

الفصل الخامس

تلوث البيئة التربوية لتلميذ التعليم الأساسي في ظل العولمة

- تعريف البيئة التربوية .
- تلوث البيئة .. بل تلويثها !!!
- لماذا تلميذ التعليم الأساسي ؟
- مصادر التلوث التربوي و آلياته :
- مصادر مدرسية .
- مصادر غير مدرسية .
- مؤشرات التلوث في البيئة المدرسية .
- آثار تلوث البيئة التربوية و كيفية وقاية التلميذ منها .
- دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع مشكلات تلوث البيئة .

تلوث البيئة التربوية لتلميذ التعليم الأساسي في ظل العولمة

تعريف البيئة التربوية:

يرتبط المعنى الاصطلاحي للبيئة التربوية Educational Environment بالمعنى الاصطلاحي للتربية ذاتها، والمعنى الاصطلاحي للتربية يعاني -بحكم حداثة التأصيل العلمي للتربية وتأخره نسبياً عن مسيرة العلوم الاجتماعية- اختلافاً بين المعنيين بالتربية والعاملين بها، فضلاً عن الاختلاف الناشئ بسبب تنوع الاختصاصات بين رجال العلم الاجتماعي عموماً، وكذلك تنوع الأطر المجتمعية للتربية نفسها.

فالمعنيون بالتربية والمتخصصون بها لم يصلوا بعد إلى تعريف جامع مانع بلغة المنطقة، وإن كان ليس ثمة خلاف على المعنى الإجرائي للتربية من حيث توجهاتها ومؤسساتها وغاياتها حول نمو وتنمية الشخصية الإنسانية بشكل شامل ومتكامل ومتوازن إلى أقصى ما تسمح به قدرات الفرد وإمكاناته دون غرض الطرف عن فلسفة مجتمعه وأهدافه ومصالحه.

ولما كان مفهوم التربية من المفاهيم التي ترد عرضاً في بعض الدراسات والأدبيات التربوية فإن السياق الذي ترد فيه يحمل على تكوين بعض أسس فهمها وإدراك المقصود بها.

وعلى ضوء ما سبق وتأسيساً عليه فإننا سنترع إلى تبني مفهوم اجتهادي للبيئة التربوية ليكون مرتكزاً لنا في تناولنا التلوث البيئي التربوي.

تعني البيئة التربوية: ذلك الجزء من البيئة الكلية الذي يؤثر في تشكيل شخصية الإنسان وتربيته من مختلف نواحي النمو العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية والوجدانية والأخلاقية... الخ بشكل مقصود أو غير مقصود مخطط أو عشوائي، كلي أو جزئي،

مباشر أو غير مباشر، نتائجه إيجابية أو سلبية على كل من الفرد والمجتمع.
(١٠، ٣٢٨).

وينهض هذا المفهوم للبيئة التربوية على الانطلاق من النظرة الشمولية للتربية والمدخل المتداخل Interdisciplinary Approach في فهم العملية التربوية.

فالبيئة التربوية لا تقتصر على ما هو مؤسسي Institutional كالمدرسة وحجرات الدراسة والمؤسسات التربوية والاجتماعية الأخرى، وإنما تمتد حدود هذه البيئة لتشمل ما هو غير ذلك مثل الأسرة، وجماعات الأقران ومصادر التعلم الذاتي التلقائي ...

والبيئة التربوية ليست ثابتة الحدود أو مستقلة بذاتها عن غيرها من مكونات البيئة الكلية، فهي متداخلة الحدود مع البيئة الاجتماعية والبيئة الثقافية والبيئة النفسية للفرد ... فضلاً عن تأثرها بالبيئة الطبيعية، فكل هذه البيئات النوعية الاجتماعية والثقافية ... الخ لها تأثيراتها على الفرد والمجتمع بشكل مباشر أو غير مباشر.

والبيئة التربوية لا تؤثر بالضرورة على تربية الفرد بشكل قصدي أو مخطط أو مباشر، إذ كثيراً ما تفوق تأثيراتها غير القصدية وغير المخططة وغير المباشرة، ما هو عكس ذلك.

والبيئة التربوية لا تحملنا بالضرورة على الاعتقاد بأن تأثيراتها على الفرد أو المجتمع إيجابية دائماً فكلما أن هناك ثقافة عامة للمجتمع ككل، وثقافات فرعية فكل ذلك هناك ثقافة تربوية عامة للمجتمع و ثقافات تربوية فرعية ربما تختلف في توجهاتها وغاياتها نسبياً عن الثقافة التربوية العامة للمجتمع. فكثيراً ما تترع بعض الجماعات الثقافية إلى التوجه -تربوياً- توجهاً مغايراً للمجتمع ومنهضاً له، وكذلك كثيراً ما تترع بعض السلطات السياسية أو التربوية المهيمنة إلى توجيه البيئة التربوية توجيهات مغايرة لمصلحة الفرد و المجتمع ، و لعل في الآثار التربوية المتجذرة في الواقع التربوي العربي منذ عهد الاستعمار الأوروبي لبلداننا العربية، والتي لا تزال ظلها قائمة على ممارساتنا بل وعلى أفكارنا التربوية ما يؤكد مصداقية هذا الحكم.

وخلاصة القول: إن التربية تشمل كل الوسائط المؤثرة في تربية الفرد سواء كانت هذه الوسائط تنتمي للنسق التربوي أو لغيره من الأنساق الاجتماعية الأخرى، المهم هنا هو التأثير الواقع على تشكيل شخصية الفرد.

تلوث البيئة بل تلويثها !!!:

قدم صلاح الدين جوهر في دراسته الموسومة بـ "نحو بيئة تربوية أنقى للإنسان العربي" تعريفاً لتلوث البيئة التربوية على أنه يعني:

"وجود مؤثرات غير مرغوبة في الوسط الذي يعيش فيه الإنسان ويتعامل معه، وهذه المؤثرات من شأنها تعطيل النمو السليم للإنسان من النواحي النفسية والعقلية والقيمية والأخلاقية، وتوجيه حياته وسلوكه وجهات لا يرضاها المجتمع ولا يقرها لأن فيها خطورة على كيانه واستقراره وتطوره وتقدمه..." (٤٠ ، ٣٤)

ورغم وجاهة هذا التعريف وانتمائه إلى دراسة رائدة في موضوعها وطروحاتها إلا أن هذا لا يحول دون التحفظ -بحيثاً- على بعض ما جاء به هذا التعريف سعياً لطرح رؤية أخرى لتلوث البيئة التربوية ربما تستفيد كثيراً من الرؤية السابقة.

ومن ثم يمكن تعريف تلوث البيئة التربوية لتلميذ التعليم الأساسي على أنه يعني: "أية مؤثرات توجد في البيئة التي يربى فيها التلميذ وتؤدي -بشكل مباشر أو غير مباشر- إلى إعاقة بعض، أو كل مظاهر نموه الجسمية والعقلية والنفسية والوجدانية والأخلاقية بما يحول دون انطلاق إمكانات نموه الذاتية الكامنة، وتحقيق توافقه الشخصي والاجتماعي".

ويستند هذا التعريف على جملة من الركائز أهمها:

١. إن النمو الشامل والمتكامل لشخصية التلميذ بلا أية عوائق هو الفيصل في الحكم على البيئة التربوية فيما إذا كانت ملوثة أو نقية خاصة وأن غاية النمو هو تحقيق مزيد من النمو كما تذهب الأدبيات التربوية المعاصرة.

٢. إن الحكم على طبيعة التأثيرات الناشئة عن تفاعل التلميذ مع بيئته التربوية مرهون بما تقود إليه هذه التأثيرات، وبما تحدثه في شخصية التلميذ نفسه.

٣. إن إسهام هذه المؤثرات في إعاقه النمو قد يكون إسهاماً مباشراً مثل تأثيرات بعض البرامج التعليمية أو الإعلامية الموجهة أو غير مباشر مثل التناقضات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يعيشها التلميذ في الأسرة والمدرسة والمجتمع ككل.

٤. إن آثار التلوث لا تقتصر على المظاهر الذاتية والداخلية للنمو، وإنما تمتد هذه الآثار لـتتمس المظاهر الخارجية للنمو الخاصة بمدى توافق التلميذ مع مجتمعه حاضراً ومستقبلاً.

٥. إن التعريف السابق يركز على مراعاة الشروط والقواعد النفسية والثقافية لإدراك أبعاد البيئة، ومن ثم يتفق مع المفاهيم المتعلقة بأزمات البيئة -أيأ كانت نوعية هذه البيئة- على أنها في الأساس أزمة إدراك. فربما توجد المؤثرات السلبية، ولكن الإنسان لا يفتن إلينا أو يستجيب لها، فالمهم هو مدى الوعي والإدراك؛ ومن ثم مدى التفاعل الناشئ بين الإنسان وهذه المؤثرات التي تعززها البيئة.

