورغباته أكثر من الأب في الطبقة الوسطى يتحمل اندفاعات طفله ورغباته أكثر من الأب في الطبقة العمالية كما انه يمتلك توقعات لطفله أرفع مما يمتلكه الأب العمالي لطفله، ويعتمد على المحاكمة العقلية والعزل وتأنيب الضمير في عقابه لطفله أكثر من الأب العمالي الذي يعاقب طفله عقاباً جسدياً، كما يتقبل طفله ويعامله معاملة متساوية مع بقية الأطفال أكثر من الأب من الطبقة العمالية الذي يعامل طفله معاملة موجهة للمحافظة على النظام والطاعة، كما يتعامل مع المشكلة التي يرتكبها طفله مع غيره بأسلوب قانوني ودبلوماسي وودي في حين يتعامل أب الطفل مع غيره بأسلوب قسري وهو العقاب أو المشاجرة..... إلخ، إضافة لذلك أظهرت دراسة ينوسون (١٩٦٨) إن الأم من الطبقة الوسطى تتحمل الطفل أثناء نوبة غضبه ولا تستلم له وتعطيه ما يريد عندما يطلبه بينما لا تتحمل الأم من الطبقة العاملة طفلها وتخضع لإرادته بل تستخدم الضرب والتأنيب القاسي معه إذا أخطأ ، في حين تميل الأم من الطبقة الوسطى لتجاهل مشاكسة الطفل وتعتمد عن تأنيبه وضربه ، وربما يكون السبب وراء ذلك هو زيادة عدد أطفال الأسر العمالية أو مستواها الثقافي المتدني وخاصة للأم، علاوة على ذلك إن استخدام الأب من الطبقة الوسطى سلطة يختلف عن الأب العمالي فهو لا يستخدم الإيماءة أكثر من الأمر الفعلي وتكون عقوبته لطفله غير قائمة على نتيجة الخطأ المرتكب

على أساس النية، وهذا يعكس فرقاً في القيم الأبوية ويخلق فجوة بين البيت والمدرسة فيما يتعلق بالسلطة (برنشتاين ١٩٧١: ٦٣) ، فوق ذلك له إن الآباء من الطبقة العاملة يقيمون لأطفالهم الصفات التي تكفل الاحترام لأن السلوك المرغوب هو عدم مخالفة الأوامر المعطاة، أما الآباء من الطبقة الوسطى فيولون القيمة لاستيعاب الطفل لمعايير السلوك وتمثلها لأنها تساعد على نموه، وأما السلوك المرغوب فيتألف في رأيهم من التصرف وفقاً لما تمليه مبادئ الطفل عليه (كون ١٩٦٩)، وهذا كله يعود في رأي ماكنلي (١٩٦٤) إلى أن العقاب الشديد والرفض للطفل من قبل الآباء في الطبقات الدنيا مرده إلى الاحباط الشديد الذي يعاني منه الأب وإلى المشاعر الشديدة بالتهديد في حياته، وأخيراً لفت انتباهنا باحثون آخرون لأهمية تقنيات التوجيه الحسي في الانضباط الذي يركز على استعمال علاقة الحب مع الطفل لتشكيل سلوكه في خلق استجابات تتمثل في مشاعر الذنب والمسؤولية الذاتية والاعتراف بالخطأ والعلاقات الاجتماعية التعاونية وغير العدوانية، وإلى ارتباط تقنيات توكيد القوة في ضبط العقل بالاستجابات الخارجية كالخوف من العقاب والعداء الاسقاطي وبالعدوانية والسلوك العدائي والاجتماعي والتعاوني (بيكر ١٩٦٤) ، وفي دراسة أخرى وجد روسن (١٩٦٤) أن هذه التقنيات تؤدي إلى تشرب القيم الأبوية والعمل في ضوئها من قبل الطفل.

ح - علاقة الأب بالطفل والتفاعل معه: ربط كون (١٩٦٩) علاقات الأب والطفل بالفروق في شروط الحياة وخاصة المهنية منها للطبقات المختلفة فوجد أن الدرجة الكبيرة في التوجه الذاتي التي توجد في مهن آباء الطبقة الوسطى وتقودهم لإعطاء قيمة كبيرة للتوجه الذاتي لدى أطفالهم وتشجيع بعض الصفات لدى هؤلاء الأطفال مثل الشغف وضبط الذات لا توجد في مهن آباء الطبقة العاملة التي تركز على صفات الشرف والطاعة والأناقة لأن المطلوب من

هؤلاء العمال وخاصة في حياتهم العملية هو أن يطبقوا القواعد الواضحة التي يضعها من هم في السلطة ، كما قدمت دراسة كون من ناحية أخرى إثباتاً للفروق الطبقة في التفاعل بين الأب والطفل حتى عند استعمال الأساليب المباشرة وغير المباشرة في التفاعل، إضافة لذلك وجد فورد أن تفاعل الأب مع الطفل في الطبقة الوسطى أرفع منه في الطبقة الدنيا ومدته أطول واشترك الآباء في الألعاب التي تحتاج للراشدين أكثر ومشاهدة التلفزيون أكثر واللعب خارج البيت والخروج من الأب أكثر ومساعدة الطفل في بناء الحقيقة أكثر (فورد ١٩٦٧)، علاوة على ذلك أظهرت دراسات نيوسون (١٩٦٨) ، وكيركوف (١٩٧٢) حول أساليب تنشئة الطفل ودفء الآباء وضبطهم للطفل والاحتكاك بينهم وبين الطفل وتفاعلهم معه ورعايته أن هذه المتغيرات ترتبط بالفروق الطبقة، فالآباء من الطبقة الوسطى تتسم علاقتهم بالطفل بالتسامح والتوجه نحو الحب وبالتفسير لأي استخدام للضبط الأبوي عندما تكون هناك محاولة لتوضيح القيم في حين تتسم علاقات آباء الطبقة العمالية بأبنائهم بالمحدودية وتوكيد القوة للأب والاستجابة التعبيرية القصيرة في محاولة توضيح القيم.

خ - توزيع المسؤوليات عن تربية الطفل في الأسرة، درس كون وآخرون (١٩٦٩) الفروق الطبقة في توزيع المسؤوليات الأبوية وأثرها في الطفل فوجد أن أمهات الطبقة الوسطى يرين أن الأب ملزم بأن يكون مدعماً للطفل كالأُم نفسها أما أمهات الطبقة العاملة فيرين أن مسؤوليات الأب تكمن في فرض القيود والضوابط، وإن آباء الطبقة الوسطى يميلون للاتفاق مع مفهوم الأمهات عن أدوارهم وخاصة ما يتعلق بالأبناء، بينما يرى آباء الطبقة العمالية مسؤولية تربية الطفل تقع على عاتق زوجاتهم ويرفضون الدور الداعم والضابط والانضباط معاً، كما تبين أن الأمهات في أسر الطبقة العاملة، وجميع هذه الأمور

تتعرض على الأطفال حيث يكون نمو أطفال الطبقة الوسطى الاجتماعي أكثر
نضجاً من أطفال الطبقة العاملة.

د - نوع التوجيه الأسري (موقعي أم شخصي)، ميز برنشتاين (١٩٧١)
بين الأسر ذات التوجه الموقعي وذات التوجه الشخصي ووجد أن القوة والحق
في القيادة تقع في مجال المراكز النظامية مثل العمر والجنس في الأسر الموقعية
التي يكون فيها فصل واضح بين الزوج والزوجة والآباء والأبناء، أما في الأسر
ذات التوجه الشخصي فإن إعطاء المواقع بسبب العمر والجنس يتقلص كثيراً
ويخضع السلوك للمناقشة مع الآباء، واقترح برنشتاين أن الأسرة ذات التوجه
الموقعي عامة في الأسرة العمالية التقليدية في المجتمع في حين توجد الأسرة
ذات التوجه الشخصي حيثما توجد الأسرة من الطبقة الوسطى، وأجرى كوك
(١٩٧٢) دراسات على سلوك الأمهات تجاه أولادهن ووضع دليلاً في الاتصال
والضبط الأمي فوجد أن أمهات الطبقة الوسطى قد حصلن على الدرجات العليا
في هذا الدليل، إذ إنهن لم يتجنبن الأسئلة الصعبة بل يعتمدن على التفسير بدلاً
من الأشكال القسرية والتهديدية في الضبط، ويقمن استعمال الألعاب التربوية
عالياً، وكانت هناك علاقة قوية بين درجاتهن العالية في دليل الاتصال والضبط
ودرجاتهن العالية في هذا المقياس، كما كن يقرأن لأطفالهن باستمرار ويقفن
مواقف مشجعة من المعلمين ويتخذن خطوات إيجابية لإعداد أطفالهن للبدء في
المدرسة.

ولكن ينبغي الإشارة هنا إلى أن اكتشاف أنماط تنشئة الطفل المرتبطة
بالطبقة لا تفسر الفروق الاجتماعية والطبقية في النمو الاقتصادي والشخصي وفي
التحصيل العلمي تماماً، علماً أنها تقدم لنا أدلة مفيدة لمزيد من البحث لأن من
غير السهل اكتشاف التقنيات الفعالة لدراسة السلوك الأبوي كشيء متميز عن
الاتجاهات، وفي الوقت نفسه إن تنشئة الطفل هي الأهم بدلاً من التقنيات نفسها

وتحتاج هذه القيم للدراسة ضمن الوضع العام الذي تعيش فيه الأسرة (نيوسون ١٩٧٣).

ب - تنشئة المراهق: مثلما تغير مفهوم المراهقة كمرحلة بين الطفولة والرشد إلى اعتبار مرحلة المراهقة مرحلة ثورة يشعر فيها الفرد باستقلاله الخاص دون أي مسؤوليات ، حيث يلبس كغيره من المراهقين ويستمتع للموسيقى الشعبية ويستمتع بالحرية في الارتباط مع أعضاء من الجنس الآخر، ومع ذلك ليس جميع المراهقين كذلك (وايت ١٩٧٧: ١١٧) ، إن المراهقة تشير إلى تلك السنوات التي تبدأ منذ أوائل البلوغ وتستمر حتى بلوغ الرشد (أي حتى عمر ١٨ في معظم البلدان) ولكن المشكلة في تعريفها هذا هي أنه يرى مصدر المشكلة نابعاً من الشخص ويهمل البيئة الاجتماعية علماً أن المراهقين متمردون في المدرسة ليس لأنهم متمردون بطبيعتهم فحسب بل لأن المدرسة تحبطهم وتحبط حاجاتهم الفردية، إن هذا الكلام، أي الاعتراف بالمجال الاجتماعي للسلوك، لا يعني أنه ليس هناك افراد يسببون المشكلات في المدارس التقليدية وغيرها بل يعني أن أي تفسير للمراهقة يجب أن يتضمن المواقع البنيوية الاجتماعية للفعل الفردي، مثلاً إن المدرسة كبنية اجتماعية قد تدفع المراهقين للسلوك المدمر.

لننا نعرف أن الشاب يحتاج للخروج من الأسرة لتعلم مهارات الراشدين الاجتماعية وتلبية حاجاته النفسية والجنسية ، وعندما يخرج يرتبط بمجموعة من الأقران وبالتالي يصبح سلوكه أصعب ضبطاً لأن قوانين هذه المجموعات وقيمها وسلوكها وأعرافها مختلفة عن قيم الأسرة وسلوكها إلى حد ما، ولذلك يحدث الصدام بين الجيلين وخاصة إذا كان التغير سريعاً في طرق الحياة والأخلاق العلمية، ومن أهم المواقف المرتبطة بهذه المشكلة الموقف إزاء السلطة، فالشخصية الناضجة تتميز بالقدرة على إطاعة من هم في السلطة وبالتعاون بسهولة مع الأنداد وبتحمل شيء من السلطة إذا اقتضى الأمر ذلك حيث تعلم

الأسرة هذه الأمور بشكل تدريجي، ولكن قد يحدث صدام بين الانتقال التدريجي من الأسرة للمدرسة أو منهما للعمل وخاصة إذا لم يشبعا حاجات المراهق فتكسبون العصابات التي تنمي روح التمرد لدى المراهقين والتي تعطل عمل المدرسة نتيجة مظاهر العنف التي تقوم بها كالجرائم والجنوح، ومع ذلك فإنه يمكن النظر إلى هذه المرحلة نظرة علمية وفهمها وتوجيه الشباب خلالها نحو الأدوار المطلوبة منهم مستقبلاً من خلال المشاركة الجماعية الأسرية والشعبية الشقيقة التي تملأ ساعات الفراغ بما هو مفيد.

خلاصة: إن الأسرة في عالمنا المعاصر تنشئ الطفل، كما لاحظنا أعلاه، وفق خبرتها وطبقتهما فهي تفرح به عند الولادة وتقربه منها وتهتم به كثيراً حتى الفطام ولكنها تقلل اهتمامها به إلى حد ما بين سن الثانية وسن الروضة وتتركه لإخوته وأقرانه كي يربوه ثم تسلمه بعدئذ للروضة والمدرسة حيث تعلماه الأدوار المنزلية والاقتصادية كتدريب الأم لبنتها على بعض الأعمال المنزلية وتدريب الأب ابنه على عمله ولوبشكل إلزامي أحياناً أو مفروض من الآباء على الطفل لأنهم ما زالوا يتصورونه راشداً صغيراً أو طفلاً جاهلاً يجب إعداده ليكون راشداً أو واعياً في أقرب فرصة ممكنة، ولكن بما أن الأدوار تتغير أساليبها القديمة في التنشئة لأن هذه الأساليب تحد من المبادأة والنمو المعرفي والعلمي والاجتماعي السليم للطفل وخاصة عندما تطالبه بالولاء للأبوين والأسرة والكبار، في الوقت الذي لم تعد فيه قادرة على تقديم متطلباته وخاصة الاقتصادية والجسدية والعلمية في حين تستطيع أن تفعل ذلك كثير من المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

ونظراً لهذه الحالة فإنه ينبغي مساعدة الأسرة في عملية تنشئة الأطفال وتوابعها بذلك بشكل جيد وذلك من خلال مايلي:

١- إعدادها أعداداً صحياً واقتصادياً واجتماعياً ونفسياً خلال فترة الإقبال على الزواج وذلك بتقديم الخدمات الاستشارية للمقبلين على الزواج وتزويدهم بالمعلومات المتعلقة بالاختيار الموفق وإجراء الفحوص الطبية للراغبين بالزواج للتأكد من خلوهم من الأمراض التي تحول دون قيام زواج موفق وتقديم المساعدات المادية والمعنوية والإرشادية بعد الزواج.

٢- مساعدتها على التكيف الاجتماعي في بداية حياتها وذلك بتحديد الضوابط الاجتماعية والمساعدة على نجاح الأسرة ومساعدتها في التغلب على مشكلاتها الاقتصادية حتى لا تؤثر على أفرادها فينحرفو أويتشردو أوينخفض مستوى تعليمهم، ومساعدتها على رفع مستوى علاقاتها الاجتماعية الداخلية بين أفرادها والخارجية مع المجتمع.

٣- تقديم المساعدات الاجتماعية للأسرة من قبل هيئات رسمية أو شبه رسمية أوخاصة مثل هيئات الضمان والتأمين والادخار وتنظيم الأسرة والإرشاد الأسرة والزواج ورعاية الأمومة والطفولة وتنظيم النسل ورعاية المرأة العاملة ومراكز الخدمة الترفيهية.



الفصل الثالث

الجماعات الاجتماعية والتنشئة الاجتماعية
تعريفها — خصائصها — تكوينها — أنواعها — وظائفها
— جماعة الأقران





الفصل الثالث

الجماعات الاجتماعية وجماعة الأقران والتنشئة الاجتماعية أولاً: الجماعات الاجتماعية:

وجد الإنسان وجوداً اجتماعياً، وسيبقى كذلك، وهذا ما دفع العلماء الاجتماعيين لإطلاق اسم علم الجماعات الاجتماعية على علم الاجتماع (جونسون ١٩٦١: ٢)، فمن المستحيل تصور الإنسان بدون جماعة يؤثر فيها ويتأثر بها فعلاقته بها علاقة الجزء بالكل، وبدورها فإن الجماعة جزء من كل أكبر هو المجتمع الإنساني الذي يتألف من جماعات مختلفة في أشكالها وطرق تشكيلها وتنظيمها ووظائفها وأدائها لأدوارها ووظائفها وفي تفككها وزوالها (حسن ١٩٨٢: ٢٣٤).

١- تعريف الجماعات الاجتماعية.

وبما أن الجماعات مختلفة كما ذكرنا أعلاه فإن العلماء يختلفون في تعريفها وتحديد مفهومها فالنفسيون يركزون في تعريفهم لها على البعد النفسي ويحددونها على أنها شخصان أو أكثر تجمع بينهم علاقة نفسية، والاجتماعيون يعدون العلاقات الاجتماعية أساساً لها ويعتبرونها كتلة بشرية لها تركيب معلوم يرتبط أفرادها بعضهم ببعض ارتباطاً منظماً يعتمد على المصايير المشتركة، والأخلاق يرون أنها ~~عدد~~ ^{عدد} من الأشخاص تقوم علاقاتهم على مجموعة من الأدوار والمراكز المترابطة والذين يشتركون في قيم ومعتقدات معينة وهم على دراية كافية بقيمهم المشتركة والمتشابهة بعلاقاتهم التي تتميزهم عن الآخرين (حسن ١٩٨٢: ٢٤٣) وهكذا فإن هناك اتفاقاً على أن الجماعة الاجتماعية نظام من التفاعل الاجتماعي.

٢- خصائص الجماعات الاجتماعية.

فضلاً عن الخصائص النوعية التي تتميز بها كل جماعة فإن لجميع الجماعات خصائص عامة تتصف بها وقد حددها زهران (١٩٧٧: ٥٦) باختصار مركزاً على أنها:

- عضوية فردين أو أكثر.
- وجود نمط تفاعل ثابت ومنظم يؤدي إلى حدوث علاقات اجتماعية واضحة بينهم.
- اشتراكهم في مجموعة من القيم والمعتقدات المتشابهة.
- وجود قواعد تنظيمية يخضعون لها وتنظيم العلاقات القائمة بينهم.
- وجود أهداف مشتركة لهم يسعون لتحقيقها.
- تقنين المعايير أو القيم المنظمة لعلاقاتهم وتفاعلهم التي تؤثر فيهم وتكفل الضبط الاجتماعي لسلوكهم.
- وجود طريقة لفظية وكتابية للاتصال بينهم.
- وهي بذلك لا تتميز كما ذكرنا أعلاه بل تقوم بعملها وحدة متكاملة.

٣- تكوين الجماعات الاجتماعية.

هناك ثلاثة أسس للتكوين الجماعي هي الشكل الأسري الذي تعتمد فيه العضوية على روابط القرابة، والشكل المكاني الذي تعتمد فيه قاعدة العضوية على محل الإقامة أو العيش المشترك في منطقة واحدة، والشكل الخاص حيث تعتمد قاعدة العضوية على الاهتمام بنوع معين من النشاط (غيث ١٩٦٢: ١٣٣).

٤- أنواع الجماعات الاجتماعية.

تصنف الجماعات وفق أسس مختلفة ومن أهم هذه التصنيفات تصنيفات حسن وغيث وكولي وأشلي وغيرهم، فقد جدد حسن (١٩٨٢: ٢٦٠) أنواعها على النحو التالي:

أ - جماعة داخلية أو خارجية: داخلية ينتمي لها الفرد وتتميز بتضامن أفرادها وشدة تماسكهم وشعورهم بالحب والتعاطف بفضل ما تحققه لهم من أمن واستقرار. وخارجية لا ينتمي لها الفرد ولا يشعر تجاهها بالحب بل بالعداء والكراهية أحياناً (مثلاً جماعة الأمة وجماعة الأمة العدو).

ب - دائمة أو مؤقتة: دائمة تدوم طويلاً ويكون أثرها قوياً وعميقاً في الفرد حيث تكتسبه قيمته واتجاهاته وتكون عاداته وتعلمه أساليب السلوك المختلفة، ومؤقتة تنشأ لسبب عارض ويكون تأثيرها ضعيفاً وأهدافها قريبة وبقاؤها قصيراً وتماسكها واستقرارها ضعيفين (مثل جماعة دينية وجماعة تتجمع حول حادث سير).

ت - رسمية وغير رسمية: رسمية تتكون من افراد يعملون معاً وفقاً لمجموعة من القواعد المنظمة للسلوك يتم وضعها لضبط التفاعل بين الأعضاء بشكل مفصل ويتم فيها تحديد دور كل عضو بوضوح وكذلك مكانته وموقعه في هرم الجماعة بدقة ، وغير رسمية تنشأ نتيجة الاتصال المستمر والتفاعل الحر بين الأفراد وتتكون بصورة تلقائية دون أن تكون قواعدها موضوعاً بدقة ووضوح (مثلاً جماعة الفنون المدرسية وجماعة أصدقاء).

ث - اختيارية أو إجبارية: اختيارية يختار الفرد عضويته فيها ودخوله لها وخروجه منها في أي وقت، وإجبارية ينتمي إليها الفرد دون أن يكون له رأي في ذلك (مثل فريق كرة وأسرة) ، أما غيث فقد صنفها إلى صنفين رئيسيين هما:

ج - جماعة رسمية وعرضية: رسمية يتم الانتماء لا بناء على عدم خرية الفرد أو عرضية ينتمي لها بحرية (مثل الأسرة والنقابة).

ح - جماعة استغرافية ولا استغرافية: استغرافية يكون الأعضاء فيها متضمنين في الجماعة الكبرى ولا استغرافية عندما لا تؤهل العضوية فيها للعضوية في جماعة أخرى (مثلاً عضو محافظة في دولة وعضو نادي) (غيث ١٩٦٢: ١٣٣) وأما كولي (١٩٥٥: ٤٣).

خ - أولية تعد جوهرية في تشكيل الطبقة الاجتماعية والمثل الاجتماعية للفرد لأنها تتصف بالروابط الحميمة والصريحة التي تستمر طويلاً بين عدد محدود من الناس تربطهم رابطة عامة يتم التعبير عنها بشيء من التوحد المتبادل الذي يعبر عنه الأعضاء تلقائياً بكلمة (نحن) نظراً لما يوجد فيها من اتصالات قوية ومباشرة وتربط وتعاون داخلي وانصهار في وحدة مشتركة يسودها التعاطف ، وثانوية عكس ذلك تماماً.

د - داخلية تفصل عن بقية المجموعات وتعد نفسها متعيزة عنها، وخارجية على العكس من ذلك، ويصنف أشلي (١٩٧١: ٩٩) الجماعة الاجتماعية التي يعتبرها مكونة من شخصين أو أكثر يأخذ كل منهم الآخر بالحسبان عندما ينصرف إلى جماعة مرجعية أو غير مرجعية، فالمرجعية وهي المجموعة أو الجماعة التي تؤثر على الفرد وإن لم يكن عضواً فيها سواء تم ذلك من خلال مقارنة الفرد لنفسه بها عند اتخاذ قراراً شخصياً أو كان يستند فيه الشئ من نصية منها أما الجماعة غير المرجعية فهي التي تعني الفرد بل يتخذ قراراته بشكل مخالف لها أحياناً.

٥- وظائف الجماعات الاجتماعية:

إن الوظيفة الرئيسية هي أنها تمنح الفرد إحساساً بالهوية أو بكيانه عندما يكون عضواً فيها وتعلمه الولاء ولأية منظمة أو هيئة أو أمة ينتمي إليها (أشلي ١٩٧١: ٢٧) ولكن بالإضافة إلى هذه الوظيفة الرئيسية فإن الجماعة تقوم بعدد من الوظائف هي:

- ١- توصيل الاتجاهات الثقافية والمطالب الاجتماعية الخاصة للأفراد وكذلك التوقعات التي تتطلبها المواقف الاجتماعية المختلفة.
- ٢- تعطي القوة والنفوذ للفرد وتسنده في سلوكه وتؤكد له ملكية أفعاله واتجاهاته.
- ٣- تهئ للفرد وسطاً اجتماعياً يشبع فيه حاجاته ويمارس تأثيره الإيجابي غيث (١٩٦٢: ١٣٥).
- ٤- والأهم من ذلك كله هي أن تساعد في تكوين صفاته الشخصية بفضل ما تقدمه له من خبرة بالوحدة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي وما تزوده به من استجابات مصممة على شكل مبادئ أخلاقية ومثل مجردة (أشلي ١٩٧١: ١٢٠).

٦- جاذبية الجماعات الاجتماعية:

لقد حدد زهران مصادر جاذبية أعضائها، وتوفيرها للأنشطة المحببة، وسلامة معاييرها، ومثانة بنائها، وروعة أهدافها، وتحقيقها لتلك الأهداف وإكسابها مكانة اجتماعية لأعضائها، وتوفيرها الأمن لهم وإشباعها لحاجاتهم، وتعتمد درجة جاذبيتها الجماعة وزيادتها على مدى إشباعها لحاجات أفرادها، وللمكانة التي تتيحها عضويتها لهم، والعلاقات التعاونية بداخلها، ولازدياد التفاعل بين أفرادها وللأحداث الجارية خارجها، وللإنفراد فيها، ولوجود الخصائص المحببة فيها، ولانتشار الخبرات السارة والوفاق بين أعضائها،

ولسيادة الجو الديمقراطي بداخلها، ولسهولة الاتصال بين أفرادها، ولمدى اتفاق معاييرها مع معايير أفرادها، (زهرا ن ١٩٧٧ : ٨٨).

٧- تأثيرات الجماعات الاجتماعية:

إن أهمية الجماعة تنبع من التأثيرات الإيجابية والسلبية التي تمارسها على أعضائها أو على الفرد فيها والتي تعتمد إلى حد ما على كيفية استعمال الجماعة من قبل الفرد أو تعامله معها وعلى قيم الملاحظ أيضاً (أشلي ١٩٧١ : ٢٧)، على كل حال، هناك إجماع على أن الجماعة تؤثر كثيراً في سلوك الفرد وأحكامه وطباعه سواء أكانت أسرة أم مدرسة أم جماعة أقران في مدرسة أو صف دراسي، ففي الأسرة مثلاً تفضل الفرص المتاحة لنمو طفل الطبقة العليا من اللحظة الأولى للحياة ولكن من غير الممكن كثيراً أن يطور الطفل خلفية واسعة من الاهتمامات أكثر ما تسمح به أسرته (ما نهايم ١٩٨١ : ١٢٥)، وعندما ينتقل الطفل إلى جماعة أخرى وهي المدرسة فإنه يجب أن يعود نفسه على سلطة المعلم، تلك الشخصية المسؤولة وبالتالي يتعلم طاعة السلطة، وفي هذا المجال لا بد من ربط البيت بالمدرسة لأن المدرسة تتعامل مع بني شخصية تم تشكيلها في المنازل، وتأتي الجماعة الأخيرة وهي جماعة الأقران التي يشعر الفرد أنه أكثر انتماء وولاء لها من الأسرة والمدرسة لدرجة يصعب عليه الانفصال عنها بل يبقى متكللاً عليها.

ثانياً: جماعة الأقران

١- مفهومها وميزاتها:

تعد جماعة الأقران بحسب ما تقدم من أهم الجماعات التي تسهم في تكوين الفرد أو تنشئته لأنها، خلافاً لبعض الجماعات الأخرى، تعطيه حرية كبيرة في بنائها وتبديدها وحمايتها وتنظيمها وتشعره بالثقة بنفسه وبمكانته... إلخ، وجماعة الأقران عادة تتألف من مجموعة أفراد متقاربين في العمر يتلاقون بين حين وآخر.

وآخر بحكم وجودهم في نفس المؤسسة او نفس الحي ويزاولون أنشطة مشتركة كاللعب وغيره (رحمة ١٩٨٨ : ٢٤٥)، ومن أهم ميزاتها ما ذكره رحمة (١٩٨٨ : ٢٤٦).

- ١- يعامل كل عضوفيها الآخرين على أساس المساواة للتقارب العمري والفكري والانفعالي والجسدي.
- ٢- تستبعد الراشدين على اعتبارهم غرباء.
- ٣- يوجد فيها مراكز وأدوار وثقافة اجتماعية واتجاهات وقيم ومعايير سلوكية مشتركة.
- ٤- تطبق مبدأي الثواب والعقاب .
- ٥- لا تستمر طويلاً لأنها تتشكل بشكل عفوي غالباً وتتمحور حول شخص أو لعبة أو نشاط.

٢- وظائف جماعة الأقران:

أمام التغير الاجتماعي والثقافي السريع الذي أتاح للناشئة فعاليات أكثر تنوعاً مما كان عليه الحال في الأجيال السابقة وأمام التغير في الاتجاهات والقيم الذي يشكل فجوة كبيرة بين الأجيال تسمى (الثغرة الجيلية) وخاصة بين الأطفال والمراهقين من جهة وآبائهم من جهة أخرى ، تقوم جماعة الأقران سواء أكانت جماعة أطفال أو أصدقاء أو مراهقين بعدة وظائف من أهمها:

- ١- ملء الثغرة الجيلية وإكساب الأفراد خبرات معينة لا تستطيع الأسرة والمدرسة تقديمها للفرد نتيجة وجوده فيها لفترات طويلة (موسفراف ١٩٧٨ : ١٠٥).
- ٢- 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

للاعتقاد على أنفسهم وإشباع حاجاتهم للمكانة والقوة والراحة بواسطة الجهد الشخصي من جهة ومن خلال قبولية أنفسهم ومثلهم وقيمهم بشكل مرّن يسمح بالتحرك خارج الأفراد الذين يعرفهم الفرد من جهة أخرى، (بهادر ١٩٧٧: ٣٩٧).

٣- تعليم الأفراد الأدوار الاجتماعية وخاصة ما يتعلق منها بالجنس مثل معاملة الجنس الآخر بالطريقة المستقر عليها اجتماعياً، وشكل العلاقات الزوجية بدءاً من الاختيار القائم على الحب وسن الزواج والنضج الانفعالي حتى نظام القيم والوعي الاجتماعي والاحترام المتبادل (موسىغريف ١٩٧٨: ١٠٦).

٤- 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 بهذه الوظائف إضافة إلى الوظائف العامة الأخرى لها كجماعة اجتماعية.

٣-جاذبية جماعة الأقران وقوتها:

بما أن استحسان الجماعة وتقبلها له من أقوى العوامل المؤثرة في سلوكه فإنه يحس بالإنجذاب نحوها وبالضغط القوي منها عليه ليمتثل لنظام القيم فيها وبالرغبة للتحرر من قيود معايير الكبار وضوابطهم، كما يشعر أنه بانتمائه لها كنظام اجتماعي له وزنه ومكانته فإنما يشعر بالانتماء والهوية، إضافة لذلك إن أنشطة الأقران في الجماعة توسع نطاقهم وافقهم إلى خارج الجماعة وخاصة عندما ينقلون قيم الجماعة إلى المدرسة والأسرة والمجتمع ويؤكدونها ليسهموا في استمرار هذه الجماعات الاجتماعية أم لا (موسىغريف ١٩٧٨: ١١٦)، علاوة على ذلك فإن جاذبية الجماعة وقوتها تزداد أيضاً عندما يشعر الفرد أنها تعلمه أساليب الكبار وتنظم له ألوان النشاط وتعلمه كيف يختار القادة ويكون قائداً

وتوفر له اللعب واللذة والمشاركة في المناسبات بشكل بناء ومستقل (كاول ١٩٨٠: ٢٦٦)، ولذلك فإنه هنا من توضيح العلاقة بينهما وبين الجماعة الصفية. علاقتها بالمجموعة أو الجماعة الصفية أو جماعة الصف:

تعد المجموعة الصفية أهم مجموعة اجتماعية في حياة الطفل لأنها تلبي معظم تعلمه (باني وجنيون ١٩٦٤: ١٠)، وهي إلى حد ما جماعة وتُصنف أحياناً بأنها أولية وفي أحيان أخرى تُصنف 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، وتقويم المشاركين للأشخاص والعلاقات فعلياً كغايات في حد ذاتها وليس كوسائل لغايات أخرى، وامتلاك الأعضاء المعرفة الشاملة والواقعية، ولوجود الضبط غير الرسمي، والشعور بالحرية والثقة بين المشاركين وخاصة الحرية من جميع الضغوط الخارجية التي توجد في الجماعات الثانوية، وجماعة الصف جماعة ثانوية أيضاً أجزء من جماعة ثانوية كبيرة لأنها تتميز بأنها فريدة وغرضها إحداث تغيرات في أعضائها أنفسهم، وأنها تحدد أهدافها من قبل أشخاص خارجيين عنها ويشكل أعضاؤها جماعة أقران من العمر نفسه ولهم حاجات واهتمامات متماثلة، وإن العضوية فيها إجبارية والوجود إجباري حيث لا حرية لأحد كي يختار الحضور أو الغياب ولأنها جزء من جماعة ثانوية كبيرة كالمدرسة أو الصف، وإن أنماط القيادة داخلها وفي الصف الذي تكون فيه تشبه الأنماط الأخرى في الجماعات الرسمية أو غير الرسمية، إذ أنها من الناحية الرسمية بالنسبة للأطفال تعد جماعة أولية أو جماعة مهمة أو عمل ومن الناحية غير الرسمية تعد بالنسبة لهم جماعة أصدقاء، وهكذا فإن الجماعة الصفية هي جماعة رسمية وغير رسمية، أولية وثانوية، وهي جماعة أقران وجماعة اجتماعية في آن واحد.

٤- أدوار جماعة الأقران التربوية:

يمكن تحديدها بمايلي:

١- الدور الاجتماعي حيث تزود بالفرص للقاء 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 الأفراد 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 مالها من تأثير على أعضائها وبفضل موقفها المعادي للتطرف أحياناً (بوسارد ١٩٦٠ : ١١٧).

٤- الدور التقدمي حيث تعلم الفرد ملاحقة التغيرات والحوادث والألعاب الجديدة وكذلك النزعات الأدبية والفنية فتوسع من آفقه وتغني خبراته واهتماماته كما تمكنه من تقديم ما هو جديد لديه لأقرانه.

٥- الدور السياسي حيث تساعد على 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 وتتم قواعد وضوابط مشتركة على الجميع (هانهرست ١٩٥٣ : ٧٦)

٥- وسائل جماعة الأقران في تحقيق أدوارها:

للجماعة ثلاث وسائل في تحقيق أدوارها وهي:

١- الثواب والعقاب، فمن حيث الثواب تشجع رغبة العضو بالانتماء إذا قبل عضويتها وتصرف وفق معاييرها وسلوكها المرسوم، كما تمنحه الاحترام والتقدير والمكانة ولكنها من حيث العقاب تستهزئ به وتعاقبه وتستبعده أو تنبذه وتفرض عليه ألوانا من السلوك.

٢- النماذج الشخصية، وخاصة عندما يصبح أحد أعضائها ذا قيمة فيحتذي به الآخرون ويتوحدون معه فيصبح مؤثراً في الجماعة وعلى أعضائها معاً.

٣- المشاركة في اللعب والنشاط، يعرف الفرد عن طريق اللعب القواعد التي تضعها الجماعة على الفرد ويتعلم ذلك بالمشاركة ويعرف كيف تنمو القواعد المشتركة أو تبتدع بواسطة الجماعة لمواجهة موقف أو مشكلة معينة أو كيف تستعار من جماعة أخرى ويعرف كيف يتلقى العقاب للمخالفة والثواب للانضباط فيكون لديه الضبط الذاتي وال ضبط المتبادل أو العقد الاجتماعي المتبادل. (رحمة ٩٨٨: ٢٥٠).

٦- بنىات جماعة الأقران:

يتفق الاجتماعيون على عدة مراتب ومجموعات تكون الجماعة: من أهمها الثلة التي يتراوح متوسط أعضائها بين ٢ و ٦ أفراد، والحشد الذي يضم من ٢ إلى ٤ ثلة والجماعة التي تضم عدة حشود تصل إلى ٤ أو ٥، وهكذا فإن الجماعة قد تضم بين ١٦ و ١٢٠ فرداً. (أبيض ١٩٦٢: ٩٧)، ولابد من أن نذكر هنا أن جماعة الأقران أو حشودها وتلها ليست عصابات، وليس فيها تقسيم واضح للمهام والأعمال أو ميادين النشاط، ولا تتضح فيها أشكال المخالفات للقوانين، وعقوباتها ولا تتطوي على تدرج للسلطة بين أعضائها لأنهم متساوون،

على الرغم من عدم وجود قادة في الجماعة فإن الجميع يلتزم باتباع القسانون وبحضور اجتماعات الحشود في المناسبات والثلل في أوقات محددة على حده والسبب في ذلك هو ان المكافأة هي القبول في عضوية الجماعة والاستمرار فيها أما العقوبة فهي الرفض والاستبعاد (أبيض ١٩٨٢ : ٨٩).

٧- التغيرات النمائية في جماعة الأقران:

يمر الفرد خلال نموه بثلاث مراحل لكل منها جماعتها وهي: مرحلة ما قبل المدرسة، ومرحلة السنوات المبكرة من المدرسة الابتدائية ومرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة، ويختلف شكل الجماعة وتركيبها ونشاطها في كل من هذه المراحل.

أ- في مرحلة ما قبل المدرسة، يلعب الجنسان معاً في جماعات صغيرة (٢-٣) يكون اللعب متركزاً حول الذات فكل يلعب بلعبه الخاصة فلا يحدث تداخل بين الأطفال إلا عند اعتداء طفل على آخر أو على ممتلكاته كما يكون الحديث متركزاً حول الذات وغير موجه لطفل معين (بهادر ١٩٧٧ : ٣٩٧)، وفي هذه المرحلة أيضاً يلعب الأطفال بشكل عفوي في ازواج أو جماعات صغيرة جداً أو أصدقاء مؤقتين من الجنس الواحد والجنسين دون أن يكونوا جماعات أو نشاطاً جماعياً عفوياً (باستثناء الاعتداء على الغريب) كما يتعلمون كيف يكون تجاه الآخرين ويجربون علاقاتهم مع أقرانهم (أبيض ١٩٨٢ : ٩٩)، وإذا جاز لنا أن نسمي الجماعات في هذه المرحلة باسم آخر فإننا سنختار اسم الصداقات الواهية لأن الصداقات التي تقوم بين أعضاء الجماعات في الهي أو الروضة تقسم بين أطفال متساوين في العمر الزمني والقدرة العقلية والنشاط الجسمي ويتم اختيار الأصدقاء من الجيران والمقربين أو الأهل (أو من يشاركون الطفل في نوقه وميوله ولعبه ولو بشكل بسيط) (عوض ١٩٨٤ : ١٠٤).

ت- وفي مرحلة السنوات المبكرة من المدرسة الابتدائية تحدث بعض التغيرات الجنسية حيث ينشغل الصبيان في جماعاتهم الصغيرة باللعب العنيف وكذلك البنات أقل عدوانية، ويظهر في مرحلة الطفولة الوسطى تمييز بين الجنسين في قبول الاعضاء من الجنسين في الجماعة الواحدة ويحل محله قبول أفراد من الجنس الواحد حتى يصل الأمر إلى تشكيل جماعات من جنس واحد قبل فترة البلوغ (بهادر ١٩٧٧: ٣٩٧)، 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 تخلف لديهم الشعور بالكفاية أو النقص (عوض ١٩٨٤: ١٠٥)، ومهما يكن فإن الجماعات الأقران في هذه المرحلة تنحرف إلى حد ما بعد التنظيم الديمومة (علماً أنها مقسومة حسب الجنس في الطفولة المتوسطة أوفي التاسعة) ويتخذ الأطفال أشكالاً من الجزاء ضمن الجماعات تجعل كل جنس يتقيد بالسلوك المطلوب منه، مثلاً 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 يتحلقون حوله أثناء اللقاءات أو الذهاب إلى المدرسة (أبيض ١٩٨٢: ١٠٠).

ث- وفي مرحلة الطفولة المتأخرة من المدرسة الابتدائية تحدث بعض التغيرات الجنسية حيث ينشغل الصبيان في جماعاتهم الصغيرة باللعب العنيف وكذلك البنات، علماً أن لعب البنات أقل عدوانية، ويظهر في مرحلة الطفولة الوسطى ح- وفي مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة تزداد أهمية الرفاق حيث يصبحون موضع ثقة المراهق ومجالاً للتعبير عن ذاته لا يجده عند الراشدين (فهومي

١٩٧٤: ٣٧٠)، ويزداد حجم الجماعة ويظهر اتجاه جديد لشيء من التداخل بين الجنسين أولقبول الجنسين في الجماعة ويصبح من السهل وجود جماعة، ولكن من لا يجد جماعة تقبله يصبح حاقداً وحساساً وغير سعيد لعدم قبوله الاجتماعي كما سيميل للعزلة ويتسم بالخجل والتهيب والإنسحاب والإمعان في التأمل وفحص مواقف الحياة العادية وتخيلها والتمركز حول الذات والشعور بالدونية ولوم النفس ورفع مستوى الطموح (بهادر ١٩٧٧: ٣٩٧)، وتتنوع الجماعات في المدرسة الثانوية حيث لا يكون للتحصيل الدراسي دور بارز فيها علماً أنها 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 أثناء اللعب، وجماعات تتكون لمجرد تبادل الحديث حول الألعاب الرياضية وبرامج التلفزيون والموسيقى 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.

من حيث التسمية حسب ~~المصداقة~~ تسمى هذه المرحلة بمرحلة الصداقات المتأخرة والقوية فعلاً، فهي تقوم بين المراهقين وتعكس قدراً من الرغبة في اختيار ~~الإصديق~~ ممن يشبهون الفرد ومن أبناء جنسه، وتعد هذه المرحلة يمر بها كل مراهق في البنية الثقافية وإنها مرحلة انتقال وتطور وفيها ينمو الحب عند الفرد ويتوقف مدى الضرر فيها على شدة مشاعر الامتلاك التي يحسها الشخص نحو غيره، كما يعدها البعض انعكاساً لإعلاء الانفعالات النامية الذي يتخذ في بيئة ثقافية أخرى ولوناً من التعبير الجنسي المباشر (كاول ١٩٨٠: ٢٦٤).

٨- العوامل المؤثرة في جماعة الأقران:

هناك عاملان من أهم العوامل المؤثرة في جماعة الأقران هي العمر والجنس.

أولاً: العمر: يلاحظ مما ورد أعلاه ان 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 والتي تعد ثقافة جيلهم ومن هم من أعمارهم، وكلما ازداد التزامهم بهذه الثقافة نقص التزامهم بدور الطالب في المدرسة، ولكن عندما يكبرون ويصبحون عند نهاية المراهقة تقريباً تكون ثقمتهم بقدرتهم على اختيار الأصدقاء قد نمت وترسخت فتصبح جماعاتهم أكثر ديمومة وتنظيماً وقد تمتد في سنوات الرشد (موسغزيت ١٩٧٨: ١١٠).

ثانياً: الجنس: إضافة للعمر فإن للجنس أهمية كبيرة في الجماعات فكلما كبر الأطفال زاد تأثير 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 كلاً من الذكور والإناث يشكلون 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 لصبيان كرة القدم وغيرها، إضافة لذلك إن ما يجذب البنت للجماعة هو اللقاء برفيقاتها للحديث عن نفسها وعملها وثيابها ودراستها أما يجذب الذكر للجماعة فهو الرفاق، وعلاوة على ذلك كله فإن

الجماعات تعكس الوسط الذي تظهر فيه وتعكس الدور الأدنى للمرأة الذي يعطيها إياه المجتمع (موسغريف ١٩٧٨ : ١١٣).

ثالثاً: الطبقة الاجتماعية: تؤثر على جماعة الأقران من حيث طموحاتها وعاداتها وتقاليدها وأنماط حياتها وخاصة الطبقة الوسطى التي يطمح لها أبناء العمال ويتمنى الحرية الموجودة فيها أبناء الطبقة العليا.

٩- شروط القبول في جماعة الأقران:

هناك مجموعة شروط يجب توافرها في الفرد لدخول الجماعة أو لقبوله فيها ومن أهمها:

أ- الأسرة حيث نادراً ما تقبل الجماعة أعضاء من أسر متفاوتة في مكانتها الاجتماعية وحالتها الاقتصادية والثقافية.

ب- الملكية التي يملكها العضو فقد تكون ملكيته الألعاب والأدوات والتقود أو الملابس أو أهوراً أخرى مسوغاً أو شرطاً لقبوله.

ت- المنشأ البيئي والعرقى حيث تتكون بعض الجماعات من المهاجرين أو الملونين أو الأقليات الدينية والعرقية وغيرها أو من أبناء الريف أو المدينة.... إلخ، على كل حال إذا كانت العضوية في الجماعة تعتمد على ذلك فإن المكانة 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.. إلخ (بهادر ١٩٧٧ : ٣٩٨)، وهذا يعني أن شروط الانتساب للجماعة والمكانة فيها والصفات المحببة لا تخضع للشروط الخارجية عنها بل لشروط الانتساب للجماعة والمكانة فيها والصفات المحببة لا تخضع للشروط الخارجية عنها بل لشروط داخلية تبتكرها هي نفسها أثناء عملية التفاعل

بين أعضائها، ومن أحب الصفات الشخصية لأعضاء الجماعة ما يلي (فهمي ١٩٧٤: ٣٧).

ث- في رأي طلاب الصف السابع، المهارة في الألعاب والجرأة والتفنن في قيادة المباريات والمرح وخشونة المظهر.

ج- في رأي طالبات الصف السابع، الرصانة والأناقة والاتزان وحسن الطلعة والمودة والنظام والامتنال وروح المرح والسعادة.

ح- في رأي طلاب الصف التاسع، المهارة والشجاعة والقوة والعنف والروح الاجتماعية.

خ- في رأي طالبات الصف التاسع، المهارة الرياضية والجاذبية والنشاط الاجتماعي وكثرة الأصدقاء.

د- في رأي طلاب الصف الثاني عشر، البطولة الرياضية والنضج الاجتماعي والأمانة والقدرة على الإتقان.

ذ- في رأي طالبات الصف الثاني عشر، التهذيب والتألق والفتنة والجاذبية والاهتمام بالغير والانتماء لجماعة.

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، فالولاء للجماعة مثلاً يتسم بمركزية الذات لكن القرين في المراهقة يصبح قيماً في حد ذاته.

١٠- آثار جماعة الأقران:

تؤثر جماعة الأقران إيجاباً أو سلباً في أعضائها وفقاً لتكوينها ونوعية أعضائها ووظائفها وطريقتها في تحقيق أدوارها.

— فمن الناحية الإيجابية تؤثر جماعة الأقران إذا كانت قيمها إيجابية —

تجاه المدرسة على مايلي:

١- الاختيار المهني للفرد وقدرته على تحقيق ذلك الاختيار ، فإذا قبلت

الجماعة اختياره تدعمه وتسهل عمله لتحقيقه (بارسونز ١٩٥١ : ١٢٧)

٢- الحراك الاجتماعي للفرد وخاصة إذا كان يتمتع بالواهب، فالموهوب

من أبناء العمال يدعمه اصدقائه أعضاء الجماعة من أبناء الطبقة الوسطى إذا

كان من أبناء الطبقة العاملة لأنهم يعملون لكسب أعضاء جدد في طبقتهم من

الناجحين من جهة ولأنه نفسه يطمح للانتقال لفئة اجتماعية أرقى يتطلع إليها

ويكون صداقات من أبنائها الناجحين (١٩٦٢ : ٢٧٠).

٣- متابعة الدراسة ونوعها حيث وجد أن شكل الجماعة ونوع الأصدقاء

وطبيعة الصداقة أمور مهمة جداً في متابعة الطالب /عضو الجماعة/ لدراسة

الثانوية والعالية أكثر حتى من انتمائه الاجتماعي (اليكسندر ١٩٦٤ : ٦٤).

٤- التكيف النفسي والاجتماعي الناتج من متغيرات الحياة وتقلباتها أثناء

المراهقة ودخول الرشد.

— ومن الناحية السلبية فإن الانتماء إلى جماعة الأقران التي تحمل قيماً

معارضة للمدرسة يؤثر على مايلي:

١. قدرة الفرد على التكيف في مدرسته ومجتمعه وبخاصة إذا كانت

الجماعة ترفض الأهداف والمعايير المدرسية والاجتماعية، فلقد وجد ستكومب

(١٩٤٦ : ٩٧) أن تمرد الطلاب وإخراجهم من الصف يحدث عندما تضعف

ثقتهم بالعلاقة بين أدائهم الحالي وموقعهم المستقبلي أو عندما يشعرون أن تحقيق

الأهداف البعيدة غير ممكن بسبب الصعوبات الحالية ولذلك تصبح السجائر

والسيارات ومواعيد العلاقات العاطفية رموزاً لهويته لأنه لم يعد بإمكانه تحقيق

مفهوم ذاتي مرضى 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.

٢. متابعة الطالب دراسته وتغيبه وتسربه، فقد وجدت دراسة أخرى أن الانتماء لجماعات ذات قيم معارضة للمدرسة تولد نسبة عالية من الغياب والتسرب (هولوورث ١٩٥٣: ١٩٣) ووجدت دراسة أخرى أن مخالقات 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 (شوكرمان ١٩٦٧: ٢١١).

٣. جدية الفرد واهتمامه بنفسه وعمله وغيره فقد وجدت دراسة (بانكس ١٩٧٦: ٢١٤) أن جو 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 وبطول الشعر واللباس المخالف والمعلمين وبانخفاض التحصيل كلما انخفضت مرتبة الفرد في الجماعة.

٤. النجاح المدرسي، فقدت وجدت دراسة (سمنر ١٩٧٢: ٩١) ارتباطاً قوياً بين الاهتمام بثقافة شبابية وضعف النجاح المدرسي.

٥. نمو العلاقات الاجتماعية حيث يعوق التعلق الزائد بين المراهقين نمو العلاقات الاجتماعية نمواً سليماً ولكن يمكن تقليص ذلك بوجود أسرة متسامحة ومنقلبة تساعد على تكوين الصداقات وتنظيمها (فهيمي: ١٩٧٤: ٣٧١).

١١- استمرار جماعة الأقران:

يمكن القول باختصار إن استمرار جماعة الأقران يرتبط بمدى قدرتها على تحقيق رغبات أعضائها، فكلما تضاعفت تلك القدرة تضاعفت مكانتها حتى نصل

إلى الانحلال والتبدد ، فمن المعروف تماماً انه نظراً لأن جماعة الأقران تضم عدة ثقافات أهمها اللهو والأكاديمية والمهنية والجنوح حيث تستدل عليها من أسمائها وإن الأقران لا يأتون للمدرسة 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 التي تبعدهم عن أسرهم ومدارسهم، فإن الجماعة ستستمر قوية طالما بقيت صورتها في أذهان أعضائها كذلك، ولكن بما أن المدرسة تنتهي في سن معين وتوزع أعضاء الجماعات إلى دراسات وصفوف مختلفة فإنها تضعف أثر الجماعة، كما أن الأسرة تحارب الجماعات وتأثيرها على الشباب وخاصة في الريف ولذلك فإن صورة الجماعة تتغير تحت تأثير هذه العوامل وتحت تأثير الواقع المعاش من قبل الفرد عندما يصل إلى الزواج والمهنة حيث يجد نفسه ملتزماً بالقواعد التي يضعها المجتمع ورب العمل والأسرة وبالتالي يتخلى تدريجياً عن الجماعة فتتبدد وتزول.

الفصل الرابع

وسائل الاتصال ودورها في التنشئة الاجتماعية

— تعريفها — وسائلها — وظائفها

— تأثير وسائل الاتصال في التنشئة والتربية

— التربية في عصر وسائل الإعلام الجماهيرية



الفصل الرابع

وسائل الاتصال الإعلامية ودورها في التنشئة الاجتماعية والتربية

مقدمة:

لا غرابة أن نطلق على عصرنا الحالي عصر المعلومات، ففي حقيقة الأمر لم تعد بيئتنا التي نعيش فيها قابلة للحد أو الضبط نظراً لما يعتريها من تفجر معرفي وتغير سريع، إن مصادر المعارف مثلاً لم تعد مقتصرة على الأهل والمعلمين والأقران بل أصبحت وسائل الاتصال الإعلامية أكثر أهمية منها وحلت محلها أحياناً في التأثير على كل جانب من جوانب نمو الأفراد وسلوكهم، وتتميز البيئة الجديدة كما تذكر أبيض (١٩٨٢: ١٠٦) بما يلي:

١- إنه لا يمكن الخروج منها بسهولة متى نشاء لأننا غارقون فيها وجزء منها ونتاج لها وهي من صنعنا وجزء من أسلوبنا في التفكير والشعور ونتاج لنا نكيهه ونتكيف معه.

٢- إن الصناعة الثقافية هي القوة المسيطرة فيها حيث تطورت الاتصالات تطوراً هائلاً وسريعاً من الشكل اللفظي والجرفي إلى المرحلة الصناعية فتولدت الحاجة لعمل صناعي يقوم بتطوير الوسائل التقنية الهائلة واستخدامها في الاتصالات، وقد تركزت هذه القوة أو الصناعة كغيرها في أيدي قلة قليلة مما أدى إلى خلق هوة بين هذه القلة التي امتلكت الصناعة الإعلامية والجمهور الذي يستقبل الرسائل الإعلامية الموجهة نحوه باتجاه واحد من صافي الصناعة الإعلامية.

٣- إن التفجير المعرفي وازدياد المعلومات التي تضعها وسائل الاتصالات تحت تصرف الأفراد وتشرها بينهم يترك أثراً كبيراً في تكوين

الناشئة بفضل ما تقدمه هذه الوسائل من معلومات ومعارف وأفكار لهم ما يعرفونها من قبل، مما يساعدهم على مقارنة حياتهم بحياة الآخرين والتكلم بشكل أفضل عما يدور حولهم.

٤- سيطرة الصورة بمختلف أشكالها في وسائل الاتصالات لدرجة يبدولنا معها أننا لا نعرف الأشياء والناس والأحداث إلا من خلال الصورة، ولهذه الصورة ثلاث صفات هي الحضور والغياب، والتجريد، واللاموضوعية، فهي ماثلة أمامنا لكنها خيالية وغائبة نوعاً ما ولا نملك أي سيطرة عليها لكونها غير مطابقة تماماً للحقيقة الواقعية، وهي مجردة على الرغم من أننا ننظر لها على أنها محسوسة ولن نفهمها ما لم نعترف بذلك ونعتبرها مجرد وجهة نظر جزئية مجردة عن الحقيقة الواقعية، وهي غير موضوعية لأنها تعبر عن نظرة معينة ذاتية وخاصة للعالم سواء بالنسبة للشخص الذي رسمها أم للشخص الذي يستقبلها لأن كلا منهما يصوغها ويفسرها من خلال شخصيته ومعارفه وشعوره.

٥- سيطرة الخيال على معظم ما تقدمه وسائل الاتصال لدرجة يصبح معها هذا الخيال أكثر واقعية من عالم حياتنا اليومية، فمعظم الناس يقضون عدداً من الساعات مع الخيال الذي تقدمه وسائل الإعلام أكثر مما يقضون مع خيالهم الخاص أوحياتهم الخاصة.

يتعرض الفرد في هذه البيئة لتأثيراتها المختلفة خلال مراحل نموه، وتؤدي وسائل الاتصال دوراً رئيسياً في التأثير، وعلى الرغم من أن هناك من ينظر إلى هذا التأثير على أنه سلبي، يتمثل في انخفاض الكم والكيف في العمل الدراسي وضعف الصلات الاجتماعية والخمول والانعزال والسلبية، فإنه يجب القول إن هذا التأثير إيجابي أيضاً ولا يتبع من وسائل الاتصال نفسها أو من معلوماتها فحسب بل من الوجهة المناسبة للصغار من قبل الكبار على استخدامها بصورة

أفضل، ومن الدلائل التي تبين تأثير هذه الوسائل في الفرد تلك التي حددتها أبيض (١٩٨٢: ١١٥) بما يلي:

أ- تحول الصيغة العامة للحيز الثقافي للأفراد نتيجة ازدياد المعلومات الذي خلقته وسائل الإعلام من خلال عرضها المستمر للمعلومات التي تصب في الحيز الثقافي للفرد، وعلى الرغم من أنه لا يبقى من هذه المعلومات هذا القليل المجتزأ يستقر في أدمغة الناس بشكل مشتم وغير منظم فيتغير الحيز عند الفرد على أثره.

ب- ظهور تدرج جديد للقدرات يقلب المعادلة القديمة التي كانت تعطي العقل والمحاكمة المنطقية المكان الأول كقدرة على تنظيم حيز ثقافي منطقي، وتعطي للمخيلة والحدس والحساسية المكان الثاني كقدرات لتنظيم حيز ثقافي عاطفي، حيث أصبحت تلك المعادلة معكوسة، لقد بين ماكلوهان كيفية تغير ترتيب القدرات بتأثير وسائل الإعلام مبيناً أن هذه الوسائل تمد الإنسان باستطلاات لحواسه وتجعله يتخذ من هذه الاستطلاات أعضاء استقبال جديدة وعندما تتعدل أعضاء الاستقبال عنده تهتز علاقاته مع نفسه ومع الآخرين والعالم نتيجة خضوعه لهذه الاستطلاات أو السماح لها بالنفاذ إلى كيانه الشخصي ومن ثم الخضوع لها والانسحاق لتبدل الإدراك الذي يترتب على ذلك.

ج - اضمحلال الحدود بين الخيال والواقع نتيجة التدخل التدريجي بينهما واستعارة كل منهما لوسائل الآخر وتقنياته.

د - تغير الأمور الإنسانية عامة والفردية خاصة من حيث الدرجة والإيقاع والنماذج المتخذة تغيراً يستند إلى شعور الإنسان المعاصر والمجتمع المعاصر بالحاجة للتأثير الذي يتجلى في إقبال الفرد والجماعة على وسائل الإعلام المؤثرة من خلال المضمون أو المعلومات التي تقدمها والتي تؤدي إلى تغيرنا.

أ- الإعلام ووسائله:

فما الإعلام وما أهم خصائصه ووسائله وما وظائف تلك الوسائل وصفاتها وعوامل تأثيرها بالناس بهم وما أثارها في عمليتي التنشئة الاجتماعية والتربية وما الدور الذي تؤديه مؤسسات الاتصال الأخرى في عملية التنشئة الاجتماعية وما المتطلبات التي ينبغي على التربية أن تقوم بها في وجه هذه التأثيرات؟.

١- تعريف الإعلام: يعرف مصطلح الإعلام بأنه أسلوب من أساليب الاتصال الجماعي عن طريقه وسائله المختلفة يمكن الوصول إلى أهدافه، ومن أهم خصائصه أنه ذو اتجاه واحد إذ نادراً ما يفسح المجال للفرد كي يرد عليه، وأنه يفتقد روح الألفة التي تسود بين شخص وآخر لأنه يخاطب متلقياً افتراضياً، وأنه يستجيب للبيئة التي يعمل فيها ويربط فعالياته بما يقدمه من حقائق وأحداث كما هي (عوض ١٩٨٤: ١٠٠).

وسائل الإعلام: تعرف وسائل الإعلام بأنها العملية أو الأداة التي يمكن بواسطتها نقل التغير الذي يحدث في إحدى مناطق المجال السلوكي إلى منطقة أخرى، وتصنف هذه الوسائل في رأي كاتزل وألبورت حسبما ذكر عبد الباقي (١٩٧٩: ١٢٠) إلى ما يلي:

- الحوار والحديث وجهاً لوجه بين شخصين.
- المناقشة والحديث وجهاً لوجه بين أفراد جماعة.
- الاتصال بين أفراد هيئة أو جمعية تجتمع بشكل غير رسمي أو شبه رسمي كدور العيادة ومراكز رعاية الطفولة والشباب والأمومة.
- الاتصال بين فرد وأفراد هيئة رسمية تجتمع بشكل رسمي مثل الجمعيات والروابط والاتحادات وال نقابات والأحزاب ومراكز التنقيف النقابي والسياسي.

- الصحف والنشرات

- لوحة الإعلانات.

- المجلات.

- الكتب.

- الإذاعة.

- المسرح.

- السينما.

- التلفزيون.

إلا أن هناك من يصنفها وفقاً للحواس مثل رحمة (١٩٩٠: ٢٧٤) إلى ما

يلي:

أ- الوسائل البصرية: وتضم جميع المطبوعات من الكتب والصحف والمجلات والنشرات واللوحات الإعلانية التي تستخدم لتوجيه الأفراد وتثقيفهم، وتتميز بأن القارئ يستطيع أن يسيطر عليها بالطريقة التي تلائمه، وتلائم نشر الموضوعات المعقدة، وتمكن الناس من النقد المدروس والعناية بالتفاصيل الدقيقة، وتستخدم مختلف الأنواع والاتجاهات، وتستخدمها جميع المنظمات السرية والعلمية، وتتطلب من القارئ مشاركة خلاقة وجهداً إيجابياً لا تتطلبه وسائل الإعلام الأخرى.

ب- الوسائل السمعية: وتضم الإذاعة التي يشعر المستمع لها بنوع من المشاركة والاقتراب الشخصي والإحساس بالواقعية، فهي تصل إلى جماهير عريضة قابلة للاستهواء بسهولة لأن عناصرها الإعلامية أقل تهيكلاً في بنيتها من العناصر الإعلامية التلفزيونية، إضافة لذلك أن الإذاعة أكثر انتشاراً من معظم وسائل الإعلام الأخرى علماً أن الاستماع لها عرضي أحياناً وقد يكون الصوت مجرد خلفية أوجو بأن ترفيهم للمستمع، ويعلل دوب سر القوة الإيحائية

للإذاعة بأنها وسيلة سريعة للنشر والسبق الإعلامي، وعلاوة على ذلك إن الإحساس الجمعي من أهم ميزات الإذاعة حيث يستطيع الفرد المشاركة في الجماعة أو الشعور بأنه عضو في جمهور المستمعين ويعمق شعوره بهذا من القابلية للاستهواء، وفق ذلك كله تسهم الإذاعة في رسم الإطار النفسي للمستمعين في جميع الأوقات، وقد استطاعت الإذاعات الحديثة أن تقدم عدداً كبيراً من البرامج المتنوعة للمستمع كي ينتقي ويختار منها ما يتلاءم مع حالته المزاجية مما جعل منها وسيلة فعالة في تكوين الفرد وطبعه بطابع ما يسمعه منها.

ج - الوسائل السمعية البصرية: وتضم (المسرح والسينما والتلفزيون وما يرتبط بها) وتأخذ من وقت الفرد، وخاصة الطفل، جزءاً كبيراً نتيجة جمعها بين الصوت والصورة وبالتالي فإنها تؤثر في تفكير الفرد وميوله واتجاهاته وعاداته أكثر من غيرها من وسائل الإعلام بفضل ما تتميز به من جاذبية وواقعية وحدثة وفورية وتبادل في دور التعليم بين المعلم والطالب وتأثير قوي وقدرة فائقة على الاستهواء.

٢- وظائف وسائل الإعلام وصفاتها:

بالنسبة لوظائف وسائل الإعلام فقد حددها سيكورد وباكمان (١٩٦٤) بما

يلي:

إحاطة الناس علماً بموضوعات معينة، وإغرائهم واستمالتهم ليسلكوا بما يتفق مع موجة الرسالة الإعلامية، وإتاحة الفرصة لهم للترفيه والترويح، إلا أن موريس جانوميتسز حدد هذه الوظائف بنقل تراث المجتمع من جيل إلى جيل، وجمع المعلومات التي تساعد على مراقبة البيئة والإشراف عليهما، والمساعدة على ترابط مختلف أجزاء المجتمع في وجه التغيرات الهائلة التي تطرأ على تلك البيئة.

أما فيما يتعلق بصفات وسائل الإعلام فتبين الأبحاث (رحمة ١٩٩٠) أن من أهمها الإقناع وضرورة تحديد هدف البرنامج والإحاطة بثقافة الجمهور، وتحديد الجمهور المستهدف من البرنامج، وزرع الثقة بين البرنامج والجمهور المستهدف، والاستمالة العاطفية المدعمة للإقناع العقلي.

٣- عوامل تأثيرها في الناس وتأثير الناس فيها:

أ - عوامل تأثيرها في الناس: يحددها بعض الكتاب والإعلاميين مثل عبد الباقي بما يلي:

١ - التكرار: حيث تعتمد إلى إحداث تأثير معين في الناس عن طريق تكرار أنواع معينة من الأحداث والأفكار والصور أو الشخصيات لتعريف الناس بها وترسيخ صورها في ذاكرتهم.

٢ - الجاذبية: إذ تلجأ لاستخدام الموسيقى والألوان المتعددة والديكور والربط الشرطي لتسلسل الوقائع وما إلى ذلك من الوقائع التي تجذب المستمعين أو المشاهدين أو الفرد كالبرامج والمسلسلات التي تستخدم فيها أساليب التأثير المختلفة لإحداث تغيرات في سلوكهم.

٣ - المشاركة: سواء الفعلية منها والمتمثلة في الكتابة والرسم وإبداء الآراء أو التعبير بطرق أخرى يتعلم الفرد من خلالها أشياء تربطه بوسيلة الإعلام وخاصة إن كانت تكافئه سواء بذكر اسمه على الأقل أو بمكافأة مادية أو معنوية أخرى، ومن أمثلتها دعوة الأطفال والشباب للاشتراك الفعلي في تقديم البرامج أو أداء بعض ألوان الحوار أو التمثيل أو الغناء أو الرسم أو التأليف ولا سيما في البرامج الخاصة بهم.

٤ - عرض للنماذج: التي تتنوع تنوعاً كبيراً حيث يمكن أن تكون أشخاصاً أو أحداثاً أو أشياء أو علاقات أو تفاعلات يتيح عرضها للمستمع أو القارئ أو المشاهد أن يتمثل منها بعض القيم والأفكار والآراء والاتجاهات والمعايير،

وتكون هذه النماذج موجبة، أي يتضمن عرضها إحياء دعوة صريحة أو إحياء بالتأثر بها، أو سلبية، أي يتضمن عرضها إحياء بنقدها وعدم تقليدها ، أما تأثيرها فيتحقق من خلال ردود الأفعال الناجمة عن تقمص سلوك النموذج ومن يتعاملون معه وأنماط سلوكهم المتوقعة، ولذلك من المفروض أن تكون تلك النماذج واقعية تصور شخصيات يلقاها المشاهد في حياته اليومية علماً أن عرض شخصيات تاريخية أو أسطورية تجسد قيماً معينة قد يكون مرغوباً وخاصة إذا كان اكتساب القيم مطلوباً كجزء من أهداف التربية (عبد الباقي ١٩٧٩ : ١٩٠).

٤ - عوامل تأثير الناس في وسائل الإعلام: ويحددها زيدان عبد الباقي (١٩٧٩ : ٢٠٢) بما يلي:

١ - الاستيعاب: أو امتصاص وتشرب المواد الإعلامية بما تتطوي عليه من مفاهيم ومدرجات ومغريات ويزداد ذلك الاستيعاب كلما زاد التكرار أو الإعادة.

٢ - التقليد: حيث إن تقليد الفرد للشخصية الإعلامية أو للعلاقة الإعلامية التي تقدمها وسائل الإعلام على ذكائه وموقف بيئته منه، ويزداد هذا التقليد والميل لتقليد الشخصيات الإعلامية كلما انخفض عمر الإنسان العقلي وذكاءه وتدننت فنته الاجتماعية وضعت صورته الذاتية.

٣ - التقمص: وهو حالة نفسية اجتماعية تتوحد خلالها شخصية القارئ أو المشاهد أو المستمع مع الشخصيات التي تقدمها وسائل الإعلام له، وقد يكون هذا التوحد إيجابياً (أي يندمج فيه الفرد مع سلوك ومشاعر الشخصيات المعروضة) أو سلبياً يهدف لترسيخ سلوك آخر أو فجوة ولكن التوحد يتوقف على حاجات المتلقي نفسه وعلى حاجات المجتمع وفهم ما يحيط بالناس من ظواهر ووقائع وتعلم مهارات واكتساب استعدادات جديدة والحصول على معلومات لتنمية المجتمع والاستماع من أجل التخلص من توترات الحياة.

٥- طريقة تأثيرها والعوامل التي يتوقف عليها ذلك التأثير :

تتصف وسائل الإعلام فيما يتعلق بتأثيرها في عملية التنشئة والتربية بأنها غير شخصية وتعكس جوانب من ثقافة المجتمع العامة على جانب كبير من الأهمية والتنوع والغنى لدرجة لا تستطيعها أية وكالة من وكالات التطبيع الاجتماعي، وتزداد هذه الأهمية والغنى والجاذبية بالنسبة للطفل أو المراهق في المجتمعات الحديثة بفضل تأثيرها فيه وفي سلوكه ونموه، ويتم ذلك التأثير بواسطة ما يلي حسبما ذكر مخول (١٩٨٢: ١٦٥).

- ١- نشر معلومات متنوعة في جميع المجالات تتناسب مع كل الأعمار.
- ٢- دعم الاتجاهات النفسية وتعزيز القيم والمعتقدات أو تعديلها والتوافق مع المواقف الجديدة.
- ٣- إشباع الحاجات النفسية كالحاجة للمعلومات والتسلية والترفيه والأخبار والمعارف والثقافة العامة.

ويتوقف تأثير وسائل الإعلام في عملية التنشئة والتربية أيضاً على مايلي:

- ١- نوع وسيلة الإعلام المتاحة للفرد فليست جميعها وسائل الإعلام متشابهة ومتساوية في أسلوبها وتأثيرها وموادها وطريقة عرضها للمادة... إلخ،
- ٢- ردة فعل الفرد على ما يتعرض لها.
- ٣- الخصائص الشخصية للفرد ومدى ما يحقق من إشباع لحاجاته.
- ٤- درجة تأثيره بالوسيلة التي يتعرض لها.
- ٥- إدراكه الانتقائي بحسب المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي ينتمي له.
- ٦- ردود الفعل المتوقعة من الآخرين إذا تصرف وفق ما تقدمه وسائل الإعلام.

٧- مدى توافر المجال الاجتماعي الذي يجرب فيه الفرد ما تعلمه من معايير ومواقف وعلاقات اجتماعية وما تقمصه من شخصيات

٦- تأثيرها في التنشئة والتربية:

أخذين ما ورد أعلاه بالحسبان ومقررين بأنه لا يمكن أن نأخذ وسائل الإعلام منفصلة عن وكالات أو مؤسسات التطبيع الاجتماعي الأخرى، لأنها لا تؤثر وهي منعزلة عن غيرها من المؤثرات الاجتماعية الأخرى أو بعضها بعض عن، فإنه لابد لنا من دراسة أربعة جوانب لذلك التأثير هي: اختلاف الوسيلة الإعلامية، والتأثير نفسه، والدور الذي تقوم به كل وسيلة من الوسائل فيه، وسندرس فيما يلي كل جانب على حدة.

أ - اختلاف التأثير باختلاف الوسيلة: عندما نقارن تأثير وسائل الإعلام المختلفة نجد من الدراسات العديدة (رحمة ١٩٩٠: ٢٥٥) أنه يختلف باختلاف الوسيلة والموضوع، فالإتصال الشخصي يتفوق على وسائل الإتصال الأخرى وأما أقوى أساليب التأثير في الجماهير فهي تلك التي تجمع بين الإتصال الجماهيري أو الإعلام والإتصال الشخصي الرسمي وغير الرسمي لأنها خير طريقة لضمان التأثير القوي والإقناع السريع (ليرنر ١٩٦٤)، وقد بنيت دراسة (كاتز ١٩٥٥) أن ذلك صحيح عندما أثبتت أن ٦٠% من حالات تغيير الرأي لا ترجع إلى الإتصال الشخصي المباشر بل ترجع للإتصال الجماهيري المقترن بالإتصال الشخصي وقد توصلت دراسة (كلاير ١٩٦٦) إلى نتيجة هامة أخرى هي أن الإتصال الجماهيري أحد العوامل الرئيسية المؤثرة في التفاعل الاتصالي سواء أكان ذلك في الموقف العام أم في تعزيز الاتجاهات السائدة أو تغييرها، كما توصلت الدراسة نفسها (كلاير ١٩٦٦) إلى أن المحاضرة أقوى تأثيراً في تغيير الاتجاهات من التلفزيون والإذاعة والصحف ووضعت ترتيباً تنازلياً لوسائل الإتصال حسب درجتها تأثيرها يبدأ بأقواها وهو الإتصال الشخصي والجماهيري

يليه التلفزيون والسينما ومن ثم الإذاعة فالصحف والمجلات، أي الاتصال الشخصي فالوسائل السمعية والبصرية فالوسائل السمعية فالوسائل البصرية.

ب - التأثير: تسهم وسائل الاتصال في تكوين ثقافة المجتمع وثقافة أبنائه وتربيتهم، حيث نشاهد أن كل مجتمع يستخدم نظامه الإعلامي ووسائل إعلامه (التي هي المربي الثالث) على أساس أنها معلم لنقل التراث الاجتماعي (الثقافة) من جيل لآخر، وهي تفعل ذلك من خلال مايلي:

١ - تنفيذ مهام شبيهة بمهام المربين تتجلى في بيان المثل العليا التي يطمح لها المجتمع وتوضيحها ودعمها انطلاقاً من كونها مؤسسات إعلامية تربوية حقيقة بفضل ما تقدمه من برامج للفرد وتعرفه من خلالها على ما يجري من حوله وتوعيه وتنقحه وترفعه وتزوده بما لا تستطيع المدرسة تزويده به (عوض ١٩٨٤: ١١١).

٢ - تقوم بتكوين الإنسان وهندسة سلوكه بمعارف وأفكار ومعتقدات وإتجاهات وأنماط سلوك ونماذج من طرائق العيش الجديدة ومستحدثات وآفاق مستقبلية وغيرها من أمور تتصل بحياته وعلاقاته، أي أنها تكون الإنسان بكل قيمة وسلوكه وعاداته وطموحاته وتطلعاته ونوعية قدراته ومهاراته بشكل مرن وقابل للتعديل السلوكي اللاحق (رحمة ١٩٩٠: ٢٥٢).

