

الأسرة والتنشئة الاجتماعية

يعد موضوع الأسرة من أكثر موضوعات علم الاجتماع التربوي تداولاً وإن 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.

أو لا تعريف الأسرة:

الأسرة عبارة (عن منظمة اجتماعية تتكون من أفراد يرتبط بعضهم بروابط اجتماعية وأخلاقية ودموية وروحية 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 المذهبة وتكون درجة نظمها وعلاقاتها وسلوكها بسيطة وجامدة ومتحجرة. في حين تتمتع الأسرة البشرية بأنظمة وعلاقات وعادات 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 خلفياتهم 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 الأساسية 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 مكايفر 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 ومنسبها. (ماكفر، ١٩٦٢، ٢٣٨). بينما يعرفها **وسترمارك** أنها تجمع طبيعي بين أشخاص انتظمتم 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 انتماء 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 وتضمنهم. وفي بعض أجزاء جزيرة ميلنيزيا لا تعبر ولادة الطفل في الأسرة العامل الأساسي الذي يحدد انتماءه 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 آخر.

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 المتعددة *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 : ٤٠) 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 تضم الأزواج والزوجات والجد والجدة والأحفاد بالإضافة للأب والأم والأولاد، والأسرة النووية تبدو أفضل من الأسرة الممتدة لأنها وبسبب صغرها تستطيع تسلق السلم الاجتماعي والانتقال بسرعة لأن الأب يقوم بالدور العملي أو الأدواني وتقوم الأم بالدور العاطفي.

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

٣- محور 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 وانكالياً، 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 الرشيدان (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 للعون 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، وتوجيهه

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 وضعت 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 وتدرجه على العادات الفكرية الصحيحة
كالتفكير والمحاكاة والتصرف الصحيح الذكي والواعي في المواقف المختلفة حتى
لا ينحرف أو يتخلف عقلياً، وتحقق الأسرة ذلك بتوفير الجو الصحيح والإمكانيات
الفكرية المناسبة والعادات السليمة تفكيرياً داخل البيت والبيئة المحيطة.

٤ - الوظيفة الترويحية: تعد الأسرة الطفل للعمل والراحة لأنه مثلاً
يحتاج إلى العمل يحتاج إلى الراحة واللهو، فالتوازن في الشخصية يتطلب قيامها
والعمل والحب واللعب، ولكن يجب التمييز بين اللهو ومضيعة الوقت،
فاللهو كالعمل من ضرورات الحياة ومن لا يعرف كيف يرتاح لا يعرف كيف
يعمل، وبالتالي ينبغي على الأسرة تربية أطفالها على 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.

تنتهي كل أسرة لطبقة اجتماعية، والطبقات هي مجرد مراتب أو شرائح إحصائية هرمية التراتب ويعرفها بولانتزاس (١٩٨٣: ١٤) (بأنها مجموعة من العاملين الاجتماعيين الذين يحددهم بشكل رئيسي لا حصري موضعهم في مسار الإنتاج، أي في الميدان الإقتصادي)، بينما يعرفها فيير (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 كانتقال 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 الانفاق 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 يقضي

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

د - 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 مثلاً 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 الحجوم 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 تقودنا 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 (موسى غريف: ١٩٧٨: ٥٩).

إذا كان قياس الحركية 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 زالوا مختلفين والمشكلة هي أن الفروق البيولوجية ترى على أنها مرتبطة بالأدوار الاجتماعية للرجال والنساء علماً أن هناك تنوعاً في الطباع والشخصية والقدرة والاهتمام بين ~~الرجال~~ 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 ولوكمان (١٩٦٧: ٩٦) بأن أخطر لعبة يؤديها المجتمع على الفرد وأن أكثر جوانب تلك اللعبة نجاحاً هو جعل نصف المجتمع ينظر لنفسه استكلاً على الذكور أمر مسلم به، ويؤكد أوكل (١٩٧٢: ٨٥) ذلك عندما



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 مرتبط بأهلها وأبزوجها، 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 نوااميس 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 برباط 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 بتطبيعته 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 تدين 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 الطرق 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.

والنتيجة.... 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
مشروعة. 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 (الأباء
مترمتين أوصارمين في تطبيق المعايير المختلفة دون مرونة تحتمها 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
مجبزين 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 بحجمهم.

فيترتب على هذا شخصية قلقة متردة 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 "الاعتمادية"، والفرق بينهما هو أن أسلوب الحماية الزائدة يستخدم مع صغار الأطفال بينما أسلوب التبعية يستخدم مع كبار الأطفال، ولا يختلف المعنى وإنما تختلف أشكال السلوك، حيث لا يسمح الوالدان للأطفال الكبار بحرية الاختيار أو العمل دون معونة الوالدين، ويهدف 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 متمرّدة تنزع إلى الخروج على القواعد السلوكية المتعارف عليها كوسيلة للتنفيس والتعويض أو تتعرض له من القسوة كما أن سلوك الطفل قد يصبح أكثر عدوانية.