بعد تعريفنا لتلوث البيئة التربوية، لا بد من طرح السؤال التالي:

هل هو "تلوث" للبيئة التربوية، أو "تلويث" لها؟!

ورغم استخدامنا لكلمة "تلوث" في أغلب الأحيان بسبب بعض الاعتبارات المنهجية والفنية المتعلقة بشيوع هذه الكلمة وألفة الباحثين لها فإننا أميل إلى الانحياز نحو كلمة "تلويث" في المجال الذي يعنى بالبيئة التربوية في سياقاتها النفسية والاجتماعية والثقافية.

ولعل التوجهات الراهنة لأدبيات التربية تقوي هذه التبعة، فالأزمة تنطوي على جوانب سلوكية -مباشرة وغير مباشرة- للإنسان تؤدي إلى إفساد علاقته بالبيئة أيأ كان

نوعها، ومن ثم تعطيل أو إعاقة استثمار مردودات هذه البيئة وعوائدها. أي إن الأزمة لا تخلو من شبهة العمد والترصد السلوكي ... إن جاز التعبير !! فإذا كان الإنسان هو الضحية الأولى للبيئة الملوثة ... فإن البيئة الملوثة أياً كان نوع التلوث هي الضحية الرئيسية لمتهم واحد - في الغالب - وهو السلوك غير الرشيد أو غير الواعي أو الأرعن للإنسان عموماً.

فأسباب الأزمة الحالية للبيئة - في نظر الباحثين - لا ترجع إلى النهج المجتمعي - السياسي والاقتصادي للمجتمع - وإنما ترجع إلى العلاقة التي تربط الإنسان بالبيئة، والتي "أفسدتها" بعض أنماط السلوك البشرية غير الرشيدة ... كما تعود أسباب ذلك إلى عوامل علمية ومنهجية. (٨٠ ، ٣١٩ - ٣٢٢) .

وإذا كانت كلمة "تلويث" قد استخدمتها بعض الأدبيات، وترددت في قاعات بعض المؤتمرات والندوات المعنية بالدراسات البيئية والتربية البيئية، استناداً إلى ما تنطوي عليه علاقة الإنسان بالبيئة الطبيعية من أزمات سلوكية ... فإن هذا المنطق ينسحب - ربما بصورة أكثر وضوحاً - على علاقة الإنسان مع مختلف وسائط بيئته التربوية، ولا سيما في بواكير حياته التربوية والتعليمية.

فحينما يعمد الآباء إلى كف التساؤل عند أطفالهم جلباً للراحة، وحينما يلجؤون إلى فرض بعض محددات الصواب والخطأ دونما أي إيضاح للأسس المعرفية أو الأخلاقية أو السلوكية التي تبررها فإنهم - أي الآباء - يسهمون عندئذ في تلويث البيئة التربوية لأطفالهم بشكل مباشر.

وحينما يعمد المعلمون إلى حمل تلاميذهم على أداء بعض الواجبات المدرسية التي تتعدى حدود طاقاتهم وإمكاناتهم، أو حينما يلجؤون إلى العقاب البدني الصارم لتحقيق الانضباط داخل حجرات الدراسة ... فإنهم - أي المعلمين - يسهمون عندئذ في "تلويث" البيئة التربوية لتلاميذهم بشكل مباشر.

وحيثما تعتمد وسائل الإعلام إلى تقديم مواد إعلامية ترخر بالإثارة السلبية أو تنطوي على متناقضات، أو تباعد بين الطفل وبيئته الثقافية أو تمدد لغته القومية ... فإنها -أي وسائل الإعلام- تسهم عندئذ في تلويث البيئة الثقافية والتربوية لأطفالنا بشكل مباشر. أليس هذه المخاطر أشد تلويثاً لبيئة الناشئين من المخاطر الناشئة عن تلوث البيئة الطبيعية؟!؟

- فالتلويث التربوي يصيب النمو العقلي والنفسي والاجتماعي والأخلاقي للناشئين، بينما التلوث البيئي ربما تقتصر مخاطره على صحة الإنسان فحسب.
- والتلويث التربوي يمتد آثاره إلى مدى بعيد لتجاوز المرحلة العمرية التي يتأثر به فيها التلميذ إلى مرحلة الشباب والرشد ... لأن آثاره غير محسوسة بشكل مباشر، ويصعب رصدها بعيداً عن الظروف الموقفية للسلوك.
- والتلويث التربوي لا تقتصر مخاطره على التلميذ الذي يتأثر به فحسب، بل تستعدى مخاطره حدود التوافق الشخصي الذاتي للتلميذ لتمد إلى تهديد توافقه الاجتماعي مع الآخرين، ومن ثم تهديد سلامة المجتمع ككل ...
- فالأطفال ينشؤون متلقين إعدادهم الأساسي في بيئة إنسانية ناقلة لنماذج سلوكية تكاد تكون غير متوائمة مع الواقع الاجتماعي، ومن ثم تصبح أكثر خطورة على الأجيال الناشئة ... وعلاوة على ذلك تشهد البيئة الإنسانية تحولات سريعة اجتماعية وثقافية وتقنية واقتصادية ويتعين على المدرسة في هذا الإطار أن تعمل على ألا يخضع هذا التغيير لتلقائية غير متبصرة. (٨٠، ٣٢٨).

لماذا تلميذ التعليم الأساسي؟!

إن اهتمامنا بالبيئة التربوية لتلميذ التعليم الأساسي بالذات لا يعني أننا لا نهتم بغيره من الفئات العمرية للمتعلمين، ولكن هذا الاهتمام يستند إلى العديد من المسوغات أهمها:

(١٠، ٣٣٤)

١. **مسوغات سيكولوجية:** مفادها أن مرحلة التعليم الأساسي (من ٦-١٥ سنة) تمتد عمرياً من نهاية مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة المراهقة. وتتميز هذه المرحلة بأن التلميذ فيها يبدأ في المشاركة الكاملة مع العالم خارج محيط الأسرة، كما أنها أولى المراحل العمرية لعملية التنشئة الاجتماعية، حيث تخرج حدود هذه العملية من الدائرة الأسرية الضيقة ليبدأ التلميذ في الانخراط في الدوائر الاجتماعية الأوسع، ومن ثم يدخل في عملية تفاعل متعددة الدوائر ومتنوعة السبل بتنوع الكيانات الاجتماعية التي يتفاعل معها. وعلى صعيد النمو Growth يقترب التلميذ من نموه الحركي والعقلي واللغوي والإدراكي في نهاية هذه المرحلة إلى مستوى النضج وتسم تعبيراته الانفعالية والمواقف التي تثيرها بالثبات. (٦٤، ٨)

هذه المرحلة إذن تشكل -من الوجبة السيكولوجية- بداية التشكل الخاص والصياغة الأولية لشخصية التلميذ، ومن ثم سوف يتأثر شكل ومضمون وتوجه هذه الصياغة بطبيعة المؤثرات القادمة من البيئة التربوية للتلميذ، وكذلك طبيعة واتجاه التفاعل الناشئ عن وجوده فيها وتأثره بها.

٢. **مسوغات تربوية:** مفادها أن هذه المرحلة تمثل -تنظيمياً- قاعدة البناء التعليمي فهي مرحلة التعليم الشعبي ... تعليم أبناء الشعب بمختلف انتماءاتهم الطبقية والاجتماعية والثقافية، وغايتها تزويد هؤلاء التلاميذ بالحد الأدنى الضروري من المعارف والمهارات والقيم التربوية التي ارتضاها المجتمع لأبنائه في بواكير حياتهم.

فالتعليم الأساسي إذن بمثابة الجذع المشترك لشجرة التعليم المتفرعة فيما بعد يمينا ويساراً وأعلى وأسفل، ومن غير المتصور أن تنطلق الفروع نامية معافة إذا انبثقت عن جذع ضامر أو معتل، هنا تبدو خطورة أن تكون البيئة التربوية لتلاميذ القاعدة ملوثة أو مصابة بعوامل الإعاقه.

صلاحية هذه البيئة ونقاؤها لتلميذ هذه المرحلة إذن هو الضمان الأساسي لصحة تربية الأجيال المتعلمة في المراحل التعليمية اللاحقة، ومن ثم صحة إعداد الإنسان العربي مستقبلاً.

٣. **مسوغات ثقافية:** مفادها أن القدرة الجماعية للمجتمع تتوقف على التربية و يتوقف تقدم المجتمع على هذه القدرة الجماعية ، ولا يتوقف تقدم المجتمع على قدرة أعداد قليلة فقط، بل على الجماهير الواسعة.