٣ - تعلم الإنسان الأدوار الاجتماعية بفضل ما تقدمه من نماذج الأدوار التي تبين للأطفال والشباب أساليب حياة يستطيعون أن يتوحدوا معها ويتقمصوها تدريجياً خلال مراحل نموهم المختلفة.

ففي دراسة بريطانية وجد للباحثان موسفراف وريد (١٩٧١) أن معظم الأولاد يختارون نماذج الأدوار مما تقدمه وسائل الإعلام، إلا أن هذا الاختيار لا يعود لوسائل الإعلام نفسها بل يعود لجملة من الأمور التي تنظم الاحتكاك

بالوسائل الإعلامية واستهلاك موادها والاستفادة منه سواء أكانت هذه الأمور إجتماعية أو شخصية ويمكننا أن نذكر هنا ما يلي:

١- الأهل حيث بين موسفراف (١٩٦٩) أن دورهم بسيط سواء من حيث ضبطهم لمشاهدة الأبناء للبرامج أو تحكمهم بعادات المشاهدة أو توجيههم للأولاد باتجاه معين للمشاهدة أو مشاركتهم لهم في المشاهدة.

٢- الثقافة ، حيث بين زاجونك (١٩٥٤) أن الأولاد يختارون النماذج المقبولة إجتماعياً ويتقنسون الأدوار الإيجابية التي تعرضها وسائل الإعلام.

٣- العضوية في الجماعة، حيث بينت هيملويت (١٩٥٨) أن العضوية في الجماعة تؤثر في اختيار النماذج واستهلاك الإعلام ، فغير المنتمين لجماعة يستهلكون الإعلام أكثر من المنتمين ، وبين ريلي وفلورمان (١٩٥١) إن اللانتمين لجماعة يفسرون أي برنامج إعلامي بشكل مختلف عن المنتمين ويبدون راشدين في تفسيرهم أكثر من المنتمين، وبين هاغريز (١٩٦٩) أن الطلاب المتفوقين الذين ينتمون لجماعات يشاهدون التلفزيون أقل من غير المنتمين لجماعات أو غير المتفوقين، وبين جونستون (١٩٦١) وآخرون أن المنعزلين يختارون المواد الإعلامية التي لا ترتبط بخبراتهم بينما يختار المنتمون والذين لهم كثير من الأصدقاء ما يرتبط بخبراتهم اليومية.

٤- الثقافة الفرعية الثانوية (أي ثقافة الأطفال أو الشباب، أو الريف ، أو المدينة ، أو الذكور ، أو الإناث) التي تضم الألعاب والأغاني والأنشيد والوسائل الخاصة بأصحابها والتي تنقل للأطفال والمراهقين من قبل بعضهم وتسهم في تنشئتهم ومدى تقبلهم الإعلام أو مضمون الرسالة الإعلامية، فقد بين أوبي (١٩٥٩) أن الإعلام قد يخلق صراعاً بين الفرد وأسرته لكن الثقافة الفرعية التي ينتمي إليها (سواء أكانت للأطفال أم الشباب) سوف تخفف من حدة هذا الصراع أو تعمقه من خلال المناقشات حول نماذج الدور يجب تقليدها.

- ٥- الشخصيات البارزة أو المتخصصة التي تمثل الرأي العام وتقوم برسم الأدوار المقبولة اجتماعياً وتشجع عليها.
- ٦- العمر حيث إن لكل مرحلة عمرية أدوارها المحددة والمرغوبة التي يتم تمثيلها والتأثر بها.
- ٧- الجنس حيث يمثل كل جنس لمواد معينة أكثر من الآخر ويقوم برد فعل مختلف تجاه وسيلة الإعلام (هالوران ١٩٧١).
- ٨- الذكاء حيث بينت دراسات (جاكسون ١٩٦٤) أن قلبي الذكاء أكثر تأثراً بوسائل الإعلام من الأذكاء.
- ٩- الطبقة الاجتماعية حيث يتابع أبناء الطبقة العمالية وسائل الإعلام ويتأثرون بها أكثر من أبناء الطبقة الوسطى.
- ١٠- درجة التعليم حيث يقل تأثر الفرد بالرسالة الإعلامية كلما ارتفعت درجة تعليمه.

٧- أثر كل وسيلة من وسائل الإعلام في التنشئة الاجتماعية:

١ - الوسائل البصرية (الكتب والمجلات والصحف والملصقات واللوحات الجدارية ولوحات الإعلانات والنشرات.... إلخ)، وتقدم هذه الوسائل موضوعات ثقافية وتربوية تهدف لرسم الصورة المستقبلية للإنسان والمجتمع ولذلك تقوم بما يلي:

أ - إشباع مدارك الناس وإفساح المجال لخيالهم وضبط سلوكهم وتشكيل المعايير والقيم التي يتمثلون بها والمقبولة من المجتمع أو التي تحتل مركزاً رئيسياً في إنطباعات الفرد حتى عندما لا يعرف القراءة (أي تحقيق التوازن بين عقل الفرد وعاطفته).

ب - إعداد الفرد للتكيف مع مجتمعه ولمواكبة التغير في جميع الميادين من خلال ربطه بواقعة الاجتماعي وتفتيحه على العالم الذي يعيش فيه (أي تحقيق التوازن بين الفرد والمجتمع).

ج - مساعدته على الاستفادة من أوقات فراغه بشكل نافع في بناء مستقبله ووطنه.

د - مساعدته في بلورة اهتماماته وتكوين عادات جيدة في القراءة لديه وتوجيه ذوقه وتنمية حسه النقدي وتعليمه الاستقلالية.

ويتضح أثر الوسائل البصرية (المطبوعة) من شواهد دراستين اثنتين أولهما دراسة شاهين (١٩٨٠) التي بينت أنه على الرغم من أن ترتيب تأثير الوسائل البصرية / المطبوعة / على ثقافة الطفل قد جاء في المرتبة الرابعة بعد التلفزيون والإذاعة والمدرسة كبيرة من الأطفال الذين يقرؤون الصحف والمجلات المخصصة لهم ، وثانيهما دراسة وولف ومسك (١٩٤٩) التي بينت أن الأطفال يتبعون اختياراً ذاتياً في قراءة الكتب المصورة حسب أعمارهم حيث يفضل من هم دون العاشرة من العمر الكتب المصورة التي تتضمن صوراً لأفراد وحيوانات تعيش حياة عادية بينما يفضل أبناء الثالثة عشرة الكتب المصورة ذات الطبيعة التربوية والأحداث الواقعية التي تسلك شخصياتها التاريخية والأدبية سلوكاً معقولاً، وهكذا يتبين لنا أن الوسائل السمعية / المطبوعة / تسهم في التكوين المعرفي والاجتماعي والعاطفي للفرد، فكلما زاد احتكاكه بهذه الوسائل اتسمت شخصيته بالثقافة المترنة التي تخلق انسجاماً بين عاطفته وعقله وبينه وبين مجتمعه.

٢ - الوسائل السمعية / الإذاعة: تسهم الإذاعة كغيرها من وسائل الإعلام في النمو المعرفي للفرد وتنشئته الاجتماعية، فبفضل ما تقدمه له من برامج تثير مخيلته ومقدرته على تصور الأشياء التي تقال له وكأنها أمامه ، وما

تسمعه من برامج مسابقات مخصصة له وهادفة لتنمية قدراته العقلية من خلال التحريض والتدريب على استخدام تلك المقدرات، تؤثر في اتجاهاته وسلوكه ، فقد بينت دراسة شاهين، (١٩٨٠) أن الأطفال والمراهقين يستجيبون للصباح الخاصة المقدمه له من الإذاعة حول أهمية المذاكرة الجادة وطاعة الوالدين وحب الوطن والمحافظة على النظافة، وبينت دراسة كانتريل (١٩٦٠) أن الراشدين قد صدقوا ما قدمه أحد البرامج بأن كائنات من كوكب آخر قد غزت أميركا فهربوا من بيوتهم غلماً أنه قد تمت الإشارة إلى أن الفيلم من صنع الخيال، وبينت الدراسة أيضاً حول المثير اللفظي في الإذاعة وتأثيره على اتجاهات الأطفال بأن الأطفال يتأثرون بالشخصية الإذاعية سواء كانت ديمقراطية أو أوتوقراطية ولكنهم يفضلون الشخصية الديمقراطية ويتوحدون معها ويتقمصونها.

٣- الوسائل السمعية البصرية: لهذه الوسائل دور مهم في حياة الفرد أكثر من غيرها تقريباً إذ تشده لمتابعة ما تقدمه لأنها تجمع بين الصوت والصورة وتؤثر في تفكير الإنسان وميوله وعاداته وبعد ذلك التأثير جزءاً من التربية، ويمكننا ذكر عدة مميزات تربوية لهذه الوسائل تتفوق بها على غيرها وهي حسبما حددها رحمة _ (١٩٩٠ : ٢٧٠) ما يلي:

أ- الجاذبية حيث تضبط هذه الوسائل السلوك الإنساني بعد التعزيز الإيجابي أما الوسائل الأخرى فنقوم بالضبط لأمر أخرى، ويتضح ذلك من مقارنة عدد الساعات التي يقضيها الفرد في مشاهدة هذه البرامج التلفزيونية والمسرحية أو تلك الأشرطة التي تعرضها أجهزة الفيديو مع الساعات التي يقضيها على مقاعد الدراسة ، وهذا يعني أن هذه الوسائل ستربح حرب المعلومات لأنها تكون الجزء الهام من (العالم الحقيقي) للشباب.

ب- الواقعية والحسية ، لأنها تمثل نافذة يطل منها الإنسان على الواقع العالمي بينما يكون تدريس المعلم مجرداً ونظرياً وغير منطقي.

ج- الحداثة أكثر قدرة على نقل مستحدثات العلم والتكيف معها وإطلاع الناس عليها وعلى تطبيقات النظريات خلال مدة قصيرة بعد الاختراع لمواكبة التغيرات بينما يكون التعليم بطيئاً في الاستجابة.

د- الفورية ، لأنها آنية وقادرة على نقل الحوادث الحية على الهواء مباشرة مما يجعل معلوماتها أكثر رسوخاً.

هـ - تبادل دور التعليم بين المعلم والطالب لأن الطالب يشاهد برامجها أكثر من المتعلم فيتعلم منها ويكتسب ثقافة واسعة فيتناوب دور نقل المعلومات بالصف بين المعلم وطلابه.

و- التأثير القوي بحكم واقعية الصورة وتكوينها وحيويتها واقتنائها بالصوت المعبر في عمليات التنشئة والتربية.

ز - قدرتها الفائقة على الاستهواء لأن مشاهديها يصدقون ما يشاهدونه ويصعب إقناعهم بعد ذلك بأن ما يصدقونه مجرد خيال حيث نرى ان الناس يقلدون تصرفات الممثلين بعد فترة زمنية طويلة.

وفيما يلي عرض مختصر لأهم ما تقوم به كل وسيلة من الوسائل السمعية البصرية الإعلامية في التنشئة الاجتماعية للفرد:

١- المسرح: يؤدي المسرح دوراً رئيسياً في التنشئة الاجتماعية للفرد، ولكنه يقدم أفكاراً تفوق المستوى العقلي للطفل وذكاءه وفهمه، ولذلك ينبغي الحذر في تشجيع الطفل لارتياح المسرح وخاصة الحفلات الموسيقية ورقص الباليه والاقتصار على المسرحيات الخاصة بالأطفال التي ينصح المختصون بها لأن تكون ملائمة للأطفال، إضافة لذلك يجب الحذر في اختيار القطعة المسرحية والانتباه العميق والمستمر لها، كما يلزم الانتباه لفترات الراحة بين المشاهد لكي يفكر الطفل بتنوع الأفكار التي مرت عليه أولي يقوم بتحليل فعال لها ، ويجب جعل

خبرة مشاهدة المسرحية هسرة وإتباعها بالمناقشات وتبادل الآراء داخل الأسرة لنقل مضامينها وقيمها للطفل كي يتمثلها ويقلدها (رحمة (١٩٩٠: ٢٧٦).

٢- السينما: هي أيضا من أهم وسائل الإعلام التربوية وخاصة للشباب، وهي مكان تشبع فيه عدة حاجات عند الطفل والمراهق والراشد مثل إيجاد الرفقة والصحبة والمشاركة في خبرة اجتماعية، وإشباع الحاجة إلى الإحساس بالخصوصية من خلال تخصيص مقعد له وممارسة الحكم المستقل من خلال اختيار السينما والفيلم بشكل انتقائي حر وإشباع الحاجة للتقويم والحرية من خلال تقويم الفيلم بشكل نقدي، ولذلك يجب مراقبة كل شريط يعرض في السينما نظراً لعظم المسؤولية، وعلى الرغم من أن السينما ليست ضارة بالمشاهد الصغيرة فإن ذلك لا يعني أن تسمح للأطفال بارتداد السينما متى شاؤوا وبدون رقابة، إذ قد تصبح السينما الشغل الشاغل الوحيد له فينسى واجباته ودراسته ويصرف وقته وماله بل قد يسرق لتأمين بطاقات الدخول، كما أنه قد يتعود على لذات انفعالية أخرى لا إرادة له فيها وبالتالي فإن الانطباعات الفنية والثقافية المرجوة تطفوزبداً على السطح دون أن تبلغ اعماق النفس أودون ان توقظ الفكر اوتطرح أي معضلة أمام الطفل، وفي هذه الحالة تكون فائدة السينما قليلة أو معدومة، ولذلك ينبغي على الآباء أن يحسنوا توجيه طفلهم في هذا الميدان وألا يسمحوا له بحضور السينما ألا ترافقهم لمرة أو مرتين في الشهر لضبط سلوكه ومراقبته وذلك للأسباب نفسها المتعلقة بالقراءة المشتركة حيث يجب أن يناقش كل شريط تمت مشاهدته من قبل أفراد الأسرة بما فيهم الطفل الذي يجب أن يدفع لإبداء رأيه وذكر ما أعجبه وما لم يعجبه وأن تتم قيادته عن طريق الأسئلة لمظاهر هامة وعميقة وعلى الآباء أن يختاروا الأشرطة الجيدة التي يمكن رؤيتها من قبل أطفالهم وان يتحاشوا الأشرطة التي تعرض موضوعات لا يفهمها أطفالهم كالحب والطب لصغر سنهم، وبطبيعة الحال عليهم أن يأخذوا حال الطفل وعمله وسلوكه

يعين الاعتبار فإذا لم يؤد واجبه الدراسي جيداً ولم يتصرف بشكل مقبول فإنه

يجب أن يحرم من مشاهدة شريط ما أو يطالب بمشاهدة شريط يدفعه إلى عادات
الدراسة الجيدة والعمل الجيد والنافع بطريقة مبسطة وملائمة (فليمغ: ١٩٤٤).

٣- التلفزيون: إنه أوسع وسائل الاتصال الإعلامية انتشاراً وأكثرها

تأثيراً في الناس لأنه أعظمها من حيث كونه مصدراً للخبرة ومؤسسة تربوية
تعمل في التنشئة الاجتماعية وتكوين سلوك الأفراد وتعديله نتيجة لتأثرهم
ببرامجه، فأول ما تتفتح عيون الطفل تقع على الصور التلفزيونية وحركتها، ولا
يبلغ الثالثة إلا ويكون من المنشدين له ليرى من خلاله ما يحلوه عن عالم الخيال
وصوره وأساطيره وحكاياته أو عن العالم الواقع بقصصه الشعبية والشعرية
وحكاياته البطولية والعلمية ومشكلاته وما يتعلق به من معارف يحتاج إليها
الطفل في تكيفه، ويتجلى هدف الطفل من مشاهدة التلفزيون في الحصول على
المتعة والترفيه عن النفس ونسيان هموم الحياة وتعلم أنماط الحياة وأسرارها
وإكتساب معلومات عن موضوعات دراسية كيفية التكيف الاجتماعي (شيكرام
وآخرون ١٩٦٥: ٩٤).

أما هدف البرنامج التلفزيوني التربوي فتتجلى في تقديم دروس بأسلوب
منطقي حسي مصور ودروس تحليلية وتوجيهية في كيفية التدريس وإتاحة
الفرص التعليمية أمام الجميع للاطلاع والاستفادة من دروس متقنة يقدمها أساتذة
مؤهلون وتدريب المعلمين والطلاب على استخدام بعض الوسائل التقنية في
التدريس والبحث المدرسي لتعميق المنحنى التطبيقي (حنا ١٩٧٠)، أما ما يتعلق
بما يحققه الطفل في التلفزيون فيمكن القول أنه يتم اللجوء إليه من قبل الطفل عند
الإخفاق أو الشعور بالإحباط الذي يحس به في عالم الواقع ويستمد الطفل منه
خبرة متحررة من القيود التي تتحكم بحياته الواقعية كما يساعده التلفزيون في
تحقيق رغباته فيشعر بسرور عظيم عندما يشاهد على الشاشة ما يعكس مكنونات

لا شعوره، هذا بالإضافة إلى ما يقدمه من مساعدة وفوائد سمعية وبصرية ليتم

لفهمه فهم المعرفة التي يتلقاها الفرد من التلفزيون والتي تتدخل كخلة من العوامل

في كميتها ونوعيتها مثل العمر وذكاء الطفل وقدرته على التعلم وحاجاته النفسية وقدره الشخصيات التلفزيونية على استهوائه وقدرتها على جذبته لتقليد ما يعجبه من سلوكها ونسيان ما لا يعجبه منه، وأخيراً بالنسبة لمدة مشاهدة الطفل للتلفزيون فإن هناك عدة عوامل تحددها منها السن، حيث تطول المشاهدة في عمر ١١-١٣ سنة وعندما يكون الفرد على أبواب المراهقة، والقدرة العقلية، حيث يشاهد ذوي القدرة العقلية العالية التلفزيون أقل من ذوي القدرة العقلية، والجنس، حيث يشاهد أبناء الأسر الغنية التلفزيون أقل من أقرانهم من أبناء الأسر الفقيرة والوضع الاجتماعي والطبقي حيث تزداد مشاهدة الأطفال للتلفزيون كلما تدنت المرتبة الاجتماعية للفئة أو الطبقة التي ينتمون إليها (حنا ١٩٧٠).

بالنسبة لآثار التلفزيون يمكن القول إن التلفزيون أحد وسائل توجيه الأفكار والمشاعر بين الناس ووسيلة لتوجيه عاداتهم وتقاليدهم وأنماط سلوكهم وقيمهم وأداة لتحقيق وحدة فكرهم ومعاييرهم وثقافتهم وأذواقهم لذلك فإن له عدداً من الآثار الإيجابية والسلبية، فمن الآثار الإيجابية يمكننا ذكر مايلي:

١- يتقف الأطفال والشباب ويعلمهم وينمي عواطفهم ويطور خبرتهم، فقد بينت دراسة هيملوبث أنه يثري معلومات الأطفال ويؤكد لهم أهمية النجاح في الحياة وأهمية صفات المبادرة وحسن المظهر والخلق والشجاعة والنقة بالنفس، العيسوي (١٩٧٩: ٣٣).

٢- يسرع نموهم العقلي بفضل ما يقدمه لهم من معرفة ويعلمهم من طرق حل المشكلات وينشط خيالهم ببرامجه الممتعة ويسرع نموهم المعرفي و لاسيما اللغوي.

٣- يوثق علاقاتهم بمجتمعهم بفضل المجال الذي يفتحه أمامهم لإثارة الموضوعات الحيوية ومناقشتها وبفضل ما ينقله لهم من عادات وتقاليد وقيم اجتماعية (تركى ١٩٨٣ : ٧٦).

٤- يساعدهم على التقدم العلمي والنجاح ويوجههم نحو التعليم المهني والعالي يؤثر في مفاهيمهم عنها.

٥- يربطهم بعالم الحقيقة والواقع بفضل ما يعرضه من مشاهد حية وما يصوره بشكل مباشر للواقع وينقلهم إلى عوالم جديدة ويوسع أفقهم ومداركهم بفضل ما يقدمه من برامج عنها.

٦- يساعدهم على فهم الموضوعات التي يعرضها لأنه يربط الصوت والصورة واللون والحركة بالواقع (الطوبجي ١٩٨٤ : ١٨٩).

ومن الدراسات التي أكدت هذه التأثيرات الإيجابية للتلفزيون في تنشئة الأفراد ما يلي:

أ- دراسة شاهين (١٩٨٠ : ٤٧) التي بينت تأثير التلفزيون الإيجابي على اتجاهات المراهقين نحو حياتهم واتجاهات الآباء نحو التنشئة الاجتماعية والتعليم الاجتماعي.

ب- دراسة روبنشتين التي أظهرت التأثير الإيجابي للتلفزيون على سلوك الأطفال من وجهة نظر الأمهات حيث كرر الأطفال ما شاهدوه من سلوك إيجابي على الشاشة مما زاد من قدرتهم اللغوية ومعرفتهم عن الحياة وحسن من إعدادهم للمدرسة (العيسوي ١٩٧٩ : ٢٠).

ج - دراسة موسفراف وريد (١٩٧١) التي بينت أن الأطفال يختارون ما يشاهدون من برامج التلفزيون بمحض إرادتهم وبملء حريتهم نتيجة تأثرهم بما يعرضه التلفزيون وخاصة عندما أظهرت الدراسة أن نسبة ممارسة الضبط على

توجيه الأولاد لمشاهدة التلفزيون كانت ضعيفة وإن معظم الأمهات حظرت على الأطفال المشاهدة كلياً أوجزئياً.

د - دراسة هيملويت وآخرين (١٩٥٨) التي بينت أن قلة من الآباء يقومون بتوجيه أطفالهم نحو برامج معينة وإن عملية التوجيه هذه ترتبط بحجم ونسبة عدد الأطفال والمراهقين والكبار فيها.

هـ - وهناك العشرات من الدراسات التي تظهر ما للتلفزيون من آثار إيجابية على تنشئة الأطفال والمراهقين وتربيتهم.

أما بالنسبة للآثار السلبية للتلفزيون فقد أجمع الكثيرون من علماء الاجتماع على السلبيات التالية (الطوبجي ١٩٨٤: ١٩٢).

١- يعدل التلفزيون نظام الأسرة وأنشطتها ويحل محلها فيما يتعلق بالطفل.

٢- يلهي الأطفال عن الدراسة وخاصة ضعاف التحصيل لأنه يؤخر نومهم فيذهبون إلى المدرسة متعبين وغير مهينين لتلقي الدروس بيقظة كما ينبغي أوتمنعهم مشاهدته من أداء واجباتهم المنزلية أو عن طريق القراءة والمطالعة أو يلهيهم عن وسائل الإعلام الأخرى.

٣- لا يكون التعلم منه متقناً لأن البصيرة تمر بسرعة لا يمكن إعادتها بسهولة،

٤- يعلم الطفل الخضوع والاستسلام له ولبرامجه ويكون لديه السلبية والاتكالية، فمشاهدة التلفزيون الكثيرة تشكل سلوكاً سلبياً واستسلامياً وتمهد لخلق شخصية سلبية، ونتيجة لما يظهر من صراع وتنافس على الشاشة يكون للطفل مفاهيم غير مرغوبة (شيكرام ١٩٦٥).

٥- قد يدفع الأطفال نتيجة عرض المشاهد العدوانية والإجرامية إلى العدوان والإجرام أوخلق الاتجاهات العدوانية وخاصة عند الأطفال الخائفين

وذوي الميول المريضة ويظهر ذلك بعد عرض برامج العنف أو المصارعة سواء عندنا أو في الغرب، فلا شك أن التعرض المستمر لصور العنف والخوف يؤدي إلى خلق شخصيات ممزقة ذات قيم معادية للمجتمع، علماً أن التلفزيون لا يخلق ذلك وهذه بل تخلق الأسرة وجماعة الأقران وتدعمهم البرامج التلفزيونية.

٩- يشجع الأطفال الضعاف على الانحراف نظراً لسرعة تأثرهم بما تقدمه في حين لا يستسلم الطفل القوي لما يشاهده بنفس المستوى (إمام ١٩٧٩: ٧٠).

٧- يؤثر في الجسم وخاصة البصر إذا طالت فترة المشاهدة .

٨- يضعف ثقة الأطفال بمجتمعهم وغيرهم نتيجة ما يقدمه لهم من برامج تحتوي على الخوف وغياب القانون والصور التي تعرض رجال الأمن والقانون ضعافاً ومضحكين..

٩- يضعف ثقة الأطفال بأنفسهم نتيجة تعرضهم للخوف حيث أثبتت دراسة قام بها اتحاد المدّيعين التربويين الأمريكيين أن نسبة كبيرة من الأطفال شعرت بالخوف والفرع بعدما شاهدت أحداثاً عنيفة مخيفة على شاشة التلفزيون (عيسوي ١٩٧٩: ٣٦).

١٠- لا يحقق مزايا التعلم الصفي كمراعاة الفروق الفردية والمشاركة.

١١- يعد وسيلة للهروب من الحياة والالتجاء للخيال ويعتبر ملجأ للأفراد الخجولين والمنعزلين والمتخوفين الذين يجدون صعوبة في التكيف ، فقد بين رايلي وفلورمان أن مثل هؤلاء الأفراد يشاهدون التلفزيون أكثر من غيرهم ويفسرون ذلك بطريقة تختلف عن غيرهم ممن يشاهدون نفس البرامج إلى درجة يبدون فيها كالراشدين (موسغريف ١٩٧٨: ١٢٥).

١٢- يرسخ ازدواجية اللغة العامية والقصحى عند الأطفال وتعدد لهجاتها

عندهم.

نظرة معتدلة في تأثير وسائل الإعلام وخاصة التلفزيون: إن الآثار السيئة لوسائل الإعلام وخاصة التلفزيون غالباً ما يبالغ فيها لأنها تقوم على دراسات غير تجريبية وعينات غير ممثلة لمجتمعاتها الأصلية وتستخدم أدوات بحث لما يمكن أن يكون وليس لما هو كائن ولذلك يمكن القول:

١- إن الآثار السلبية لوسائل الإعلام، والتلفزيون تحديداً، بسيطة ومعظم تأثيراتها إيجابية، صحيح أن معظمها بل جميعها اتهمت بأنها ذات تأثير سلبي في بذائية الأمر ولكن الدراسات حول هذا الموضوع لم تؤيد معظم هذه الشكوك سواء من حيث قلة التكيف أو إثارة العدوان، (العيسوي ١٩٧٩: ٥١).

٢- إن التأثير السلبي للتلفزيون ووسائل الإعلام الأخرى يزداد فقط على من لديهم الاستعداد النفسي ذلك، فالمدمنون على قراءة الكتب الهزيلة لديهم نزعات عصابية ويميلون لصغر الحجم والضعف ويتحدون مع رموز البطولة الخيالية الخارقة والقادرة على عمل كل شيء (موسفريرف ١٩٧١).

٣- إن التلفزيون لا يقلل من القراءة والكتابة بل يعززها بفضل ما يقدمه من أعمال أدبية وما يحرض عليه لشراء الكتب والمجلات والصحف وغيرها لدرجة أن القراءة تحل مكاناً رئيسياً في حياة الطفل أكثر من التلفزيون، فقد وجد موسفريرف (١٩٧٨: ١٢٤)، أن الذين يمارسون عادة القراءة أكثر من مشاهدة التلفزيون أو السينما يتمتعون بجماعات الأقران والمشاركة في الأنشطة المدرسية والأنشطة الرياضية التي يدعو إليها التلفزيون، وهذا يعني أن الأطفال غير المدمنين على مشاهدة التلفزيون ليسوا منعزلين بل متكيفين مع أصدقائهم ومجتمعهم.

٤- إن التلفزيون لن يكون بديلاً لدور الآباء والمدرسة والنماذج التقليدية في التعليم الاجتماعي بل سيكون واحداً من أهمها ومكملاً لها (عوض ١٩٨٤: ١٢٢).

٥- إن تأثير التلفزيون يدعونا لمزيد من العمل والرقابة على برامجه المحلية والمستوردة وربطها بواقع الطفل وبيئته ومجتمعه.

٦- تشير دراسات عديدة إلى أن تصوير وسائل الإعلام للعنف له تأثير ضئيل على جنوح الشباب وذلك لأن تغيير أنماط السلوك والقيم الأخلاقية الموجودة من حالتها السوية إلى حالة الانحراف أو من حالة الصحة إلى حالة المرض واللاتماسك لا يحصل من مجرد التعرض لمشاهدة سلوك وقيم مضادة لها (كلاير ١٩٦٦)، وهذا يعني أن الجريمة والعنف في وسائل الإعلام ليست المحرك الأول نحو الجنوح بل أنها تدعم الميول السلوكية الموجودة بالفعل عند من يتعرضون لها، وبالتالي يمكن أن نضيف أن التأثير بوسائل الإعلام يرتبط بالوسط الاجتماعي وردود فعله على السلوك، أي أن جنوح الفرد يعود للعلاقات الاجتماعية وردود فعله على السلوك، أي أن جنوح الفرد يعود للعلاقات الاجتماعية غير السوية في حياته وعدم توافقه وملاحظته للانحراف (فلمنغ ١٩٦٤: ٥٤).

٨- أثر مؤسسات الاتصال الإعلامية الاجتماعية في التنشئة:

بجانب وسائل الاتصال الإعلامية هناك مؤسسات اتصال اجتماعية إعلامية أو تربوية تسهم في التربية اللانظامية وتؤدي أدواراً رئيسية في التنشئة الاجتماعية، ذكر الكتاب (مثل إمام ١٩٧٥: ٢٤٣) بعضاً منها وصنفوها فيما يلي:

١- المكتبات والمراكز الثقافية: وتقوم بتعليم الأجيال كيفية حفظ تراثها في نماذج مختلفة وتوصيلها من جيل لآخر لكي يترابطوا بماضي مجتمعهم وحاضره ويعتزوا بانتمائهم له لأنهم ككائنات اجتماعية صور عن ذلك المجتمع وثقافته، ولكي تستفيد هذه الأجيال من تجارب الأجيال السابقة في الميادين العلمية وتبني مستقبلها على أسس تراثية تحفظها المكتبات من العلوم

والمعارف التي أبدعها المجتمع الإنساني على مر الأيام، كما تؤدي المراكز الثقافية دوراً بارزاً في تجديد الأفكار والقيم الشخصية والجماعية بفضل ما تقوم به من ندوات ومحاضرات وعروض مناقشتها ودورات تثقيفية قصيرة وطويلة.

٢- المتاحف والمعارض والأروقة الفنية ومراكز الفنون التشكيلية:

تشتمل هذه المؤسسات على أمثلة مجسمة لحياة المجتمع السابقة وحضارته الحالية في الميادين الفنية والإبداعية والجمالية ولذلك تؤثر على سير التطور الإنساني مما يترك آثاره في تقدير الإنسان ويوسع الثقافة التاريخية والفنية لدى الناشئة، ومع ذلك فإن الآباء والمعلمين لا يعيرون هذه المؤسسات التربوية المهمة أي أهمية ولا يزورونها مع أبنائهم وتلاميذهم إلا نادراً علماً أن زيارتها بالنسبة للطفل والمراهق تساعد على الانتباه الدقيق والتنظيم في عمله الثقافي وتوقظ لديه مشاعر كثيرة وعيقة وتنمي تقديره للفن والإبداع وتنوقه وتقديره لهما شريطة ألا تقتصر الزيارة على مرة واحدة أو مرتين بشكل سريع فقط.

٣- منظمات رعاية الشباب والأطفال والنساء والأمهات والمسنين:

وهي مؤسسات اجتماعية تربوية تحقق نتائج خاصة في تربية الأطفال والشباب وتوجيههم لأنها تعمل على تنمية الكفاية البدنية والعقلية والاجتماعية والتمتع بالنشاط الجسمي والترجي واستثمار أوقات الفراغ وممارسة الحياة الصحية السليمة وتنمية صفات القيادة الصالحة والمواهب الرياضية والفنية وإتاحة الفرصة للمتفوقين للوصول إلى مراتب البطولة وللمقصرين أو المعاقين للتغلب على إعاقاتهم وتجاوز تأثيراتها (رحمة ١٩٩٠: ٢٧٣).

٤- المؤسسات السياسية كالجمعيات والروابط والاتحادات المهنية

والنقابات والأحزاب: وتؤدي هذه المؤسسات أدواراً عديدة أهمها الدور التربوي الهام الذي يتجلى في توجيه التفكير السياسي وتنمية الاتجاهات والمعتقدات السياسية والاجتماعية والمهنية لأنها تجذب الشباب وتتيح لهم الفرصة للاستفادة

منها في المجال التربوي وتنمي الأفكار والميول الملائمة لحياة المجتمع وتقدمه
وتساهم الأفراد من أعضائها على التكيف مع التغيرات الاجتماعية والسياسية
والإسهام فيها (رحمة ١٩٩٤: ٢٧٤).

٥- الأندية: وهي تنظيم لتجميع أفراد لهم ميول مشتركة حيث تتاح
الفرص لاكتساب الزمالة والتعبير عن ميل الفرد للاجتماع مع غيره وهي صيغة
أفضل للجماعات في أوضاع اجتماعية مقبولة (عوض ١٩٨٤: ١٢٤)، وللأندية
أنواع تحددها النقطة الشائعة لبدء تكوينها والغاية التي بدأ تكوينها من أجلها مثل
الميل المشترك للأعضاء نحو أمر معين كالموسيقى أو التمثيل أو الرياضة البدنية
أو الهوايات أو أي ميول ونشاطات أخرى، ولذلك تضم الأندية جميع المؤسسات
التي تسعى لتحقيق بعض الأهداف الرياضية أو الثقافية أو الاجتماعية أو الفنية وإلى
الأخذ بقدرات الناس من مستوى العجز ليسموا بهوايتهم إلى الاستمتاع بالنشاط
بفعل ما تقوم به من أعمال ومشاريع وما تتبعه من أنظمة وما تقوم به من دور
تربوي وما تعمله من مهارات ترويجية ونفعية وما تمارسه من تأثير في نفوس
زوارها، ونظراً لأهمية دورها فإن معظم الدول تراقب أعمالها وتقيد بها ببعض
القوانين وتمدها الإعانات المادية لتتمكن من أداء أدوارها بالشكل المطلوب
(كورين ١٩٦٤).

أما بالنسبة لوظائف الأندية فإنه يمكن تحديدها بوظيفتين حددها كل من
كورين وآخرون (١٩٦٤) هما:

أ- إيجاد النشاط الترويجي للكبار والصغار معاً علماً أن الأسلوب
المستخدم عند محاولة الوصول إلى الكبار مختلف عن الأسلوب المستخدم مع
الصغار حيث إن النشاط الترويجي للصغار يتجلى في اللعب أما للكبار فيتجلى
في الاهتمام بالمطالب والاحتياجات الترويجية الخاصة، ولكن معظم الكبار لم
يتعلموا كيف يستغلون أوقات فراغهم بشكل مقبول منذ الصغر ولذلك ربما

يصلون إلى سن التقاعد وهم غير قادرين على الاستفادة من فرص الترويح الذي يمكن أن يساعدهم في الاحتفاظ بيقظتهم الفعلية وتلطيف شيخوختهم، إن الإعداد للنشاط الترويحي للكبار أصعب منه للأطفال لأن ميول الكبار أكثر تنوعاً ولأنهم إلى حد ما أميون في ميدان الترويح ولأنهم أصعب مثلاً حيث يحجمون عن المشاركة في النشاط خوفاً من كشف مقدرتهم الضعيفة. ولكي لا يعرضوا أنفسهم للإرتباك محتمل، ولذلك يهتم المربون بتشجيعهم على الاشتراك الفعلي في النشاط كلما أمكن أوتوجيههم للتخطيط المستقبلي لبرامجهم الترويحية وذلك بتشجيع نواحي النشاط الذي يمكن أن يستمر معهم في سن الكبر مثل السباحة والصيد والمشي والتنس والطائرة.

ب- تعليم الناس استخدام وقت الفراغ، إن وقت الفراغ فرصة يكتسب منها المرء نفسه وينمي ملكاته الكامنة ويعبر عن ذاته وينفس عن توتره ويشبع دوافعه، أي أنه الوقت الذي تتغير فيه الشخصية وبالتالي يصنع فيه الشخص من جديد، ويمثل وقت الفراغ مشكلة يعتبر الترويح حلاً لها، فقد قال كادمان: اذكر لي ماذا تفعل في وقت فراغك أنبك أي نوع من الناس أنت؟ ولذلك فإن الفرد الذي لا يحسن استغلال أوقات فراغه سوف ينحرف أو يضمحل لأنه لم يحقق التوازن بين العمل والحب واللهو في حياته ولم ينم شخصيته بالمناشط الجسمية والعقلية والانفعالية الجيدة، وهذا يتطلب دمج التربية بالترويح لأنهما يستهدفان إكمال الحياة وينميانها لدى الشباب من إمكانيات ذاتية للترويح ويفسحان أمامهم إمكانيات جديدة للترويح ويساعدانهم على حسن استثمار الفراغ.

٩- التربية في عصر وسائل الإعلام الجماهيرية:

أمام التطورات المعرفية الهائلة ورغبة بمواكبة التعليم المدرسي لهذه التطورات فإنه يترتب على المدرسة أن تقوم ببعض التغييرات في أساليبها لتؤدي دورها في تكوين الناشئة وتربيتهم من جهة وينبغي أن يقوم موجهو الرسائل

الإعلامية بإجراء تعديلات جذرية في أساليب عملهم وعمل وسائلهم الإعلامية تؤدي وظائفها التربوية، فما التغيرات؟

أ - تغيرات يجب أن تقوم بها المدرسة، حددتها أبلهض (١٩٨٢: ٢١٨) بما يلي.

١ - تعديل الدور التقليدي للمدرسة من خلال تعزيز إيمان المعلمين بدورهم وبدور المدرسة في تنشئة الجيل وتعليم الأطفال والشباب كيفية استخدام الوسائل والأدوات النفسية والفكرية التي تزودهم بها المدرسة، كما ينبغي على المعلمين الرد على الاتهامات التي توجه إليهم وتعديل دورهم التقليدي والخروج من برحهم العاجي وتكييف برامجهم وطرائقه بشكل لا يفتح المجال لوسائل الإعلام لانتقادهم، ويجب أن يتم ذلك بصورة تساعد وتساعد طلابهم على استخدام تلك الوسائل بصورة ذكية ونافذة لا تضع الطلاب بين المدرسة ووسائل الإعلام.

٢ - إثارة الوعي عند التلاميذ وتنظيم معارفهم انطلاقاً مما يعرفونه مع الأخذ بعين الاعتبار أن المعلمين ليسوا وحدهم من يمتلك المعرفة بل هناك من ينافسهم كوسائل الإعلام وعليهم قبول تحدي تلك الوسائل لهم وعدم الخط من قيمتها بل تنبيه التلاميذ إليها ومساعدتهم على توسيعها وتنظيمها حفاظاً على تكوين شخصيات منسجمة ومتكاملة، ومن الضروري للمعلمين أن يحاولوا اكتشاف غنى الصيغة الجديدة للحيز الثقافي عند الأطفال أن يتبنوا موقفاً إيجابياً إزاء المعلومات المتعددة المبعثرة لأن جوهر المشكلة لا يتمثل في معرفة ما إذا كانت الصيغة الجديدة للحيز الثقافي أفضل أو أسوأ من الصيغة القديمة بل في إعداد ذكاء الأفراد بصورة تمكنهم من التلاؤم معها ، وهذا يستدعي إيجاد تعليم قادر على ربط المعطيات المتعددة المشتتة وجميع المجالات المتعددة للمعرفة في حدى نشيط وسريع وتنظيم التعليم بطريقة مناسبة وتخليص المناهج من الحدود

المصطنعة التي تفصل بين العلوم وإعطاء التلاميذ صورة مترابطة للمعلومات.... إلخ.

٣ - زيادة الاعتماد على الخيال من خلال العمل في الاتجاهين المتكاملين التاليين:

أ - ألا ترفض المدرسة التجارب الخيالية بل تضعها أمام الأطفال كنماذج لأنها تساعد الأطفال على اكتشاف الناس الذين يعيشون معهم، ويجب عليها أن تعني بالأشكال الجديدة للفكر وتنميتها وتوسعها وتعمقها.

ب - أن تدرس الروايات الخيالية التي تقدمها وسائل الاتصال من زاوية نقدية لأن الطفل يستطيع اكتشاف القواعد والمتطلبات في الروايات الواقعية عندما يكتشفها في الروايات الخيالية.

٤ - تعليم التلاميذ استخدام تقنيات الاتصال الجديدة للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم نظراً لتوفر هذه التقنيات في المدارس والأسواق وإمكانية واستفادة المعلمين والطلاب منها واستخدامها في كشف الظروف المساعدة والمعيقة التي تحيط بالإنتاج الثقافي الذي يجربونه في مدارسهم على نطاق مصغر.

أ - تغيرات يجب أن تتم في أساليب وسائل الإعلام التربوية حددها إمام (١٩٧٩: ١٣٨) بما يلي:

١ - أساليب الوسائل البصرية: يمكن القول إنه يجب أن تقرأ المواد المطبوعة مع الطفل أو بحضوره وبصوت مرتفع، وبعدئذ من المفضل أن يقرأها الطفل بمفرده حيث يعتمد على نفسه شريطة أن تكون المادة المقروءة بسيطة في لغتها وقصيرة وواضحة وجذابة للاهتمام ومفيدة للفرد والمجتمع، ومن ثم يجب مناقشة المادة المقروءة مع الطفل خلال وقت معين وتشجيعه على القراءة وطرح الأسئلة حول الموضوعات المقروءة لكي تصبح القراءة والمناقشة جزءاً من حياته ومظهراً من مظاهرها الثقافية لأنه من خلال القراءة والمناقشة في الأسرة

والمدرسة سوف يتمثل المعلومات ويكون العادات الجيدة في القراءة ويوجه ذوقه وذوق أطفاله في المستقبل وينمي حسه النقدي وحسهم ويتعلم الاستقلالية ويعلمها لهم، ولذلك ينبغي على الآباء في هذه الحالة مراعاة جملة من الأمور منها: مراقبة إنتقاء المادة المقروءة من قبل الطفل ومعرفة كيفية قراءته للمادة المقروءة وعادات القراءة الجيدة القائمة على التفكير لديه، وتعويد العناية بالكبت واستشارة المعلم وقيم المكتبة لإنتقاء الكتب الجيدة له وإنتقاء المعلومات التي تحقق التوازن بين الجانبين الأدبي والعلمي للمواد الإعلامية بين العاطفة والعقل وإنتقاء المواد التي تتيح السبل المناسبة لتنمية الحس الجمالي وعدم إستخدام التوجيه التلقيني أو الوعظي في ذلك.

٢ - بالنسبة لأساليب الوسائل السمعية، يمكن القول إنه يمكن تلخيصها من السلبيات وخاصة ما يتعلق منها ببرامج الأطفال الإذاعية بغية تحقيق الفائدة المرجوة منها، ومن هذه السلبيات قصر مدة الإرسال وعدم وجود برامج دائمة وشاملة لكل الأعمار، وتوجيهها لأطفال المدن أكثر من أطفال الريف، ونقص البرامج العلمية، وقلة المختصين في إعداد البرامج، وإذا لم تقلل هذه السلبيات وتستبدل بإيجابيات تبسط الخطاب الإعلامي أو الرسالة الإعلامية المسموعة وتزيد من جاذبيتها والرغبة بتلقيها فإن الأطفال سيلجؤون لبرامج الكبار وهذا أمر خطير لأن هذه البرامج لا تمت لعالمهم بصلة وتشوه شخصياتهم وثقافتهم وتؤثر تأثيراً سلبياً في تنشئتهم وتربيتهم.

الفصل الخامس

المدرسة منظمة اجتماعية وتربوية

تعريفها — تطورها — بنيتها — مميزاتها — أهدافها —
وظائفها

— أساليبها في عملية التنشئة الاجتماعية

— المعلم والمدرسة ودورهما في التنشئة الاجتماعية

— المعلم في المهنة



الفصل الخامس

أولاً: المدرسة منظمة اجتماعية تربوية

نظرة عامة على المدرسة:

تعد المدرسة من أهم المنظمات الاجتماعية وأكثرها خطورة فهي التي تحافظ على الحضارة الإنسانية ولا سيما ثقافات المجتمعات بالإضافة لقيامها بعملية التنشئة للأجيال المتعاقبة طبقاً لما تستمد من حضارة البشر وثقافتهم، ولقد انتقلت هذه المهمة إلى المدرسة من الأسرة بعد ما أخفقت الأخيرة في تلبية حاجات الصغار التربوية نتيجة تعقد الحياة والمعرفة والتصنيع وانشغال الأسرة في تأمين العيش، هذا يعني أن المدرسة تحتضن الفرد عندما تقطعه أسرته وبما أنها حاضنة ابتكرها المجتمع وإن الداخلين إليها صغار ليست لديهم تجربة بالفطام الاجتماعي سابقاً ولا يعرفون معنى السلطة الخارجية أو سبب وجودها، وخاصة إذا اختلفت عن الأسرة، وهي عادة كذلك ، فغالباً ما يخفق الأطفال في تحقيق التكيف المطلوب بالمدرسة، إلا أن الفرد لا يكون منفعلاً بل يكون فاعلاً أيضاً فيسعى لتحقيق التوازن والتكيف بوسائل عديدة مزيلاً للعواطف التي تعوق استقراره، وتقوم المدرسة عادة بمساعدته في مساعيه التكيفية فيحقق التوازن ويعتمد على نفسه ويخفف توتره وينعكس ذلك كله على حياته مستقبلاً، فما هي إذن تلك المؤسسة المسماة مدرسة؟

١- تعريف المدرسة:: عرف أحد المختصين المدرسة بأنها المؤسسة الاجتماعية التي أعددتها المجتمع لتزويد أفراده بالخبرات والمهارات الاجتماعية الملائمة التي تسمح لهم بالتفاعل الإيجابي المنتج مع البيئة التي يعيشون فيها (حسن ١٩٦٤: ٣٨٢)، وعرفها آخر بأنها المؤسسة الاجتماعية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسدياً وعقلياً

وانفعالياً واجتماعياً (زهران ١٩٧٧: ١٣٩)، وإذا ما دققنا بهذه التعريفات وغيرها نجد أنها تتضمن أن المدرسة نظام يملك مجموعة معارف يعمل لنقلها إلى الأجيال بوسائل تربوية وشخصيات تربوية من معلمين وآباء، ويعمل لتحقيق التفاعل والتكامل والتلاؤم بين تلك المعارف والوسط أو الواقع الذي تعيش فيه الأجيال بهدف تنشئة الفرد اجتماعياً وعقلياً وجسدياً وانفعالياً، ومساعدته على التكيف مع المتغيرات المستمرة.

٢- تطور المدرسة: لقد مرت المدرسة بمراحل عديدة في تطورها حتى وصلت إلى شكلها الحالي أولها مرحلة المدرسة البيتية التي كان الأبوان فيها يقومان بتربية الأولاد حيث كانت تربية أنثى من عمل الأسرة إذ يتعلم الابن من الأب بشكل مقصود أو غير مقصود ويتعلم البنات من الأم بنفس الطريقة التقليدية أو يتعلم الأولاد عن طريق اللعب، ثانياً مرحلة المدرسة القبلية التي كان يقوم عليها العرافون لتعليم الأولاد عقيدة القبيلة أو العائلة الممتدة وتقليدها لكي يبني هؤلاء سلوكهم عليها على أساس أنها أطر معرفية واجتماعية وأخلاقية مقبولة وملزمة اجتماعياً، وثالثاً مرحلة المدرسة الحقيقية الحالية التي ظهرت نتيجة للتراكم الثقافي الناجم عن تطور الإنسان وتحضره والحاجة لنقل ذلك التراث للأجيال وتعقد ذلك التراث وصعوبة نقله بدون مؤسسة واستتباط اللغة المكتوبة ولها مكان محدد وقوانين ولوائح تعمل بموجبها، (الرشدان ١٩٨٤: ١٢٣).

٣- بنية المدرسة: يتكون بنية المدرسة المعرفي والاجتماعي من تلاميذ ومعلمين وإداريين وموظفين وعمال خدمة وجماعات ثانوية، وجماعات اتصالية، ومناهج، وقيم وأعراف وقوانين، وإذا اعتبرناها نظاماً اجتماعياً فإنه يمكننا أن نقول إنها تتكون بالإضافة لذلك من أدوار يؤديها الأفراد المذكورون أعلاه، ومن معايير سائدة داخل النظام تضبط السلوك وتنظمه، ومن جماعات

كالصفوف والجماعات الثانوية التي تعمل لتحقيق وظائف النظام بأساليب مختلفة ، وأخيراً من قيم توجه النظام نحو تحقيق الغايات المنشودة.

٤- مميزات المدرسة: لقد حدد النجحي (١٩٧٨ : ٣٤) خمسة مميزات للمدرسة هي:

١- أنها تضم أفراداً معينين بعضهم يعلم والآخر يتعلم.
٢- أن لها تكويناً سياسياً واضح التحديد، فطريقة التفاعل الاجتماعي في المدرسة التي تتمركز حول القيام بالتعليم واستقباله تحدد النظام السياسي للمدرسة.

٣- تمثل مركزاً للعلاقات الاجتماعية المتداخلة والمعقدة التي يتخذها

التفاعل الاجتماعي، وللقنوات التي يسير فيها التأثير الاجتماعي، فالعلاقات الاجتماعية في المدرسة يمكن تحليلها على أساس الجماعات المتفاعلة فيها وهي جماعات المدرسين والتلاميذ التي لكل منهما دستورهما الأخلاقي والقانوني.

٤- يسودها الشعور بالانتماء (بالنحن) لأن أفرادها يعيشون فيها فترة طويلة من حياتهم ويبرز ذلك في المباريات والاحتفالات.

٥- لها ثقافتها الخاصة التي هي في جزء منها من خلق التلاميذ المختلفي الأعمار ومن خلق المدرسين وهذه الثقافة هي الوسيلة الفعالة في ارتباط الشخصيات المكونة للمدرسة بعضها ببعض.

٥ - أهداف المدرسة: للمدرسة هدفان تسعى لتحقيقها ، أولهما هدف فردي يتمثل في إعداد الفرد لمستقبل حياته وذلك بتنمية قدراته واستعداداته ومهاراته وتلبية حاجاته للتعبير عن النفس وللاطمأنينة وللتوافق الاجتماعي لأقصى حد ممكن، ثانيهما هدف اجتماعي بإكساب جهود الفرد الصبغة الاجتماعية في كل عمل من أعماله ليحيا حياة سعيدة في مجتمع سعيد من خلال صوغ الحياة الاجتماعية له وتوفير جوا اجتماعي له للتدريب فيه، وبهذا تكمل

أهداف المؤسسة الاجتماعية التربوية والمدرسية أهداف المؤسسات الاجتماعية الأخرى (الشويكي ١٩٧٧: ٦٥).

٦ - وظائف المدرسة: تقوم المدرسة عادة بتحقيق الوظائف العامة لنظام التربية التي ذكرناها في الباب الثاني بالتفصيل وحددها سرحان (١٩٨١: ٧٢) ومخول (١٩٨٤: ١٥٧) بمايلي:

أ - الوظيفة الاجتماعية من تنشئة اجتماعية وغيرها.

ب - الوظيفة الاقتصادية من إعداد للفرد لكسب عيشه بالعمل ولتلبية حاجات مجتمعه وزيادة دخلهما وإنتاجيتهما ورفع مستواه.

ج - السياسية وذلك بالعمل لتحقيق الأهداف السياسية المرسومة للمجتمع ونشر إيديولوجيات نظام الحكم والتأكيد على وحدة الوطن والمحافظة عليه.

د - الثقافية بتحقيق التواصل والتجانس الثقافي في المجتمع (أي العمل على استقراره وتغييره معاً).

هـ - النفسية بتحقيق النمو المتوازن للشخصية سواء بالمناهج أو طرق التدريس الملائمة أو بالجهود المشتركة أو بربطها ببيئة لاطفل وزيادة فرص النجاح أمامه والاهتمام بمشكلاته وحلها وتخليصه من التوتر وتشجيعه على التقويم الذاتي والاهتمام ببرامج التوجيه والإرشاد النفسي.

كما تقوم المدرسة بتحقيق وظيفتها التربوية العامة التي حددها النجيجي (١٩٧٨: ٧٦) وعبد العزيز (١٩٧٤: ٨٠) وديوي (١٩٧٤: ٨٠) وسرحان (١٩٨١: ١٩٥) بمايلي:

١ - تنمية الشخصية بجميع جوانبها الجسمية والانفعالية والاجتماعية والأخلاقية والمعرفية والجمالية.

٢ - التركيز على حاضر الطفل وإعداده للمستقبل في آن واحد إعداداً علمياً وتواصلياً.

- ٣- الاحتفاظ بالتراث والعمل على تسجيل الجديد منه كتابياً.
- ٤- تبسيط التراث وتقديمه للطفل بما يتناسب مع مرحلة نموه.
- ٥- تطهير التراث من الشوائب والعيوب الأخلاقية والشائنة.
- ٦- نقل التراث للأجيال وتوجيهها ثقافياً للمشاركة في الخبرات الاجتماعية.

٧- إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية وإتاحة الفرصة للفرد للتخلص من قيود الجماعة والسماح له بالإتصال الواسع.

٧ - أساليبها في عملية التنشئة الاجتماعية: بما أن التنشئة عملية تعليم وتعلم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي وتعمل لإكساب الفرد اتجاهات ومعايير وأدوار اجتماعية تخلق منه كائناً اجتماعياً وتمكنه من التكيف مع جماعته وتؤهله للإندماج في الحياة الاجتماعية فإن المدرسة خير من يقوم بهذه العملية، والسبب هو أنها هي التي تعدل ما تعلمه خطأ من قبل وتعلمه أدواراً جديدة من خلال تفاعله مع رفاقه ومعلميه ونظام مدرسته ومنهجه الدراسي، وبفضل ما تقدمه له من رعاية نفسية ومساعدة في حل مشكلاته والاعتماد على نفسه والتكيف مع مجتمعه وتحقيق أهدافه وفقاً للمعايير الاجتماعية السائدة وتوجيهه وإرشاده مهنيّاً ودراسياً لتحقيق أفضل نموله ، وقد لخص زهران (١٩٧٧: ٢٢٨) أساليب المدرسة في التنشئة الاجتماعية بمايلي:

- ١- دعم القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع بواسطة المناهج.
- ٢- توجيه النشاط المدرسي بحيث يؤدي لتعليم الأساليب والمعايير والأدوار السلوكية الاجتماعية المرغوبة .
- ٣- استخدام الجزاء وممارسة السلطة المدرسية في تعليم القيم والمعايير والأدوار مع الحد من العقاب عامة والجسدي منه خاصة.
- ٤- مساعدة الطفل للقطام الإنفعالي التدريجي عن أسرته.

- ٥- تقديم نماذج السلوك الاجتماعي السوي سواء كنماذج عملية يتم تدريسها أو بالاقتراء.
- ٦- تقسيم الصفوف مجموعات عمل بغية خلق التعاون بين الأطفال.
- ٧- استخدام الدروس وسائل للتنشئة.
- ٨- إتاحة فرص القيادة لأكثر عدد من الطلاب وتحقيق الديمقراطية في الوصول لذلك.
- ٩- تقبل الاقتراحات من التلاميذ وإشراكهم في الرأي حول ما يخصهم.
- ١٠- توظيف الأنشطة الاجتماعية الطلابية لتنمية مواهبهم وإتجاهاتهم.
- ومن العوامل المؤثرة في التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المدرسة وبأساليبها ذكر زهران (١٩٧٧: ٢٢٨) أيضاً مايلي:
- ١- البناء الاجتماعي أو التنظيم الاجتماعي للمدرسة وهذا ما سنعرضه فيما بعد لأن للمدرسة تنظيمها وعلاقاتها الاجتماعية التي تؤثر في أسلوب الطالب في التعامل.
- ٢- تغير مجتمع المدرس وتبدله حيث يفسح المجال لتجديد الخبرة والتجربة أمام التلاميذ.
- ٣- التكوين السني والجنسي والطبقي والمعرفي للمتعلمين وأسلوب تنظيمهم في مجموعات.
- ٤- المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في المدرسة حيث تسهم المدرسة في التقريب بينها وتدفع الفرد للمساهمة بدور فعال في ذلك.
- ٥- دور الفرد في عملية التنشئة من خلال ملاحظته للسلوك الاجتماعي واختيار ما يناسبه منه.
- أما بالنسبة للوظيفة الخاصة بالمدرسة فقد حددها شهلاً وآخرون (١٩٧٢: ١٢٨) باستكمال ما بدأته المؤسسات الأخرى كالبيت من أعمال تربية،

وتصحيح الأخطاء التربوية التي ارتكبتها المؤسسات الأخرى وتنسيق جهودها وجهود النظم الاجتماعية الأخرى في سبيل تنشئة الطفل تنشئة سليمة.

٨- منزلقاتها: غالباً ما تقع المدرسة بمنزلقات تعوقها من القيام بعملها بشكل فعال وقد ذكر شهلا وزملاؤه (١٩٧٢: ٣١٤) أهم هذه المنزلقات وهي:

أ- الانعزالية وهي خلق حاجز بينها وبين الحياة الاجتماعية مما يؤدي إلى خلق فجوة كبيرة بين الاثنين.

ب- الرجعية وهي إبقاء القديم على قدمه والابتعاد عما هو جديد مما يفقدها دورها الريادي القادر على القيادة ومواكبة التغيرات المتسارعة في العالم.

ج - الاهتمام بمستقبل الطفل دون حاضره ومعاملته كبالغ وهو صغير مما يؤدي إلى كبح جماح إبداعه وخاصة إذا كانت المناهج بعيدة عن حياة الطفل وتجربته وكانت طرق التدريس تعمل لحشودماغه وكانت الإدارة بيروقراطية وغير مرنة في التعامل معه.

ثانياً: المدرسة منظمة اجتماعية:

للتنظيم هو عدد من الأشخاص يوحدهم جهودهم الفردية توحيداً منظماً واعياً لإنجاز عمل مشترك (بفيفينز ١٩٦٠: ٣٠)، أما المنظمة فهي وحدة اجتماعية تم بناؤها بشكل مقصود كي تسعى لتحقيق أهداف محددة (إيتزيوني ١٩٦٤: ٣) ومن الصفات المميزة لها هي البنية الاجتماعية ما هو رسمي مثل: إنشاؤها رسمياً لغرض واضح يضم أهدافاً محددة وامتلاكها لنموذج معين مثل: السلطة تم وضعه رسمياً ليندر شؤونها، ولمنظومة من القواعد المصممة لتحقيق أهدافها للمحددة: ومنها ما هو غير رسمي كشبكة العلاقات والمعايير غير الرسمية عامة (إيتزيوني ١٩٦٤: ٤)

لقد اعتبرت المدرسة تنظيماً ومنظمة اجتماعية لأن التعريفات والصفات المذكورة هذه تنطبق عليها فهي مؤسسة تنظيمية تتكون من أفراد يتفاعلون كأجزاء من جماعات صغيرة تحدد لها جماعات الفصول أو جماعات أكبر كالنظام التعليمي (مثلاً جماعة ثانوية، جماعة صفية، فصل، صف، مدرسة، مرحلة، إلخ) (عوض ١٩٨٤: ٤٢)، وقد وجدت المدارس كمنظمات لتحقيق أهداف محددة، وتتميز المدرسة كمنظمة في إطار تقسيم وظائف العمل للمعلمين والإداريين والطلاب وفق لوائح تنظيمية يفترض تطبيقها بالإضافة لمميزاتها كمدرسة إلى ما يلي:

١- التنوع وعدم النمطية في كل المجتمعات، فبعضها مستقل في قواعد اختيار طلابه ومعلميه كالمدارس الخاصة وبعضها غير مستقل في ذلك كالمدارس العامة.

٢- السير وفق نظام سياسي معين يحدد العلاقات والمسؤوليات لكل فرد كما يحدد الحقائق والمهارات والاتجاهات والقيم الأخلاقية المطلوبة، فالمعلمون يشعرون بالمسؤولية عن العملية التعليمية داخل المدرسة أمام المجتمع ولذلك يرغبون بأن يكتسب طلابهم المواد إجبارياً وإن كانوا لا يريدونها، وكذلك الأمر بالنسبة للإداريين الذين يؤكدون ذلك حين يقيسون النجاح المعلم بعدد الناجحين من الطلاب في مقرره أوصفه، وكذلك الأمر بالنسبة للتلاميذ الذين يشعرون بأنهم الأحق بالمسؤولية عن تعلمهم.

٣- كونها مركز التقاء للعلاقات الاجتماعية المتعددة التي يتخذها التفاعل الاجتماعي وممراً لعبور قنوات التأثير الاجتماعي وإمكانية تحليلها على أساس تلك الجماعات المتفاعلة فيها (مدرسون طلاب) وقوانينها واتجاهاتها وعاداتها لأن كلاً منها تمثل المجتمع في إنساقه وتأثير المدرسة هو تأثير هذه الجماعات على شخصية المتعلم، (الخريجي ١٩٨٢: ٤٠٢).

وعلى الرغم من وجود هذه المميزات وغيرها للمدرسة وكون المدارس أمثلة للمنظمات الرسمية المعروفة لنا جيداً فإن قدرتنا على التعميم حولها في هذا المجال وإن ما تم تطويره حتى الآن هو طرق مختلفة في النظر إلى المدرسة تكشف بعض الأشياء وتخفي بعضها الآخر ومن الضروري أن نلقي نظرة سريعة عليها.

١- مداخل لدراسة المدرسة على أنها منظمة اجتماعية: قدم علماء الاجتماع العام والتربوي عدداً من المداخل لدراسة المدرسة منظمة من أهم هذه المداخل ما يلي:

أ- المداخل الإدارية: بين ميللر (١٩٧٣: ٧٠) كيف يرتبط مفهوم تنظيم المدرسة بمفهوم تنظيم المصنع الذي يصنع إنتاجه بشكل فعال وغير مكلف، فنظام المدرسة الذي يعلم فيه المعلمون التلاميذ دروساً يعلمونها بدورهم لغيرهم هو نظام كنظام المعمل ليس مكلفاً بل فعالاً ومقاصداً للوقت والجهد ، وهكذا فإن شكل تنظيم المدرسة يحدد ما يتم تعليمه من حقائق مطلوبة في الحياة، ومن المداخل الإدارية اثنان .

١- الإدارة العلمية وهي محاولة للحصول على أكثر أشكال التنظيم فعالية وعقلانية للمهام التي ستقوم بها، وتضم قياس النتائج ومقارنتها وتحليل الشروط التي يتم تأمين النتائج في ظلها ومقارنتها وخاصة الوسائل والوقت المصروف في تأمينها وكذلك التكيف والاستعمال المستمر لتلك الوسائل تسوغ نفسها بشكل أفضل بنتائجها ورفض ما لا تستطيع تبريره نفسها (كالاهان: ١٩٦٢: ٦٨) ، وبالنسبة للمدرسة فإن المسألة واضحة حيث إن أفضل شكل تنظيمي للمدرسة في رأي هذا المدخل هو الشكل الذي يرفع ناتج التعليم لأقصى درجة ويخفض الكلفة لأقصى حد.

٢- الأنظمة التقنية الاجتماعية: أن الصفة المميزة بين المنظمات هي العمل الذي أنشئت من أجله كل منظمة، فكل منظمة لديها مواد خام يجب أن تنتج منها سلعاً سواء أكانت مصنعة أم مدرسة، وتعتمد التقنية التي تستخدمها المنظمة في عملية الإنتاج على ما هو معروف عن المادة الخام، فإذا كثرت تكون العمليات التنظيمية قابلة للتنبؤ والعكس بالعكس، وهكذا فإن المدارس كأنظمة تقنية اجتماعية تغطي جميع أشكال المنظمات في بعضها يعرف المادة الخام والناتج ومصيره جيداً وبعضها لا يعرف ذلك بدقة فتتنوع أهدافه ليعكس التنوع في مواد الخام وبالتالي يصعب تحديد بنيتها التنظيمية.

إن فائدة هذه المداخل للمنظمات (المدارس) هي أنها تتجاوز مسألة أفضل شكل للتنظيم التي تطرحها نظريات الإدارة العلمية، ولكن هذه المسألة لا تزال موجودة فيها نفسها تقريباً، فالمدارس قد تختلف ولكن كلاً منهما يجب أن يعمل لتحقيق شكل جيد يخدم مواد الخام، هذا من وجهة نظر المدير ولذلك لا يمكن اعتبار المداخل الإدارية للنظم سوى مكملة لغيرها ولا نستطيع الوقوف في حد ذاتها.

ب - المداخل التنظيمية: هي أكثر المداخل استعمالاً وجوهرها هو الاعتراف بأن أجزاء النظام مرتبطة بالكل وبهذه الصورة نرى ما الكل وما الأجزاء التي ترتبط به وما الحدود بين الأجزاء (مثلاً الحدود بين الصف والمدرسة والنظام المدرسي) وما الحدود الداخلية ضمن كل جزء، لقد صنف غرين (١٩٧٩: ٥٣) هذه الحدود في ثلاثة حدود نفسية ووسطية ومادية مبيناً أن وظيفة كل منظمة هي مراقبة تلك الحدود والمحافظة عليها ومعرفة من يتجاوزها أو يلزم بها ومجادلاً بأن تنظيم الحدود المختلفة هو ما يعطي المنظمة هويتها، وأضاف غرين أن المنظمات قد وجدت لهدف أو مهمة أولية، ولكن تحقق مهمتها فإنها تحتاج إلى: مدخلات (طلاب، معلمين، مواد) تتم معالجتها في المنظمة

لتصبح مخرجات النظام المتفقة مع أهداف المنظمة ومهمتها، وتقويم تلك المخرجات لمعرفة ما إذا كانت تلبي ذلك الهدف أو الوظيفة وهذا ما يسمى (التغذية الراجعة).

إن هذا المدخل مدخل ميكانيكي لا يراعي قيم الناس ومقاصدها بالقدر الذي يراعي فيه المسألة العقلانية ويتجلى ذلك في مجالين: أولهما أن منظومة القيم والتوقعات في المدرسة جزء من النظام الاجتماعي الذي تعمل فيه وجزء من بيئتها، وهذه المنظومة متناقضة لكونها منبثقة عن الآباء والصناعيين والإدارة والمعلمين... إلخ، وثانيهما يتجلى في القيود النابعة من طبيعة المدخلات (طلاب، معلمين، مواد) نفسها لأن طبيعة المواد الخام تؤثر في بنية المنظمة، ومع ذلك فإن المدارس ذات المدخلات المتماثلة قد تتخذ أشكالاً مختلفة من التنظيم وبالتالي فإن نظريات النظم تعد حياة جيدة لوصف المنظمات دون أن تحدد سبب اتخاذ بنيتها لهذا الشكل أوذاك وأنها مخفوفة بالخطر لكونها نظريات شمولية تعتبر المدرسة منظمة دون أن تولي الخصائص الفردية بكل مدرسة أية أهمية مما يؤدي لضياعتها أحياناً.

ج - المداخل الفردية: ناقشت المداخل السابقة المنظمة كما لو أنها هيئة حقيقية فعالة ومستقلة عن أغراض ومقاصد ولذلك تقاوم المداخل الفردية ذلك، دون أن تتفق معها إلا في شيء واحد هو الاعتراف بأن أعضاء هذه المنظمة أفراد، ومع ذلك يختلف أصحاب المداخل الفردية فيما بينهم حول مكانة الفرد في المنظمة فيعتبرونها إيجابية أو سلبية.

١- النظريات السلبية: وترى أن هناك تناقضاً بين حاجات الشخصية وحاجات المنظمة الرسمية، فصفات الشخصية الناضجة تضم النشاط والاستقلال النسبي والعمق ووعي الذات والشعور بقيمتها، أما حاجات المنظمة الرسمية فتتضمن الفعالية والانضباط والتخصص وهذه تتناقض مع الصفات الشخصية وتحد

من مبادرة الفرد فيصيبه الإحباط والصراع فلا يطور شخصيته من خلال العمل، ولكن المدرسة منظمة تقوم بابتكار الأساليب المتعددة لتحقيق التوازن بين الحاجات الخاصة والعامة وتساعد شخصيات تلاميذها على النضج علماً أن هذه المساعي صعبة وتحتاج لمزيد من البحث (أرغريس ١٩٧٣: ١٤).

٢- النظريات الإيجابية: وأهمها النظرية التي طورها سلفرمان (١٩٧٠: ١٢٩) التي يوضح فيها أن أفعال الناس تتبع من شبكة واسعة من المعاني التي يبنونها بأنفسهم ويعونها أنفسهم أيضاً، أي أن المنظمة من صنع أعضائها، ويؤكد سلفرمان على التحليل التاريخي للمنظمات وعلى السبب الذي قاد إلى نشوء ذلك الموضوع المحدد مبيناً أن من يملك العصا الكبيرة (القوة الكبيرة) هو صاحب القول والقرار، وبالتالي فإن مدير المدرسة يملك قوة أكبر في المدرسة من أي معلم، وبهذا فإن المنظمات توجد ضمن المعنى الذي تظهر فيه بأنها تعبير عن المعاني التي يلصقها الناس بعالمهم وهي أهداف تقبل مع الزمن على أنها طبيعية، ولقد دفع ذلك ببارغريفلد (١٩٧٥: ٦٥) إلى تعريف المنظمة بأنها مؤسسات ثقافية يشكلها الإنسان ضمن الحدود التي يرسمها إدراكه لحدود حياته كحيوان بشري علماً أن وجود الصراع في المنظمة بين فرد وآخر أوجماعاً وأخرى يمثل مشكلة سواء في المحافظة على النظام أو في تحديد من يقوم بذلك، ولذلك فإن أي فهم للمدرسة وما يجري فيها كمنظمة يجب أن يبدأ بوصف ما يحدث فيها ومن ثم وصف التصورات والمعاني التي يملكها الناس فيها لأن المدرسة ليست معملاً بل مؤسسة عامة تقدم خدمات يستخدمها الناس لتحقيق غايتهم.

د- مدخل دراسة الحالة: نظراً لإخفاق المداخل السابقة ظهر هذا المدخل لدراسة مدرسة محددة معتمداً على شرطين: أولهما تحديد كيفية نشأة المنظمة تاريخياً وثانيهما تحديد البنية الاجتماعية التي يجب أن تعمل ضمنها المنظمة

بنيوياً، ومن المتطلبات البنيوية التي حددها سميث أيديولوجيات الشرعية والتطبيق وضغوط القيم والتوقعات المختلفة التي تخضع لها المدرسة، وفي دراسة ريتشارسون (١٩٧٥) توصل إلى أن إحدى وظائف القيادة وأهمها في المدرسة هي جلب مهمة الأنظمة أو تقريبها معاً حيث يستمد المعلمون والتلاميذ الرضا الشخصي من العمل الذي يتم في المدرسة ويتعلمون الحدود وتجاوزها والمحافظة عليها.

٢ - البنية الرسمية للمدرسة كمؤسسة أو منظمة اجتماعية: إن أهم جوانب البنية الرسمية للمنظمة هو البيروقراطية أو نظام الإدارة فيها والمدرسة ليست استثناء ، ولذلك من الضروري دراسة هذا المفهوم ومعانيه ومضامينه لعمل المؤسسات التربوية ومن أجل هذه الدراسة لابد من الرجوع إلى رأي ماكس فيبر أونظريته في البيروقراطية لأنه أول من درس ذلك المفهوم بشكل موسع وعلمي دقيق.

لقد ميز فيبر بين القوة والسلطة والبيروقراطية، فالقوة هي قدرة السلطة على العمل سواء استعملتها أم لا ، أما السلطة فهي ما يتم تشريعه لممارسة القوة إما بتقاليد معين أو بالجادبية الشخصية أو التأثير الشخصي لشخص معين يصف حقوق الأفراد وواجباتهم، أما البيروقراطية فهي احتواء السلطة العقلانية الشرعية وممارستها حيث إن فائدتها تكمن في الفاعلية المتزايدة والعدالة التي تحققها وخاصة إذا لم تصبح غاية في حد ذاتها أو تصبح هي السيد وليس الخادم حيث تقع عندئذ في براثنها، وفي رأي فيبر أن النموذج المثالي للبيروقراطية يتصف بدرجة عالية من التخصص وبنظام هرمي للسلطة وقواعد واضحة تحدد مسؤولية كل عضوفي المنظمة وتنسق بين المهام المختلفة، وباستبعاد الاعتبارات الشخصية من الأعمال الرسمية، وبالحيادية في معاملة المتعاملين وبتجنيد المختصين وبوجود مهنة (بلو ٢٩: ١٩٥٦)، وعلى الرغم من الغموض في هذا

المفهوم، ومن صعوبة استخلاص ملامح تنظيمية مدرسية بشكل مجرد نتيجة تعدد المسائل المتعلقة بالعلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي ومن التناقض بين فعالية التنظيم والحرية الإنسانية، فإنه يمكن القول إن جميع الأعمال ينطبق عليها نموذج فيبر المثالي في البيروقراطية وإن الصفات البيروقراطية موجودة إلى حد كبير في المنظمة التربوية كبقية المنظمات الأخرى، فالمدارس مثلاً تستخدم موظفين على أساس المؤهلات والخبرة ولها نظام هرمي للسلطة يضم عدة خطوط للقيادة من المدير نزولاً، وهناك قوانين ومعايير وضوابط متعلقة بالمناهج والصفوف والامتحانات والتدريس، وهناك قواعد ينبغي على الجميع أن يخضعوا لها من إداريين ومعلمين وطلاب، ويمكن لأي ملاحظ أن يرى عناصر عناصر عديدة أخرى من نموذج فيبر المثالي في معظم المدارس كالهرمية في المكاتب الإدارية واللجان، ولجان الذاتية المسؤولة عن ملفات الطلاب التي تتضمن كل شيء عنهم، والتدريب المتخصص في العلوم والإدارة والفنون.... إلخ.