ومن أهم الأسباب التي (تدفع بالوالدين إلى اتخاذ هذا الأسلوب عدم رضا الآباء عن أنفسهم وعن سلوكهم مما يشعرهم بالنقص أو الفشل، ويضطرهم ذلك إلى اتباع القسوة والصرامة مع أطفالهم. (قناوي، ١٩٨٨، ص ٩٢-٩٤).

٥) أسلوب الخضوع Submissiveness:

وبعني 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.



وينسب (إصرار الوالدين على إتباع هذا الأسلوب في أن يشعر الأطفال بالاضطراب كما تسهل استشارتهم، فهم لا يعرفون سبباً لرفض آبائهم لهم، فينموبذلك 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 للأطفال 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 الأتزان، 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 الجوالدافئ والمناسب لتنشئة الأبناء، والشعور بمشاكل الأبناء، ومشاركتهم اهتماماتهم وتنمية ميولهم ورغباتهم في ظل التوجيه والإرشاد الواعي من الوالدين، ولكن لا تصل هذه الرعاية إلى التدليل الزائد أو الحماية الزائدة، ولكن محاولة تشجيعهم على الاستقلالية ومشاركتهم في اتخاذ قرارات الأسرة أو مستقبلهم التحصيلي أو المهني، مما يساهم في خلق شخصية آمنة نفسياً 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 والدفع الأسري، واستبعاد العقاب البدني في كثير من الأحيان، العلماء اتفقوا على أن هذه الأساليب ذات تأثير إيجابي على الطفل.

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 المعايير المشتركة، والأخلاق يرون أنها عدد من الأشخاص تقوم علاقاتهم على مجموعة من الأدوار والمراكز المترابطة والذين يشتركون في قيم ومعتقدات معينة وهم على دراية كافية بقيمتهم المشتركة والمتشابهة بعلاقاتهم التي تميزهم عن الآخرين (حسن ١٩٨٢: ٢٤٣) وهكذا فإن هناك اتفاقاً على أن الجماعة الاجتماعية نظام من التفاعل الاجتماعي.



٢- خصائص الجماعات الاجتماعية.

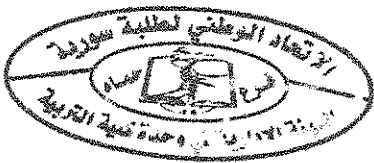
فضلاً عن الخصائص النوعية التي تتميز بها كل جماعة فإن لجميع الجماعات خصائص عامة تتصف بها وقد حددها زهران (١٩٧٧: ٥٦) باختصار مركزاً على أنها:

- ١- - عضوية فردين أو أكثر.
 - ٢- - وجود نمط تفاعل ثابت ومنظم يؤدي إلى حدوث علاقات اجتماعية واضحة بينهم.
 - ٣- - اشتراكهم في مجموعة من القيم والمعتقدات المتشابهة.
 - ٤- - وجود قواعد تنظيمية يخضعون لها وتنظيم العلاقات القائمة بينهم.
 - ٥- - وجود أهداف مشتركة لهم يسعون لتحقيقها.
 - ٦- - تقنين المعايير أو القيم المنظمة لعلاقاتهم وتفاعليهم التي تؤثر فيهم وتكفل الضبط الاجتماعي لسلوكهم .
 - ٧- - 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).



١- كمال أسري - بسبب القرابة
٢- مكاني - بسبب المكان
٣- خاص - بسبب الاهتمام بنوع معين من النشاط

مكتبة

٤- أنواع الجماعات الاجتماعية.

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

أ - جماعة داخلية أو خارجية: داخلية ينتمي لها الفرد وتتميز بتنضامن أفرادها وشدة تماسكهم وشعورهم بالحب والتعاطف بفضل ما تحققه لهم من أمن واستقرار، خارجية 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 تكسبه 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).

ج - رسمية وغير رسمية: رسمية تتكون من أفراد 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).

د - اختيارية أو إجبارية: اختيارية يختار الفرد عضويته فيها ودخوله لها وخروجه منها في أي وقت، إجبارية 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 استغراقية ولا استغراقية: استغراقية يكون أعضاؤها فيها متضمنين في الجماعة الكبرى ولا استغراقية عندما لا تؤهل العضوية فيها للعضوية في جماعة أخرى (مثلاً عضو محافظة في دولة وعضو نادي) (غيث ١٩٦٢: ١٣٣) وأما كولي فقد صنفها لجماعتين أولية أو ثانوية، وداخلية أو خارجية (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 وترابط وتعاون داخلي وانصهار في وحدة مشتركة يسودها التعاطف ، وثانوية عكس ذلك تماماً.

د - داخلية تفصل عن بقية المجموعات وتعد نفسها متميزة عنها، وخارجية على العكس من ذلك، ويصنف أشلي (١٩٧١: ٢٩) 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 يستمد قيمه الشخصية منها أما الجماعة غير المرجعية فهي التي تعني الفرد بل يتخذ قراراته بشكل مخالف لها أحياناً.