ولم يعد مقبولاً ذلك الرأي الذي كان شائعاً حتى عهد قريب -وما زال يشيع في المجتمعات الرأسمالية- بأن الجماهير تتبع القلة ذات العقلية الممتازة. فالتقبول الآن أن المجتمع يولد مستوى القدرة، وأن الحد الأدنى لهذه القدرة غير معروف، وهو أيضاً بعيد ... بل إن عملية توليد القدرة يمكن إخضاعها والتحكم فيها عن قصد، والأجيال المتعلمة في مرحلة التعليم الأساسي يمثلون جذور هذه القدرة الجماعية فمنهم قبل غيرهم تشكل الثروة البشرية المستقبلية للمجتمع، وعلى قدر النجاح المتحقق في تربية هذه الأجيال يتحدد مستوى القدرة الجماعية للمجتمع بأكمله. فتلميذ التعليم الأساسي الآن من ٦-١٥ سنة، هو مواطن المستقبل، فعندما يحقق مجتمع ما نجاحات ملموسة في تجويد شخصية هذا التلميذ، فهو عندئذ يحقق نجاحات أكبر في تجويد شخصية مواطن المستقبل ... لماذا؟! لأن هذا التلميذ هو المدخل الحقيقي لبناء نسيج اجتماعي وثقافي قوي. وعندما تصح البيئة الاجتماعية للمجتمع، وعندما تتأصل انتماءات أفرادهِ وتعمق تكويناتهم الثقافية والقومية عندئذ يمكن التنبؤ بالنجاحات المحققة في نمو وتنمية القدرة الجماعية المستقبلية.

وفي ظل علاقة "السببية الدائرية" يمكن تصور الإسقاطات المستقبلية لخولاء التلاميذ على ضوء مدخلات البيئة التربوية التي يربون فيها، فالتلميذ الذي نشأ في بيئة مدرسية تعلي من قيمة "العش الامتحاني" أو تغض الطرف عن مركبيه

أو تسمح به... والتلميذ الذي تعود أن يُرفع من صف دراسي إلى آخر دون مجهود حقيقي بتوسل أو بأساليب غير مقبولة أخلاقياً واجتماعياً، هذا التلميذ وذاك غالباً ما تقودهما هذه البيئة إلى التمرس والانحياز للتوسل بهذه الحيل في حياة المواطنة المستقبلية، طالما أن هذه الأساليب وتلك الحيل قد أجادت في إنجاز أهدافهما الذاتية في مرحلة الدراسة.

هناك إذن نوع ما من المردود الاجتماعي لنوع البيئة التربوية التي يتشكل فيها ويتفاعل معها التلميذ، وهذا المردود لا يمس جانباً واحداً من شخصيته - كالجانب المعرفي مثلاً - وإنما تتسع آثاره لتمس مختلف جوانب شخصيته مستقبلاً... الأمر كله متوقف على نوع هذه البيئة التربوية، ومدى تعزيزها أو تعويضها للنمو السوي للشخصية في إطارها الاجتماعي الثقافي العام.

مصادر التلوث التربوي وآلياته:

البيئة التربوية لتلاميذنا هي من صنعنا، وتوجيهها وآليات عملها هي رهن تصرفاتنا وأفعالنا وجهودنا، وعلى قدر نجاحنا في صنع هذه البيئة وتوجيهها يتوقف نجاحنا في تربية ناشئنا وتلاميذنا.

وتجدر الإشارة إلى أن المصادر والوسائط التي يفترض قيامها بالإسهام في صنع بيئة تربوية مواتية هي نفسها - في أحيان كثيرة - التي تسهم في تلوث البيئة التربوية لتلاميذنا.

ولقد قسم الخميسي مظاهر تلوث البيئة التربوية لتلاميذنا إلى نوعين من المصادر: مصادر غير مدرسية ومصادر مدرسية. (١٠، ٣٤١ - ٣٦٥)

أولاً: المصادر غير المدرسية:

١- الأسرة: إن الأسرة هي الخلية الاجتماعية الأولى في المجتمع، إنها أساس الربط بين الفرد والجماعة، وهي أيضاً أساس الربط بين جيل وجيل، فعن طريقها ومن خلال

التنشئة الاجتماعية ينقل المجتمع ثقافته عبر الزمن، فهي بذلك بمثابة الغراء الذي يربط المجتمع زمنياً، وبمثابة الذاكرة التي تتجمع من خلالها خبرات الإنسان وعاداته وأعرافه وتقاليد ومهاراته لتبني ثقافته التراكمية النامية.

فالأسرة أول وأهم مؤسسة اجتماعية يعايشها الإنسان العربي، خاصة إذا تذكرنا أنه يظل معتمداً عليها مادياً ومعنوياً حتى الزواج، ويواصل ارتباطه بها بعد الزواج، إما بصورة كاملة (حالة الأسرة الممتدة) أو بصورة جزئية (حالة الأسرة النووية).

فالأسرة هي المصدر الأول لعملية التنشئة الاجتماعية التي تبدأ فيها وتستمر مع حياة الإنسان من خلال وسائط ومصادر أخرى متنوعة. ففي هذه العملية يتعلم الطفل كيف يسلك السلوك المناسب نحو الآخرين، وكيف يضع حجر الأساس لمفهومه عن نفسه وعلاقاته بغيره مع الناس. كما ينمي الاتجاهات الخلقية والأساليب التي تجعله يتعامل بنجاح مع غيره من الأطفال والكبار خارج محيط الأسرة ... إن ما يحدث في الأسرة هو أول السلم نحو بناء الإحساس بالانتماء للمجتمع الذي هو عضو فيه. (٣١، ٦٠)

ولكن لا بد من التساؤل: هل تسهم الأسر العربية بأوضاعها الراهنة في صنع بيئة مواتية لنمو أطفالنا بشكل سليم؟

فالأسرة تنقل قيم المجتمع وأهدافه إلى الفرد وتغرسها في شخصيته أثناء تكوينه النفسي ولا سيما في السنوات الأولى من حياته.

ولا بد من التساؤل هنا: ما السمات الرئيسية الاجتماعية التي يتم غرسها في الفرد وهو طفل في مجتمعنا العربي، أو بكلمة أخرى: ما هي القيم والأهداف التي ينقلها المجتمع إلى الفرد بواسطة التربية العائلية؟

هل تسهم الأسر العربية بأوضاعها الراهنة في صنع بيئة مواتية لنمو أطفالنا بشكل سوي وسليم؟

يرى هشام الشراي أن الصفات المميزة لسلوك الفرد في مجتمعنا يمكن حصرها بثلاث صفات أساسية هي: الاتكالية، العجز والتهرب. أو بتعبير آخر: إن الشخصية التي يهدف إليها المجتمع وينتجها بواسطة العائلة هي شخصية تتميز برضوخها للسيطرة وبتهرجها من المسؤولية وباتكالياتها. إن هذه الشخصية ترتبط في ولائها بالعائلة والعشيرة والطائفة، وهي في سلوكها العام تسلم للقوى الفاعلة في المجتمع وتثبت العلاقات القائمة فيه. (١٣، ٨٤)

ويرى الشراي: إن مجتمعنا يرمي من خلال عملية التربية والتثقيف إلى هدف أساسي هو إخضاع الفرد وكسر شوكته، والتعبير الأقوى والأكثر وضوحاً لهذا يكمن في معاملتنا لأطفالنا وفي أسلوب تربيتهم وتثقيفهم. وتجدد الإشارة هنا إلى أن عملية التربية والتثقيف لا تتألف فقط من التعليم المباشر بل أيضاً من الأشكال التي يتخذها سلوك الوالدين (وأعضاء العائلة الآخرين) نحو أطفالهم وتفاعلهم معهم. ومما لا شك فيه أن شخصية الطفل تنمو وتتكون بفعل ما يلاحظه ويسمعه ويراه من جانب والديه أكثر بكثير مما يتعلمه عنهما مباشرة.

وتتخذ عملية إخضاع الفرد أشكالاً عدة منها ما هو نفسي (سيكولوجي) ومنها ما هو فكري (تعليمي).

فعلى الصعيد النفسي: إن الوسائل الرئيسية للإخضاع هي ثلاث: العقاب الجسدي والتخجيل والاستهزاء.

إن صفع الطفل إذا أخطأ قد يرغمه على تصحيح الخطأ لكنه في الوقت ذاته يسبب له شعوراً بالمدلة واحتقار الذات، وهو إذ لا يجد لهذا الشعور منفذاً يحوله إلى داخله أو يوجهه نحو من هم أصغر أو أضعف منه.

إن العقاب الجسدي لا يعلم الطفل شيئاً إلا الرضوخ الآني لمن هو أكبر أو أقوى منه أو لمن هو أعلى منزلة. من هنا يتعلم الفرد أن يسكت على القهر وأن يكبت الضغينة. ومن

هنا تتكون في الفرد صفات لها أبعد الأثر في تكوين شخصيته وفي تطوير أنماط سلوكه. لذلك نرى الفرد، في سلوكه الاجتماعي، بدلاً من اعتماده على الصراحة والصدق والتعاون مع الآخرين يميل إلى المداورة والأسلوب غير المباشر، ويعتاد الدس والتمويه في تفاعله الاجتماعي. لهذا نجد أن الاغتياب -أي ذم الغائب وتعريته من كل الخاسن- هو من عاداتنا الاجتماعية العميقة الجذور.