وفي هذا المكان لابد من التذكير بأن هناك بعض الشروط التي قادت لنمو البيروقراطية في التربية والمدرسة منها الانفجار السكاني والمعرفي وزيادة الأهمية الاقتصادية للتربية والضغط المستمر لتحقيق المساواة التربوية في المناهج والبرامج بين المتعلمين بغض النظر عن جنسهم وعرقهم وذكائهم، واعتبار التعليم مهنة وهكذا، ولكن على الرغم من ذلك فإن المدارس كمنظمات تتصف بالاتخاذ البيروقراطي وخاصة نتيجة الصراع بين عدة جوانب فيها مثل الصراع بين استقلال المعلمين ومتطلبات تلبية حاجات الطلاب حيث نرى أن المعلم حر في تدريس ما يقرره غيره وحر في الاستجابة للأفراد في صفة ولكن عليه أن يلتزم بالقوانين العامة المنظمة لواجباته كمعلم، وكذلك الأمر بالنسبة للمدير أما الطلاب فالأمر مختلف حيث إنهم كثيرون ويقضون وقتاً طويلاً في المدرسة التي تواجه باستمرار مهمة تنشئة المتحقيقين حديثاً بها وإدخالهم في

الجسم الطلابي، وهذا كله يقلل من البيروقراطية المتشددة ويجعل البنية التنظيمية للمدرسة رخوة (بدويل ١٩٦٥ : ٤٠).

على كل حال بغض النظر عن قوة البيروقراطية المدرسية أورخاوتها فإنها تتجلى رسمياً في ثلاثة جوانب رئيسية هي السلطة والقيادة، العلاقات فيما بين أفراد المنظمة المدرسية وبينها وبين المجتمع، وتنظيم مجموعات المتعلمين، وتتجلى بشكل غير رسمي أوشبه رسمي في الجماعات الثانوية الموجودة فيها، وسندرس من كل جانب من هذه الجوانب بدوره وبشيء من الإيجاز بغية مغرفة تأثيره في التلاميذ.

أ- السلطة أو القيادة: تتمثل السلطة التعليمية المدرسية في دستورها الذي تنظم به نفسها وتحكمها سواء كانت سلطة الإدارة أو السلطة التعليمية المتمثلة في العطاء التربوي للمعلمين في ضوء حاجات التلاميذ ورغبات المجتمع، ولذلك تختلف السلطة على الشكل التالي:

١- السلطة الديكتاتورية المتمركزة في يد المدير الذي يعتبر نفسه صاحب الحق المطلق في حكم المدرسة وتسيير أمورها التربوية وتحديد علاقاتها في ضوء اللوائح والقوانين المدرسية وتنفيذها من قبل المجتمع، وتهتم هذه السلطة بالشكل دون الجوهر، وتنعكس هذه العلاقة الإستبدادية على علاقة المدرسة بالمجتمع والمعلمين والطلاب فيسود الشك والتكتلات والخوف وتثور الرغبة بالعمل وتقل الحصيلة التعليمية وينعدم الإبداع والأسلوب العلمي .

٢- السلطة السائبة المترامية: وتتمثل في الحرية المطلقة والفوضوية أحياناً في مواجهة المواقف التربوية فتتشعب المواقف الفردية في جميع الجوانب الاجتماعية المدرسية بغياب الضوابط والتوجيهات من الإدارة والمدرسين وينتج عن ذلك سلبية في المواقف التعليمية وضعف في الحصيلة العلمية الدراسية للتلميذ والمعلم

واهتزاز في شخصية التلميذ واتجاه نحو عدم تحمل المسؤولية وضعف في الصلة بالمجتمع (أبو الفتوح ١٩٧٨ : ٢٨١).

٣- السلطة الديمقراطية وتتمثل في إيجابية وديناميكية الأخذ والعطاء التربوي بين أفراد المدرسة وفي إحساسهم بالمسؤولية وشعورهم بالانتماء للمدرسة والولاء لها كمؤسسة وأفراد على أساس الاحترام المتبادل وإتاحة الفرصة للنمو والتنمية والعمل الفعال المنتج إنطلاقاً من المبدأ القائل إن التأكيد على المساواة يتيح الفرص للاستقرار والتماسك بين أفراد المجتمع المدرسي ولظهور كفاءات الأفراد بقدر ما تسمح به طاقاتهم واستعداداتهم الشخصية، إضافة لذلك، تتمثل السلطة الديمقراطية المدرسية في توفير الحرية التي تمكن الأفراد بقدر ما تسمح به طاقاتهم، واستعداداتهم الشخصية، إضافة لذلك، تتمثل السلطة الديمقراطية المدرسية في توفير الحرية التي تمكن الأفراد والجماعات المدرسية من المشاركة في تحقيق الأهداف التربوية من خلال تقويم محتوى الدراسة وطرقها وأساليبها وتشجيع الإبداع والتفكير العلمي والانتقادي والموضوعي (سرحان ١٩٨١ : ٢٠٠).

يتبين مما ذكر أعلاه أن السلطة مفهوم غامض وبالتالي لابد من طرح المسألة بشكل آخر وهي سلطة من ؟ أي سلطة المدير أم المعلم أم غير ذلك؟ للجواب عن هذا السؤال لابد من الحديث عن التناقضات بين عملية البيروقراطية ونتائجها من جهة ومفهوم دور المعلم في أذهان المعلمين من جهة أخرى ، مثلاً التناقض بين المعايير في النظام البيروقراطي المدرسي من جهة وقيم ومثل الاهتمام الفردي للمعلمين بالتلاميذ، والتناقض بين بنية السلطة في النظام البيروقراطي وبين متطلبات المعلمين للاستقلال الذاتي في الصف والمشاركة في اتخاذ القرارات، إن معرفتنا عن هذه التناقضات تنبع من دراستنا للأبحاث التي

تمت على المدرسة كمنظمة اجتماعية بغية تحديد أثر هذه الضغوط المتناقضة على دور المعلم وأدائه.

لقد أشار كثيرون إلى الطرق التي يتم تسويق السلطة فيها شرعياً على أسس بيروقراطية متميزة عن المهنة مبينين أنه يتم تسويق السلطة في النظام البيروقراطي بعبارات المراتب والمناصب وضرورة طاعة ذوي المناصب الدنيا لذوي المراتب العليا، أما في النظام المهني فتكون الطاعة واجبة فقط للمعرفة المختصة أو المهنية أو لأصحابها، وبالتالي يذكرون أن ولاء المهني موجه لمعايير المهنة وولاء البيروقراطي موجه لرؤسائه وللمنظمة نفسها فالبيروقراطي يطيع الأوامر وينفذ المهام المخصصة له بينما يؤدي المهني واجباته طبقاً لقراراته المهنية الخاصة ولذلك فإن دور المهني في البيروقراطية مهم لعلماء الاجتماع للدراسة لأنه يتضمن احتمال صراع الأدوار علماً أن المفهومين متكاملان.

إن ما لدينا من معلومات عموماً يدل على أن المعلمين لا يمتلكون سوى سلطة ضعيفة جداً على القرارات المهمة ويقتصر ما يملكونه من سلطة على تفسير السياسة الموجودة وتطبيقها وعلى إبداء النصيحة لأن القرارات المهم بيد المدير، إلا أن هذه الصورة تختلف تماماً من مدرسة لأخرى وضمن الدراسة الواحدة ومن المدارس إلى الجماعات والمعاهد ومن الأقسام الفنية إلى الأقسام النظرية (حيث تكون قواعد من الأولى أقل واستقلالية المعلمين أكبر) وبحسب حجم القسم (بالأقسام الصغيرة تكون قواعد أقل)، لقد حاول عدد من الباحثين أن يكتشفوا إلى أي مدى يدرك المعلمون فعلاً وجود صراع بين مواقعهم كمستخدمين في بيروقراطية وبين معاييرهم المهنية فوجدوا أن المعلمين كمستخدمين في بيروقراطية وبين معاييرهم المهنية فوجدوا أن المعلمين يدركون مكانتهم بشكل يختلف عن البيروقراطية التي يعملون فيها.

أ- ويدركون وجود فارق بين دورهم المهني والتوقع بأنهم يخضعون للآخرين.

ب- وإن الذين يرغبون بالمشاركة في اتخاذ القرارات يزيد عددهم عن عدد المشتركين فعلاً فيها.

ت- وإن الذين يعملون في البنى المسطحة أو الرضائية يعدون أنفسهم مالكين سلطة مهنية وإحساس بالمشاركة في تحديد الأهداف المدرسية أكبر من أولئك الموجودين في البنى الطولية أو الطولانية.

بدون شك إن العامل الرئيسي هنا هو المدى الذي يلتزم به المعلمون بالقيم المهنية حيث يزداد الصراع على السلطة عند المعلمين في المدارس التي يكون اتجاه المعلمين المهني فيها قوياً نحو عملهم وفي المدارس التي تكون كبيرة ويكون تنظيمها معقداً وأنشطتها معبرة ومعلموها غير متجانسين، ومع ذلك يجب أن نلاحظ أن نمو العناصر البيروقراطية في التربية ليس المعيق الوحيد لنمو الاستقلال المهني حيث نعلم أن المرحلة الابتدائية ذومكانة منخفضة جداً في رأي العامة لا يعترف بالتعليم مهنة إنطلاقاً من ذلك ويطالب بخضوع المعلمين للسيطرة الاجتماعية المحلية وللبيروقراطية ، من جهة أخرى على الرغم من وجود جوانب عملها يمكن أن تكون وحدات مستقلة جداً وخاصة على مستوى الصف (تشارترز ١٩٦٣ : ١٢٠).

نتيجة لعدم قدرة المدخل السابق على تفسير مسألة السلطة في المنظمة التربوية (المدرسة) نشأ المدخل البديل وهو مدخل القيادة الذي يهتم بالمحاولة لرسم أنماط مختلفة من الإدارة في البحث عن مبادئ القيادة الفعالة ، فلقد بين هالين (١٩٥٦ : ٤٢) أن القائد الفعال هو القائد الذي يبسط موضوع العلاقة بينه وبين أعضاء المجموعة، ويبني أنماطاً محددة جيداً من التنظيم وقنوات الاتصال وطرق تنفيذ الأعمال، ويعكس سلوكه في الوقت نفسه الصداقة والثقة المتبادلة والاحترام والدفء في العلاقات بينه وبين الجماعة، ويوصف هذان البعدان الرئيسيان للقيادة عادة بتحقيق الهدف والمحافظة على الجماعة.

نقل هالبن حديثاً اهتمامه هذا إلى إيجاد تصنيف لقياس الجوالتنظيمي

للمدارس من خلال استعمال استبيان غطيت صيارياته ثمانية أبعاد (أربعة لسلوكه
المدير وأربعة لاستجابة المعلمين لسلوكه) وتوصل لوصف ستة أجواء تنظيمية
طبقاً لكيفية رؤية المدير بوظيفته القيادية أهمها:

١- الجوالمفتوح: ويتم تصور المدير فيه على انه يمتلك تقديراً عالياً
لموظفيه ودافعية جيدة نحوهم وعدم مراقبتهم عن قرب.

٢- الجوالمقلق: ويتم تصور المدير فيه على أنه يمتلك شكاً بموظفيه
ومراقبة لهم عن قرب وتقديراً ضعيفاً لهم ومخالفة كبيرة من قبلهم لأنهم
يتصورون تنظيم المدرسة كمعيق لهم.

هناك أسلوب بديل مماثل لهذا الأسلوب طوره غيتزلز وزملاؤه وفق
نظرية بارسونز حيث وضعوا ثلاثة نماذج من القائد النظامي (القانوني
والمعباري) الموجه نحو المنظمة ومهمتها على حساب إرضاء الحاجات الشخصية
لموظفيه، والقائد الشخصي الذي يقلل المتطلبات التنظيمية ويتوجه نحو العلاقات
الشخصية، والقائد التوفيق الذي يستطيع أن يخفف الصراع الجوهرى بين
متطلبات النظام وحاجات الأفراد فيه، كما استعمل كوباوتدويل (كوبا وآخرون
١٩٥٧: ٧٩) هذا الإطار في دراسة أنماط الإدارة بناء على التوقعات التي
يحملها المدير للمعلمين وعلى تقارير المعلمين لمديرهم قائداً توفيقياً ارتبط إيجابياً
بمستوى ثقته بالحالة التدريسية ولكن عندما درس نمط الإدارة بناء على تقارير
المدير الشخصية لم يتم اكتشاف ذلك، إضافة لهذا النقص هناك آخر في هذه
النتائج وهو ميلها للاقتراض بأن أداء المعلم العملي يرتبط برضاه عن عمله
وبمعنوياته في العمل، فقد بينت بعض الدراسات (غروس وآخرون ١٩٦٥:
١١١) أن أداء المعلمين المهني ومعنوياتهم معاً يمكن أن يكونا روابط في سلسلة
علاقات سببية بين القيادة التنفيذية المهنية للمديرين في المدارس وأداء طلابهم

الأكاديمي، علاوة على ذلك وجدت دراسة لريفان (١٩٧٣: ٥٠) أنه عندما يشعر المعلمون بأن لهم دوراً في تسيير المدرسة يصبحون محبوبين من قبل طلابهم وينظر إليهم معلمين فعالين أما إذا كانوا يرون مشرفيهم على أنهم بعيدون عنهم أوديكتاتوريين فإنه ينظر إليهم من قبل طلابهم غير ودودين وغير فعالين ، وهكذا فإن نمط القيادة لا يرتبط بالضرورة بمستوى البيروقراطية في المنظمة حتى إن المعلمين في المدارس شديدة البيروقراطية يمتلكون إحساساً بالقوة أعلى بكثير من أولئك المعلمين في المدارس ضعيفة البيروقراطية، وبالتالي فإن القيادة يتأثر ويؤثر بالشخصية والعلاقات مع الآخرين أكثر مما يتعلق بالبنى التنظيمية، وهذا ما يدعونا لدراسة إطار العلاقات الاجتماعية في المدارس كمؤسسات وتنظيمات علماً أنه يحتاج إلى مزيد من البحث.

ب- تنظيم التعليم أو تنظيم مجموعات المتعلمين: لقد قادت البيروقراطية في ميدان التربية إلى عدة أمور في مجال تنظيم مجموعات المتعلمين وفرزهم إلى الصفوف والاختصاصات وإلى وضعهم في مدارس مختلفة الحجم بالنسبة لعدد طلابها ولمصادر المتوفرة، ومن أهم هذه الأعمال التنظيمية فيما يتعلق بتوزيع مجموعات المتعلمين مايلي:

١- توزيع الطلاب على المجموعات المختلفة وفق معايير مختلفة حيث توجد هناك عدة طرق لتجميع الطلاب وتوزيعهم على مجموعات في المدارس منها:

أ- التدرج أو فرز الطلاب حسب تحصيلهم أو معدل تقدمهم الدراسي إلى مجموعات وتوزيعهم على الشعب والصفوف وفقاً لذلك بحيث تعلمهم مجموعة غير متجانسة من المعلمين لأنهم في حد ذاتهم من أعمار مختلفة وقدرات مختلفة مثل صفوف المبدعين والمتفوقين والجيددين والعاديين والضعاف.

ب-التفريغ أو توزيع الطلاب من العمر نفسه إلى مجموعات وفقاً لمقياس قدرتهم وليس تحصيلهم وتنويع المناهج وطرق التدريب حسب تلك القدرات وتعليمهم من قبل مدرسين ذوي قدرات متناسبة مع قدراتهم فالأقوياء من المعلمين يعلمون المجموعة القوية.

ت-التخصص أو تجميع الطلاب وفرزهم إلى مجموعات وفقاً لقدراتهم في موضوع معين أو مجموعات موضوعات متقاربة وتوجيههم لاختصاصات مختلفة كفرز الطلاب لشعب العلوم والآداب واللغات.

وإذا لم تستخدم المدارس أيّاً من هذه الأساليب أو الطرق في التنظيم فإنها تستخدم أسلوب التوزيع المتجانس أو اللامتجانس حسب القدرات أو التحصيل (مثلاً صف من الطلاب ذوي القدرات المتماثلة أو صف من الطلاب ذوي القدرات غير المتماثلة) أو قد تستخدم أحد أساليب الفرز الجنسي أو العمري أو العرقي أو الطبقي، حول هذه المسائل كان هناك جدل كبير حول توزيع الطلاب إلى مجموعات أهمه الجدل حول التوزيع المتجانس واللامتجانس في المدارس، وقد اشتد الجدل عندما تدخلت فيه السياسة، فأهل النخبة الأرستقراطيون يصرون على التوزيع إلى مجموعات حسب القدرات العقلية أو التحصيلية أما أهل العامة الديمقراطيون فيصرون على وضع القدرات المختلفة معاً مع إلغاء جميع أشكال الفرز السابقة بالإضافة إلى الفرز الجنسي والعمري والعرقي والطبقي وكأننا من كان المطالب بالفرز، وأياً كان شكل الفرز والتوزيع فإن توزيع الطلاب إلى مجموعات متجانسة (في القدرة أو التحصيل أو الاختصاص أو الجنس أو العرق أو الطبقة.... إلخ) يؤدي دوراً مهماً في تكوين شخصية الطالب في مفهومه عن ذاته حيث ينظر لنفسه نتيجة لذلك الفرز وما يتعلق به بأنه هوما هو عليه في المجموعة أو الدراسة أو المدرسة فيكون ضعيفاً أو قوياً أو منقاداً فاعلاً أو منفعلاً وخاصة فيما يتعلق بمكانته وسلطته ودوره.... إلخ.

٢- حجم المدرسة والصف: اسهمت البيروقراطية التربوية أيضاً في

زيادة حجم المدرسة وأحد المؤثرات في هذا المجال هو نمو المعرفة المتخصصة التي اقتضت زيادة نوعية وكمية في التعليم المتخصص وأدواته، وهذا ما جعل المدرسة الصغيرة غير قادرة على تلبية حاجات طلابها للدراسات المتقدمة في العلوم واللغات والتدريب غير الأكاديمي، هذا لا يعني أن المدارس الكبيرة الحجم أفضل من المدارس الصغيرة بل أن العلاقات الكبيرة تكون غير شخصية وتكون المدارس نفسها مكاناً غير ودي للمعلمين والطلاب وتزيد من البيروقراطية ومن مقاومة التغير (أندرسون ١٩٦٨: ٧١)، وهناك بعض الدراسات التي قدمت تبين تفضيل المدرسة الصغيرة في بعض المجالات، فقد بين وليمز تحديد إشراف باركرز (١٩٦٢: ٥٩) أن ذوي القدرة المنخفضة يملكون إحساساً بالالتزام بالأنشطة المدرسية كبقية الطلاب إذا كانوا في مدارس صغيرة، وجدت دراسات عديدة ذلك.

على الرغم من أن أثر حجم المدرسة كان موضع نقاش وخلاف فإنه لم يكن هناك خلاف حول حجم الصف حيث يوجد هناك شبه اتفاق بين الباحثين على أن الصفوف الصغيرة تعد وحدات تدريسية أكثر فعالية من الصفوف الكبيرة، ولكن على الرغم من ذلك فإنه لا توجد علاقة مهمة بين حجم الصف وتحصيل التلاميذ ويمكن أن يعزى ذلك لعدم قدرة المعلمين على الاستفادة من حجم الصفوف الصغيرة أو تأثيرها على سلوكهم وسلوك طلابهم.

٣- المصادر المادية المتوفرة للمدرسة: قادت البيروقراطية التربوية

أيضاً على تغيير هذه المصادر التي تعد جانباً مهماً من بنية المدرسة التنظيمية والتي تم التشديد والتأكيد عليها على مر الأيام علماً أن هناك تساؤلاً كبيراً حول أهميتها التعليمية، لقد بين كولمان (١٩٦١: ١١٩) أن نسبة بسيطة من التحصيل يمكن عزوها للتنوع في عوامل مادية كحجم المال المصروف على الطالب

أوعده الكتب في مكتبة المدرسة أوتوافر الوسائل الرياضية والترفيهية على الرغم من أهمية هذه الأمور لتحصيل الطالب وتعلمه، وهكذا فإنه لا يمكن التوصل حالياً إلى نتيجة قطعية حول تأثير حجم المدرسة أو الصف والموارد المادية المدرسية على أداء التلاميذ وتحصيلهم.

٤- الثقافة الطلابية الثانوية: يمثل الجانب التنظيمي الرسمي

لمجموعات المتعلمين توزيعهم على الاختصاصات وحجم مدارسهم وصفوفهم ومواردها المادية، أما التنظيم غير الرسمي لهذه المجموعات فهو تكوين هؤلاء المتعلمين لثقافات ثانوية تخص مجموعات محددة داخل المدرسة أو الصف من الطلاب تكون ما يسمى بالجوال المدرسي غير النظامي وتؤثر بدورها سلباً أو إيجاباً على تحصيلهم ونموهم، فقد ذكر غوردون (١٩٥٧: ٧٧) أن أهم محددات المكانة الاجتماعية في مجموعات الصبيان هي الرياضة وممارستها في حين بدت الشعبية والشهرة في مجموعات البنات هي المحدد الأهم، وقد كانت هذه المحددات (الرياضة للصبيان والشعبية للبنات) أكثر أهمية بكثير من التحصيل الأكاديمي الذي بدأ مجدداً ضعيفاً للامتياز الاجتماعي، كما أكد كولمان (١٩٦١: ١٣٦) هذه النتائج عندما بين أن تحصيل مجموعات الطلاب مرتفعي الذكاء يختلف باختلاف جوال القيم السائد في المدرسة، فإذا كان الجومدعماً للتحصيل يكون أداء الطلاب الأذكياء من مستوى عال ويكون الأطفال الذين أظهروا أداة عالياً من غير الطلاب مرتفعي الذكاء في المدارس ذات التحيز اللاأكاديمي القوى من ذوي الدافعية القوية للوقف ضد جوال القيم السائد، وعلى المستوى الجامعي قدمت الدراسات أدلة على تأثير جوال القيم الطلابي على التحصيل علماً أنها بينت أن الامتياز والتفوق المدرسي ليسا الفضيلة الجوهرية الوحيدة، ولكن هناك أدلة بديلة ودراسات توصلت لنتائج مختلفة من أهمها دراسة سنايدرز _ ١٩٦٩: ٢٥٤ التي بنيت أن المشاركة الرياضية والمناهج اللاصفية لا تتناقض

بالضرورة مع الأداء الأكاديمي بل أنهما يرتبطان إيجابياً في المدارس الثانوية العليا.

ومهما كانت النتائج المؤيدة والمعارضة فإنها إذا ما أخذت معاً تدل على أهمية النظام الاجتماعي غير الرسمي في المدرسة في تحصيل الطلاب وحياتهم كما تدل على أننا نستطيع أن نميز بين الأنظمة وفقاً لدرجة الاتفاق على المعايير ولقوة الضبط غير الرسمي في الثقافات الثانوية داخل المدرسة، فعندما يكون النظام الرسمي ضعيفاً في المدرسة تكثر الجمعيات الطلابية وعندما يكون قوياً تضعف جماعات الطلبة، كما أن ارتباط هذه الجمعيات بنظام المدرسة يختلف باختلاف تنظيم المدرسة فإذا كان تنظيم المدرسة قوياً يكون ارتباط الجمعيات بها مدعماً وإيجابياً أما إذا كان التنظيم ضعيفاً فإن الارتباط يكون سلبياً ورافضاً، ولكن في الحالتين ترغب الجمعيات وتعمل على أن يكون موقفها مستقلاً عن النظام المدرسي.

ج - تنظيم إطار العلاقات الاجتماعية بين الأفراد في المدرسة: إن مجتمع المدرسة مكون وفق إعطاء العلم وأخذه ومنظم اجتماعياً بتوزيع أفرادها على أساس السن أو القدرة بين التلاميذ والمراكز والأدوار بين الإداريين والمعلمين والموظفين فلذلك كان إطار العلاقات الاجتماعية يتشكل أساساً في ضوء التنظيم الاجتماعي وما فيه من تفاعل اجتماعي، ويتضمن هذا الإطار مختلف العلاقات القائمة بين أفراد المجتمع المدرسي وبين المدرسة والمجتمع الخارجي، ويمكن توضيح ذلك بمايلي:

١ - العلاقات داخل المدرسة:

أ - العلاقات بين التلاميذ: تنعكس هذه العلاقة في تفاعلهم خلال الأنشطة التعليمية داخل الصف أو خارجها وقد يكون ذلك التفاعل إيجابياً أو سلبياً بحسب مرحلة نمو التلاميذ وحاجات وطرق تلبية هذه الحاجات كالأمن والانتماء.

للجماعة ويمكن للمدرسة كمنظمة أن تساعدهم في تلبية تلك الحاجات بتهيئة البيئة التربوية السليمة من خلال ما يلي: (سرحان ١٩٨٠: ٢٠١).

١ — الأداء الصحيح لدورها التربوي داخل الفصول بتشجيع المشاركة الفعالة للتلاميذ في عملية التعليم بعد معرفة قدراتهم والتعامل معهم على أساس ذلك بطريقة عادلة وموحدة وعلمية وموضوعية وتربوية من دون قسوة أو تساهل أو مبالغة.

٢ — زيادة مجالات النشاط وتوزيعها من خلال تكوين جماعات النشاط التي تسمح للطاقات والمواهب بالتعبير عن نفسها وتتيح الفرصة لنمو التربوي السليم بشكل تعاوني وجماعي وديمقراطي وذلك بإشراك الطلاب في تحديد مجالات النشاط داخل المدرسة وخارجها كحفلات التعارف والتخرج والرحلات والمسابقات وبرامج خدمة البيئة ونظام التسيير الذاتي والروابط والاتحادات الطلابية والمساهمة مع الإدارة والمعلمين في وضع قواعد ونظم لممارسة هذه الأنشطة وتقويم نتائجها.

٣ — تنشيط عملية التوجه النفسي والاجتماعي وتوسيعها لتشمل المنازل وغيرها من الأماكن المتصلة بمشاكل التلاميذ وذلك بتوجيه التلاميذ المشكلين توجيهاً خاصاً وتوزيع التلاميذ على جماعات النشاط وفقاً للميول والأعمار والرغبات.

ب — العلاقة بين التلاميذ والمدرسين: إن هذه العلاقة تكمن في عملية الأخذ والعطاء التعليمي لذلك فإنها يجب أن تتم في إطار ديمقراطي، فالمعلم الناجح صاحب السلطة والقيادة التربوية يتفاعل مع طلابه إيجابياً ويشركهم في تخطيط ما يتعلمونه وهذا ما يساعدهم في تنمية قدراتهم وتحقيق أهدافهم ، ويمكن تحقيق العلاقات السليمة بني المعلم والتلاميذ بأساليب عديدة منها ، زيادة فرص الاختلاط بينهم في الصف وخارجه لمتابعة نشاطهم وتوجيههم ، والتحدث معهم

بعملية وموضوعية في الموضوعات الهامة التي تهم الرأي العام في المدرسة
سواء خارجها ، وعقد اللقاءات الجماعية معهم في الندوات والمحاضرات التي
يشتركون فيها، والإندماج معهم لخلق التجارب الاجتماعي بينهم وزيادة المعرفة
بينهم من خلال القيام بالنشاطات المشتركة من رحلات وغيرها (سرحان ١٩٨١ :
٢٠٦).

ت — العلاقة بين المدرسين: تتشكل هذه العلاقة على أساس دورهم
القيادي في العملية التربوية وكونهم قدوة أمام التلاميذ وعلى اختلاف مؤهلاتهم
وتخصصاتهم ومراكزهم ، يعني ذلك أن المعلمين يجب أن يعطوا المعرفة
للتلاميذ ويكيفوا خطط الدراسة وفق حاجات طلابهم ومجتمعهم برغبة مخصصة
منهم في العمل المنتج، كما يعني أن يتحلوا بالأخلاق الحسنة والتعامل الودي
والتعاوني فيما بينهم لما في ذلك من أثر على علاقاتهم بعضهم ببعض وأثرها
على طلابهم ، ويعني ذلك أيضاً أن يكونوا روابط قوية فيما بينهم تقوم على
التخصص والمؤهلات والمناصب لما في ذلك من فائدة في تقوية اللحمة فيما
بينهم وانعكاسها على طلابهم (سرحان ١٩٨١ : ٢٠٥).

ث — علاقة المدير بالمدرسين والتلاميذ: وتقوم هذه العلاقة على أساس
المراكز والأدوار والسلطة لكل منهم في المجتمع المدرسي، كما رأينا من قبل،
وتتأثر بعوامل السن والخبرة والتجربة، فمن حيث العلاقة بين المدير والمدرسين
ينبغي أن تكون علاقة زمالة وأخوة قائمة على أساس ديمقراطي بين أفراد
متعاونين في الأدوار دون تقليل لدور وجهود أي منهما أو إضعاف لفاعليته وبما
أن المدير قائد للجماعة المدرسية فإنه يجب أن يقوم بذلك الدور وهو مدرك
وظائف القيادة التالية (هكذا ١٩٥٦ : ٦).

١ — تنمية بصيرة واستثمار الذكاء لدى أعضاء جماعته لحل المشكلات
التعليمية.

٢ - تنسيق الجهود بين أعضاء الجماعة وتقويمها عالياً وتوزيعها بحيث لا تتعارض بعضها مع بعض وتضيق، ولكي تتمكن القيادة من القيام بذلك وبقية الوظائف والمهام المكلفة بها يجب أن تمتلك المهارات التالية.

٣ - مهارات الاشتراك مع الجماعة من خلال تحديد الفروض والتفسيرات والتعديلات المتصلة بدوره في الجماعة المدرسية.

٤ - مهارة الاستفادة من إمكانات المدرسة المتوافرة التي يمكن توفيرها.

٥ - مهارة التقويم لعضو هيئة التدريس ومساعدته للتطور.

أما من حيث علاقة المدير بالتلاميذ فتتمثل في رعايتهم والتعاطف معهم والالتقاء بهم في أنشطتهم التعليمية وتبادل الآراء معهم بأسلوب ديمقراطي واستقبالهم في مكتبة لبحث أمورهم وتوجيههم وربطهم بالمدرسة حتى بعد التخرج وتشجيعهم على الحفلات من استقبال وتوديع وتعارف.

٢- العلاقات خارج المدرسة:

أ- العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي: إن المدرسة نظام اجتماعي وهي جزء من نظام أكبر وهو المجتمع ولها معه علاقة جزء بكل تعكس حياته وتؤثر فيه بفعل ما تقدمه لأبنائه وبالتالي فإن أي تغيير في المجتمع سيؤثر فيها (ستانلي ١٩٥٦: ٨١) والعكس صحيح ، وانطلاقاً من ذلك يتسع إطار العلاقات الاجتماعية من داخل المدرسة ليشمل علاقاتها مع المجتمع الخارجي بما فيهم من أولياء أمور وجماعات ومرافق ومؤسسات تربطها بالمدرسة علاقات حيوية تؤثر فيها ، ولذلك ينبغي على المدرسة أن تنشئ علاقات طيبة مع المجتمع المحلي من خلال الوسائل التالية:

١- تدعيم مجالس الآباء وتنشيط دورها لتوحيد السياسة في معاملة الأطفال والتربية السليمة لهم وحل مشكلاتهم بأسلوب اجتماعي يشترك فيه المهتمون بالطفل من آباء ومعلمين.

٢- جعل المدرسة مركز إشعاع للمجتمع من خلال تعريف الآباء بمجالات النشاط المدرسي واشراكهم فيها وتعريفهم على عمل أبنائهم ليزداد ارتباطهم بالمدرسة وتتموثنهم بها ويعرفون اتجاهاتهم العلمية.

٣- الدراسة على الطبيعة وبحث مشكلات المجتمع من خلال الاتصال بالبيئة والتعرف على أوضاعها ودراسة مشكلاتها عن طريق تناول موضوعات الدراسية تناوياً محسوساً وواقعياً بالزيارات والرحلات العلمية المشوقة.

٤- تنمية المجتمع والنهوض به من خلال إثارة وعي الناس بمشكلاتهم ودراساتها وإيجاد الحلول لها وتخطيط العمل وتوزيعه وتنفيذه وفق إمكانيات المدرسة كتعليم الكبار وتحسين العمل. (سرحان ١٩٨١ : ٢٠٩).

٥- الأهداف التربوية النابعة من أهداف الأهل والمجتمع والتربية والمدرسة.

٦- النمو المتكامل للطفل من خلال تحديد الفعاليات التربوية وتوجيهها لتحقيق ذلك.

٧- القضاء على الصراع بين متطلبات الأهل ومتطلبات المدرسة لأن ذلك الصراع يؤدي للطفل.

٨- خلق التوازن بين طبيعة الطفل وحياته في البيت وطبيعة حياته في المدرسة.

٩- تقليل الفاقد التعليمي من خلال تعريف الآباء بأعمال أولادهم وتحصيلهم وبما يؤثر عليها.

١٠- التكيف مع التغير الثقافي بتقريب وجهات النظر وتحديد اتجاه موحد واتخاذ مواقف متشابهة من البيت والمدرسة تجاه ذلك التغير.

١١- التعاون بين البيت والمدرسة في مجالات تبادل الزيارات بين الآباء المعلمين ، وتكوين المجالس الاستشارية، وعقد مجالس الآباء والمعلمين، وتنظيم اليوم المفتوح لتوحيد أساليب التعامل مع الطفل في المؤسسات ، وإعداد البرامج التنقيفية للآباء والأمهات لتطوير أساليب تعاملهم مع الأبناء، وتنظيم الاجتماعات

الشهرية لآباء الفصول لتعريفهم بعمل أولادهم، وتشجيع التلاميذ على أخذ بعض أعمالهم إلى المنزل لإشراك الأهل والمدرسة في عمل الطالب.

٣ - تأثير المدرسة منظمة على الطلاب:

رأينا سابقاً أن المدرسة نظام اجتماعي يترابط فيه الأفراد بطرق مختلفة وتوجد فيه تنظيمات اجتماعية بين الطلاب أو المعلمين أو الإداريين أو فيما بين هذه التنظيمات جميعها تتسم بالتعاون تارة وبالتنافس تارة أخرى لتحقيق الأهداف، ووجدنا أيضاً أن كل تنظيم من هذه التنظيمات يكون مجتمعاً صغيراً له علاقاته وأنشطته وأعضاؤه الذين يؤدون أدوارهم فيه ويحققون وظائفه في الوقت نفسه الذي يمارسون أدوارهم أعضاء في المجتمع الأعم ألا وهو مجتمع المدرسة والمجتمع الكبير الذي هو المجتمع الذي ينتمون له، ولكي نتفهم التأثيرات التربوية لهذه الأنظمة وخاصة منظمة المدرسة على الطلاب أثناء تفاعلها الاجتماعي الذي يتمحور حول الأخ والعطاء التعليمي ويشكل الأساس للعمل الدراسي المتمثل في السلطة المدرسية والعلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي سنقوم بعرض مختصر جداً لبعض نتائج الدراسات في هذا المجال من أهمها:

١- أثر السلطة المدرسية والصراع عليها وأنماط القيادة التعليمية التي لاحظناها فيما سبق.

٢- أثر تنظيم مجموعات المتعلمين وفق معايير العمر والجنس والعرق والقدرة وأثر حجوم مدارسهم وصفوفهم وإمكاناتها المادية وغناها أو فقرها بالثقافات الثانوية التي لاحظناها سابقاً أيضاً.

٣- إثراء العلاقات الاجتماعية السائدة بين أفراد المجتمع المدرسي وبين المدرسة والمجتمع المحلي التي شاهدنا بعضها سابقاً،

بالإضافة لما ذكر قبل لابد من القول إن تأثير المدرسة على الطلاب يختلف من مدرسة لأخرى ويختلف على التلاميذ ضمن المدرسة الواحدة ويعود

ذلك الاختلاف لثلاثة عوامل هي العوامل التنظيمية المدرسية، وعوامل السياق أو التكوين المدرسي، وعوامل الجوال المدرسي.

فيمّا يخص تأثير العوامل التنظيمية برهن هيلمويث وسويف (١٩٦٩: ٤٧) أنه إذا كانت المدرسة تمثل نظاماً اجتماعياً قوياً فإنها ستمارس تأثيراً قوياً على الطلاب ، كما برهن فيلبسون (١٩٧١: ٢٤٥) أن بعض المدارس تحمي أطفالها من الانحراف بينما تضعهم مدارس أخرى فيه، وقد بين رينولدز (١٩٧٦: ٢٨٧) ارتباط بعض العوامل التنظيمية المدرسية بمعدلات النجاح مثل صغر حجم المدرسة (قلة عدد طلابها) وقلة تنقل المعلمين وصغر الصفوف ووجودها في أبنية قديمة وكلاسيكية ووجود عرفاء وقلة العقوبات من قبل المدرسين، وقد بين رتر وزملاؤه (١٩٧٩: ٩٧) في دراسة قام بها لمعرفة تأثير المتغيرات التنظيمية المدرسية في ناتج تحصيل التلاميذ أن المدارس الناجحة (أي المدارس التي تستعمل استراتيجيات تشاركية يعطي فيها الأطفال مسؤولياتهم وتسودها القيم الأكاديمية مثل أداء المعلمين والإداريين والطلاب لواجباتهم على أتم وجه) تسهم في ناتج تحصيل طلابها أكثر من المدارس غير الناجحة والتي تستعمل استراتيجيات قسرية وفردية علماً أن النوعين في المدارس أدوات للضبط الاجتماعي الذي يعد مشروعاً للطبقة الحاكمة وعقيدتها وأنها في الوقت نفسه تعيد إنتاج المجتمع الموجود وإنتاج بعض أشكال المقاومة للسلطة المدرسية والسلطة السياسية أيضاً.

أما أثر السياق الاجتماعي للمدرسة (أي صفات الجسم الطلابي وخصائصه) على تحصيل الطلاب فقد اهتمت به دراسات كثيرة لسهولة قياسه وقدمت نتائجها لتبين ما يلي:

١- إن مستوى الطموح التربوي المهني يختلف باختلاف التركيبة الطبقية للمدرسة حيث يرتفع الأول كلما ارتفع التلميذ في السلم الطبقي حتى أن أبناء العمال الذين

يدرسون في مدارس الطبقة الوسطى يمثلون مثل هذا المستوى العالي من الطموح أكثر من زملائهم الذين يدرسون في مدارس عمالية (ويلسون ١٩٦٩: ١٠٨)

٢- إن الانتماء الطبقي يؤثر في الطموح لدخول الجامعة، فقد وجدت الدراسة نفسها أن ٩٣% من أبناء الطبقة الوسطى يطمحون لدخول الجامعة بينما تتحدر هذه النسبة إلى نحو ٦٠% عند أبناء العمال، حتى إن ذوي التحصيل العالي من أبناء العمال لا يدخلون الجامعات بنفس النسبة التي يدخل فيها زملاؤهم من أبناء العمال إذا كانوا قد درسوا في مدارس عمالية ودرس زملاؤهم في مدارس الطبقة الوسطى (١٩٦٩: ١١١).

٣- إن للسياق المدرسي أثراً أكبر على التحصيل من الطموح حيث كانت درجات تحصيل الأطفال من خلفية اجتماعية عالية المكانة في المدارس العمالية أقل من درجات تحصيل الأطفال من خلفية منخفضة المكانة في مدارس الطبقة الوسطى، وهذه نتيجة تعزز النتائج السابقة (ميتشيل ١٩٦١: ٧٠).

٤- إن التكوين الاقتصادي الاجتماعي للجسم الطلابي يرتبط ارتباطاً قوياً بالتحصيل المدرسي أكثر ما ترتبط به أية صفة مدرسية أخرى (كولمان ١٩٦٦: ١٠١).

وهكذا يبدو من النتائج أن المدارس يجب أن تمتلك تكويناً متوازناً في مجال الطبقة الاجتماعية إذا كانت ستحقق شيئاً من المساواة وتكافؤ الفرص.

وأخيراً فأمّا أثر الجوال المدرسي، فقد تم الاهتمام به بعد انتقاد شديد تم توجيهه لأسلوب السياق المذكور أعلاه لأن الجوال المدرسي (وهو مجموع الاتجاهات والمعتقدات والقيم والمعايير التي يتصف بها النظام الاجتماعي للمدرسة) قابل للقياس بشكل مباشر يتجاوز الصعوبات التي تتم مقابلتها في دراسة التركيبة الاجتماعية التطبيقية للجسم الطلابي في المدرسة، فمن حيث أثره

وجدت المدرسة ماكديل ورغسبي (١٩٧٣: ١٠٥) أن نغمة الذكاء العامة حسبما يطورها الطلاب والمعلمون ترتبط قليلاً وبشكل منتظم بالتخطيط لدخول الجامعة وبالتحصيل في الرياضيات حتى عندما يتم ضبط القدرة والقيم الأكاديمية والخلفية الاجتماعية والاقتصادية ويكون الأثر على البنات أكبر منه على الصبيان، وهناك أدلة أخرى قدمت هذه الدراسة تبين أن الطلاب في المدرسة ذات السمعة الجيدة يحصلون أكاديمياً أكثر من الطلاب في المدارس ذات السمعة العادية، وهكذا توصلنا لنتيجة مفادها أن الجوال المدرسي أهم من السياق المدرسي فيما يتعلق بالتحصيل.

٣- المعلم والتنشئة الاجتماعية: وهي التنشئة الثانوية للفرد منذ دخوله مؤسسة إعداد المعلمين حتى دخول المهنة وممارستها، فهذه التنشئة هي التي تساعد الفرد في تكوين شخصية تعليمية أو هوية معلم، إن التنشئة عموماً تعني استيعاب العوالم الفرعية المؤسسية أو القائمة على المؤسسات التي يخلقها تقسيم العمل والتوزيع الاجتماعي المرافق له للمعرفة وتمثلها (برغر ولوغان ١٩٧٦: ١٥٨)، لقد طور بوتشر وسترلنغ (١٩٧٧: ٢١) ذلك وأوجدا نموذجاً للتنشئة المهنية بناء على عمل ميداني قاما به على أنواع مختلفة من التخصصات الطبية وقد وضعنا ذلك النموذج على أطروحة مفادها أن الصفات المهنية التي يمتلكها المجددون حديثاً للمهنة هي نتاج التفاعل بين الجوانب البنائية والموقفية لبرنامج التدريب وهذه الصفات تمثل الهوية المهنية لهم، فالمقصود بالعوامل البنائية هو البنية الاجتماعية التي يتم فيها التدريب مثل طبيعة المؤسسة التي يقوم التدريب فيها ونوع الانتماء والعلاقة بينها وبين المؤسسات الأخرى أما العوامل الموقفية فتضم الفرص التي وجدت أو تم توفيرها داخل برنامج التدريب ضمن الإطار الذي قدمته العوامل البنائية مثل مدى امتلاك المتدربين فرصة أداء أدوارهم وأعمالهم المرتبطة بالمهنة، ولكن بوتشر وسترلنغ حددا ثلاثة عوامل تتدخل في بناء هوية

المعلم بتأثير العوامل البنائية والموقفية فقط وهي، إمتلاك المتدرب لتوجه قوي نحو الميدان ، ومدى قدرته على دعم ذلك التوجه خلال التدريب، ومقدرته على تقليل الاتصال بالقائمين على التدريب الآن وبالمعلمين مستقبلاً.

لتوضيح ذلك لابد من إلقاء نظرة سريعة على عملية التنشئة المهنية التي يكون المعلم هويته من خلالها، ففي دراسة ليسي (١٩٧٧: ١٣٦) عرف الاستراتيجية الاجتماعية بأنها أفعال الفرد ومقاصده ضمن وضع إجتماعي معين وربط تلك الاستراتيجية الاجتماعية بالثقافة الضمنية للفرد التي تكون أساس تلك الاستراتيجية في أي موقف معين، وبين أن هذه الثقافة الضمنية تتكون من وجهات النظر عن العالم وموضوعاته التي كونها الفرد خلال حياته ودراسته السابقة لدخول مؤسسة التدريب وبعدها ، مثلاً: إن الموضوعات التي تعلمها الفرد إجتماعياً تسهم في تكوين ثقافته الضمنية وهذه الثقافة بدورها تقدم له سلسلة من الاستراتيجيات الاجتماعية المتوافرة له في مناقشة نصوصها خلال التدريب في مهنة التعليم، ويضيف ليسي أن ذلك لا يتم بشكل محتم أو ميكانيكي بشكل اختياري يترك للفرد حرية الاختيار بين ثلاثة أنماط من الاستراتيجيات الاجتماعية: أولها التوافق أو المطاوعة حيث يقبل المتدرب لتعريف السائد عن كيفية إدارة الأشياء مع احتفاظه بنظرته الخاصة عن الطبيعة لحقيقة لها، وثانيها التمثل أو القبول حيث يقبل المتدرب تماماً وجهة النظر لسائدة، وثالثها التعديل وإعادة الصياغة للاستراتيجية حيث يكون المتدرب نادراً على تغيير التعريفات السائدة لبعض الحالات باستعمال طرق التدريس لمخالفة لها هو موجود من وجهات النظر عن المناهج وطرق التدريس في المدرسة، وينفذ ذلك فعلاً.

وهكذا نرى أن رأي ليسي بالعملية التي يصير بها الفرد معلماً واضح جداً فهي تبدأ بافتراض يقول إن المتدربين يأتون إلى المؤسسة أو المعهد وهم يحملون أهدافاً وقيماً وتوجهات ولكن المؤسسات غير متجانسة توزع عليهم الأدوار

بطريقة لا تتفق مع آرائهم نظراً لتناقض أهدافها غير متجانسة توزع عليهم الأدوار بطريقة لا تتفق مع آرائهم نظراً لتناقض أهدافها مع أهدافهم، ولذلك ينشأ نوع من النكوص لديهم من المثل التقدمية التي أخذوها في مؤسسات التنشئة السابقة إلى المثل التقليدية لمؤسستهم، وهذا ما يسهم في خلق اتجاهات مقاومة لديهم فيعودون إلى استراتيجية التوافق والمطوعة وربما بعد ذلك إلى التمثل والقبول، وهذا ما يظهر جلياً أثناء العمل في المدارس فالمعلمون الجدد يريدون إحداث تغيير في المدارس لكنهم لا يعرفون كيف يتم ذلك ويجدون صعوبات كبيرة في إحداث أي تجديد أو متابعة ، وإذا حققوا تجديداً فإنهم لا يعرفون مدى ثباته واستمراريته ولذلك يلجؤون لا استراتيجيات أخرى أقل راديكالية وأكثر تلاؤماً ويستخدمونها وسائل الاستمرارية من أجل إثبات قيمة ما يفعلونه وتأكيد

القيم التي يحملونها وتحقيق التوقعات التي يعملون ضمنها وكسب رضى المجتمع بإعداد طلاب جيدين وأذكياء، (رونيسون ١٩٨٣: ١٠٥)، وفيما يلي سنعرض بشيء من التفصيل عملية التنشئة الاجتماعية للمعلم بدءاً من مرحلة اختيار مهنة التعليم، مروراً بمؤسسات تدريب المعلمين وتأهيلهم وبرامج تدريبهم في تلك المؤسسات وانتهاء بدخول المهنة وممارستها وتبلور هوية المعلم والتزامه.

أ- اختيار مهنة التعليم: هناك صعوبات نفسية واجتماعية تواجه من يختار أية مهنة وبخاصة مهنة التعليم، فمن الصعوبات النفسية بالنسبة لمن يختار مهنة التعليم عدم تحديد الطبيعة المهنية للمربي وعدم إدراك مدى امتلاك الفرد الصفات الصالحة لمهنة التعليم، أما الصعوبات الاجتماعية فتعود إلى إمكانية إنخراط الفرد باعتبارات خارجة تماماً عن طبيعة العمل التربوي نفسه مثل المزايا المالية وشروط العمل والمكانة أو اعتبار التعليم وسيلة للارتقاء الاجتماعي (عبد الدايم ١٩٨٢: ٧٧٩) ، ولكن على الرغم من هذه الصعوبات الذاتية والخارجية

فإن هناك مسألتين جوهريتين لهما دور مهم في اختيار مهنة التعليم هما الموهبة التربوية والصفات التربوية.

١- **الموهبة التربوية:** إن امتلاك الموهبة التربوية يعني الشعور بأن مهنة التعليم تناديه وهو أهل لها وأما العوامل المساهمة في نشأة هذه الموهبة فهي اقتصادية واجتماعية ونفسية ، هنا سنركز على العوامل النفسية المساهمة في نشأة الموهبة، فمن المعروف أن السرايق كائن مرز قابل للتكيف، والآن لنرى مدى بقدر له قد يكون كافياً لمساعدته على تلبية حاجاته وتحقيق النجاح في مهنة التعليم إذا كان مندفعاً لذلك العمل ومتحمساً له وكان ينظر له على أنه نبيل وشريف، ولكن فضلاً عن ذلك لابد لمن يختار مهنة التعليم أن يمتلك ثلاثة عناصر تسهل عليه امتلاكه للموهبة التربوية، هي:

- حب الطفولة: وهو معيار مهم للمعلم، فحب الأطفال يشعرون الفهم بالحاجة النفسية في سبيلهم ويشعره بالسعادة بوجوده معهم ومشاركتهم شيء يشاءهم وفهمهم وفهم طرقهم وأساليبهم ، صور الأشياء والاستعداد النفسي مستواهم والتفاعل معهم، واحترامهم ، عمل لتحقيق أفضل نمو ممكن بأفضل الأساليب والأطفال وأكثرها كماً وعطاء دون تساهل أو شدة ودون تمييز لأن كل طفل يجب أن يشعر بأن معلمه يحبه.
- الشعور بالقيم: هناك غرض التربية هو تحقيق هـ الطفال في الحياة الاجتماعية التي يعيش فيها في ظلها أولاً وتعالجها اجتماعية ثانياً، والإسهام في

- الشعور بالرسالة: وذلك بإدراك معناها ووعي المسؤولية تجاه الطفل والمجتمع والإنسانية والإيمان بنبلها وأهميتها لأن ذلك هو حافز العمل فيا وليس المنفعة الشخصية، ولوفكر المعلم يوماً بذاته ونسي رسالته لما استحق شرف الانتماء للمهنة لأن عليه أن ينسى ذاته ويهب نفسه وجهده واهتمامه للطفولة وسعادتها وخاصة أطفال الأمة ، وعلى وجه التحديد أطفال الفقراء والمحرومين والعباقرة وهذا ما يرفع من كرامة المهنة أيضاً.

٢- الصفات التربوية: فضلاً عن الموهبة التربوية التي لا تكفي لتجعل المرء مربياً صالحاً هناك عدد من الصفات المطلوب توافرها فيمن نختار لمهنة التعليم منها:

١- صفات جسدية كالصحة وسلامة الحواس والقوة والجلد ومقاومة التعب والانتباه المتصل.

٢- صفات فكرية كقوة الخيال والمحاكمة ورهافة الحس والقدرة على تمثيل الأشياء واستيعابها وموسوعية الثقافة ووضوحها وقوتها على التمييز بين الأشياء.

٣- صفات خلقية كاستقامة الفكر والتخلي عن النزوات والعواطف الأنانية والأهواء وتقبل الواقع بموضوعية والسعي لفهمه وتطويره والنقد الذاتي على أساس قدوة حسنة في النظام والقانون والعلم والسلوك قولاً وفعلاً بأسلوب متواضع وبسيط ودون إفراط أو تفريط.

٤- صفات عاطفية كالإيمان بالقيمة النادرة لوعي الطفل وتقديم ذلك الوعي بقيمة الوجود وأهمية السيطرة عليه من قبل الإنسان الواثق بنفسه والمثابرة بإمكانية النجاح والتغلب على الصعوبات ، ولذلك يجب أن يكون ذلك الإنسان الوقور المبتسم والواقعي والصارم واللطيف معاً.

ب - مؤسسات إعداد المعلمين: هناك عدد من العوامل التي تحدد نوعية المؤسسة التعليمية الخاصة بإعداد المعلمين من أهمها:

— مستوى المؤسسة ودرجتها: ففي القديم ولدت الحاجة للمعلمين من الحاجة لتعليم أبناء عامة الشعوب ولذلك كان تدريبهم يتخذ شكلاً بسيطاً بعد إتمام مرحلة التعليم الابتدائي ثم تطور إلى مرحلة ما بعد الإعدادي فالثانوي فالجامعي، وقصة تدريب المعلمين في الوطن العربي معروفة فقد بقي الإعداد بسيطاً ومقتصراً على خريجي المرحلة الابتدائية والإعدادية كتلاميذ معلمين مع غياب التأهيل التربوي لمدرسي الإعدادي والثانوي طوال فترة الاستعمار العثماني واستمر كذلك حتى ما بعد الاستقلال، وهذا أدى إلى بقاء نسبة من المعلمين في مهنة التعليم ممن أعدوا في تلك الفترة من ذوي التأهيل الضعيف وبقاء نسبة أكبر من مدرسي المرحلة الثانوية والإعدادية من خريجي الجامعات دون أي تأهيل تربوي، إلا أن الدول العربية أخذت بتوجيه منظمة العمل الدولية واليونسكو القاضية بضرورة تأهيل المعلمين في معاهد فوق المستوى الثانوي وعلى مستوى مكافئ لمعاهد التعليم العالي وعلى أيدي مدرسين خريجين من معاهد التعليم العالي ومؤسساته، وبالتالي بدأت معاهد إعداد المعلمين والمدرسين تنمو وتتطور لكي توازي الجامعات، ولكن الجامعات وجدت طرقاً جديدة لتأهيل خريجها في مرحلة ما بعد الحصول على الإجازة وبشكل يترافق مع الدراسة الجامعية وهذا ما حافظ على بقاء معاهد إعداد المعلمين دون مستوى الجامعات في الاحترام الاجتماعي أو المؤهلات المطلوبة لقبول الطلاب.

— مستوى المؤسسة وسمعتها: في بعض البلدان ذات التخطيط اللامركزي يكون المعهد مسؤولاً عن المنهاج الخاص به وتعتبر سمعة المعهد عاملاً مهماً جداً في قبول دراسات ومؤهلات خريجية والاعتراف بها، إضافة لسمعة هناك عامل آخر وهونوع الباحثين والمدرسين الذين يتدرب طلاب المعهد

على أيديهم ومستواهم، وهناك أيضاً نوع من التسهيلات المتوفرة في المعهد
كالأدوات والأجهزة التعليمية والمختبرات والمكتبات التقنية.... إلخ.

عامل الزمن: تحدد كل الأنظمة والمؤسسات التعليمية سن دخول المعاهد
التعليمية ومدة الدراسة فيها ونوع العمل عند التخرج إضافة إلى عدد سنوات
الدراسة السابقة ودرجة المؤهلات أيضاً وتضيف هذا العدد من سنوات الدراسة
السابقة ودرجة المؤهلات أيضاً وتضيف هذا العدد من سنوات الدراسة إلى
سنوات الدراسة في المعهد لتجعل من العدد معياراً مطبقاً بدقة، إضافة لذلك يمكن
حساب عدد الساعات في سنوات الدراسة السابقة للإعداد إضافة إلى عدد
الساعات في سنوات الإعداد لتكون دليلاً مساعداً على بناء الشعور بالمسؤولية
لدى المتراخين أفراداً وجماعات ومؤسسات (ع.ت.ث.ع ١٩٨٨: ٢٢).

— العملية التربوية من أهداف ومحتوى وطرق وتقويم: فضلاً عن
دوافع المتعلمين وقدراتهم وبيئتهم التي تؤثر في المؤسسة التعليمية التي يتعلمون
فيها في تعلمهم معاً فإن هناك بعض جوانب العملية ومن أهمها:

— الأهداف المطلوب تحقيقها سواء كانت نابعة من مرحلة التعليم
أو فرع المعرفة أو كانت مرتبطة بالطالب أم بالمجتمع أو بالفلسفة السائدة والسلطة
الحاكمة.

— المحتوى، بما في ذلك وجه التشابه والاختلاف بين الفروع المعرفية
المكونة للمنهاج وما فيه من الجوانب الإلزامية والطوعية وموضوعات أكثر
أو أقل أهمية وموضوعات قديمة وجديدة والمخصصات الزمنية لكل فرع من
فروع المعرفة والزمن المخصص للتدريب المهني والثقافة العامة والمعرفة
العلمية.

— الطرق والأساليب مثل المحاضرة أو التعليم المبرمج.... إلخ،
وديناميكية الجماعة والأشكال العديدة من التعليم الفعال والمشاركة الطلابية

وتطبيق المعرفة والأساليب والمفاهيم والنظريات واللغات واستخدامها عملياً عامة لمجابهة الحياة بالتعامل مع أوضاع حقيقية أو محاكية تقريباً لأن هذه الأمور أهمية كبيرة في تحديد قيمة الشهادة الممنوحة.

— **التقويم** وهو عنصر رئيسي إذا ما أهمل فإن جميع الأعمال الأخرى مهما كانت جيدة سوف تفقد فاعليتها لأن الطالب والمعلمين والناس العاديين يعطون أهمية فقط للدراسات التي تخضع للتقويم، ولكن الامتحانات المطبقة حالياً كجانب رئيسي من التقويم لا ترتبط جيداً بالأهداف لأنها تعنى بمستوى المعرفة أكثر من اهتمامها بمستويات التركيب والتقويم، وإذا أخذنا بالحسبان أن تقدير الجدارة المهنية لفرد ما يتم على أساس تعليمه في معهد تدريب المعلمين فقط فإننا نستخدم نظرة ضيقة ننظر للفاعلية المهنية كانعكاس للتخرج في معهد معلمين، ولذلك ينبغي أخذ الجوانب الأخرى بالحسبان عند تقويم المعلمين مثل سجل عملهم وخبراتهم وموضوعات دراستهم ومشاركتهم في النشاطات العملية والمهنية والدورات التدريبية والنشاطات التجديدية والكتابية.

ج — برامج التدريب وإعداد المعلمين: ليس الطالب المعلم الجيد هو نقط من يملك الموهبة والصفات التربوية ويلتحق بمعهد إعداد معلمين جيد وذو سمعة جيدة بل لابد أن يمتلك ثقافة عامة ومهنية وتخصصية نظرية وتطبيقية في ميدان عمله وهذه لا تأتي إلا من برامج التدريب التي تقدم له ما يلي:

ثقافة عامة وقيماً: من المعروف أنه لا ينقل الثقافة للآخرين إلا حاملها وبالتالي يجب أن يكون المعلم مثقفاً ثقافة عامة عالية وإن كان سيدرس موضوعاً تخصصياً واحداً لأن المعلم لا يستطيع أن يملأ وظيفته حقاً ما لم يكن متشعباً بالثقافة العامة التي تجعله قادراً على فهم المشكلات الإنسانية والتعاون مع زملائه وطلابه لتحقيق أعلى مردود تربوي والتمتع بالحياة ومواجهة مشكلاتها والتكيف مع ظروفها، هذا لا يعني أن المعلم يجب أن يعرف كل شيء وأن يكون مستشاراً

في كل شيء يتعلق بالتعليم والعمل في مجال مدرسته وبيئته بل يجب أن يملك نوراً من كل شيء (م.ع.ت.ث.ع. ١٩٨٨ : ٣٠)، ومن أهم المجالات الثقافية التي ينبغي أن يلم بها المعلم البيولوجيا والصحة والرياضة والإقتصاد والجمال والأخلاق واللغة والاتصال والفن والموسيقا والتعبير البدني.

ثقافة مهنية: وهذه يجب أن تعطي لجميع المتدربين دون استثناء ولمدة طويلة وكافية لتحويل قسم كبير من الثقافة العامة إليها وأولئك الذين يعدون للتعليم في المرحلة الابتدائية: وتتضمن هذه الثقافة كثيراً من العناصر من أهمها: المعرفة التجريبية بالطفل أو علم نفس الطفل والمراهق ونموهما الجسمي والانفعالي والاجتماعي والمعرفي والأخلاقي (عبد الدايم ١٩٨٢ : ٨٠٠) ومعرفة جميع الطرائق المجربة في التعليم والشروط المطلوبة للتعليم، ومعرفة أصول المهنة وأوضاعها وأخلاقيها وقوانينها وأساليب ممارستها النظرية التطبيقية، وإدراك العلاقات بين المعلم والطالب وعمليات غرس القيم الثقافية والعلمية والاجتماعية تعكس حياة المجتمع وعلاقاته، ومن المقررات وإقتصاديات التعليم وفلسفة التربية وطرق التدريس العامة والخاصة وطرائق التعلم الكلاسيكية والذاتية بالإضافة لعلم نفس النمو وعلم النفس التربوي وغيرها.

ثقافة عملية مهنية: تتحقق من خلال التدريب العملي الذي يكمل الثقافة العامة والمهنية، فالممارسة المباشرة للتعليم أثناء التدريب تحت إشراف متدربين مجربين تتيح إكتشاف الصعوبات وقياس القوى وتبين قيمة الطرائق والتأكد من القدرات والتدريبات التي تجري في الصف نفسه كما تمرن المتدرب على التمرس بالطرق الفعالة المنظمة والمنتجة، وهناك ثلاثة تدابير ترفع من مستوى التدريب العملي لدى المعلم المتمرن هي: تنظيم رحلات ودورات تدريبية للمتدربين داخل البلاد وخارجها للتدريب في مدارس نموذجية لاكتساب أفضل طرق التعليم والتعلم، إلحاق مدرسة تجريبية بكل معهد لتكون مخبراً حقيقياً

للتربية التجريبية يتعلم فيه المتدربون على الأبحاث والتجارب، وتعميق الصلة بين مراكز التعليم والبحث ومعاهد إعداد المعلمين لزيادة الثقافة العامة والمهنية للمربين وتعميق رغبتهم بالبحث العلمي (عبد الدايم ١٩٨٢ : ٨٠٣) ، وعلى الرغم من أن هناك من يشك بجدوى هذا التدريب العملي لمن لا يملكون الموهبة التربوية والفضائل المهنية مثل الإنجاز الدقيق للأعمال اليومية وتحضير الدروس والتمرينات وإعداد التجارب والملاحظات والزيارات وإجراء التنظيم العام للعمل المدرسي بشكل جيد ودقيق ومنتظم، والإحساس وإجراء التنظيم العام للعمل المدرسي بشكل جيد ودقيق ومنتظم والإحساس بالقوة الحسنة، فإن التدريب العملي ضروري جداً لكل من يود العمل في التعليم، والهدوء والحزم والصبر والمهابة وغيرها من الفضائل مهما كانت قوية ومتأصلة في النفس لا بد لها من تدريب أيضاً لأن المتدربين الذين خرجوا من مرافقتهم حديثاً ودخلوا معاهد التعليم ما زالوا معقدين وعنيفين ومغالين ومحبين العدالة والتعبير عن الذات ولكنهم يرضخون للقواعد الثابتة والمعقولة التي يرون فيها الوسيلة الوحيدة لإصلاحهم، وإبعادهم عن الانفعالات، هذا لا يعني أن يطبق المعلمون المتدربون أساليب موحدة في التعليم بل يجب أن يتعلموا استخدام أفضل الأساليب العملية وأن يجددوا بها عندما يجدون أنها لم تعد صالحة لحاجات الأطفال المتغيرة مما يحقق لهم ولطلابهم في المستقبل كثيراً من المرونة الفكرية.

الثقافة التخصصية: يعتبر التخصص ضرورياً لأنه كلما اتسع مجال

المعرفة صار من الضروري حصر موضوعات المعرفة التي يمكن الإحاطة بها - بصورة معقولة وصار مجال الإسهامات الفردية أكثر ضيقاً، ولا بد للمعلم من أن يحصر نفسه في مجال دراسي معين (م.ع.ث.ث.ع. ١٩٨٨ : ٣٦) إذا ما أريد أن يقوم دور الشريك الفعال في التعليم ويلم بالمعلومات ويقدم الإجابات الصحيحة عن أسئلة الطلبة أثناء تعلمهم لمادة الاختصاص بشكل أفضل مما وجد في الكتب،

إن مصطلح التخصص ذومعان متعددة فمن حيث مستويات التعليم يشير إلى معلم المدرسة قبل الابتدائية - معلم مرحلة التعليم الأساسي - معلم الثانوية العامة - معلم الثانوية الفنية والمهنية - معلم الراشدين - معلم التعليم المستمر - ومعلم التعليم العالي ، أما من حيث الوظيفة التي يشغلها المعلم فيشير التخصص إلى الإدارة والتخطيط والتوجيه والتفتيش واستخدام الرسائل التعليمية، الخ، وأما من حيث طور العملية التعليمية فيشير إلى البرمجة والتقويم والإرشاد، وأما بحسب خصائص الطالب فيشير إلى التربية الخاصة للمعوقين عقلياً أو جسدياً وتعليم الكهول والمبدعين... الخ، وأما بحسب حقول المعرفة فيشير إلى معلم الرياضيات واللغة والتاريخ.... الخ.

د - دخول المهنة وممارستها: أدى التنوع السابق في الإعداد اللامتوازن للمعلمين إلى وجود ثلاثة نماذج في مهنة التعليم الأكاديمية هي: نموذج المعلم الذكي والأخلاقي الذي ينتمي للطبقة الحاكمة ويفعل ما تريده لأن ما تريده هو ما يريده، ونموذج المعلم المهني الذي يقدم المعرفة لأي إنسان مؤهل لتعلمها كما هو الحال بالنسبة لغالبية المعلمين، ونموذج المعلم المبدع الذي يخلق حدوداً جديدة للمعرفة ويطورها كالمعلم الذي يقوم بفعاليات مهنية عديدة في أوقات فراغه في البحث والتجريب والمشاركة فضلاً عن قيامه بتعليم طلابه، (لايت ١٩٧٤)، هذا يدل على أن نجاح الإعداد للمهنة لا يضمن النجاح فيها، فلقد اعتير ويستود (باري ٥٧) الإعداد مرحلة يطور فيها المتدرب مفهومه عن سلوك المعلم واحترافه وبالتالي ليس المهم نجاحه بمقدار فعاليته لأن الارتباط قليل بين نجاحه في الإعداد ونجاحه في العمل فيما يتعلم الطلاب كما وكيفاً يعتمد على علاقه بمعلم الصف، قد - الدراسات حول أثر كل من الإعداد على المتدربين أن الطلاب المتدربين يصبحون تقدميين وليسوا بالمرءة كما - تقوى الروابط بين - التعليم وهو الكلية من جهة -

اتجاهات كاتجاهات الزملاء المعلمين في المدرسة وربما تتغير قبل دخول المهنة ومنذ أيام الكلية وخاصة في شهورها الأخيرة إذ يتحول المعلمون إلى السلطة والسلوك السلطوي في الصف وخاصة بعد التخرج (لارزسفيد ١٩٥٨ : ٢٨).

وهكذا نلاحظ أن المدرسة التي يتعلم فيها المعلم تتعرف كهيئة اجتماعية مهمة أكثر من الكلية أحياناً حيث إن ما نعرفه عن عملية التنشئة يظهر أن كليات المعلمين ومعاهدهم ومديريةها يؤدون دوراً رئيسياً في ذلك، فعلى هذا المستوى اليومي تقحم أوار التدريس وتوقعاته في ذهن المعلم ويتم اتفاهه معها (لبيرمان ١٩٥٦ : ٤٩١)، ويتضمن ذلك تعلم القيم والأهداف والأغراض والعقائد والإجراءات المطلوبة من الزملاء أكثر من أي مصدر آخر، وعلى هذا المستوى أيضاً يكون المطلوب من المعلمين تعلم المحافظة على النظام بضبط الصف مثل المعلمين الآخرين، وبالإضافة لأهمية الزملاء هنا يؤدي التلاميذ دوراً قوياً في نشئة المعلم علماً أن العلاقة بينهما علاقة صراع، فالمعلمون يريدون قسر الطلاب ليتعلموا وإذا لم يهتم المعلمون بالقسر أوبالضبط يظن الأطفال أن الحياة حاوة في الصف ولا يتجهجون على سلطتهم والعكس صحيح ولذلك ينشأ الصراع (روزنشال ١٩٦٩ : ١٧٤).

هـ الهوية والالتزام: إن وجود سوابق (مهدات) لكل من الهوية والبنية مثل السيرة بالنسبة للمعلم والتاريخ بالنسبة للمدرسة قد تمت دراستها من قبل نولدتر (١٩٥٧) في مناقشته للهوية الكامنة ، فقد ذكر أن كل مؤسسة تمارس ضغوطاً على سلوك أفرادها مثل اللغة التي يعتبر استعمالها مناسباً للمعلمين لكننا كأعضاء في مؤسسات نمتلك بعض الهويات الكامنة غير المناسبة تماماً من السلوك المطلوب في المؤسسة وهي تؤثر أفعالنا واستجاباتنا في لهذه الأفعال ، مثلاً: إذا كنا ذكوراً أو إناثاً صغاراً أو كباراً فإن ذلك يؤثر على نمط أفعالنا في المؤسسة.

لقد أرجع غولدر مفهوم الهوية الكامنة إلى الاجتماعي الألماني فرديناند جوني الذي ميز بين النمطين الشمولي والمحلي فالشمولي يمتلك هوية كامنة لرؤية خلافاً للمحلي الذي يمتلك التزاماً قوياً خارج المؤسسة (مثلاً مدرس الموسيقى الذي يجد مكانة كبيرة بين الموسيقيين خارج المدرسة أكثر مما هي بين زملائه العاملين).

و- الولاء: ترتبط هذه الفكرة بفكرة الهوية الكامنة في مناقشة التنشئة الاجتماعية الثانوية، فبالنسبة لبيكر (١٩٧١: ٤١) يشير الولاء إلى الطريقة التي تصبح فيها الاهتمامات الشخصية للفرد مرتبطة بالسلوك المستقبلي المفيد، بالنسبة لكانتر (١٩٧٤: ٢٧) فإن الولاء هو العملية التي تصبح فيها اهتمامات الفرد مرتبطة بإشباع أنماط اجتماعية منظمة من السلوك ينظر إليها على أنها محققة لتلك الاهتمامات من جهة ومعبرة عن حاجات الشخص من جهة أخرى، ولذلك تبقى المؤسسة مستمرة فإنها يجب أن تحقق ثلاثة أشياء هي: الاستمرارية، والشدة ، والضبط وعلى الفرد أن يبقى ملتزماً به.

لقد طور وودس (١٩٧٩: ١٦٧) فكرة كانتر وربطها بالتنشئة الاجتماعية الثانوية للمعلمين في المدرسة ونظر إلى المعلمين على أنهم يتكيفون دائماً مع ضغوط المدرسة وضوابطها من خلال تطبيق عدد من استراتيجيات البقاء، وقام بتحديد ثمان منها هي: السيطرة، والمناقشة، والتنشئة، والإخاء، والغياب أو العزل، الروتين والتقاليد، العلاج المهني، ورفع المعنويات.

لقد ذكر وودس أن هذه الاستراتيجيات لا تحسن التعليم دائماً وبين أن البيداغوجيا المستترة لهذه الاستراتيجيات يمكن أن تستولي على فعاليات المعلم لأن سيطرته على التلاميذ في الصف تمنع أي شيء آخر.

ثانياً المعلم في المدرسة:

يحتوي النظام التربوي عدداً من المؤسسات القديمة والحديثة التي لكل منها أنماط السلوكية والقيمية الخاصة التي تتكون تلقائياً بداخلها، ويعمل المعلمون داخل هذه المؤسسات وتعد المدرسة أهمها حيث تتمثل هذه المؤسسة في ذهن الناس بمجموعة أفكار أهمها مؤسسة مستقلة لها أهدافها ومديرها ومناهجها ومعلموها وتقوم بصوغ طباع الأطفال من خلال نقل مجموعة من القيم إليهم (بارون: ١٩٦٥)، وفي داخل هذه المؤسسة وخارجها يوجد العديد من القوى التي تمارس تأثيرها على سلوك المعلم وعمله وتتأثر بهما أيضاً، ومن أهم هذه العوامل ما يلي:

١- العوامل الخارجية: تضم الدولة ، ومجلس إدارة المدرسة أو حكومتها، والآباء (موسغريف ١٩٧٨ : ١٦٥).

أ- الدولة: وتمارس تأثيرها على المعلم على المستويين القومي والمحلي وذلك من خلال تخصيص الموازنة للتعليم وبالتالي للمعلمين ، ومن مؤسسات الدولة أو السلطة ما يلي:

- الوزارة (أمانة سر الدولة للتعليم أو أمانة التعليم)، وتحدد الأجور والقوانين المنظمة للتربية وتسيطر على معظم الأمور التربوية علماً أن هذه السيطرة تتعارض مع الإدارة المحلية المنتجة وهذا بدوره يؤثر على المعلم.

- السلطة التربوية المحلية وتنظم هذه أيضاً بدورها المصاريف التربوية المقدمة من الحكومة المركزية كما تقوم هي بنفسها بالصرف مما يجعلها تظهر كأنها السلطة المباشرة الحقيقية التي تتم ممارستها على المعلم من خلال المدير أو المجلس، ولكن السياسات التربوية لا يحكم عليها محلياً وتربوياً بل قومياً وسياسياً، وهذا لا يعني أن السلطة المحلية لا دور لها بل على العكس من ذلك أن دور هارثيسي في مدارسها وتأثيرها كبير في معلمها فهي التي تعين المدير

والمعلمين وتدفع لهم أجورهم حيث تزداد سيطرتها عليهم كلما زاد مصروفها عليهم.