الوظائف الرئيسية

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- توصل 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- تهيئ 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 معمة على شكل مبادئ أخلاقية ومثل مجردة (أشلي ١٩٧١: ١٢٠).

مطلوب

٦- جاذبية الجماعات الاجتماعية:

لقد حدد زهران مصادر جاذبية أعضائها، وتوفيرها للأنشطة المحببة، وسلامة معاييرها، ومتانة 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، ولللاقات التعاونية بداخلها، وللازدياد 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، (زهران ١٩٧٧: ٨٨).

٧- تأثيرات الجماعات الاجتماعية:

إن أهمية الجماعة تتبع 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 نهيم 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 بنى 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



وأخر بحكم وجودهم في نفس المؤسسة اونفس 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) تطبيق مبادئ الثواب والعقاب.

(٥) لا تستمر طويلاً لأنها تتشكل بشكل عفوي غالباً وتتمحور حول شخص أولعبة 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 والمرافقين من جهة وآبائهم من جهة أخرى ، تقوم جماعة الأقران سواء أكانت جماعة أطفال أو أصدقاء أو مرافقين بعدة وظائف من أهمها:

(١) ملء الثغرة الجيلية وإكساب الأفراد خبرات معينة لا تستطيع الأسرة والمدرسة تقديمها للفرد نتيجة وجوده فيها لفترات طويلة (موسفراف ١٩٢٨ : ١٠٥).

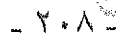
(٢) الإسهام في تعليم أعضائها كيفية السلوك الاجتماعي وذلك بإعدادهم لحياة الراشدين وتزويدهم بالمهارات الضرورية للاختلاط بالآخرين ومساعدتهم على اكتشاف أدوارهم والتحرر من سلطة المنزل وإعطائهم قوة



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

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.

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 (موسيفريف 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 بينها 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 وتصنف أحياناً بأنها أولية وفي أحيان أخرى تصنف 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 والتلقائية 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 وقياسها (رحمة ١٩٨٨: ٢٤٧).

٣- الدور الوثائي والعلاجي حيث تقوم بتعليم الفرد الموضوعات المحرمة اجتماعياً كالجنس وما يتعلق به من أمور لا تستطيع مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى تعليمها، كما تقوم بتصحيح التطرف أو الانحراف في السلوك بين أعضائها بفضل مالها من تأثير على أعضائها وبفضل موقفها المعادي للتطرف أحياناً (بوسارد ١٩٦٠: ١١٧).

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

٥- الدور السياسي حيث تساعد 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 تتوضح حقوق أعضائها التي ينبغي مراعاتها وتمم قواعده وضوابط مشتركة على الجميع

(هامنهرست ١٩٥٣: ٧٦)



٥- وسائل جماعة الأقران في تحقيق أدوارها:

للجماعة ثلاث وسائل في تحقيق أدوارها وهي:

١- الثواب والعقاب فمن حيث الثواب تشبع 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 فيتكون لديه الضبط الذاتي وال ضبط المتبادل أو العقد الاجتماعي المتبادل (رحمة ١٩٨٨ : ٢٥٠).

٦- نيات 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 وتثلها ليست عصابات، وليس فيها تقسيم واضح للمهام والأعمال أو ميادين النشاط، ولا تتضح فيها أشكال المخالفات للقوانين، وعقوباتها ولا تنطوي على تدرج للسلطة بين أعضائها لأنهم متساوون،



على الرغم من عدم وجود قادة في الجماعة فإن الجميع يلتزم باتباع القانون وبحضور اجتماعات الحشود في المناسبات والتل 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.

في مرحلة ما قبل المدرسة

أ- في مرحلة ما قبل المدرسة، يلعب الجنسان معاً في جماعات صغيرة (٢-٣) يكون اللعب متمركزاً حول الذات فكل يلعب بلعبه الخاصة فلا يحدث تداخل بين الأطفال إلا عند إعتداء طفل على آخر أو على ممتلكاته كما يكون الحديث متمركزاً 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 يسلكون 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 الحي أو الروضة تقوم بين أطفال متساوين في العمر الزمني والقدرة العقلية والنشاط الجسمي ويتم اختيار الأصدقاء من الجيران والمقربين أو الأهل (أو من يشاركون الطفل في ذوقه وميوله ولعبه ولوبشكل 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 تخلق لديهم الشعور بالكفاية أو النقص (عوض ١٩٨٤: ١٠٥)، ومهما يكن فإن الجماعات الأقران في هذه المرحلة تنصف 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 تنظيمياً 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 أو لقبول 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 التحصيل 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 الصداقة تسمى هذه المرحلة بمرحلة الصداقات

المتأخرة والقوية فعلاً فهي تقوم بين المراهقين وتعكس قدراً من الرغبة في اختيار الأصدقاء 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 ولونا 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 المرافقة 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 المرافقة تقريباً تكون ثقتهم بقدرتهم على اختيار الأصدقاء قد نمت وترسخت فتصبح جماعاتهم أكثر ديمومة وتنظيماً وقد تمتد في سنوات الرشد (موسغريت 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 ودراساتها 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 ونقائدها 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 والنقود أو الملابس أو أموراً أخرى مسوغة 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 (فهمني ٣٧:١٩٧٤).