وكما أن العقاب الجسدي يشكل أداة مباشرة لإخضاع الفرد، فإن التخجيل يشكل أيضاً أسلوباً غير مباشر وربما أكثر فعالية في ترويض الفرد وجعله أكثر امتثالاً لآراء من هم أعلى منه. ومن آثار التخجيل أنه يخلق في النفس شعوراً بالذنب فيشعر الفرد أنه مذنّب ليس فقط على صعيد السلوك الفعلي، بل أيضاً على صعيد النية، والواقع أن الترسية الجنسية هي أهم أسباب هذا الشعور. لقد أثبت علم النفس أن الكبت الجنسي يقتل روح التمرد في الفرد ويخضعه لإرادة الأب وللسلطة الاجتماعية التي يمثلها هذا الأخير. وهذا الإخضاع يؤدي بدوره إلى عوارض نفسية مختلفة منها ضعف القدرة على التساؤل الحر والتفكير المستقل، أي إلى التشتت العقلي بشكل عام.

أما الاستهزاء فيجمع بين العقاب والتخجيل، وهدفه المباشر التقليل من قيمة الفرد تجاه نفسه وتجاه الآخرين.

ويبدو أن مجتمعنا العربي من أكثر المجتمعات قسوة على الأطفال. ولعل ذلك يعود كما يرى هشام شرابي إلى أننا نفصل فصلاً تاماً بين عالم الصغار وعالم الكبار، فننظر إلى الطفل على أنه رجل لما يكتمل بعد، وبالتالي لا نقر له شخصية خاصة وعقلية خاصة بمعنى أن للطفل عالماً نفسياً له نوعيته وخصائصه الفريدة. ولهذا فإن علاقتنا بهم تستند إلى السطحية عليهم والابتعاد عنهم، وهذا يعود إلى أن علاقة آبائنا بنا كانت على هذا المنوال، لذلك لا يمكن أن نغير علاقتنا بأطفالنا إن لم نسترجع عالم طفولتنا، عالم الفرح والحرية والأمل فنعيد الصلة بأصول حياتنا ونصبح قادرين على تضميد الجروح التي سببها لنا آباؤنا ونحن أطفال. وإن عجزنا عن ذلك فإننا سنستمر في علاقتنا القاسية

بأولادنا فنعاملهم بالقسوة نفسها التي عاملنا بها آباؤنا لنجعلهم على صورتنا كما جعلنا آباؤنا على صورتنا، وذلك لنضمن خضوع آبائنا لإرادتنا، كما ضمن آباؤنا خضوعنا لإرادتهم وإرادة الجيل السابق. (١٣، ٨٧)

هذا على الصعيد النفسي، أما على الصعيد الفكري فعملية الإخضاع تأخذ شكلاً خاصاً هو الإرهاب المباشر في التعليم عن طريق التلقين، ويهدف التلقين كطريقة للتعليم المباشر إلى التسليم بما يتعلمه الفرد ويحفظه دون تساؤل أو تفهم، فيصبح العقل أداة تردد وحفظ بدلاً من أن يكون وسيلة تحليل ومعرفة ونقد. إننا بذلك نكبل عقولهم ونخد من غمهم الذهني الطبيعي. والواقع أن الكبت الجنسي الذي يتعرض له الفرد يجد مقابله الكبت الذهني والاثنان ينميان فيه نزعة الامتثال والتسليم والاتكالية.

فالقسم التي تسود العائلة - في نظر الشراي - من سلطة وتبعية وقمع واتكالية وخضوع هي التي تسود العلاقات الاجتماعية بوجه عام، فلا تتيح العائلة للطفل سوى مجال ضيق لتحقيق استقلاله الذاتي واعتماده على نفسه، ويؤدي ذلك الإفراط في الاتكال عند الطفل إلى شعوره بالعجز عن اتخاذ قراراته بنفسه، ومن ثم استعداد مبكر للإذعان للسلطة، وفقدان الثقة في آرائه الخاصة، مع قبول آراء الآخرين دون تردد أو تساؤل.

هذا التكميك التربوي - التخجيل - في نظر شراي يجعل الطفل إنساناً كتوماً يظهر خلاف ما يظن ويقول خلاف ما يعتقد، ويفعل خلاف ما يقول. ومن ثم تتكون لدى الطفل عادات المسايرة والمجاملة، تلك التي تمثل عقبة أمام حسم المشكلات إذ يتعذر معها تسوية الخلافات عندما تلتقي الأطراف وجهاً لوجه. وبالتالي تستمر العدوانية المكبوتة، فيلجأ الطفل مستقبلاً إلى اغتياب الآخرين كنوع من التفريغ عن هذه العدوانية المكبوتة.

وإذا كانت هذه الأنماط التربوية تشيع في الريف وفي الطبقات الاجتماعية الوسطى عموماً، وهي تمثل غالبية السكان، فإن آثار هذه الأنماط تمتد في انعكاساتها إلى أبعد من حدود الدائرة الأسرية.

فيرى (علي زيعور) —على سبيل المثال— أن نظرة الإنسان العربي للقائد السياسي لا تختلف كثيراً عن نظره إلى رب العائلة، فهو يريده شخصاً قوياً وأن يتولى كل شيء بعدل وحنان. فالعربي يلتصق بعائلته أو بقبيلته التصاقاً شديداً بما يضعف إحساسه الوطني العام الذي يهتم بالمشاكل والناس على مختلف المستويات.

وفي العقود الثلاثة الماضية انعكست ثقافة العولمة على الأسرة بما أفرزته من قيم وما ترتب عليها من مشكلات مختلفة شكلت عوامل أساسية أسهمت بشكل كبير في تلويث البيئة التربوية لأطفالها.

ومن أهم هذه العوامل ما يلي:

أ- عوامل مادية واقتصادية:

إن طغيان المشكلات الاقتصادية في المجتمع وتعدد مظاهرها —مثل مشكلة الإسكان ونقص الخدمات الأساسية ولاسيما في المدن— جعل الكثير من الأسر تعجز عن توفير المسكن الملائم صحياً واجتماعياً لنمو الأبناء نمواً سليماً، فضيق المسكن وتدني مستوى الخدمات الصحية وانشغال الآباء —وفي كثير من الحالات الأمهات— بالعمل ساعات النهار سعياً لكسب وملاحقة إشباع حاجات الأسرة ... هذه العوامل قد دفعت —بشكل مباشر أو غير مباشر— إلى تنحية المهمة التربوية للأسرة جانباً أمام ضغوط الحياة الاقتصادية، وأضحى الدور التربوي للأسرة دوراً هامشياً. ولذلك غاب في كثير من الأحيان الوسط المكاني الملائم والاجتماعي الملائم لتربية التلميذ في الأسرة تربية ملائمة.

ب- عوامل حضارية واجتماعية:

لقد أفرزت التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي صاحبت العولمة أو نشأت عن سياسة الانفتاح الاقتصادي قيماً استهلاكية ونزعات وتطلعات مادية كثيراً ما تفوق إمكانيات الأسرة وقدرتها ...

هذه القيم الجديدة والتطلعات المستحدثة أصابت جوهر التفاعلات بين أفراد الأسرة نتيجة التوجهات والتطلعات المادية الاستهلاكية التي استجدت.

لقد احتلت في زمن الانفتاح العولمي مؤشرات اتساق المكانة الاجتماعية للأفراد، فلم يعد من هم أكثر تعليماً أو إخلاصاً في العمل يتلقون أكبر الدخول، لقد حلت مؤشرات أخرى مثل الرشوة والفساد والمحسوبية محل هذه المؤشرات. ففي زمن الانفتاح العولمي تم استيراد ضغوط النظام الرأسمالي العالمي ومساوئه فزاد التضخم في كثير من البلدان النامية ومن بينها البلدان العربية، الذي أثر على الطبقات الوسطى والدنيا ذات الدخول الثابتة، فبدأت المصاعب تتراكم على كاهل هذه الطبقات فانتشرت الممارسات السيئة كالانحلال الخلقي والتسبب والفوضى في العلاقات الاجتماعية والتكالب على المال والمصلحة الشخصية.

وفي ظل مناخ تسوده هذه القيم فمن غير المتصور أن تحيا الأسرة معصومة من الوقوع في سقطات هذا المناخ أو الوقاية من ملوثاته.

ومن ثم من غير المتصور أن ينمو التلميذ في مثل هذا المناخ نمواً شاملاً متكاملاً لا تحاصره مخاطر التلوث القيمي والأخلاقي والاجتماعي.