- المدارس الخاصة المستقلة والمدارس الدينية والخيرية والميائم ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة ورياض الأطفال، على الرغم من أن إدارة هذه المؤسسات تحددها الوزارة والسلطة المحلية وأن مناهجها موحدة وخاضعة لتفتيش الوزارة فإن لها استقلاليتها المالية وهذا ما يجعلها قادرة على التأثير على المعلم.

ب- مجالس الإدارة المدرسية: ولها تسميات عديدة مثل مجالس الآباء والمعلمين أو حكومة المدرسة أو المؤتمرات الشعبية الأساسية والهيئات الحزبية المحلية والسلطات التربوية المجاورة للمدرسة وهذه جميعها تمتلك بعض الصلاحيات وتقوم ببعض الأعمال وتتخذ بعض القرارات التي تؤثر على المعلمين.

ج - آباء التلاميذ الدارسين في المدرسة: ويؤثرون على المعلمين من خلال أطفالهم بشكل غير مباشر أما بالشكل المباشر ففي الغرب يعيش المعلم بين الآباء بقرب المدرسة ولذلك يلتقي به الآباء باستمرار ويسألونه عن المدرسة وعن أولادهم أما في المدن يعيشون في الأحياء الصغيرة جداً بل يسافرون من أماكن سكنهم لمدارسهم ولذلك تحتاج علاقاتهم بالآباء والمعلمين يهتمسون معاً بالأطفال فإنهم يختلفون حول تقويم الطفل ولذلك ينشأ الخلاف بينهم، صحيح أن العلاقة بين أب والمعلم أقرب بالنسبة للأطفال الصغار لكنها ضعيفة للأطفال الكبار، إضافة لذلك إن روابط الآباء والمعلمين قليلة في المدارس الثانوية وكثيرة في المدارس الابتدائية ولكن عامة هناك خلاف بين المعلم والأب نتيجة الاختلاف بالقيم إذا كانا من طبقتين مختلفتين وهذا لا ينطبق على المدارس الخاصة لأن الآباء يمولون المعلمين وبالتالي يزداد تأثيرهم فيهم.

٢ - العوامل الداخلية: وتضم مدير المدرسة والموظفين من المعلمين وإداريين، والأطفال (موسىغريف ١٩٧٨: ٧٣).

أ - مدير المدرسة: هو الذي يوزع المقررات والحصص وجدول التدريس وتوقيت الدروس والحصص والعطل ونصاب المعلمين....الخ. ويميز المعلمون بين المدير القوي والضعيف وهو بدوره يفعل الشيء نفسه في إختياره المعلمين وتقويمهم وكتابة التقارير عنهم وتقديم التوجيه والتوجيهات لهم، وهو في ذلك كله يؤثر عليهم كثيراً.

ب - الموظفون: إن مدرس المقرر مطالب بالتعاون مع زملائه في المقرر ومطالب بمشاركتهم في الأنشطة المدرسية وبالتعاون معهم في القيام بأعباء المسؤولية وبالالتزام بالقوانين المدرسية وبالإشراف على التلاميذ وبالاشتراك في الرحلات والمباريات والأندية والجمعيات والمخيمات وغيرها ، وإن عمله في ذلك كله لا يعتمد على مهارته مع الأطفال بل على علاقته بزملائه وخاصة الموظفين في المدرسة من إداريين ومستخدمين ومعلمين.

ج - الأطفال أو التلاميذ: إنهم يؤثرون على المعلمين بما يقومون به من تصرفات في المدرسة فلباسهم المخالف وتصرفاتهم غير المؤدبة يؤثرون على المعلمين وخاصة المحافظين منهم الذين لا يستطيعون أن يتغيروا مع المستجدات علماً أنه ينبغي عليهم أن يفعلوا ذلك ليتكيفوا مع التغيرات في الجو المدرسي، ولعل عدم قدرتهم على ذلك يعود إلى تأثير فارق العمر، فمن الملاحظ أنه عندما يكون قدرتهم على ذلك يعود إلى تأثير فارق العمر، فمن الملاحظ أنه عندما يكون الطلاب صغاراً وتحت تأثير المعلم وليس لديهم المعرفة والشجاعة لمخالفة المعلمين فإن تأثيرهم على المعلمين يكون بسيطاً ولكن عندما يكبرون ويصبحون قوة تأثيرهم على المعلمين يكون بسيطاً ولكن عندما يكبرون

ويصبحون قوة مستقلة تحدد بعض ضروب سلوك المعلم فإن تأثيرهم يزداد عليه
(المجلس المدرسي ١٩٦٧: ١٢).

٣ - العوامل المتبادلة (داخلية وخارجية تؤثر على المعلم ويؤثر فيها)
وتتضمن مناهج والمواطنين مراكز التوجيه والإرشاد.

أ - المناهج: يمتلك المعلم الخيار في كيفية تدريس مقررات المنهاج وفي وضعها أحياناً وفي امتحان طلابه فيها ووضع سلاسل التصحيح وإبداء الملاحظات حولها، ولكن ذلك كله لا بد أن يحظى بموافقة هيئات المناهج والامتحانات المؤلفة من مدرسين أيضاً وعلى الرغم من أن الوزارات والمديريات والمفتشين يشرفون على المناهج فإن ذلك لا يتم إلا من خلال المعلمين ومشاركتهم الفاعلة في تحديد الأهداف الامتحانية التربوية وحاجات الطلاب وفي تقديم التغذية الراجعة للموجهين وخبراء المناهج.

ب - المواطنون: يؤثر الرأي العام في المدرسة والمعلم ديمقراطياً فالسياسة العامة تؤثر في المدارس والمعلمين وخدمات التعليم أما المعلمون فيؤثرون في الأحزاب والدولة من خلال نقاباتهم وروابطهم وممثليهم في البرلمانات ومجالس الشعب والمؤتمرات وبقية المؤسسات الدينية والاقتصادية والحكومية المحلية والقومية.

ج - مركز التوجيه والإرشاد القومي المركزي: ويسهم في رسم السياسة الثقافية والتربوية التي ينبغي على المعلمين إيلاؤها مزيداً من الاهتمام لأنها توصل للمعلمين السياسة العامة في ميدان عملهم في المدارس بأسلوب تربوي.

ثالثاً: دور المعلم:

إن مناقشة فعالية المعلم قد تمت بموجب مفردات (دور المعلم) ومن الممكن أن نميز بين اتجاهين في أدبيات ذلك الدور أحدهما تشخيصي والثاني وصفي، فالمثال على الاتجاه التشخيصي هو المعلم في المجتمع الحر والمنطلق حيث يكون مبشراً في الأحياء الشعبية أورائداً في الريف مخصصاً نفسه كلياً للحرب ضد المحافظين والبحث عن الامتياز وحاملاً القيم والتوقعات والأطر الأيديولوجية التي يحكم على المعلمين من خلالها (فلود ١٩٦٣: ٣٨٨)، علماً أن المعلمين لا يستطيعون ممارسة تأثيرات كبيرة لأن كلاً منهم معاق بقلة الفرص المتاحة له والمعطاة لتلاميذه، أما الاتجاه الوصفي لدور المعلم فيؤكد على عدد الظروف التي يعمل المعلم ضمنها وعلى الصراع النابع من التوقعات والقيم المختلفة التي تم تكوينها عن المعلمين، فبالإضافة للتوقعات والقيم المولدة للصراع ذكر ويلسون (١٩٦٢: ٢٩) أربعة أمور أخرى مولدة للصراع هي: الطبيعة الغامضة للمهنة حيث من الصعب معرفة متى يؤدي المعلم دوره، استغراق المعلم في دوره في بحث مستمر عن بدائل للمحافظة على الحيوية في الصف، وعدم تدعيم دور المعلم جيداً ليتوافق مع إطار عمل المؤسسة كشعوره ببساطة دوره فيها مقارنة بدور الطبيب في مؤسسته، وأخيراً الانقسام بين الالتزام بالدور والتوجيه المهني أوبين رغبة المعلم بعمله ورغبته بإيجاد مهنة أخرى.

وتبين الدراسة المتعمقة للاتجاهات المذكورة في دور المعلم أن الدور الاجتماعي مفهوم ذو طريقتين أولهما يغطي القيم والتوقعات المرتبطة بوضع معين في النظام الاجتماعي عن وجهة نظر الفرد الذي يشغل الوضع وثانيهما يغطيها من وجهات نظر الذين يتفاعلون مع ذلك الفرد، أي أن فكرة الدور في أي مهنة تتضمن صورة ذاتية وصورة عامة، فأى تغير في إحدى الصورتين يؤدي إلى تغير في الأخرى وبالتالي في مكانة المهنة واختيارها من قبل الآخرين، مثال إن

رأي المعلمين يحدد عدد الناشئة الذين يلتحقون بمهنة التعليم (موسفر يف ١٩٧٨ : ٢١٩).

١ - الصورة العامة لمهنة التعليم: هناك فكرة نمطية سائدة تضم عددا من الصور التي تمثل الملامح المهنية البارزة لأي دور مهني، فعندما يذكر الناس المعلمين تتبادر إلى أذهانهم عدة أفكار نمطية وصور مثل عبوس، لطيف، وقور، متواضع، نموذجي... الخ، ويكيفون سلوكهم مع صورة ذلك المعلم حسب الطريقة التي يرونه بها بأنه يختلف أو يشبه الصورة النمطية الموجودة لديهم عن المعلم ، لقد حاولت عدة دراسات وصف الصورة العامة للمعلم من أهمها دراسة جامعة ميسوري (بدل وآخرون ١٩٦١) التي بينت أن الفكرة النمطية للمعلم الأمريكي تتركز حول ثلاث نقاط هي: العلاقة بين المعلم والتلميذ التي ينبغي أن تقوم على المعاملة الجيدة من دون تمييز وعلى الاهتمام والحب والمساعدة من قبل المعلم للتلميذ، والطريقة التي يعلم بها المعلم طلابه والتي تؤكد على المعلومات وخاصة اللفظية منها وعلى ملاحظة أعمال التلاميذ وتكليفهم بالواجبات، والقدرة على الضبط وتوفير الهدوء والنظام في الصف، أما بالنسبة للتوقعات المتعلقة بالسلوك العام للمعلم فقد بينت الدراسة السابقة أن الجمهور يتوقع من المعلم أن يعكس في سلوكه القيم الأخلاقية للمجتمع وأن يكون قدوة من حيث التقيد بالمثل العليا في سلوكه وان يكون محافظاً وحيادياً في مختلف أشكال الصراع الدائرة في المجتمع وخاصة السياسية منها.

وهناك دراسة أخرى (فيجل ١٩٥٦) أطلقت على المعلم اسم الغريب الاجتماعي مسوغة ذلك بأنه يقضي معظم حياته مع الأولاد، وتدور حياته حول الأشياء التي ترتبط عادة بالطفولة كالألعاب والامتحانات والشعائر المدرسية وهذا ما يبعده عن عالم الراشدين، إضافة لذلك، إنه يجب أن يكون بعيداً عن الأطفال في الوقت نفسه للمحافظة على النظام ويتسلح لذلك بعدة ضخمة من المكافآت

والعقوبات، كما أن المعلم غريب ثقافياً عن الجماعة التي يخدمها سواء أعلم في المنطقة التي يقطن فيها أم لا، وهذا يبين أن دور المعلم دور وسيط يمثل جسراً يصل الحاضر بالمستقبل، وبما أنه دور وسيط فإن صاحبه يجب أن يتكيف مع عالمين دون أن ينتمي فعلياً لأي منهما.

وفي دراسة إنكليزية (وليامز ١٩٥٦) سئل فيها الناس ليرتبوا السكان حيث وضعهم الاجتماعي ثم الحصول على تدرج للطبقات الاجتماعية على الشكل التالي: طبقة عليا - فئة وسطى - طبقة دنيا، وقد ضمت الفئة الوسطى أولئك الذين لا إدراجهم في إحدى الطبقتين العليا أو الدنيا مثل المعلم القائم على رأس عمله أو المتقاعد لأن المعلمين نوع يقع بين الطبقتين العليا والدنيا لحصولهم على التربية وكونهم يعيشون بحالة من العزلة عن الطبقات الكبيرة ولا يشعرون بالانتماء لها.

٢ - الصورة الذاتية: إن رأى المعلم حول ذاته يتأثر إلى حد كبير بالطبقة التي ينتمي إليها وبعمره وجنسه وبنوع المدرسة التي يعلم فيها وبالمرحلة الدراسية التي يعلم فيها وبعمر الطلاب الذين يدرسه فكلما كانوا أصغر سناً كان دوره أقل وضوحاً وكلما تدنت المرحلة التي يعلم فيها وصولاً إلى المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال عد دوره أقل أهمية لأنه يدرس مواد كثيرة وهو غير متخصص، وكلما كانت المدرسة أقل شهرة وتوقفاً كان دوره أقل وضوحاً... إلخ. إضافة إلى ذلك إن دور المعلم ليس حياً كما هي الحال في المهن الأخرى وخاصة إذا لم يكن متخصصاً في مجال محدد من مجالات المعرفة العلمية، فالطبيب يهتم بحالات مرضية معينة دون وجود رابطة عاطفية من نوع ما بينه وبين المرضى ولكن المعلم يعتني بأطفاله بحرارة وتفهم ويستمر اتصاله بهم لفترة من الزمن إذا كان في المرحلة الابتدائية لكن ذلك يقل في

المدرسة الثانوية وعند المدرس المتخصص الذي يهتم كثيراً بنقل المعرفة (ويلسون ١٩٦٤: ٥٣).

لعل أهم طريقة لمعرفة الكيفية التي ينظر بها المعلمون إلى أنفسهم هي دراسة الدوافع التي دفعتهم إلى اختيار مهنة التعليم بدلاً من المهن الأخرى، فعندما سئل ١٩٦ معلماً في مراكز تدريب المعلمين لترتيب عشرين دافعاً ترتيباً متدرجاً حسب تأثير كل منها على اختيارهم مهنة التعليم احتل حب الأطفال المركز الأول، والرغبة في الالتحاق بمهنة ذات صلة بموضوع الدراسة المركز الثاني، وحب التعليم المركز الثالث، والرغبة في الأمان والاستقرار المركز الرابع، والرغبة في تحقيق المثل العليا المركز الخامس (موسغريف ١٩٧٨: ٢٢٤) ولكن فروقاً طفيفة برزت بين الذكور والإناث وبين خريجي الجامعات وخريجي المعاهد في ترتيبهم للدوافع.

وقد أجري مسح اجتماعي في عدة جامعات إنكليزية لطالبات السنة الثالثة لمعرفة مواقفهن إزاء مستقبلهن المهني فذكرت ٤٩% منهن بأن رغبتهن المهنية الأولى هي التعليم وذلك لكثرة العطل الرسمية ولمحبتهن للصغار والعمل معهم، ورغبتهن في مساعدة الأطفال على التقدم، ووجود الفرص لمتابعة الدراسات العليا لمن هم في تلك المهنة، وهكذا فإن النتيجة التي يمكن استخلاصها من هاتين الدراستين هي أن معظم المعلمين ولا سيما النساء يقبلون على مهنة التعليم بدافع حبهم للأطفال ورغبتهم في متابعة إهتماماتهم الفكرية ودراساتهم العليا علماً أن الذكور كانوا أكثر شعوراً بدورهم المهني من الإناث اللاتي أعطين الدور العائلي والعاطفي أهمية أكبر من الرجال، (كولنز ١٩٦٤).

وهكذا نستطيع القول أن هناك ثلاثة نماذج رئيسية للصورة التي يرى المعلمون بها أنفسهم وهي: صورة المعلم المتخصص في مادة معينة ويركز إهتماماته على الطفل وعلى مهارته المهنية، وصورة المعلم المبشر الذي يشعر

بأن دوره يتجاوز حدود المدرسة والصف ليشمل المجتمع فيعمل لتشخيص حالة المجتمع ويسعى لتغييره بواسطة إيدولوجيا معينة.

٣ - التكيف مع مهنة التعليم: إن هناك احتمالاً للنزاع ضمن الأدوار المتكاملة لوضع المعلم نظراً لأن المعلم يحمل توقعات حول سلوكه تختلف عن توقعات الأشخاص الذين يتفاعل معهم، فالمعلم ينتقل باستمرار من عالم الراشدين حيث يؤدي دوراً ثانوياً إلى عالم الأطفال حيث يؤدي دوراً أساسياً، والأطفال الذين يتعاملون مع المعلم يرون أنه ينتقل ذهاباً وإياباً من دور الحكم إلى دور الرفيق عدة مرات في اليوم الواحد وهذا الوضع القلق يتطلب بعض التكيف في الشخصية (إيڤس ١٩٨٢: ٩١).

يبدأ هذا التكيف في الشخصية بصورة مسبقة خلال فترة التأهيل المهني التي يمضيها المرشح للتعليم في دور المعلمين أو الجامعة، فقد بينت إحدى الدراسات لطالبات في معاهد إعداد المعلمات طلب منهن إبداء رأيهن حول العناصر الرئيسية في دورهن المقبل وهي: تنظيم الصف والأهداف العامة للمعلم وأسلوب إثارة التلاميذ للعمل ونوع السلوك الذي يسمح به التلاميذ ووجهت نفس الأسئلة إلى عدد من المعلمين المشرفين على التدريب، وقد تبين أن الطالبات ينتقلن بصورة متدرجة من مواقف متسلطة إلى أخرى أقل تسلطاً خلال العام الأول والثاني للتأهيل ولكنهن في العام الأخير يعدن إلى المواقف التقليدية المتسلطة ويقتربن من مواقف المعلمين المدربين، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى التنشئة المهنية للمعلمين التي تمتد على مرحلتين: مرحلة أولى تحضيرية تضم المحاضرات النظرية التي تضع أمام الطلاب مفهوماً مثالياً عن دور المعلم، ومرحلة ثانية تدريبية وعملية يحتك الطالب خلالها بالواقع ويتلقى ملاحظات المدرسين وتوجيهاتهم فيبتعدون عن الجوانب النظرية ويركزون على العمل وهذا التكيف يحدث تدريجياً أثناء فترة التأهيل (فنليسون ١٩٦٧).

هناك تكيف آخر يجري عندما ينتهي المعلمون من التأهيل ويصبحون أعضاء كاملين سلم التعليم، وهؤلاء المعلمين يختارون ويدخلون المهنة بدوافع مختلفة إلا أن هذه الدوافع يمكن أن تتعدل خلال ممارسة المهنة ، فقد بين لانجفيلد (١٩٦٣) أن المعلم الذي اختار مهنة التعليم اختارها لأنه رأى فيها مجالاً لتوفير حياة آمنة مثلاً، قد يبتعد تدريجياً عن العالم فتضيق بذلك تجربته ويصبح مرتبطاً كلياً بالتعليم، قد يبدو هذا المعلم للملاحظ أنه صاحب رسالة ولكنه في الحقيقة ضيق الأفق وهذا ما يجعله غير قادر على إفادة تلاميذه بصورة تتناسب مع الوقت الذي يكرسه لهم، كما أن المعلم قد يختار مهنة التعليم لأن جوها أليف بالنسبة له وهذا ما يجعله مستغرقاً في جو المدرسة والآباء والأطفال بصورة يتوقف معها عند النضج أو يستغرق في جو الشهادات والدراسة فيصبح عالماً أكثر منه مدرساً وبالتالي ينشغل في الحالة الأولى بالأطفال عن إغناء نفسه فتقل قدرته على إفادتهم أوفقد اهتمامه بالتلاميذ كأطفال يحتاجون إلى رعايته وعطفه في الحالة الثانية، ولكن ينبغي القول أن الدوافع قد تتكيف بصورة مجدية خلال ممارسة التعليم فشعور المعلم بالأمان في عمله قد يساعده على استخدام قواه استخداماً مجدياً وخاصة إذا كان طموحاً ومستعداً لبذل الجهود الكبيرة والنافعة له ولتلاميذه أو كان يرتاح للجو المدرسي ويخلص لعمله فيصبح مصدر أمان واستقرار له، وفي هذه الحالات يكون الدافع للتعليم قد تكيف بصورة مناسبة بتأثير الخبرة العملية.

وهكذا فإن مناقشة دور المعلم توضح لنا كيفية إدراك المعلم من قبل المجتمع وتصيف بعض الصراعات التي يمر بها المعلم بعد أن بينا في القسمين السابقين من هذا الفصل كيف يدبر المعلم أموره أو ماذا يفعل في كل من المهنة والمدرسة، وهذا يضع التصور الوصفي للمعلم ضمن الإطار الاجتماعي وليس كمعلم يؤثر في ذلك الإطار، ولتحاشي ذلك، إذا أردنا أن ندرس المعلمين

كمجموعة مهنية، علينا أن ندرس واحداً فقط من تأثيرات المعلمين على التربية فهم يعملون على مستوى المدرسة ويؤثرون على مستوى الصف والمنهاج، وعلى الرغم من قلة المقررات التي يتخذونها على هذا المستوى فإنهم سيطبقون القرارات العليا على هذا المستوى ومن هنا تتبع أهميتهم كمجموعة مهنية، لقد درسنا دور المعلم في المهنة والمدرسة وسندرسه في الفصلين القادمين على مستوى المنهاج والصف.



الفصل السادس

التنظيم الاجتماعي للمعرفة

المناهج والتدريس والتقييم وأثرها في التنشئة الاجتماعية والتربية:

لم يتم إهمال مضمون التربية في علم الاجتماع التربوي وكانت نقطة البداية نابعة من علم اجتماع المعرفة وهادفة لاكتشاف أبعاد المعرفة كبنیان اجتماعي والمناهج كمعرفة منظمة اجتماعياً والمدارس كمنظمات لمعالجة المعرفة والناس بطريقة يكون التتضيد الطبقي فيها موضع الأهمية وتكون فيها الثقافة بدلاً من البنية مبدأ التنظيم الرئيسي، إنطلاقاً من هذه الرؤية أهتم بورديو بالتربية كنظام أفكار وبالعملية التربوية كنقل للثقافة (بورديو ١٩٧١: ١٧٤). إن أحد الجوانب الرئيسية لتقسيم المعرفة طبقياً (أو تتضيداً طبقياً) هو الطريقة التي يتم ربط التقييم الاجتماعي التفريقي للمعرفة بالسبل المختلفة لاكتسابها، مثلاً: إن التمييز أو التفريق بين التعليم الابتدائي والثانوي يعني تقليدياً فرقاً أو اختلافاً في مضمون التعليم كما يوحي بذلك الاسم (ابتدائي) حتى إنه عندما كانت الموضوعات واحدة فإن المستوى أو المعيار المستهدف كان مختلفاً، وكذلك فإن تنوع التعليم الثانوي يرتبط باختلاف المناهج المناسبة للأنواع المختلفة من العقول.

إضافة إلى ذلك، فإن السبل المختلفة للمعرفة ترتبط أيضاً بتوزيع الموارد، فقد بينت إحدى الدراسات (بايرن ١٩٧٤: ١٧٧) كيف تؤثر الافتراضات في طبيعة التعلم المطلوب للأطفال المختلفين على توزيع الموارد لصالح الأطفال ذوي القدرة العالية، حيث لم ينظر لهم على أنهم يحتاجون إلى تعليم أطول زمناً بل ولموظفين أجورهم مرتفعة ولأموال أكثر للكتب والمواد الدراسية، هذا فضلاً

عن التحيز لصالحهم إذا كانوا يدرسون علوماً نظرية وكانوا من الذكور، في حين تكون الموارد المخصصة للإناث والذين يدرسون علوماً تطبيقية أو مناهج ترسخ الأدوار الجنسية أقل بكثير.

علاوة على ذلك ، كان بوردومهماً بالوظيفة التفريقية للتعليم والمعرفة فقد جادل أن النظام التربوي يتطلب كفاءة لا يقدمها هو نفسه بل يمكن اكتسابها في الأسرة، وهكذا فالنظام التربوي يعطي أهمية أكبر لأولئك الذين يأتون من أسر مثقفة يمتلك أفرادها رأس مال ثقافي وبالتالي يعيد إنتاج البنية الموجودة الخاصة بتوزيع رأس المال الثقافي بين الطبقات، وهذا يعني أن هناك تناظراً بين رأس المال الثقافي ورأس المال الاقتصادي وامتلاك أحدهما يعني امتلاك الآخر (بوردو ١٩٧٣: ١٧)، ويضيف بوردو أن المعلمين نتاج نظام هدفه نقل الثقافة الأرستقراطية التي تعتبر قيمتها، مثل الأسلوب والذوق والذكاء والدقة، ذات أهمية كبيرة إلى حد أن الموضوعات التي تقوم على هذه القيم وتقدم أفضل استثمار لرأس المال الثقافي تجذب التلاميذ من المستويات الاجتماعية العليا أكثر من تلك الموضوعات التي تتطلب عادات أقل قيمة كالالتزام والتوجه الصناعي (بوردو ١٩٧٤: ١٢)، ولكن هناك دراسات تؤكد عدم مصداقية ذلك دائماً في جميع المجتمعات (بن ديفيد ١٩٦٤: ٢٩٤)، فوق ذلك كله أكد قبله فيبر على التقويم الاجتماعي التفريقي للمعرفة في إطار أفكار الجماعة المسيطرة على الإنسان المثقف ، ففي دراسته للطبقة المثقفة الصينية في الماضي رسم فيبر صورة واضحة للصفة الإدارية المكتنية والطبقية لتربية تلك الطبقة واعتمادها على الاختيارات الكلاسيكية حيث لم تحدد المعرفة المقاسة في هذه الامتحانات من هو الإنسان المثقف فقط بل تضبط الدخول إلى النخبة الإدارية ، ولكن تعريفات مختلفة إختلافاً راديكالياً عن التربية قد تلت التغير في علاقات القوة وأحد النتائج المترتبة على نمو البيروقراطي في المجتمع كما رأها فيبر هو حلول

مفهوم البيروقراطي الذي تقوم قوته على خبرته المعرفية محل الرجل المتقشف ،
وانطلاقاً من مفهوم كهذا ميز ويليام أربع مجموعات من الأيديولوجيا التربوية
التي ترتبط بالمكانة الاجتماعية لمن يعتقدون بها وهي: نموذج الرجل الراقى
الذي يرتبط بالاستقرائية ونموذج الاحتصاصي أو المهني الذي يخص التاجر
أو المختص المهني، النموذج التوسعي الذي يرتبط بالإصلاحي التربوي ونموذج
الطبقات العاملة والجماعات المضطهدة الذي يقع خارج النظام التربوي ويؤكد
على الاختيار والمشاركة (ويليامز ١٩٦١: ١٢٧).

يلاحظ من ذلك أن الضعف الرئيسي في هذا الأسلوب هو أن ويليامز
أعطى أهمية قليلة نسبياً لعلاقات القوة المتغيرة بين المجموعات التي قد تكون
هي السبب في التغيرات الفعلية في المناهج، ولذلك نقترح أنه ينبغي علينا أن
ندرس العلاقات بين العوامل المؤسسية والثقافية والاجتماعية (أو عوامل النظام)
التي تؤثر في المناهج وتغيره.

نظريات النظام:

لقد ذكر دوركهائم أن التغيرات في مناهج القرن السادس أو عصر التدوير
في فرنسا نجمت عن التغيرات الاقتصادية في المجتمع الفرنسي (دوركهائم
١٩٧٧: ١٦٦)، وأكد فيبر أيضاً على أهمية المناهج في تطوير الاتجاهات
نحو العلم وتكوين الأطر التي يتم تفسيره من خلالها ورأى كما رأى دور كهائم
أن تنظيم المعرفة ضمن المؤسسات التعليمية يستجيب للتغير في البنية الاجتماعية
والنظ الاجتماعية (روبنسون ١٩٨٣: ١١٥)، ولكن الاهتمام بالتنظيم الاجتماعي
للمعرفة بدأ لاحقاً على أيدي علماء اجتماع قدموا نظريات عديدة في ذلك،
وقد قدم فيبر ومهد لهم عدد من الاجتماعيين الذين لفتوا الانتباه إلى الحاجة
لنظام التربوي وبقيّة الأنظمة والبنى الاجتماعية مثل سميث
(١٩٧٧) ظهور النظام التربوي الجمعي في بريطانيا نتيجة

للأنماط المتغيرة في العلاقات فيما بين أفراد النخبة وبينها وبين المجموعات النخبوية الأخرى وبين هذه الأخيرة والقوى العاملة المنظمة، ومثل إيكليستون (٣٢) الذي بين أن المناهج التقليدية يتم تحديثها من قبل المجموعات الجديدة التي تحمل عقائد ديمقراطية وتطالب بمناهج حديثة، ونتيجة لذلك وصف إشارات الحركة والانتقال من المناهج التقليدية المحددة والقائمة على الإلزام نحو مناهج مستقبلية تجديدية قائمة على التعاقد وبين أن أحد جوانبها المميزة هو إنفتاحها للطلاب والمعلم كي يشاركا في اتخاذ القرارات حولها، ومن أهم نظريات النظام نظريتا موسفروف وبرنشتاين.

١- نظرية موسفروف:

يرى موسفروف (١٩٦٨: ١٠٠) أن المناهج أداة مصطنعة وترتيب غير طبيعي نوعاً ما من واجب علماء الاجتماع اكتشاف العلاقات الاجتماعية المنتظمة التي تعتمد عليها أوتبنى على أساسها هذه الأداة، وقد ذكر خمساً من النزعات الموجودة في المجتمع المعاصر التي تؤثر فيها وهي: تناقص الطلب على اليد العاملة غير الماهرة، الحياة المتعاطمة، والتجريد المتزايد للمعرفة، والنضج المادي أو الجسمي المبكر للشباب، وصغر الهوية في الأدوار بين الجنسين (موسفروف ١٩٨٩: ١٦)، وأضاف موسفروف أن أي شكل تتخذه المناهج سوف يؤثر على التهيئة الاجتماعية للمعلمين والطلاب لأن المنهاج ليس مكوناً من عدد من الموضوعات التي يقدم كل منها حقائق موضوعية مادية واجتماعية بل يضم أيضاً عناصر سرية تعلم الطالب ما نوع الشخص الذي يوجد بداخله ويضم معارف تنقلها له المؤسسات التعليمية بغية المساهمة في بناء شخصيته (موسفروف ١٩٦٨: ١٤).

إن المتفحص لهذه النظرية ببساطة أنها لم تبين لنا كيف ترتبط المعارف التي تقدمها المناهج بالشخصية أو كيف تؤثر البيئة الاجتماعية على تشكيل الهوية

الفردية، كما أن هذه النظرية لم تر المدارس سوى مؤسسات تتكيف مع الحاجات الاجتماعية ولم تر التلاميذ إلا أفراداً يتلقون ويستوعبون وجهة نظر جاهزة عن العالم وعن أنفسهم دون أية مناقشة أو تفكير أو مساهمة في أي من العمليتين، إضافة لذلك لم يفسر لنا موسفروف في نظريته سبب اتخاذ المناهج لهذا الشكل دون غيره وما هي عواقب ذلك الوعي الإنساني، ولتفسير ذلك لابد من اللجوء إلى برنشتاين ونظريته.

٢- نظرية برنشتاين:

تتركز هذه النظرية على معالجة الكيفية التي يتم فيها بناء الوعي لدى الفرد بواسطة نمط العلاقات الطبقية التي يوجد فيها سواء كان ذلك من خلال عملية تنشئة في أسرته أو تنشئة وتربيته في المدرسة، وترى هذه النظرية أن الكيفية التي يختار بها المجتمع ويصنف ويوزع وينقل ويقيم المعرفة التربوية التي يعتبرها عامة تعكس توزيع القوة ومبادئ الضبط الاجتماعي في المجتمع (برنشتاين ١٩٧١: ٢٠٢) بعبارة أخرى إن النقل المعرفي جزء عملية أوسع في النقل الثقافي التي تهمش دراسة التنشئة إذا ما تم تجاهلها، كما ترى هذه النظرية أن المعرفة التربوية مصنع يسهم في بناء هويتنا التي تعد نظرتنا لأنفسنا كبشر صنعتهم المدرسة جزءاً منها، فنحن ننظر مثلاً لأنفسنا كأشخاص جيدين في العلوم أضعاف في الفنون ويتحقق مفهوم الهوية هذا من خلال ما أسماه برنشتاين أنظمة الرسائل الثلاث للمناهج والبيداغوجيا والتقويم وهذه أبعاد عملية نقل المعرفة ضمن النظم الاجتماعية المدرسية.

١- المناهج أو المعرفة المتوافرة التي ينظر إليها على أنها

صحيحة:

يرى برنشتاين أن هناك حدوداً حول المعرفة أما مضمونها فيتم جمعه أوجميعة ضمن وحدات، تعكس بعض مبادئ التنظيم الأساسية للمنظمة التربوية،

ففي الحالات على الأمور التي يجب أن تحفظ مستقلة ويسمى برنشتاين لتصنيف القوي، وفي الطرف الآخر توجد الأشياء التي يجب أن توضع معاً حيث يمثل جوهر مناهج المدرسة التي يسمى برنشتاين مبادئها الأساسية بالدليل المجعي أما التصنيف الضعيف فيمثل جوهر المناهج التي تكون مبادئها الأساسية ما يسمى الدليل التكميلي أو المركب.

على الرغم من قيام المواد المنفصلة والمتصلة على هذين الدليلين فإن التجربة لا تدعمها، فكما شاهدنا من قبل أن جوهر عمل برنشتاين هو اكتشاف طبيعة إعادة إنتاج الشروط التي تتم ممارسة الضبط الاجتماعي في ظلها، ولقوة التصنيف مضامين هامة لطبيعة إعادة الإنتاج ذلك فيما يلي:

إن التصنيف القوي يؤكد على الحدود القوية أو الانفصال حيث يدرس الطالب المادة (فيزياء ، اجتماع ، تاريخ) لموضوع مستقل دون محاولة لربطه بغيره من الموضوعات، وبالتالي فإن التنشئة تتمركز هي الولاء للموضوع حيث تحمل الألقاب والتسميات (فيزيائي ، اجتماعي ، مؤرخ) افتراضات من جانب المتكلم حول نوع الأشخاص الذين يعملون في الفيزياء أو الرياضيات أو الاجتماع، وقد أكد ليسبي (١٩٧٧) ذلك عندما أثبت أن الأشخاص الذين يدرسون المواد التربوية صنفوا أنفسهم ضمن تصنيف كهذا، ولكن الأطفال يكونون عادة هوية تربوية مختلفة، مثلاً بدلاً من القول (أنا فيزيائي) يقول أحدهم (أنا متسرب) أو (أنا غير حامل كذا) ويعكس ذلك نقصاً في المكانة التي تتبع من المكانة المنخفضة لمحتوى مادة المنهج مثل الدراسات الحرفية أو المهنية، وهكذا فإن جزءاً من رسالة الدليل الجمعي تعد مقياساً للمكانة وهذه إشارة لنتيجة قوة الحدود، أكد هذه النتائج يونغ (١٩٧١) عندما أثبت أن المعرفة ذات المكانة العالية سوف تعكس مبادئ الاستبعاد أو الانفصال كما تفعله أية نخبة وسوف تكون معرفة نظرية وتؤكد على بعدها عن أية أشياء متعلقة كما تفعله اليومية وسوف يكون هناك ميل

تؤكد على بعدها عن أية أشياء

لتدريسها لأولئك الذين تم تحديدهم على أنهم أكثر فقرة أو ذكاء، وهذا لا يحد من القول إن وجود الحدود القوية يتضمن وجود حماة لها ممن يحددون ما هو نشاط مشرّوع ضمن ذلك الميدان، وبما أن هؤلاء الحماة قد تمت تنشئتهم ضمن النظرة العلمية والعامة لموضوع تخصصهم فإنهم على الأرجح سيقاومون التغيرات في قوة التصنيف أوقوة الحدود ويعتبرونها تهديداً لأنفسهم ولذلك فإن المشكلة الرئيسية في تغيير المناهج هي تنشئة المعلمين ليتقبلوا هوية جديدة.

إن القطب المتطرف الآخر للتصنيف القوي هو التصنيف أو المناهج التي تحتوي الدليل التكميلي أو المركب وتقوم على مبدأ أن الأشياء يجب أن توضع معاً، فبرنشتاين يرى أن هذا التكميل أو التركيب يتطلب إخضاع الموضوعات المفروضة سابقاً لفكرة علائقية تتجاوز الحدود بين الموضوعات وتمارس فعلها أو تأثيرها جماعياً على ما يعتبر معرفة أي أن ما يتم تعليمه أو المحتوى لم يعد محدداً بشكل مسبق بل يعتمد على تلك الفكرة العلائقية التي تربط المجالات العيانية للموضوع، (مثلاً دراسة موضوع الحركة في الفيزياء والكيمياء والأحياء تؤهل الطلاب للعمل في ميادين جديدة تتحدى كفاءة المدارس والمعرفة)، وهكذا ففي المناهج التي تقوم على الدليل التكميلي أو المركب هناك تحول في علاقة القوة البيداغوجية، وبما أن المحتوى مفتوح النقاش كما يقول برنشتاين فإنه سيكون هناك تحويل في التأكيد بعيداً من سطح المعرفة إلى بنيتها العميقة، وهكذا نرى أن برنشتاين يتحدث عن المناهج بمستوى عال من التجريد وهذا أمر ضروري إذا كنا سنفهم مكانة التربية في عادة الإنتاج الاجتماعي، فالمناهج ليست حزمة حيادية من المعرفة التي ستجيب للمتطلبات الطبيعية للمجتمع بل وسيلة لزيادة معرفة الطفل عن العالم ولصوغ موقفه تجاه ذلك العالم معاً، وكما يقول ويلي (١٩٧٣: ٧٣) من اتجاهات المعلمين ومن الطريقة التي يعرض بها عمل المدرسة يتعلم الأطفال صنع افتراضات تتعلق بطبيعة الحقيقة وعلاقتهم بها.

٢ - البيداغوجيا أو طريقة نقل المعرفة أو نمط التدريس: مثلما تم تأكيد

المبادئ الرئيسية للمناهج من خلال التصنيف فإن المبادئ الرئيسية البيداغوجيا تتأكد من خلال الأطير (أي درجة التحكم التي يمتلكها كل من المعلم والطالب في اختيار وتنظيم وتوقيت المعرفة المنقولة والمتقاة في العلاقة البيداغوجية (بيرنشتاين ١٩٧١ : ٢٠٦).

ففي ورقة عمل بعنوان بيداغوجيا الطبقة (منظورة وغير منظورة) ذكر بيرنشتاين (١٩٧٥) ثلاثة عوامل تنظم علاقة المعلم والتلميذ هي: الهرمية، وسلسلة القواعد والأوامر المتلاحقة، والمعايير، لكل منها جانب صريح وجانب مضمّر، فالهرمية تشير إلى القوة في العلاقة إما بشكل صريح كما هي الحال في عبارة (أنا المسؤول لأنني معلم) وإما بشكل مضمّر حيث لا توجد قواعد معلنة كما هي الحال في عبارة (اعملوا يا تلاميذ ما تريدون) فالقواعد تضمن أنهم لن يشعلوا النار في الصف، وبالنسبة للعامل الثاني أو الجانب الثاني لعلاقة المعلم والطالب في سلسلة القواعد والأوامر المتلاحقة التي تنظم السياق والترتيب الذي يتم فيه نقل المعرفة، فإذا كانت القواعد صريحة يكون هناك إقرار واضح حول ما هو مناسب للمتعلم في أية مرحلة معينة من مراحل نموه أو تعلمه والعكس بالعكس، وأخيراً يؤكد النقل الأساسي للمعرفة من قبل المعلم إلى الطالب بعض معايير الإنجاز التي قد تكون صريحة أو مضمرة، وهكذا فعندما تكون الهرمية وسلسلة القواعد والمعايير صريحة يسمى بيرنشتاين شكل النقل باسم البيداغوجيا غير المنظورة (غير المرئية).

لقد لاحظنا أنه في ظل الدليل التكميلي أو المركب، كما يجادل بيرنشتاين، يدخل المزيد من المعلمين والطلاب في علاقات بيداغوجية وهذه نقطة يمكن توسيعها هنا قليلاً من خلال ربطها بمناقشة لمسألة البيداغوجيات المنظورة وغير المنظورة، فعندما تضعف قوة التصنيف يصبح ما يعتبر معرفة مفتوحاً للنقاش

ويدخل الطالب كثيراً من عالمه إلى الصف ولكنه بذلك يقدم المزيد عن نفسه كفرد فريد من نوعه، وهكذا ففي البيداغوجيا المنظورة (ذات التصنيف القوي والتأطير القوي) لا يحتاج المعلم لمعرفة أشخاص طلابه فهو يدخل الصف من باب والطلاب من باب آخر ولا يحتاج الاثنان للالتقاء أبداً مثلما هو سائد في التعليم العالي، أما في البيداغوجيا غير المنظورة (حيث التصنيف الضعيف والتأطير الضعيف) فإن المعلم يعرف كثيراً عن التلميذ ويعرض كثيراً عن نفسه له، وكلما زاد ما يكشفه الطالب عن نفسه قل ما يحميه عن نفسه من التأثيرات المدرسية، وبالتالي فإن الأطروحة القائلة إن البيداغوجيا غير المنظورة مفتوحة وليبرالية أطروحة غير صحيحة تماماً لأنها كلما تساهلت في ضبطها ازداد إستيعاب الطفل وفهمه لما هو مطلوب في الصف.

٣ - التقويم أو تحديد ما يعد تحقيقاً فعلياً للمعرفة من جانب المعلم: هذا هو الطرح الثالث لبرنشتاين الذي اهتم به علماء الاجتماع أكثر من المناهج والبيداغوجيا، وكما يعتقد فإن ذلك يعود لعلاقته بالاختيار أو الاصطفاء، ولذلك كان ارتباطه بالتتصيد الطبقي وتقسيم العمل من جهة ارتباطه بطبيعة المعرفة التربوية موضع بحث في الماضي والحاضر أكثر بكثير من البحث فيه نفسه، لقد أشار برنشتاين إلى أن المناهج التعليمية أو المركبة لتصنيفها الضعيف وبيداغوجيتها غير المنظورة ذات التأطير الضعيف من المرجح أن تخلق معايير للتقويم تكون متعددة ومتشعبة فتخلق بدورها نظاماً تقويمياً يفضّل والمتفوقين (برنشتاين ١٩٧٥)، وبما أن الآباء العمال لا يعرفون النظرية التي يقوم عليها ذلك فإنهم قد يستبعدون من تقويم أولادهم تحصيلهم، ويؤكد بورديو (١٩٧٤: ٤٢) أيضاً أن هذه الأشكال الأقل تحديداً من القياس تضع تأكيداً أكبر على تلك الخصائص التي تمثل جانباً واحداً من رأس المال الثقافي، وكما تؤكد ذلك عدة دراسات (سيكوريل وكييتوس ١٩٦٣) عندما تثبت أن الطلاب الذين بعدهم

المرشدون ذوي قدرة ضعيفة يستبعدون من القوائم المفترضة بأنها ستتدخل دورة دراسية تقود إلى الجامعة وتثبت ان الموجهين والمرشدين يؤثرون تأثيراً كبيراً في مدارس أبناء الطبقة العاملة لأن الأسر العمالية تعتمد على الإعانة الخارجية في حياتها الإجتماعية، ولهذا فإن الاتجاه بعيداً عن الاختيار المنظور والامتحانات المكتوبة نحو التقويم المستمر يعد حركة يتزعمها ويضمنها الحراك التنفاسي لتغيير شكل التقويم وأن إزالة الأساليب المنظورة من التقويم تمهد انطرية لوسائل أكثر وضوحاً، وهذه ستزيد من قوة المعلم وسيطرته على المتعلم بدلاً من تقليلها، لذلك لا يمكن تلبية المطالب لالغاء الاختبارات بل على العكس من ذلك فإن التغيرات في سوق العمل سوف تزيد من الطلب على هذه الاختبارات.

١- نماذج المناهج:

تميزت الستينيات بحركة تجديد المناهج في العالم كله حيث كانت هناك عدة عوامل جددت الاهتمام فيها من أهمها سباق التسلح بين القوتين العظميين آنذاك - الغرب وإطلاق الروس للصاروخ الفضائي تفوقاً علمياً ممتازاً - ولإعادة النظر في مناهجهم وقد كان ذلك سابقة قلدها الدول النامية باعتبارها مناهجها (سعد ١٩٧٦). إلا أن معظم التغيرات في المناهج - حتى في دول العالم الثالث - قد كانت هامشية ولم تطل بعمق النموذج الذي نشأ عن الاستعمارية السابقة، وهذا ما استدعى الحاجة إلى أساليب التطبيقية للمناهج الجديدة وذلك لتحاكي الواقع خلال جعلها متفقة مع ما يريدون والتأكد من جدواها (فاطمة ١٩٧٧: ٤٧)، وفيما يلي أهم النماذج:

أ - النماذج العقلانية: هي النم

تسميات عديدة منها العقلانية أو السلوكية

(١٩٧٩)

الإنساني، وذلك بعقانة أفعال الفرد وتوظيفها وإدارتها وإزالة النمط الشخصي والاختلاف السياسي ، ويمكن إرجاع جذور هذه النماذج أو المنظورات للفكرة العملية التي طرحها شرور (١٩٧٠) التي تفترض أن المعرفة حيادية مستبعدة بذلك السؤال القديم الذي هو لمن هي الاهتمامات التي تخدمها المعرفة؟ وتتجلى هذه العملية في ميدان المناهج في فكر ثورندايك الذي يعد مسؤولاً عن المنظور النفسي السلوكي الذي سيطر على مجال المناهج منذ السنوات الأولى لنشأته (فرانكلين ١٩٧٦: ٢٩٨).

بالنسبة لبناء المناهج وفق هذا المنظور ذكر آيزنر (١٩٦٧: ٣٤) أن من الممكن إنجاز ذلك بتحديد الأهداف، فالمضمون الذي يحققها، فالأسلوب المتعلق بنقلها، فتقويم تحقيقها، وفذكر تايلر (١٩٤٩) شيئاً مماثلاً حينما ذكر أنه في تصميم المناهج لابد من الإجابة عن الأسئلة التالية: ما الأغراض المطلوب تحقيقها؟ وما هي الخبرات المطلوب تقديمها لتحقيق تلك الأغراض قد تحققت؟ وكل ذلك بهدف تحويل الطفل إلى نتاج مثقف يخدم مجتمعه، وبمساعدة تايلر توصل بلوم وآخرون (١٩٥٦) إلى وضع دليل يحدد الأهداف التربوية التي يمكن تحصيلها في المدرسة أصبح أشهر دليل معبر عن أهم منظور أو نموذج في علم المناهج، لكن هذا النموذج تعرض للهجوم من قبل ريد (١٩٧٨: ٣٠) وآخرين ممن ادعوا مايلي :

١- أنه حصل في ظل الحيادية العلمية أخفق بوبيت في التأكد من ان هناك قيمة مضمرة تتعلق بما هو الشيء المناسب في كل منهج، مثلاً لم يجب بوبيت على سؤال من يحدد حاجات المجتمع وكيف يتم تحديد قيمة هدف معين مقابل هدف آخر مع الأخذ بالحسبان أن المناهج ليست عينة حيادية من المعرفة الإنسانية التي يتم نقلها للأجيال بل نتيجة لعملية طويلة من القرارات السياسية

التي تعكس توزع القوة في المجتمع علماً أن مسألة كيفية اتخاذ هذه القرارات حول المناهج توازي في الأهمية مسألة ما يمكن تعليمه.

٢- إن وجود الأغراض كأهداف يجب تحقيقها بنموذج مفضل في التربية، فلكي نتعلم يعني أن تسافر لا أن تصل لمحطة تربوية معينة، فنحن نتعلم دائماً ولا نصل إلى المطلق.

٣- ليس هناك أدلة تبين أن المعلمين ينظمون دروسهم ضمن الأهداف المرسومة دائماً، صحيح أن لديهم أهدافاً بعيدة المدى ولكنها تمثل مبادئ عامة يستعملها المعلمون في اختيار الأنشطة اليومية إلى جانب أخذهم مزاج الصف وحماسهم الشخصية ونمط التفاعل الصفّي في ذلك اليوم بعين الاعتبار. وهكذا فإن منظور العقلاني في المناهج قد سيطر في جميع الدول نظراً لجاذبيته وبساطة منطقة وموضوعيته الظاهرية وارتباطه بمفهوم الكفاية والفعالية في التربية علماً أنه يخرب الرضى الذي يستمدّه الإنسان من النشاط العقلي (كليارد ١٩٧١: ٩١).

ب - النماذج الانعكاسية: سماها إكلستون بهذا الاسم وسماها آبل بمدخل التنشئة ووضعها ريد كلها تحت اسم المنظور الإنساني، وهذه النماذج جزء من تقليد معرفي قديم أو امتداد له يرى أن المعرفة المنهجية المنظمة (المناهج) قابلة للمناقشة لأنها دياليكتكية وخاضعة للتأثيرات السياسية وغيرها، وبينها أولئك المساهمون في تحديدها فضلاً عن كونها أداة تعكس اهتمامات جماعات محددة (إكلستون ١٩٧٧: ١٥).

وخير من فسر هذه النماذج يونغ الذي ذكر أن القوة لتحديد ما يعد معرفة عبارة عن جدل حول مكانة المعرفة (مثلاً هل هي عالية كالرياضيات أم منخفضة كالتربية البدنية؟)، وقد تضمنت فكرة يونغ في طبيعة المعرفة أو تنضيدها مظهرين بارزين أولهما: أن التغيرات في المناهج سوف تطرح في

الدوائر العالية المكانة على أنها تضر ما هوقانوني وشرعي وثانيهما أن الطلاب سيقبلون التعريف السائد للمعرفة ويقاومون أي تغير ينظر له على أنه تغير في المكانة.

وفي مناقشته المناهج تحدث يونغ عن المعرفة قيد الاستعمال كالتقاليد والممارسات المعرفية التي تناقش وتعرض في الصفوف والمدارس معتبراً إياها مبنية إجتماعياً أو نتيجة للقرار الإنساني وانعكاساً للاهتمامات الصفية وللقدرة على تسخير الموارد لدعم الطلب على الوقت ضمن المناهج الدراسية، وتتفق هذه النظرة للمعرفة مع نظرة هيرست (١٩٧٤) التي ترى أن هناك طرقاً متميزة لمعرفة هول العالم ومستقلة عن موقفنا الذاتي، مثلاً إن تحديث مكانة للمعرفة وعرض تقسيم لها ضمن أشكال مختلفة لا يصف في حد ذاته ما ينبغي تضمينه في مناهج المدرسة ولذلك فالتربية الدينية التي تعد شكلاً متميزاً من المعرفة شئنا أم أبينا لا تقدم أرضية كافية لتضمين الدين في المناهج أو استبعاده منها كما يعلم في المدارس.

إضافة لذلك في اكتشافه لما يقدم كمعرفة في المدرسة ميز يونغ (١٩٧٧: ٢٤) بين المناهج كحقيقة والمناهج كتمرين أو ممارسة، فالأول يرى المدرسة ناقلة لجسم من الحقائق ومقدمة للعلم كاشياء مخفية للعلاقات الاجتماعية بين الناس الذين ينتجونها والثاني يوضح الكيفية التي يحاول الناس جماعياً من خلالها تنظيم عالمهم وإنتاج معرفتهم (أي إنتاج المعرفة) من خلال تلك العملية، والفرق بين الاثنين فرق من القوة، فالأولى تقدم المتعلم بدون قوة في العملية التعليمية حيث يجب عليه أن يحفظ ما يقدمه له الآخرون أما الثانية (أي المناهج كممارسة) فإنها بالمقابل ترى المتعلم يبحث عن أجوبة عن أسئلته بالتعاون مع المعلمين، وهكذا فإن المناهج الحقيقية هي حتماً مناهج ضبط لأن المعرفة تعرض ككيان مستقل عن التأثير الإنساني أما المناهج كممارسة فإنها تستطيع أن توهم الناس بأنها

تستجيب لاهتماماتهم علماً أنها تعطي حقيقة القوة السياسية، ولذلك يقول ويتي (١٩٧٧) أن المنظورين يحتاجان لنظرية نقدية قائمة على الالتزام السياسي

بالتغيير الاجتماعي الذي يتضمن جانباً يحتوي على ضبط المناهج.

٣ - المناهج العلائقية: تسمى أحياناً بهذا الاسم وأحياناً أخرى باسم

منظورات إعادة البناء وهي نتاج ما أسماه ريد بالمحاكمة العقلية العلمية في المناهج، إن الصفة الرئيسية أو المركزية في هذه النماذج هي المحاولة لربط ما يعلم في المدرسة بالبنية الاجتماعية والسياسية خلال فترة معينة، أي المحاولة لمعرفة بعض الأمر عن المعرفة التي يتم نقلها في المدرسة (مثلاً: لماذا تعلم؟ ولماذا تعلم بهذه الطريقة؟ ولماذا تعلم لهذه المجموعة؟) (شو١٩٧٣: ٢٨٥)، او كما يقول آبل (١٩٧٩: ٢) البدء بدراسة طرق فهم الكيفية التي ترتبط بشكل ديالكتيكي بها أنواع المصادر والرموز الثقافية التي تختارها المدرسة وتنظيمها بأنواع الوعي المعياري والمفاهيمي التي يتطلبها المجتمع المنضد طبقياً.

حقاً إن هذا النموذج يعيدنا إلى ما حاول برنشتاين أن يفعله وهو اكتشاف الضبط الاجتماعي معترفاً أن المدرسة تعالج المعرفة والناس معاً وذلك من خلال توزيع الطلاب لمجموعات تعليمية على أساس القدرة ومجموعة افتراضات حول اعتبار المعرفة ملائمة لهذه المجموعات أم لا، وهكذا نجد أن البعد الهام لهذا المنظور هو الاعتراف بأن ما يقدمونه في المدرسة ينبع من خلفية تاريخية معينة /فالمناهج الحقيقية التي عملت في المدارس سابقاً كانت ذات صلة ضعيفة بأولوية المعرفة بل كانت نتاج الصراع الدائر لإقرار وجهة نظر معينة عن العالم على أنها مناهج طبيعية، وتكون وجهة النظر هذه هي وجهة نظر المنتصر في الصراع الذي يستخدمها لتدعيم مكانته بواسطة كتابة الكتب المدرسية وتأكيد وجهة نظره في طرق التدريس وغيرها.

يتجاوز هذا المنظور المنظورين السابقين، فهو يتجاوز المنظور العقلاني بإضافة نظرية فعالة عن الفرد ويتجاوز المنظور الانعكاسي بتمييزه لأهمية البنيان الاجتماعي التي لم يولها ذلك المنظور حقها، كما أنه يوضح الصورة جيداً عندما يطرح على لسان أوكيف (١٩٧٧: ١٠١) بأن المنظورات السابقة له لم توضح العلاقة الحتمية بين شكل المناهج والبنى الاجتماعية / الاقتصادية ، ولذلك يقترح بأن علاقات كهذه إما أن تكون مفترضة على أنها موجودة أو أن محددات المناهج لم تعط أي تحليل إضافي، وهكذا يفترض أنه يجب أن ينظر للمناهج لا كسلعة استثمارية فقط بل فيها كسلعة استهلاكية أيضاً لأن هناك عنصراً استهلاكياً موجوداً في المناهج يؤثر عليها ولا يمكن إرجاعه للسيطرة البرجوازية.

٤ - النماذج المستترة الضمنية: (المناهج الخفية) نبعت فكرة المناهج المخفية النماذج العلائقية ومن مناقشة بارسونز للصف المدرسي كنظام اجتماعي، فقط استخدم بارسونز مصطلح العنصر الطبيعي للمناهج ليشير إلى تعلم التلاميذ لأشياء معينة كالعادات (بارسونز ١٩٦١: ٤٤٠) أما مصطلح المناهج المخفية فقد صاغه جاكسون (١٩٦٨: ١٨) ليشير به إلى الدروس التي يسمها التلاميذ من خلال كونهم جزءاً من حشد، (مثلاً كيفية تقبلهم للتأخير والتعطيل والمنع المستمر لرغباتهم وامنياتهم الشخصية)، ولذلك زعم ديل (١٩٧٠: ٤٧) أن الوظيفة الرئيسية للتعليم التي هي إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية للإنتاج تتم من خلال المناهج المستترة للتعليم التي هي إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية للإنتاج تتم من خلال المناهج المستترة التي تعد بنية الرابطة التعليمية أهم عنصر فيها لأن الطبيعة الهرمية لبنية التعليم وعمليته دروساً عن الخضوع وقبول الهرمية اللذين يعدان ضروريان للعامل المستقبلي في الصناعة أو للموظف في بيروقراطية ما، أي أن شكل التعليم مسألة التي تتقل كنتيجة

لتنظيمه وممارسته أكثر قوة من مضمونه في صون التعليم الموجود وإن جوهر شكل التعليم موجود صلب المناهج المخفية أو المستترة (غليسون ١٩٧٩: ٦١). على كل حال، يلاحظ إيكستون (١٩٧٧: ١١٨) أنه إذا كانت المناهج الصفية مستترة بالنسبة للمعلم فإنها منظورة للطلاب وهي التي تحدد وتقرر الطلاب إلى امكنتهم في النظام الاجتماعي وتجعلهم يتوافقون مع معاييرهم وبناءه وقوانينه التي يفرضها بواسطتها، وبالتالي فإنه من خلال تأثير المناهج المستترة والمنظورة نستطيع أن نرى بروز ملاحظة موسغروف القائلة إن المناهج تعلم التلميذ أي نوع من الأشخاص هو أو ما نوع الشخص الذي بالإضافة إلى تشكيلها لمفهومه عن نفسه (موسغروف ١٩٦٨: ١٤).

يتضح مما ذكر أعلاه من نظريات ونماذج للمناهج مفهوم على تلك الخبرات التعليمية التي تنظم بشكل هادف لخلق الحقيقة السماعية لدى الطفل على يد جهات تربوية رسمية كالمدارس أو المنظمات التربوية التي تخطط تلك الخبرات سواء أكان ذلك داخل تلك المنظمات أو خارجها، ولذلك سنحلل فيما تبقى من هذا الفصل ثلاثة جوانب للمناهج هي التأثيرات الاجتماعية عليها، والمناهج نفسها، ودورها في تحديد السلوك المتوقع من التلاميذ والمعلمين والمجتمع.

٢- المجتمع والمناهج:

يؤثر المجتمع الواسع على المناهج تأثيراً واسعاً بل يحتمه إلى حد كبير، ويتجلى ذلك في مجالين أحدهما طبيعة المعرفة والآخر مخزون المعرفة وأنماط السلوك.

طبيعة المعرفة: تختلف طبيعة المعرفة باختلاف تركيبة المجتمع ودرجة تعقيد الأدوات والمواقع فيه، فهناك الآن تزايد متسارع في المعرفة المتخصصة يخص فئات اجتماعية معينة مثل الأطباء والمهندسين وأصحاب المهن العامة الذين يطبقون كل في مجاله تخصصاً معيناً وهناك تراجع للمعرفة الشمولية،

وبالتالي فإن المعرفة الشاملة قد أصبحت أقل أهمية نسبياً حيث أصبحت الفرضيات الشاملة في المجتمعات الحديثة تنطبق على بعض مجالات الخبرة العامة أضيق بكثير مما هي عليه في المجتمعات الأقل تطوراً، وإن هذا التعميم لا ينطبق فقط على ما يتعلق بالعلوم الأكاديمية المتخصصة في موضوع واحد بل ينطبق أيضاً على المعايير التي تحكم السلوك الاجتماعية وأعضاء هيئة ما وأولاد المدارس ويتعلق هذا الميل لتعميم معايير السلوك الاجتماعي بما يمكن أن ندرجه في قائمة النشاطات والمناهج المدرسية اللاصفية.

ففي أي وقت، يقيم حاصل المعرفة المتوفر وفقاً لتعريفات. أو محددات متفق عليها لما يجب أن يتضمنه كل موضوع، وبشكل مماثل فإن كل موضوع ينظم وفقاً لنظريات متفق عليها عالمياً باستخدام مفاهيم أو مصطلحات مقبولة بحيث يكون من الممكن التحدث عن نسخة طبيعية أو معيارية لأي نظام أو (زيمان ١٩٦٨)، وهذه العلوم المعيارية هي النتائج المعاصر لعملية تحديد طويلة الأمد حيث يحدد الباحثون في مجالاتهم الخاصة ما يجب أن تكون عليه القرارات أو الموضوعات من خلال ما يكتبونه في مقالات أو كتب لتنظيم المعرفة أو من خلال ما يحررونه من مجلات وصحف يومية وما يتفحصونه من روحيات وما يعلقون عليه من مخطوطات معدة للنشر ليشهدوا بها على أن المعرفة الجديدة تعد مقبولة أو أنها هرطقة، (يونغ ١٩٧١: ١٨٤) إضافة إلى ذلك إنهم يختارون أعضاء الجهاز التدريسي الجديد في الجامعات ولذلك تكون لهم السلطة على نوعية الشخص الذي سيتابع المشروع الأكاديمي الخاص، يعني ذلك أنه في المجتمعات المعقدة يجب أن تنشأ مواقع اجتماعية ذلك السلطة لتقرر ما يمكن اعتباره معرفة طبيعية وسلوكاً طبيعياً وفي كلتا الحالتين، وربما بشكل أوضح في الثانية، إن أولئك الذين يشغلون هذه الواقع يملكون السلطة على إنتاج الحقيقة لأنهم يديرون المخزن الاجتماعي والمعرفة ويقررون كم وأية معرفة خاصة

يجب أن تتوفر لفئات مختلفة من الأشخاص في ذلك المجتمع (يونغ ١٩٧١: ١٨٥).

مخزون المعرفة والنماذج السلوكية: في أي مجتمع يمكننا أن نميز عدداً من العناصر المختلفة والرئيسية للمعرفة والنماذج السلوكية وباستعمال بعض المفاهيم في تحليل المخزون المتوفر للمعرفة والأنماط السلوكية، ومن أهم هذه العناصر مايلي:

١ - **الثقافة:** وتضم الإرث المكون من القيم والمعرفة المكتسبة من آراء وقواعد، فهناك من جهة أولى إرث من القيم التي تدعم التنظيم الحالي ومجتمع ويحاول الموجودون في السلطة بشكل شعوري أو لا شعوري والقوة أو من دونها نقل ذلك الإرث من القيم إلى الجيل القادم، كما أن هناك من جهة أخرى، هيكلًا من المعرفة المكتسبة التي نحتاج إليها في حياتنا الاجتماعية اليومية وفي تفاعلنا مع الآخرين يتم نقلها للأجيال بواسطة مجموعة قواعد وتقاليد خاصة بمؤسسة ما كالمدرسة وتكون ذات تأثير كبير على المنهاج، ومن أهم صيغ تلك المعرفة المكتسبة مجموعة من الآراء المقبولة أو النمطية التي تمكننا من أن نصنف الآخرين بحيث نعرف كيف نتصرف تجاههم سواء اكتسبنا تلك المعرفة في البيت أم المدرسة أم في مناهج علنية أو مستترة.

٢ - **البنيان الاجتماعي:** يمكن رؤية المجتمعات كنماذج للمواقع أو الأوضاع الاجتماعية وكتوقعات متبادلة للأدوار، وبما أن هذه التوقعات متبادلة فإن إعداد المعرفة يجب أن يتم وفقاً لصلاحيتها أو ملاءمتها لتلك النماذج، بشكل عام وفي أي مجتمع ينبغي أن يحدد اجتماعياً من يجب أن يعرف كذا عن كذا، وهكذا فإن مناهج تدريب الأشخاص لمواقع متخصصة مثل مواقع الأطباء ومدرسي الرياضيات والسماكرة يمكن أن ينظر لها على أنها وصفات اجتماعية للمعرفة المطلوبة لإرضاء توقعات الآخرين الذين سوف يتفاعل معهم الأطباء

والمعلمون والساكنة، زد على ذلك، إنه في أي مجتمع ستكون هناك تعريفات اجتماعية تحكم ذلك الجزء من الدور الذي يتم لعبه في العملية ككل من قبل مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وهكذا فإن المنهاج المدرسي سيختلف من مجتمع لآخر وفقاً للواجبات والأدوار المعطاة للأسرة أو المدرسة كمؤسسات للتنشئة الاجتماعية.

٣ - الشخصية: يمكن النظر إلى الطريقة التي يتمثل بها أي فرد للأدوار التي يؤديها على أنها أساسية لشخصيته، فإلى حد ما تحدد كل ثقافة نموذجياً مختلفاً من الشخصية يحكم أنماط الإدراك والتفكير ويكون تنظيمه لنماذج التفكير هذه على علاقة خاصة بالمنهاج الأكاديمية، فكل موضوع يحدد مادته وفقاً لنظريات ومفاهيم بحيث أن أولئك الذين يتعلمونه يتعلمون نسخة خاصة من الواقع، المشكلة نفسها، إذا ما درست من وجهات نظر مختلفة في موضوعات مختلفة، من المحتمل أن تبدو مختلفة، لذلك خذ مثلاً على ذلك: إن العلوم المعيارية تتغير لسببين أولهما عندما يتم اقتراح نظريات بديلة ويتم تأييدها كلياً على أنها أكثر فائدة أو نقود لوجهات نظر أكثر صحة عن الواقع وثانيهما عندما تنفصل موضوعات جديدة ومقررات مدرسية جديدة عن القرارات والموضوعات القديمة وتقوم بالمنافسة على مكان في المناهج أوفي برامج الدراسة وجدولها، وإن هذه التغيرات في العلوم المعيارية تؤثر في مناهج المدارس رغم أن المعدل الذي تنشر به هذه الأساليب بطيء جداً لأن هناك الكثيرين الذين تشكلت أساليبهم نتيجة لتعلم القديمة ويجدون أن التغيير أمر صعب.

٣-القرارات حول المنهاج:

يشمل اتخاذ القرارات حول المنهاج سلسلة من العمليات البالغة الدقة يجب تحديدها بوضوح بغية إبراز تأثير المجتمع على المنهاج وتضم العمليات تعريف بنیان المعرفة، وتحديد سلطة ضبطها، وتطويرها لمواكبة لغة العصر.

أ- تعريف بنيان المعرفة: في أي وقت من الأوقات هناك تعاريف جماعية لما ستكون عليه التربية وتشمل هذه التعاريف جميع العلوم المعيارية لبيع النماذج المعيارية للسلوك التي لها علاقة بمنهاج المدرسة أو التي يمكن خلالها اكتشاف ما يعتبر جديراً بالدراسة الفعلية وما يمكن أن يرى على أنه ميتافيزيقي، وهناك تعاريف اجتماعية أيضاً ممن يسمح له أن يتعلم هذا النموذج أو ذاك من المعرفة، وهناك مقاييس متفق عليها تقرر من يمكن أن هذه الدراسة لمستوى معين أم لا، وهناك أيضاً تعاريف متفق عليها تقوم على القيم المعيارية في مجال التربية والنفوس تتعلق بمن يعرفون بأنهم معاقون عقلياً وجسدياً ولذا لا يسمح لهم بإتباع المسلك التربوي العادي، وهكذا فإنه عندما يتم تحديد هذه التعريفات اجتماعياً وهي التي يبني عليها منهاج فإن المجتمع هو الذي يحدد جوهر منهاج، ولكن بما أن المجتمع لا يمكن أن.

ب- سلطة ضبط المعرفة: في كل حقل من الحقول الأكاديمية توجد مجموعة تملك السلطة لضبط ما سيكون عليه منهاج ويشاهد ذلك بوضوح شديد في حالة تلك الدراسات المهنية كالطب والقانون حيث توجد آلية قانونية تضبط مؤهلات الانتساب، وهنا كما في معظم الحالات المشابهة، توجد علاقة وثيقة جداً بين أساتذة الجامعة وبين أعضاء المهنة المعنية تقوم على الدور الكبير الذين يقومون به على في ضبط طبيعة مخططات المناهج وذلك بتحديد فترات التدريب ومضمونها والنجاح فيها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الامتحانات التي تؤثر بشكل كبير في المدارس، وكذلك مؤلفو الكتب، يتأثرون إلى حد كبير أيضاً بمن هم في الجامعة في ضبط المناهج والمعرفة بطريقتين: أولاًهما أنهم جميعاً ممتحنون ومؤلفون وأكاديميون يهتمون بمستويات من يرغبون بدخول مجال التعليم العالي ويحددونها وقيسونها لمعرفة مدى صلاحيتها أم لا، وثانيتهما أنهم يضبطون ما يرى بشكل عام على أنه علم معياري، هذا ما يتعلق بالعلوم

المعيارية ولكن بالنسبة للسلوك المعياري في حال عدم وجود امتحانات رسمية للسلوك المعياري فإن ضبطه أوقياسه أو تحديده يكون أقل دقة من ضبط المواد الدراسية المكونة للمناهج.

ت — مواكبتها معرفة العصر: بما أن تقسيم العمل وزيادة التخصص يخلقان مهناً أكثر فأكثر ومواقع جديدة تتطلب خبرة تقنية بيدواختيارها سهلاً فإن ذلك سيقود إلى مشكلة جديدة في المناهج وهي إبقاؤها ملائمة للعصر، عادة يتمكن أعضاء الهيئات التي تعطي الشهادات للمهنيين والتكنولوجيين والتقنيين من إدراك التغيرات الاقتصادية والتقنية التي تتطلب مناهج مختلفة ويحاولون أن يبقوا وصفاتهم المعرفية مرتبطة بالتقنيات المعاصرة بيد أن المشكلة أصعب في حالة مناهج المدرسة لأن المقياس الاقتصادي للربح والخسارة لا ينطبق بشكل مباشر مثلما هو عليه في التعليم المهنيين من جهة ولأن المدرسة تتعامل من جهة أخرى مع نظريات أساسية وأكثر بدائية يكون تغييرها أقل من تغير تطبيقاتها على التقنيات الخاصة.

إن دارس المناهج المدرسية الحالية يلاحظ عليها أنها مختلفة في جميع الدول وأنها تعاني من عدد من المشكلات، فهي مختلفة لعدة أسباب أكثر هذه الأسباب وضوحاً ما يلي:

ث- إن العلم المعياري يمكن أن يتغير بطريقة ثورية وهذا ما يستدعي إعادة تحديد مناهج المدرسة حتى في المراحل المبكرة إلا أن ذلك لا يحدث أحياناً فتختلف المناهج، فعادة تنقل التغيرات في العلم المعياري إلى المدارس من خلال قنوات مثل روابط معلمي المواد أو الهيئات المدرسية حديثاً في الجامعات أو من خلال تفاعل مدرسي الجامعات مع معلمي المدارس في لجان تحديد المناهج والإشراف على الامتحانات، وعادة ما يتعطل عمل هذه القنوات لسبب أو لآخر مما يجعل مما يجعل المناهج متخلفة لا تواكب المعرفة المعاصرة.

ج-إن التغيرات تحدث من تأثير الطريقة التي تربط بها المؤسسات الاجتماعية بالتعليم التي تتبدل وتتغير مع مرور الزمن، مثلاً إن التقليل من أهمية الدين للتعليم وإبراز أهمية الاقتصاد، ومن خلال إعطاء وقت أكثر لعلوم والرياضيات حالياً يوازى الوقت الذي كان يعطي قبل نصف قرن للتعليم الديني، يمكننا أن نقول أن تأثير المؤسسات الاجتماعية الجديدة قد فعل فعله بطريقة مباشرة استدعت إعادة تحديد ماهية التعلم في أذهان المواطنين والآباء والمعلمين، ولكن بما أن التطور الاجتماعي والاقتصادي بطيء في معظم الدول وخاصة النامية منها فإن ذلك لم يخلق تطوراً أو تغييراً واسعاً في المناهج مما أبقاها متخلفة.

ح-إن التغيير الذاتي أو المستقل يظهر ضمن النظام التربوي نفسه، فالبحث الذي كان دائماً عاملاً داخلياً للتغيير في العلوم، بدأ الآن يؤثر على موضوع التعليم ويلاحظ ذلك خاصة في طرائق التدريس الحديثة التي يستعملها المدرسون للمساعدة في تنظيم الخبرات التي تمكن الأطفال من أن يتعلموا بشكل أكثر فعالية، ولكن كثيراً من المعلمين لم يقبلوا التغيير الجديد ولم يستخدموا الطرق الحديثة والوسائل المعاصرة في التدريس مما أدى إلى تأخر المناهج وتأخر طرق التدريس المستعملة من قبل هؤلاء المعلمين المحافظين.

خ- الهدف من التغيير على الرغم من أنه يمكن أن يكون للبحث ما يسوغه من خلال الحاجة إلى تكييف المنهاج للتغيرات الحاصلة في أي مكان آخر من البيئة الاجتماعية، أي لأن يكون تغيير المناهج لاحقاً أو نتيجة للتغيير الاجتماعي، إلا أن هناك من يتبنون موقفاً أيديولوجياً آخر يطالب بمنهج تضع نصب عينها هدف تغيير المجتمع بدلاً من المحافظة على وضعه الراهن أو مواكبة تغييره التطوري العادي (يونغ ١٩٧١: ١٩٠)، إضافة إلى ذلك في بعض المجتمعات توجد أيديولوجية مهيمنة واحدة تحكم ما ينبغي أن يعلم، أما في مجتمعات أخرى فيكون صنع القرارات أقل مركزية وتوجد فرصة لانعكاس عدة أيديولوجيات

مختلفة في مناهج المدارس المختلفة، وعلى الرغم من أنه يوجد قاسم أيديولوجي مشترك بين هاتين الأيديولوجيتين يميل إلى ضمان شيء من الإنفاق في مجالات كبيرة لما ينبغي أن يتم تعليمه هناك فرصة لتطوير ذلك القسم وتغييره من قبل المربين الثوريين الذين يحاولون دائماً تجديد المنهاج وطرائق التدريس المرتبطة به ويحاولون تغيير نظرتنا للمنهاج وللمدرسة معاً (سكيدلسكي ١٩٦٩)، وهكذا إذا كان الهدف من التغيير هو مواكبة التغيرات الاجتماعية فقط أو المحافظة على وضع المجتمع الراهن فإن ذلك لن يسهم في تقدم المناهج وتطويرها.