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 والاعتزان 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 الإتيان.

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 المرافقة 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 سستكومب (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 المذكور لأن الإنثاء تبدل طموحها بالرغبة لتصبح ربة بيت.

٢. متابعة الطالب دراسته وتغيبه وتسريبه، 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 قيسوا بالتدخين والخروج مع الجنس الآخر وارتداء الألبسة الشبابة 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 جوالقيم 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، فقد وجدت دراسة (سمندر 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 ومتقلبة تساعد على تكوين الصداقات وتنظيمها (فهيم: ١٩٧٤: ٣٧١).

١١- استمرار جماعة الأقران:

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



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 أطلق 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 شائلاً وسريعاً من الشكل اللفظي والحرفي 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 وتنتشرها 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 مائلة 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 نعتزف 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 الإتصال نفسها أو من معلوماتها فحسب بل من التوجيه المناسب للصغار من قبل الكبار على استخدامها بصورة



أ- الإعلام ووسائله:

فما الإعلام وما أهم خصائصه ووسائله وما وظائف تلك الوسائل وصفاتها وعوامل تأثيرها بالناس بهم وما آثارها 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 العبادة ومراكز رعاية الطفولة والشباب والأمومة.
- الاتصال بين فرد وأفراد هيئة رسمية تجتمع بشكل رسمي مثل الجمعيات والروابط والاتحادات والنقابات والأحزاب ومراكز التنقيف النقابي والسياسي.

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 مشتمت وغير منتظم فيتغير الحيز عند الفرد على أثره.

ب- ظهور تدرج جديد للقدرات يقاب 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 باستطالات لحواسه وتجعله يتخذ من هذه الاستطالات أعضاء استقبال جديدة وعندما تتعدل أعضاء الاستقبال عنده تهتز علاقاته مع نفسه ومع الآخرين والعالم نتيجة خضوعه لهذه الاستطالات أو السماح لها بالنفوذ 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 تغييرنا.



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 هذا 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 حانوميتسز حدد هذه الوظائف بنقل تراث المجتمع من جيل إلى جيل، وجمع المعلومات التي تساعد على مراقبة البيئة والإشراف عليها، والمساعدة على ترابط مختلف أجزاء المجتمع في وجه التغيرات الهائلة التي تطرأ على تلك البيئة.



- 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، وتخدم مختلف الأنواق والاتجاهات، وتستخدمها جميع المنظمات السرية والعلمية، وتتطلب من القارئ مشاركة خلاقية 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 تعقيداً 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 ترفيهي للمستمع، ويعمل دوب سر القوة الإيحائية



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 النماذج: التي تنتوع 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،



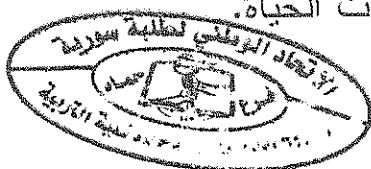
وتكون هذه النماذج موجبة، أي يتضمن عرضها إحياء دعوة صريحة أو إحياء بالتأثر بها، أو سلبية، أي يتضمن عرضها إحياء بنقدها وعدم تقليدها ، أما تأثيرها فيتحقق من خلال ردود الأفعال الناجمة عن نقص سلوك النموذج ومن يتعاملون معه وأنماط سلوكهم المتوقعة، ولذلك من المفروض أن تكون تلك النماذج واقعية تصور شخصيات يلقاها 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 تنطوي 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 وتدنّت 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 أوفجوة 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 ووسائل 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:

آخذين ما ورد أعلاه بالحسبان ومقررين بأنه لا يمكن أن نأخذ وسائل الإعلام منفصلة عن وكالات ومؤسسات 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: اختلافه باختلاف 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، فالاتصال الشخصي يتفوق على وسائل الاتصال الأخرى وأما أقوى أساليب التأثير في الجماهير فهي تلك التي تجمع بين الاتصال الجماهيري أو الإعلام والاتصال الشخصي الرسمي وغير الرسمي لأنها خير طريقة لضمان التأثير القوي والإقناع السريع (اليرنر ١٩٦٤)، وقد بنيت دراسة (كاتز ١٩٥٥) أن ذلك صحيح عندما أثبتت أن ٦٠% من حالات تغيير الرأي لا ترجع إلى الاتصال الشخصي المباشر بل ترجع للاتصال الجماهيري المقترن بالاتصال الشخصي وقد توصلت دراسة (كلاير ١٩) 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 درجة تأثيرها يبدأ بأقواها وهو الاتصال 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 وتنقفه 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 مرّن 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 ويتقصوها تدريجياً خلال مراحل نموهم المختلفة.