ج- عوامل ثقافية وتعليمية:

إن ارتفاع معدلات الأمية في كثير من البلدان النامية - رغم الإحصاءات المضللة التي تقول غير ذلك - بأبعادها المجاثية والوظيفية بين جيل الآباء

والأمهات يسهم في غياب البيئة الأسرية ذات المستوى الثقافي التعليمي المواتي للتربية الصحيحة. ففي البيئة الأسرية الأمية لا يتوافر الأساس السليم للقيام بالدور التوجيهي والإرشادي نفسياً وتربوياً للأبناء. وفي البيئة الأسرية الأمية تشيع الأسطورة وقيم القدرية والانتكالية والتفكير غير العلمي.، وفي البيئة الأسرية الأمية لا تتوافر أسس الرعاية الصحية والنفسية السليمة للأبناء. ولذلك تكثر في مثل هذه البيئة حالات الرسوب والتسرب المدرسي بين التلاميذ. وفي ظل هذه البيئة أيضاً تشيع -ولاسيما في الريف- حالات تشغيل التلاميذ وهم صغار في أعمال قاسية طمعاً في القيمة الاقتصادية لعمل الأبناء وعائد هذا العمل.

٢- جماعات الأقران:

جماعة الأقران هي بناء اجتماعي غير رسمي يضم عدداً من الأفراد يجمعهم تقارب السن، أو قرب محل الإقامة، أو تماثل الوضع الطبقي، أو وحدة المكان الذي يرتادونه كالمدرسة والنادي والحي والشارع ... أو محل العمل.

ولكن كيف تؤثر جماعات الأقران في تربية تلميذ التعليم الأساسي؟ ومتى يمكن اعتبارها مصدراً من مصادر التلوث التربوي لهذا التلميذ؟!

إن كل عمل يؤدي إلى غاية أو قصد من ورائه هو بناء الشخصية الإنسانية أو التأثير فيها يدخل تحت "المظلة التربوية" وبهذا المفهوم فإن المؤثرات التربوية عديدة ومتشعبة ويصعب حصرها.

وهناك شبه اتفاق على أن جميع المؤثرات التربوية أياً كان مصدرها تنقسم إلى صنفين:

أولهما : التأثيرات التربوية النظامية "المدرسية" **وثانيهما:** التأثيرات التربوية غير النظامية "غير المدرسية".

وإذا كانت التأثيرات التربوية النظامية هي تلك التي تصدر عن مؤسسات متخصصة وتراعي فيها قواعد وأصول ومتطلبات النمو المتدرج للفرد من مختلف النواحي ... فإن التأثيرات التربوية غير النظامية هي التي لا تخضع لشروط ولا لقواعد ترتبط بمراحل نمو الفرد ومتطلباته كل مرحلة.

وتعد جماعات الأقران من أهم التأثيرات التربوية غير النظامية فعلى الرغم من أنها وسائط "غير مؤسسية" فإنها كثيراً ما تملك إمكانات التأثير في شكل الشخصية ولاسيما في مرحلتَي الطفولة والمراهقة. فالخصائص التي تتميز بها هذه الجماعات في تكوينها وتوجهاتها وقيامها على الصداقات التلقائية والاختيار الحر والاستمتاع بوقت الفراغ بعيداً عن سيطرة الكبار وضوابطهم ... هذه الخصائص وغيرها تجعل من جماعات الأقران وسيطاً جذاباً ومثيراً لتلميذ التعليم الأساسي.

وجماعات الأقران ليست من صنف واحد، حيث تتنوع هذه الجماعات حسب ظروف البيئة والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ... والجماعات التي تتكون من أبناء الطبقات الميسورة تختلف عن تلك التي تنشأ بين الطبقات المتوسطة والدنيا، والجماعات التي تتكون في الأوساط المتعلمة تختلف عن التي تنشأ في الأوساط الأمية أو المتدنية ثقافياً.

ورغم بعض التأثيرات الإيجابية التي تنشأ عن انتماء التلميذ إلى إحدى هذه الجماعات وتفاعله معها، وخاصة في اكتساب بعض الاتجاهات والمهارات والمعارف وتعديل بعض السلوكيات والعادات والميول ... فإن هذه الجماعات كثيراً ما تسهم في تلويث البيئة التربوية لأعضائها أو بعض أعضائها إذا سيطرت عليها توجهات سلبية أو مناهضة لتوجهات الوسائط التربوية النظامية كالمدرسة.

فكثيراً ما نسمع أو نقرأ عن سلوكيات منحرفة أو جانحة تنشأ وتترعرع في ظل هذه الجماعات، وكثيراً ما نسمع أو نقرأ عن قيم غير ملائمة تتكون وتبلور في إطار المناخ

القيمي والأخلاقي لهذه الجماعات، وكثيراً ما نسمع أو نقرأ عن اتجاهات منطرفة - مناهضة لاتجاهات الأسرة والمجتمع تنشأ أو تكتسب وتنمو لوجود التلميذ في جماعات أقران تحمل نفس الاتجاهات وتشيعها بشكل مقصود أو غير مقصود.

ولعل في جماعات اللعب التي هي أحد أشكال جماعات الأقران مثلاً يوضح بعض الآليات التي تعمل بها هذه الجماعات وبعض التأثيرات التي تسهم في تلويث البيئة التربوية لأعضائها. هذا على الرغم من الأهمية المعقودة -نظرياً- على اللعب نفسياً وتربوياً.

فالوظيفة التربوية للعب لا شك فيها، فلو لاحظنا مجموعة من الأطفال تلعب لأمكننا التكهّن بأن ثمة مكتسبات تربوية يحققونها. فالفرص متاحة أمامهم لنمو المهارات العملية للتوازن، والتوافق ثم وهم يتحدثون، وهذا أمر لازم أن عليهم أن يتعاونوا، ثم إنهم يقلدون بعضهم البعض. فالبراعة تنتقل وحب الاستطلاع موجود دائماً يدفع للسؤال وذاك لمعرفة شيء جديد عليه وثالث إلى تعلم مهارة ما ..

وهناك من المربين وغيرهم من يتكلم عن الألعاب الجامعية وما تهيئه من فرص التدريب الخلقي على فضائل الشجاعة والعدالة والتعاون والولاء والمثابرة واحترام وتقدير الغير.

ولكن لن تظهر هذه الفضائل بفاعلية وإثمار دون تدخل من المدرسين. ويجب الحذر من تلك الألعاب الجماعية والمباريات التي تثير التنافس غير المحدود والتي بهذا المعنى تطيح بكل خير يمكن أن يجنيه اللاعبون. (٤٧ ، ١٣٥)

فاللعب لا غبار عليه إذا توافرت شروط أهمها أن يكون تربوياً ومتيحاً للتعلم وتشكيل الشخصية الإيجابية لمن يلعب ... لكن هل تتيح الظروف المجتمعية الراهنة والواقع المدرسي القائم والمناخ السائد في الأسرة وفي الشارع إمكانات توفير لعب مربٍ من هذا النوع؟!

بالطبع لا .

ففي المدرسة انخسرت أو انعدمت فرص اللعب الجماعي أمام التلاميذ، وإذا تم جلسة أو غيبة من إشراف المدرسين ومراقبتهم فإن الإدارة المدرسية عادة ما تضطر إلى التعامل معه على أنه خروج عن نوااميس الانضباط المدرسي، وكثيراً ما تعاقب ممارسيه. والشارع لم يعد مكاناً آمناً يسمح لجماعات الأطفال أن تلعب لعباً جماعياً دون مخاطرة بالحياة أو تهديدها أو المعاناة من آثار تلوث الشارع أو فوضاه أو المطاردة من الكبار أنفسهم.

وفي ظل شيوع التزعات الاستهلاكية والمظهرية المادية التي أفرزتها العولمة في السنوات الأخيرة تشيع نزعة اللعب الفردي التي تدعمها أسواق الانفتاح ومقاهي الانترنت المستخمة باللعب الفردية المستوردة - طائرات ومسدسات ... الخ- والتي يسعى كل طفل لاقتنائها، مثل هذه اللعب الفردية - غير المربية عادة- تحدد كل قيمة جماعية وتزرع في نفوس الأطفال قيم الأنانية والمنافسة والمظهرية والتباغض الاجتماعي. إن جماعات تنشأ في مثل هذا المناخ وتلك القيود والضغوط الواقعة عليها هل يمكن أن تكون مسهمة في صنع بيئة تربوية مواتية للنمو؟!

٣- وسائل الإعلام:

يؤدي الإعلام الحديث -أياً كانت وسائله- أربع وظائف هامة للمجتمعات المعاصرة هي:

١. التوجيه.
٢. التثقيف.
٣. التعاون الاجتماعي.
٤. الترويج. (١٠، ٣٥٤).

والإعلام في هذا المعنى هو جزء من وسائط التعليم غير النظامي، فهو وإن لم ينشأ أساساً لغايات تعليمية ووظائف تعليمية إلا أنه من خلال وظائفه الأربع السابقة يؤدي دوراً تربوياً ويحقق أهدافاً تربوية. وهو من هذه الزاوية مدرسة من مدارس الحياة، وذلك لأنه يقدم من خلال هذه البرامج والمواقف دروساً في فلسفة الحياة مليئة بالقيم والمعايير وأنماط السلوك. ومن خلال المزج بين الواقع والخيال في برامج الإعلام المختلفة تستطيع أجهزة الإعلام التأثير في قيم الأفراد وأفكارهم واتجاهاتهم ومواقفهم في الحياة بما لا تستطيعه أجهزة التعليم النظامي التقليدية. (٤٠، ٤٧).

إن ثمة أدوار يمكن لوسائل الإعلام القيام بها في تنشئة الطفل وتربيته إذ يمكن أن يسهم إيجابياً في نمو الفرد الجسدي والعقلي والاجتماعي والوجداني والأخلاقي... الخ.

كما يمكن أن يسهم في توجيه الأسرة نحو تربية الطفولة. تلك هي أهم الأدوار التي يفترض أن يقوم بها الإعلام في تنشئة الطفل وتربيته، وهذه الأدوار لا تتناقض مع الأهداف الرئيسية للتعليم الأساسي. ومن ثم تستطيع وسائل الإعلام - في حالة قيامها بأدوارها الوجوبية - أن تسهم في صنع بيئة مواتية لتحقيق أهداف تربية تنسجم مع أهداف التعليم الأساسي.

ولكن السؤال المطروح هنا: أين وسائل الإعلام العربي من هذه الأدوار؟ وهل تقوم هذه الوسائل فعلاً بالإسهام في صنع بيئة تربوية ملائمة؟

على الرغم من أن وسائل الإعلام بعامه والتلفزيون بخاصة تلعب كثيراً من الأدوار التي أشرنا إليها سابقاً وتسهم إسهامات إيجابية في تحقيق بعض الأهداف التعليمية، إلا أنه يمكن القول وبدون أي تحفظ أن الآثار الضارة لوسائل الإعلام التي تهدد تربية أطفالنا من الكثرة والتنوع والعمق الذي يحملنا إلى استنتاج مفاده أنها تسهم بقدر ما في تلويث البيئة التربوية لأطفالنا، ولكن كيف؟!

إن الكيفية التي تنحرف بها أجهزة الإعلام عن الطريق الصواب، بحيث تتحول إلى أحد مصادر تلوث البيئة التربوية، تستند إلى نفس الأساليب والتقنيات التي تعتمد عليها أجهزة الإعلام والتي جعلت رجال الإعلام والتعليم يعترفون بعجز المؤسسات التعليمية عن منافسة وسائل الإعلام. فعن طريق المواقف الدرامية التي تخرجها وتقدمها برامج التلفزيون، على سبيل المثال، يمكن تصوير الفضائل على أنها نادرة ما تكون طريقاً للسعادة، كما يمكن تصوير الغش والخداع في المعاملات اليومية على أنه طريق أكيد لتحقيق الغنى والرفاهية. ويمكن تصوير الحشونة والعنف في التعامل على أنها لازمة في الحياة اليومية. (٤٠ ، ٤٨)

أليس هذا كفيل بتلويث البيئة التربوية وقلب قيم المجتمع ومعاييره المرغوبة؟
إن ثمة مؤشرات كيفية تحملنا على الاعتقاد بأن التلفزيون يسهم بقدر كبير رغم تأثيراته الإيجابية في تلويث البيئة التربوية لأطفالنا وأهم هذه المؤشرات ما يلي:

١. زيادة نسبة برامج الأطفال المستوردة عربياً التي انتجت خصيصاً لأطفال لهم ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المغايرة، ومن هنا فإن فرض الرقابة على مثل هذه البرامج والتدقيق في اختيارها يعد أمراً ضرورياً، لأنها تحمل مسميات وعادات وتقاليد تباعد بين الطفل وبيئته الحقيقية وهو ما يغرس بذور اغترابه.

٢. قيام التلفزيون بعرض سلسلة من أفلام ومسلسلات العنف والانحراف الاجتماعي والأخلاقي يتيح للطفل - منذ بواكير حياته - الاحتكاك بالسلوك العنيف، فيقلد هذه الشواهد وتكرس لديه بعض الثوابت العدوانية والإجرامية في سلوكه في المستقبل.

٣. وجود قدر من التناقض بين ما يقدمه التلفزيون للأطفال وبين واقع الحياة العملية الأمر الذي يمكن أن تكون له آثاره السلبية عندما يدرك الطفل التناقض.

٤. ضعف نسبة البرامج التربوية إلى إجمالي برامج الأطفال، وتركيز التلفزيون على نجوم المطربين والممثلين والرياضيين الأمر الذي قد يدفع الأطفال إلى أخذ قيم وأخلاقيات هؤلاء النجوم كإطار مرجعي. وعندما تسود مثل هذه المشاهدات قبل أن ينضج الطفل يرسخ في ذهنه منذ نعومة أظفاره -على سبيل المثال- تمجيد الفنانين والممثلات ونجوم الكرة على حساب أصحاب المهن الأخرى المنتجة كالأطباء والمهندسين والمعلمين والعلماء. ونتيجة ذلك تتغير نظرة الطفل إلى أمه وأبيه مع مرور السنين، ويتأثر سلوكه معه وتتضاءل استجابته لتصائحهم وتوجيهاتهم.

٥. من تأثيرات التلفزيون كذلك التي تلوث البيئة التربوية للصغار عموماً سوء استعمال اللغة. فأسلوب الأداء مليء بالعبارات الشاذة والمصطلحات الدخيلة والنطق المنحرف. واستخدام المنهج العامية في أحط تركيباتها قد أصبح أمراً عادياً بالنسبة للصغار والكبار على السواء.

ثانياً: مصادر مدرسية:

قد تبدو بعض الغرابة حين تنهم المدارس والمؤسسات التعليمية بأنها قد أصبحت مصدراً من مصادر تلوث البيئة التربوية، وهي المفترض فيها المسؤولية. المسؤولية الكاملة عن تربية الناشئين وتعليمهم... الخ فتاريخ المدرسة يقترن بتاريخ التربية النظامية في المجتمع الإنساني. فقد ظلت الأسرة تقوم بواجبها التربوي الشامل ردحاً طويلاً من الزمن - باعتبارها الجماعة الأولى في حياة الإنسان - حتى تطورت المجتمعات الإنسانية وتعددت

حياتها وشؤونها وتراكت ثقافتها. حينئذ وجدت الأسرة نفسها تفقد قدرتها تدريجياً على القيام بما تعودت أن تقوم به بفاعلية وكفاءة.

ومن ثم بات من الضروري أن تظهر في المجتمعات أنواع أخرى من التنظيمات تساعد الأسرة فيما عجزت عن القيام به. فكانت المدرسة هي التنظيم الذي ابتكرته المجتمعات الإنسانية للقيام بدور رئيسي في معاونة الأسرة في القيام بدورها التربوي، واختصت المدرسة بمعناها "المؤسسي" بجانب حيوي من جوانب العملية التربوية وهو الجانب المعرفي الذي يعنى أساساً بإعداد الناشئين لممارسة أدوارهم في الحياة التي يحتاجها المجتمع.

ولكن لم تنفرد المدرسة وحدها بهذا الميدان -ميدان التربية والتعليم- وإن ظلت رداً طويلاً من الزمن تحتكره وتنفرد به. فكما انتزعت المدرسة من الأسرة بعض أدوارها الحيوية، فكذلك ظنير للمدرسة منافس قوي أضحي يزحف -بإمكاناته وآليات تأثيره- يوماً بعد يوم على دور المدرسة وينازعها أرضها وفاعليتها. ذلك هو الإعلام الحديث.

لقد تطور الإعلام الحديث وتقدمت فنونه -وخاصة خلال السنوات الثلاثين الماضية- حيث استطاع أن يثبت قدرته على صنع بيئته التربوية الخاصة وقد أسفرت انعكاسات هذا التطور حقيقة ناصعة، بات يؤمن بها التربويون قبل غيرهم مفادها: أن عصر احتكار المؤسسات النظامية للتعليم قد انتهى إلى غير رجعة. ومن ثم لم تعد المدرسة هي المؤسسة الوحيدة المؤثرة في تربية الناشئين وتعليمهم.

وفي غمار هذا التنافس والتحدي المفروض على المؤسسة، فقدت تلك المؤسسة بعض بريقها، واهتزت قوى احتكارها لنشر العلم والمعرفة. والأكثر من هذا باتت تتأثر بتلوث البيئة التربوية المحيطة بها، وبالتالي تؤثر هي نفسها -بحكم التفاعل- في تلوث هذه البيئة.