د- مسألة الحرية الممنوحة للمعلمين كي يقرروا ما ينبغي أن يعلم، رغم إعطاء المعلمين ولوم من الناحية الشكلية حرية أكبر لتقرير ما ينبغي تعليمه وتطويرها فإنهم لم يقدموا بجدية على ممارسة تلك الحرية وهذا ما أدى إلى استمرار تدخل الفئات والهيئات الأخرى في المناهج، مثلاً هناك أجهزة الامتحانات واللجان المهمة بها التي مازالت تمارس سلطتها في تحديد المناهج وجعلها مرتكزة على الإمتحانات وموجهة وجهة اختيارية، وهناك أعضاء هيئة التدريس جندوا من معلمين أكبر سناً وأكثر خبرة لتطوير المناهج لكنهم مترمتون وقف نموهم المهني والمعرفي نتيجة لقدمهم في المهنة ولتقادم معارفهم، وهناك ضغوط على المعلمين الذين لم يستطيعوا أن يفوقوا فقدان روح المبادرة في إثارة المناهج التي لا يوجد فيها امتحانات، وبالتالي فإن استمرار تدخل هذه الجهات سلبياً في المناهج يعيق تغييرها وتطويرها، وإذا أضفنا لذلك أن كون الكتب والمواد المنهجية موجودة بشكل مسبق يضع المعلمين في اتجاه محدد سلفاً وإن المعلم الذي يحاول أن يبتكر يمكن أن يعاقب بنقص الموارد التي يشتري بها مواد تعليمية جديدة، فإنه يمكن القول إن تغيير المناهج لا يمكن أن يتم إلا بمبادرة جماعية هافزة للمناهج الجديد كي يستعمل المصادر المالية كقوة دافعة لإبتكار مواد جديدة للمدرسة وخاصة إذا استعملت وفقاً لرغبات المبتكر (بونغ ١٩٧١: ١٩١).

وهكذا نلاحظ أن القوة الاجتماعية التي تؤثر في المنهاج تحكم الطرق التي تبرز فيها الموضوعات الدراسية كأنظمة اجتماعية، فهذه الموضوعات تعلم المعلمين في المعاهد والكليات وهم بدورهم يقررون ما أجزاء الموضوع والنظريات المنظمة له وما المفاهيم التي سوف تعلم للتلاميذ، ولذلك وجد سلسلة طويلة من الارتباطات بين الباحث في مجال المعرفة المعاصرة وبين معلم المدرسة، إلا أن هناك عاملاً إضافياً يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار كل هذه العملية التي يخضع فيها العلم المعياري للتقنية في المنهاج، وهؤلاء المعلمين نادراً ما يحددون أهداف مدارسهم بل تحدد اجتماعياً، وبهذه الطريقة تكون السيطرة على من يعلم فعلاً تنقسم بين السيطرة على من هم داخل النظام التربوي ومن هم في خارجه، فالأهداف المحددة للمدارس كنتيجة للعمليات الاجتماعية والسياسية تتمثل بتحديدات لماهية التربية يمكن إيجادها بسهولة وبشكل مفصل في التعابير الواسعة والجمل الشفهية أو المكتوبة من قبل المربين والقادة السياسيين.

وفي الوقت الحالي إن عدم التأكد حول من يضبط المنهاج أكبر مما كان عليه الحال سابقاً، فهناك تداخلات في القرارات حول المنهاج لها على أنها تقلص من حرية المعلم سواء جاءت ممن ذكروا أعلاه أم من خبير المناهج الذي يقدم النصائح حول مسائل المنهاج، ويمكن لهذا التدخل أن يزداد بسبب الاستهلاك البارز للتربية الذي يدفع بمدرسة ما لاستخدام أحدث الوسائل المنهجية حتى عندما لا يتم التأكد كلياً من قيمتها لمجرد أن مدرسة مجاورة تفعل الشيء نفسه.

إن الموضوعات الدراسية تترجم عادة إلى مصطلحات ومفاهيم أو تعريفات مدرسية توضع في الكتب كما توصف من قبل من هم في السلطة هي التي يتم اختيارها في الامتحانات، ولذلك فإن الطريقة التي تبرز فيها الكتب وتتغير حاسمة لفهم الطريقة التي يحدد فيها المنهاج، ولكن العملية لم تدرس حتى الآن وبشكل محدد لا يعرف أي شيء عن الطرق التي تشجع بها شركات النشر

التجارية وترعى المؤلفين أو عن سياستها المتعلقة بالكتب المربحة أو القديمة في نطاق علم معياري ما، ومع ذلك فإنه يمكن القول إنه مهما كان الدور الذي تؤديه القيم المادية في موضوع متاب ما بسيطاً فإنه يحمل إيديولوجيا من نوع ما تحتل تفسيرات مختلفة ويقوم على الإيديولوجيا التي يوصلها المعلم إلى تلاميذه بواسطة تلك الكتب، ولكن الخطر هنا هو أن المعلم الفعال يمكن أن يقلب وجهات نظر تلاميذه في سن حساسة بطريقة لا يمكن أن يرغب بها الكثيرون في المجتمع.

٤- المنهاج والمجتمع:

يؤثر المنهاج على المجتمع ككل وعلى المعلمين والتلاميذ وسوف ندرس فيما يلي تأثيره على كل منهم:

أ - المنهج والتلميذ: لقد شاهدنا أن هناك تعاريف محددة اجتماعياً ومعنى التربية، وهذه التعاريف تترجم على مناهج تحدد للمعلم بشكل مفصل ما هم متوقع من تلاميذه بعد أن يتعلموا أي مقرر تعليمي، ومن وجهة نظر الاجتماعية يمكن النظر إلى مثل هذه التفصيلات كصفات لأجزاء معينة من دور التلميذ الجديد، فهي تقرر الطبيعة التي تأمل المدرسة ويأمل المدرس بخلقها لدى التلاميذ وكذلك النظام الذي ستحدث به هذه العملية.

إن الآلية التي يمكن أن تشاهد فيها هذه العملية وفي مجال التطبيق هي الامتحانات، فالسلوك الذكي المتوقع من التلميذ الذي يحصل على درجة الممتازة في الرياضيات يمكن التنبؤ به بدرجة عالية جداً أما فيما يتعلق بالسلوك المعياري فإن هناك مجالاً أوسع للسلوك المسموح به وبالتالي فإن التنبؤ به لا يكون دقيقاً جداً، وخاصة إذا كان متعلقاً بالأدوار الاجتماعية، ولتوضيح ذلك لابد من التفريق بين التربية والتدريب، فالمدارس عادة تقدم مجالاً واسعاً من الخبرات التعلم التي تظهر في الصف والمكتبة والملعب والرحلة المدرسية تهدف للتأثير على السلوك

الجمالي والإنفعالي والمعرفي للطفل وصوغ شخصيته بشكل كامل ومتناسب، وفي هذه الحالة يسمى المنهاج الذي تقدمه هذه المدارس (تربوية) حيث لا يمكن التنبؤ بالحصيلة المتكاملة أو الأثر الذي يحدثه في أي فرد بشكل دقيق، ولكن في المعاهد التقنية والمعاهد المهنية، سواء كانت منظمة من قبل النظام التربوي نفسه أو من قبل الصناعة والجيش، حيث تكون حصيلة التخصص هي هدف المنهاج، فإن العملية تدعى (تدريباً)، إذا أخذنا ذلك بالحسبان فإننا نستطيع رسم التأثير الذي تؤديه المناهج في تنشئة الطفل والتلميذ سواء تعلق الأمر بمفهوم الذات لديه أو بدافعيته أو بلغته أو تفكيره أو دوره أو اختياره الدراسي والمهني.

أما في ما يخص مفهوم الذات فقد ذكر بروكوفر أن التلاميذ يمكنهم أن يطوروا مفهوماً للذات عن قدرتهم يختلف تبعاً للموضوعات الأكاديمية المتضمنة في المنهاج التي تؤثر على كيفية تحصيل الأولاد في تلك الموضوعات، ووجد بروكوفر في دراسته مفاهيم الذات لدى الأطفال عن قدرتهم في الرياضيات وغيرها أن هذه المفاهيم تتأثر بعوامل التنشئة الاجتماعية المختلفة التي يتفاعل معها الطفل (يونغ ١٩٧١: ١٩٢)، ووجد أيضاً أن الأهمية التي يعطيها العالم خارج المدرسة لبعض الإنجازات المحددة تؤثر في الأهمية التي يوليها الأطفال للموضوعات المدرسية، بغض النظر عن معظم الجهود التي يوليها المعلمون لها، ومن هذه الزاوية يمكن فهم الأسباب الكامنة وراء عدم إيلاء التلاميذ لأي أهمية لبعض الموضوعات غير الخاضعة للامتحانات بالمقارنة مع الموضوعات التي يربطها الناس عادة بنجاح في الامتحان علماً أن المعلمين يولونها مزيداً من الأهمية.

وأما بالنسبة للغة التي هي إحدى الصفات الكثيرة التي تعلمها التلاميذ مسبقاً قبل دخول المدرسة ويدخلونها معهم بما تحتويه من أدوار ظاهرة وكامنة إلى المدرسة فإنها سوف تؤثر على الطريقة التي ينظرون بها إلى المنهاج

أويتمثلونه بها، ولذلك سواء تكلموا بلغة محدودة أو متقنة (حسب تصنيف

برنشتاين للغة) فإن طريقة حديثهم واستعمالهم اللغة سوف تؤثر على مقبداً معصداً
ينجزونه في المواضيع الأكاديمية من جهة وتتأثر طريقة حديثهم بتلك
الموضوعات من جهة أخرى.

وأما الدافعية فإنها تعد صفة مهمة جداً لأنها، إذا ما تم النظر إليها من
منظار نفسي، ترتبط بطرق التدريس، ولكن المنهاج يمكن أن يصمم أيضاً لكي
يزيد منها أو يضعفها لدى التلاميذ، على كل حال هناك ثلاثة عناصر في المنهاج
تتعلق بالدافعية تم تحديدها وهي:

أولاً: لا توجد إمكانية للمزاوجة أو التوفيق بين الفترة الزمنية التي يفكر
التلميذ خلالها والفترة المتضمنة أو المقصودة في المنهاج (أي عدم ملائمة توقيت
إعطاء المواد التي يتضمنها المنهاج الجديد)، وخاصة للطلاب الضعاف لأبناء
الطبقة العاملة لأنهم غير قادرين على إرجاء الإشباع الآتي لحاجتهم أملاً في
المكسب المستقبلي في حين نعرف جيداً أن فوائد الكثير من خبرات التعلم كما
تعرض الآن يمكن أن تقيم فقط بعد مراحل متعددة متقدمة في دراسة الموضوع.

ثانياً: إن محتوى المناهج لا ينظر له من قبل التلاميذ على أنه مشجع
أو مكافئ لهم بشكل جوهري، فالتأكيد الأكاديمي على اللغة والموسيقى غالباً ما
ينظر له بعين عدم الرضى من قبل الأطفال إذا ما قارنوه بالهزل والحيوية في
حياتهم وبرامج الخيال العلمي والموسيقى الشعبية التي يسمعونها أو يشاهد على
شاشة التلفزيون.

ثالثاً: يعد التلاميذ المعلمين معلمين وقضاة معاً فهم يحكمون عليهم يكتبون
التقارير عنهم في الوقت الذي يستطيعون فيهم إنجازهم أو إفشالهم في الامتحانات،
وبالتالي فإنهم لا يستطيعون منع العداء الذي يكونه للقضاة أحياناً من أن ينتقل
إلى دور المعلمين، إن هذه المشكلات يمكن حلها جزئياً باستخدام ألعاب التقليد في

العمل الأكاديمي لكي تدفع التلاميذ على فرض أنهم يجذبون للألعاب التي تعطي أيضاً مكافآت سريعة (يونغ ١٩٧١ : ١٩٦)، لكن ذلك يمكن أن ينظر له كتجديد في طرق التدريس علماً أنه يجذب الانتباه إلى حقيقة أن تنظيم المنهاج يساهم بحد ذاته في القوانين التي تملكها المدرسة لكي تمارس دورها في عملية التنشئة الاجتماعية.

في الحقيقة، هناك صعوبة كبيرة في التطبيق والنظرية معاً في فصل تأثير المحتوى أو منهاج عن الطرق المتبعة لتعليمه، فمن المفروض أن يتم التأكيد على المضمون في المدارس التقليدية أكثر مما هي عليه الحال في المدارس التقدمية لكن ذلك لا يحدث، ففي هذه الأخيرة يعطى المضمون مجاًلاً أوسع من المواضيع يمكن للتلاميذ أن يختاروا منها، ومع أن الحقائق تبقى فيها مهمة عامة فإن تركيزها الأساسي يتم على العمليات المتضمنة في التفكير، وهكذا فإن هذه الصفات من الصعب أن تعرض في عبارات إجرائية فإن الكثير من المناهج المعاصرة بما فيها تلك المناهج التي تقدم فيها مجموعات مصغرة من المواد أو الحقائق العلمية تكون لها أهداف كهذه الأهداف.

عن طبيعة الحقيقة الاجتماعية التي يتم خلقها في المدارس تصبح أكثر تعقيداً عندما يكبر الطفل، وخاصة بعد أن يتجاوز المرحلة الثانوية حيث تتوفر له كثير من المواقع الأكثر تخصصاً مع أدوار أكثر خصوصية وتوجد أمامه مواد كثيرة يتم تعلمها وأندية عديدة يمكنه أن يكون عضواً فيها، وبالتالي فإن كل نوع من المدارس وكل مدرسة تشير إلى نموذج من الأولويات بين الأدوار المختلفة المتوفرة، ففي بعضها تعطى الألعاب والكفاءة الجسدية أولوية على النجاح الأكاديمي في حين تعطي أخرى الامتياز الأكاديمي الأولوية على أي آخر، وتأتي بعدئذ القوانين لتدعم هذا التأكيد على الأولويات أوداك مما يجعل دمج الأدوار المتوفرة الذي يحدث على مستوى الشخصية لدى التلاميذ مختلفاً من مدرسة إلى

أخرى، وبسبب ذلك فإن هناك ادعاء يقول إن تلاميذ الماضي وتلاميذ الحاضر في مدارس معينة يمكن أن يمكن تمييزهم بسهولة، وبهذه الطريقة تعيد المدرسة إنتاج نسختها عن الحقيقة الاجتماعية على المستوى الإدراكي والعاطفي والمعرفي.

ب - المنهج والمعلم: بما أن المعلم يدير البيئة التي ينبغي للتلميذ أن يتعلم فيها فإن نموذجاً خاصاً للمنهاج التي توصف بشكل عام على أنها تقديمية يمارس المعلم سيطرة مباشرة أقل من المعلم التقليدي، وهذا بحد ذاته يعني إلى حد ما إعادة تحديد لدوره بالمقارنة مع التوقعات التي كانت تتعلق عادة به كمعلم، كما أنه يعني أن تغير منهجي يعني تغيراً في دور المعلم، مثل هذا المتفق عليها تجاه العلم المعياري أو إلى أن نموذجاً جديداً في السلوك المعياري يمكن أن يؤثر في الخبرات اللامنهجية التي يقدمها المعلم، وبالتالي فإن عملية تغير المعلمين ذوي الأفكار المحافظة عما هو متوقع منهم عمله تعد جانباً من عملية إعادة التنشئة الاجتماعية للراشدين، ولكي تكون ناجحة فإنها يجب أن تجري في ظروف ملائمة وإحدى الطرق المتطورة لذلك هي تأسيس مراكز للمعلمين للتدريب أثناء الخدمة تضم مجموعات متنافسة من المعلمين المتمرنين والمفترض أن يندفعوا نحو التغير ويدعموا جهود بعضهم لتعلم الدور الجديد ويدخلوا لمدارسهم أفكاراً جديدة يمكن قبولها بسهولة كبيرة لأن المعلمين الذين يتغيرون يحتلون مواقع المعلمين العمليين من ذوي الخبرة، ولكن على الرغم من أن المعلمين الشباب حديثي التخرج يقدمون أفكاراً جديدة للمنهاج ولهم بعض التأثير فإن مقترحاتهم حول المنهاج ليست ذات وزن كبير لأنها أتت من وافدين جدد على المهنة ينظر لهم على أنهم نظريون جداً وبحاجة إلى الخبرة العملية.

هناك عدد من الوسائل الموجودة للمحافظة على الوضع الراهن في المنهاج، فالمعلمون الذين يحاولون أن يبتكروا يواجهون العقبات من قبل منافسيهم

وتلاميذهم ولذلك أعطيت على مر الأيام في المدارس العامة أولوية بسيطة للمعرفة المتعلقة بالمهن بينما أعطيت أولوية أكبر لتهديب الصفات الشخصية المتعلقة بالنجاح في صفة مهنية تكون فيها خدمة الآخرين ممكنة أكثر من اعتبار الجزاء المادي.

إضافة لذلك هناك كثير من القواعد والمعايير الاجتماعية التي تحاول بقاء المنهاج قائماً على هذه الأسس أهمها الاختيارات التي تخلق صعوبات كبيرة أمام من يؤثرون الخروج عن المناهج الأكاديمية المقررة، علاوة على ذلك، هناك قيود سارية المفعول تضبط السلوك الطبيعي وتحدد السلوك المعياري لأعضاء هيئة التدريس والتلاميذ، فالمعلمون المنحرفون يمكن أن يفصلوا من العمل أو يوقف ترفيعهم أو ترقيةهم، أو يعطوا صفوفاً صعبة أو أعباء تعليمية ثقيلة أو تسهيلات قليلة، وأهل التلاميذ المنحرفين يمكن أن يسألوا لسحب أولادهم عند نهاية السن القانوني من المدرسة، أما التلاميذ المنحرفون فيمكن أن يطردوا من مدارسهم، ولذلك نحن أمام حالة متناقضة حيث إنه في المعاهد المصممة لتغيير الأشخاص يفصل أولئك الذين يثبت أنهم مخالفون لنظام التعليم علماً أن النظام يستمر ومع ذلك نترك بعض المجالات لبعض السلوكيات المسموح بها وضمن هذه المجالات يظهر الإبداع السلوكي المسموح به، فبعض أشكال السلوك المنحرف قليلاً تعتبر مقبولة وإذا ما هذبت تشكل مصدراً أساسياً تدخل عن طريقه نظرات جديدة للحقيقة الاجتماعية إلى المنهاج الذي سينتقل إلى أجيال قادمة من التلاميذ.

ج - المنهج والمجتمع: يؤثر المنهج في البنية الاجتماعية فلقد طورت المدارس في القرن الماضي لتلبية متطلبات تعليم ملائم لأبناء وبنات الطبقة الوسطى الصاعدة وعملت هذه المدارس على تعزيز التركيب الطبقي للمجتمع وضمنت مناهجها أن يكون طلابها من الناس المحترمين ومن النموذج الذي يعرف بأنه طبيعي وسوي أو من النموذج الذي يعتقد أصحابه أنهم درسوا لكي

يشغلوا مواقع قيادية في جميع مناحي الحياة، وقد شاهدنا تأثير المدارس في المجتمع ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً وسياسياً في الفصول السابقة.

ب- الصف المدرسي وعمليات التنشئة والتربية فيه

لقد أغفلنا إلى حد كبير دور المتعلم في تنشئة نفسه واقتصرننا على النرة الآلية في تحثيم السلوك الإنساني، ولذلك سندرس فيما يلي بيئة المتعلم الأولى التي تضمنه هو وزملاؤه ومعلموه معاً وخيث يَؤثر كل منهم في الآخر، وسنستخدم في هذه الدراسة أهم المنظورات التي تفسر التفاعل الصفّي وأثره في تنشئة الطفل، فمن المعلوم جيداً أن المعلم والمتعلم يقضيان اليوم المدرسي في تعليم وتعلم المنهاج داخل غرفة الصف، والصف كأي نظام اجتماعي عبارة عن جماعة تضم المعلم والتلاميذ الذين يؤدون أدواراً ووظائف لبعضهم البعض وللأنظمة الاجتماعية الأخرى كالصفوف والمدرسة والنظام الاجتماعي، ولذلك فإننا فيما يلي سنوضح الكيفية التي تتداخل فيها العناصر المكونة للصف بعضها مع بعض عند القيام بأدوارها، مستخدمين عدداً مع المنظورات الهامة التي توضح ما يحدث داخل الصف كنظام اجتماعي وذلك بين عناصر ذلك الصف عندما يؤدي كل منها دوره بالتفاعل مع الآخر.

عناصر الصف:

١- المعلم: لقد بدأت دراسات المعلم على أيدي المربين الذين استخدموا تقنيات لانتقاء المدرسين وتدريبهم وكان تركيزهم يتم على صفات المعلم الفعال من اتجاهات واهتمامات وسمات وقدرات على التعلم ونقل المعارف، مع شيء من الاهتمام بمسائل المنشأ الاجتماعي للمعلم التفاعل الصفّي بينه وبين طلابه، وكان تحديد المعلم الفعال يتم غالباً وفق قياس أدائه أو تحصيل طلابه على أيدي المديرين والمشرفين والطلاب أنفسهم، أما حديثاً فقد انتقل

الاهتمام في دراسة المعلم إلى تأثير أنماط قيادته وتدريبه وتفاعله الصفّي على إنجاز طلابه الأكاديمي والأخلاقي.

ومن المعلوم جيداً أن المعلم يتسم بسمّة مميزة له دون سواء وهي أنه قد تمت تنشئته اجتماعياً وتم تشكيل شخصيته في نظام اجتماعي معين ويقوم الآن بتشكيل شخصيات ذلك النظام في الصفوف من خلال ما ينقله لتلك الشخصيات من قيم اكتسبها من نظامه الاجتماعي والتربوي أو طلب منه نقلها من قبل إدارة مدرسته، ولذلك يشعر المعلم أنه ناجح عندما ينجز تلاميذه اكتساب تلك القيم، وتعزز هذا التأكيد طبيعة علاقة المعلم والطفل، فالمعلم بالغ وأكبر من التلاميذ الذين يدرسههم ولذلك يتصرف كقاض على ما يفعلونه، أما الأطفال فيقبلون تقريباً ذلك علماً أنهم مدركون أن هناك نظاماً آخر للتقويم ولكنه كالمعلم يركز على الإنجاز أيضاً، كما أن الترتيبات الموجودة تفرض عليهم مقارنة إنجازاتهم بإنجازات زملائهم في الصف وهذه الترتيبات مقرة شرعياً ومؤطرة في قوانين، مثلاً: إن العلامات الصغيرة والنجوم الممنوحة للتلاميذ مكافأة على حل المسائل العلمية المنجزة بشكل جيد، وكذلك الدرجات والتقديرات والمكافآت، تقود التلاميذ للمقارنة بين إنجازاتهم وأنفسهم، إضافة لذلك، إن قياس الإنجاز لا يقتصر على الجانب العلمي بل يضم أيضاً الجانب الأخلاقي الذي يتم تأكيد عليه في التنظيم، فمن المعروف أن بناء الشخصية أحد غايات ممارسة الألعاب الرياضية ولكن الذين يربحون في المنافسات الأدبية والفنية والعلمية بين الجماعات والبيوت الطلابية ويحصلون على نقاط أكثر يستطيعون مقارنة قوتهم وعزيمتهم بالآخرين ويشعرون يتفوقهم عليهم ويعزز معلموهم ذلك الشعور (موسفريف ١٩٧٨: ٢٠٦).

نستدل من ذلك أن المعلم يقيس الإنجاز الأكاديمي والأخلاقي لطلابه بدءاً من المرحلة المبكرة للطفولة، وهذا الأمر يزداد كلما كبر الطفل وتقدم في سلم

التعليم، وخاصة أثناء توزيع الطلاب إلى اختصاصات دراسية مختلفة وحرمان بعضهم من متابعة الدراسة وعقلنة طموحات بعضهم وجعلها واقعية عندما لا تتفق مع إنجازاتهم....إلخ.

٢ - التلاميذ: مجموعة أُنْدَاد أو مجموعة صغيرة متناظرة من الأطفال يبدو ظاهرياً بأن المعلمين يقومون ببناء شخصياتهم وتعليمهم كيفية إنجاز وظائفهم والقيام بأدوارهم في حين أنهم كأفراد أو جماعات أوصف يـُـؤدّون دوراً كبيراً في تعليم بعضهم بعضاً سواء تم شعورياً أو لا شعورياً ، ففي الصف يصبح التلميذ عضواً فيها لمدة ٦-٩ سنوات على الأقل، وتعد هذه الجماعة الصفية في نظر باني وجنسونه (١٩٦٤) واحدة من أهم المجموعات في حياته لأن العديد من حاجاته تلبي خلالها، ومن ملامح هذه الجماعة انها فريدة من نوعها بسبب غرضها الذي هو إحداث تغيير في الأفراد أنفسهم، وأن أهدافها توضع من قبل أشخاص خارجها بغية تشكيل جماعة أقران من عمر واحد لديهم حاجات واهتمامات واحدة ومتجانسة، يوجدون إلزامياً ويخضعون فيها لنمط قيادي كبقية الجماعات الرسمية الأولية، والجماعة الصفية جماعة أولية إلا إذا ضمنا المعلم فيها أو اعتبرناها حالة تعليم وتعلم حيث تعتبر ثانوية حينئذ وتصبح فيها علاقة المعلم - الطالب علاقة سيطرة وخضوع وصراع مستمر، على كل حال، لكي تعد الجماعة أولية فقط فإنه ينبغي أن تتصف بوجود تحديد متبادل للأهداف والغايات عند المشتركين فيها، الذين ينبغي عليهم أن يقيموا العلاقات والأشخاص في الجماعة كغايات في الحد ذاتها وأن يمتلكوا معرفة جيدة وعامة ومتخصصة وأن يكون الضبط في جماعتهم غير رسمي ورسمي معاً بحيث تسودها مشاعر الحرية والمسؤولية بين المشاركين، ولكن بما أنه لا يمكن دراسة الجماعة الصفية من دون المعلم فإنها ستبقى جماعة ثانوية، وهكذا نجد ان الجماعة الصفية قد تكون رسمية أو غير رسمية ، أولية أو ثانوية، فهي رسمية من حيث في جماعة

عمل أودراسة وغير رسمية من حيث هي جماعة أصدقاء أما أولية فهي جماعة تلاميذ أما جماعة ثانوية فهي تلاميذ ومعلمين.

إن تأثير الجماعة الصفية على أعضائها الأنداد يستند إلى عدد من القوانين الهامة التي تستمدّها من خمسة مصادر هي: خبرة الطفل المنظورة كذكائه وتفوقه في المدرسة وامتلاكه أفكاراً جيدة عن كيفية إثارة الفرح والضحك والتسلية، والقوة أو القدرة على إخضاع الآخرين وتجنيدهم ، والمهارات الاجتماعية التي تمكن العضوم من إبداء الود للآخرين وكسب تعاطفهم ، والاستعداد للتواصل مع الزملاء في اللعب، والمظهر الجيد، ولكن على الرغم من أن استخدام مصادر كهذه يختلف بحسب الجنس والعمر والطبقة الاجتماعية فإنه كلما كانت الكمية التي يمتلكها الطفل من هذه الصفات كبيرة كان النفوذ الذي يمارسه داخل الجماعة أكبر، وعموماً فإن هذه الجماعة تقدم عدداً من المساهمات في تنشئة الطفل من أهمها:

أ- إختبار شخصيته التي اكتسبها في الأسرة: فإن كانت سماته مقبولة للجماعة استمر بها وإلا فإنه يلزم بأن يعدل شخصيته وأن يتكيف مع الجماعة والعالم خارج الأسرة ، مثلاً: إذا كان الطفل قد تعلم إصدار الأوامر في الأسرة فإن عليه أن ينفذ الأوامر في الجماعة الصفية ويصدر الأوامر أيضاً لكي يتعلم مبادئ القيادة والانقياد معاً حاضراً ومستقبلاً.

ب- تعلم التحرك بين الأنداد وكسب استحسانهم وتقبل انتقاداتهم: ويتم ذلك كتهيئة ذاتية للإختلاط بالآخرين بطرق مماثلة أو مجدية عند البلوغ وإلا فإنه سيتلقى الرفض وعدم القبول من أنداده حاضراً ومستقبلاً نتيجة لعدم تعلمه كيفية التكيف مع رغبات صفة في المقام الأول.

ت - تجريب العلاقات الاجتماعية وتعلمها وتقويمها: من المعروف أن صداقات الصغار تتغير بسرعة ويرتبط ذلك بتعلمهم بمن يثقون وكيف يتصرفون

تجاه الآخرين، ويعد الصف مجالاً مهماً لذلك التجريب والتعلم، وبالتالي فإن التلميذ سيتعلم تقويم زملائه بشكل شامل مثلاً يقومونه بشكل شامل وليس من خلال عمله كما يفعل المعلم.

ث - تعلم نماذج السلوك الاجتماعي ومعاييرها: فالجماعة الصفية نقدم نماذج سلوكية إما من مجموع الأعضاء أو على شكل بطل / نموذج مثالي/ ويصبح الطفل ملزماً بالافتداء به وذلك كضرورة للتكيف مع زملائه في الصف.

ج - تعلم نماذج السلوك الجيلي والجنسي والطبقي المتفقة مع العمر والجنس والطبقة الاجتماعية: على الرغم من أن الأطفال ينتقلون من منطقة لأخرى ويغيرون مدارسهم وبالتالي يقل من ثباتهم في الصف أو الجماعة ولا يبقون ضمن جماعة صفية. متجانسة عمرياً فإنهم يتعدون تدريجياً عن الجنس الآخر حتى الانفصال التام ويتعلمون في جماعاتهم الصفية أدوارهم الجنسية وإن كانت مدارسهم مختلطة كلياً، كما أنهم من خلال المدرسة جديدة تجددهم يتعرفون على أنداد جدد وينتمون بسرعة إلى جماعات شبيهة بجماعاتهم السابقة، ويعود ذلك إلى أن صداقات الأطفال تعكس انتماءاتهم الطبقية وتعيد إنتاجها معاً، فجماعات الأصدقاء تربط بالوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة.

ح - تعلم التمييز والمنافسة والاختلاف بين الصفوف أوفي الصف: حيث تظهر أقليات تكون جماعات ذات ثقافة فرعية لها اتجاه أكاديمي أو ماضي..... إلخ. وينظر الأطفال إلى أعضاء هذه الجماعات على أنهم أذكى أو أغبياء أو أقوى أو ضعفاء..... إلخ. ويتم ذلك بالرغم من محاولات المعلمين إخفاء الفروق وصراعاتها، فعلى الرغم من أن بعض الآباء والمعلمين نادراً ما يظهرون اتجاهاتهم السياسية والعرقية والدينية أمام أولادهم فإننا نجد أن الأطفال يكونون جماعات صفية تعكس علاقات من ذلك النوع خلافاً لرأي آبائهم ومعلميهم وتكون معاييرهم هذه أقوى من معايير الآباء والمعلمين.

خ- تكوين الاتجاهات المهنية وتعديلها: إذا أخفقت جماعة الصف في تحقيق النجاح المطلوب لدخول دراسة تعد لمهنة معينة فإنها تسهم بتعديل الاتجاهات وتوجيهها إلى مهنة أخرى، ولكن إذا نجحت الجماعة في تحقيق متطلبات دخول المهنة فإنها تعزز اتجاهاتها المعتمدة على العمل الأكاديمي والمؤدية إلى النجاح في العمل المستقبلي.

وهنا لابد من أنه فضلاً عن أن جماعة تهيء الطفل للمجتمع فإن لها تأثيرات غير مستحبة على تنشئة، فالتلاميذ قد ينقمون على المدارس والمعلمين الذي لم يعدوهم لدخول المدارس العامة ولأنهم خلقوا من غيرهم أفراداً أكثر نجاحاً منهم بينما جعلوهم أقل نجاحاً مما جعل الصفوف تبدلهم ولغيرهم كأنها أنظمة تكافئ الناجحين بمنزلة عالية وأعمال جيدة حرم منها آخرون، فالمعروف جيداً هو أنه عندما يظهر هذا الميل فإنه يدفع أصحابه لتأسيس جماعة لها معاييرها الخاصة التي تختلف وخلفيتها الاجتماعية فتكون شاذة إيجابية أو سلبية (موسفراف ١٩٧٨ : ٢١١)، وهكذا يمكن القول إنه في صف المدرسة تستطيع العمليات الاجتماعية لجماعة الأنداد المشكلة خاصة لغايات تعليمية أن تعمل بشكل يقود إلى التناقض بين المعلمين والطلاب.

٣ - صف التلاميذ والمعلم كنظام اجتماعي: لم يتم العثور على دراسات للصف على أنه نظام اجتماعي قبل الستينيات من هذا القرن لأن الاهتمام بالدراسة الاجتماعية للتربية قد كان ينصب على علاقة النظام التربوي بالمجتمع وعلى التغيرات في المدارس والجامعات كنتيجة للضغوط الاقتصادية وليس نتيجة التفاعل داخل الصف والمدرسة أي أن الاهتمام الرئيسي لعلماء الاجتماع التربويين كان يتركز على المسائل الكبرى مثل علاقة التربية بالمجتمع وترك مجال التفاعل الاجتماعي وتأثير جوالصف ونمط القيادة والتعليم على المعلم والمتعلم لعلم النفس الاجتماعي، إننا لا نعثر على دراسات اجتماعية تربوية

للصف قبل بارسونز الذي يعود له الفضل في إبراز ضرورة تعلم الأطفال في المدرسة للأدوار المطلوبة منهم في المجتمع لأن ذلك التعلم جزء من تنشئتهم وهو يؤثر على فعالية طرق التدريس المستخدمة في تعليمهم وعلى طريقة تقويم المعلمين لهم وتقويمهم لأنفسهم نتيجة تعلمهم للتقويم الرسمي المستمد من المناهج، وبذلك تم التمهيد لدراسة كل من المدرسة والصف كأنظمة اجتماعية يتم فيه كثير من التفاعل.

تقوم المدرسة ولاسيما الصف والمعلم تحديداً بعدد من العمليات والإجراءات التي تخص التلميذ المتعلم وتكمل دور الأسرة في تنشئة ومن أهمها ما يلي:

- ١- تقديم المعارف للتلاميذ داخل الصفوف على أيدي المعلمين بعد أن تحدد تلك المعارف خارج المدرسة وتعد داخلها من قبل المتعلمين الذين يملكون شيئاً من الحرية داخل الصف ليعرضوا من هذه المعارف ما يريدون منها، وخاصة ما يساعد على إعداد التلاميذ خلال طفولتهم وشبابهم لحياة الراشد.
- ٢- تنظيم الصف بالطرق المعتادة للمعلم والطلاب دون إعطاء سلطة كبيرة لأي منهما من ذلك التنظيم سوى حرية بسيطة للمعلم كضرورة وأساس لقيام العلاقات الصفية.

- ٣- ترتيب التلاميذ وفق قدراتهم وإتقاؤهم للمهام حسب ذلك تحت حجة تشجيع المنافسة بغية إبراز الأقوياء والنشيطين فعلاً وذلك وفق نظرية إطلاق الألقاب وهي دراسة الطرق التي يتم بواسطتها تحديد تصنيفات الألقاب وإستعمالها.

- ٤- إعداد الجدول الدراسي والامتحاني الذي هو ليس بتنظيم مادي بل عقلي لأنه يحدد للطلاب مواعيد الحضور والوصول والدخول والفرص ووقت اللعب والواجبات وإمكانية الانتقال وما الأشياء التي يجب الانتباه لها وتعلمها

ومتى.... إلخ. دون أن يكون لهم رأي في ذلك، كما يحدد كيفية مراقبة تعلمهم وتصحيحه وتقويمه، ويكمن وراء كل ذلك تعلم الحضور والدقة والخضوع للسلطة والسكوت في الصف والاعتراف بالهرمية من العرفاء والمعلمين والمديرين والمشرفين لأن ذلك كله تأثيره على التلاميذ وتنشئتهم.

٥- برمجة وتوجيه بين المعلم المدرب والمتقف والراشد من جهة والتلاميذ من جهة والذي يتم إلى حد كبير وفق منظور المعلم صاحب الضبط والسلطة والقرار بأسلوب ديمقراطي وليس فرضه بالقوة علماً أن للفروق بين الطلاب دوراً كبيراً في التفاعل (مانهايم ١٩٨٠: ١٤٠)، وعلى الرغم من انفصال المعلم عن التلاميذ بحكم سنه وخبرته وحريته ومسؤوليته وكفائته ومركزه ولباسه وطباعه وأسلوبه وشكله ووظيفته فإنه ليس القائد الطبيعي لهم بل القائد المؤسساتي أما هم فتجمع يتم اختياره بطرق عديدة، هذا يعني أن نمط علاقات الصف يحتاج لقائد حددت مسؤوليته من جهة واحترام ذلك القائد والرضوخ لسلطته من قبل التلاميذ من جهة أخرى، وهذا القائد يجلب معه للصف رؤيته عن العمل وولاءاته ومخاوفه وطموحاته وحبه وعطفه وإنسانيته، أما التابعون له أو التلاميذ فيختلفون في مظهرهم وذكائهم وطباعهم وخلفيتهم الاجتماعية لكنهم جميعاً مطالبون بالتعاون والتضامن والوحدة والانفاق، وبالتالي فإن الفارق العمري بينهم وبين المعلم أو غيرهم من التلاميذ والمسؤولية المعطاة لهم من قبل المعلم تؤثر كلها على دورهم في الصف والمدرسة وعلى تنشئتهم الاجتماعية.

٦- تطوير ذكاء الطفل النامي وشخصيته وتوجيهه بناء على إنجازة نحو العمل الملائم لقدراته في المستقبل وتشجيع اتجاهاته المفيدة لتعلمه والمساعدة له للحصول على مهنة ملائمة له في المستقبل أيضاً، وهذا ما أكدته بارسونز (١٩٦١) عندما بين أن الصف كما هو منظم حالياً سيقوم بفرز الطلاب وتمييز

بعضهم عن بعض حسب إنجازاتهم وبوجههم بناء على الطلاب، ونلاحظ ذلك جلياً في الصف حيث نرى أن السمات المهيمنة على تنظيم الصفوف هي أن أطفال الصف الواحد يكونون من عمر واحد تقريباً ومن طبيعة متجانسة نوعاً ما وخاصة في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية حيث يأخذون مهمة عامة واحدة تقريباً ويقومون بالعمل نفسه وإن كان المعلم ينوع فعاليات تلك المهمة من مجموعة طلابية لأخرى، وبالتالي يبدو العمل الذي يقومون به جميعاً أو إنجازهم الأكاديمي هو المقياس الواضح للاختلافات الموجودة بينهم، وهذه العملية تزداد وضوحاً ورسوخاً عندما يصل التلاميذ للمرحلة الثانوية وما بعدها حيث يصبح الفرز والتمييز واضحين جداً، وهذا التأكيد على الإنجاز في عملية الفرز والتمييز نابع من الدور المطلوب من المدرسة في صياغة شخصية الطفل ورعايته في جميع المراحل، وبالتالي فإنه ضروري للمعلم والطالب معاً، فهو ضروري للمعلم كي يقيم نتائجه سلباً أو إيجاباً وللطلاب الذين يقارنون مستوياتهم وسلوكهم وإنجازاتهم الأخلاقية بالطريقة نفسها التي يقارنون بها نتائجهم الأكاديمية، وإذا كانت هناك حالات يتم فيها التركيز على التعاون وتطوير شخصية الطفل لا على التنافس والإنجاز الأكاديمي فإن الصف المدرسي يلزم الجميع بالتركيز على الإنجاز المقارن سواء أكان أكاديمياً أم أخلاقياً.

نستخلص مما ذكر أعلاه، كما استخلص بارسونز (١٩٦١) من دراسته حول النظام الاجتماعي للصف أن له وظيفتين اجتماعيتين أولهما أن الصف للتنشئة الاجتماعية تعلم الأطفال ليتقبلوا ويؤيدوا أدوارهم المتعلقة للأنظمة الاجتماعية وغيرها، وثانيهما أنه هيئة لتوزيع القوى العاملة إلى أدوار المجتمع يتم تحديدها من خلال التحصيل المدرسي ونوعه، ولكن بما أن عمل بارسونز ينظر للصف أنه نظام اجتماعي من الخارج فإن عمل غيتزل غلين (١٩٦٠: ٥٣) قد درسه من الداخل، فقد نظرا للصف أنه نظام اجتماعي فريد من نوعه

واعتبرا هدفه الرئيسي هو التعليم المبرمج الذي يحدد خارج المدرسة والصف ويقدم داخلهما، وهكذا بالطريقة نفسها يمكن تحليل أي وحدة كنظام سواء أكان صفاً أم مدرسة، لقد تصورنا النظام الاجتماعي على أنه يتضمن ظاهرتين متميزتين تؤثر الواحدة في الأخرى ظاهرة معيارية للسلوك تتألف من عناصر المؤسسات والأدوار والتوقعات، وظاهرة شخصية تتضمن عناصر الحاجة الخاصة والشخصية والفردية، والفرق بينهما كالفرق بين العوامل الاجتماعية والنفسية أوبين العوامل الأنثروبولوجية والبيولوجية كما في الشكل (١)، وإن تفاعل هاتين المجموعتين من العوامل يكون ما يسمى بالمناهج المستترة.

الأبعاد المعيارية

القيم	الأعراف	روح النظام
توقع	دور	مؤسسة
قصد	جو	جماعة
حاجة	شخصية	فرد
إمكانية	دستور	عضوية

الأبعاد الشخصية

نموذج للجماعة الصفية كنظام اجتماعي

إذا تصفحنا هذا النموذج نرى أن البعد الثقافي يضم روح النظام، والأعراف والقيم والتوقعات المؤسساتية للأدوار المرتبطة بالقيم والأعراف الموجودة في ثقافة محددة، فالتوقعات منهم تؤثر العضوية البيولوجية في هيئة ما على الخصائص النفسية فالجماعة تكون جواً يمكن تحليله في ضوء مقاصد الجماعة، وعلى أساس هذا النموذج نكتشف ثلاثة أنماط للتدريس هي المعيارية والشخصية والانتقالي.

لقد لغت دراسات عديدة من أهمها دراسة جاكسون (١٩٦٨: ٣٣) الاهتمام إلى أهمية التفاعل الصفّي للمناهج التي ينبغي على كل معلم وطالب أن يفهمها إذا أراد أن يستمر في المدرسة وهذه النتائج هي مجموعة القيم التي يريد المعلم غرسها في التلاميذ دون التصريح بها علناً أو الكتب، فإذا لم تكن تلك القيم مختلفة جداً عن قيمهم التي اكتسبوها من أسرهم فإنه لا يوجد انقطاع أو صراع آنئذ ويكون الصف عندئذ نظاماً اجتماعياً يؤدي وظائفه ووظائف إضافية معينة، ولكن بما أنه من غير الممكن أن تكون قيم الاثنين متجانسة تماماً أو متناقضة كلياً فإنها تكون متجانسة متناقضة ومتكاملة معاً، مثلها مثل الأدوار التي يقومون بها، فمن المعلوم أن يتعلم يقوم بأدوار عديدة في الصف ولكن أهمها كما أشرنا له سابقاً هودور العائد المؤثر على سلوك التلاميذ وأدائهم، فهم لا يقوم بالتأثير عليهم من خلال الدور القيادي الذي يقوم به فحسب بل إن وجوده يؤثر على المشاعر العائدة بين أعضاء الصف وبينه وبينهم أيضاً، لكن التلاميذ وعلى الرغم من المعلم يؤدي الدور القيادي الرئيسي في صفهم فإنهم ينظرون له على أنه شخص بالغ ومتفوق عليهم وليس من أفراد أسرهم ليعاملهم كما كانت أسرهم تعاملهم بشيء من التسامح والود بل يهتم بأدائهم وإعدادهم للحياة العملية في المستقبل مع أشخاص يركزون على إنجازاتهم وليس على شخصياتهم ككل، فكل منهم نمط شخصية مختلف يرتبط بكمية كلامه محتواه: فقد يكون مرتبطاً بالمنهاج ولا يتكلم كثيراً في الصف أو متحرراً في المنهاج ويتكلم كثيراً في الصف، وقد يكون إيجابياً فيعد للمناقشات فيها فيسهل تنشيطه من قبل المعلم، أو قد يكون سلبياً لا يعد مناقشات فيصعب تنشيطه من قبل المعلم، وقد يكون أحد أعضاء مجموعة يرجع إليها المعلم لمعرفة متى يحين الوقت للانتقال من فقرة لآخرى وذلك بعد أن يحكم على استجاباته أو أحد أعضاء مجموعة خدمية تنفذ تعليمات المعلم دائماً وتقدم خدمات للصف. (لند غرين ١٩٧٦).

نظراً لاختلاف الأدوار وتناقضها بين المعلم وتلاميذ الصف فإن النظام الاجتماعي للصف بأكمله (التلاميذ والمعلم) ينبغي أن يتعدل، فالمسألة ليست عبارة عن أطفال يطلقون العنان لعواطفهم بل هي مسألة جدية تتجلى بوضوح عندما يستلم صفًا جديدًا ويكون لزاماً على التلاميذ أن يتعلموا طرقه وعليه أن يكتشف الصفات المميزة لكل منهم، وخلال ذلك يختبر كل منهما الآخر ليتعلم حدود التصرف، وهذا الصراع إحدى الوظائف الرئيسية والمفيدة للصف كنظام اجتماعي لأنه يسبب خللاً في التوازن والانسجام ويعلم الاثنان كيفية إعادة التوازن والانسجام من خلال تخفيض التوتر داخل الجماعة لأقصى درجة ممكنة، وعندما يتم تخفيف ذلك يعرف الطرفان ما يجب عليهم أن يتوقعاه الواحد من

الآخر. بعضهم ويستطيعان تأدية وظائفهما بالشكل الفعال الممكن، ولكن بمسئولية. إعادة الانسجام ولمدة غير قصيرة ليست ممكنة فإن الصراع سيظل قائماً وهذا ما يؤدي بالصف إلى العمل دون مستوى الفعالية الكاملة، فالتعليم الاجتماعي والأخلاقي قد يعوق الإنجاز الأكاديمي لبعض الأطفال، والصراع بين ثقافة المعلم وقيمته التي هي ثقافة الطبقة الوسطى وقيمها من جهة وثقافة بعض أفراد الصف وقيمهم من جهة أخرى قد يضعف الإنجاز الأخلاقي لبعض التلاميذ، ويلاحظ ذلك تماماً في المدارس الثانوية التي تضم ثقافات فرعية مختلفة وخلفيات اجتماعية مختلفة ولديها غايات مختلفة، وأخيراً لكي نفهم جيداً الصف كنظام اجتماعي ونفهم الأدوار التي يقوم بها كل طرف بالتفاعل مع الآخر وتأثير ذلك عليها فإننا هنا نستخدم عدة مداخل لفهم تلك العلاقة.

مدخل لدراسة الصف كنظام اجتماعي (منظورات وتطبيقات):

فيما يلي سنعرض بإيجاز أهم المنظورات أو النظريات والتطبيقات في تفسير التفاعل داخل الصف وفي دراسة الصف كنظام اجتماعي مركزين الاهتمام على خمسية منها فقط هي: منظور تحليل التفاعل والمنظور الراديكالي

ومنظور قياس العلاقات الاجتماعية والمنظور اللغوي مع أطروحاتها النظرية لممارساتها التطبيقية.

أ - منظور تحليل التفاعل: ويضم جميع النظريات التي تستخدم جداول ملاحظة لاكتشاف شكل التفاعل الصفي وعلى وجه التحديد اكتشاف أكثر طرق التدريس الصفية فعالية، لقد بدأ هذا المنظور على أيدي علماء النفس الاجتماعيين فعندما كان بارسونز يحاول تحليل العمليات التربوية كان علماء النفس الاجتماعيين يدرسون عملية التفاعل في الصفوف، فقد ذكرت ديلامونت (١٩٧٦) أنه يمكن النظر على عملية التفاعل في الصفوف ضمن سياقين اثنين هما السياق السياسي والسياق التربوي.

أولاً: في السياق السياسي: ينصب اهتمام الدراسة على القيادة في الجماعة الصفية وعلى دور المعلم كقائد لأنه يضبط ويحكم الأفكار السلوكيات الخاصة بالطلاب ويحدد أنماط التفاعل في الصف بسبب مكانته في السلطة، فلكي ينفذ المعلم وظائفه القيادية أو السياسية عليه أن يستعمل السلطة التي تساعد على تحقيق الانضباط في صفه وفق ما تسمح به القوانين المشروعة التي تنظم العمل لأن الصف الفوضوي لا يسمح بتقديم التعلم المطلوب، مع ذلك فإن أساليب القيادة المتبعة من قبل المعلمين في الصف تختلف كثيراً فيما بينها وفي تأثيراتها على التلاميذ أيضاً ، فقد بينت إحدى أقدم الدراسات في هذا المجال وهي دراسة كورت ليفن لسلوك القائد واستجابة الأطباع في أجواء اجتماعية مختلفة - ديموقراطية وسلطوية ومتسامحة - إن سماعة الصفية استجابت بأنماط سلوكية مختلفة لأنماط القيادة المختلفة وقد حولت استجابتين هما السلبية والعنوانية مع الإتكالية على القائد للنمط السلطوي من القيادة ، وأعطت استجابات تضم قلة العمل وضعف نوعية الإنتاج وزيادة محبة القائد والدافعية للعمل للنمط المتسامح من القيادة، بسطت استجابات تشمل التوجه الجماعي والصدقة للنمط الديموقراطي

من عدة، وبالتالي استخلصت الدراسة مدى أهمية هذه الاستجابات وتأثيرها على دافعية التلميذ للتعلم ونوعية عمله ومشاعره كعضو في جماعة (أشلي ١٩٧١: ١٣٠).

هذه النتائج أكدت نتائج أندرسون وزميلائه وهما ليبيت ووايت في أواخر الثلاثينيات الذين درسوا تأثير نوعين من السلوك السلطوي للمعلم (هما الفاشيستي والديمقراطي) على الأطفال وتحصيلهم العلمي ووجدوا أن السلوك الديمقراطي للمعلم هو الأفضل، كما وجدوا في دراستهم أن الأطفال في ظل القيادة الديمقراطية كانوا الأفضل علماً أن الصبيان منهم عملوا بشكل أفضل وكانوا منتجين وراضين في ظل السلطة الديكتاتورية أثناء وجودها معهم ومتابعيها لهم بينما كانت النتائج سيئة جداً للطلاب في القيادة المتسامحة إذ لم يتمكنوا من العمل جيداً بغياب الدافع والهدف لبذل الجهد، واستخلصوا من الدراسة أيضاً أن أنماط القيادة المختلفة تنتج سلوكيات جماعية وفردية مختلفة، فأعضاء الجماعة في الجوال الديمقراطي كانوا أكثر وداً وتعاوناً من أقرانهم وأظهروا المبادرة والروح الجماعية أكثر من زملائهم في ظل القيادة الأتوقراطية الذين كانوا متمردين وأنانيين في حين كانت النتائج التحصيلية بالعكس مادام المعلم الأتوقراطي موجوداً في الصف، وهكذا فإن الطريقة الديمقراطية في القيادة داخل الصف تساعد على قيام الأطفال بفرض النظام على أنفسهم بشكل ذاتي يساء استخدامها إذا غابت السلطة، ولكن إنما هذه الدراسة أظهرت نتائج مختلفة في أمكنة عديدة (روبنسون ١٩٨١: ٧٣).

ثانياً: في السياق التربوي: (والذي يدور حول طريقة التفاعل والتدريس الصفّي) يركز مدخل تحليل التفاعل على ثلاثة أمور هي: تركز الطريقة حول المعلم أم المتعلم، وكون طريقة الكلام مباشرة أم غير مباشرة، وكون الطريقة المستخدمة في التفاعل والتدريس تقديمية أم تقليدية.

١- فيما يتعلق بتمركز الطريقة حول المعلم أو المتعلم: درس ويثول في (١٩٥٩ ص/٣٥٢) تأثير الأجواء الاجتماعية العاطفية في الصف مميزاً بين الطريقة المتمركزة حول المعلم أو حول المتعلم في التدريس فوجد أن الطريقة المتمركزة حول المتعلم والمسماة تفاعلية عند أندرسون وديمقراطية عند ليبيت هي الأكثر فاعلية وتأثيراً على ناتج التعلم، إن إحدى مزايا هذه الطريق أنها تحل الصراع الموروث في الوضع التدريسي وتجعل الطالب والمعلم متعلمان معاً ولكن هذه الطريقة تستدعي تغييراً رئيسياً في دور المعلم لم يتم شافاه بعد لأن الغموض في هذا الدور يؤثر في سلوك المعلم في الصف ، بين كلسال (١٩٨٩: ٢١٥) نوع الصراع الناجم عن المتطلبات المختلفة التي ترتبط بدور المعلم ومن النزعة الموجودة لدى المعلم لتحديد معايير لا يمكن فاستقلال المعلم جيد ولكن الضغوط الخارجية عليه ستبقى، وبالتالي دوره مهم في إنجاح أية خطة أو إخفاقاتها، إضافة لذلك هناك غموض في اليوم التعلم المتمركز حول الطفل يمنع الانتقال إليه من التعلم المتمركز حول التعلم وهذا يعود إلى مقدار التوجه المسموح به للمعلم ودرجة الحرية المسموح بها للمعلم ليعلم وللمتعلم ليتعلم، وإن قبول الانتقال إلى هذا التعلم المتطلب الانتقال من النظام العلني إلى النظام السري في الضبط وإستخدام المناهج المستترة، وإذا كان هناك استعداد لدى المعلمين لذلك وتفصيل لطريقة المتمركز حول المتعلم فإنهم قد لا يطبقون ذلك عملياً إما لنقص الوضوح في الطريقة ومفهومها أولنقص المواد والمهارات والمعارف المتعلقة بها عند التعلم أولعدم اهتمام المعلم بالقدرة والمسؤولية والمبادرة والعمل الأكاديمي لاهتمامه بالاحترام والطاعة والجيد والسييء (كروس وآخرون ١٩٧١).

٢- فيما يتعلق بطريقة الكلام وكونها مباشرة أو غير مباشرة: هناك تقنيتان توضحان مدى تأثير أي منهما على ناتج المعلم أولهما تقنية بيلز تجربة

فلاندرز، قام بيلز (١٩٥٠) منذ نصف قرن تقريباً بملاحظة تسميات حل المشكلات داخل الجماعة الصفية والصف وحاول وصف الحالات الانفعالية والاجتماعية والعلمية ضمن الجملة وتصنيفها. فتوصل إلى إظهار الكيفية التي يقوم فيها أعضاء الجماعة بحل المشكلات معاً ويكونون العواطف بعضهم تجاه بعض وتجاه المهمة المعطاة وتوصل إلى ستة تصنيفات للجوانب الاجتماعية/الانفعالية وستة تصنيفات للجوانب العملية المتعلقة بالمهمة بعضها مباشر وبعضها غير مباشر ولا يمكن عرضها بتفصيل هنا.

أما فلاندرز (١٩٧٠) الذي يعد أول المهتمين فعلاً بدراسة التفاعل الصفّي من منظور نفسي وأول من صمم جدول ملاحظة لتصوير السلوك الصفّي، فقد قام بتصنيف السلوك اللفظي (الكلام) للمعلم والطالب وقسم كلام المعلم وتأثيره كمباشر أو غير مباشر ليكون أساساً للتمييز بين نمط المعلمين أما التلميذ فقد صنف كممتكلم أو صامت، لقد قامت تقنية الملاحظة الصفية التي استعملها فلاندرز على افتراض مفاده أن المتعلمين يتعلمون جيداً ويطورون استراتيجياتهم إذا اعتمدوا على المدرسين واستخدام جدول الملاحظة المصمم لإختبار ذلك الافتراض حيث قسم المعلمين لقسمين هما إما معلم مباشر (أي يستخدم الطريقة المباشرة في الكلام والمحاضرة وإعطاء التوجيهات وتسويغ السلطات في تفاعله في الصف) أو غير مباشر (أي يتقبل المشاعر والأفكار ويشجع الطلاب ويجيب على أسئلتهم)، كما قسم سلوك الطفل إلى قسمين إما متكلم (أي يعرض إستجابات ويطرح مبادرات ونشاطات) أو صامت (أي يبقى مشوشاً وساكناً وسلبياً إلى حد كبير) وتوصل فلاندرز لنتيجة مفادها أنه إذا كانت أهداف التعليم تحت سيطرة طريقة تدريس تؤكد على التأثير غير المباشر على الطلاب فإنها من المرجح أن تستثير نشاط الطلاب وفعاليتهم وتحصيلهم وخاصة في مواد الهندسة وتطوير الاتجاهات وتعديلها وإعداد المعلمين، أي كلما كان الطلاب غير

واضحين حول ما يعلمونه فإن المعلم الذي يقضي وقتاً طويلاً في الكلام والتوجيه وممارسة السلطة سوف يزيد من اعتماد الطلاب عليه ويقلل من مسؤوليتهم فينصرفون للعمل.

إن هذا التحليل ضعيف لأنه يعتمد السلوك اللفظي فقط ويستخدم تصنيفات محددة مسبقاً كتقنية بيلز التي تحقق ذاتها فالباحث يحشد المعلومات ولا يكتشف تصنيفات ولذلك ينبغي أن يفسر الملاحظ القصد في كلام المعلم وبذلك يجد نفسه واقعاً في نفس الصعوبة التي يقع فيها الباحث التفسيري الذي يطمح لفهم الصف، إضافة لذلك إن جدول فلاندرز متحيز نحو بيداغوجيا صفية إجمالية فهو يركز على سلوك المعلم الموجه لكل صف وليس لطالب محدد يكون مسؤولاً عن تعلمه، لذلك يصعب استعماله للصف غير نظامي نادراً ما يعلم في المعلم بطريقة المحاضرة للصف، علاوة على ذلك أنه يهمل مسألة الضبط ودور العوامل البنائية مثل مكانة المعلم في المدرسة والتقويم المعطى لكل موضوع والموارد المتوافرة لدعم النشاط الصفّي، ولكن على الرغم من هذه الانتقادات فإنه كبقية جداول الملاحظة الاستعمال ومضبوط ومعيّر ويمكن جمع معلومات كثيرة بواسطته (هوتكر ١٩٨٠: ١٥١).

٣ - كون الطريقة تقليدية أو تقدمية: تبدو غالبية الاتجاهات بأنها تظهر طريقة التدريس التقليدية أكثر من الطرق التقدمية في التحصيل، فقد رأى بينيت (١٩٧٦: ٤٥) دراسة لمعرفة ما إذا كانت طرق التدريس تؤثر على عدم المعرفي لطلاب، وأن طلاباً مختلفين ينجحون في ظل تدريس فوجد أن الأطفال الذين عملوا بالطريقة التقليدية أحرزوا درجات أرفع ممن عملوا بالطريقة غير الرسمية أو التقدمية وخاصة في القراءة والنحو والرياضيات، وبينت الدراسة المذكورة أيضاً أن طرق التدريس المختلفة وتقدمية وتأثيرها يختلف باختلاف شخصيات الطلاب الخاصة، لكن النتائج مشكوك فيها لأن تصنيفات الصف قد

قامت على أوصاف قدمها باحثون فقال وأن نظام المدخلات والمخرجات الذي اتبعه لا يوضح عملية إكساب الطلاب للمعرفة في الصف.

ب- منظور تفسير التفاعل الصفّي: وهو المنظور الذي يفسر ما يجري الصف دون أي تصنيف مسبق، لقد نشأ الاهتمام بالصف من أيديولوجي معين تأثراً بأعمال تايلر وبلوم وتابا وسايمون الذين طالبوا ببناء الأهداف السلوكية كشرط مسبق لتخطيط المناهج ولتكون دليلاً في اتخاذ القرارات حول محتوى التعليم وتقديم معايير حول ما ينبغي تعليمه وكيف، وقد انطلق هؤلاء من مبدأ السلوك الإنساني يرجع لعلاقات السبب والنتيجة وبالتالي يمكن دراسته تجريبياً علماً أن الكثير من علماء الاجتماع كدركهايم (١٩٥٦: ١١٢) قد أدرك مدى تعقيد طبيعة السلوك التربوي وطبيعة الصف المدرسي حين ذكر أن الصف مجتمع جيد ولكن يجب ألا ينظر له على أنه مجموعة موضوعات مستقلة وأطفال مستقلين بعضهم عن بعض بل عبارة عن معلمين ومتعلمين ويتفاعلون ويؤدون وظائفهم حول المادة التعليمية، وهكذا تم اعتبار دراسة تحليل وسيلة الصف تزيد فعالية المعلم وإنتاجية المتعلم.

إن التقليد البديل للتحليل الصفّي المستخدم في المنظور السابق ذو علاقة وثيقة بأعمال فيبر (روبنسون ١٩٨١: ٧٦) حيث يعترف بالفعل اللاعقلاني (التقليدي والعاطفي) الذي يعتبره وولر صفة مميزة للمدرسة التي هي نقطة إلتقاء للعديد من العلاقات الاجتماعية المتناقضة (وولر ١٩٦٢: ١٢)، فلقد بين أن البحث نادراً ما يكون عن موديل سببي لتحديد ووصف وتفسير العملية كما تحدث فعلاً في الصف بل عن موديل تفسيري يوضح العمليات الصفية كالتمييز والاستقطاب ويساعد على فهمها، ولتوضيح ذلك المنظور لابد لنا من عرض بعض الأمور التي برزت نتيجة استخدامه في دراسة الصف ومن أهمها مسألة الضبط الاجتماعي ونشأة الصراع، وفكرة العميل المثالي أو النموذجي وتفسير

أداء الطالب ضمن ذلك التصور، وعملية التمييز في الصف أو ما يسمى بتحديد القدرة اجتماعياً:

١ - الضبط الاجتماعي ونشأة الصراع: ذكر وولر (١٩٦٢: ٢٩٦) منذ الثلاثينيات أن المعلمين المعنيين بتربية الأطفال يقومون بفرض تعريفات ومفاهيم عليهم للحالات والأوضاع الحالية والمقبولة من قبل المجموعة التي تسير المدرسة والمعنية عادة من قبل المجتمع والسلطة، وبالتالي فإن المدرسة مؤسسة رهيبية للضبط الاجتماعي، وبما أنها كذلك ينشأ الصراع الذي يعتبره وولر ناشئاً عن الاهتمامات المتصارعة المنافسة من المجموعات المختلفة التي تبحث عن ممارسة شيء من الضبط للعملية التربوية مثل المعلمين الإداريين والآباء والتلاميذ، مثلاً لقد بين هنري (١٩٥٥: ١٣١) أن تقنيات التفاعل بين المعلم والطلاب التي تعتمد على التفاعل العاطفي يمكن أن تستعمل كأداة قوية للضبط من قبل المعلم للتلاميذ إلا أن هذه التقنيات قد تؤدي إلى محاولة استغلال المعلم من قبل التلاميذ أو استغلاله فعلاً ومن ينشأ الصراع.

على كل حال إن استجابة تلاميذ الصفوف لمسألة الضبط والمحافظة على النظام تختلف من واحد لآخر ومن جماعة صفية لأخرى، فعندما درس فولمان (١٩٧٠) سلوك أعضاء عصابات من الطبقة الدنيا في مدارس أمريكا وجد تفسير إخفاقهم بإرجاعه إلى رفضهم ثقافة المدرسة التي هي ثقافة الطبقة الوسطى التي يقدمها لهم المعلم مسألة فيها تبسيط كبير، فبعضهم يحصل على درجات عالية وبعضهم يحدث مشكلات للنظام في بعض الصفوف وليس فيها توسيعها، ولذلك أعتبر المسألة المهمة في تحديد سلوكهم وتحصيلهم هي تعتبر يتم تمييز السلطة والنظر إليها من قبلهم كما تمارس تلك السلطة فعلاً، ونتيجة البحث وجد أن أعضاء العصابات يستخدمون أربعة معايير في الحكم ما إذا كان حق المعلم في السلطة مشروعاً أم لا وهي: المجال الشرعي القانوني، مدى ملائمة ملاحظات

المعلم الانتقادية وصلاحياتها، شكل السلطة أوإذا كان المعلم يسأل ام يأمر بالطاعة، وأخيراً الأساس الذي يتم عليه منح الدرجات والتقدير، وبين ريثمان أن الطلاب باستخدام هذه المعايير يقبلون العنصر الانطباعي في جميع التصويبات والتصحيحات ولكنهم يقبلون العلاقات الشرعية التي تفسر كانعكاس لاستغلال المعلم لهم أولاً يهتم، فالسلوك السيء يعكس الاستعمال السيء للسلطة من قبل المعلم في ، ولكن عندما يشعرون أن القوانين الشرعية يتم تطبيقها في المؤسسة العمرية وان المعلم مهتم بتعليمهم شيئاً ما وأن جهود التعلم من قبلهم ستكافأ فإنهم يقبلون السلطة ويسلكون جيداً.

هناك دراسة أخرى لفرلونكس (١٩٧٧: ٢٦٠) قام فيها بدراسة سلوك بنات معظمهن سوداوات في السنة الرابعة من المدرسة الثانوية، ففي بداية الدراسة افترض أن النظريات المتعلقة بالثقافات الثانوية في الصف والمدرسة نظرة جامدة للسلوك مما يجعلها تفقد رؤية سيولة طبيعة النشاط الصفوي ولذلك أدخل مفهوم مجموعات التفاعل ليشير إلى أولئك التلاميذ أو التلميذات الذين يتوصلون لتعريف عام للحالة أو الوضع بالاستناد إلى معرفة حدسية عامة وينقلون وجهة نظرهم لبعضهم ويحددون الأفعال الملائمة وهذا يعني في رأي شولتز (١٩٧٠: ١٢) أننا من أجل أن نفهم حالة ما علينا أن نملك معرفة كيف ومتى وأين ولماذا نستخدم التقنيات والمهارات والفهم، وهكذا فإن عملية التفاعل في الصف كما بين فرلونكس هي اكتساب هذا الفهم من أجل التمكن من الحكم على المعلمين كجادين أوليين بواسطة معايير مقبولة على انها مناسبة من قبل مجموعة التفاعل، واستخلص فرلونكس أن ما يطلبه التلاميذ من المدرسة هوأن يتعلموا بشكل تدريجي وبلغة مفهومة للصف ويحصلوا على تغذية راجعة من المعلم حول تقدمهم، أما البحث عن مناهج ملائمة وعملية كطريقة لإشغال الطلاب فمسألة مضللة، ففي دراسته عام ١٩٧٧ وجد أن أنجح المعلمين كان

مدرس تاريخ قال عنه أحد الطلاب: إذا كان عندك معلم مثل فلان فإنك تحصل على عمل جيد عندما تترك المدرسة الثانوية بشهادة وذلك كله لأنه يجعلك تدرس وتعمل (فرلونكس ١٩٧٧: ١٧٩) ، وهذا الكلام مقبول علماً أننا نختلف حول مفهوم المعلم المثالي بمقدار ما نختلف حول الحرية والضبط.

وهكذا نجد أن التعلم ومشكلة النظام والضبط مرتبطان، فقد بين همرسلي (١٩٧٧: ٨٢) أن كون الطالب قادراً عن تقديم الجواب على سؤال المعلم يتطلب معرفة بالتقاليد التي تنظم نوعاً من التعلم والقدرة على قراءة الإشارات في تعليم المعلم للدرس، ولذلك فإن التنشئة الاجتماعية بمسألة التعلم في المدرسة هي أيضاً تنشئة في إقامة النظام المدرسي حيث تكون سلطة المعلم مطلقة وحيث تكون المعرفة شيئاً ما يتم تلقينه بدلاً من البحث عنه.



الفصل السابع

السياسة والتربية

أولاً: دور السياسة في التربية:

بدأ الاهتمام بسياسة التربية منذ زمن بعيد وخاصة في المدرسة الوظيفية التي اعتبرت التربية انعكاساً لحاجات المجتمع ، والمدرسة الماركسية التي اعتبرت نظام التعليم منطقة صراع طبقي، والمدرسة التغيرية التي تعتبر السياسة التربوية تعبيراً عن سيطرة مجموعة أوطبقة على أخرى، ولذلك قد يكون من الضروري أن نبين منذ البداية ما هي جوانب العلاقة بين السياسة والتربية، ولعل من المفيد أن نذكر منذ البداية أن هذه الجوانب هي بنية علاقات القوة (أو السلطة) وأنماط الضبط الإداري، والعلاقة على المستوى المحلي.

١ — بنية علاقات القوى: إن أهم نظريتين اجتماعيتين في تفسير بنية

علاقات القوة وأثرها في التعليم هما النظرية الماركسية ونظرية فيبر.

أ — النظرية الماركسية: بالنسبة لماركس عد التوزيع والاختلاف العقائدي

في المجتمع مظهراً مهماً لتوزيع السلطة (القوة) في ذلك المجتمع، واعتبر تقسيم القوة والدخل الذي ينتج من الفرص غير المتساوية للسيطرة على الوسائل الاقتصادية عاملاً مهماً في التوزيع غير العادل للمعرفة، ولذلك استخدم ماركس مفهوم العقيدة خاصة ليعطي تفسيراً وأهمية للمعرفة التي تنتشرها التي تنتشرها طبقة معينة بغية المحافظة على اهتماماتها الذاتية، حيث اعتبر مفهوم العقيدة مرتبطاً بالبنية الاجتماعية وبالتقسيم الطبقي، وفي ذلك يكون قد ربط علم الاجتماع التربوي بعلم الاجتماع المعرفي، وخاصة من خلال الإشارة إلى

الطريق الوحيد الذي يتدخل فيه الاهتمام بالمجتمع في المستوى الفوقي إلى المبادئ والتحيزات التي تؤثر على التفكير حول التربية أوبها.

ففي رأي ماركس أن أفكار الطبقة الحاكمة هي في كل عهد الأفكار الحاكمة، وأن الطبقة التي هي قوة المجتمع المادية الحاكمة هي في الوقت نفسه القوة الفكرية، لأن الطبقة التي تملك وسائل الإنتاج المادية تسيطر في الوقت نفسه على وسائل الإنتاج الفكري، وهكذا فإن أفكار أولئك الذين يفقدون وسائل الإنتاج الفكرية تخضع لتلك الطبقة الحاكمة لأن الأفكار الحاكمة لهذه الطبقة ليست إلا تعبيراً مثالياً عن العلاقات المادية المسيطرة والعلاقات المادية المسيطرة والمستوعبة كأفكار.

ومن المعلوم أنه من العلاقات التي تجعل طبقة ما هي الطبقة المسيطرة الحاكمة هي سيطرة أفكارها على غيرها، أما الأشخاص الذين يؤلفون هذه الطبقة الحاكمة فيملكون الوعي من بين الأشياء الأخرى والتفكير أيضاً، ولذلك وهم يحكمون كطبقة ويحددون درجة ونطاق عهد ما فمن البديهي أنهم يفعلون ذلك في مجالهم العام ويحكمون أيضاً كمفكرين أو منتجي أفكار ينظمون توزيع أفكار عصرهم وبالتالي فإن أفكارهم هي الأفكار المسيطرة في ذلك العهد، مثلاً: إنه خلال الفترة التي كانت الأرستقراطية مهيمنة فيها كانت الأفكار أو مفاهيم الشرف والولاء مهيمنة، وخلال هيمنة البورجوازية سادت مفاهيم الحرية والمساواة وتكافؤ الفرص وكانت الطبقة الحاكمة نفسها تتصور أن ذلك عموماً هو الصحيح، ولكن قانون الضرورة يلزم كل طبقة جديدة، تضع نفسها مكان طبقة حاكمة قبلها، بأن تمثل مصلحتها على أنها المصلحة المشتركة لكل أعضاء المجتمع، أي ما يعبر عنها بأنها الأفكار العقلانية الوحيدة التي لها شرعية شمولية وهذا فقط لمجرد أنها تريد أن تستمر في هدفها، فعندما أطاحت البرجوازية الفرنسية بسلطة الأرستقراطية جعلت من الممكن لكثير من البروليتاريين أن يرفعوا أنفسهم إلى

مستوى أعلى وإلى الحد الذي جعل منهم بورجوازيين، ولذلك فإن كل طبقة تحقق هيمنتها على أساس أوسع أو أعرض من أساس الطبقة الحاكمة سابقاً، بينما تتطور معارضة الطبقة غير الحاكمة فيما بعد بشكل أعمق وأكثر حدة.

إن هذا الأمر بكامله، والذي يفيد بأن حكم طبقة معينة هو فقط حكم لأفكار معينة، يأتي إلى نهاية طبيعية حالما يتوقف حكم الطبقة عن كونه شكل تنظيم المجتمع، أي حالما يصبح ليس ضرورياً أن يمثل مصلحة معينة أو المصلحة العامة كقاعدة، وحالما تكون الأفكار السائدة قد فصلت عن الأفراد الحاكمين وعن العلاقات التي تنجم عن مرحلة معينة من نمط الإنتاج فإنه يتم التوصل إلى نتيجة أن التاريخ دائماً تحت سيطرة الأفكار ويكون من السهل استخلاص هذه الأفكار بصفقتها القوة المهيمنة في التاريخ ونستطيع أن نفهمها على أنها أشكال من تقرير المصير على أساس المفهوم المتطور في التاريخ.