ففي دراسة بريطانية وجد الباحثان موسفريرف 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 اجتماعية 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 بإتجاه معين للمشاهدة أو مشاركتهم لهم في المشاهدة.

٢- الثقافة ، حيث بين زاجونك (١٩٥٤) أن الأولاد يختارون النماذج المقبولة اجتماعياً 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 اللامتنمين لجماعة يفسرون أي برنامج إعلامي بشكل مختلف عن المنتمين ويبدون راشدين في تفسيرهم أكثر من المنتمين، وبين هاغريفر (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 والأناشيد 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 يميل كل جنس لمواد معينة أكثر من الآخر ويقوم برسم فعل مختلف تجاه وسيلة الإعلام (هالوران ١٩٧١).
- ٨- الذكاء حيث بينت دراسات (جاكسون ١٩٦٤) أن قليلي 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 تنثير مخيلته ومقدرته على تصور الأشياء التي تقال له وكأنها أمامه ، وما



تسمعه من برامج مسابقات مخصصة له وهادفة لتنمية مقدراته العقلية من خلال التحريض والتدريب على استخدام تلك المقدرات، تؤثر في اتجاهاته وسلوكه ، فقد بينت دراسة شاهين، (١٩٨٠) أن الأطفال والمراهقين يستجيبون للنصائح الخاصة المقدمة 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 علماً 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 فتقوم 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 وبصعب 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 وذكائه 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



بعين الاعتبار فإذا لم يؤد واجبه الدراسي جيداً ولم يتصرف بشكل مقبول فإنه يجب أن يحرم من مشاهدة شريط ما أو يطالب بمشاهدة شريط يدفع 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 تفتح 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 انماط الحياة وأسرارها واكتساب 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 مكونات



لا شعوره، هذا بالإضافة إلى ما يقدمه من مساعدة وفوائد سمعية وبصرية ليتم لذهنه فهم المعرفة التي يتلقاها الفرد من التلفزيون والتي تتدخل جملة من العوامل في كميتها ونوعيتها مثل العمر وذكاء الطفل وقدرته على التعلم وحاجاته النفسية وقدرة 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 هيملويت أنه يثري معلومات الأطفال ويؤكد لهم أهمية النجاح في الحياة وأهمية صفات المبادرة وحسن المظهر والخلق والشجاعة والثقة 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 (تركي 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.

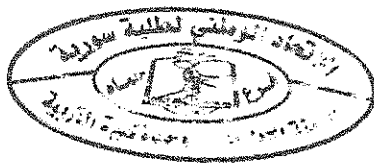
٦- يساعدهم على فهم الموضوعات التي يعرضها لأنه يربط الصوت والصورة واللون والحركة بالواقع (الطوبجي ١٩٨٤ : ١٨٩).

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 موسفريف 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 أو جزئياً.

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 السلبات التالية (الطوبجي ١٩٨٤ : ١٩٢).

١- يعدل التلفزيون نظام الأسرة وأنشطتها ويحل محلها فيما يتعلق بالطفل.

٢- يلهي الأطفال عن الدراسة وخاصة ضعف التحصيل لأنه يؤخر نومهم فيذهبون إلى المدرسة متعبين وغير مهبيين 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 الصورة 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



ونزوي 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 وحده بل تخلقه الأسرة وجماعة الأقران وتدعمهم البرامج التلفزيونية.

٦- 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 المذيعين 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 (موسفريف ١٩٧٨: ١٢٥).

١٢- يرسخ ازدواجية اللغة العامية والفصحى 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 وتستعمل 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 بداية 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 ويتوحدون 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 تحتل 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 والأندية 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 ويعتروا 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 وعميقة وتنمي تقديره للفن والإبداع وتذوقه 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 والترويجي واستثمار أوقات الفراغ وممارسة الحياة الصحية السليمة وتنمية صفات القيادة الصالحة والمواهب الرياضية والفنية وإتاحة الفرصة للمتفوقين للوصول إلى مراتب البطولة والمقصرين 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 وتساعد 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 كالموسيقا 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 يختلف 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 منالاً حيث يحجمون عن المشاركة في النشاط خوفاً من كشف مقدرتهم الضعيفة ولكي لا يعرضوا أنفسهم لإرتباك محتمل، ولذلك يهتم المربون بتشجيعهم على الاشتراك الفعلي في النشاط كلما أمكن أوبتوجيههم 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 وبنفس 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 يضيع لأنه لم يحقق التوازن بين العمل والحب واللهو في حياته ولم ينم شخصيته بالمناشط الجسمانية والعقلية والانفعالية الجيدة، وهذا يتطلب دمج التربية بالترويح لأنهما يستهدفان إكمال الحياة وينميان ما 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 التغيرات 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 أبيض (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 برجهم العاجي وتكييف برامجهم وطرائقه بشكل لا يفسح المجال لوسائل الإعلام لانتقادهم، ويجب أن يتم ذلك بصورة تساعد وتساعد طلابهم على استخدام تلك الوسائل بصورة ذكية ونافذة لا تضيق 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 الحط 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 ان 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 المتشتتة 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 المعلومات.... 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 وتوسيعها 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، وتعويده 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 التقني 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 و تربوية