إن كنا قد ارتضينا الملاحظة فحجاً بحثياً ملائماً لدراسة كهذه، فإن حقيقة الممارسات تشير إلى أن كثيراً من المدارس المعاصرة قد أصبحت بيئات ضارة تربوياً بسبب انعدام القدوة الأخلاقية والسلوكية فيها، وبسبب السباق من أجل الحياة بين المعلمين، وبسبب الضغوط الخارجية الواقعة على المدرسة نفسها.

ولكن كيف تسهم المدرسة في التلوث التربوي وهي المعنية بتنقية البيئة التربوية أساساً؟! يقول صلاح الدين جوهر في هذا الصدد: "وهذا ليس بالأمر الغريب بالنسبة للمدارس أن تصبح مصدراً من مصادر تلوث البيئة التربوية للنشء، فكم من المستشفيات ومؤسسات العلاج قد انتشرت فيها جراثيم الأمراض والأوبئة بسبب الإهمال والتراخي واللامبالاة وانعدام الشعور بالمسؤولية، وأصبحت مصدراً خطيراً من مصادر العدوى القاتلة بالنسبة للمريض والسليم على السواء. (٤٠، ٣٦)

مؤشرات التلوث في البيئة المدرسية:

للبيئة المدرسية -التي هي جزء رئيس من البيئة التربوية- جوانبها المادية والاجتماعية والنفسية والتعليمية، وكل من هذه الجوانب يمثل جزءاً رئيسياً من مدخلات العملية التربوية والتعليمية.

وهذه المدخلات بدورها -علاوة على طبيعة عملها- تحدد المخرجات الناتجة عنها.

وباستقراء واقع البيئة المدرسية في التعليم الأساسي الراهن -من منظور مفهوم التلوث التربوي- تبدو مؤشرات كمية وكيفية تحمل على الاعتقاد بكل ثقة أن البيئة لا تخلو من عوامل التلوث ومظاهره وأهم هذه المؤشرات ما يلي:

١- مؤشرات كمية:

إن العجز الكمي في المباني المدرسية المتاحة، والنقص في المرافق والتجهيزات والمخابر، وتعدد الفترات الدراسية وكثافة الصفوف وقصر العزم الدراسي، والعجز في المعلمين

وقلة -أو عدم وجود- الأخصائيين الاجتماعيين والمرشدين النفسيين ... كل هذه الظروف وغيرها تؤدي إلى أن العملية التربوية والتعليمية لا يعيشها التلميذ كما ينبغي، وتتضاءل حصته المبتغاة منها، ويهمل بالتالي دور المدرسة في حياته التربوية، هذا فضلاً عن عامل هام لا يمكن إغفاله، وهو أن هذه البيئة -من الوجهة المادية- غير مواتية لتجويد العملية التربوية والتعليمية.

٢- مؤشرات كيفية:

إن خطورة هذه المؤشرات أكثر من سابقتها، حيث أنها تمس صميم التكوين العقلي والوجداني والمهاري والاجتماعي للتلميذ، أو هي كما يطلق عليها سعد مرسى "تربية الأعماس" كما تبدو خطورتها من آليات التأثير التي تملكها. وفيما يلي بعض مؤشرات الخطورة، ومن ثم شواهد التلوث:

أ- المنهاج:

ما زالت بعض المحتويات الدراسية التي تنطوي على معلومات ومعارف فقدت مصداقيتها، أو هي تدعم تناقضات أكثر مما تدعم تجانساً ووحدة ثقافية بين التلاميذ. وهناك بعض المحتويات الدراسية التي تشيع بعض الاتجاهات والقيم غير المواتية، ومن ثم تملك إمكانات تزييف الوعي الاجتماعي للتلميذ أكثر مما تملك إمكانات صنع الوعي وتنميته. (٦٦ ، ٧٧).

ب- طرائق التدريس:

على الرغم مما قدمه العلم التربوي من أساليب وطرائق تثبت فاعليتها، إلا أن الأساليب والطرائق المتخلفة والمستهمة في التلوث ما زالت قائمة. فالتلقين والتحفيز والإفراط في الآليات التي تكسر لفظية التعليم -كنظام الامتحانات- وغياب الدور التوجيهي والإرشادي للمعلم، وتضاؤل الأبعاد المهارية والتعليمية ... ما زالت جميعها سائدة ومسيطرة.

ج- الأنشطة التربوية:

في ظل تقلص العام الدراسي، ومحدودية الإمكانيات التربوية المادية تقلصت الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية في المدارس وأضحت الغلبة للجانب المعرفي فقط في أدنى مظاهره على حساب التنمية الجسمية والاجتماعية والوجدانية للتلميذ.

د- الإدارة المدرسية:

في ظل مناخ مدرسي بيروقراطي، ومركزية اتخاذ القرار، كان من الطبيعي أن تنفقد العملية التربوية دينامييتها، وتتحجم دوائر صنع القرار الإداري. ولذلك لم يحظ التلاميذ بمآخذ اهتمام في صنع القرار التربوي، رغم التنظيمات الطلابية، ومختلف أشكال الصيغ التي نشأت أصلاً لتنمية قدرات التلاميذ على المشاركة في صنع القرار والإدارة المدرسية.

هـ - التربية الخلقية:

لم تحظ التربية الخلقية كما يجب، في إطار برنامج دراسي مكثس وجدول مدرسي مزدحم بالمواد التي تغطي بأهمية أكبر في نظر المعلمين وغيرهم، وعلاوة على أسلوب تدريس المواد التي تشيع فيه المنظية وتغيب في ظاه دعامة القدوة والنموذج، يمكن -بدون جهد كبير- استخلاص ملامح الواقع الراهن لتواضع أثر التربية الخلقية في مدارس التعليم الأساسي.

في ظل تفاعل المؤشرات السابقة -الكمية والكيفية- للبيئة التربوية في مدارس التعليم الأساسي، كان من الطبيعي أن تكون الدروس الخصوصية -بظلالها التربوية والاقتصادية والاجتماعية... والأخلاقية هي إحدى محصلات هذا التفاعل.

والدروس الخصوصية بصورتها الراهنة -وفضلاً عن أنها معوق أمام تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية- فإنها "تدعم قيمياً هابطة وتكرس الطابع المنطقي الغالب على تعليمنا.

والتحدي الذي تفرضه هذه المشكلة اليوم يتمثل في إضعافها لقيمة المدرسة الرسمية للدرجة التي توشك معها هذه المدرسة أن تحتل وجوداً هامشياً لا يبرره إلا احتفاظها بحق إصدار الرخصة أو الشهادة. (٦٩ ، ٢٠٤)

لم تكن الدروس الخصوصية بالطبع هي المحصلة الوحيدة الناشئة عن تفاعل أبعاد هذا القصور -الكمي والكيفي- في البيئة المدرسية. فثمة بعض المؤشرات العيانية التي لا تخفى على أي مراقب عادي لما يحدث داخل المدارس وخارجها، لكنه صادر عنها ويسير بقوة على أن البيئة المدرسية تمثل أحد مصادر تلوث البيئة بصورة عامة، وقد حدد الخميسي هذه المؤشرات بما يلي:

١. العقاب البدني الذي يصل في بعض الأحيان إلى حد إحداث العاهات المستديمة أو الموقفة في التلميذ المعاقب.

٢. بعض الألفاظ النابية التي يخرج بها التلاميذ من المدارس أو يرددونها داخلها بلا تحفظ، لأن بعض معلمهم يستخدمون هذه الألفاظ مع التلاميذ أنفسهم فأضحت جزءاً من تكوينهم اللغوي والخلقي.

٣. بعض السلوكيات الانحرافية التي ظهرت في الآونة الأخيرة في مدارسنا كالتمخيط والتعاطي المخدرات بين الصغار، أو حمل بعض الأدوات الحادة واستخدامها في المشاجرات داخل المدرسة وخارجها دون رقابة صارمة.

٤. تزايد بعض مظاهر السلوك التي تخرج عن أخلاقيات المهنة التربوية لدى بعض المعلمين والإداريين مثل استغلال بعض التلاميذ أو التسامح معهم من أجل منفعة مبتغاة، أو استغلال التلاميذ في أعمال خاصة من قبل الإدارة أو المعلمين خارج المدرسة.

هذه هي بعض المؤشرات والدلائل التي تثبت أن البيئة المدرسية في التعليم الأساسي الراهن تمثل أحد مصادر وآليات تلوث البيئة التربوية لتلميذ هذا التعليم ... الذي هو مواطن المستقبل.

آثار تلوث البيئة التربوية وكيفية وقاية التلميذ منها:

لقد حدد الخميسي آثار تلوث البيئة التربوية بما يلي:

١. إن تلوث البيئة التربوية -أو بعض جوانبها- يؤدي حتماً إلى إعاقة تربية التلميذ في معظم جوانبها أو في بعض جوانبها حسب شدة التلوث وتعدد مصادره.

٢. إن تلوث البيئة التربوية يؤدي إلى إعاقة النمو الشامل والمتكامل لشخصية التلميذ في أبعادها الجسمية والعقلية والنفسية والوجدانية والاجتماعية والأخلاقية.

٣. إن آثار التلوث لا تقتصر على ما يظهر "آنيًا" من مظاهر سلوكية مرئية، إذ تمتد هذه الآثار مع حياة التلميذ في المستقبل كما تعود -علاوة على المظاهر السلوكية- في أفكاره وقيمه واتجاهاته الكامنة.

٤. لا تقتصر آثار التلوث على أبعاده الفردية المتعلقة بشخصية المتأثر به، حيث يسهم هذا التلميذ بدوره مستقبلاً في تلويث البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها بعد انتهاء رحلته التعليمية في مؤسسات التعليم. (١٠، ٣٦٨)

وهكذا يمكن القول إن مخرجات البيئة التربوية الملوثة المتمثلة في الأفراد الذين لم يربوا كما ينبغي، سوف يؤثران مستقبلاً في تلويث البيئة التربوية ومن ثم يؤثران سلباً في تدخلات التعليم الأساسي مستقبلاً، وهو ما يحول دون تحقيق أهداف هذا التعليم.

سبل الوقاية المقترحة:

مما لا شك فيه أن تربية الإنسان تتم من خلال المشاركة بين وسائط ومؤسسات التربية المدرسية، وغير المدرسية، وهي جميعاً مسؤولة عن تنشئة الشخصية الناشئة وفق النموذج البدي يرتضيه المجتمع ... ولكن هذه المشاركة بين الوسائط المعنية بتربية الإنسان غير قائمة على الصعيد العربي أو المحلي، فأجهزة الإعلام تقدم في كثير من الأحيان ما يناقض ذلك الذي تقدمه المدرسة.

إن افتقاد التواصل والتنسيق بين مؤسسات التربية النظامية وغير النظامية يؤدي إلى خلخلة في نسق القيم المجتمعية، ويضعف من التأثير التربوي المطلوب إحداثه في شخصيات الأفراد. (٧٣، ٧٤٧).

ولعل المشكلة السابقة ناشئة في الأساس عن غياب النموذج الذي نربي وفقاً له ... إذ كيف يكون هناك اتساق وتكامل في عمل تربوي لم تتضح الغايات التي توجهه، ولم تمتلك تلك المؤسسات الوعي بالنموذج التربوي الذي يجب أن تتدي به ... إذا كان موجوداً أصلاً؟

والتلوث مثل المرض لا يمكن القضاء عليه نهائياً، حيث يكون البحث في التخلص نهائياً من مظاهر التلوث التربوي أو سد قنواته غير ذي جدوى إلا إذا رمتنا الوصول إلى مجتمع تربوي ... وهو ما لا يمكن تحقيقه.

ومن ثم فحري بنا أن نبحت في سبل الوقاية -وقاية تلاميذنا ومن ثم مجتمعتنا- من آثار هذا التلوث التربوي، وتحصينهم ضد الوقوع تحت تأثيراته الضارة المدمرة.

ومن أهم سبل وقاية تلاميذنا من التلوث التربوي وآثاره ما يلي:

١. إعادة النظر في بناء فلسفة تربوية لمجتمعتنا تحظى أسسها وتوجهاتها بأكبر إجماع من المعنيين بتحديد المسار الاجتماعي العام حاضراً ومستقبلاً بحيث يتمنح

عن هذه الفلسفة أهداف تحدد ملامح النموذج التربوي المستهدف لإنسان المستقبل.

٢. قيام وزارة التربية ومختلف الأجهزة التابعة لها بإشاعة الوعي بأهداف التعليم الأساسي لدى كل الوسائط والمؤسسات المعنية بتشكيل الناشئين في هذه المرحلة العمرية.

٣. وضع استراتيجية تربوية إعلامية للناشئين في مرحلة التعليم الأساسي، يشترك في تخطيطها وتنفيذها ومتابعتها وتقويمها مختصون في الإعلام والتربية وعلم النفس.

٤. زيادة مساحة البرامج التربوية والأسرية على الخريطة الإعلامية - ولا سيما في الإذاعة والتلفزيون مع التركيز على البرامج المعنية بإرشاد الآباء والأمهات في قضايا تربية أبنائهم في هذه المرحلة.

٥. أن يتوفر في كل مدرسة من مدارس التعليم الأساسي أخصائي اجتماعي ومرشد نفسي أو أكثر حسب حجم المدرسة.

٦. توجيه مزيد من الاهتمام للنشاط التربوي بنوعيه الصفي واللاصفي وإزالة كل العقبات الإدارية والتنظيمية التي تعترض ممارسة التلاميذ للأنشطة حتى في ظل الإمكانيات المادية الراهنة المتواضعة.

٧. ضرورة أن تفتح مدارس التعليم الأساسي أبوابها لأبنائها في العطلات الصيفية لممارسة الأنشطة التربوية والتعليمية العلاجية في ظل إشراف دقيق من المعلمين والإداريين.

٨. تخسير الفجوة بين البيت والمدرسة من خلال تنشيط التفاعل والتعاون بين المدرسة والبيت عن طريق الأخصائيين الاجتماعيين والمرشدين النفسيين وغيرهم، المهتم أن يكون للمدرسة دور مؤازر للبيت لتدعيم ما يبذل من

جهود، وأن يكون هناك من الوجهة الأخرى دور علاجي ووقائي لحماية بعض التلاميذ من آثار الظروف الأسرية غير المواتية للنمو السليم.

٩. توفير مزيد من الانضباط الخلقي والسلوكي في المناخ المدرسي العام وهذا لا يتأتى إلا من خلال تطبيق مبدأ الثواب والعقاب دون تحاون أو شطط حتى تصبح المدارس بحق بيئات تربوية مطهرة من الملوثات الاجتماعية كافة.
(١٠، ٣٧١)

— دور الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع مشكلات تلوث البيئة:

يتضح دور الأخصائي في التعامل مع مشكلات تلوث البيئة من خلال المراحل التالية :

أولاً : مرحلة الاستكشاف :

في هذه المرحلة يقوم الأخصائي الاجتماعي بما يلي :

١. دراسة أسباب التلوث في المجتمع المحلي .
٢. التعرف على المصادر المختلفة لاستمرار التلوث .
٣. دراسة السلوكيات الخاطئة من قبل السكان والتي تزيد من خطورة التلوث .
٤. دراسة النظم والمؤسسات الصناعية والخدمية التي تسهم في تلوث البيئة .
٥. تدعيم علاقة الأخصائي الاجتماعي بأهالي المجتمع والقيادات الرسمية والشعبية في ذلك المجتمع .
٦. التعرف على الجهود السابقة لمواجهة مشكلات تلوث البيئة ، ومدى نجاحها وفشلها وإمكانات الاستفادة منها .

ثانياً : مرحلة التنظيم :

يقوم الأخصائي الاجتماعي بما يلي :

- ١ . تشكيل اللجان المختلفة للتعامل مع الظاهرة .
- ٢ . عقد الاجتماعات غير الرسمية لتوجيه جهود السكان .
- ٣ . التدريب على المناقشة وإدارة الاجتماعات .
- ٤ . تكوين بناء تنظيمي قانوني له صفة الشرعية للتعامل مع مشكلات تلوث البيئة

ثالثاً : مرحلة المناقشات ووضع الخطة :

يقوم الأخصائي الاجتماعي بما يلي :

- ١ . تحديد البدائل المختلفة المناسبة لمواجهة مشكلة التلوث .
- ٢ . تحديد نقاط القوة التي يمكن البدء بها .
- ٣ . عرض ومناقشة الحلول المقترحة لإكسابها التأييد الشعبي والرسمي .
- ٤ . توجيه الحلول والجهود في إطار قيم ممارسة المهنة .
- ٥ . وضع خطة لمكافحة التلوث .

رابعاً : مرحلة التنفيذ :

يقوم الأخصائي الاجتماعي بتنفيذ الخطة من خلال :

- ١ . اللجان الفرعية المشكلة للتنفيذ .
- ٢ . إشراف الأخصائي على إجراءات التنفيذ وممارسة دوره كمدير للبرنامج .

خامساً : مرحلة التقييم :

في هذه المرحلة يقوم الأخصائي الاجتماعي بتقييم الجهود التي تتم لمواجهة مشكلات التلوث من خلال المشروعات التي نفذت للتعرف على جوانب القوة والضعف في تلك الجهود . (٧٦ ، ٢١١)