أكد بعض علماء الاجتماع المعاصرين ممن يمكن تسميتهم بالماركسيين الجدد على أفكار ماركس السابقة، فقد أشار التوسير إلى أن النظام التربوي منطقة صراع طبقي حيث تزود المدرسة الطفل بعقيدة (أفكار) تناسب الدور الذي سيؤدي في مجتمع طبقي، وهي تفعل الدور نفسه الذي كانت تؤديه الكنسية سابقاً، وهو إعادة إنتاج علاقات الإنتاج الرأسمالية بين المستغلين والمستغلين (التوسير ١٩٧٢: ١٧٤). كما أشار بوردو إلى أن علم الاجتماع التربوي يمكن تحديده في مجال دوره في فهم المساهمة التي يقدمها النظام التربوي في إعادة إنتاج علاقات بنية القوة أو السلطة والعلاقات الرمزية بين الطبقات، وبين أن التربية أهم وسيلة في المحافظة على النمط الاجتماعي الموجود (بوردو ١٩٧٤: ٣٢).

ب — المدرسة الفيبيرية: إن عدم الرضى عما قدمته المدرسة الماركسية والمدرسة الوظيفية حول علاقة السياسة بالتربية دفع علماء الاجتماع لدراسة عملية التربية ليس كانعكاس لحاجات المجتمع أو ضمن مفهوم الحاجات

الاجتماعية كما تذكر المدرسة الوظيفية وليس كمنطقة صراع أضمن مفهوم الصراع كما تذكر المدرسة الماركسية، بل كتعبير عن سيطرة مجموعة على أخرى، وقدموا في هذا المجال نموذجاً للتغير التعليمي، مأخوذاً من عمل فيبر حول الدين والمركز والبيروقراطية وحول الوسائل التي يمكن لمجموعة ما أن تمارس بها تحكمها بالمصادر التربوية وحول الطريقة التي تتحدى بها مجموعة أخرى ذلك التحكم (سكوتفورد وآخرون ١٩٧١: ٢٩) ومن أشهر هؤلاء العلماء كولنز وهو أحد أنصار مدرسة فيبر وعمله مشتق منها حيث يبين أن وحدات المجتمع هي جماعات امتياز وطبقات تتصارع على الامتياز والغنى والقوة والمكانة ولذلك فإن السيطرة على النظام التربوي مهمة لأن المدارس تؤدي دوراً هاماً في تعليم ثقافة مركز معين (كولنز ١٩٧١)، كما ذكر سميث شيئاً مماثلاً عندما اعتبر المجموعات الاجتماعية تتنافس في ميدان التربية على المكانة وخاصة في مسألة اتخاذ القرارات، فالأحزاب الشعبية الاشتراكية تتبنى سياسات تعليم ثانوي حر ومجاني وتقلص من التعليم الخاص وتنتهج سياسة مساواة تربوية مناهضة للنخبوية لدى الأحزاب الأخرى، ولكن هذه السياسات تنطوي على شيء من النخبوية المعتمد على الموهبة وليس الانتماء الاجتماعي، وبالتالي تبدو الخطوط بين المساواة وتكافؤ الفرص وبين المساواة والفروق الفردية غير واضحة، وسنوضح هذه المسألة بالتفصيل في نهاية هذا الفصل عندما نبين الوظائف الاصطفائية للتربية.

إن أهمية النظرة للنظام التربوي تؤكد إلى حد ما مصداقية الطرح الحر للنظام التربوي ككبد للتغير الاجتماعي أو تكوينه لأنماط التفكير والعواطف والسلوك العام (جونسون ١٩٧٠ ك ٤٩) وهو يفعل ذلك من خلال التركيز على قيم الانضباط والدقة والنظام والالتقان والمهنية والتخصص بحيث يتعلم الناس الجدد في المجتمع المتطور صناعياً وعلمياً مكافأة الإنسان لما يستطيع فعله أكثر مما

هو عليه، وإحدى النتائج الرئيسية لهذا الطرح أو الأسلوب الحر هونشوء التربية التقدمية على يد المربي جون ديوي وغيره، ولكن هذه التربية خضعت للنقد بحيث اعتبرها كاتز (١٩٧١: ١٢٣) محافظة لأنها تبحث عن الضبط الاجتماعي واعتبرها سيرنغ (١٩٧٢: ١٥٨) أيضاً محافظة لأنها تعليم للعلم الجماعي والتكيف الاجتماعي والتعاون كإعداد للعمل في النظام الصناعي الحديث.

٢ - أنماط الضبط الإداري: تختلف هذه الأنماط باختلاف نوع النظام، أي هل هو مركزي أولاً مركزي؟ وباختلاف التمويل ومصادره وباختلاف الأنماط الثقافية والقانونية السائدة.

أ - المركزية واللامركزية: ينظر علماء الاجتماع لبنية الضبط الإداري في التربية عادة على أنها مسألة مركزية أو مركزية للضبط الحكومي للتربية، ومن المعروف جيداً أن هناك أنظمة تربوية تنتمي بالمركزية كالنظام الفرنسي أو الروسي وأنظمة أقل مركزية أولاً مركزية كالنظام الأمريكي بحيث لا تتدخل الدولة علناً في التعليم، وعلى الرغم من أن الدولة تبقى هي الوحدة الإدارية المعنية بالضبط التربوي فإنها لا تمارس سوى تأثير ضعيف وتترك ذلك للإدارات المحلية والمدارس وهيئاتها الإدارية، إلا أن معظم الأنظمة المدرسية على الصعيد الإداري فقط تنتهج سياسة شراكة بين الضبط الإداري المركزي والمبادرات المحلية اللامركزية في إدارة العملية التربوية (ريلر وآخرون ١٩٦٢: ١٠٧)، وإذا كان هناك من يحدد أكثر من نمطين للضبط الإداري للعملية التعليمية مثل (غروزيير ١٩٦٤: ٢٣٧) الذي ذكر ثلاثة أنماط تتصف بصفة البناء الاجتماعي العام للمجتمع وتتحدد بواسطة الصفات الثقافية الأساسية وتقدم لها التغذية الراجعة في الوقت نفسه (مثل المسافة الاجتماعية بين الأفراد داخل العملية التعليمية وغياب العلاقات المباشرة وجها لوجه) فإن هناك إجماعاً على

أن جميع الأنظمة التربوية يمكن أن تصنف تحت أحد الصنفين التاليين مركزية أو لامركزية.

إن الأنظمة المركزية هي التي تبدو فعالة في الضبط من حيث توفير المدرسين المؤهلين المتخصصين وخاصة إذا كان تمويلها ذاتياً وتحقق المزيد من المساواة في توزيع الموارد التربوية، ولكن توجد داخل هذه الأنظمة مسافة كبيرة بين أولئك الموجودين على مستويات هرمية مختلفة كالطلاب الإداريين والمعلمين والعمال المديرين، كما تغيب علاقة الوجه لوجه بين المحكومين وتصبح هذه الأنظمة متحجرة ومنمطة وغير قادرة على التعاون البناء سواء في التنظيم والاتحادات أو استقرار الأغلبية السياسية.

أما الأنظمة اللامركزية فتحقق رغبات المجتمع المحلي وحاجاته من خلال تقليصها لسلطات المعلمين والإداريين فيشعر الناس أن لهم سيطرة على حياتهم كما أنها توجه الرغبات المحلية وتقننها نحو مركز النظام السياسي من خلال شبكات مناسبة، إضافة لذلك أنها تفسح المجال لتحديد التجريب، صحيح أنه لا يوجد فيها احتكاك كبير بين الحاكم والمحكوم ولكن الأفراد لا يحاولون تحاشي علاقة الوجه لوجه (بيروب ١٩٦٩: ٧٧)، وعلى الرغم من الفروق بين النظامين فإن ذلك غير مفيد للأنماط الإدارية السائدة، فقد صرح سميث أن الأنظمة التربوية تختلف بأبعاد ثلاثة هي: الاستقلال الكامل الذي يشير لعدد من الهيئات المستقلة داخل النظام والتكامل العمودي الذي يشير للمدى الذي تخضع به هيئة ما لأنظمة هيئة أعلى منها، والمركزية التي تشير إلى المدى الذي يحدث فيه تفويض وتوزيع المسؤوليات داخل الهرم الإداري (سميث ١٩٧١: ٣٧).

ب — التمويل: إن العلاقة بين الدعم المالي والضبط الإداري معقدة ولا تسمح بالتعميم، فالتمويل يمنح الممول شيئاً من السيطرة والضبط وبالتالي تصبح المدارس الخاصة أكثر استقلالية من تلك الرسمية الحكومية ولكن هذا لا يمكن

تعميمه، فهناك مدارس تتلقى المساعدات من الحكومة وتبقى ذات استقلالية كبيرة كالمدارس المهنية والعسكرية وغيرها لأنها ترتبط بأطراف أخرى من السلطة الحاكمة فضلاً عن النظام التربوي.

ج — الأنماط الثقافية: وهذه تؤثر كثيراً على النظام التربوي وسياسته، فاختلاف في التطور التاريخي للأنماط الثقافية للمجتمع ذو تأثير كبير على النظام التربوي، مثلاً إن استمرار الأرسطراطية يحافظ على الاستقلالية الأكاديمية للجامعات ولكن ذلك يتعارض مع السلطوية من الحكومة والديمقراطية من جماهير الشعب، إننا نجد في معظم الدول عدداً من الجامعات تحت سيطرة الدول أوسلطاتها وبعض الجامعات لا تخضع لتلك السلطة أو هناك انقطاع بين الاثنين، إلا أن هناك مشاركة بين الجامعة والدولة في معظم البلدان حيث تترك الدولة الأمور الأكاديمية للجامعات والأكاديميين.

د — النظام القانوني: ويؤدي دوراً مهماً في التأثير على السياسة التربوية لأنه يحدد حقوق وواجبات كل فرد ويمنع التمييز مما يقلل من استقلالية أي مؤسسة تربوية أوغير تربوية ويخضعها قليلاً أو كثيراً للقانون العام.

٣ — المدرسة والمجتمع المحلي: كنا نهتم فيما سبق من هذا الفصل بالمستوى العام والاجتماعي للتحليل إلا أن الحقيقة هي أنه في النظام اللامركزي تؤخذ معظم القرارات على مستوى المجتمع المحلي إلى حد كبير، أما في النظام المركزي فتطبق معظم القرارات المتخذة على المستوى القومي أوجميعها محلياً، وعلى الرغم من أن النظام التعليمي أوالمدرسي كمؤسسة اجتماعية يوجد في المناطق الريفية والمدن الصغيرة حيث تكون دائرة المدرسة صغيرة أومحدودة فإن درجة التمدن فقط لا تدوبأنها المتغير المهم في التأثير على المدرسة بل إن المتغير المهم هوالنوعية التفريقية والتجميعية لحياة المجتمع المحلي التي لا توجد في مراكز المدينة الكبيرة والتي تتمركز حول ضبطها للتعليم، فعندما يكون

المجتمع المحلي من نوعية تفريقية، أي أنه غير متجانس ومقسم إلى فئات وطبقات... إلخ، فإنه لا يوجد هناك تضامن كاف للمحافظة على الضبط الاجتماعي للمدرسة من قبل المجتمع المحلي وذلك لاختلاف الاهتمامات والرغبات في نوعية تعلم الأطفال وفرص العمل المتوفرة لخريجي المدارس ونوعية الأعمال التي توفرها المدرسة باختلاف أرباب العمل والنظرات المستقبلية... إلخ، إضافة لذلك هناك بعض المظاهر النوعية التفريقية للمجتمع المحلي والتي تؤثر على التعليم فيه أهمها:

١. الفصل الجنسي أو العرقي أو الطبقي والعلاقات بين الجنسين والعروق والطبقات.

٢. القيادة المحلية ونوع القياديين طبقياً واجتماعياً في مجلس المدرسة والمجتمع المحلي.

٣. الأجهزة التربوية المحلية ومدى صلاحيتها.

٤. التمويل ورواتب المعلمين.

٥. روابط الآباء والمعلمين.

٦. الأعمال المحلية والوظيفية وفرص العمل.

٧. المصالح الاقتصادية المحلية.

٨. المصلحة الضرائب.

٩. الصحافة.

١٠. المسجد والكنيسة.

١١. جماعات الضبط السياسية.

١٢. النقابات والاتحادات الأخرى.

١٣. الآباء

إلا أن المدرسة لا تكون مستقلة وفاعلة في المجتمع المحلي أو المجتمع عموماً ما لم تحقق التوازن في القوة بين السياسيين والبيروقراطيين على المستويين القومي والمحلي.

ثانياً: التربية والسياسة (الوظائف السياسية للتربية):

النظام التربوي مهمتان: أولهما أن أفراد المجتمع وخاصة الجيل الجديد عندما يصلون لمرحلة ممارسة السياسة يجب أن يكونوا موالين للمبادئ التي تقوم عليها حكومة مجتمعهم لأن المحافظة على الوحدة السياسية للمجتمع والقيام بمهام تخدم النظام الحكومي والسماح للأمة بممارسة قوتها السياسية من أهم الوظائف للنظام التربوي وثانيهما: إن البلاد بحاجة لقادة مهما كان نوع الحكومة الموجودة فيها وإن الحكام يجب أن يكونوا منها إذا كانت مستقلة ومستقرة، هذا يعني أن استقرار أي نظام اجتماعي يعتمد على غرس المفاهيم الأساسية له في الجيل الصغير وإعداد قادة له لقيادته مستقبلاً، وسنبين فيما يلي كيف يقوم النظام التربوي بهاتين المهمتين من خلال أدائه الوظائف السياسية التالية:

١ - تكوين الرأي العام والاتفاق عليه: مهما كان نوع الحكومة فإن القياديين فيها يأملون بأن يحوزوا القبول الشعبي لهم، لأن ذلك يساعد على استمرار الحكومة سواء كانت ديمقراطية أم لا، ومن ناحية أخرى فإن الحكومة تسعى لخلق نوع من تحمل الأكثرية للأقلية وتقبل الأقلية لحق الأكثرية بالسلطة، ويعتبر وجود هذا الصبر وهذا النوع من التحمل تعبيراً عن الرأي العام أو اتفاقاً في الرأي العام، إن الرأي عبارة عن حكم اجتماعي تطرحه طليعة واعية حرة مسؤولة تجاه قضية أساسية ترتبط بشروط التقدم الاجتماعية وتعبر عن مصالح الجماهير الواسعة (الرشدان ١٩٨٤: ١٨١)، ويتحدد الرأي العام بعنصرين أساسيين هما المعرفة والحرية، والمقصود بالمعرفة: هو معرفة الظروف الاجتماعية، وأفكار المجتمع والحكومة، والصراع الإنساني، والعقائد الشخصية،

والاتجاهات والمواقف بين المجموعات والدول والأفراد، والتحيز والتحالف، والقيم السياسية والسياسيين والتهكم السياسي والفاعلية السياسية والحياد، والمواقف السياسية والتأثير الاجتماعي... إلخ، وترتبط هذه المعرفة بالإدراك بالثقافة والتراث الثقافي والمكتسبات العلمية التي اكتسبها الإنسان خلال تاريخه الطويل، أما الحرية فترتبط بالسيطرة على البيئة وعلى وسائل الإنتاج من أجل تحرير الإنسان من سيطرة رأس المال من جهة، وترتبط بتحقيق الوحدة القومية على أرض الوطن من جهة أخرى.

إن اتفاق الناس حول الرأي العام يعمق الوحدة السياسية ويجذر الثقة بين السلطة والمجتمع ويطرد الشائعات التي يروجها الأعداء وتعتبر التربية الموجهة والإعلام الموجه في الوقت نفسه من أهم عوامل تكوين الرأي العام وصيانته، هذا يعني أن فلسفة الرأي العام ترتبط بالفلسفة السياسية من جهة وبالوجهة المراد تعبئة الجماهير نحوها من جهة أخرى، ففي النظام الرأسمالي يكون استخدام الرأي العام لصالح فئة اجتماعية معينة على حساب أخرى فتلح أجهزة التربية والإعلام على أهمية احترام النظام والملكية الفردية بينما يتجه الرأي العام في النظام الاشتراكي نحو تعبئة طاقات المجتمع وزيادة الإنتاج، وهكذا يمكن القول إن زيادة فعاليات المؤسسات التعليمية والإعلامية يؤثر إلى حد كبير في تكوين الأساس لرأي عام سليم وموضوعي وإن زيادة فعاليات المؤسسات التعليمية يتطلب التركيز على طبيعة المناهج التعليمية وعلى دور المثقف والمدرس في بث تلك المناهج، كما أن فعالية المربين ترتبط بدرجة وعيهم ومستوى ثقافتهم.

إن القرار الذي يقضي بقيام مؤسسات النظام التربوي من مدارس وجامعات بدور محدد في خلق اتفاق في الرأي العام يعد قراراً واعياً، وإن الذي كانت تعمله المدرسة في الأنظمة الاشتراكية مثال جيد، فتدريس التاريخ يوجه إرادياً ولا إرادياً لخلق الولاء الحكومي بحيث ترى الأجيال الأمور كما تراها.

الحكومة أو كما تريد الحكومة أن يروها، ولا يقتصر الأمر على التاريخ بل الجغرافيا والتربية الوطنية واللغة والأدب والرياضيات وخاصة في المرحلة الثانوية حيث توجه المواد سياسياً، وبالمثل فإن الدول والأنظمة الأخرى الديمقراطية وغيرها تستخدم التعليم لتقوية الوحدة السياسية وتدرس مزايا الديمقراطية من خلال المناهج التي تركز على قصص البطولات التي تجعل الطفل والشاب المتعلم يفخر بانتمائه لمجتمع حقق تلك البطولات، وقد ذكر جون ديوي أنه من الضروري للنظام التعليمي أن يزود الأطفال بمعرفة عن المجتمع الذي ينتمون إليه وعن تقاليده وأن يغرس فيهم صفات تجعلهم مواطنين راغبين وقادرين للمشاركة في حكم بلادهم، وأن يعلمهم الالتزام بالقواعد والضوابط والسلطة لأنها محور التربية الوطنية في المدارس ومحور جميع المناهج مهما كان نوعها، وهذا ما ينقلنا إلى الوظيفة الثانية للنظام التعليمي وهي بناء الديمقراطية.

٢ - بناء الديمقراطية: إن مفهوم الرأي العام يستدعي مباشرة مفهوم النظام الحر والديمقراطية لأن فكرة النظام الحر تتعارض مع الحكم الاستبدادي أو التسلط الفردي وتتطلب الديمقراطية، وحين ينشأ الرأي العام الحر وينمو بحرية فإنه يشكل أحد العوامل السياسية الأساسية لوجود السلطة الديمقراطية وشرعيتها، ويتضمن مفهوم الديمقراطية حكم الشعب أو اشتقاق الحكام لسلطتهم من اختيار الشعب الذي هو المحرك للسلطة وهذا يعني أن الديمقراطية ليست مفهوماً فحسب، بل هي طريقة في الحياة الفردية والجماعية تقوم على مبادئ سامية منها احترام الإنسان الفرد، وموافقة القاعدة على القمة، وتوكيد مبدأ الاتصال بينها، وتكافؤ الفرص، والنقد الذاتي والخذ بالمنهج العلمي (سرحان ١٩٨١ : ٢٣١)، وترتبط الديمقراطية بالتربية، فالتربية وظيفة اجتماعية تشكل الفرد وتتميته من خلال مشاركته في حياة المجتمع وأيديولوجيته، وبما أن الفرد الديمقراطي أساس

المجتمع فإن تشكيله ديمقراطياً لا يتم إلا إذا جعلته العملية التربوية محوراً لها وجعلت من المبادئ والقيم الديمقراطية أسلوباً لها ومن النهوض بالمجتمع وتقدمه هدفاً لها، ومن أهم القيم الديمقراطية التي تخرسها التربية لدى الفرد ما يلي:

أ - الحرية الإيجابية المتمثلة في قدرة الأفراد على الاختيار الفعال في سعيهم لتحقيق مصالحهم ومصالح مجتمعهم (ستانلي ١٩٥٦) ويتم ذلك بخلق جو مشبع بالمحبة والإخاء والمساواة والتجاوب بين المواطنين المتعلمين.

ب - الاهتمامات والقيم المشتركة للأفراد وتوطيدها بواسطة أنماط النشاط المختلفة في المجتمع لمسايرة التقدم وعن طريق تكافؤ الفرص للقيام بهذه الأنماط ولتغيير عاداتهم وإعادة تكيفهم بشكل مستمر.

ت - سهولة الاتصال وتقليل عوامل العزلة الاجتماعية بين الأفراد فيتمكنون من الحركة الاجتماعية السهلة ومن الاتصال والتواصل بعضهم مع بعض ومن الاندماج والتجارب والمشاركة الحرة والاتزان في النمو والانطلاقة الحرة للخبرة.

ث - تكافؤ الفرص، وهو أهم مبادئ التربية في المجتمع الديمقراطي لأنه يعني إيجاد الفرد لفرص تعليمية مناسبة لميوله واتجاهاته بحيث يتعلم إلى أقصى درجة تسمح بها قدراته بعد أن يقدم له المجتمع التعلم المطلوب، وفي حال وجود الديمقراطية تنتفي معوقات تكافؤ الفرص التعليمية والاقتصادية منها الفقر، والاجتماعية منها مثل الطبقات والطوائف، والعنصرية كالتمييز على أساس اللون، والجنسية كحرمان الإناث من التعليم.

هناك جدل كبير حول علاقة التربية بالديمقراطية فبعض السياسيين يعزون تخلف البلدان النامية لنقص الديمقراطية فيها، وبالتالي لنقص المتعلمين كما ونوعاً وبمسوكون ذلك بأن هذه البلدان المتخلفة تعليمياً لا يمكن أن تقيم ديمقراطيات مستقلة ومستقرة، ولكن على الرغم من أنه ليس بالضرورة استخدام النظام

التعليمي بطريقة معتمدة لتقوية مشاعر الإخلاص والوطنية في المجتمعات الديمقراطية المستقرة فإن المؤسسات التعليمية تستخدم لهذا الغرض في جميع البلدان النامية والديمقراطية والديكتاتورية، فلقد بين ديوي في كتابه الديمقراطية والتربية أن الديمقراطية تترعرع إذا علم النظام التربوي معارف محددة عن المجتمع وتقاليد ومعايير وصفاته للأجيال الراغبة في إدارة مجتمعها والقدرة عليها لأن هذا التعليم يقودها لتحمل آراء الآخرين، حتى المعارضة منها، ويقدم الأساس للاختيار القومي العقلاني، كما بين أن تأثير التعليم على الأفراد كبير إذ يقلص من السلطوية والمحافظة لديهم ويزيد الالتزام بالدين والأخلاق الاجتماعية ويزيد من الحساسية للخبرات الجمالية والاهتمامات العلمية ومنتجها (ديوي، ١٩٦٤).

وتعد دراسة بانكس (١٩٦٧: ١٦١) أهم الدراسات في هذا المضمار حيث وجد أن حداً معيناً من التعليم ضروري للديمقراطية، وأن الأفراد الأكثر تعليماً يعون المسائل الديمقراطية أكثر من غيرهم حيث يدلون بأصواتهم في الانتخابات ويمارسون حقهم في الترشيح أكثر ممن هم أقل تعليماً منهم، حتى إن المشاركة في الحياة الديمقراطية تزداد بازدياد مستوى التعليم ابتدائي، ثانوي، جامعي.... إلخ، كما بينت الدراسة أن معتقدات الناس السياسية حول الصبر والتحمل للمعارضة والاتجاهات نحو الأقليات العرقية والثقافية والمشاعر تجاه التعددية الحزبية والسياسية بدل الحزب الواحد تتأثر بالتعليم، حيث كان الديمقراطيون أكثر تعليماً، ولكن الشيء اللافت للانتباه في هذه الدراسة وغيرها هو أن أفراد الطبقة العاملة عموماً وضعاف التعليم قد أظهروا تفضيلاً للسلطوية في الاتجاهات وتفضيلاً نحو الجماعات المتطرفة دينياً وسياسياً، وقد أعطوا استجابات ووجهات نظر غير مؤكدة تجاه الأمور وكانت أفكارهم متطرفة وغير ديمقراطية وكانوا أكثر عدوانية ممن هم أكثر تعليماً منهم، كما وجد آخرون أن أفراد الطبقة العاملة

ليسوا قادرين على ممارسة الديمقراطية وإدارة مجتمعهم ديمقراطياً مثل أفراد الطبقة الوسطى حيث وجد سبنلي (ستانلي ١٩٦٩) أن أطفال الطبقة العاملة يعيشون لحظتهم الحاضرة وغير قادرين على تأجيل ملاذاتهم الحالية لفوائدهم المستقبلية ويعتبر علماء النفس هذا الإطار المرجعي المحدود شرطاً للقابلية للإيحاء والتي هي أساس التطرف والتمرد على السلطات.

ثالثاً - التنشئة السياسية: تعرف التنشئة السياسية بأنها العملية التي يكتسب من خلالها الأفراد الاتجاهات والقيم والمشاعر التي ترتبط بالنظام السياسي ودورهم إزاء هذا النظام، وهي بهذا المعنى تتضمن ثلاثة أبعاد هي الإدراك والمشاعر والتخصيص السياسي الذي يتضمن الدور المعين الذي يقوم به الفرد حين يتم تجنيده في مختلف الأدوار في النظام السياسي (كولمان ١٩٦٥: ٢٢)، وهكذا فإنها تتضمن عمليتين رئيسيتين هما: تلقين واكتساب القيم الثقافية والسياسية وغرس الاتجاهات في نفوس المواطنين للسلوك بطريقة تؤدي للمحافظة على الوضع القائم، وتغيير وتبديل القيم السياسية وتعديل أنماط الاتجاهات والسلوك بصورة ترتبط إيجابياً بالخبرات السياسية وتضيف إليها وتستفيد منها وتلائم أهداف النظام السياسي القائم.

إن عملية التنشئة السياسية تتمحور حول محاور مختلفة حسب أهمية كل منها للمجتمع وإن كانت الغاية منها جميعاً غرس قيم الطاعة والولاء للنظام السياسي وأهم هذه المحاور:

أ- الهوية والانتماء القومي أو الشعور بالارتباط بالجماعة السياسية وتمثل أهدافها.

ب- الولاء ومحاولة غرس قيمة القيم في نفوس الأفراد.

ج - السلطة وطبيعتها ومقوماتها وشرعيتها المستمدة من قبول الأفراد بها.

د — الثقة المتبادلة فيما بين المواطن والسلطة في النظام السياسي التي تشكل جوهر الالتزامات السياسية، وعليه تحاول كل النظم السياسية العمل لبناء الثقة المتبادلة بينها وبين المواطن.

هـ — الأداء السياسي أومدى إنجاز السياسة للأهداف المعلنة للمواطنين، ويعتمد ذلك على مدى تمسك النظام السياسي بقواعد توظيف الكفاءات ودون النظر إلى اعتبارات أخرى.

أما بالنسبة لوظيفة التنشئة السياسية فهي تقوم بتدعيم النسق السياسي والمحافظة عليه من خلال التعليم، وبالتالي فإن النظام التعليمي أداة يوظفها النظام السياسي بهدف إنجاز التنشئة السياسية مهما كان نوعه، ولذلك نرى أن العملية التربوية تخضع لإشراف الدولة في رسم السياسات العامة ومنها التربوية بهدف تحقيق الأهداف التربوية في تنشئة النشء بالطريقة التي يحددها النظام السياسي، وعندما يضع أي نظام سياسي برامج تنشئة سياسية فإنه يحدد هدفين أساسيين هما: مد المواطن بمجموعة من الأحاسيس والمشاعر الملائمة للتكيف مع الآخرين التي تساعد على الاندماج الطوعي بالجماعة السياسية وخلق التأكيد للسياسات التي وضعها النظام السياسي من خلال الرضى عن القرارات التي يتخذها النظام وطاعتها لكي تصبح السلطة شرعية.

وبما أن التنشئة السياسية تعني نقل القيم والمعايير والاتجاهات الاجتماعية والسياسية للأجيال في كل مجتمع من المجتمعات فإن ذلك يعني في بعض المجتمعات نقل ثقافة غير متغيرة واتجاهات وقيم سياسية تقليدية للأجيال، بينما يعني في مجتمعات أخرى نقل ثقافة متجددة حيث تصبح المدرسة وكالة للتغيير الاجتماعي والسياسي، وهكذا يمكن القول إن طبيعة التنشئة السياسية تختلف باختلاف البيئة والظروف السياسية والاجتماعية التي يعيشها المجتمع وبطبيعة الكيان السياسي وعقيدته وسياساته وأساليبه في توجيه الناس نحو هدف مشترك

(سعد ١٩٨١ : ١٧٨)، فجميعنا يعرف أن النظام التربوي في الدول الشيوعية سابقاً حاول تدمير النظام القديم وتعليم الأجيال قيماً جديدة ملائمة للنظام السياسي (بويل ١٩٧١)، ولكنه في مجتمعات أخرى عمل لتسهيل الطريق للتجديد من خلال تحطيم الاتجاهات التقليدية أو تخفيف مقاومتها للتغيير.

إضافة لذلك هناك فروق بين المجتمعات في درجة استخدامها المدرسة لغرس القيم وفي مستوى بروز ذلك أوبقائه ضمناً وهذا يختلف باختلاف درجة التكافل الاجتماعي التي وصل إليه ذلك المجتمع، ودرجة سماح المجتمع للتعبير عن المتطلبات المختلفة وعن المتطلبات الموجودة أو صبره على ذلك، ووجود الصراع بين الحكومة والهيئة الدينية على التعليم والسيطرة عليه، ومستوى الخلاف بين الجماعات على التعليم والتحكم فيه والاستفادة منه، فمن الملاحظ أنه في المجتمعات الاستبدادية تستخدم الحكومة المدرسية لغرس قيم الولاء والانتماء والخضوع والانضباط والطاعة المطلقة وغير النقدية للدولة من خلال تدريس الأخلاق والثقافات الخاصة وغيرها، أو إدخال تلك القيم في المناهج أو عدم تشجيع التعبير عن الذات في الصف (مثلاً روسيا واليابان قبل الحرب) لخلق جيل يخضع تلقائياً للضبط الاجتماعي، ولكن العملية هذه لا تتجح دائماً، إذ لا يزال يظهر في مثل هذه الأنظمة معارضون وانتهازيون وكارهون ونخبويون (كولمان ١٩٦٥).

وتتبعي الإشارة إلى أن المدرسة لا تفعل ذلك وحدها بل تؤازرها وسائل الإعلام والمنظمات الاجتماعية والسياسية والأسرة، وتختلف المجتمعات أيضاً في ذلك فالمجتمعات الليبرالية لا تولي كثيراً من الاهتمام للأمور العقائدية وإذا أولتها اهتماماً كبيراً فإنها لا تبرزه بذلك الوضوح الذي يظهر في مجتمعات أقل ليبرالية، ولعل السبب أنه إما أنه لا يوجد تشديد على إنتاج قيم جديدة وإما للصبر على عدم التكيف، حتى إنه يقال بأن إخفاق الشيوعية في البقاء يعود إلى عدم

قدرتها على تأدية دور رئيسي في التنشئة السياسية للطفل قبل دخوله للمدرسة وعدم إدراكها الجيد للدور الهام للأسرة في ذلك، وللتناقض بين النظرية والممارسة سواء في إزالة الفروق بين المهن أو الأجناس، علماً أن هناك أدلة تبين أهمية الأسرة ولولدرجة أقل من المدرسة في التنشئة السياسية وتكوين التفضيلات السياسية، ففي إحدى الدراسات (غرينستين ١٩٦٥) تمت المحاولة لدراسة تأثير المدرسة والأسرة على وجهات نظر الأطفال ومعارفهم السياسية، فتبين أن الخبرات في أسرهم كانت أقل تأثيراً إلا عند الأطفال الذين تصوروا تفضيلات آبائهم لحزب معين فتبعوهم إلى حد ما، وقد ذكرت الدراسة ثلاثة أسباب لذلك هي: أن السياسة تؤدي دوراً أقل بروزاً في علاقة الآباء بالأبناء، وأن الأطفال والمراهقين يكونون وجهات نظر غير إيجابية عن السياسة والمؤسسات السياسية، وأن المدارس تسهم في التنشئة السياسية أكثر من تأثير الأسرة في هذا العمر، كما بينت دراسة أخرى (داوس وهيوز ١٩٧١) أن دور الجنس لم يكن بارزاً في التعليم السياسي مثل الدور السياسي للطبقة الاجتماعية لأن الجنسين حتى عمر ١٤ سنة يربون ضمن الأدوار الجنسية بأن الرجل أكثر عدداً وأنشط دوراً من النساء في السياسة.

إن السؤال المهم هنا هو إذا كانت المدرسة أكثر تأثيراً في التنشئة السياسية للفرد من الأسرة فهل يؤدي اختلاف دوراً مهماً في التنشئة السياسية لتلاميذها؟ أم هل تنشئتهم سياسياً بطرق مختلفة؟ لقد أجاب مايكل (١٩٦٨: ٢٦٥) عن هذا السؤال بأن التأثير عموماً قليل وبخاصة فيما يتعلق بنظرة الطلاب لأهمية اتخاذ القرار، لكنهم يختلفون حول الأهمية الأخلاقية للسياسة وضرورة الإشتراك فيها، ولكن هناك دراسات بينت إلى حد ما أهمية اختلاف المدارس ودرجاتها ومستوياتها في التنشئة السياسية، فقد وجدت دراسة (نيوكومب ١٩٦٦) أن الدراسة في الكليات الداخلية في بعض الأقسام وبعض الاختصاصات كالعلوم

الإنسانية والاجتماعية تؤثر سياسياً في الطلاب وقيمهم أكثر من غيرها من الاختصاصات والأقسام مثل العلوم والهندسة، فقد أصبح الطلاب الذين جاؤوا من أسر الطبقة العليا المحافظة أكثر راديكالية في اتجاهاتهم نتيجة لإقامتهم في الكلية، وقد كان العامل الرئيسي هو اتجاه المعلمين نحو المسائل السياسية والاجتماعية حيث تأثر الطلاب بأفكار معلمهم الليبرالية فآثروا على غيرهم من الطلاب الجدد، وقد استمرت هذه الاتجاهات لديهم مدة طويلة فيما بعد.

أخيراً يمكن القول إن العلاقة بين التعليم والاتجاهات السياسية تختلف من مجتمع لآخر، وهذا يعتمد على مفهوم كل ثقافة للعمليات السياسية ولدور المثقفين في هذه العمليات، كما يعتمد على تقنيات التدريس والوضع الذي تعمل المدرسة في كنفه، وقد وجدت دراسة الموند وفيرنا أن التعليم الرسمي يعد عاملاً مؤثراً في عملية التنشئة السياسية، فهناك ارتباط قوي بين التعليم والإدراك السياسي وبين درجته والاتجاهات السياسية وبين درجته والمشاركة السياسية، إلا أن دوره هذا في التنشئة السياسية ونقل القيم والمعتقدات السياسية إلى التلاميذ لا يختلف من مجتمع لآخر إلا فيما يمكن تسميته بالتغذية الراجعة كما يبدو من الشكل التالي.

رابعاً - المشاركة السياسية والقيادة: تعد هذه من أهم الوظائف السياسية للتعليم وهي تتألف من شقين، المشاركة والقيادة، لقد أشار براون (١٩٧٧: ٣) إلى أن الهدف السياسي للنظام التعليمي هو إعداد كل فرد من أفراد المجتمع ليكون قادراً على أداء دوره داخل النظام السياسي، وذلك نتيجة المعارف والقيم اللازمة لعملية المشاركة السياسية اللازمة للتماسك السياسي، وهكذا فإن المشاركة السياسية في رأيه هي العملية التي يؤدي الفرد من خلالها دوراً في الحياة السياسية لمجتمعه، وفي وضع أهدافه ووسائل إنجازها إما بشكل رسمي عندما يتسلم منصباً سياسياً أو يرشح نفسه للانتخابات في الحملات السياسية، أو بشكل غير رسمي عندما يقتصر على المعرفة والوقوف على المسائل والقضايا العامة

والانتساب والعضوية في بعض الهيئات التطوعية أو الجماعات الأولية (جلبي ١٩٨٢: ٥٢١)، هذا يعني أن التربية تعد الفرد إما للمشاركة إنساناً عادياً في

الحياة السياسية لمجتمعه. وإما إنساناً قيادياً وفيما يلي نبين كيف يتم إعداد كل

منها:

أ - الإعداد للمشاركة السياسية: إن المشاركة السياسية عملية مكتسبة تتوقف على مدى مقدرة الفرد ودافعيته للعمل السياسي وتعلمه واهتماماته وعلى المناخ السياسي السائد، حيث إن هذه الأمور تسهم في تكوين الوعي والاتجاهات السياسية والقيم الاجتماعية اللازمة (فليد ١٩٧١: ٥٣)، فالمشاركة السياسية واجب ووسيلة لحماية المصالح الفردية ولذلك فإنها تزداد كلما كانت أهدافها واضحة وكلما أشبعت حاجات المشاركين أو ارتبطت بهم (سعد ١٩٨١: ٢٠٧)، فقد وجد السمالوطي (١٩٧٨: ٢٢٣) أنه كلما اتسع التعليم وعمليات التنشئة السياسية زادت قدرة المواطن على متابعة القادة ونقدهم وتقليل التعقيد والبيروقراطية، كما وجد أن التعليم يرتبط بشكل عال وثابت بالمشاركة لأنه يساعد جزئياً على تنمية الإحساس بالواجب المدني والاهتمام بالمصلحة العامة والمسؤولية والكفاءة وينمي خصائص نفسية لازمة للمشاركة كالمقدرة على نقل الاهتمامات والمعلومات والمعارف السياسية للآخرين والنضوج والحساسية للمصالح الخاصة والتنشئة القائمة على الثقافة السياسية.

ب - إعداد القادة السياسيين والإداريين والاقتصاديين لممارسة الأدوار

السياسية من داخل المجتمع: يشمل الإعداد نوعين من القادة:

١. القادة القوميين والوطنيين الذي يتم تعليمهم في مداس المجتمع وجامعاته، لقد كان معظم هؤلاء سابقاً من الأرستقراطيين أما حديثاً فقد أصبحوا أقل أرستقراطية من السابق إذ أنهم ينحدرون غالباً من الطبقة المهنية والمحامين وأسائذة الجامعات والعسكريين، ويلاحظ انخفاض نسبة التجار وأصحاب العمال

بينهم لعدم إمكانية هؤلاء من التوفيق بين أعمالهم وممارسة السياسة، ومن هؤلاء القادة الرؤساء والوزراء ونوابهم الذين يعدون في المدارس والجامعات التي تعلم الولاء والطاعة والقيادة وبقية الأمور الضرورية للحياة العامة، وهناك أعضاء البرلمان والمجالس الشعبية والمؤتمرات ثم يأتي كبار موظفي الدولة والإدارة الذين يجندون للعمل الإداري والخدمي العالي، إما بواسطة المنافسة في امتحانات تحريرية أو شفوية وإما بالترقية من المستويات الوظيفية والتنفيذية.

٢. القادة المحليين، ويتم سحب هؤلاء عادة من المديرين ورجال الأعمال المحليين ويكونون غالباً من المتعلمين في مدارس أقل أهمية أو خريجي جامعات محدودة سواء في الريف أو المدينة، أما المدبرون من الدرجة الثانية فيستمدون من العمال المهرة والموظفين الصغار والحزبيين المحليين الذين تخرجوا من مدارس محلية ومؤسسات تربوية أقل أهمية أو يحملون مؤهلات تربوية أدنى من القادة القوميين، يفهم من هذا أن التعليم يعد الأفراد المتعلمين للقيادة فهل هذا صحيح وما درجة صحته؟

تزع معظم المدارس وخاصة المدارس بأنها تعد التلاميذ ليكونوا قادة المستقبل من خلال تعليمهم مبادئ المعرفة السياسية وواجب المسؤولية تجاه بلادهم كقادة، وتعليمهم أفكار المجتمع والحكومة والاتجاهات والمواقف والتحيزات بين المجموعات والدول والأفراد، وإكسابهم المهارات الضرورية للقيادة كالمهارات الاجتماعية في المواقف السياسية، وتنمي لديهم الصفات الجوهرية للقيادة، لقد حاول علماء النفس دراسة طبيعة القيادة فركزوا على الصفات التي يبيدها من يعدون قادة وكانت النتيجة ما يلي: (نيوكومب وآخرون ١٩٦٦: ٤٧٤).

١. الذكاء للقياديين من مديريين وعسكريين.

٢. ممارسة دور في جماعة مع احترام قيم محددة واعتماد أدوار الآخرين في الجماعة على هذا الدور.

٣. القدرة على التفاوض والتعامل مع الآخرين في المسائل الإدارية والسياسية.

٤. الدافعية للقيادة وضرورة تسلم العمل السياسي.

٥. صفات أخرى مثل التعليم والدخل والوقت والإرادة للقيام بالعمل السياسي.

إذا توافرت هذه الصفات لدى المتعلم فإن المدارس تستطيع أن تعلمه وتدرجه ليكون قائداً في المستقبل حيث تنمي ذكائه، وتعلمه الاستفادة من قدراته لأقصى درجة تسمح بها تلك القدرات، كما تزيد دافعيته للخدمة السياسية، وتعلمه ممارسة أدوار في الجماعة المدرسية من خلال نظام العرفاء والتنظيم الطلابي في المدرسة والجامعة، كما تعلمه كيفية التفاوض والقيادة من حيث اشتراكه في تنظيم النشاطات المدرسية وأمورها، كما تضع المنهاج الذي يساعد على إعدادة للقيادة بما يتناسب مع قدراته وينميها ويراعيها ويجعل منه قائداً مستقبلاً في مجتمعه (موسفراف ١٩٧٠).

إن الزعم المدرسي المذكور أعلاه بأن المدرسة تعد القادة يقوم على الادعاء بأنها تخرج إلى الوجود خصائص ضرورية للقيادة عند الأولاد، وهذا ادعاء غير صحيح تماماً لأن خصائص مختلفة تكون مطلوبة في حالات مختلفة، صحيح أن المدرسة تعلم صفات معينة تكون صالحة للقيادة مثل الذكاء، ولكنها تعلم الأذكاء ليكونوا أكثر ذكاء في الإدارة والسياسة، حيث لا يدخل مدارسنا العليا وجامعاتنا سوى الأذكاء والمتفوقين الذين يكون القادة من بينهم مادام نظامنا التعليمي نظاماً إنتقائياً في المرحلة الثانوية والجامعية ومادام يستمر على هذا الشكل، أما الإداريون المطلوبون على المستوى المتوسط والأدنى في

المجتمع فيكونون من ذوي الذكاء المتوسط ويأتون من مدارس وجامعات أقل امتيازاً ونادراً ما يكونون من مدارس مهنية أو فنية.

خامساً - إعداد الأفراد للأدوار السياسية: إن أحد الأهداف السياسية العامة للدول جميعاً هو أن تضمن تكافؤ الفرص لمواطنيها، وهذا الهدف يتجسد في التربية أكثر من أي مجال آخر، علماً أن جميع الدول تختلف في فهمها لهذا التكافؤ (ايفتر ١٩٧٠) وأنها تستخدم التربية وسيلة انتقاء واصطفاء اجتماعي من خلال تقسيمها للتعليم بطرق مختلفة وتنوعية لأنواع متباينة، من المعروف أنه في كل مجتمع توجد نسبة من الأطفال الذين يملكون قدرات مختلفة وأن من الضروري أن يستخدموا قدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة عندما يصبحون راشدين، وهذا أمر ميسوع على أسس أخلاقية ونفسية واقتصادية لأن كل فرد

يجب أن يعطي فرصة لينمو على أتم وجه، ولأن الطفل الذي يستعمل قدراته لأعلى درجة ممكنة سينمو نمواً نفسياً صحيحاً، ولأنه ما من دولة يمكنها أن تهمل أعظم مصادرها وهو ذكاء مواطنيها، وفي هذا المجال يمكن اعتبار النظام التربوي يقوم بدور يشبه دور آلة الفرز، ففيه تتم مساعدة الأطفال الذين يختلفون جداً في قدراتهم ليأخذوا أدوارهم في مرحلة الإرشاد حسبما تسمح به قدراتهم، فإذا قام هذا النظام بوظيفته الانتقائية بشكل جيد فإن المجتمع سيستغل قدرات أفراده لأقصى درجة، أو سيستغل احتياطي القدرات لديه بشكل جيد.

حقاً لقد زاد الاهتمام السياسي بهذا الاحتياطي نتيجة الرغبة بأن الأطفال من أي طبقة يجب أن ينالوا التعليم الذي تسمح به قدراتهم من جهة، ونتيجة المنافسات الدولية الهادفة لزيادة الإنتاج من جهة أخرى، وقد أدى هذا الاهتمام السياسي بهذا الاحتياطي لمحاولات قياس حجم احتياطي القدرة وتوزيعه في البلاد بواسطة اختبارات الذكاء والتحصيل باعتبارها منبئات بالنجاح الأكاديمي المستقبلي، وتم بناء على ذلك تحديد حاصل الذكاء الضروري لمستوى معين من

التعليم أولعمل معين، كما توجه الاهتمام أيضاً لتأثير البيئة والإدارة والعوامل الشخصية على القدرة والتعلم والعمل، فوجد أن الطفل ذا القدرة الضعيفة إذا توافرت له بيئة أسرية واجتماعية صحيحة مع مستويات طموح جيدة ومدرسة جيدة يمكن أن يعمل جيداً أكثر من طفل آخر لا تتوفر له مثل هذه الأمور، وإن كان أرفع قدرة.

هذا يعني أن هناك مجاًلاً لهدر القدرة، وهناك بعض المؤشرات على كمية القدرة التي تهدر في أي بلد وبعض أسباب هذا الهدر التي تتجلى في فشل الدولة، في عدم تمكينها لبعض أفرادها من تنمية قدراتهم لأقصى درجة ممكنة، وأهم مظاهر الهدر ما نلاحظه من المقارنات التالية:

١- المقارنات الدولية، حيث إنه على الرغم من صعوبة المقارنة بين الدول فوجدنا

فروقاً بينها ويصعب إرجاعها لذكاء إحداها أكثر من الأخرى.

ب- المقارنات الجنسية، لوسلمنا بعدم وجود فروق بين الجنسين في القدرات الكامنة فإننا نجد عدد الخريجين الجامعيين والدارسين من الذكور في مراحل التعليم المختلفة من الفئة العمرية الواحدة وخاصة في الاختصاصات العلمية والتقنية والفنية يفوق عدد الإناث، ونجد زيادة للإناث في الاختصاصات الأدبية والتربوية، علماً أن هذه الزيادة لا تعكس حاجة المجتمع بقدر ما تعكس النظرة النمطية التقليدية للمرأة.

ت- المقارنات العرقية، حيث نجد أقليات قومية في كل بلد لا تحظى بالفرص التعليمية كغيرها لوجود سياسة تربوية لا تراعيها أو تريد ابتلاعها، ولأنها تقاوم أي ثقافة غير ثقافتها، علماً بأن بعض الأقليات قد تقبل على التعليم أكثر من الأغلبية إما تعبيراً عن الذات أو للتفوق.

ث- المقارنات الجغرافية، حيث نجد فرقاً بين منطقة جغرافية وأخرى وبين ريف ومدينة وبين ريف متقدم وريف أقل تقدماً وبين حي داخل المدينة أو القرية، وتقوم

هذه الفروق على اتجاهات محلية نحو التعليم، حيث بعض المناطق أطفالها أكثر من غيرها، إما بسبب تقاليدھا الثقافية أو لوضعھا الاقتصادي أو لحماية أطفالھا من عدم الاستقرار الاقتصادي أو الأعمال المتعبة أو لتوفير المدارس فقط (سيويل وآخرون ١٩٧٥).

ث- المقارنات الطبقيّة: حيث نجد عامة وكل حسب نسبة ذويه من السكان أن نسبة أبناء الأغنياء أكثر من أبناء الفقراء من الجسم الطلابي وخاصة في التعليم الثانوي والجامعي والدراسات الأكاديمية والطبية والهندسية والمهنية العالية، إذا اعتبرنا مهنة الأب ودخله وثقافته محدداً للغنى والفقير أو الطبقة ونجد نسبة المتسربين والراسبين وضعاف التحصيل بين أبناء الطبقات الدنيا أكثر منها بين أبناء الطبقات الوسطى.

سادساً — كيف يقوم نظام التعليم بالاصطفاء التربوي: بعد ذكر هذه المقارنات نطرح التساؤلات التالية: هل يساعد النظام التربوي في تحقيق النمو الشامل لقدرات الأطفال؟ وهل ينتقيهم وفقاً لقدراتهم؟ وكيف ينتقيهم؟ إن الجواب ببساطة هو أن النظام التربوي لا يقوم بوظيفته الاصطفائية بالشكل الأمثل، بل يقوم بأوسع عملية اصطفاء تحدد مستقبل كل فرد في كل مجتمع تقريباً وخاصة المهني، وذلك في المجتمع الديمقراطي، ولكي نفهم ذلك علينا أن نجيب على الأسئلة الثلاثة التالية: ما استراتيجيات الاصطفاء المستعملة؟، كيف تتم العملية الاصطفائية داخل نظام التعليم؟، وهل تختلف نماذج الاصطفاء في نتائجها؟.

أ- استراتيجيات الاصطفاء: ميز ترنر (١٩٦٢: ١٣٩٢) بين نوعين من الحركية الاجتماعية، الحركية المكونة وحركية المنافسة اللتين تقومان على أسس عقائدية مختلفة وعلى بني تخطيطية مختلفة، فالحركية المكونة تتصف بالاصطفاء المبكر الذي يليه أخذ المهنيين إلى المعاهد المستقلة وإعدادهم

بمهارات خاصة وبمعايير سلوكية ومنظومات قيمية تتعلق بالنخبة وتوهمهم إلى المراكز النخبوية، مثل اختبار ١١+ ومدارس النحوالبريطانية، أما نظام الاصطفاء البديل فيقوم على العقيدة الحركية والمنافسة التي يتنافس فيها الجميع على أسس عادلة على عدد محدود من الجوائز، ولكن الصفة البارزة لهذه الحركية هي الخوف من الحكم غير الناضج وعدم إلغاء الاصطفاء المبكر بل إلغاء الفرز إلى أنواع مختلفة من التعليم أو تأجيله، مثلاً نظام التعليم الأمريكي حيث يمكن لأي حامل لشهادة الثانوية أن يقبل في مؤسسات التعليم العالي على مقربة من موطنه، إلا أنه قد يفشل في إكمال تعليمه فيرسب ويتسرب (ماكونيل وآخرون ١٩٦٢: ٢٣٢).

انطلاقاً من تصنيف ترنر صنف هوبر (١٩٧١: ١٤١) الأنظمة التربوية حسب نية عملية الاصطفاء فيها، فقد اهتم بزمن اصطفاء الطلاب وبكيفية الاصطفاء وبدرجة مركزية ومعيارية النظام وبأيدولوجيات تطبيق الاصطفاء التي تقوم عليها المؤسسات التربوية وتبرر وجودها، وهي الأهداف والقيم والرموز الشرعية، فوجد أن هناك أربعة أشكال من الأنظمة التربوية الشرعية هي:

الارستقراطية والباتريزكية (الهرمية)، والقدراتية (الموهبية)، والشرعية، واعتبر هوبر الأولين نخبيين والآخرين مختصين بالمسائل المركزية والمعيارية، وهكذا يتبين أن نظام الاصطفاء الذي يطبقه النظام التربوي هو جزء من سسمن نظام الاصطفاء المطبق في المجتمع على يد من هم في قيادة ذلك المجتمع.

ب - كيفية الاصطفاء داخل نظام التعليم: يقسم النظام التربوي في أي مجتمع إلى قسمين اثنين حكومي وخاص، كما ينقسم لمراحل متدرجة - ابتدائية - إعدادية - ثانوية - وجامعية، وتتم داخل هذه البنية وفي ظل علاقتها بالمؤسسات الاجتماعية والنظام الاجتماعي عملية اصطفاء تعيق النظام التربوي

نفسه من أداء وظيفته الانتقائية بفعالية، إن أهمية القسم الخاص الاجتماعية، وعلى الرغم من صغر حجمه، تفوق أهميته العددية في النظام التربوي نظراً

لشموليته وكونه أداة إجرائية اجتماعية يقدم تعليمات يظن أنه أفضل من التعليم الحكومي، ولذلك فإنه يقتصر على أبناء القادرين اجتماعياً سواء أكانوا قادرين عقلياً أم لا، ليقدم لهم الامتياز على غيرهم وإن كان ذلك الامتياز وهمياً، وفي النظام الحكومي يفرض على بعض الطلاب تعليمهم في مرحلة معينة أو الالتحاق بتعليم معين بحجة عدم قدرتهم على متابعة التعليم عموماً أو التعليم العام خاصة إذا لم ينجحوا في الامتحانات التي تجريها المدارس الحكومية خلال مرحلة التعليم الثانوية أو في نهايتها لتحديد من نجح، أو تحديد الطالب القادر على الاستمرار في الدراسة، أو في أي نوع من المدارس والجامعات سيدرس حيث يربط التحصيل بنوع المدرسة، مثلاً، يلاحظ في معظم الدول أن التعليم الأكاديمي يقتصر على ذوي التحصيل العالي في حين يقتصر التعليم الفني على ذوي التحصيل المتوسط ويقتصر التعليم المهني على ذوي التحصيل الضعيف، وتحدد عملية الفرز هذه دورها نوع المهنة التي يأخذها المتعلم كراشد لأن مؤهلات معينة تقود لأعمال محددة، وبالتالي فإن الأعمال المهمة اجتماعياً لا يأخذها إلا ذو المؤهلات التي تعطيها المدرسة والجامعة، وفيما يلي وصف لآلية الفرز داخل النظام الحكومي التربوي:

١ - في المرحلة الابتدائية: تقوم بعض المدارس بفرز الطلاب حسب قدراتهم وتحصيلهم تحت حجج مختلفة منها إعطاء التلاميذ الأذكياء فرصاً للنمو الشامل السريع، ويترك الأطفال الأقل ذكاءً ليسيروا حسب قدراتهم وتحصيلهم السابق، علماً أن الأطفال الأقل قدرة في صفوف المتفوقين يتقدمون على جميع المستويات أكثر ممن يصنفون على أنهم أكثر قدرة منهم في الصفوف نفسها، وبالتالي يبقى مستوى القدرة نفسه تقريباً في صفوف اللامتفوقين، هذا

فضلاً عن المختلفة للطلاب وفقاً للتحصيل وربما لتصورات المعلمين والإدارة عن قدراتهم وذكائهم... إلخ.

٢ - في المرحلة الإعدادية: على الرغم من أن قسماً من خريجي المرحلة الابتدائية لا يدخلون المدرسة الإعدادية وتترك نسبة معقولة منهم المدرسة أو تتسرب منها للعمل أو للزواج أو لأسباب أخرى، فإن قسماً آخر يترك التعليم في نهاية هذه المرحلة أو خلالها بسبب الامتحانات الاصطفائية الشديدة التي تبعد الكثيرين من المدرسة وتحرمهم من متابعة التعليم الثانوي، علماً أنهم يكونون عادة من الطلاب المتوسطين أو ضعيفي الاجتهاد أو الفقراء، ويعزى ذلك لأسباب اجتماعية واقتصادية ونفسية وتكيفية وتعليمية (ويلموت ١٩٦٣: ١١٥)، وهكذا تزيد الاتجاهات الاجتماعية من ضياع المقدرة وتبددها على مرأى ومسمع الدول وربما بتخطيط ودراية منها.

٣ - في المرحلة الثانوية: يظهر الاصطفاء والفرز على أشده، فالثانويات الأكاديمية لا تقبل إلا ذوي الدرجات المرتفعة في امتحان الشهادة الإعدادية، بينما تستوعب المدارس الفنية متوسطي التحصيل وتستوعب المدارس المهنية ذوي التحصيل المتدني، علماً أن هؤلاء جميعاً ممن اجتازوا امتحان الإعدادية، ولذلك تظهر الهرمية التعليمية مطابقة للهرمية الاجتماعية، فأبناء القاعدة الشعبية الكادحة يدرسون في مدارس يعتقد أنها تناسبهم من وجهة نظر السياسيين، وبالتالي إما أن تتضاءل طموحاتهم وإما أن يتسربوا لسبب أو لآخر مثل الواقع الاقتصادي الصعب والاتجاهات الأسرية والاجتماعية غير المشجعة، أولقلة المعرفة أو الوعي أو لعدم وجود الدافعية والرغبة، وهذا ما يؤكد أن القدرة ليست وحدها هي العامل المهم في عملية الاختيار بل مستويات الطموح والصورة الذاتية أو المهنية التي تتكون عند الأطفال في كل نوع من المدارس.

٤ - مرحلة التعليم العالي: كلما ارتقينا السلم أصبح تحليل الاصطفاء

أكثر صعوبة نظراً لوجود العديد من البدائل المفتوحة أمام الطلاب، فليس هناك دولة توفر التعليم العالي لكل من يريده وإن ادعت بأنها تطبق سياسات الاستيعاب، إذ إن هناك سياسة تزيد من هذه المنافسة على التعليم العالي ولذلك ابتكرت الدول أساليب مختلفة للقبول في التعليم العالي حيث تفرز الطلاب للجامعات أو المعاهد المتوسطة حسب درجاتهم في امتحانات الثانوية العامة وتستبعد منهم نسبة خارج التعليم، وبالتالي فإن من يفرز قسرياً لتعليم يقود إلى مهن لا يفضلها يضطر إما لتعديل رغبته أو لترك الدراسة، وبصبح الأمر أسوأ بالنسبة لأبناء الفقراء الذين على الرغم من أنهم أنهوا الثانوية العامة بنجاح فإن درجاتهم تقودهم إلى المعاهد المتوسطة غير الجامعية أو معاهد المعلمين أو إلى فروع جامعية غير صاحبة امتياز اجتماعي فتتضاءل رغباتهم بالتعليم العالي، ويحدث كل ذلك على الرغم من السياسات المعلنة للحكومات، وتبقى الكفة راجحة لصالح أبناء الأغنياء وغيرهم ممن ساعدتهم ظروفهم على تحصيل درجات أعلى في الامتحانات، هذا فضلاً عن أن بعض الحكومات تستخدم طرقاً أخرى لدخول الجامعات مثل امتحانات الأحرار أو التدخلات السياسية لمن يؤدون خدمة للدولة.

نستنتج مما سبق أن تقسيم النظام التربوي للطلاب تقسيماً مصطنعاً إلى ناجحين وفاشلين يوصلهم إلى التفكير بأنفسهم ومستقبلهم بغض النظر عن قدراتهم وتحصيلهم في ضوء ذلك الفرز، مما يؤدي إلى خسارة كبيرة في القدرة العامة للمجتمع، وإن عملية الاصطفاء التي تؤدي لهذه الخسارة تعمل ضد بعض الطبقات بشكل مقصود أو غير مقصود ويظهر ذلك في متابعة التعليم بعد نهاية مرحلة التعليم الأساسي (الإعدادية) وهذا دليل أكبر على عدم قيام النظام التربوي بوظيفته الانتقائية بشكل جيد مما ينجم عنه خسارة هائلة في قدرات الأمة، وهكذا فإن الفرد لا يمكنه إلا أن يتفق مع سميث (١٩٧١: ٢٥١) الذي وصف التربية

بأنها عملية توزيع يتم فيها توزيع المعرفة بين فئات مختلفة من الطلاب وعلى دروب تربوية مختلفة تتم داخل نظام علاقات القوة الذي يقود كلاً من عمليتي الاصطفاء والنقل المعرفي ويتأثر به أيضاً.

ج — اختلاف نماذج الاصطفاء في نتائجها: بعد هذا كله هل تختلف نماذج الاصطفاء في نتائجها؟

مهما كانت الأسس التي تقوم عليها عملية الاصطفاء، مثل العمر الذي يحدث فيه الاصطفاء وزمنه ونوعية من يتم اصطفائهم، فإن بعض الأفراد يصلون إلى القمة، وهذا يعني أن نظام التعليم لا يقدر على إجراء عملية الاصطفاء بدقة تامة، مما يفسح المجال لأنواع من الحركية الاجتماعية، فالمدارس الثانوية تعد الجميع تعليمياً وتحسن بذلك فرص أبناء العمال التربوية كدخول الجامعات فنقل اللامساواة في فرص التعليم، كما أن بعض الدول تستخدم نظام النسب الذي يتم القبول في الجامعات بموجبه من خلال النسبة التي تعطي لكل طبقة وفقاً لما تمثله في المجتمع، علماً أن هناك بعض الأدلة تبين أن التحصيل التربوي جزء من نموذج اللامساواة في الفرص الاجتماعية.

إن الزيادة في فرص التعليم في اطراد وقد تولد طموحات أكبر في الحركية الاجتماعية الممكنة للمواطنين وقد لا يبقى اصطفاء الأكثر قدرة هو السائد، فوظيفة الاصطفاء يوف تتخذ شكل تثبيط همة لأولئك الطموحين وخاصة إذا تدخل التوجيه المدرسي والمهني بشكل جيد دون إيقاع أي أذى نفسي لهم، لأن التوجيه سيكون متطابقاً لقدراتهم وتحصيلهم وحاجات مجتمعهم، والسبب واضح هو أن النظام التربوي كآلية من آليات الحركية الاجتماعية وقد يصطفي بشكل فعال بعض الأطفال الذين يمكن أن ينجحوا في التعليم الثانوي والعالي ويحصلوا على مستويات عليا من قوة العمل، علماً أن هناك بعض الأدلة التي أن هؤلاء الناجحين قد لا يكونون بالضرورة من الصنف الذي يحمل الصفات النفسية

الضرورة للقيام بالعمل المطلوب الذي تؤهلهم له مدارسهم، لأنها اصطفتهم على أساس أنهم ينجحون في مهام تتصورها هي دون أن تكون حقيقة مرتبطة بمستقبلهم أو بمستقبل أمتهم.

إن استخدام النظام التربوي كأداة للاصطفاء والحركة الاجتماعية ليس جديداً حيث إن دخول المهن كان يعتمد على درجة التعليم حتى عندما كانت فرص الحركة الاجتماعية غير كثيرة، وعندما زادت فرص العمل بفضل التطورات التقنية أصبح دور النظام التربوي أكثر أهمية في هذا المجال، فقد بينت دراسات الحركة الاجتماعية أهمية ذلك الدور عندما أظهرت أن طفلاً من طبقة اجتماعية دنيا قد يرتقي السلم الاجتماعي وسلم المهن إذا حصل على تعليم مناسب وأن طفلاً من طبقة اجتماعية عالية قد يحافظ على امتيازاته الاجتماعي والعملي إذا حصل على تعليم جيد لأن التحصيل المهني يتم تعديله بواسطة التعليم والخبرة المبكرة، وأن التربية ستكون الأداة الرئيسية للحركة الاجتماعية للأعلى ونقص التربية السبب الرئيس للحركة الاجتماعية للأدنى (بلوودنكان ١٩٦٧: ٤٠٤) ولكن هناك من يدعي أن علاقة التربية بالحركة الاجتماعية طفيفة مثل بودون (١٩٧٣: ١٣٦) الذي بين أن الناس يقاومون الحركة الاجتماعية للأدنى، وجينكز (١٩٧٢: ١٩١) الذي ذكر أن هناك فروقاً داخل المهن أعظم من الفروق بين المهن، وأن قوة الارتباط بين التعليم والمهنة تعتمد أيضاً على مدى شدة كونه المؤهلات التربوية ضرورية للمهن الراقية وعلى توزيع المدارس وتنوعها فيما يتعلق بالبيئة المهنية وعلى طبيعة نظام الاصطفاء في التعليم.

الفصل الثامن

الثقافة والتربية

إن الفرد ينموفي ثقافة معينة من خلال تفاعله معها وتمثلها لذلك فإن اختلافه عن غيره ناجم عن تلك الثقافة التي تشكل العنصر الأساسي في تكوينه، ولذلك من الضروري هنا دراسة الثقافة وتغيرها وعلاقتها المتبادلة مع التربية.

أولاً: مفهوم الثقافة:

يعد مفهوم الثقافة من أكثر المفاهيم الاجتماعية تداولاً وغموضاً وتلونا لأنه يضم التراث الجمعي والفردى معاً، ويشمل المجتمع ومؤسساته ونظمه وعلاقاته ومشكلاته، بالإضافة إلى القيم والعادات السائدة فيه وطريقة الحياة العامة لأفراده وجماعاته، وأنه لا يقتصر على الصفات التي تميز فرداً من غيره أو على السلوك المقبول أو النتاج العلمى الجيد أو على مجتمع معين بل يشملها كلها، ونظراً لضخامة الأمور التي يشملها هذا المفهوم فقد وجدت تعريفات له أهمها وأشملها تعريف تايلور الذي عرفها بأنها ((ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة والعقائد والفنون والأخلاق والتقاليد والقوانين وجميع المقومات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضواً في مجتمع)) (الهيئة ١٩٨٨: ٢٥)، يلاحظ أن هذا التعريف يؤكد على الإنتاج الفكرى والمعنوى النابع من التفاعل الاجتماعى ولكن هناك تعريفات أخرى يؤكد كل منها على جانب معين من الثقافة، فهناك تعريفات أخرى يؤكد كل منها على جانب معين من الثقافة، فهناك تعريفات تؤكد على الجوانب الرمزية للثقافة وخاصة انتقالها مثل سزرلاند وودوارد (١٩٤٨: ٢١) اللذين عرفاها بأنها التراث الاجتماعى أو أي شيء ينتقل من جيل إلى جيل وهي كل مركب يشمل العقائد والفن والقيم والقانون وطرق الاتصال، وهناك تعريفات تركز على الصفة العقلية للثقافة وعلى الفكر المكتسب عند الأفراد مثل

تعريف الود (سرحان ١٩٨٠: ١٣١) الذي يعرفها بأنها تنتقل اجتماعياً بالاتصال وتتجسد تدريجياً في تقاليد الجماعة بواسطة اللغة وتضم عادات التفكير والعمل المكتسبة من التفاعل وكل قوى الإنسان المكتسبة من سيطرته على نفسه وعلى الطبيعة، وتضم كل حضارته المادية من أدوات وغيرها، وغير المادية من لغة وفنون وقوانين، وترى دوروثي لي (١٩٦٢: ٣) أن الثقافة نسق من الرموز بواسطته يعطي الأفراد معنى لكل ما هو موجود حولهم ويرتبطون فيه بعالمهم سواء أكان ذلك العالم هو المجتمع أو الطبقة، وهناك من عرف الثقافة بأنها طريقة الحياة في المجتمع كما ورثها وتعلمها وأضاف إليها مثل كلباتريك التي عرفتھا بأنها (كل ما صنعه يد الإنسان وعقله من أشياء ومظاهر في البيئة الاجتماعية وكل ما اخترعه وما اكتسبه الإنسان وكان له دور في العملية الاجتماعية) (الرشدان ١٩٨٤: ١٤٧)، وهنا لابد من التأكيد على أن الثقافة تشمل كل أنماط السلوك التي يكتسبها الإنسان مشاركاً فيها أعضاء المجتمع ونمط من الأفكار والقيم التي تدعم ذلك السلوك، كما أنه يمكن القول بأنها تتراوح بين كونها مجرد اكتساب درجة من العلم والمعرفة والإبداع وبين كونها سلوكاً أو نمطاً للتعبير الخاص بمجتمع معين أو اقتصرها على ضروب التفكير النظري المجرد والرفيع حيث يعرفها (رايث) بأنها النمو التراكمي للتقنيات والعادات والمعتقدات لشعب من الشعوب يعيش في حالة الاتصال المستمر بين أفرادها وينتقل إلى الناس عن طريق الآباء وعبر العمليات التربوية، علماً أنها لا تقف عند حد مقارنتها بالنتائج العلمي أو المعرفة بتخصص معين أو سلوك معين أو مرحلة زمنية محددة (فريمون ١٩٨٦: ٥٨).

ويميز العلماء بين الثقافة والحضارة وبينوا أن الاختلاف بينهما كمي وليس نوعي، وهذا يعني أن الحضارة خاصة من الثقافة تتميز بمقدار ما تحتويه وبنمطها المعقد وأنها عنصر أساسي في الثقافة أخذ عناية خاصة من الإنسان فقام بالتفكير

فيها وبتهذيبها وتحويلها إلى وسائل لتحقيق غايات واضحة، وهي تشمل التكنولوجيا بصورها المادية والاجتماعية (سرحان ١٩٨١: ١٣٦)، فالصور المادية هي جميع وسائل السيطرة على الطبيعة والنهوض بمستوى الحياة، أما الصور الاجتماعية فهي إدارة وتنظيم العلاقات الاجتماعية، وبذلك تخضع المدينة لمعيار الكفاية الذي نحكم به على تفوق حضارة ما على غيرها انطلاقاً من أن الحضارة والثقافة على الأساس التكنولوجي المادي في حين يصعب التمييز على الأساس التكنولوجي الاجتماعي، لأن عمليات النهوض بالمجتمع تحدد على الأساس التكنولوجي الاجتماعي، لأن عمليات النهوض بالمجتمع تحدد على أساس الظروف الثقافية للمجتمع وبالتالي يجب عدم نقل الثقافة من مجتمع لآخر وعدم بناء الديمقراطية في مجتمع ما لم يصل المجتمع لمرحلة نضج ثقافي تسمح بذلك (سرحان ١٩٨١: ١٣٧).

ثانياً: نشأة الثقافة:

اكتسبت كلمة ثقافة معناها في أوروبا ولا سيما في فرنسا وألمانيا، ففي فرنسا وخلال القرون الوسطى كانت تعني الطقوس الدينية ثم أصبحت في القرن السابع عشر تعبر عن فلاحه الأرض، أما في القرن الثامن عشر فقد أصبحت تعبر عن التكوين الفكري ومن ثم التقدم الفكري للشخص وعما يتطلبه ذلك من عمل وما ينتج عنه من تطبيقات، وفي النصف الثاني من القرن الثامن عشر اكتسبت كلمة الثقافة في ألمانيا مضموناً اجتماعياً وأصبحت تدل على التقدم الفكري لدى الفرد أو مجموعة من الأفراد أولدى المجموعات البشرية كلها وصار مضمونها موازياً لتصوير عام لتاريخ البشرية تعد فيه درجات التقدم الفكري معياراً أساسياً للتمييز بين مراحل تطوره، وهكذا فإن تاريخ الإنسان الثقافي مثل تاريخه البيولوجي مسألة تلاق وتواصل وتجمع، فعن طريق الاجتماع والتواصل والتفاعل الاجتماعي نشأت الثقافة وتطورت ميزة للجنس البشري تجدد من

الإنسان والمجتمع، ومن أهم العوامل التي أسهمت في نشأة الثقافة نتيجة لتواصل الإنسان والطبيعة وما نتج عنهما ما يلي:

- الجبرية الزمانية والمكانية، ففي الجبرية المكانية يسيطر الإنسان على البيئة الطبيعية وفي الجبرية الزمانية يطور حياته.

- الاقتصاد، ويرى أصحاب هذا الرأي أن الاقتصاد وعلاقاته ونشاطاته هي سبب نشأة الثقافة.

- العوامل الميتافيزيقية والفلسفية والنفسية على أساس أن الثقافة من صنع الغيب وليست من صنع البشر.

- العنصرية، ويرى أنصار فكرة التفوق العنصري للعرق الأبيض أن البيض صنعوا الثقافة وعلى غيرهم أن يأخذوها منهم، ولذلك على البيض أن يصنوا هذه الثقافة من غيرهم على أنها واجب مقدس تستدعيه سيطرتهم عليهم (الرشدان ١٩٨٤ : ١٥٠).

ثالثاً: جوانب الثقافة:

هناك من قسم الثقافة إلى قسمين أونوعين أوجانبين جانب نفعي وأستغلالي يجعل الثقافة وسيلة لتحقيق الأهداف والحاجات وتحسين طريقة الحياة ونوعها، وجانب فكري يحدث اختلافاً في أنماط الحياة وأشكال الثقافة، لكن هناك اتفاقاً شبه عام على أن للثقافة جانبين مادياً ومعنوياً يتمثل الأول في جميع الأشياء المادية التي يصنعها أو يستخدمها أعضاء المجتمع ويمكن أن نختبرها بالحواس، ويتمثل الثاني في كل ما هو قومي أو فكري مثل آمال الجماعة وآدابها وقيمها وتقاليدها ومظاهرها النفسية والاجتماعية، فكل جانب من هذين الجانبين يؤثر في الآخر بشكل متبادل ويتكامل معه، فصنع جانب من هذين الجانبين يؤثر في الآخر بشكل متبادل ويتكامل معه، فصنع الأشياء المادية يفترض وجود طرق وعادات وأفكار ومفاهيم ومعايير لكيفية إنتاجها واستخدامها، كذلك الأمر

فالمخترعات التي تشبع حاجة الإنسان يتحدد استعمالها بالأفكار والاتجاهات السائدة للناس ومستواهم الفكري والاجتماعي (الهييتي ١٩٨٨: ٢٧)، أي أن أساس الثقافة يوجد في عقول الناس وأفكارهم وليس في المظاهر الخارجية لأن الأفكار هي الأساس الحقيقي للثقافة (ميريل وايلدبرج ١٩٥٢: ٤٢)، وهذا يدعونا لعدم فصل الجوانب المادية في الثقافة عن الجوانب المعنوية لأننا لا نستطيع معرفة التكامل الثقافي دون ملاحظة التوازن بين الانتاجين المادي والمعنوي ولأننا إذا لم نجد ذلك التوازن نقول أن هناك تخلفاً ثقافياً.

رابعاً: عناصر الثقافة:

تتكون أي ثقافة من ثلاثة عناصر هي العموميات والخصوصيات والمتغيرات.