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 تربية

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 بالظام 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 للعوائق 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 أفرادها 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 جسمياً 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 البيئية التي كان الأبوان فيها يقومان بتربية الأولاد حيث كانت تربية أئمة من عمل الأسرة إذ يتعلم الابن من الأب بشكل مقصود أو غير مقصود وتتعلم البنت من الأم بنفس الطريقة التقليدية أو يتعلم الأولاد عن طريق اللعب، ثانيها مرحلة المدرسة القبلية التي كان يقوم عليها العرافون لتعليم الأولاد عقيدة القبيلة أو العائلة الممتدة وتقليدها لكي يبنوا هؤلاء سلوكهم عليها على أساس أنها أطر معرفية واجتماعية وأخلاقية مقبولة وملزمة اجتماعياً، وثالثها 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 النجيجي (١٩٧٨: ٣٤) خمسة مميزات للمدرسة هي:

١- أنها تضم أفراداً معينين بعضهم يعلم والآخر يتعلم.
٢- أن لها تكويناً سياسياً واضح التحديد، بطريقة 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 وللأمن والطمأنينة 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 جو اجتماعي له للتدريب فيه، وبهذا تكتمل



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 مستواهما.

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 بالمنهاج أو طرق التدريس الملائمة أو بالجهود المشتركة أو يربطها 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 النجحي (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 إتجاهات 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 للفظام 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 سندرسه 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 بدأت المؤسسات الأخرى كالبيت من أعمال تربوية،



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:

التنظيم هو عدد من الأشخاص يوحدون جهودهم الفردية توحيداً منظماً واعياً لإنجاز عمل مشترك (بففينز ١٩٦٠: ٣٠)، أما المنظمة فهي وحدة اجتماعية تم بناؤها بشكل مقصود كي تسعى لتحقيق أهداف محددة (إيتزيوني ١٩٦٤: ٣) ومن الصفات المميزة لها عن البنى الاجتماعية ما هو رسمي مثل: إنشاؤها رسمياً لغرض واضح يضم أهدافاً محددة وامتلاكها لنموذج معين مثل: السلطة تم وضعه رسمياً ليدير شؤونها، ولمنظومة من القواعد المصممة لتحقيق أهدافها المحددة: ومنها ما هو غير رسمي كشبكة العلاقات والمعايير غير الرسمية عامة (إيتزيوني ١٩٦٤: ٤)



لقد اعتبرت المدرسة تنظيمياً ومنظمة اجتماعية لأن التعريفات والصفات المذكورة هذه تنطبق عليها فهي مؤسسة تنظيمية تتكون من أفراد يتفاعلون كأجزاء من جماعات صغيرة تحدد لها جماعات الفصول او جماعات اكبر 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 النقاء للعلاقات الاجتماعية المتعددة التي يتخذها التفاعل الاجتماعي وممرّاً لعبور قنوات التأثير الاجتماعي وإمكانية تحليلها على أساس تلك الجماعات المتفاعلة فيها (مدرسون طلاب) وقوانينها وإتجاهاتها 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 ومقلصاً 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 (كالاهاان: 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 فبعضها 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 أوداك وأنها مخوفة بالخطر لكونها نظريات شمولية تعتبر المدرسة منظمة دون أن تولي الخصائص الفردية بكل مدرسة أية أهمية مما يؤدي لضياعها 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 فتضم الفعالية والانضباط والتخصص وهذه تتناقض مع الصفات الشخصية وتحد



من مبادرة الفرد فيصبيه 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 (أرغيريس 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 أو جماعة وأخرى يمثل مشكلة سواء في المحافظة على النظام أوفي 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.

١- 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 أو نظريته 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 بتقليد معين أو بالجاذبية 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 وبقواعد واضحة تحدد مسؤولية كل عضو في المنظمة وتنسق بين المهام المختلفة، وبسداد 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 والإمتحانات 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 والضغوط المستمرة 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 الملتحقين 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 معرفة 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 وفتور الرغبة بالعمل وتقل الحصيلة التعليمية وينعدم الإبداع والأسلوب العلمي .

٢- السلطة السائبة المترامية: وتتمثل في الحرية المطلقة والفوضوية أحياناً في مواجهة المواقف التربوية فتشعب 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 تسويغ السلطة فيها شرعياً على أسس بيروقراطية متميزة عن المهنة مبينين أنه يتم تسويغ السلطة في النظام البيروقراطي بعبارات المراتب والمناصف 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 قواعدها 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.

أويدركون 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 ، فاقـد 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 والدفع 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 الجوالتتظيمي للمدارس من خلال استعمال استبيان غطت عباراته ثمانية أبعاد (أربعة لسلوك 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 تقديرأ 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 والمعياري) الموجه نحو المنظمة ومهمتها على حساب إرضاء الحاجات الشخصية لموظفيه، والقائد الشخصي الذي يقلل المتطلبات التنظيمية ويتوجه نحوالعلاقات الشخصية، والقائد التوفيقي 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 ثقتهم 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 كمنظمات 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 وقرزهم 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 أوفرز 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 والجيديين 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 وكائناً 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 هو ما هو عليه في المجموعة أو الدراسة أو المدرسة فيكون ضعيفاً أو قوياً أو منقاداً فاعلاً أو منفِعلاً 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 التغيير (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 التنظيمي 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



أو عدد الكتب في مكتبة المدرسة أو توافر الوسائل الرياضية والترفيهية على الرغم من أهمية هذه الأمور لتحقيق 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 الأذكى من مستوى عال ويكون الأطفال الذين أظهروا أداة عالياً من غير الطلاب مرتفعي الذكاء في المدارس ذات التحيز اللاأكاديمي القوي 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 الإتفاق على المعايير ولقوة الضبط غير الرسمي في الثقافات الثانوية داخل المدرسة، فعندما يكون النظام الرسمي ضعيفاً في المدرسة تكثر الجمعيات الطلبة 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 أفراداه 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 تلبيتهم لهذه الحاجات كالأمن والانتماء



للجماعة ويمكن للمدرسة كمنظمة أن تساعد 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 المشككين 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 تهتم الرأي العام في المدرسة وخارجها ، وعقد اللقاءات الجماعية معهم في الندوات والمحاضرات التي يشتركون فيها، والإندماج معهم لخلق التجاوب 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 فنتمثل في رعايتهم والتعاطف معهم والالتقاء بهم في أنشطتهم التعليمية وتبادل الآراء معهم بأسلوب ديمقراطي واستقبالهم في مكتبه 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 (سنانلي 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 وتنمو ثقتهم بها ويعرفون اتجاهاتهم العلمية.

٣- الدراسة على الطبيعة وبحث مشكلات المجتمع من خلال الاتصال بالبيئة والتعرف على أوضاعها ودراسة مشكلاتها عن طريق تناول موضوعات دراسية 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 الطفل.

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 التثقيفية 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 نفهم التأثيرات التربوية لهذه الأنظمة وخاصة منظمة المدرسة على الطلاب أثناء تفاعلها الاجتماعي الذي يتمحور حول الأخ والعطاء التعليمي وبشكل 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 لآبد 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 الجو المدرسي.

فيما يخص تأثير العوامل التنظيمية برهن هيلمويت 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 عد 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 وعقيدها 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 بناء العمال الذين



يدرسون في مدارس الطبقة الوسطى يمتلكون 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 فأما 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 الطبقيّة للجسم الطلابي في المدرسة، فمن حيث أثره



وجدت المدرسة ماكديل ورغسبي (١٩٧٣: ١٠٥) أن نعمة 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 قدمتها 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 لا شخصية التعليمية 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 وسترنغ (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 المجندون حديثاً للمهنة هي نتاج التفاعل بين الجوانب البنائية والموقفية لبرامج 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 أوتم توفيرها داخل برنامج التدريب ضمن الإطار الذي قدمته العوامل البنائية مثل مدى امتلاك المتدربين فرصة أداء أدوارهم وأعمالهم المرتبطة بالمهنة، ولكن بوتشر وسترنغ حددا ثلاثة عوامل تتدخل في بناء هوية



المعلم بتأثير العوامل البنيوية 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 لما 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 لمؤسساتهم، 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 وهنا سنركز على العوامل النفسية المساهمة في نشأة الموهبة، فمن المعروف أن المراهق كائن مرّن قابل للتكيف، والإعداد الذي يقدم له قد يكون كافياً لمساعدته على تلبية حاجاته وتحقيق النجاح في عمله وخاصة إذا كان مندفعاً لذلك العمل ومتحمساً له وكان ينظر له كعمل نبيل وشريف، ولكن فضلاً عن ذلك لابد لمن يختار مهنة التعليم أن يمتلك ثلاثة عناصر تدل على امتلاكه للموهبة التربوية وهي.

- حب الطفولة: وهو معيار صلاح المعلم، فحب الأطفال يشعر الفرد بالحاجة للتضحية في سبيلهم ويشعره بالسعادة لوجوده معهم ومشاركتهم في بناء ذواتهم وفهمهم وفهم طرقهم وأساليبهم في تصور الأشياء والاستعداد للنزول لمستواهم والتفاعل معهم، واحترامهم والعمل لتحقيق أفضل نمو ممكن لهم وذلك بأفضل الأساليب والأطفال وأكثرها كرماً وعطاء دون تساهل أو شدة غير مسوغة ودون تمييز لأن كل طفل يجب أن يشعر بأن معلمه يحبه.

- الشعور بالقيم: بما أن غرض التربية هو تحقيق مشاركة الطفل في القيم الاجتماعية التي يعيش أو سيعيش في ظلها أولاً وتعليمه طرق حياة جماعته الاجتماعية وتراثها القومي ثانياً، والإسهام في تحقيق الخير المشترك لبني الإنسان ثالثاً فإن على المربي أن يؤمن بهذه القيم فضلاً عن إيمانه بالروح الجماعية وبالعلم والأخلاق والأعراف الاجتماعية والجمال والحب والوعي وتطوره ومن دون هذا الإيمان وخاصة الوعي وتطوره لا تقوم التربية ويسقط كل جهد في هذا المجال.



- 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 والعباقر 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 وفعلماً 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 والمتفائل 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 والثانوي 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 والقضية 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: ففي 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 وهو نوع 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 إضافتها 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 أوفرع 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 للنخرج 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 نكط 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 متقفاً 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 للتعلم، 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 مدربين 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 بإجراء 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 مراهقتهم حديثاً ودخلوا معاهد التعليم ما زالوا معقدين وعنيفين ومغالين ومحبيين 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 أوجسدياً وتعليم الكهول والمبدعين... الخ، وأما بحسب حقول المعرفة فيشير إلى معلم الرياضيات واللغة والتاريخ.... الخ.

١ - 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 اعتبر ويستود (باري ١٩٥٧: ٧٩) الإعداد مرحلة يطور فيها المتدرب مفهومه عن سلوك المعلم المحترف وبالتالي ليس المهم نجاحه بمقدار فعاليته لأن الارتباط قليل بين نجاحه في الإعداد ونجاحه في العمل فيما يتعلم الطلاب كماً وكيفاً يعتمد على علاقتهم بمعلم الصف، قد بينت الدراسات حول أثر كليات الإعداد على الاتجاهات أن الطلاب المتدربين أثناء التدريب يصبحون تقديميين وليبرالين كأساتنتهم وتقوى الروابط بين نوعية التعليم وجو الكلية من جهة والتغير في



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 ومديريها يؤدون دوراً رئيسياً في ذلك، فعلى هذا المستوى اليومي تقحم أدوار التدريس وتوقعاته في ذهن المعلم ويتم اتفائه معها (ليبرمان 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 تنشئة المعلم علماً أن العلاقة بينهما علاقة صراع، فالمعلمون يريدون قسر الطلاب ليتعلموا وإذا لم يهتم المعلمون بالقسر أو بالضبط يظن الأطفال أن الحياة حلوة في الصف ولا يتهجمون على سلطتهم والعكس صحيح ولذلك ينشأ الصراع (روزنثال ١٩٦٩ : ١٧٤).

هـ الهوية والالتزام: إن وجود سوابق (ممهّدات) لكل من الهوية والبنية مثل السيرة بالنسبة للمعلم والتاريخ بالنسبة للمدرسة قد تمت دراستها من قبل نولدنر (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 نمثل 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 مايلي:

- 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 دورها رئيسي 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 يهتمون 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 معلمين وإداريين، والأطفال (موسى غريف 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 وتقييمهم 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 وبالإشتراك 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 لينكيفوا 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 وليست 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)
وتضم مناهج والمواطنين مراكز التوجيه والإرشاد.

أ - المناهج: يمتلك المعلم الخيار في كيفية تدريس مقررات المناهج 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 أوراًئداً 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 نوطريقين 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 (موسفريف ١٩٧٨: ٢١٩).

١ - الصورة العامة لمهنة التعليم: هناك فكرة نمطية سائدة تضم عدداً 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 (بذل 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 وأن يكون محافظاً وحيادياً في مختلف أشكال الصراع الدائرة في المجتمع وخاصة السياسية منها.

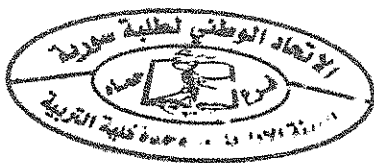
وهناك دراسة أخرى (فيجل ١٩٥٦) أطلقت على المعلم اسم الغريب الاجتماعي مسوغة ذلك بأنه يقضي معظم حياته مع الأولاد، وتدور حياته حول الأشياء التي ترتبط عادة بالطفولة كالألعاب والامتحانات والشعائر المدرسية وهذا ما يبعده عن عالم الراشدين، إضافة لذلك، إنه يجب أن يكون بعيداً عن الأطفال في الوقت نفسه للمحافظة على 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 تم 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 تدرجت 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 حيادياً 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 (وبلسون 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 معلم 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 المنال 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 موقفهن 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، (كولنر ١٩٦٤).

وهكذا نستطيع القول أن هناك ثلاثة نماذج رئيسية للصورة التي يرى المعلمون بها أنفسهم وهي: صورة المعلم المتخصص في مادة معينة وبمركز إهتماماته على الطفل وعلى مهارته المهنية، وصورة المعلم المباشر 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 (إيبيس 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 يحثك 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، وهو أن 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 أو يفقد اهتمامه بالتلاميذ كأطفال يحتاجون إلى رعايته وعطفه في الحالة الثانية، ولكن ينبغي القول أن الدوافع قد تتكيف بصورة مجدية خلال ممارسة التعليم فتشعر 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 وتصف 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.