١- **العموميات:** وتضم المعارف والمهارات والقيم وطرق التفكير وأساليب الجزاء السائدة في المجتمع، وأنماط السلوك المتعارف عليها (مثل طريقة الحياة ونوع الأكل والشرب والملبس والمسكن وشكل العلاقات الاجتماعية ونوع الولاء والطاعة والاحترام والتعاملات السلوكية بين الأفراد واللغة وكل أساليب التعبير غير اللفظية والعادات... الخ)، وجميع هذه العموميات مشتركة بين أفراد المجتمع كلها في فترة زمنية معينة حيث تمثل السمات الأساسية لثقافة مجتمع معين، وبالتالي تعطي لأفراد هذا المجتمع الواحد مبادئ ومعلومات ومشاعر واهتمامات واتجاهات وأنماطاً سلوكية واهتمامات مشتركة، مما يعمل على شعورهم بالانتماء إلى هذا المجتمع، ويقوي الجماعة ويوحد أهدافها ويكسب أعضائها والتعاون ويبعدهم عن الصراع ويكسبهم روح الجماعة والعمل على بقائها واستقرارها (سرحان ١٩٨١: ١٢٨)، ولعل أهم من يقدم هذه العموميات للأفراد هو النظام التربوي، وهذا ما يجعله وسيلة الثقافة وتوحيد المجتمع وتماسكه واستقراره من خلال ما يقدم لأبناء المجتمع من خبرات ومهارات وأنماط سلوكية

محددة لأدوارهم المتوقعة في المجتمع، ومن خلال ما يقدمه لهم من قواعد ومعارف يستخدمها الناس في تنظيم سلوكهم وتوقع سلوك الآخرين وضبط سلوكهم ومساعدة مجتمعهم على التقدم، لأنها هي المحتوى المعرفي والأخلاقي للثقافة.

٢- الخصوصيات: تشمل الخبرات والمهارات والمعارف والأفكار والمعايير والقيم والعادات والتقاليد والاتجاهات والأنماط السلوكية والأساليب المشتركة، التي يحددها المجتمع لفئاته في تقسيمه العمل بين أفراد خدمة للصالح العام، وهي عناصر الثقافة التي يشترك فيها مجموعة معينة من أعضاء المجتمع. أوجماعاته العائلية والعرقية والفنية والمهنية والطبقية، وأنها العناصر التي تحكم سلوك أفراد معينين أوجماعات معينة دون غيرها من الجماعات في المجتمع، وتنقسم هذه الخصوصيات لأقسام عديدة منها:

أ- المهنية: وتستلزم لممارستها خبرات فنية ومصطلحات سلوكية خاصة دون اعتبار لأصحاب هذه الخبرات من الأفراد، لأنها غير مقتصرة عليهم بل تسمح بدخول فرد آخر إليها للعمل، وبالتالي فهي متطورة ومتزايدة وغير ثابتة، علماً أنها تكسب العاملين بها نمط شخصية ومصطلحات سلوكية مختلفة عن غيرها من المهن الأخرى.

ب- الطبقية وتوجد بين أفراد طبقة اجتماعية واحدة، حيث يكون لكل طبقة قيمها واتجاهاتها ومصطلحات سلوكها وآدابها ومعاييرها الخاصة المنظمة لحياتها والمتحركة في علاقتها بغيرها من الطبقات، وسلوكها اليومي في اختيار أساليب السكن وشغل أوقات الفراغ ومتابعة التطورات في العادات والأكل والشرب والمراسم والشكليات والمناسبات الاجتماعية وأساليب الحديث والموقف من الآخرين، وتختلف هذه الخصوصيات الطبقية عن الخصوصيات المهنية في

كونها صعبة الدخول لغير أبناء الطبقة وبخاصة إذا لم يكونوا متعلمين جيداً أو إذا لم تتوفر الحرية وتكافؤ الفرص.

ت-العقائدية، هي العناصر الثقافية الخاصة بكل عقيدة والتي تنتف أعضاءها بها.
ث-العرقية أو العنصرية، حيث توجد لكل عرق عناصر وحياة ثقافية خاصة به تميزه عن غيره (سرحان ١٩٨١: ١٤٢).

٣- المتغيرات: هي عناصر ليست عموميات أو خصوصيات بل عناصر نجدها لدى أفراد معينين وليس بين أفراد الثقافة كلهم، وهي تظهر حديثة وتجرب المرة الأولى في السلوك وطرق التفكير وتتمثل في الاستجابات غير المألوفة بالنسبة للمواقف المعروفة، مثال ظهور عادة في اللباس أو طريقة لإعداد الطعام أوفي حفلات الزواج وأساليبه أوفي القيم والاتجاهات (سرحان ١٩٨١: ١٤٣)، وتنسم هذه المتغيرات بعدم الاستقرار حتى تستقر على وضع تتحول فيه إلى خصوصيات أو عموميات، حيث إنها تمثل العنصر النامي من الثقافة وتكون وليدة حاجة أو مشكلة، أو تكون مقتبسة من ثقافة أخرى أو نتيجة اتصال بثقافة أخرى أو غزو ثقافي أو إشباع ثقافي من ثقافة قوية لثقافة ضعيفة، وقد تتحول هذه المتغيرات إلى عموميات أو خصوصيات أو قد تندثر وتلاشى، ويتحكم في بقائها عوامل عديدة كمدار قيامها بوظائفها بدرجة أفضل من مثيلاتها التي تقوم فعلاً بهذه الوظائف في الثقافة حيث تصبح جميعها وسائل لتحقيق هدف واحد، ومع مرور الزمن إذا ظهرت كعادتها زاد استعمالها والعكس بالعكس.

إن كمية المتغيرات ونوعها يحدث اضطراباً وصراعاً في الثقافة فكما زادت المتغيرات زاد التغير الثقافي وزادت الحاجة للتكامل الثقافي، وكما كانت المتغيرات متصلة بأساليب كسب العيش بالاختراعات والاكتشافات المرتبطة بها كان التغير الثقافي شديداً، وبالتالي فإن المتغيرات المتصلة بالجوانب المادية في الثقافة يسهل استقرارها نتيجة سرعة تقبلها اجتماعياً وظهور أثرها سريعاً، بينما

نجد العكس في استقرار المتغيرات المتصلة بالجوانب المعنوية كالقيم والاتجاهات

الفكرية، والخلقية والعادات والتقاليد، ولذلك كلما كانت المتغيرات في المجتمع متسعة

كثيرة كان ذلك دليلاً على اتجاهه نحو التطور (سرحان ١٩٨١: ١٤٤).

خامساً: خصائص الثقافة:

هناك مجموعة خصائص تشترك فيها جميع الثقافات من أنها:

١- إنسانية: إن الثقافة نتاج وضع إنساني مميز أوحصيلة للنشاط الإنساني كلاً متكاملاً وليست نتاج فرد أو جيل بعينه، لأنها مكونة من أفكار وأعمال اخترعها الإنسان من خلال تفاعله مع بيئته المادية وتنظيمه لبيئته الاجتماعية وابتكار للغته وأفكاره وقيمه، أي أنها إنسانية تتصل بالإنسان والمجتمع الإنساني الذي يتميز عن الكائنات الأخرى ذات السلوك الفطري والغريزي وغير القيمي بلغته وذكائه وقيمه وإنتاجه وقدرته على الابتكار وسلوكه الموجه (سييوف ١٩٧٠: ١٣١).

٢- عضوية وفوق عضوية أوفردية واجتماعية معاً، ومع أنها مستقلة عن فرد بعينه أوجماعية بعينها فإنها اجتماعية تدرس في الجامعات والمجتمعات لأنها عادات المجتمع وليست عادات الأفراد من جهة ولأنها تعتمد في وجودها على الأداء المستمر للمجتمع لوظائفه (وصفي ١٩٨١: ٩٤).

٣- متشابهة الشكل والمظهر ففي كل ثقافة جانب مادي واجتماعي ورمزي وعلني ومستخف وواضح ومضمّر.

٤- متنوعة المضمون، وذلك نتيجة قدرة العقل البشري على اختراع الأفكار المتعددة ونتيجة طبيعة البيئة الجغرافية وحجم الجماعة والقيم ومدى الاتصال بين الجماعات.

٥- نسبية، فليس هناك ثقافة صالحة وغير صالحة إلا بمقدار ما تمد

المجتمع من قوة، فهذه الثقافة صالحة في نظراً بأنها، وغير صالحة تقريباً
وأحياناً أجزئياً في نظر غيرهم من أبناء ثقافات أخرى (سكينر ١٩٨٠: ١٣١).

٦- مكتسبة أو متعلمة، يكتسبها الإنسان خلال نموه في مجتمع معين عن
طريق التعلم المقصود وغير المقصود تعلماً إنسانياً مختلفاً عن التعلم الحيواني
القائم على التقليد والخبرة المباشرة بل عن طريق اللغة والرموز وتراكم الخبرة
وانتقالها، فالمجتمع الإنساني يتميز بقدرته على انتقاء الخبرة من رصيدها
المتراكم عن الأجيال وتعلمها وتكوين رأس المال الذي يتعامل به في انتقاله من
مرحلة نمائية لأخرى، فعن طريق اللغة مثلاً ينقل الفرد أفكاره للآخرين ويعبر
عن اتجاهه نحو الأحداث فيعرفها غيره دون أن يتعرض لها ويكون فكرة عنها
ويحس بعض ما تستلزمه من مشاعر وانفعالات، وهكذا تصبح الثقافة محدداً
لشخصاً أساسياً لشخصية متعلمها (وصفي ١٩٨١: ٩٠).

٧- تراكمية وباقية باستمرار، إنها تنتقل من جيل لآخر في مجتمع معين
وتتراكم كما ونوعاً بفضل عملية التعلم التي تستفيد من خبرات الأجيال السابقة
إما لفظياً أو كتابياً أو تقنياً ومادياً لأنها طريقة في الحياة تكتسبها الأجيال المتعاقبة،
مثلاً إن تراكم اللغة والرموز قد أوجد تراكمًا ملموساً في كمه ونوعه متصلاً
بأساليب الترابط بين الأفراد والجماعات والدول وعكس تراكمًا للخبرات البشرية
المكتسبة عبر الأجيال، وكذلك هو الحال في أي نظام ثقافي فنمط الحياة
الاجتماعية القديم الرتيب والبسيط والمتماثل تغير وأصبح متنوعاً ومعقداً نتيجة
تطور المجتمع وعكسه لتراكم الخبرة المتصلة في جوانبها الاقتصادية
والاجتماعية والسياسية (سرحان ١٩٨١: ١٤٧)، ويتضح أثر هذا التراكم في
تنظيم العمل وتقسيمه على أساس التخصص والسن والجنس والمهنة الذي ينعكس
في تعقيد أجهزة المجتمع ونظمه ومؤسساته، ولعل المخترعات والمكتشفات أهم

خاصية للتراكم الثقافي، فبالرغم من اتصالها بجوانب الحياة المادية فإنها تتصل بجوانبها الاجتماعية لأن التقدم التقني العلمي انعكاس لتراكم الخبرة الإنسانية من خلال اكتسابها وتطويرها وتكييفها لحاجات الإنسان وأفكاره (سرحان ١٩٨١: ١٤٧).

٨- متكاملة، التكامل الثقافي هو العملية التي يتم بها اندماج عنصر ثقافي جديد أو أكثر في حياة الجماعة سواء أكان قد انتقل لها عن طريق الاتصال بجماعة أخرى أو كان تجديداً من داخل الجماعة (النجيحي ١٩٨٧: ١٧) وهناك من يعده الانسجام الداخلي والارتباط الوظيفي بين عناصر الثقافة كي تبقى بنمطها العام ونظامها الهادف إلى تكيف الأفراد خلال انتقالها عبر الأجيال المتعاقبة في المجتمع، وللتكامل الثقافي مقومات منها المعتقدات والتصورات حول طبيعة العالم ومصدر القوة والسلطة فيه ومكانة الإنسان فيه، ومنها القيم والأساطير والرموز والطقوس والمفاهيم الإنسانية... إلخ، وبالتالي فإنه شرط أساسي وضروري لأداء المجتمع لوظائفه حتى يشعر أفرادها بالأمن والرضى ويقاوموا أي انحراف نظراً لوجود اتفاق عام فيما بينهم حول مقومات التكامل ومضامينها.

٩- متغيرة، التكامل بعد مراحل تصبح بعدها العناصر الجديدة جزءاً من الثقافة

حددها النجيحي (١٩٧٨: ٢٦٧) بما يلي:

- ١- تقديم العناصر الجديدة للمجتمع وتعريفه بها عن طريق الوسائل المختلفة فردياً وجماعياً مع الاستعداد والمقاومة لحركات الإعاقة من أصحاب المصالح الخاصة بعدم التجديد.
- ٢- قبول العناصر الثقافية الجديدة وتدعيم ذلك القبول من خلال إثبات فائدة تلك العناصر واستمرار الدعم لها.

٣- التكامل والاندفاع وأخذ المكان في النمط الثقافي خلال من معين وفي مكان معين.

وفيما يتعلق مكونات التكامل الثقافي وأشكاله الذي يشمل الروابط التي تربط الناس سواء أكانت تامة أم لا أكانت من درجة عالية أم لا فإنها تضم:
أ- التكامل العضوي الآلي كما هي الحال في الأسرة وتقسيم العمل فيها الذي يؤدي إلى التعاضد.

ب- التكامل المعياري النابع من أهمية المعايير الاجتماعية في تنظيم سلوك الأفراد، لأن الاتفاق حول المعايير بين أعضاء الجماعة يخلق الرضى العام الذي هو المقياس للتكامل.

ت- التكامل النفسي الذي يحقق الشعور بالإشباع والراحة ويعزز الروح المعنوية.

ث- التكافل الثقافي النسبي الذي يعني أنه لا ثقافة أهم من غيرها من كل شيء بل إنها قد تكون أهم الآن وليس غداً.

ومن العوامل المؤثرة في التكامل الثقافي التي ترتبط بزيادته أو قلته حجم الجماعة وتجانسها واستقرارها الفيزيائي وكثافتها وفرص إلتفاق فيها والرضى العام بداخلها، مثلاً: إن الجماعة الصغيرة والمتجانسة والمستقرة مادياً والمتشابهة شكلاً ومضموناً تكون أكثر تكاملاً من غيرها نظراً لبساطة العلاقات فيها وقلة كثافتها وتكافؤ الفرص فيها والرضى العام السائد فيها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (غيث ١٩٦٢: ٢١٥).

ويتمثل التكامل الثقافي في وجود توازن بين الجوانب المادية والمعنوية للثقافة لن الأشياء المادية لا يصبح لها معنى إلا من خلال التفكير فيها وتكيف الفرد معها وتنظيمه لها وتجديده الاجتماعي لطرق الاستفادة منها (سرحان ١٩٨١: ١٤٥)، هذا يعني الارتباط الوثيق بين جوانب الثقافة كطريقة حياة.

للمجتمع، فإذا حدث تقدم ملحوظ في بعض هذه الجوانب نتج عن ذلك ما يسمى بالتخلف الثقافي أي خلل في الكيان الثقافي للمجتمع وإذا أخذ المجتمع بالديمقراطية وكانت أوضاعه الاقتصادية والاجتماعية قائمة على الأوتوقراطية والاستغلال فإن ذلك يحدث خللاً فيه وعدم تكامل في ثقافته (سرحان ١٩٨١: ١٤٦).

وبما أن الثقافة متغيرة ومتطورة كما سنبين لاحقاً، فإن التكامل الثقافي لا يعني ثباتها وجمودها ولا يعني اكتماله وتمامه بل يعني شيئين اثنين أولهما عدم تمحور الثقافة حول محور وحيد بل حول عدة محاور كالدين والاقتصاد والتقاليد والتكنولوجيا والجوانب الروحية شريطة أن تكون متجانسة، وثانيهما تحقيق درجة من التوازن في جوانب الثقافة وعناصرها تسمح لها بالمرونة والتغير والتطور دون أن يصاحب ذلك صراع يؤدي إلى تصدع في نمط الثقافة وكيانها العام، أي أن التكيف يكون محتملاً بالقدر الذي يتكيف معه الأفراد وتستوعبه الثقافة في كيانها العام (سرحان ١٩٨١: ١٤٦)، وهذا ما يدعونا لدراسة الصفة التالية للثقافة.

٩ — الديناميكية والجمود، الثقافة الديناميكية تعني تلك الثقافة التي تكثر فيها المتغيرات السريعة كدليل على نموها وتحررها واتصالها بغيرها من خلال أجهزتها التي تغير أوضاعها وقوانينها وعاداتها بسرعة فتكون بسرعة أكثر قدرة على تحقيق أغراضها وأداء وظائفها، ومن خلال كونها مفتوحة على الثقافات الأخرى فتؤثر فيها وتتأثر بها فتبدو تجريبية ومسايرة لروح العصر وبالتقدم العلمي، وتأخذ بالديمقراطية أسلوب حياة يمكن الأفراد من التحرك الاجتماعي فنقل المسافة بين الأفراد والجماعات ويصبح المجتمع أكثر تماسكاً، والمثال على الثقافة الديناميكية ثقافة المدينة، أما الثقافة الجامدة فتبدو في حالة استقرار ولا يظهر معها اتجاه للتطور أو حاجة للإصلاح وتكون حياة الأفراد والجماعات فيها

نمطية ومتشابهة وهادئة وعلى أساس من القوالب الفكرية الجامدة، وهي عموماً ثقافة العادات والتقاليد الخلقية والطقوس الدينية وقواعد السلوك واحترام القانون حيث تتركز حياة الأفراد فيها حول اهتمامات معينة مثل الزواج التقليدي والطعام وعاداته ومكانة الرجل والمرأة وعملها وشعائرها أو عادات الولادات والوفيات، وتتمركز هذه الاهتمامات حول قيم أخلاقية سائدة وحول أفراد أكثر من المجتمع والبيئة لأن الناس يهتمون بالتكيف مع الظروف القائمة أكثر مما يهتمون بتكيفها لحاجاتهم ومطالبهم، ولذلك يقل التجريب والتجديد نظراً لسيطرة القيم الدينية قِي حياة الأفراد حيث تمثل القوى الضابطة لنمط الحياة في جوانبها المتعددة (فالزراعة والتجارة فيها حلال في حين تعد الأعمال الصناعية والإدارية والمصرفية حرام) وعموماً يسود احترام الآباء والكبار وذوي المراتب فيها ويكون هذا الاحترام هرمياً (سرحان ١٩٨١: ١٥٢).

١٠ - الانتشار والقابلية للانتقال والتفاعل مع غيرها، إذا كانت الاكتشافات قد قامت على يد فرد أو جماعة وبقيت على هذا المستوى فإنها تتلاشى بموت الفرد أو الجماعة التي اكتشفوها ولكنها تنتشر داخل المجتمع الواحد عن طريق الأفراد والجماعة على أساس أنها عناصر ثقافية جديدة يمكن احتوائها داخل الكيان العام لثقافة المجتمع، والانتشار هو انتقال عناصر ثقافية من جزء لآخر داخل الثقافة نفسها أو من ثقافة لأخرى، يكون الانتشار مباشراً عن طريق الاحتكاك بين فرد وآخر أو جماعة وأخرى داخل ثقافة واحدة أو فيما بين ثقافتين، أو غير مباشر عن طريق الكلمة المقروءة أو المسموعة مثل انتقال الأفكار عبر الإذاعات لأنها تعكس قيماً واتجاهات ثقافية من مجتمعات أخرى، وقد يكون الانتشار سطحياً مثل قصة الشعر أو عميقاً مثل انتشار الثورة التقنية، وقد يكون فعالاً وسريعاً إذا كانت العناصر الثقافية المنقولة مهمة ومفيدة للمجتمع المتلقى لها في حل مشكلاته أو إشباع حاجاته فيتم قبولها وتكاملها داخل الإطار العام للثقافة

والعكس بالعكس، مثلاً إن انتشار الأدوات الصناعية سريع وانتشار العناصر الثقافية غير المادية كالاتجاهات والسلوك بطيء حتى يصبح مفيداً في حياة الأفراد، ويتأثر الانتشار الثقافي في سرعته وكمه بعدة عوامل تعيقه أهمها الخوف من الجديد وقوة التقاليد والنزعة المحافظة والحرص على المصلحة الخاصة عند الأفراد، ويؤدي الانتشار الثقافي دوراً مهماً في النهوض بالجنس البشري وتطور الحضارة الإنسانية بفضل المخترعات التي يقدمها والحواجز التي يزيلها. أو يخرقها بين الثقافات وإغناؤه للضعيف منها وخاصة إذا كان السطلي انتشاراً في العناصر الثقافية المادية والاجتماعية متكاملًا ومستقرًا ولا يخلو من تخلفاً أو صراعاً أو سوء تكيف، (بروان ١٩٥٥ : ٩٠).

١١ - التغير، نظراً لأهمية الثقافي في حياة المجتمع والفرد والتربية فإننا هنا سنستطرد قليلاً في الحديث عن هذه الخاصية من خواص الثقافة مركزين خاصة على مفاهيمه ونظرياته ومبادئه وعوامله المؤثرة فيه ومصادر وآلياته وأنواعه ومقومات ومنعكساته على المجتمع إذا كان سريعاً أم لا، بالنسبة لمفهوم التغير فإن مفاهيمه كثيرة وبالتالي فإن النظريات التي تفسره كثيرة أيضاً ومن أهم مفاهيمه ما يلي:

سادساً: نظريات الثقافة:

أولاً: المفهوم الدائري ونظرياته، ويشمل التغير حسب هذا المفهوم كل اتجاهات التذبذب اللا اتجاهي حيث يمر المجتمع بمراحل ارتفاعات وانخفاضات، ولذلك يسمى التغير هذا أحياناً بالإبداع المتكرر أو بالأنماط المتقلبة، ويرى أنصار هذا المفهوم أن مسيرة التغير الثقافي تتمثل في حلقات متصلة تبدأ بالحلقة البدائية (أو الطفولة) وتتم بالنمو السريع (أو الشباب) وتنتهي بالفناء (أو الشيخوخة)، ومن أهم أنصار هذه النظرية تشابن الذي قسم التغير الثقافي إلى ثلاث مراتب أولها تكون حلقات التغير سريعة وموضوعية لاتصالها بالجوانب المادية للثقافة ودرجة

نفعها للمجتمع (قبل سقوط الاقطاع) وثانيها لاتصالها بالجوانب غير المادية للثقافة (مثل ظهور تكتل أوجماعه بسيطة مثل سقوط حزب) وثالثها لاتصالها بالمركب العام الشامل للثقافة فتكون بسيطة مثل سقوط ثقافة بكليتها كسقوط الثقافة الإغريقية، ومن أهم النظريات في هذا الاتجاه نظرية سوركين الذي يصنف الثقافات لثلاثة أنواع ثلاث شعب: حسية تمثل الأشياء المحسوسة، وتصورية تؤكد على المفاهيم الروحية، ومثالية تشمل على توليف من العناصر التي تنتمي للثقافتين الحسية والتصورية، ويرى سوركين أنه يمكن أن توجد ثقافة مركبة من هذه الثقافات وتؤكد على النمط الثقافي الدائري حيث تتناوب الأنماط الثلاثة وتختلف في سيطرتها على المجتمع من مرحلة لأخرى، وتظهر هذه التذبذبات بجلاء عن تحليل الظواهر التاريخية وتكون على شكل دورات تتخللها حركات تقدمية في اتجاه مستقيم وتعترضها عوامل قد تجبرها على تغيير اتجاهها حتى تتوقف وتراجع إلى ما كانت عليه، وبذلك تتم الدورة لتبدأ دورة أخرى (حجازي ١٩٧٨ : ٧٢).

ثانياً: المفهوم التطوري ونظرياته، لهذا المفهوم عدة منطلقات منها الحتمي التطوري الذي يكون التغيير فيه محدداً بنتائج وأهداف نهائية، (مثلاً يرى هيغل

أن التغيير سيهدف لتحقيق الدولة الكاملة ويرى ماركس أنه يجب أن يهدف إلى تحقيق

المجتمع اللا طبقى)، ومنها الحتمي الاقتصادي الذي يرى أصحابه أن التغيير في وسائل الانتاج وعلاقاته يؤدي إلى الصراع الطبقي الذي يؤدي بدوره إلى المجتمع اللا طبقى، (مثلاً النظرية الماركسية التي ترى أن دوافع التغيير تكمن في البنى الاقتصادية التحتية من قوى الإنتاج وعلاقاته التي تؤدي إلى تغيرات مماثلة في البنية الفوقية وأنساقها السياسية والتربوية والدينية)، ومنها الحتمية البيولوجية التي ترى أن البقاء للأصلح، فالكيان العضوي الحيوي للمجتمع تتكامل أعضاؤه في أداء وظائفها لتطویر الحياة للأفضل، ومنها حتمية الحرية التي ترى أن التقدم

أمر محتوم في حياة البشر بشرط توافر الحرية وإزالة العقبات، وعموماً فإن
الجميع النظريات التي تعتمد على المفهوم التطوري للتغير الثقافي تقسم التطور
الاجتماعي للإنسان إلى مراحل محددة أو تتابعات تطورية وتسجل صور التقدم
المتزايدة التي حققها الإنسان من البساطة والتحليل إلى التعقيد والتركيب، كما
تبين كيف تنتقل المجتمعات من مجتمعات تقليدية مترابطة إلى المجتمعات
صناعية كبيرة وحضرية تنقسم بالعلاقات الآلية واللاشخصية (حجازي ١٩٧٨:
٧٢).

ثالثاً: المفهوم الهادف ونظرياته، يرى أنصار هذا المفهوم أن الفرد الذكي
الذي يحدد أهدافه يستطيع أن يوجه التغير لتحقيقها، ولذلك يؤكدون أهمية
الأهداف الإنسانية وعوامل الاختيار والذكاء في تفسير التغير الثقافي على أسس
موضوعية أهمها أن الإنسان جزء من الكل الذي تشمله عملية التغير، ومن أبرز
النظريات التي تأخذ بهذا المفهوم النظريات التصورية التي تؤكد على أهمية
الأفكار على أساس أنها عناصر دافعة في التغير لأن من شأنها أن تخلق
الإحساس بوجوب تعديل المجتمع وتغييره على أساس أن التغير عملية فكرية
بحتة، وهناك النظرية التكنولوجية التي ترى أن التطورات التكنولوجية تؤدي
لخلق علاقات اجتماعية جديدة وأنماط ثقافية وما الهوة الثقافية بين المجتمعات إلا
نتيجة التقدم التقني لبعضها على الآخر، وهناك نظريات الصراع والتحدي التي
ترى أن الصراع الاجتماعي أساس التغير، فصور عدم التناسب تعد العامل
المسؤول عن التغير الاجتماعي والثقافي، ومن أبرز أنصار هذا الاتجاه توينبي
الذي يفسر ظهور أي حضارة بظاهرة التحدي والاستجابة، أي أن المجتمع يواجه
عائقاً يتحده ويشكل خطراً عليه فيعد العدة لمواجهته وإلا فإنه يتراجع وقد
ينقرض (دوب ١٩٨٠: ٧٥).

رابعاً: المفهوم الشامل، ويرى أنصاره أن أي تغير في جانب من جوانب الحياة يستلزم النظر في بقية جوانبها، فإذا تصورنا التركيب الاجتماعي نسيجاً متماسكاً يمثل كل خيط فيه نشاطاً اجتماعياً معيناً فإنه اكتمال أداء هذه المناشط لوظائفها يتحقق بتماسك التركيب الاجتماعي وقدرته على أداء وظيفته، فإذا حدث تغير في جزء من التركيب الاجتماعي فإنه سيؤثر على بقية التركيب في شكله ومضمونه، وبناء على ذلك يمكن القول إن أسس تفسير التغير تقوم على عدة عوامل أهمها: وجود ترابط بين الظاهرة الاجتماعية وتعدد ما تؤديه من وظائف للمجتمع، وكون هذه الظواهر متصلة ومتراصة ومنبثقة من نظام ثقافي وظيفي، وباعتبار الإنسان مركز التفاعل الاجتماعي وتعدد ما تؤديه من وظائف للمجتمع، وكون هذه الظواهر متصلة ومتراصة ومنبثقة من نظم ثقافي وظيفي، وباعتبار الإنسان مركز التفاعل الاجتماعي داخل الكيان الثقافي هو العنصر المتأثر بظروف التغير ونتائجه (سرحان ١٩٨١: ١٥٧).

بالنسبة للعوامل المؤثرة في التغير ينبغي القول إن التغير يتصف بسرعة الحدوث والعالمية والتغلغل في جميع أوساط الحضارة، فلذلك إن هناك كثيراً من العوامل الدينية والحربية والبيئية والسكانية والعلمية والنفسية والمعلوماتية والاقتصادية والثقافية والايديولوجية والفلسفية والسياسية تؤثر فيه (نور ١٩٧٨: ٦٦) ومن أهم هذه العوامل ما يلي:

أ- العوامل المادية أو البيئية أو ما يظهر على البيئة الطبيعية من تغير في المناخ والتربة والموقع والمصادر الطبيعية والطاقة والكوارث وغيرها ويؤثر في حياة الناس وعلاقتهم الاجتماعية لأنه يحدث في بيئتهم التي يحيون عليها وتترعرع ثقافتهم عليها.

ب- العامل البيولوجي كالتفاوت الوراثي بين الأفراد في الذكاء والإمكانات الحسية والنفسية وأثر البيئة الصحية العامة وأثر الانتخاب الطبيعي

والاصطناعي للمحافظة على الإنسان بين الأنواع من جهة والاختلاف بينها من جهة أخرى.

ت- العامل الديمغرافي أو السكاني أو ما يطرأ على السكان من زيادة أو نقصان وكثافة وحركة وهجرة وما يحدث من تغيرات في حجم السكان ونسبة نموهم والارتباط بينهم وبين بيئتهم ومستوى معيشتهم.

ث- العامل العلمي الذي يحدث تغييراً في طرق التفكير عند الأفراد من الشكل التقليدي إلى الشكل الحر الذي يكسب الإنسان نظرة علمية تجعله يعيش في مواقف متطورة تستلزم التفكير والابتكار وتكسبه طاقة فكرية تساعد في السيطرة على البيئة والكون.

ج- العامل التكنولوجي وهو ما يطرأ من تغيرات تقدمها المخترعات والاكتشافات والوسائل المستخدمة كالمواصلات والاتصالات والطاقة وما يتعلق بها من آلات تسهل الحياة على الإنسان وتؤثر في حياته ومستوى معيشتة ونشاطه وعلاقاته بغيره على أساس حر هادف.

ح- العامل القومي إن القومية قوة دافعة للتحرك والتغير لمواجهة تحديات العصر وتتمثل في شعور الجماعة بنفسها وقوة انتماء أفرادها على أساس الروابط المشتركة بين أفرادها لذلك يتطلب العمل على تشكيل الظروف وتوجيهها لتحقيق مصالحها ومواجهة تحدياتها.

خ- العامل الثوري، ويعني التغير الكبير والأصيل والجذري والشامل والعلمي والتقدمي السريع والمستمر والحاسم في نمط الحياة وعناصرها والذي يؤثر تأثيراً شاملاً في المجتمع ويجعل بتحقيق أشياء جديدة من أفكار وقيم.

د- العامل الأيديولوجي، ويتعلق بالأفكار المنظورة عن الإنسان وحقوقه التي دفعت بالشعور للأخذ بمبدأ الديمقراطية وعلى إيجاد العقيدة الصالحة لها ولمجتمعاتها، ويظهر أثر العامل السياسي والعقائدية حين تفرض السلطة

أيدولوجيتها على المجتمع والثقافة عن طريق الإعلام والتربية لخلق وعي لدى الناس بضرورة التغيير وإن كان ذلك التغيير لصالحها.

ذ- العامل النفسي كالدوافع لتغيير العادات والتقاليد والقيم التي لا تلبي الحاجات المتنامية للناس في مجتمعاتهم.

و عامة قد توجد هذه العوامل مترافقة بعضها مع بعض في إحداث التغيير وقد لا توجد معاً ولكنها جميعاً قد تكون إما داخلية أو تكون خارجية تحدث خارج النسق الاجتماعي وتأتي من خارج المجتمع نتيجة الاتصال، وهي في كل ذلك تستخدم ثلاث آليات هي آليات التغيير الثقافي نفسه ألا وهي الاختراع والاكتشاف، والذكاء أو البيئة الثقافية، والانتشار، والتي تقوم بالتحول الذي يطرأ على جوانب المجتمع أو الثقافة خلال فترة معينة.

سابعاً: التغيير الثقافي:

فيما يتعلق بأنواع التغيير الثقافي فإنها تتعدد بتعدد العوامل المساهمة فيها ومن أهم أنواع التغيير الثقافي:

١- التغيير المفاجئ أو الثورة أو الطفرة، ويكون سياسياً في أغلب الأحيان ويؤدي لنتائج سلبية وإيجابية على كل من المتغير والمتغير، ويؤثر هذا التغيير على العملية التربوية وعلى أسس حياة النشء وتكيفهم.

٢- تغيير تدريجي يتمشى مع أسلوب الحياة وطبيعة الأشياء وهي طريقة النمو التدريجي المستمر، ويكون تغييراً نحو الأفضل والأحسن كما يكون فطرياً أو مكتسباً أو مدرسياً أو مخططاً ويعتمد مقومات منظمة ويكون التغيير والمعارضة فيه قليلاً وليس شديداً، ويؤدي هذا التغيير إلى تغيير تربوي وتغيير في المناهج المتعلقة بالتكيف الاجتماعي والتربوي.

٣- تغيير مرحلي أو تدريجي وتطوري، ويكون من تراكمات جزئية لا يمكن للمشاهد العادي ملاحظتها بسهولة خلال مدة قصيرة زمنياً، ويتم هذا التغيير

على مراحل قد تتساوى في القوة، وأحياناً يكون هذا التغير تغيراً عن طريق الحذف والإضافة لظاهرة أو اختراع أو مكتسب أو فكرة، وغالباً ما يكون كميلاً لا يؤثر في كيفية الظواهر وقد لا يظهر أثره بسرعة.

٤- التغير الطبيعي أو الثقافي مثل نمو الأسرة والقبيلة أو الدولة ونمو أسلوب الإنتاج من بدائي إلى صناعي.

٥- التطور التقدمي أو الارتقائي المقصود مثل التقدم في ميادين العلوم من اكتشاف واختراع وابتكار.

٦- التغير الثوري، وقد يكون جذرياً يضع قيماً وعقائد أو نظماً جديدة ويخطط ويعبئ القوى الاجتماعية في إطار متكامل أو محدد ولا يشمل إلا ظاهرة واحدة (نور ١٩٧٨: ٦٦).

بالنسبة لمبادئ التغير الثقافي ومظاهره يلاحظ أن بعض النواحي تميل للتغير أكثر من غيرها اعتماداً على طابع المجتمع ونمط ثقافته، وأن بعض العناصر الثقافية تنتشر نتيجة اتصال عرضي مع ثقافة أخرى أو نتيجة تأثير وسائل الإعلام أو ثورة سياسية اجتماعية، وأن العناصر والاختراعات المستعارة من ثقافة أخرى تكون أسهل في اعتناقها أثناء الأزمات وفي أوقات التفكك الاجتماعي، وأن الناس يقبلون عناصر الثقافة إذا تأكدوا من فائدتها وملاءمتها لبقية عناصر الثقافة، وأن الرواسب الثقافية التي غزتها العناصر الثقافية الجديدة تبقى فعالة مؤقتاً وتظهر مقاومة تضعف تدريجياً خاصة إذا كان المجتمع يحاول إنهاء فترة الانتقال بسرعة، وأن التغير في جانب من الثقافة يحدث تغيراً في جانب آخر (غيث ١٩٦٢: ٢٨٣).

وإذا درسنا معوقات التغير الثقافي فإننا نجد أنفسنا أمام عدد من العوامل التي تعوق حركة التغير أو تبطلها من أهمها كما حددها الرشدان (١٩٨٤: ١٦٨) والدقس (١٩٨٧: ١١٧) ما يلي:

١- التداخل بين الأجيال مثل حرص الكبار على تعلم الصغار أنماط

حياتهم ومعتقداتهم، مما يخلق جموداً يعوق حركة التغير التي يمكن أن يحدثها

الصغار في نموهم لو أنهم تركوا وشأنهم، وهنا تكمن الصعوبة لأننا إذا تركناهم فإننا نحتاج لمجتمع جديد لكل جيل جديد.

٢- الرجعية أو الجمود الثقافي المتصل بتداخل الأجيال من أفراد

وجماعات حيث يرتضون أشياء مألوفة ويخافون من الجديد والمجهول، فكل الأشياء الجديدة مخيفة أحياناً وإذا استمر الخوف منها فإنهم يدخلونها في منظوماتهم الفكرية والقيمة.

٣- الحرص على المصلحة الخاصة وعدم وجود الرغبة في التضحية

الناجمة عن تغير الأوضاع الاجتماعية، مثلاً: سلعة جديدة تضاهي سلعة قديمة وتتفوق عليها يحاربها التاجر فيقاوم التغير في الإنتاج السلعي، أو تغيير الحكومة الذي يحاربه من لهم مصالح خاصة في استمرارها.

٤- العزلة الثقافية أو انطواء ثقافة المجتمع على نفسها نتيجة عوامل

عديدة منها عدم الاحتكاك والاتصال بالمجتمعات الأخرى أو الرغبة في المحافظة على التقاليد الاجتماعية الخاصة والاعتزاز بها أو لأسباب اقتصادية وسياسية تراها الدولة ضرورية لمدة قصيرة أو طويلة.

٥- جملة من العوامل مثل السلطة الحاكمة والصراع بين الأفراد

والجماعات والمصالح وطبيعة البنيان الاجتماعي والتضامن الجمعي الميكانيكي في المجتمعات البسيطة.

٦- التخلف الثقافي الناجم عن عدم تماثل التغير الثقافي في سرعته

وكمه وكيفه من كل عناصر الثقافة، وهذا يحول دون تكيف الأفراد مع التغير الذي يحدث، مثلاً لا يمكن للفرد أن يمارس حقوقه الديمقراطية ما لم يكن هناك تقدم اقتصادي واجتماعي يمكن للفرد من ممارسة حريته، وما لم يكن الأفراد

قادرين على التكيف مع التقدم السياسي والاستفادة منه، ومن أهم العوامل التي تسهم في التخلف الثقافي: المحافظة على القديم، واختلاف سرعة التغير في

عناصر الثقافة ومدته وبساطته وتعقيده وسهولته وتحملته وقساوته^١ أوشدته (النجيحي ١٩٧٨: ٢٣٧).

وأخيراً لابد من إيضاح انعكاس التغير الثقافي على المجتمع والتربية، وهنا يمكن القول إن المسافة بين عمر الإنسان وعمر الأفكار قد أصبحت قصيرة جداً وعمر الإنسان أكثر طولاً نتيجة التقدم الهائل في العلوم والصحة والغذاء، لقد حل مبدأ التغير في المجتمع المعاصر محل مبدأ الثبات في المجتمع القديم وأصبح المستقبل في متناول يد العلماء يلاحظونه ويفسرونه بدلاً من الاستسلام له، وأصبحت بيئة الإنسان عالمية بفضل ثورة المعلومات، وأصبح المجتمع في

حركة تغير وتطور مستمر، وقد أصبحت التربية ظاهرة زاهرة بالاحتمالات والتطورات، فالمعارف تتضاعف كل عقد من الزمن ومفهوم البيئة التي يتحرك فيها الإنسان تغير كثيراً وأصبح يشمل العالم كله بفضل وسائل الإعلام التي تضعه مباشرة في أي مكان وتقدم له المعارف بالكلمة والصورة وهو مطالب بالتفاعل معها والتكيف والتغير أيضاً، وبهذا يجب أن تصبح التربية استراتيجية لمواجهة التغير وقيادته وصناعته وصناعة الإنسان بجوانبه الإدراكية والوجدانية والعلمية والإبداعية (السيدا ١٩٩٣: ١٠٦).

ثامناً: دور الثقافة في تكوين الفرد والشخصية:

فضلاً عن الدور المهمة الذي تؤديه الثقافة في مساعدة المجتمع على البقاء والاستمرار ومسايرة التطور الدائم فإنها تؤدي دوراً مهماً وبارزاً في خدمة الأفراد والشخصية:

أ- من حيث تكوين الأفراد: إنها تقدم القيم الروحية للأفراد من خلال رسمها للعلاقة بينهم والتي تصبح محكات لكثير من أنواع السلوك التي تساعد

على ترابط المجتمع وتماسكه وغرس الطمأنينة في نفوس أبنائه والأمل في مستقبلهم، كما تمد الأفراد بمجموعة من الأنماط السلوكية التي تمكنهم من المحافظة على بقاء الجماعة واستمرارها، وتمدهم بالقوانين التي تمكنهم من التصرف في مواقف معينة تصرفاً موحداً لا تعزیه التفرقة، وتمدهم بالحاجات والوسائل الملائمة لإشباعها التي تساعد على الاتحاد وعدم السقوط في أنواع الصراع المختلفة، وتمدهم بالمشيرات التي تمكنهم من الاستجابة لها بالطرق العادية الموجودة في الثقافة وبالتفسيرات التي تمكنهم من تحديد شكل سلوكهم على أساس من المواقف المختلفة، وتمدهم بوسائل التنبؤ بجزء من سلوك الأفراد والجماعة في مواقف معينة (النجيحي ١٩٧٨ : ١٧٤)، وتقدم لهم أنماط العلاقات التي قبلها المجتمع لتحقيق غاياته وتنظيم حياته وكسب الولاء له وتحقيق التقدم والتماسك الاجتماعي لأعضائه، كما تقوم بتحديد مكانة الأفراد ونفوذهم ومراكزهم وأدوارهم وكيفية ممارستها بما يقبله المجتمع ويحقق تقدمه، وتقوم بالعناية بضبط القوى المحركة لسلوك الأفراد والجماعات وعواطفهم ومثيرات سلوكهم واستجاباتهم، وتقوم بالعناية بمصادر الطمأنينة النفسية للأفراد وإشباع الحاجات المتعلقة بالأمن والتقدير والانتماء مما يزيد ثقة الفرد بنفسه ويحقق السعادة له ولمجتمعه، وباختصار إن الثقافة تزود الفرد بالمعرفة وطرق التفكير وأساليب السلوك المختلفة وطرق التعبير عن المشاعر والأدوات التي تساعد على فهم العالم من حوله وتفسيره والسيطرة عليه، وتسهل عملية التفاعل الاجتماعية بينه وبين الآخرين وتساعد على التصرف في أي موقف اجتماعي بناء على معرفته بتوقعات الآخرين وتفسيره الشخصي للموقف ودوره ومكانته الاجتماعية في علاقته بالآخرين الذين يتفاعل معهم (السيد ١٩٩٣ : ١١٥).

ب- من حيث تكوين الشخصية: يعد تكوين الشخصية عملية ثقافية اجتماعية تتم من خلال عملية التطبيع الاجتماعي التي لها جانبان أولهما تعلم

الوليد البشري لذات اجتماعية من عادات العمل والاتصالات والاتجاهات التي يتوقعها المجتمع منه وثنائهما تنظيم تعلم الفرد لما يتعلمه حتى يتمكن من أداء وظيفته ككائن متكامل بحسب مستويات المجتمع الذي يعيش فيه، أي اكتساب شخصية متميزة، وهكذا فإن الشخصية الإنسانية هي تنظيم الفرد لأعماله واتجاهاته في العمل وما يصاحب ذلك من عواطف وميول عاطفية وهي نتاج العلاقة بين الفرد وبيئته التي يتم تعلمها واكتسابها (الرشدان ١٩٨٤ : ١٧٠)، وتمر الشخصية أو الذات خلال نموها بثلاث مراحل: أولها مرحلة الاعتماد على اتجاه الآخرين نحوها وفهم الفرد لهذه الاتجاهات من خلال وضع نفسه موضع الآخرين، وثنائهما مرحلة نمو الفرد بوضع نفسه مكان عدد كبير من الآخرين

حتى يستطيع التعلم سمع عنده كبير، من أفقادات المجتمع، وثالثها مرحلة تعميم النظرة إلى الآخرين وحكم الفرد على نفسه على أساس التوقعات العامة التي ينظر بها المجتمع نحوه، وبذلك تتكون الشخصية وتتخذ نمطاً عاماً سائداً.

إن الثقافة هي التي تعطي معنى للعالم الذي يوجد فيه الفرد وهذا المعنى يدخل في تكوين الشخصية، وإن الجماعة هي التي تحمل الثقافة لفرد وتعلمه إياها، وهكذا فإن الثقافة والجماعة والشخصية ثلاث مكونات لكل واحد يسمى الشخصية، فالمكونات الثقافية في هذه الشخصية تسمى المحددات العامة وهي الصفات الشخصية الإنسانية العامة والمشاركة الجسمية والعقلية المتميزة باللغة والرموز، أما مكونات الجماعة في الشخصية فتسمى المحددات الناتجة عن الجماعة وهي الصفات المشتركة بين أفراد الجماعة التي تجعلهم متشابهين في شخصياتهم لأن قيمهم وأهدافهم وأدوارهم ومفاهيمهم واحدة ومتشابهة، أما المكونات الفردية في الشخصية فهي الصفات الخاصة بالفرد مثل خصائصه الجسمية والتكوينية وخبرته الحياتية الخاصة وأساليبه في النظر إلى الحياة أو مجموعة القيم الثقافية والاتجاهات والتصورات الخاصة بالعالم التي ينظر بها

الفرد للحياة، ولكن هذه المكونات أو المحددات يعمل بعضها مع بعض لأن سمات شخصية فرد ما هي إلا نتاج التفاعل المستمر لتكوينه البيولوجي والنفسي مع العوامل المادية والاجتماعية والثقافية التي تحيط به في حياته وهي جزء من النمط الثقافي السائد.

لتوضيح ذلك بين الكثيرون أن الثقافة تؤثر في الشخصية على عدة مستويات أهمها المحتوى أو مجموعة الأنماط السلوكية الواقعية التي ينقلها الجيل السابق إلى الجيل اللاحق وهي أكثر الطرق وضوحاً من حيث تأثير الثقافة في الشخصية، والتفسير، لأن الأفراد الذين ينقلون الثقافة للفرد يحددون الطرق التي يفسر بها سلوكه وسلوك الآخرين وطريقة سلوكهم بما يتفق وأساليب الثواب والعقاب المستعملة، والتنظيم لأن الثقافة تحدد طريقة تنظيم السلوك المكتسب والشكل الذي يأخذه العقل في عقل الطفل، وقد بين آخرون أن الجماعة والفرد نفسه في ثقافة ما يسهمون في تكوين شخصية الفرد نفسها، فخبيرات الطفولة المبكرة للفرد وحياته في أسرته وأسلوب تربيته تجعله شخصية مختلفة عن شخصيات الآخرين، مثلاً يختلف محتوى وتنظيم شخصية الفرد باختلاف الحب في أسرته ونوعها وطريقته في تربيته، كما تختلف شخصيته باختلاف الأطر المرجعية للجماعة التي ينتمي إليها وللثقافة التي يعيش في ظلها، وباختلاف إدراكه لنفسه وللأشياء، وباختلاف الأدوار التي يقوم بها في علاقاته الاجتماعية وتحدد الثقافة والجماعة له، لأن تلك الأدوار التي تحددها له جماعته وثقافته تهدف لخلق توقعات سلوكية مشتركة لديه ولدى أفراد ثقافته تنتج عنها عناصر مشتركة في التكوين العام لشخصية الأفراد مما يؤدي إلى سهولة الاتصال والتعامل وإلى حسن التكيف ويسره (النجيحي ١٩٧٨ : ٢٢١).

وفي هذا الصدد وحول مسألة تحديد الثقافة والجماعة والفرد للشخصية لابد من الإشارة إلى ما يلي:

١- إن الثقافة في تحديد ما للسلوك وقولته وتوجيهه وفي صوغها للشخصية لا تتخذ طابع التعميم والقطعية إلا في الثقافات البسيطة التقليدية الجامدة التي تكرر إنتاج ذاتها من جيل لآخر على نفس النسق، بل تبقى كإطار عام متوال في المجتمعات المعقدة والمعاصرة يتسم بالمرونة ويتضمن العديد من الثقافات التي يطلق عليها تسمية الثقافات الفرعية التي تنشأ من التنوعات المهنية والطبقية والدينية ومن التنوع في الأدوار والجنس والسن حيث تتناقض هذه الثقافات أو تتكامل بتناقض أو تكامل المصالح والتوجهات (مجاور وآخرون ١٩٨٩: ٢).

٢- إن الثقافات الفرعية المختلفة تقود إلى اكتساب أفرادها أنواعاً مختلفة من أنماط السلوك والشخصيات، فهي تتخذ أنماطاً معينة كمعايير اجتماعية وتوجه سلوك الأفراد نحوها باستخدام الثواب والعقاب، فالشخصية المرنة تتقبل الانطباع التي تطبعها به المؤثرات الثقافية بشكل ما وغير سلبي أحياناً، علماً أن الأفراد يختلفون في قدراتهم وميزاتهم الجسمية والانفعالية التي تحدد طريق استقبالهم للأنماط الثقافية وطريقة تنظيمها في شخصياتهم، كما يختلفون باختلاف ضغوط الجماعة التي تفسر الثقافة للفرد اختلافاً كبيراً (الرشدان ١٩٨٤: ١٧٦)، فالشخصيات المتطرفة في فكرها وسلوكها والمنغلقة على ذاتها والجامدة التي تقدس التراث بإيجابياته وسلبياته وترفض التغير وتعادي التطور وتعتبره من دواعي الضلال والانحراف هي الشخصيات التي تتموفي مجتمع متسامح لا قيم ولا وضوح فكري فيه تكون شخصية متسببة أو تنسجم في فكرها وسلوكها بطابع التسبب والانفتاح على كل جديد واقتباسه دون ضوابط أو تمييز لمجرد أنه جديد وترفض الماضي وما يتعلق به لا شيء إلا لأنه من الماضي، بالإضافة إلى ذلك فإن الثقافات المتكاملة البسيطة تنتج شخصيات متكاملة بسيطة والثقافات تؤثر في المشكلات التي تواجه الشخصية وتجعل التكيف صعباً.

٣- إن الشخصية السوية تستطيع التكيف مع الثقافة التي تعيش فيها على درجة من الاتساق مع أنماط الجماعة ومعاييرها وعلى درجة من الاتساق الداخلي أو الذاتي، أي أن العمل والبهو والحب أمور متوازنة فيها وليس لجانب فيها غلبة على الآخر، وتختلف الشخصية السوية من ثقافة لأخرى باختلاف الأنماط السلوكية والمراكز والأدوار التي تحددها كل ثقافة لأفرادها من حيث المستوى السوي والمنحرف حتى داخل الثقافة الواحدة من وقت لآخر، إضافة لذلك إن إدراك صاحب الشخصية السوية لنفسه أو اتجاهه نحوها لا يختلف في أساسه عن إدراك الآخرين له أو اتجاههم نحوه، لأن الشخص العادي أو السوي هو الذي يحتفظ بعلاقة وثيقة دائمة مع الآخرين ويعزز هذه العلاقة ويعمها باستعمال الرموز ذات المعنى المشترك أولغة الثقافة التي يعيش فيها والتي لا يكون لها معنى إلا بالنسبة للجماعة التي تنتجها (النحجي ١٩٧٨: ٢٢١)، ويمكن للثقافة أن تنتج شخصية مترنة ذات مكانة في المجتمع وقادرة على إبقاء متطلباتها وتحقيق التكيف مع البيئة الثقافية المحيطة بها من خلال ما يلي:

- أ- الحذر من جعل الحياة بلا هدف أو طموح.
 - ب- عدم جعل سلوك الفرد أو السماح للفرد بجعله أداة هدلية بل أداة صالحة للبناء والتقدم في الحياة.
 - ت- تحذير الأفراد من جعل سلوكهم مجرد تقليد لسلوك الآخرين أو تقمصه لأنه آنذاك لا يكون أصيلاً ولا تكون له قيمة ذاتية.
 - ث- تحذير الفرد لئلا يجعل من سلوكه سلوكاً امتصاصياً تقبلياً بل يجعله إيجابياً وفاعلاً ومثمراً ومؤثراً.
- والثقافة في ذلك تقوم بعمل يشبه عمل التربة ولذلك فإننا فيما يبقى من هذا الفصل سنبين علاقة التربية بالثقافة سواء من حيث نقلها أم تجديدها.

تاسعاً: الوظائف الثقافية للتربية:

بما أن الثقافة وسائل إنتاج فكرية والتربية عنصر من عناصرها وأداة لنقلها فإن التربية في ذلك تمكن الأفراد من العمل والحياة بالاستناد أما تلك الثقافة وتمكن المجتمع من الاستمرار والتطور وتساعد على ثبات الثقافة أو على تغييرها وتحقيق أهدافها، وفيما يلي نوضح وظيفة التربية للفرد والمجتمع والثقافة التي يحتاج إليها الفرد والمجتمع:

أ- التربية بالنسبة للفرد: إن التربية تعد عملية مستمرة لنموه وتشكيله اجتماعياً للعيش في مجتمعه بشكل متكامل فيسه المعارف والمهارات والاتجاهات والصرفات المقبولة اجتماعياً عن طريق نقل الثقافة ذات المضمون الاجتماعي إلى الجيل الجديد يساعدها في ذلك انتشار الديمقراطية والسيطرة المتزايدة على البيئة ووجود نظام للتكامل الاجتماعي، كما أن التربية تكسب الفرد معايير ثقافته وقيمها وتنمي لديه شخصية سوية وتوفق بينه وبين بيئته من خلال تشكيله وتوجيه نموه بما يتلاءم مع المؤثرات الثقافية للوسط والمجتمع الذي ينتمي إليه ومقومات ذلك المجتمع وعلاقاته ومستقبله، والتربية في كل ذلك تقرر مصير الفرد في مجتمعه وذلك لأهميتها له ولمجتمعه كضرورة للبقاء والاستمرار وتحقيق الارتقاء والقوة السياسية والاقتصادية والعلمية وثبيت الأهداف والمفاهيم والاتجاهات بطريقة علمية مؤسساتية (عفيفي وآخرون ١٩٧٣: ٣٥).

ب- التربية للمجتمع: إن التربية فيما يخص المجتمع تعد عملية ضبط وتنظيم وحراك اجتماعي، أي أنها ترتبط بالمجتمع ارتباطاً عضوياً وتعبر عنه وعن العوامل المؤثرة فيه، وتؤثر في تطوره من مرحلة لأخرى ومن بيئة لأخرى؛ هذا يعني أن التربية لم تعد تنقل أنماطاً حياتية متوازنة كما كان الأمر في الماضي بل تهتم بالعمل والتخصص والمعرفة بالتحديد في الضبط الاجتماعي والتكيف الاجتماعي وأصبحت عملية تكنولوجية اجتماعية أو هندسة اجتماعية توحد

المناشط الاجتماعية نحو الأهداف وتقحم الإنسان في شؤون الطبيعة بهدف تحقيق سعادته ونموه وتطوره، وهي في ذلك تغير الأفراد وبيئتهم وعقولهم وبالتالي تتغير وتتجدد.

ت- التربية والثقافة: تقوم التربية فيما يخص الثقافة بأربع عمليات مهمة جوهرية أولها المحافظة على الثقافة وثباتها واستمرارها ونقلها، وثانيها تغييرها وتطورها، وثالثها تحقيق التوازن بين استقرار الثقافة وتغيرها، ورابعها إعداد المجددين للثقافة والمدافعين عنها وعن بقائها وتطورها، وفيما يلي نقدم شرحاً مفصلاً لهذه العمليات:

١ - المحافظة على الثقافة واستقرارها واستمرارها ونقلها: تقوم التربية بعدة عمليات في هذا المجال من أهمها: مساعدة الثقافة في تفسير الحضارة وإعادة تفسيرها، ومساعدتها في أداء وظائفها وحل المشكلات التي تواجهها، ومساعدتها في تجاوز عملية التخلخل التي تصيبها نتيجة دخول عناصر جديدة لها من خلال تعريف الناس بطبيعة العنصر وأهميته، ومساعدتها على التكامل عندما ترفع عنصراً دون إيجاد بدل له أو عند إدخال عنصر جديد بدون إزالة ضده، ومساعدتها في التوجه نحو أهدافها وغاياتها الرئيسية والفرعية، ومساعدتها في النمو من خلال تنمية الإيمان بضرورة تأكيد العنصر العقلي والعلمي والإبداعي في حياتنا العلمية والمشاركة في الاختراع والإنتاج وفق ما يسمح به الواقع، وتكوين الفكر المبدع الذي يتطلبه التقدم العلمي والتطور الفكري لدى الجيل وتنمية الاتجاهات سواء في مناهجها أو طرق التدريس التي تستخدمها أو من خلال حلها لمشكلات الأمية والتعليم أو وضع مناهج عامة وتخصصية (الشافعي ١٩٧٨: ٤٥)، إضافة لذلك تعمل التربية على استمرار الثقافة ومنجزاتها عن طريق تشكيل الأفراد وتحقيق الاستقرار بين الأجيال بواسطة التنشئة الأسرية والمدرسية، فكلما زادت الثقافة تعقيداً زاد ما يتم تعلمه منها في

المدرسة، وكلما زادت سرعة تغيرها زاد الاعتماد على القوانين والقواعد أكثر من الاعتماد على التقاليد في تشكيل حياة الأفراد، ولكن العملية الأهم من كل ذلك هي عملية نقل الثقافة التي تقوم بها التربية إلى درجة أن بعض الناس ينظرون للتربية على أنها عملية نقل للثقافة وجزء من الثقافة في آن واحد.

كما لاحظنا أعلاه أن استمرار الثقافة هو أساس بقاء المجتمع واستمراره وتقدمه، وأن خير من يقوم بذلك هو التعليم الذي يشير إلى مجموع الأنماط الثقافية المتراكمة من جيل لآخر، فيحافظ بذلك على الثقافة ويحقق التجانس والثبات من خلال نقل التراث الثقافي للأجيال والمحافظة عليه من خلال المؤسسات التربوية، وإذا كان التعليم ينقل التراث الثقافي أو الثقافة فإنه لا ينقله إلا بعد تحليله هو والظروف البيئية المحيطة به وتنقيته من العناصر البالية ومن الغش والخطأ واختيار العناصر الصالحة منه التي تضمن النمو للفرد والمجتمع، ومن ثم تبسيط تلك العناصر وعرضها على الناشئة بشكل مشوق ومفهوم ومتدرج في تعقيده، وبعد ذلك القيام بنشر تلك العناصر وتوسيعها، ومن خلال قيام التربية بذلك فإنها تشجع التغير والتطور وتعمل على حدوثه وتقبله والاستفادة منه وفي الوقت نفسه تعدل من فلسفتها وأهدافها وأساليبها لملاءمة أي تقدم معرفي أو تقني في ميدان الثقافة (السيد، ١٩٩٣، ٢٤).

إن التربية في عملها هذا لا تعني بعنصر ثقافي من التراث الثقافي دون آخر بل تهتم بجميع عناصر الثقافة من عموميات ومتغيرات، فهي تعني بالعموميات لما لها من دور في توحيد المجتمع وتماسكه الاجتماعي، ولما لها من دور في إكساب الأفراد والاتجاهات والمعايير المتشابهة التي توحد بين أنماط شخصياتهم وخاصة في المرحلة التعليمية الأولى والتعليم الأساسي أو المشترك لأن مضمون التعليم خلال هذه المرحلة يقتصر على عموميات الثقافة والمعارف التي تساعد الأفراد على تمييز الصحيح من الخطأ وعلى ضبط السلوك العام

وتحسينه وعلى فهم المجتمع وعلومه بغية جميع الأفراد حول محور ثقافي واحد وحول خبرات واتجاهات مشتركة قبل أن يبدأ التخصص في حياتهم، ونظراً لأهمية التربية في نقل هذا القدر المشترك من عموميات الثقافة لأدوار المجتمع فقد أصبح التعليم الإلزامي مجانياً في جميع الدول لكي يتمكن الأفراد من الالتقاء والتقارب والتفاعل داخل إطار ثقافة مشتركة فتتضاءل المسافات الاجتماعية بين الطبقات وتقوى اللحمة الاجتماعية ويدعم الكيان الاجتماعي فيشعر كل فرد بحقوقه وواجباته (سرحان، ١٩٨١، ١٣٩).

وفيما يتعلق بالخصوصيات الثقافية فإن التربية تحافظ عليها من خلال تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وإزالة المعوقات التي تعيق ذلك وتوفير التعليم الإلزامي والمجاني لمرحلة التعليم الأساسي وفسح المجال أمام جميع للتحرك والصعود الاجتماعي وتقليص الفروق الطبقية والمهنية، وإتاحة الفرص لتخصص الأفراد الذين لديهم قدرات معينة في تخصصات مهنية محددة تتفق مع قدراتهم وحاجات مجتمعاتهم، ونشر التعليم بأنواعه المختلفة لاكتساب الأفراد الخصوصية الثقافية المهنية كي يشغلوا مراكزهم في المجتمع تمشياً مع تقدمه وتطوره، أما بالنسبة للمتغيرات الثقافية فيتمثل دور التربية في العمل على استقرارها على أساس كفاءة وظيفتها وانسجامها مع النمط الثقافي للمجتمع من خلال مساهمة الاتجاهات التربوية لروح العصر وتهيئة الأذهان فكرياً لذلك، مع غرس اتجاهات البحث والتجريب العلمي والعملية والفني لدى التلاميذ وذلك لمساعدتهم على تفهم عوامل التغير المادي والمعنوي في ثقافة مجتمعاتهم، ويتم ذلك لمساعدتهم على تفهم عوامل التغير المادي والمعنوي في ثقافة مجتمعاتهم، ويتم ذلك بإنتقاء المدرسة للخبرات والمهارات السليمة والمفضلة في التراث الثقافي والنافعة في المتغيرات الثقافية لتحقيق نهضة الثقافة والحد من الصراع الثقافي في المجتمع (سرحان، ١٩٨١، ١٤٤).

ولكن بما أن الثقافة العامة للمجتمع تضم عدداً كبيراً من الثقافات الفرعية فهل تنقل التربية ثقافة واحدة أم ثقافات فرعية متعددة؟ وهل تختلف الثقافة المنقولة باختلاف مكان العيش والطبقة الاجتماعية والتخصص الدراسي ونوع المدرسة ونوع الثقافات الثانوية فيها، للإجابة عن هذه الأسئلة يمكن القول إنه على الرغم من أن المدرسة تحاول نقل ثقافة واحدة للأجيال هي ثقافة الطبقة الوسطى فإن النقل يتأثر وربما يختلف باختلاف الأمور التالية والتي ذكرها موسفرير في إجابة عن السؤال من هذا القبيل (موسفرير، ١٩٧٨، ٢٥٢).

أ- منطقة أو إقليم السكن، لنفترض مدرسة تعليم أساسي في إحدى القرى التي يقع بقربها موقع عسكري فإن تلاميذ هذه المدرسة يكونون من أبناء القرويين وأبناء الجنود، فهل الثقافة التي تقدمها المدرسة واحدة لأبناء القرية الأصليين ولأبناء الجنود سواء من حيث طريقة الحياة والتفكير واللهجة المستخدمة في التدريس والتقنيات التعليمية؟ إذا كان الجواب نعم فلماذا نلاحظ أن ابن القرية يقل أدائه في الإنشاء أو التعبير عن ابن الجندي ويكون تفكيره أبسط ويكون ارتباطه بثقافته أكثر من ابن الجندي في حين يكون أبناء الجنود أكثر نضجاً من أبناء القرية الذين تتمحور حياتهم حول العواطف والمشاعر بدلاً من أن تتمركز حول العلوم والمعارف التقنية الحقيقية، وهذا دليل على أن المدرسة والتربية فيها لا تستطيع أن تغير ما تم سابقاً أو تقاوم تأثير الحياة في قاعدة يعود إليها الطفل بعد الدراسة في مدرسته يومياً، وهذا دليل على أن الثقافات الثانوية الموجودة في المجتمع تخلق توتراً وصراعاً وتجعل من الصعب على المدرسة التي تعمل في إطارها أن تنقل أي ثقافة إلا بالطريقة التي تفسر بها تلك الثقافة من قبل الثقافة الثانوية، مثلاً من الصعب تدريس طريقة الحياة الريفية لأبناء المدن الصناعية والعمالية داخل المدن الكبيرة.

ب- **الطبقة الاجتماعية**، إذا اعتبرنا الطبقة ثقافة ثانوية فإنها تؤثر في التعليم والمدرسة بطريقة مختلفة أهمها العلاقة بين المعلم والمتعلم، فالمعلم من الطبقة الوسطى وقيمه منها حتى على الأقل وإن جاء من خلفية عمالية، ولذلك فإنه يعلم طلابه الذين يأتي معظمهم من الطبقة العاملة مجموعة قيم وطرق حياة مخالفة لهم، حتى إن المتفوقين من أبناء الطبقة العاملة يطمحون لطريقة حياة الطبقة الوسطى المختلفة عن طريقة حياة فنتهم الاجتماعية وقد يترافق ذلك مع صعوبات انفعالية لأن المدرسة لا تعلم المعارف فقط بل توجه الطلاب نحو قيم الطبقة الوسطى وممارستها، إضافة لذلك إن الأسرة وخاصة الأمهات مهما كن من الفئة العمالية يدعن أبناءهن الراغبين بالتعليم العالي ويشجعهم على ذلك وإن كان ذلك يتطلب تغيير قيم وتبني قيم طبقة أعلى ويبعدهم عن الأسرة.

ت - **التخصص الدراسي أو الثقافات الثانوية التعليمية**، هناك ثقافتان رئيستان في المدرسة والجامعة هما الثقافة العلمية والثقافة الأدبية أو الإنسانية وهاتان ناتجتان عن التخصص، ويلاحظ أن التخصص الذي يحدث في نهاية المدرسة والجامعة يجعل من المستحيل على خريجي الآداب فهم أولئك الدارسون في العلوم أو التواصل معهم أو التعامل مع المواد التي يتعاملون معها، وأحتى التفكير بطريقتهم والعكس بالعكس، على الرغم من الخلل في هذه المقولة فإنها صحيحة نوعاً ما وأنه على الرغم من أهمية العلوم في المناهج فإن العلوم معاً ضروريتان للفرد ويجب أن تسيرا جنباً إلى جنب.

ث - **نوع المدرسة**، لقد خلق تنوع التعليم الثانوي مدارس متعددة ذات مناهج مختلفة تنتقل أنماطاً مختلفة من الثقافة وتبني سلوكيات مختلفة فبعضها يعد نخبة للقيادة تتصف بالانضباط والالتزام والمنافسة وخريجوهذه المدارس يعلمون قيماً وطرق حياة في التعاون والتضامن والمنافسة تعلموها في مدارسهم سابقاً، مثلاً المدارس والكليات التي تعلم الأدب والاقتصاد والطب تمهد لطلابها كي

يكونوا قادة أكثر من المدارس والكلديات التي تعلم أبنائها ليكونوا فنيين ومهنيين، وأن سوء الأداء هذا يمكن تجاوزه وتعديله بخلق مدرسة ثانوية واحدة.

ج - الثقافات الثانوية داخل المدرسة الواحدة (مثل مجموعات اللعب والتسلية والعمل العلمي والانحراف)، إن مجموعة اللعب لا تهتم بالعمل العلمي بمقدار ما تهتم بالنجاح الاجتماعي، لذلك يهتم أعضاؤها من الذكور بالرياضة ومن البنات بالمظهر اللائق علماً أن هذه القيم لا تجد تشجيعاً من المدرسين لأنها تأتي من خارج المدرسة، أما مجموعة الثقافة الأكاديمية فتؤكد على الأشياء العقلية، وعلى كل حال إن الثقافتين الأولى والثانية متداخلتان فثقافة اللعب التي تقوم على الألعاب يعتقد أنها تدرب الطباع والأخلاق وتزيد الالتزام بالمدرسة والولاء لها وتنفس عن كثير من الطاقة التي لولاها لكانت تقود للفوضى، أما بالنسبة للثقافة الأكاديمية فهي مطلوبة للحصول على عمل يجلب السعادة والرضى، وتتصف الثقافة الثالثة وهي ثقافة المنحرفين بأنها ثقافة تحاشي الثورة ضد المدرسة فهي ليست سلبية خاصة بالمراهقين بل رفض للمدرسة، ولذلك إذا كانت ثقافة المدرسة هي ثقافة منحرفة فإن نقل الثقافة التربوية يصبح صعباً جداً لأن أفرادها يرفضون كل ما يعتبره الكبار جيداً أو مقبولاً، وبما أن نقل الثقافة يتم في النظام التربوي الذي لا يؤدي وظيفته جيداً، فإن الثقافات الثانوية داخل المدرسة قد تخلق توتراً صحيحاً.

٢ - تغير الثقافة وتطويرها: تعد التربية عملية تغيير ومواكبة للتغير الثقافي ومظاهره، والتغير لا يحدث دائماً نتائج مرغوبة بالنسبة للفرد والمجتمع لأنه يسعى في معظم الأحيان لتحقيق الضبط الاجتماعي ومساعدة المجتمع على الاستقرار والتوازن بين أفراد وأنظمتهم وجماعاتهم، وهنا تقوم التربية بدورها في التغير الثقافي حيث تعكس التغير الاجتماعي عندما تتغير الثقافة وتساعد على دعمه وانتشاره وذلك بتعريف الأجيال على الأساليب الجديدة وتدريبهم عليها

باستخدام التخطيط المنظم في كل ذلك، كما تقوم التربية بإعداد الأفراد للقيام بالتغير الثقافي وتخفيف التوترات التي ترافقه وذلك باستخدام أساليب الضبط القائمة مع ضمان العرف والقانون والحرية والمسؤولية، كما تقوم التربية بأحداث تغييرات في سلوك الفرد والجماعة التي ينتمي إليها فتبدو أنها عملية مستمرة لضبط السلوك وتنمية الوعي الفردي والجماعي، بالإضافة لذلك فإنها تقوم بتغيير أسلوب الحياة السائد في المجتمع وتختلف الآراء في تفسير تأثير التربية في الثقافة من رأي يعتبرها قوة تغيير، إلى آخر يعتبرها أداة تغيير في يد النظام الاجتماعي والسياسي إلى ثالث يعتبرها قوة للتغيير وأداة له في آن واحد.

أ - التربية قوة تغيير، يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التغير في طبيعته أفكار وممارسات ترتبط بالتربية بوصفها من القوى الاجتماعية الحاملة للأفكار والمحركة للممارسات، فهي التي تولد وتنتشر الأفكار والمفاهيم وتنشئ الأجيال على قيم ومبادئ، وهي التي تكسب الأفراد مهارات وقدرات وصفات التفاعل والتكيف في المجتمع المتغير، ويؤدي النظام التعليمي في المجتمع دوراً آلياً في إحداث التغير الثقافي المطلوب من خلال عمليات البحث والاكتشاف والاستفادة من التقدم العلمي والتقني والاختراعات والتجديدات، كما يعمل على إعداد الكفاءات اللازمة كأداة فعالة في المجتمع من خلال تقديم العناصر الثقافية الجديدة لها والتأكيد على الاتجاهات والقيم والأنماط السلوكية المرتبطة بالعمل والانتاج والتكيف الاجتماعي في المناهج وتوجيه الأفراد لفهم التغيرات الثقافية، وهذا كله يقلل من الصراع الاجتماعي ويحقق مزيداً من التماسك والاستقرار الاجتماعي (قمبر، ١٩٩٢، ٤٠).

ب - التربية أداة النظام للتغيير، ويرى أنصار هذا الاتجاه أن النظام التعليمي لا يمثل قوة صانعة للتغييرات بل قوة تابعة للنظام السياسي الذي يضع السياسة التعليمية، وبالتالي فإنه أداة تستخدمها السلطة السياسية المسؤولة لتشكيل

الحقائق الاجتماعية كما تراها على النظام التربوي السير تبعاً لتوجيهاتها بشكل دائم (محفوظ، ١٩٩٤، ١١٩).

ج - التربية قوة وأداة للتغيير، هذا الرأي يشمل الرأيين السابقين ويوفق بينهما، حيث يرى أنصاره أنه طالما لا يوجد ثبات اجتماعي أو تربوي والعكس بالعكس، فإن التربية تلعب دوراً هاماً في التغيير الثقافي ولكنها تغيير ترتبط بالقوى الأخرى التي تسبب التغيير الاجتماعي كمؤسسات للتنشئة الاجتماعية والعلمية والتقنية التي تدرسها وتقدمها للمجتمع بالصورة الصحيحة لاستمرار عملية التغيير والتطور من جهة وكونها أداة تغيير من جهة أخرى، وخاصة عندما تكسب الأفراد فهماً جديداً يتناسب مع ما تتميز به فترة التغيير الثقافي التي يمرون فيها وتوعيتهم على ما يجري في العالم من حولهم من تغيرات في جميع المجالات.

وإذا كانت الآراء تختلف في دور التربية كأداة للتغيير أو كقوة للتغيير أولاً، فإنها تتفق على كيفية مساهمتها في التغيير ومسيرته، إن جميع الآراء تتفق على أن التربية عملية نمو موجه للفرد تتمثل في مساعدة الأفراد لتغيير أنفسهم ومجتمعهم وتمكينهم من المواجهة الحقيقية والواقعية للتغيير الثقافي والعمل على توجيهه إيجابياً نحو تحقيق أهدافه وأهداف المجتمع المتطور وذلك من خلال إشباع حاجاتهم وتحقيق رغباتهم وفق مقتضيات الثقافة وتكيف عناصر الثقافة لخدمة مصالحهم بفضل تفاعلهم الإيجابي معها، وفيما يلي الكيفية التي تسهم فيها التربية في التغيير الثقافي:

أ- من حيث متابعة لمسيرة التغيير الثقافي يجب أن تكون متصلة بالقواعد التي تحدث التغيير الاجتماعي والثقافي لأنه لا يكفي أن تعرف التلاميذ بترائهم وعوامل بنائه وتراكمه وتاريخه إنما يجب أن تبصرهم بدوافع التغيير وظواهره ومجرياته ونتائجه، إن المجتمع الذي تمثله المدرسة ليس مجتمعاً ثابتاً

ولكنه يتغير باستمرار وفق مطالب التغير والتكيف للأفراد والجماعات، وحين يحدث تغير في بعض أوضاعه فإن ذلك يستلزم التغير في أوضاعه الأخرى لإيجاد تكامل بين مختلف الجوانب ولتجنب تشعب مسيرته في اتجاهات مختلفة ينتج عنها مشاكل اجتماعية وأنواع من الصراع تنعكس في تطوير جوانب الحياة المادية ونتائج السلبية التي تنعكس في التخلف الثقافي الناتج عن عدم وجود تغير في جوانب الحياة الاجتماعية بما فيها من أفكار وقيم، وإن دور التربية في ذلك هو تبصير الأفراد وإكسابهم إدراكاً جديداً يتناسب مع ظروف التغير ويجعل منهم مواطنين قادرين على المشاركة في إحداث التغير وبناء المجتمع بفضل ما تتميه لديهم من تفكير ابتكاري وما تعلمهم إياه من أساليب عملية وما تكونه لديهم من ذوات متميزة ومن شخصيات تحتوي على الإطار الثقافي لمجتمعهم (سرحان، ١٩٨١، ١٦٧).

ب- من توجيه التربية لمسيرة التغير الثقافي في عمليات السعي لتحقيق الأفضل من الأهداف فإن التربية يجب أن تكون وثيقة الصلة بالقوى التي تحدث التغير الاجتماعي وبالاحتياجات التي تنبثق عن التغير كما يجب عليها أن تسهم في إيجاد التكيف المنشود مع هذا التغير وصولاً به إلى نظام اجتماعي جديد من خلال اختيار القوى العملية والثقافية التي أحدثت التغير في النظم القديمة ودراسة وتقويم نتائجها والتحالف معها لكي تكون المدرسة عاملاً مجدداً، أودات دور قيادي في التغير، كما ينبغي على التربية إعداد الأفراد لمواجهة الانتشار في المخترعات العلمية والتقنية الجديدة التي تسرع حركة التغير الثقافي، ويهيئون ذلك من خلال تعديل أهداف التربية والتدريب المهني فتضع الخطط لتعليم مهني متكامل المراحل وتعديل الدراسة وتزويد عدد الخريجين من معاهد التعليم المهني بغية تغيير اتجاهات وميول ومواقف الطلاب بما يتفق مع ثقافتهم

وتطلعاتهم، والتربية بذلك تصبح حاملاً للثقافة وأداة لها ووسيلة وقوة لتغييرها معاً (الشافعي، ١٩٧٨، ٥٧).

ج- من حيث تصحيح التربية لمسيرة التغيير الثقافي، إن زيادة التغيير الاجتماعي تحدث قلقاً وتوتراً بين الأفراد وضعفاً في الترابط بينهم وتنوعاً في وجهات نظرهم وتعقداً للتراكم الثقافي وأوضاع الحياة واختلافاً في المعايير وتبايناً في مستويات التفكير، ولذلك تقوم التربية بتنمية التفكير الابتكاري واتباع الأسلوب العلمي وممارسة التخطيط كعمل علمي متكامل وممارسة العمل الجماعي لزيادة القدرة على مواجهة المواقف والتغير مع متطلبات التغير في الحياة، كما يجب أن تقوم التربية بتبصير الناس بالتغيرات في المجتمعات الأخرى وتنمية خبراتهم ومهاراتهم وتطلعاتهم لمستويات حياتية مماثلة وتعريفهم بمقومات التغير في تلك المجتمعات وفهم طبيعته ومقارنته واقع مجتمعهم بها فيقيمون مجتمعهم وأوضاعهم في ضوء الظروف الموضوعية المحيطة به وينشغلون بإيجاد حلول لها وصولاً إلى التكيف المنشود (سرحان، ١٩٨١، ١٦٩).

ح- من حيث حل المشكلات التي تعيق مسيرة التغيير الثقافي، تنبثق عن المعدلات المتميزة والمختلفة لمسيرة التغيير الثقافي مشكلات يولدها الاختلاف بين تصورات الأفراد الأمور في الماضي والحاضر والمستقبل، وكيفية التعامل معها أو التكيف معها، مثل النظر لمسائل الأمية والتبعية وتحرر المرأة والأسرة وتربية الأطفال والهجرة والسكن والاتصالات والخدمات الاجتماعية والتفكك الاجتماعي وانحسار القيم التقليدية وعدم قدرة الناس على التكيف مع المستجدات وصراع القيم... إلخ، وهذه المشكلات لا توجد فعلاً إلا في أذهان الناس، وبالتالي فإنها تتعلق باتجاهاتهم ودرجة وعيهم وقدراتهم على مواجهتها، علماً أنها ذات جوانب ذاتية واجتماعية وإنها متدرجة من البسيط إلى المعقد، فهي متعلقة

باتجاهات الناس حيث تبدو كعقبة في وجههم أو كإحراج سلوكي لديهم يعملون على إزالته بالوسيلة المناسبة بعد فحص ظروف المشكلة والعوامل المؤدية إليها وعلاقتها بالنظم الأخرى، وهنا يبرز دور التربية في حل المشكلة، وهي متعلقة بوعي الناس وقدرتهم على التصرف حيث تجذب اهتمام الناس وتتطلب منهم مراجعة مواقفهم وإعادة تكيفهم عن طريق البحث عن حلول جديدة وتعديل اتجاهاتهم وأفكارهم، وهنا تساعد التربية من خلال الارتقاء بوعي الناس، وهي متعلقة بقدرة الأفراد على التصدي لها حيث تسهم التربية في تعريفنا بها وبطرق مواجهتها والتغلب عليها وحلها عن طريق نشر التعليم للمجتمع وقيامه على أساس صحيح وسليم، وتشجيع الحد من الاستهلاك وزيادة الانتاج والتخطيط واستخدام وسائل التوعية بالمشكلات والمساهمة الإيجابية في حلها (عفيفي، ١٩٧٣، ٤٠).

٣ - تحقيق التوازن بين ثبات الثقافة أو استقرارها وتغيرها: وهذه أهم وظيفة من وظائف التربية لأنها وظيفة هادفة لاستمرارية المجتمع أو الثقافة وخاصة المجتمع المعاصر أو النامي الذي ينتقل فيه الناس من حالة تخلف إلى حالة تطور، ويواجه صعوبات كبيرة في ذلك الانتقال نتيجة العوامل الاقتصادية والسياسية المتغيرة، ولذلك فإن تحقيق ذلك التوازن يعتمد على وضع المجتمع المعنى، والجانب المطلوب نقله في الحياة من الثقافة للأجيال القادمة كي تنقله لأطفالها، ومن يقوم بنقل ذلك الجانب، من قادة المجتمع على درب التغير الثقافي أو المجددون.

أ - فيما يخص المجتمع يجب النظر له كشيء ثابت ومتغير معاً لأنه نسيج من العلاقات والتغيرات يجب أن تستمر وتدوم ويؤدي النظام التعليمي دوراً بارزاً في ذلك، علماً أن الأفكار التي يقدمها النظام التعليمي قد لا تستطيع مواكبة التغيرات المادية السريعة في المجتمع دائماً بل إنها تحتاج لفترة من الوقت حتى

تتمكن من امتصاص تلك التغيرات مثلاً: إن القيم التي ما زلنا نحكم على حياتنا

هي قيم دينية وأخلاقية وسياسية على الرغم من انتشار التقنيات الجديدة التي

أوجدتها التغيرات المادية والتي غيرت ظروف حياتنا المادية لأن تلك القيم

والتقنيات أجزاء من ثقافتنا التي نطالب النظام التربوي بالمحافظة عليها وتغييرها

معاً، ولكن العملية تختلف من مجتمع لآخر، ففي المجتمعات التقليدية والبدائية

والبسيطة يكون الاستقرار كبيراً والتغير قليلاً ونادراً، أما في المجتمعات المعقدة

فإن المحافظة على درجة عالية من الاستقرار غير ممكنة لأسباب سياسية

واقتصادية ولأن التغيرات السريعة تجعل من الصعب استمرارية الثقافة كما هي،

ولذلك نلاحظ التوتر بين الثبات والتغير الثقافي واضحاً وشديداً في المجتمعات

التقليدية التي تريد التصنيع لأن كل شيء فيها يجب أن يتغير تقريباً، وبالتالي

يصبح نقل الثقافة فيها صعباً وخاصة بعد أن انتقلت مهمة تعليم الجيل الجديد

إلى طرق ثقافتهم وأساليبها وأنماط السلوك المطلوبة من يد الأسرة إلى يد المدرسة.

ب - فيما يخص الجانب الذي يجب نقله من الثقافة ومن يقوم بنقله:

هناك اختلاف كبير في ذلك ولكن الشيء المنفق عليه هو اللغة والقيم الأخلاقية

والصفات الوطنية التي تقوم الأسرة والمدرسة بنقلها للأجيال، ولتوضيح ذلك

نسوق المثال التالي، في بيوت المجتمعات الغربية يتعلم الطفل خلال نهاية فصل

الخريف كيفية الإعداد لعيد الميلاد وتعلمه المدرسة المبادئ المسيحية وضرورة

الاحتفال بالعيد والقيام بأمور عديدة منها شراء الأشياء الجميلة والحلويات وتزيين

البيت والمدرسة والصف وتعلم الأناشيد الدينية وإدخال عيد الميلاد في لعبه

وعمله وتفكيره وقيمه، وعندما يكبر يتعلم أنماطاً سلوكية جديدة حول الميلاد

ويوسع مفرداته في هذا المجال وخاصة في المدرسة التي تعلمه في ظل ظروفها

الجديدة كثيراً من الأنماط السلوكية التي لا بد له من أن يتأثر بها، وذلك خلال

تعليمه اللغة بمضامينها الأخلاقية والدينية المرتبطة بالميلاد، وربما يتعلم أكثر من

الصور الشعرية والمفاهيم الأدبية والقيم الاجتماعية والأخلاقية المذكورة في المناهج التي تعد جزءاً من الثقافة، ثم يأتي دور المدرسين الذين ينقلون للطفل ما تلقوه في تعليمهم حول الموضوع ويؤكدون على الولاء لما تم سابقاً سواء في هذا المجال أو غيره مثل الثقافة الوطنية والصفات الوطنية والشخصية الوطنية والأخلاقية من خلال طرق التدريس التي يستعملونها ومن خلال تركيزهم على اللغة ومنح الألقاب والمكافآت، وبذلك تؤدي التربية الأسرية والمدرسية بفضل الجانب الذي تعلمه للأجيال من الثقافة على يد الآباء والمعلمين دوراً مهماً في ثبات الثقافة واستقرارها وتغييرها.

ج - فيما يخص أدوات التغيير وكيفيته، كما لاحظنا أن التعليم يؤدي دوراً هاماً في نقل الثقافة أوجانباً منها ولكن القرار السياسي قد يرى عدم ضرورة استمرار طريقة الحياة الحالية وضرورة استخدام المؤسسة التربوية لتحقيق التغير في الثقافة مثلما فعلت الأمم الشيوعية سابقاً ومثلما تفعل كثير من المجتمعات حالياً، وخاصة عندما تجد أن الشباب المعاصر فيها ليس من النوع الجيد والصالح في رأي البعض منها وليس هو المرغوب بالنسبة للبعض الآخر، وترى أنه ينبغي تغييره وأن على المدرسة أن تؤدي دوراً بارزاً في ذلك، وبما أن المدرسة قوة وأداة تغيير للثقافة فإنها يجب أن تعمل لخلق الشباب المعاصر المطلوب ولكنها حرة في كيفية القيام بذلك حيث تقوم بحماية الشباب من المجتمع والدولة بفضل جهود المعلمين الذين يكونون حياديين وإيجابيين في طريقة نقلهم للثقافة للمجتمع له ولغيره وتبريرهم لذلك النقل، ولكن المشكلة هنا هي أن الطفل لا يتأثر بالمعلمين فقط بل يقف دائماً بين قوتين تريدان تربيته بشكل مختلف نوعاً ما هما المعلمون والآباء، وبالتالي يجب أن يذكر كل معلم نفسه بأن الأسرة قد تكون هي الأقوى وخاصة عندما يكون الطفل صغيراً، وأن المعلمين لهم تأثير أكبر فيها على الطفل أثناء المرحلة الابتدائية، ولكن جماعة الأقران تصبح ذات

تأثير أكبر منها في المرحلة الثانوية، أما في المرحلة الجامعية فيصبح المعلم أقوى تأثيراً لأنه يفسر الأفكار الأخلاقية لزمه ومجتمعه مهما كان نوعها وينقلها لطلابه فيغير الثقافة ويغيرهم ويتغير معهم.

د - فيما يخص قيادة التغير ومسؤولية تحقيق التوازن بينه وبين

الاستقرار، يجب أن نذكر بأن هذه المسؤولية تقع على عاتق المجددين، لقد كان هؤلاء في أيام الثورة الصناعية ممن علموا أنفسهم بأنفسهم ولكنهم حالياً مطالبون بامتلاك معرفة تخصصية تؤهلهم لقيادة عملية التغير، وعلى الرغم من أننا لا نعرف كثيراً عن المجددين الحاليين، إلا أننا نعرف أنهم يحتاجون للتدريب وأن على التربية أن تقدمهم للمجتمع كي يسهموا في تجديد الثقافة، ولكن تقديمهم يرتبط بنقل الثقافة وثباتها واستقرارها لأنهم يقدمون أفكاراً وطرقاً وتحديات جديدة تتحدى ما يعد مقبولاً وعادياً من الثقافة، وفي هذا المجال تبرز أهمية التربية ودورها الدبلوماسي في تقديم المجددين من جهة والتأكد من أن التغيرات الضرورية تحدث بأقل ضرر نتيجة مقاومة التغير من قبل المحافظين والتقليبيين في المجتمع الذي تتغير ثقافته، وتستطيع التربية المساهمة في التغير وتوفيقه مع الاستقرار ببسر وسهولة من خلال إعطاء تعليم عام واسع على مستويات عديدة يصلح لقاعدة عريضة من المعرفة المناسبة للأساليب للإنتاج تتطلب لهم التغيرات كثيرة في العمل خلال حياتهم العملية، وإفساح المجال للاختيار المهني بحكمة لمن يتابعون التعليم الثانوي وللتنخصص العالي والدقيق في فروع العلوم والمهن لمن يتابعون التعليم الثانوي وللتنخصص العالي والدقيق في فروع العلوم والمهن لمن يتابعون دراستهم الجامعية، وإيجاد الظروف المساعدة على التكيف والتطور ومسايرة التغير لمن يتابعون التعليم التقني وأشكال التعليم الأخرى التي ترتبط بحاجات الاقتصاد.

أخيراً لابد من التنويه بأن نظام التعليم قد لا يستطيع القيام بذلك وقد لا يقوم بذلك وإن كان قادراً عليه، إننا نعلم أن طرق التدريس المستعملة في مدارسنا وأساليب الامتحانات وتقويمنا لطلابنا تتطلب جواباً واحداً منهم وهذا لا يساعد على التجديد بل يحول المبدعين منهم إلى أشخاص عاديين متكيفين مع مدارسهم ومجتمعاتهم علماً أن المعلمين يعرفون أن الإبداع عملية تحتاج إلى التفكير المتشعب وللخروج عن المألوف، إضافة لذلك إن أنظمة التعليم لا تراعي المبدعين إلا في حدود ضئيلة حيث لا نجد علاقة قوية بين المصروف على الطالب ودرجة إبداعه، صحيح أن النظام التربوي الحديث قد تغير لتسهيل التكيف مع التغيرات التقنية وأصبح الرباط بينه وبين الاقتصاد أقوى من قبل وأصبحت فترة مكوث الطالب أطول وزادت فروع التخصص لتحقيق درجة أرفع من الإنتاج، ولكن نظرة سريعة لثقافتنا على ثقافة المجددين تبين بوضوح أن النظام التربوي يعمل بطريقة غير وظيفية في هذا المجال، وهذا ما يستدعي فحص طريقته في تقديم المجددين على نحو أفضل، إننا نعرف أن النظام التربوي مؤسسة اجتماعية يتطور تلقائياً وقد خلفت فيه معظم الاتجاهات التجديدية ولكننا نعرف أن معظم الاتجاهات المعادية للتغير قد خلقت فيه أيضاً، كما نعرف أنه في حين تخطط المؤسسات الصناعية لمحاولات تسعى من خلالها لضبط التغير وتوجيهه فإن النظام التربوي يخلق تغيرات غير مخططة لا تساعد كثيراً على التجديد وبظهر ذلك في ثلاث طرق:

- ١- إن الجامعات مصدر الأفكار والمعارف التي هي نتيجة البحث المحض وليس الفائدة التجارية.
- ٢- إن التطور التعليمي الواسع والسريع هو الذي غير أذواق الشباب وقيمهم واتجاهاتهم.

٣- إن الخبرة التربوية أصبحت أكثر طولاً.



المصطلحات العلمية

-|-

permissive parents	آباء متساهلون
authoritarian parents	آباء متسلطون
teacher performance	إدارة المعلم
classroom management	إدارة الفصل
"democratic administration"	إدارة ديمقراطية
school administration	إدارة مدرسية
educational administration	إدارة تربوية
teacher roles	أدوار المعلم
learning objectives	أهداف التعليم
educational crisis	أزمة تربوية
biculturalism	ازدواج الثقافة
culture form	إطار ثقافي
collective security	أمن جماعي
achievement test	امتحان تحصيلي
achievement	إنجاز/تحصيل
learning style	أسلوب تعلم
educational strategy	إستراتيجية تربوية
scholastic aptitude	استعداد دراسي
foster family	أسرة بديلة
extended family	أسرة ممتدة
nuclear family	أسرة نووية

learning strategies
academic aptitude
parenting styles
teaching style
leadership style
educational preparation
school reform
peers
social attitude
educational counseling
group counseling
family counseling
school road casting
learning disorder
conduct disorder

استراتيجيات التعليم
استعداد دراسي
أساليب والدية
أسلوب التدريس
أسلوب القيادة
إعداد تربوي
إصلاح مدرسي
الأقران
اتجاه اجتماعي
إرشاد تربوي
إرشاد جماعي
إرشاد أسري
إذاعة مدرسية
اضطراب التعليم
اضطراب السلوك

- ب -

observation card
environ ment
school environ ment

بطاقة ملاحظة
بيئة أسرية
بيئة مدرسية

- ج -

peer group

جماعة الرفاق

- د -

notes of lessons

دفتر تحضير

democracy of education
social dynamics
cultural dynamics

ديمقراطية التربية
ديناميات اجتماعية
ديناميات الثقافة

- ه -

academic goal
mstructional objective
vocational goal
social engineering

هدف أكاديمي
هدف تعليمي
هدف مهني
هندسة اجتماعية

- و -

assignment
affection
affective
teaching unit
mass media
educational media
teaching media
social awareness
apperception
social harmony
leisure time
heredity and environment

واجب مدرسي
وجدان
وجداني
وحدة تدريس
وسائل الإعلام
وسائل تعليمية
وسيلة تعليمية
وعي اجتماعي
وعي الذات
وفاق اجتماعي
وقت الفراغ
الوراثة والبيئة

- ز -

visit group

زيارة اجتماعية

school visit

زيارة مدرسية

horizontal social mobility

حرك اجتماعي أفقي

social mobility

حرك اجتماعي

social movement

حركة اجتماعية

child deprivation

حرمان الطفل

civil rights

حقوق مدنية

-ي-

school working day

يوم العمل المدرسي

long school day

يوم دراسي كامل

extended day

يوم دراسي

-م-

basic skills

مهارات أساسية

thinking skills

مهارات التفكير

motor skills

مهارات حركية

life skills

مهارات حياتية

manual skills

مهارات يدوية

communism skills

مهارات الاتصال

educational community

مجتمع تربوي

school louncil

مجلس إدارة المدرسة

giftedness

موهبة

teaching materials

مواد تعليمية

school library

مكتبة مدرسية

tendency	ميل
parents association	مجلس الآباء
social climate	مناخ اجتماعي
cultural climate	مناخ ثقافي
democratic atmosphere	مناخ ديمقراطي
school climate	مناخ مدرسي
method of study	منهج الدراسة
social climate	مناخ اجتماعي
conformity social	مسايرة اجتماعية
scaffolding	مساندة
social support	مساندة اجتماعية
social equality	مساواة اجتماعية
social responsibility	مسؤولية اجتماعية
self concept	مفهوم الذات
social comparison	مقارنة اجتماعية
mastery criterion	مقياس الإتقان

-ن-

moral system	نسق أخلاقي
value system	نسق القيم
educational ideal	نموذج تربوي
educational development	نمو تربوي
moral development	نمو خلقي
intellectual development	نمو عقلي

coynitive development	نمو معرفي
cultural pattern	نموذج ثقافي
social ascendancy	نفوذ اجتماعي
social activity	نشاط اجتماعي
group activity	نشاط جماعي
activity extracurricular	نشاط مدرسي
super activity	نشاط زائد
calendar system	نظام التقويم
educational system	نظام تعليمي
school discipline	نظام مدرسي
communication theory	نظرية الاتصال
educational debate	نقاش تربوي
social learning theory	نظرية التعليم الاجتماعي
examination system	نظام الامتحان
epistemology	نظرية المعرفة
educational	نظرية تربوية
assessment system	نظم التقييم

-س-

transcript	سجل دراسي
school record	سجل مدرسي
educational policy	سياسة تعليمية

social authority

سلطة اجتماعية

social behavior

سلوك اجتماعي

maladjustment

سوء توافق

-ع-

study habits

عادات الدراسة

school year

عام دراسي

social justice

عدالة الاجتماعية

equity

عدل اجتماعي

school holiday

عطلة مدرسية

cultural isolation

عزلة ثقافية

sociology of education

علم اجتماع التربية

educational sociology

علم الاجتماع التربوي

group mind

عقل جمعي

social convention

عرف اجتماعي

-ف-

school failure

فشل دراسي

-ق-

educable

قابل للتعلم

educability

قابلية للتعلم

laws of learning

قوانين التعلم

exam anxiety

قلق الامتحان

associative play

لعب تشاركي

cooperative play

لعب تعاوني

human capital	رأسمال بشري
ethos	روح العمل المدرسي
social rejection	رفض اجتماعي
social censorship	رقابة اجتماعية
child welfare	رعاية الطفولة

- ت -

peerinfluence	تأثير الأقران
scholastic retardation	تأخر دراسي
social regeneration	تجديد اجتماعي
peer coaching evaluation	توجيه الأقران
cultural guidance	توجيه ثقافي
behnical guidance	توجيه سلوكي
vocational guidance	توجيه مهني
ethical guidance	توجيه أخلاقي
educational guidance	توجيه تربوي
academic achieve ment	تحصيل دراسي
social lization	تطبيع اجتماعي
social extremism	تطرف اجتماعي
social evolution	تطور اجتماعي
school adjustment	تكيف مدرسي
social adaptation	تكيف اجتماعي
equality of educational opportunities	تكافؤ الفرص التعليمية

social cohesion	تماسك اجتماعي
pevelop ment comprehensive	تنمية ثقافية
pevelop ment educational	تنمية تربوية
family planning	تنظيم الأسرة
social climbing	تسلق اجتماعي
social learning	تعلم اجتماعي
free education	تعلم مجاني
compulsory education	تعليم إلزامي
elementary education	تعليم ابتدائي
collaborative learning	تعلم تعاوني
schooling	تعليم مدرسي
social differentiation	تفرقة اجتماعية
disintegration	تفكك
social interaction	تفاعل اجتماعي
class room interaction	تفاعل صفي
social acceptance	تقبل اجتماعي
teacher evaluation	تقويم المعلم
self evaluation	تقويم ذاتي
educationa evaluation	تقويم تربوي
peer evaluation	تقويم الأقران
teacher evaluation	تقويم المعلم
social association	ترابط اجتماعي

moral education	تربية خلقية
family education	تربية أسرية
parent education	تربية الوالدين
social education	تربية اجتماعية
child education	تربية الطفل
social planning	تخطيط اجتماعي
educational planning	تخطيط تعليمي
educational planning	تخطيط تربوي
social solidarity	تضامن اجتماعي

-ث-

group culture	ثقافة الجماعة
culture	ثقافة

-خ-

teaching experience	خبرة تعليمية
lesson plan	خطة الدرس

-ض-

social control	ضبط اجتماعي
social pressure	ضغط اجتماعي
social security	ضمان اجتماعي
social conscience	ضمير اجتماعي
teaching methods	طرق التدريس

المصادر:

- بوزيكوير، بورون وف، (١٩٨٦) المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة: سليم حداد، المؤسسة الجامعية للدراسات النشر بيروت.
- مارك، وستر (٢٠٠١) موسوعة تاريخ الزواج، المؤسسة الجامعية للدراسات النشر، بيروت.
- مذكور، إبراهيم (١٩٧٥) معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة.
- ميتشل، دينكن (١٩٨١) معجم علم الاجتماع، ترجمة: إحسان محمد الحسن دار الطليعة، بيروت.
- مجموعة من المؤلفين (١٩٧٣) القاموس الاقتصادي، ترجمة: مصطفى الدباس دار الجماهير، دمشق.



المراجع العربية

- أنجلس (١٩٨٠) أصل العائلة والملكية الخاصة والدولة، دار التقدم، موسكو.
- أبو الفتوح ، رضوان وآخرون (١٩٧٤) المدرس في المدرسة والمجتمع، دار الثقافة، القاهرة
- أحمد، حمدي علي (١٩٩٥) علم الاجتماع التربوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- أحمد، عبد السمیع سيد (١٩٩٣) علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- أحمد مصطفى (١٩٨٣) وسائل الإعلام وأثرها في شخصية الفرد، جامعة الكويت.
- مبيض، ملكة (١٩٨٢) علم الاجتماع التربوي، مطابع مؤسسة الوحدة، دمشق، سورية.
- محمد ، حمدي علي (١٩٩٠) مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- محمد سعيد مرسي، وآخرون (١٩٨٠) **المدخل إلى العلوم التربوية**، عالم الكتاب، القاهرة.
- إبراهيم (١٩٧٩) افعلام الإذاعي والتلفزيوني، دار الفكر العربي، القاهرة
- نادر، سعدية محمد (١٩٧٧) علم النفس النمو، دار البحوث العلمية، القاهرة.
- كهيل بوز (١٩٨٩) دور الخبرات المعاشة في تكوين المعلمين، العدد ٣، مجلة المعلم العربي، وزارة التربية، دمشق.
- انتراسونيكوس (١٩٨٣) الطبقات الاجتماعية في النظام الرأسمالي، ترجمة إحسان الحصيني، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.

- فريحي، عبد الله (١٩٨٢) الشباب والمشاركة السياسية، في محمد عاطف مروان، مجالات علم الاجتماع المعاصر، الطبعة الأولى، دار المعرفة السمعية، الإسكندرية.
- علي (١٩٨٢) الشباب والمشاركة السياسية، في محمد عاطف مروان، مجالات علم الاجتماع المعاصر، الطبعة الأولى، دار المعرفة السمعية، الإسكندرية.
- الجولاني، فاديا عمر (١٩٩٣) علم الاجتماع التربوي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر.
- الجوهري عبد الهادي، وآخرون (١٩٧٨) دراسات في التنمية الاجتماعية، دار مكتبة الطليعة، أسيوط.
- الجوهري عبد الهادي، وآخرون (١٩٩٠) الطفل والتنشئة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
- حجاج، علي حسن (١٩٨٣) نظريات التعلم، العدد -٧٠- مجلة عالم المعرفة، الكويت.
- الجيوشي، فاطمة (٢٠٠٥) فلسفة التربية، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- حجازي، محمد فؤاد (١٩٨٣) التغير الاجتماعية، مكتبة وهبة، القاهرة.
- حسن، عبد الباسط (١٩٨٢) علم الاجتماع، مكتبة هجري، القاهرة.
- حسن، محمود (١٩٦٤) الرعاية الاجتماعية، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة.
- الحسن، إحسان محمد (١٩٨٨) المدخل إلى علم الاجتماع، دار الطليعة، بيروت.
- الحوات، علي (بلا) أسس علم الاجتماع التربوي، منشورات جامعة الفاتح، ليبيا.

- الخشاب، مصطفى (١٩٥٧) العلاقات الاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط١.
- الخشاب، مصطفى (١٩٨١) دراسات في علم الاجتماع العراقي، دار النهضة العربية، القاهرة وببيروت.
- الخشاب، مصطفى (١٩٩٠) علم الاجتماع ومدرسته ج ٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- دسوقي، كمال (١٩٧١) الاجتماع ودراسة المجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الدفقس، محمد عبد المولى (١٩٨٧) التغير الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، دار مجدلاوي، عمان.
- دوب، س، س، (١٩٨٠) التغير الاجتماعي، ترجمة: عبد الهادي الجوهري وآخرون، مكتبة نهضة الشرق، جامعة القاهرة.
- ديوي، جون (١٩٦٤) الديمقراطية والتربية، ترجمة: مكي عكرابي وآخرون، مطبعة لجنة التأليف، القاهرة، ط٣.
- دفي، مورية (١٩٦١) نشأة النظام الاجتماعي وتطوره، ترجمة: عبد العزيز برهام وآخرون.
- رحمة أنطوان (١٩٨٨) التربية العامة (١)، مطبعة خالد بن الوليد، دمشق.
- رحمة أنطوان (١٩٩٠) التربية العامة (٢) مطبعة دار الكتاب، دمشق.
- الرشيدان عبد الله (١٩٨٤) علم الاجتماع التربوي، دار عمار، عمان الأردن.
- زهران، حامد (١٩٧٧) علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، ط٤.
- زهران، مغير مرسى (١٩٨١) في اجتماعات التربية، دار النهضة العربية، بيروت.

- سكينر، ب، ف، (١٩٨٠) تكنولوجيا السلوك الإنساني، ترجمة: عبد القادر يوسف ، عالم المعرفة، الكويت ، عدد ٣٢.
- السيمالوطني، نبيل (١٩٧٨) بناء القوة والتنمية السياسية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- سيوف ، ج، (١٩٧٠) قضايا علم الاجتماع، ترجمة: سمير أحمد وآخرون، دار المعارف، القاهرة.
- السيد، سلطان محمود (١٩٧٩) دراسات في التربية والمجتمع، دار المعارف القاهرة.
- السيد ، سميرة أحمد (١٩٩٣) علم اجتماع التربية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- السيد، سميرة أحمد (٢٠٠٤) الأسس الاجتماعية للتربية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الشافعي، إبراهيم محمد (١٩٧٨) المرجع في علوم التربية، منشورات جامعة اربونس، بنغازي.
- شاهين، نوال (١٩٨٠) دور وسائل الإعلام في الإذاعة والتلفزيون في تنمية الأسرة، هيئة الاستعلامات، القاهرة.
- الشخخي، علي السيد (٢٠٠٢) علم اجتماع التربية المعاصر، دار الفكر العربي، القاهرة.
- شحاته، علي (١٩٦٧) تخطيط وتنمية الموارد العربية، جمعية إدارة الأعمال العربية، القاهرة.
- شهلا جورج، وآخرون (١٩٧٢) الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية ، دار النهضة العربية.

- الشويكي، علي (١٩٧٧) المدرسة والمجتمع وإدارة الصفوف، مكتبة الحياة بيروت.
- شيكرام ، ديلبور وآخرون (١٩٦٥) التلفزيون واثره في حياة أطفالنا ، دار العلم، بيروت.
- الشيباني، عمر (١٩٧٧) تطور النظريات والأفكار التربوي، الدار العربية للكتاب، تونس.
- الطوبيجي، حسين (١٩٨٤) وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعلم، دار القلم الكويت.
- العادلي، فاروق (١٩٨١) الأنثروبولوجيا التربوية، دار الكتاب الجامعي، القاهرة.
- عبد الباقي ، زيدان (١٩٦٩) وسائل الاتصال في المجالات الاجتماعية والتربوية والادارية والاعلامية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.
- عبد الدايم، عبد الله (١٩٨١) التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت.
- عبد الدايم ، عبد الله (١٩٨١) التربية العامة، دار العلم للملايين ، بيروت.
- عبد العزيز، صالح وآخرون (١٩٧٤) التربية وطرق التدريس، ج١، دار الفكر ، القاهرة.
- عبد الموجود محمد عزت وآخرون (١٩٧٣) التربية ومشكلات المجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- عمار، حامد (١٩٩٢) في بناء الإنسان العربي، دار سعاد الصباح، القاهرة.
- عوض السيد حنفي، (١٩٨٤) علم الاجتماع التربوي، مكتبة نهضة الشرق، جامعة القاهرة.
- العيسوي عبد الرحمن (١٩٧٩) الآثار النفسية والاجتماعية للتلفزيون العربي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

- علي، سعيد اسماعيل وآخرون (١٩٨٠) دراسات في اجتماعيات التربية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
- غالب، حنا (١٩٨٠) مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة، دار الكتاب اللبنانية، بيروت، ط ٢.
- غيث، محمد عاطف (١٩٦٢) مقدمة في علم الاجتماع، دار المعارف، القاهرة.
- فريمون، جان (١٩٨٦) تلاقي الثقافات والعلاقات الدولية، مجلة العلاقات الدولية، العدد ٢٤، وترجمة الفكر العربي المعاصر، العدد ٢٩.
- فهمي، مصطفى (١٩٨٤) سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مكتبة مصر، القاهرة.
- فرويد (١٩٨٣) الطوطم والحرام، دار الطليعة، بيروت.
- فريشاور، بول (١٩٨٨) الجنس في العالم القديم، ترجمة: عبد المنعم دحدوح، دار الكندي، دمشق.
- قمبر، محمود (١٩٩٢) التربية وترقية المجتمع، دار سعاد الصباح، القاهرة.
- كاول، شارلز (١٩٨٠) عالم المراهقة، مقال منشور في مؤلف تنمية العلاقات الإنسانية الديمقراطية للجمعية الأمريكية للصحة والتربية الرياضية والترويج، ترجمة: إبراهيم حافظ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- كورين، دان (١٩٦٤) الترويج فن وزيادة، ترجمة سعيد خشمت وآخرون، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- لطفي، عبد الحميد (١٩٧٨) علم الاجتماع، دار المعارف مصر، القاهرة، مجاور، محمد علي وآخرون (١٩٨٩) المنهج المدرسي وتطبيقاته التربوية، دار العلم، الكويت.

- محفوظ أحمد وآخرون (١٩٩٤) أسس التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

- مخول، مالك (١٩٨٢) علم النفس الاجتماعي، مطبعة الإنشاء، دمشق.

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٨٨) إعداد معلمي المدارس
الابتدائية والإعدادية، تونس.

- المسلم، خالد بسامة (١٩٩٦) علم الاجتماع التربوية والتنمية، منشورات ذات
السلاسل، الكويت.

- موسى، منير مشابك (١٩٥٩) المطول في علم الاجتماع ج ١، مطبعة جامعة
دمشق.

- مرسي، محمد منير (١٩٧٥) الإدارة التعليمية، عالم الكتب، القاهرة.

- مارك، وستر (١٩٧٠) قصة الزواج، ترجمة عبد المنعم الزبادي، مكتبة النهضة
مصر، القاهرة.

- ميلتون، جبر يليسن وآخرون (١٩٨٠) مفاهيم وإتجاهات ينبغي تمييزها،
مقال في تنمية العلاقات الإنسانية الديمقراطية للجمعية الأمريكية للصحة والتربية
الرياضية والترويج، ترجمة: إبراهيم حافظ، مطبعة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- ناصر، إبراهيم (١٩٨١) مقدمة في التربية، دار عمار، عمان، ط ٤.

- النجحي، محمد لبيب (١٩٧٦) دور التربية في التنمية الاجتماعية
والاقتصادية للدول النامية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- النجحي، محمد لبيب (١٩٧٨) الأسس الاجتماعية للتربية، دار النهضة
العربية، بيروت.

- نور محمد عبد المنعم (١٩٧٨) الحضارة والتحضر، دار المعرفة، القاهرة.

- الهيتي، هادي، (١٩٨٨) ثقافة الأطفال، عالم المعرفة، الكويت.

- الهواري، عادل مختار (١٩٨٣) أسس علم الاجتماع، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة.
- وافي ، علي عبد الواحد (١٩٤٨) الأسرة والمجتمع، دار الكتاب ، القاهرة.
- وافي، علي عبد الواحد (١٩٥٩) الطوطمية، دار المعارف، مصر.
- وصفي ، عاطف (١٩٨١) الثقافة والشخصية، دار النهضة الغربية، بيروت.
- اليافي، عبد الكريم (١٩٦٤) تمهيد في علم الاجتماع، مطبعة جامعة دمشق، دمشق.

References:

- Adams, D. etal (1969) **Education in developing areas.** New York. David Mc Kay & co.
- Al - bach, P. etal (1978) **Education and colonialism.** Longman. New York.
- Alexander, C.N. etal (1964) "Peer influences on adolescent aspirations and attainments". **American sociological review. Vol. 29.**
- Althusser, L. (1972) "Ideology and Ideological State apparatuses" in Cosin, B.R. (ed) **Education Structure and Society.** Harmondsworth Penguin.
- Anderson, C.A (1961) "Access to higher education and economic development". In Halsey, Floud and Anderson. Op cit.
- Anderson, J.G. (1961) **Bureaucracy in education** Baltimore, Mary Land. John Hopkins.
- Apple, M. (1979) **Ideology and curriculum.** R & K.P. London.
- Argyris, C. (1973) "The individual and the organization". In M.M. Mitstein, etal (eds). **Educational administration and behavioral** Macmillan, London.
- Bales, R.F. (1950) **Interaction process analysis.** Addison Wesley. N.Y.
- Banks, O. (1977) **The sociology of education.** Bats ford, London.
- Banks, O. & Finlayson, D. (1973) **Success and Failure in the secondary school.** London, Methuen.
- Bantock, G.H. (1963) **Education in an industrial society.** London, Methuen.
- Bany, M. A. & Johnson, E. (1964) **Group dynamics in education.** Macmillan, London.

•Bar Greenfield, T. (1975) "Theory about organization" in P.V. Houghton et al (eds) the management of organization and individuals. Ward Lock educational, London.

•Barker, R.G. et al (1962) Big – school – Small school. University of Kansas, Midwest psychological field station.

•Barnes, D. et al (1969) Language, the learner and the school. Penguin, Harmondsworth.

•Barnes, D. (1976) From communication to curriculum. Penguin Harmondsworth.

•Baron, G. (1965) Society schools and progress in England. R & K. P London.

•Becker, W. (1964) "Consequences of different Kinds of partial discipline" in Hoffman, M. (eds) Review of child development research N.Y. Sage.

•Becker, H.S. (1971) "Personal change in adult life" in B.R. Cosin (ed) school and society. R. &K.P. London.

•Becker, H.S. (1977) "Social class variation in the teacher – pup relationship" in B. Cosin et al. School and society. R.&K.P. London.

•Bellack, A. et al (1966) The Language of the classroom. Teacher college press. N.Y.

•Ben – David, J. (1964) "Professions in the class system of present day societies" current sociology. Vol. XII.

•Bennett, N. (1976) Teaching styles and pupil progress. Open Book London.

•Berdie, R. (1974) After high school what? University of Minnesota press.

•Berg, I. (1970) Education of Jobs. Harmondsworth, Middlese Penguin.

•Berger, P. & Luckman, T. (1967) The school construction of reality Penguin, Harmondsworth.

•Berman, J. & Birdsall, N. (1983) "The quality of schooling". American Economist Review. Vol. 73. No.5.

•Bernbaum, G. et al (1973) "Intra Occupational prestige differentiation in Teaching". Europea Pedagogica, p.49.

•Bernstein, B. (1963) "Social class and psycho - therapy". B. J. sociology, March.

•Bernstein, B. (1971) **Class, Code and Control**. Vol. 1 Theoretical study towards a sociology of language. R. & K.P. London.

•Bernstein, B. (1975) "Class, and Pedagogies". In B. Bernstein, **Class Code and Control**. Vol. 3 R. & K.P. London.

•Berube, M. et al (ed) (1969) **Confrontation at Ocean Hill** - Brwnsvi New York, praeger.

•Biddle, H.A. et al (1961) **General characteristics of the school teacher's role**. Columbia, vol: II.

•Bidwell, C.E. (1965) "The school as a formal organization" in G. Marsh (ed) **Handbook of organization**, Rand Menally, Chicago.

•Blau, P.M. (1965) **Bureaucracy in modern society**. N.Y. Random House, pp. 29 - 30.

•Blue, P.M. & Duncan, O. (1967) **The American occupational structure**. New York, Sydney, Wiley.

•Blaug, M. (1973) **Education and employment problems in developing countries**. International Labour office, Geneva.

•Bledstein, B. (1976) **The future of professionalism**. W. W. Norton, New York.

•Bloom, B. et al (1965) **Taxanomy of educational objectives**. 1. Cognitive domain, Longman, London.

•Blumer, H. (1965) "Sociological implications of thought of G.H. Mead". American Journal of sociology. Vol. 71.

- Blyth, W. (1960) **"The sociometric study of children's groups"** in English schools. B.S.E.S. May 1960.
- Blyth, W.A. (1978) **"Sociometric in Junior schools"**. Sociological Review, February.
- Bock, J.C. (1976) **"The Institutionalization of nonformal education"**. Comparative Education Review. Vol. 20. No.3.
- Bogardus, E.S. (1989) **The development of social thought**. Bom Bay, Vokils, Feffer & Private L.T.D.
- Bossard, G.H. & Boll, E.S. (1960) **The sociology of child development**. 3rd edition, New York, Harper.
- Boudon, R. (1973) **Education, opportunity and social inequality**. New York, Wiley.
- Bourdieu, p. (1971) **"System of education and system of thought"** in Young, M. (ed) **Knowledge and Control**. Macmillanm London.
- Bourdieu, p. (1973) **"Cultural reproduction and social reproduction"** in Brown, R. (ed) **Knowledge education and social change**. Tavistock publications. London.
- Bourdieu, P. (1974) **"The school as a conservative force"** in Eggleston, J. (ed) **contemporary research in the sociology of education**. London, Methuen, 1974.
- Bourdieu. P. and Boltansk, L. (1978) **" Changes in social structures"** i S. Giner etal (ed) **contemporary Europe**. R. & K.P. London.
- Boyle, E. etal (1971) **The politics of education**. Harmondsworth Middlesex, penguin.
- Brinfenbrenner, V. (1958) **"Socialization and social class"** in Maccob B. etal **Readings in social psychology**. N.Y. Holt.
- Broom, L. etal (1966) **Sociology**. Harper & Raw, London.

•Brophy, J. & Good, T. (1974) **Teacher student relationship**. Hol Rinehart & Wishart, N.Y.

•Brown, F. (1960) **Educational sociology**. 2nd ed. N.Y. prentice Hall Inc.

•Brown, F. (ed) (1977) **Education for responsible citizenship**. N. Y. McGraw – hill book company.

•Buchanan, K. (1975) **Reflections on education in the third world**. Spokesman Book, Nottingham.

•Bucher, R. & Sterling, J. (1977) **Becoming professional**. Sage publications, London.

•Byrne, E. (1974) **Planning and educational inequality**. Slough, NFEH.

•Byrne, E.M. (1978) **Women & children**. Tavistock publication, London.

•Caldwell, M. (1977) **The wealth of some nations**. Zed press, London.

•Callhan, R.E. (1962) **Education and the call of efficiency**. University of Chicago press.

•Cnatril, H. et al (1970) **The invasion of Mars**. New York, Harper.

•Caro, F. G. & Pihlblad, C. (1965) "Aspirations & expectations" **sociology & social research**, vol. XLIX.

•Carr – Saunders, A. (1966) "Professions" in H.M. Vollmer and D. mill professionalization. Prentice Hall, Englewood Cliff, New Terseu.

•Carter, M.P. (1962) **Home, school & work**. O. U.P. London.

•Charters, W.W. (1963) "The social background of teaching" in Ga. N. L. (ed) **Handbook of research on teaching**. Chicago, Rand Menall.

•Cicourel, A. & Kitudo, J. (1963) **The educational decision makers**. Bot - Merrill, Indianapolis.

- Cicourel, A. V. (1973) "The acquisition of social structure" in A. Cicourel. **Cognitive sociology**. Penguin, Harmondsworth.
- Clark, B. (1962) **Educating the expert society**. San Francisco, Chandler.
- Clark, B. (1968) "The study of the the educational system" in **International Encyclopedia of social sciences**. David Gills, (ed) The Free Press. N.Y.
- Clark, J. et al (1976) "Sub – cultures, cultures and class" in S. Hall et al (eds) **Resistance thought rituals**. Hutchison, London.
- Clifford, M. & Walster, E. (1973) "The effect of physical attractiveness on teacher expectation", **Sociology of education**. Vol. XL VI.
- Coleman, J.S. (1961) **The Adolescent society**. Glencoe, Illinois, free press.
- Coleman, J.S. (ed) **Education and political development**. Princeton Princeton University Press, 1965.
- Coleman, J.S. et al (1966) **Equality of educational opportunity**. U.S.O.E.G.P.
- Collins, A. et al (1962) **The Arts graduates in industry**. London, R. & K.P.
- Collins, M. (1964) "Women graduates and the teaching profession" **The year book of education**. Scotland, Part I.
- Collins, R. (1971) "Functional and conflict theories of educational stratification". **American sociological review**. Vol. XXXVI, 1971.
- Connel, R. (1970) "class consciousness in childhood" **Australian Journal of Psychology**. October, 1970.
- Cook, J. (1972) **Social control & socialization**. London, R. K.P.

•Cooley, C.H. (1955) **"Primary groups"** in Hare, F. etal. **Small groups studies in social interaction.** Knop, USA.

•Coolson, M.A. (1972) **"Role: A redundant concept in sociology?"** in J.A. Jackson (ed), Role. C.U.P.

•Coombs, P.H. (1976) **"Nonformal education"** **Comparative education review.** Vol. 20. No.3.

•Craft, M. (1974) **"Talent, family values and education in Ireland"** in J. Egglestone (ed) **contemporary research in the sociology of education.** Methuen, London.

•Crozier, M. (1964) **The Bureaucratic phenomenon.** University of Chicago press.

•Dale, R. (1977) **"Implications of the rediscovery of the hidden curriculum"** in D. Gleeson (ed) **Identify and structure.** Nafferton Driffild.

•Davies, B. (1976) **Social control and schooling** London, R. & K.P.

•Delamont, S. (1976) **Interaction in the classroom.** Methuen, London.

•Denison, E. F. (1969) **"measuring the contribution of education economic growth"** in J. Valizey (ed) **The economics of education** London. Macmillan.

•Dewy, J. (1957) **Democracy & Education.** N.Y. Macmillan co.

•Dore, R. (1976) **The Diploma Disease.** Allen & Unwin, London.

•Douglas, J.W. etal (1968) **All our future.** Peter Davies, London.

•Dowse, R. & Hughes, J. (1971) **" The family, the school and the politic socialization".** Sociology January, 1971.

•Duggan, E. etal (1970) **"The choice of work area of teacher"** **Sociological Review Monograph, No. 15,** February.

- Durkheim, E. (1956) **Education & Sociology**. Free press, Chicago, USA.
- Durkheim, E. (1977) **The evolution of educational thought** R. & K.P. London.
- Edwards, E. & Furlongs, V. (1978) **The Language of teaching**, Heinemann, London.
- Eisner, E.T. (1967) "Franklin Bobbit and the science of curriculum making" **School Review**. Vol. 75. No.1.
- Etzioni, A. (1964) **Modern organization**. Prentice Hall. Englewood Cliffs, N. J.
- Etzioni, A. (ed) (1969) **The semi-professions and their organization**. F Press, N.Y.
- Etzioni, A. (1971) "The educational mission" in Levin D.V. et al **Farewell to schools**. Washington, Ohio, Charles, A. Jones.
- Eventts, J. (1970) "Equality of educational opportunity". **B. J. Sociology**, December 1970.
- Fatimah, H. (1977) "Curriculum issues" in F. Wong (ed) **Reading Malaysian education**. Penerbit University Malaya, Kuala Lumpur.
- Featherstone, J. (1979) "Family Matters". **Harvard educational Review**. vol. 49. pp. 20 – 52.
- Field, F. (1971) **Education & Urban crisis**. London, R & K.P.
- Finlayson, D.S. (1967) "The teacher's role" **British Journal of Educational Psychology**. February 1967.
- Flanders, N.A. (1970) **Analysing teacher behaviour**. Addison – Wesley, Mass. University press.
- Fleming, C.M. (1944) **The social psychology of education**, London, Kegan Paul.
- Floud, A. et al (1956) **Social class and Educational opportunity**. London, Methuen.

• Floud, J. & Scott, W. (1961) "Recruitment of teaching" in A.H. Halsey et al (eds) **Education, Economy & society**. Collier - Macmillan, London.

• Floud, J. et al (1963) "Teaching in the affluent society" in G.Z.F. Bereday et al (eds) **The education and training of teachers**. Yearbook of education.

• Ford, J. et al (1967) "Functional Autonomy". **B.J. of Sociology**. Vol. 18.

• Foster, P. (1965) **Education and social change in Ghan**. London, R. & K.P.

• Franklin, B. (1976) **Technological models and the curriculum**. **Educational forum**. Vol. 40 No. 3.

• Furlongs, V. (1976) "Interactions sets in the classroom" in M. Stubbs et al, **Explorations in classroom observation**. John Wiley, London.

• Furlongs, V. (1977) "Anancy goes to school" in P. Wood (ed) **school experience**. Croom Helm, London.

• Getzels, J. W. & Thelen, H.A. (1960) "The classroom as a unique social system" in **The dynamics of the study of education**. Part II. Henry, N. (ed). University of Chicago press, USA.

• Gillie, O. (1978) "Sir Cyril Burt and the great I.Q. Fraud" **New statesman** 24 November. Pp. 688 - 694.

• Ginzberg, E. (1956) "Education and national efficiency in the USA" **The yearbook of education**.

• Gladwin, T. (1970) **East is a big bird**. Harvard University press.

• Gleeson, D. (1979) "Curriculum development and social change" in J. Eggleston (ed) **Teacher decision-making in the class-room**. R. & K.P. London.

• Goldthorpe, J.H. (1969) **The affluent worker in the class structure**, C.U.P. London.

•Goody. J. & Watt, I . (1969) "The consequences of literacy" in Go J. (ed) **Literacy in traditional societies.** C.U.P. London.

•Gordon, C.W. (1957) **The school system of the high school.** Glen Illinois: Free Press, pp 77.

•Gouldner, A. (1957) "Cosmopolitans and Locals" **Administrative sci quartaerly.** Vol. 2 pp 281.

•Granick, D. (1962) **The European Executive.**

•Gray, H.L. (1979) **The school as an organization.** Nafferton bo Driffield.

•Greenstein, F. I. (1965) **Children and politics.** Newhaven, London.

•Greenwood, E. (1957) "Attributes of a profession". **Social work,** W No. 3. pp 44.

•Gross, N. etal (1965) **Staff leadership in public schools.** N.Y. Wiley.

•Gross, N. etal (1971) **Implementing organizational innovation.** Harper & Row.

•Guba, E.G. etal (1957) **Administrative relationships.** University Chicago press.

•Hasley, A. H. etal (1961) **Education, economy and society.** N.Y. Press.

•Halsey, A. (1967) **The Sociology of education.** N.Y. John wiley.

•Halsey, A. etal (1971) **The British academies.** London, Faber & faber.

•Halsey, A. (1972) **Educational priority.** Vol. 1. London, H.M.S.O.

•Halloran, R.L. (1971) **Television & delinquency.** Leicester, University press.

•Hallworth, H.J. (1953) "Sociometric relations among grammer sc boys and girls" **Sociometry.** Vol. 16.

• Halpin, A.W. et al (1963) **The organizational climate of school**. University of Chicago press.

• Hammersley, M. (1977) "School Learning" in P. Wood (ed) **School Experience**. Croom Helm, London.

• Hargreaves, D. (1969) **Life in modern secondary school**. London: K. Paul.

• Hargreaves, D. (1972) **Interpersonal relations and education**. Lor Routledge.

• Hargreaves, D. (1978) "Whatever happened to symbolic interaction": in L. Barton et al (eds) **Sociological interpretations of schooling and classrooms**. Nafferton Book, Driffild.

• Hargreaves, D. (1978) "The significance of classroom coping strategies". in L. Barton et al (eds) **Sociological interpretations of schooling and classrooms**. Nafferton Book, Driffild.

• Havinghurst, R.G. (1953) **Human development and education**. Longmans, London.

• Hawkins, P.R. (1973) "Social class, the nominal group and reference" in Bernstein, B. (ed) (1971) **class, codes and control**. Vol. 2. R. & K.P. London.

• Henry, H. (1955) "Docility" **Journal of social issues**. Vol IX.

• Hicks, H.J. (1956) **Administrative leadership in elementary school**. N. Y. The Roland Press Co.

• Himmelweit, H. T. et al (1958) **Television & children**. London, Pelican.

• Himmelweit, H. et al (1969) "A model of understanding school as a socializing agency" in P.H. Mussen et al (eds) **Trends and issues in developmental psychology**. Holt, Rinehart & Winston. N.Y.

•Hirst, P. (1974) Knowledge and curriculum. R. & K.P. London.

•Hirsh, F. (1977) Social Limits to growth. R. & K.P. London.

•Hoehn, A. J. (1974) "A study of social status differentiation in the classroom behaviour of Nineteen Third – Grade Teachers" J. of social Psychology. Vol. 59.

•Hoetker, J. & Ahlbrand, W.P. (1969) "The persistence of recitation" American Educational Research Journal. Vol.6.

•Hooper, E. (1971) "A Typology of a classification of educational systems" in Hoppe, E. (ed) Reading in the theory of educational systems. London, K R. &k.P.

•Hofstadter, R. etal (1955) The development of Academic freedom in the U.S. Colombia University press.

•Husen, T. (1975) Social influences on educational attainment. O.E.C.D. Paris.

•Hyman, H. (1954) "The value-system of different classes" in Bendix, R. etal (des) class status and power. London, R. & K.P.

•Inkeles, A. etal (1974) Education and individual modernity in developing countries. Leiden: E. J. Brill.

•Jackson, B. & Marsden, D. (1962) Education and the working class. London, R. & k.P.

•Jackson, L. (1974) "The myth of elaborated and restricted code". Higher Education Review. Vol. 6 pp 65 - 81.

•Jackson, P. (1968) Life in classroom. Holt, Rinhart & Winston, New York.

•Jahoda, G. (1959) "Development of the perception of social different in children". B.J. of psychology. May 1959.

•Jenks. C. (1977) Inequality. New York. Basics Books.

•Jennings, H. (1948) **Sociometry in group relations.** American Couop of Education, Washington. D.C.

•Jensen, A. (1969) "How much can we boost I.Q" H.E. Review. Vol. No. 1.

•Johnson, H. M. (1961) **Sociology: a systematic introduction.** R. & F. London.

•Johnson, R. (1970) "Educational policy and social control" Past and Present. Vol. 49.

•Johnston, J.W.C. (1961) **Social structure and patterns of mass media consumption.** Ph.D. theis. Birmingham University.

•Kagan, J. etal. (1962) **From birth to maturity.** New York. Wiley.

•Kahl, J. (1965) "Some measurements of achievement orientation". American Journal of Sociology. Vol. LXX.

•Kamen, L.J. (1977) **The science and politics of I.Q.** penguin Harmondsworth.

•Kandel, D. & Lasser, G. (1970) "School, family and peer influence Educational plans of adolescents". Sociology of Educations. Vol. X.

•Kanter, R. (1974) "commitment to social organization" in D. P. (ed) **Social psychology for sociologists.** Nelson, London.

•Karabel, J. & Halsey, A (1977) "Educational research" in Karab and Halsey, A. (eds) **Power and ideology in Education.** N.Y.O.U.P.

•Katkovsky, W. etal (1967) "Parental antecedents of children's believe internal-external control of reinforcement in intellectual achievement situations". Child Development. Vol. 21.

• Katz, E. & Lazarsfeld, P. (1955) **Personal influence. The part play by people in the flow of mass communication.** N.Y. Free press.

• Katz, M. (1971) **class, Bureaucracy and schools.** New York: praeger.

• Keddie, N. (ed) (1973) "**Classroom knowledge**" in M. Young (ed) **Knowledge and control.** Collier-Macmillan, London.

• Keddie, N. (ed) (1973) **Tinker Tailor. The myth of cultural deprivation.** Harmondsworth. Penguin.

• Kelsall, R. & Kelsall, H. (1989) **The school teacher in England & the U.S.** R. & K.P. London.

• Kerkoff, A. (1972) **Socialization and social class.** N. J. Prentice Hall.

• King, R. (1971) "**Unequal access in education-sex and social class**" **Social and economic administration.** Vol. 5.

• King, R. (1973) **School organization and pupil involvement.** London. R. & K.P.

• Kintock, G. (1977) **Sociological theory.** N.Y. McGraw Hill Co.

• Klapper, J.T. (1966) **The effects of mass communication,** New York. Free press.

• Kliebard, H. (1971) "**Bureaucracy and curriculum theory**" in V. Haubrich (ed) **Freedom, Bureaucracy and schooling.** A.S.C.D. Washington.

• Kluckhohn, F. (1958) "**Variations in the basic values of family systems**" **Family Diagnosis,** vol. 39.

• Kluckhohn, F. et al (1961) **Variations in value orientations.** Chicago, Row Peterson.

• Knapp, R. (1980) "**Changing function of college professor**" in Sanford, N. (ed) **The American college.** Wiley. N.Y.

•Kohn, M. (1959) "Social class and parental values".
American Journal of sociology, vol LXIV.

•Kohn, M. (1963) "Social class and parent-child
relationship". **American Sociological Review**, vol LXVIII.

•Labov, W. (1972) "The logic of non-standard
English" in P. Gigholi (ed) "Language and social context".
Penguin. Harmondsworth.

•Lacy, C. (1976) "Problems of Sociological fieldwork"
in M.D. Shipman (ed) **The organization and impact of
sociological research**. R. & K.P. London.

•Lacy, C. (1977) **The socialization of teachers**.
Methuen. London.

•Langeveld, M.J. (1963) "The psychology of teachers
and the teaching profession" **The yearbook of Education**.
London. Harper.

•Langton, K. (1967) **Political Socialization**. N.Y. Wiley.

•Lawton, D. (1968). **Social class, language and
education**. R. & K. London.

•Bucher, H. J. etal (eds). **Education Research in Britain**.
Vol. 3. London. N.Y.

•Bucher, H. J. etal (eds). **Education Research in Britain**.
Vol. 3. London. Mathuen.

•Lazarsfield, P. (1958) **The academic mind**. Glencoe,
Illinois: Free press.

•Leacock, E. (1969) **Teaching and learning in city
schools**. Basic Books, N.Y.

•Lee, D. (1962) **Freedom & culture**. N. J. Englewood
cliffs: prentice Hall Inc.

•Leggat, T. (1970) "Teaching as a profession" in J.A.
Jackson **Profession & professionalization**. Cambridge
University press.

•Lerner, D. (1964) **The passing of traditional society.** The free press. N.Y.

•Lieberman, E. (1956) **Education as a profession.** New Jersey: Prentice Hall.

•Light, D. (1974) "The structure of the academic profession". *Sociology of Education*. Vol. XL VII.

•Lipsitz, M. (1967) "Working class authoritarianism" in M. Zeit **Revolutionary politics and the Cuban working class.** Van Nostra Princeton, 1967.

•Lundgren, W.P. (1976) "Pedagogical roles in the classroom" Eggleston J. (ed) **Contemporary research in the sociology education.** Harper & Row publishers. London.

•Mannheim, K. & Stewart, W.A.C. (1981) **An introduction to sociology of education.** R. & K.P. London.

•March, D.C. (1965) **The changing social structure of England Wales.** (1871-1961). 2nd ed. London. Methuen.

•McClelland, D. (1961) **The Achieving society,** Van Nostrand, Prince.

•McClelland, D. C. (1963) **The achievement motive in economic society.** UNESCO. Mouton, The Hague.

•McConnell, T.R. et al (1962) "The diverse college student population". Sanford, N. (ed) **The American College.** New York, Wiley.

•McDill, E. L. et al (1973) **Structure and process in secondary school, academic impact of educational climates.** London: John Hopkins.

•McKinley, D. (1964) **Social class and family life.** Glenco, The Free press.

•Meihan, H. (1973) "Assessing children school performance". *Recent sociology*, No. 5,

•Meighan, R. (1981) **A sociology of education.** London: Holt Rinehart & Winston.

•Merril, F. & Eldbridge (1952) **Culture & Society**. N.Y. Pentice Hall Inc.

•Michael, J. (1861) "High school climate and plans for entering college". **Public Opinion Quarterly**. Vol. II.

•Miller, P.J. (1973) "Factories monitorial schools". **J. Of Educational Administration and History**. Vol. 15 No. 2.

•Moeller, G. H. etal (1965) "Relation of Bureaueratization to sense of power among teachers". **Adm. Science quar.** Vol X. pp. 6.

•Morrison, D.R. (1996) **Education and Politics in Africa**. C. Hust, London.

•Musgrave, P. (1969) "How Children Use T.V". **New Society**. 20.

•Musgrave, P. (1970a) **Sociology, History & Education**. London, Methuen.

•Musgrave, P. (1970b) "A Sociology of curriculum" in **Pedagogica Europea**.

•Musgrave, P. (1971) "The measures of children's values" **Social science information**. February.

•Musgrave, P. (1978) **The sociology of education**. Methuen, London.

•Musgrave, F. (1968a) "The contribution of sociology to the study of the curriculum" in J. Kerr (ed) **Changing the curriculum**. U.L.P.

•Musgrave, F. (1968b) "Curriculum objectives" **J. of Curriculum studies**. Vol. I. No. 1.

•Musgrave, F. etal (1969) **Society and the teachers role**. London. Pelican.

•Naegle, K.D. (1956) "Clergymen, teachers and psychiatrists" **Canadian Journal of Economics**. February.

•Nash, M. (1963) "Introduction: approaches to the study of economic growth" **J. of school Issues**. Vol. 19. No. 1 January.

- Nash, R. (1973) **Classrooms observed**. R. & K.P. London.
- Neave, G. (1975) **How they fared**. R. & K.P. London.
- Newcomb, R. et al (1966) **Social psychology**. (2nd edition) R. & K.P. London
- Newson, J. et al (1968) **Four years old in an urban community**. Pelio London.
- Newson, J. et al (1973) **"Child rearing practices"** in Butcher, H. et al **Educational Research in Britain**. Vol. 3 University of London Press.
- Newson, J. (1977) **Perspectives on school at seven years old**. London Allen & Unwin.
- Nyerere, J. (1971) **"Education for self reliance"** in Nyerere, J.V. **Essay on socialism**. O.U.P London.
- Nyerere, J. (1976) **"Daily new 21st May"** in Maccormick, R. **Nyerere on education and society**. O.U.P. Milton Keynes.
- Oakly, A. (1972) **Sex, Gender and Society**; Temple-smith, London.
- O'Keeffe, D. (1977) **"Towards a socio-economy of curriculum"**. **Curriculum studies**. Vol. 9. No. 2.
- OPIE, P. (1959) **The lore and language of school children**. London Pelican.
- Parry, N. (1957) **"The teachers and professionalism"** in Tropp, A. **The school teacher**. London, Heinemann.
- Parsons, T. et al (1951) **"The link between character and society"**. Libset, et al (es) **Culture and social character**. London, Longman.
- Parsons, T. (1961) **"The school class and social system"** in Halsey **Education, economy & society**. Free press. N.Y.U.S.A.
- Piffner, J.M et al (1960) **Administrative organization**. Engle Cliffs. N.J.P.
- Philipson, C.M. (1971) **"Juvenile delinquency and the school"** Carson (ed.) **Crime and delinquency in Britain**. Martin Robe London.
- Pidgeon. D. (1976) **Expectation and pupil performance**. S.N.F.E.R.
- Plowden, R. (1967) **Children and their Primary school**. London H.M.S.O.

- Poulas, G. etal (1979) "Human capital and earning" **Review economic studies**. No. 3. July.
- Runciman, W.G. (1966) **Relative deprivation & social**. J. London. Pelican.
- Reid, W. (1978) **Thinking about curriculum**. R. & K.P. London.
- Reller, T. etal (1962) **Comparative educational administration**. New Jersey: Prentice Hall.
- Revans, P. (1973) "The study of schools as organizations" in Butcher H.J. etal **Educational research in Britain**. Vol III. University of London press. P. 50.
- Reynolds, D. (1976) "When pupils and teachers refuse a truce" in G. Mungham etal (eds.) **Working class youth cultures**. R. & K.P. London.
- Richardson, E. (1975) **Authority & organization in the secondary school**. Macmillan, London.
- Riley, M.R. etal (1951) "Group relation as a variable in communication research" **American sociology Review**. April 1951.
- Rist, R. (1977) "On understanding the process of schooling" in Karabel J. & Halsey, A. (ed) **Power & Ideology in education**. O.U.P. London.
- Robinson, P. (1974) **An ethnography of classroom**. Methuen, London.
- Robinson, P. (1981) **Perspectives on the sociology of education**. R. & K.P. London.
- Rosen, B. (1962) "Socialization and achievement motivation" **American sociological Review**. Vol. XXVII.
- Rosen, B. (1964) "Family structure and value transmission" **Merril- Palmer Quarterly**. Vol X.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) **Pygmalion in the classroom**. Holt, Rinehart & Wishart, N.Y.
- Rosenthal, A. (1969) **Pedagogues and power**. Syracuse University Press.
- Rostow, W. (1962) **The stages of economic growth**. London. C.U.P.
- Rutter, M. etal (1979) **Fifteen thousand hours**, London. Open Book.

•Saad, I. (1979) **"Knowledge, control and curriculum change in developing countries"**. Journal Dendidikan. Malaysia. No. 4.

•Scanzoni, J. (1970) **Opportunity and the family**. London: Collier- Macmillan.

•Schnell, R. (1979) **"Childhood and Ideology"** B.J.E.S. vol 27 No. 1.

•Schools Council (1967) **The new curriculum**. London, H.M.S.O.

•Scotford, M. etal (1971) **"Domination and Assertion in educational systems"** in Hopper, E.I. (ed) **Reading in the theory of educational systems**. London Hutchinson University Library.

•Secord, P.F. & Backman, C.W. **Social psychology**. New York MacGraw-Hill, 1964.

•Seers, R. (1964) **"Salaries"** The Economist. 23 May and 30 May.

•Sewell, W. etal (1968) **"Social class, parental, encouragement educational aspirations"**. American Journal of Sociology. Vol LXX.

•Sewell, W.H. (1971) **"Inequality in opportunity for higher education"** American sociology review. Vol. 36.

•Sewell, W. etal (1975) **"Social status and educational and occupational aspiration"**. American sociological review. February 1975.

•Sexton, P. (1970) **The feminized Male**. London, Pitman.

•Sharp, R. & Green, A. (1975) **Education and social control**. O Milton Keynes.

•Shaw, B. (1973) **"The sociology of knowledge and curriculum"** B Educational studies. Vol. 21. pp. 277.

•Shaw, B. (1981) **Educational practice and sociology**. Oxford: M Robertson & CO. Ltd.

•Shroyer, T. (1970) **"Towards a critical theory of advanced industrial society"** in H. Deritzel (ed) **Recent Sociology**. No. 2. Collier - London.

•Shultz, T.W. (1961) **"Investment in human capital"** American economic review. Vol. 15. Marsh.

•Shultz, T.W. (1963) **The economic value of education**. Col University Press.

• Shutz, A. (1970) **On phenomenology and social relations**. H.R. W University of Chicago Press.

• Siber, S. etal (1977) **The school in society**. N.Y. Free press.

• Silverman, D. (1990) **The theory of organization**. Heineman, London.

• Simmons, R. etal (1971) **"Functions of children perceptions stratification system"**. American Sociology Review. Vol 34.

• Simpson, R. (1962) **"Parental influence and social mobility"**. American Sociology Review. Vol 27.

• Skidelsky, R. (1969) **English progressive schools**. Pelican, London.

• Sloum, W.L. (1974) **Occupational carriers**. Chicago, Aldire.

• Smelser, W. (1963) **"Adolescent and occupational choice"**. Social vol. 24.

• Smith, D. (1971) **"Power, ideology and the transmission of Knowledge"** in E. Hopper (ed) **Reading in the theory of educational systems**. London: Hutchison University Press.

• Smith, D. (1976) **"Codes, paradigms, and folk norms"**. Sociology. Vol. 10.

• Snyder, E. (1969) **"A longitudinal analysis of the relationship between high school student values and educational – occupational achievement"**. Sociology of Education. Vol. XLII.

• Spring, J. (1972) **Education and the rise of corporate state**. Boston, Beacon.

• Squibb, P. (1973) **"Education and class"**. Educational Research. Vol. 15.

• Stanley, W. etal (1956) **Social foundations of education**. N. Y. The Dryden press Inc.

• Stincombe, A. (1964) **Rebellion in the high school**. Chicago. Quadrany Books.

• Strodbeck, K. (1961) **"Family integration, values, and achievement"** in A. Halsey etal (eds) **Education economy and society**. N.Y. Free press.

• Stubbs, M. (1976) **Language schools and classrooms"**. Methuen. London.

- Sugarman, B. (1967) "Involvement in youth culture". B. J. of sociology. Vol. 28.
- Sumner, R. et al (1972) **Achievement in secondary school**. Slough. N.F.E.R.
- Sutherland, R. et al (1948) **Introductory sociology**. N.Y. Lippincot Co.
- Taylor, W. (1963) **Secondary modern school**. London, Faber & Faber.
- Thoody, J.M. (1965) "Geneticism & Environmentalism" in J.E. Meade et al (eds) **Genetic and environmental factors in human ability**. Oliver and Boyd. Edinburgh.
- Thuraw, L.C. (1972) "Education and economic equality" Public Interest. Vol. 28.
- Todaro, M.P. (1985) **Economic development in the third world**. (3rd ed). London. Longman.
- Turner, R. (1961) "Modes of social ascent through education". In Halsey, Floud and Anderson. Op. cit.
- Turner, R. (1964) **The social context of ambition**. San Francisco. Chundler.
- Tyler, R. (1949) **Basic principles of curriculum and instruction**. University of Chicago Press. London.
- Waller, W. (1932) **The Sociology of teaching**. John Wiley. N.Y.
- Weber, M. (1948) **Essays on sociology**. R. & K.P. London.
- Weiler, N.H. (1978) "Education and development" **Compare Education**. Vol. 14. No. 3. October.
- Weathman, C. (1970) "The functions of social definitions" in Garbedian. **Becoming delinquent**. Aldine. N.Y.
- West, D. et al (1977) "The delinquent way of life". Heineman. London.
- Westwood, L. (1967) "The role of the teacher" **Education Research** 9. No. 2. pp. 122.
- White, G. (1977) **Socialization**. Longman. London.
- Whitty, G. (1977) "Sociology of the problem of radical education change" in M. Young et al (eds) **Society, state and schooling**. F Press. Ringmer.
- Wilkings, E.J. (1979) **An introduction to sociology**. (2nd ed) Maco Evans. London.

- Williams, R. (1961) **The long revolution**. London. Chatto & W.
- Williams, W. M. (1956) **The sociology of English village**. G London.
- Willmott, P. (1963) **The evolution of community**. London. R. & K.P.
- Wilson, A.B. (1969) "Social class and equal educational opportunity" in A.B. Wilson. **Equal Educational Opportunity**. Harvard University Press.
- Wilson, B.R. (1962) "The teachers role". B.J. of sociology. No. 1.
- Withall, J. (1959) "The development of a technique measurement of social – emotional climate in classrooms". **Experimental education**. Vol. 17.
- Wolf, K. etal (1949) "The children talk about comics". In M field, **communication Research**. N.Y. Harper.
- Wolfgang, B. K. (1974) "Education of science in development" J. of Education. Vol. 10.
- Woods, P. (1979) **The divided school**. London. R. & K.P.
- Woodhall, M. (1972) **Economic aspects of education**. Slough. N.F.E.R.
- World Bank (1974) **Education**. Sector working paper. World Bank. Washington.
- Young, M. (1971) "An approach to the study of curriculum as a socially organized knowledge" in M. Young (ed) **Knowledge & control**. Collier- Macmillan. London.
- Young, M. etal (1975) **The symmetrical family**. Penguin, Harmondsworth.
- Young, M. (1976) "The schooling of science" in G. Whitty & M. Young. **Explorations in the politics of school knowledge**. Driffied. Nafferton.
- Young, M. (1977) "Curriculum change". In M. Young etal (eds) **Society, state and schooling**. Falmer press: Ringmer.
- Zajonc, R.C. (1954) "Some effects of space serials" **Public opinion quarterly**. Winter 1954.
- Ziman, J. (1968) **Public Knowledge**. C.U.P. London

اللجنة العلمية

الأستاذ الدكتور كامل عمران

الأستاذ الدكتور أحمد الأصغر

الأستاذ الدكتورة أسما الياس

المدقق اللغوي

الأستاذ الدكتور شوقي المعري

حقوق الطبع والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات