

الذات وفلسفة التربية

د. طارق عبد احمد الدليمي

جامعة الأنبار - كلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم العلوم التربوية والنفسية

مشكلة البحث

إن كثيراً من مشكلات الطفولة المبكرة تنجم عن الشعور بانخفاض اعتبار الذات ، فالشعور الذي يحمله الأطفال نحو أنفسهم هو أحد محددات السلوك البالغة الأهمية ، وشعور الطفل بأنه شخص بلا قيمة يفتقر إلى احترام الذات يؤثر على دوافعه واتجاهاته وسلوكه ، فهو ينظر إلى كل شيء بمنظار تشاؤمي . وإذا لاحظ الآباء مؤشرات انخفاض اعتبار الذات لدى أطفالهم فإن لهم كل المبررات للشعور بالقلق . فالأطفال ينبغي أن يحملوا شعوراً جيداً نحو أنفسهم ، أي أن يكون لديهم مفهوم ايجابي نحو ذاتهم (شيفر و ميلمان ، ٢٠٠١ : ص ١٥٠) .

كما أن التمرکز حول الذات وإلغاء اعتبار الآخرين يعكس اضطراباً أصيلاً في الشخصية ويجعل الفرد يعاني من اختلال في إشباع حاجته إلى الانتماء . . كما أن سلوك الآخرين تجاه الشخص الأناني يكون تعبيراً عن عدم جدارته باحترامهم . إضافة إلى ذلك أن حب الآخرين هو الامتداد المتسق لمحبة الذات وقد يرتبطان معا في علاقة لا انفصام لها ، فإذا انقطع هذا الامتداد أو هذه العلاقة لا يكون هناك مجال لمحبة الذات أصلاً (الرشيد ، ١٩٩٥ : ص ٦٦) .

إن الأطفال الذين يفتقرون إلى الثقة بالذات لا يكونون متفائلين حول نواتج جهودهم ، فهم يشعرون بالعجز والنقص والتشاؤم ويفقدون حماسهم بسرعة ، وتبدو الأشياء بالنسبة لهم وكأنها تسير دائماً بشكل خاطئ ، وهم يستسلمون بسهولة وغالباً ما يشعرون بالخوف ، ويصفون أنفسهم بصفات مثل (سيء) و (عاجز) وغيرها من الصفات ، ويتعاملون مع الإحباط والغضب بطريقة غير مناسبة فيتوجهون إلى سلوك انتقامي نحو الآخرين ونحو أنفسهم (شيفر و ميلمان ، ٢٠٠١ : ص ١٥٠) .

ومن الأمراض التي لها علاقة بالذات هو الاكتئاب (Depression) الذي هو شعور بالحزن والغم مصحوباً غالباً بانخفاض في الفاعلية ، إن الأشخاص الذين يتولد لديهم هذا الشعور وهذا المرض يعمدون إلى سلوك إيذاء الذات (Self injurious) وعندما يعمد الناس إلى الإضرار بأنفسهم والانتحار فهذا سلوك متطرف من سلوك إيذاء الذات ، وهذا يحدث لدى الأفراد المكتئبين (شيفر و ميلمان ، ٢٠٠١ : ص ١٦٦) وهذا يعود إلى عدد من الأسباب كالشعور بالذنب ، والغضب المتجه نحو النفس ، والشعور بالعجز ، والاستجابة للخسارة الفادحة ، أو لغرض جلب الانتباه أو الانتقام ، أو للوضع الأسري وغيرها من الأسباب . وفي المجال العلاجي أصبحت (الذات) مجالاً أساسياً للتعديل السلوكي ، ويتضح ذلك في الطرق الإرشادية الحديثة كالعلاج الواقعي ، والتعامل مع الذات ، وقد دعمت هذه الفكرة بنتائج البحوث التي كشفت عن أن الإرشاد الذي يعتمد على تغيير بعض جوانب الذات مثل تقدير الذات ، مفهوم الذات ... الخ قد حقق فاعلية ملحوظة في علاج مشكلات السلوك ونمو الشخصي (Haney & durlak , 1998) . أن تقدير الذات هو التقييم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية ، والاجتماعية و الانفعالية والأخلاقية والجسدية ، وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته ، شعوره وفكرته عن مدى أهميتها ، وتوقعاته فيها ، كما يبدو ذلك في مختلف موضوعات حياته . وتقاس قيمة الذات عادة بالأداء في المدرسة وفي العمل وفي العلاقات الاجتماعية . فالإنجاز والكفاءة والإنتاجية كلها مؤشرات على قيمة الشخص (حمدي ، ٢٠٠٩ : ص ٩٣) .

وإذا أردنا أن نلقي الضوء على موقف فلسفة التربية بشكل عام من حرية الإرادة عند الفرد فإنه يتحدد من خلال الربط بين إمكانية التحوير في الطبيعة الإنسانية . و حرية الإرادة . فتقرير الأولى يؤدي إلى تقرير الثانية .

فإذا كانت الطبيعة الإنسانية ثابتة وغير قابلة للتحويل يكون مصير الإنسان مقررا مسبقا وإذن ليس هناك اختيار وبالتبعية ليست هناك إرادة تمارس الاختيار . ومع انتفاء الإرادة تنتفي الحرية . أما إذا كانت الطبيعة الإنسانية ممكنة التحويل فإن الإنسان يعامل على أنه كائن متبدل وإذا كان متبدلا فإنه كائن قادر على الاختيار فلا بد له من إرادة ذاتية تمكنه من الاختيار (رضا ، ١٩٨٤ : ص ١٢٥) .

ومع الاعتراف بأن الطبيعة الإنسانية ممكنة التحويل بشكل أو بآخر ينبغي أن نحاول معرفة ما إذا كانت هذه الطبيعة تستطيع أن تختار بحرية اتجاه تحويلها أم أن هذا الاتجاه يقرر لها من قبل قوى معينة لا تخضع لسيطرتها . إن هذه المسألة لا يستطيع المربون والمعلمون تجنبها وعليهم أن يقرروا ما إذا كان تعليم الطفل مشروطا بموافقة الطفل نفسه على ما يراد تعليمه ؟ إن الدرس يمكن أن يعلم عن طريق قيام المعلم بتنظيم البيئة التعليمية واستخدامها بشكل يفجر ينابيع الطبيعة الإنسانية بالنظام الصحيح والدرجة الصحيحة . وعليهم أن يقرروا ما إذا كان الطفل سيد مصيره وموجهه وأنه قادر على حمل مسؤولية ضبط نفسه . أم أنه مجرد الناتج المقرر مسبقا لعوامل وراثته وبيئته مع كل ما فيها من الفضائل والأخطاء ، هذا فيما يتعلق بالقضية الأولى ، أما فيما يتعلق بالقضية الثانية وهي حرية الإرادة فهي حق الإنسان في الاختيار وقدرته عليه (رضا ، ١٩٨٤ : ص ١٢٨) .

من خلال ما تقدم يتضح حجم موضوع الذات ودوره في الشخصية الإنسانية ، لأن الذات السليمة تعد من مكونات نجاح الإنسان في الحياة ، لذا صار من الضروري التعرف عليها وعلى أبعادها النفسية والاجتماعية والأخلاقية . هذا من ناحية ومن ناحية أخرى هو التعرف على الترابط والعلاقة بين الذات وفلسفة التربية ، كي يتسنى للقائمين على رعاية هذا الجانب ، رسم سياسة تربوية لها تروعاها وتوجهها بحسب أبعادها المشار إليها ، لأن تأثير هذه الأبعاد بما يجري في البيئة من عوامل تدميرية يؤثر سلبا عليها ، وكمثال على ذلك التدمير المادي والمعنوي والاجتماعي والأخلاقي الذي تعرض له العراق ، والذي يحتاج من فلاسفة التربية و الباحثين في هذا المجال تسليط الضوء العلمي عليه من خلال القيام بالبحوث والدراسات في هذا الجانب ، وهذا ما جعل الباحث يتجه إلى دراسة هذا الموضوع في الشخصية الإنسانية من أجل دراسة الذات الإنسانية ومدى علاقتها وتفاعلها بفلسفة التربية .

أهمية البحث :

إن تناول مصطلح الذات عند الفلاسفة كان تحت أسم كلمة النفس حيث برزوها بوضوح من قبلهم . ففلسفة أفلاطون هدفت إلى الإعلاء من مكانة العقل على الأمور الحسية ، والنفس على الجسم ، وقد انعكس ذلك على التربية فكان هدفها هو إيقاظ الملكة العاقلة في حياة الطفل . وإن هذا يعني توطيد حكم العقل في الحياة النامية للطفل (سمعان ، ١٩٦١ : ص ٢٣٨) . أما فلسفة أرسطو فقد هدفت إلى الاهتمام بالفضائل البشرية المختلفة وقد قسمت فلسفته الفضيلة أقساما تقابل قوى النفس الإنسانية ، وهذا التقسيم انعكس على التربية ، فأرسطو يعتقد أن النفس تتألف من ثلاث قوى : النفس النباتية ، والنفس الحيواني ، والنفس العاقلة وأن الإنسان يتميز عن الحيوان بالعقل (فرحان ، ١٩٨٩ : ص ٢٠) .

أما علماء النفس ، فتناولوا كلمة الذات بشكل أوسع ، فكلمة الذات في علم النفس مرادفة لـ Soi الفرنسية ، Self في الانجليزية ، Selbst في الألمانية (الصالحي ، ٢٠٠٨ : ص ٣٨) . كما إن كلمة الذات في علم النفس لها معنيين هما الذات كعملية ، والذات كموضوع ، وإن كل منهما كان موضوعا للمنظرين في علم النفس ، وعليه فإن الذات كبناء ترتبط بمجموعة من العمليات الوظيفية لتنظيم الحياة ، وتحقيق التكيف . أما الذات كموضوع فتعرف على أنها اتجاهات الفرد ومشاعره عن نفسه ، ويطلق عليها مفهوم الذات الموضوعية . (السلامة ، ٢٠٠٠ : ص ٢٥) .

إن التربية علم من العلوم الحديثة ذات الجذور البعيدة في تاريخ الفكر الإنساني والحضارات القديمة ، ولما كان لكل علم إطار فلسفي يستقي منه منطقاته الفكرية ومرتكزا ته الأخلاقية وأهدافه الاجتماعية استقامت

التربية على فلسفة وقواعد فكرية طبعت هذه التربية ، بلون خاص ينطوي على تلك الفلسفة ومكوناتها (السيد ، ٢٠٠٨ : ص ١٨٥) .

فقد امتاز أواخر القرن العشرين بالصبغة الإنسانية الأمر الذي دعا جميع الدول المتقدمة والنامية أن تسعى جاهدة إلى العناية الفائقة بالإنسان حتى أصبح الإنسان كفرد وكمجموع هو محور الحياة في السنوات الأخيرة ، ومن هنا كان على العلوم الإنسانية أن تتبوأ مركزها الطبيعي، في هذا المجال ومنها فلسفة التربية (عويضة، ١٩٩٣ ، ص ٤)

فالتربية لا يمكن لها أن تنمو وتتكامل وتتواءم في التطور ما لم تستند إلى فكر فلسفي يغذيها بالخبرة والابتكار والإبداع في عالم يسابق العلم ومنجزاته وللفكر وتطلعاته . وما دمنا نسأل : لماذا نتعلم ؟ وكيف نتعلم ؟ فستبقى حاجة التربية إلى الفلسفة أمر ملح وضروري (النجار ، ١٩٧١ : ص ١٤٠) .

إن النجاح الحقيقي في التربية يتمثل في قدرة الفرد الراشد على أن يختار ذاته ، وعلى التربية أن تساعد لا أن تمنعه . إن مهمة الطفل هي أن يتعلم كيف يتعلم ، وحينما يستطيع ذلك يصبح راشداً ، وشخصاً قادراً على التربي - الذاتي . وأعظم المربين على الإطلاق هم الذين يقفون عند مستوى البناء والتحضير . أولئك الذين لهم القدرة على عدم تجاوز ذلك الخط الرفيع الذي يفصل بين التربية والترويض . أولئك الذين لا يعرفون بدقة ماذا سيختار تلاميذهم في مستقبل أيام حياتهم ، ولكنهم يعرفون فقط ما سوف لن يختاروه (الحجاوي ، ٢٠٠٩ : ص ١٤٦) .

إن التربية لا يمكنها أن تحقق أهدافها بدون عمق فلسفي يدعمها ويغذيها فقد قال وليم جيمس في التفلسف (الفلسفة صناعة غريبة قد تكون أشرف الصناعات وقد تكون أتفهها . وأيا كان أمرها فهي بناء لا هدم ، وهي في ذلك كالفن تماماً . يحاول الإنسان دائماً أن يفكر ويتأمل . كما يحاول دائماً أن يجعل منزله أجمل مما هو عليه . ويتفلسف الفيلسوف كما يحب المحب . وقد لا تكون فلسفته نافعة له ، ومع ذلك فهو يشبع رغبة أصيلة فيه) (عويضة ، ١٩٩٣ : ص ٩) .

أما فلسفة التربية فإن ما يميزها عن العلوم الأخرى هو اتخاذها من التربية دون سواه مجالا رئيسيا للتأمل والاستثمار التأويلي . وإنها توجد في منطقة وسطى بين الفلسفة وبين علوم التربية لأنها تتوسل مناهج فلسفية ولا تهدف إلى التفسير أو التبرير وإنما إلى الكشف عن المعنى الأكثر أصالة وعمقا وقربا من الماهية الإنسانية (الحجاوي ، ٢٠٠٩ : ص ١١) .

ويرى جون ديوي أن كل تربية هي عملية فلسفية بطبيعة الحال . ولا بد أن كل نظريات التربية و ممارستها يجب أن تكون أهم ما يشغل بال الفيلسوف . فبالترربية يمكن الوصول إلى أي هدف فلسفي ذو تأثير على حياة الإنسان ، ويجب على الفيلسوف أن يهتم بمشكلات التربية قبل غيرها (الجمالي ، ١٩٦٧ : ص ١٩٢) .

وهناك ثلاث مرادفات رئيسية للتربية وهي : أنشأ وعلم و كَوّن . ففعل الإنشاء يعود إلى التربية العائلية وهي في الغالب تربية عفوية . أما فعل علم فيختلف عن فعل أنشأ من حيث كونه يمثل فعلا قصديا يقدم في مؤسسات أعدت لهذا الغرض ، حيث البرامج والمناهج معلنة ويشرف عليها مختصون . أما كَوّن فانه مصطلح رائج اليوم كثيرا كما في العبارات التالية : التكوين المستمر وتكوين المكونين وغيرها ، فالتكوين سواء كان تقنيا أو عسكريا أو مهنيا أو رياضيا .. هو إعداد وتهئية للفرد للحياة الاجتماعية . فما أن ذلك لا يمثل شكلا من التعليم ؟ يبدو على العكس من ذلك أي أنهما متقابلان . ومثال هذا التقابل أننا نعلم شيئا ما لشخص معين و أننا في المقابل نكون شخصا معيناً شيء ما . والفرق هنا أننا في التعليم نعلم شيئا وفي التكوين نهئى لغاية معينة .

إن التربية لها علاقة وطيدة بالذات وتربيتها ، ويمكن التعرف إلى صورة الذات (Self image) من خلال الإجابة على الأسئلة التالية : من أنا ؟ وكيف أقوم بعملي ؟ وكيف أقوم بمقارنة مع الآخرين ؟ .

وتقاس قيمة الذات عادة بالأداء في المدرسة وفي العمل وفي العلاقات الاجتماعية (شيفر وميلمان ، ٢٠٠١ : ص ١٥٠) . وهذا لا يمكنه أن يتحقق بدون تربية تستند إلى فلسفة تربوية في كيفية التعامل مع الذات .

إن تحقيق الذات يمثل ميلا فطريا ، أساسيا لدى الإنسان ، لكي يحافظ على ذاته و يصل إلى أقصى نمو تسمح به قدراته في مختلف جوانب النمو . إن تحقيق الذات بهذا المعنى ، هو قوة موجبة تدفع الإنسان نحو الأفضل . صحيح أن الناس يتصرفون أحيانا بشكل غير منطقي ولا يتجه بهم نحو الأفضل . فبعض الناس يدمرون أجسامهم بالمخدرات أو التدخين ، والبعض يخربون علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين ، والبعض لا يهتمون بالنمو العقلي وربما يقاومونه أو يستجيبون بشكل انفعالي حاد . ولكن الإنسان لا يفعل ذلك في الوضع السوي وإنما في الوضع المضطرب . وعندما ينتهي الاضطراب يعود إلى الوضع السوي من جديد ، وضع تحقيق الذات (حمدي ، ٢٠٠٩ : ص ١٤) .

وفي مجال الحاجات أيضا ، هناك الحاجة إلى تأكيد الذات . والحاجة إلى احترام الذات . فالحاجة إلى تأكيد الذات ، تعني : حاجة الفرد إلى التقدير وإظهار السلطة على الغير ، والرغبة في التزعم والقيادة . في حين أن الحاجة إلى احترام الذات تعني : الحاجة التي تدفع الفرد إلى صون ذاته والدفاع عنها من كل ما ينقص من شأنها نظر غيره ، وفي نظر نفسه ، ، وذلك بالخفاء عيوبه ونواحي نقصه عن غيره وعن ذاته نفسها (خان وطه ، ١٩٩٠ : ص ١٥٦ ، ١٥٨) .

وفي المجال الإرشادي والتعامل مع الذات نشير هنا إلى نموذج التعامل مع الذات الذي وضعه بشير الرشدي فهو من النماذج الإرشادية الحديثة التي تنطلق من مصطلح الذات بما في هذا المصطلح من دلالات سلوكية وتطبيقات إرشادية متنوعة ، وحسب نموذج التعامل مع الذات ، فإن الذات هي الشخص ، ويعبر صاحب النموذج عن ذلك بالقول : (ذاتك هي أنت .. هي أنت بكل ما فيك : الخير والشر ، الصحة والمرض ، والشعور واللاشعور ، خصائصك البدنية والسيكولوجية ، نظرتك إلى الحياة ، ما تقبله وما ترفضه ... الذات هي ما تعيه من طبيعتك الفريدة .. ، وما تعيه من البيئة من حولك ، وعلاقتك بالبيئة ، وتأثير البيئة فيك ... ذاتك هي أنت ، كما أنت عليه كائنا بيولوجيا واجتماعيا و إنسانيا) الرشدي ، ١٩٩٥ : ص ١٧) . كما أن الذات تتضمن كل ما يدخل في مجال حياة الفرد المادية والمعنوية وكل ما يمت إلى حياة الفرد بصلة ، إنها تشمل الجسم والنفس وما يرتبط بهما كما تشمل علاقات الفرد بالآخرين وعلاقته بالوسط المحيط به عموما (الخلفي ، ٢٠٠٢ : ص ١٥٣) .

وهناك الكثير من الممارسات الخاطئة في تنشئة الأطفال والتي لها تأثير كبير على الذات وتدنيه : كالعقاب ، و اللوم المستمر ، والتقليد ، والإهمال ، والحماية الزائدة ، والكمال الزائد ، وغيرها (شيفر وميلمان ، ٢٠٠١ : ص ١٥١ ، ١٥٢) .

الذات مفهوم فرضي يشير إلى منظومة معقدة من العمليات الجسدية والنفسية المميزة للفرد . وأنواع مفهوم الذات ترتبط فيما بينها ارتباطا قويا وتؤثر وتتأثر بعضها ببعض ، ويمكن تحديد أشكال مفهوم الذات كما يأتي :

أ - الذات الاجتماعي : يشير إلى تصور الفرد لتقويم الآخرين له معتمدا في ذلك على تصرفاتهم وأقوالهم ، ويتكون من الإدراك والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها ، وبتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين .

ب - الذات الأكاديمي : ويعرفه شاف لسون وبولص (Shavelson and Bogus) بأنه اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد ، أو هو تقدير الفرد عن درجاته في الاختبارات التحصيلية المختلفة ، ويشير إلى السلوك الذي يعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث قدرته على التحصيل ، وأداء الواجبات الأكاديمية ، بالمقارنة مع الآخرين الذين يؤدون الواجبات أو المهام نفسها .

ج - الذات المدرك : ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات ، كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته وهو عبارة عن إدراك المرء لنفسه على حقيقتها وواقعها ، وليس كما يرغبها ، ويشمل هذا الإدراك جسمه ومظهره وقدراته ودوره في الحياة ، وكذلك قيمه ومعتقداته وطموحاته . ويبرز المفهوم الإيجابي للذات عندما تكون الصفات التي يعتقد الفرد بأنها موجودة لديه تمثل ما يسمى بالذات المدركة Perceived Self concept - (حمدي ، ٢٠٠٩ : ص ١٦) .

د - الذات المثالي : يشير معظم علماء نظرية الذات بأن الطفل خلال تفاعله مع الآخرين لا يشكل فقط صورة أم مفهوما لما هو عليه ، ولكنه أيضا يكون صورة كما يجب أن يكون عليه ، أو لما يجب أن يكون عليه (خان وطه ، ١٩٩٠ : ص ٤٢٦) . إن الصفات التي يحبها الفرد ويتمنى وجودها فيه تمثل مفهوم الذات المثالي Ideal Self - Concept (حمدي ، ٢٠٠٩ : ص ١٦) . ويسمى هذا المفهوم بذات الطموح ، وهو عبارة عن الحالة التي يتمنى أن يكون الفرد عليها ، سواء ما كان يتعلق منها بالجانب النفسي أو الجسمي أم كليهما معا ، معتمدا على مدى سيطرة مفهوم الذات المدرك لدى الفرد ، ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود الفرد أن يكون عليها لفترة وجيزة ثم يتلاشى بعدها ، وقد يكون مرغوبا فيه أو غير مرغوب فيه ، حسب المواقف والمتغيرات التي يجد الفرد نفسه إزاءها

هـ - الذات المؤقت : هو مفهوم غير ثابت يمتلكه الفرد (أبو مغلي ، ٢٠٠٢ : ص ١١٦ - ١١٨) .

و تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم ، وقد حدد روجرز ومغسلو وكومبس وكيلى سمات رئيسة للفرد الذي يحقق ذاته في تقرير لهم نشر في الكتاب السنوي لجمعية التوجيه وتطوير المناهج ، ومن هذه السمات ما يأتي :

- الشخص الذي يحقق ذاته له إدراك مناسب للذات ، ويتعامل مع الحقيقة بسهولة ويتقبلها .

- لهذا الشخص رغبة في أن يكون جزءا من عملية التغيير ، وأنه غير مهتم أو معني بالدفاع عن الأمر الراهن .

- لهذا الشخص وجهة نظر ايجابية نحو نفسه ، وثقة متزايدة بقدراته ، وله طموحات واقعية (أبو مغلي ، ٢٠٠٢ : ص ١٢٢) .

ولو نظرنا إلى فلسفة الذات في التربية إلى أذهاننا أن هناك عقل إنساني واحد وحضارة إنسانية واحدة ، ويمكن لهذا العقل مواجهة التحديات التي تواجهنا في العصر الراهن . فقد غيّرت هذه التحديات أبعاد الخير والنشر والسعادة عند أكثر الناس ، سواء أكانوا في المجتمعات المتقدمة أم المجتمعات النامية ، وأصبح العقل الخلاق وحده هو حقيقة هوية الإنسان ، والعقل الخلاق متى سار على المنهج العلمي لم يعد خاصا بالغرب دون الشرق ، ولا بالشرق دون الغرب وهذه هي العولمة أو الكونية في علوم الإنسان (بشاي ، ٢٠٠١ : ص ١٥١) . ولكون فلسفة التربية تمثل (النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها ، وتوضيح القيم والأهداف التي ترنو إلى تحقيقها) (النجيجي ، ١٩٨١ : ص ٣١) . فإن عليها واجب التصدي لكل ما يواجهه الإنسان من مخاطر .

وكما هو معلوم فإن فلسفة التربية تعني البحث عن الثوابت والامتغيرة والجوهر الحقيقي للتربية ، وهذا لايعني أن يعيش الفيلسوف في عزلة عن الواقع حتى يبحث عن الحقيقة المطلقة المجردة وتنعزل الفلسفة عن الحياة ومشكلاتها . وفلسفة التربية ما هي إلا تطبيق النظرة الفلسفية والطريقة الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية التي نسميها التربية (النجيجي ، ١٩٧٤ : ص ٣٦) .

إذن من حق المربين أن يتساءلوا : كيف نربي الطفل ؟ وهل نربيه من أجل ذاته ؟ أم نربيه من أجل المجتمع ؟ إن كل جواب يؤدي إما إلى إطلاق الحبل على الغارب ويضيع إمكانية المراقبة والتوجيه التربويين وإما أن يؤدي إلى التشدد التربوي والتعصب والت مذهب التربوي ، ولذلك يصنف الفيلسوف الفرنسي أليفاي

روبول الثقافة إلى صنفين : إقليمي ومحلي ومتعدد وهو ما لا يصلح أن يكون غاية التربية . وصنف آخر كوني وإنساني وعام ويشكل تراث كامل البشرية دون استثناء وهو وحده يستحق أن يكون مادة التعليم الأساسية .

إن مفاهيم الواقعية والمسؤولية والصواب تمثل الإطار الذي يكون فيه سلوك الفرد وهو بصدد تنمية ذاته ، وفي هذا الإطار ، فإن تنمية الذات تتضمن كل سلوك من شأنه تمكين الفرد من الاستخدام الأمثل لما لديه من طاقات وقدرات وكذلك تنمية مصادره الشخصية لتحقيق أقصى نجح ممكن ، فاككتساب مهارات جديدة هو تنمية للذات وصقل مهارات قائمة هو تنمية للذات ، وممارسة الرياضة لتقوية الجسم هو تنمية للذات . وإذا كانت مفاهيم المسؤولية والواقعية والصواب هي الأطر العامة للسلوك المفضي إلى تنمية الذات ، فإن هذا السلوك يجب أن يتصف بالفعالية والكفاءة والملائمة والمرونة والقدرة على الإفادة من الخبرة ، والاطمئنان إلى الذات (الرشيد ، ١٩٩٥ : ص ٨٨)

أما جون دوي فله رأي في الفيلسوف والمربي فهو يطالب الفيلسوف بأن يكون مربيا ، والمربي أن يكون فيلسوفا . ولا بد من إعادة الثقة بالفلسفة في قدرتها على معالجة المشكلات الخطيرة التي نواجهها معالجة ناجحة وإنزال الفيلسوف من برجه العاجي ، وأن لا يستعمل اللغة الخاصة التي لا يفهمها إلا طلاب الفلسفة المختصون فيها . ولا بد من لغة مغايرة لتلك اللغة التي يعبر بها الناس عن الصعوبات المباشرة في حياتهم (النجحي ، ١٩٧٤ : ص ١٨) .

إن أهمية البحث الحالي تتجلى بما يأتي :

١ - أصبحت الحاجة اليوم ضرورية وملحة لدراسة الذات والتعرف عليها وعلى الظروف المحيطة بها في ظل هذا التطور والتقدم التكنولوجي الذي كان له انعكاساته الواضحة عليها وتربيتها .

٢ - لقد بات من المسلم به إن الذات السليمة هي القوة التي توجه المجتمع وتطلعاته بقوة كبيرة نحو تحقيق الأهداف التي يسعى إليها ، حيث أن الأفراد الأصحاء في ذاتهم تتكون لديهم دافعية عالية نحو الإنجاز بكفاءة عالية

٣ - معرفة دور الأبعاد النفسية والاجتماعية والأخلاقية في تكوين الذات .

٤ - معرفة حجم التفاعل والترابط بين الذات وفلسفة التربية .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي تحقيق المحاور الآتية :

— الأبعاد النفسية والاجتماعية والأخلاقية للذات .

— إشكاليات فلسفة التربية الرئيسية وانعكاساتها على الذات .

— فلسفات التربية ودورها في تربية الذات .

— التوجهات الحديثة التي ينبغي لفلسفة التربية مراعاتها عند تربية الذات .

— حزمة من الإرشادات ينبغي مراعاتها عند تربية الأطفال .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي : بالذات ، فلسفة التربية ، فلسفات التربية (المثالية ، الواقعية ، الطبيعية ، البرجماتية ، الوجودية ، الإسلامية) .

طريقة البحث : اعتمد الباحث في بحثه الأسلوب الوصفي التحليلي .

تحديد المصطلحات :

١ - الذات :

يعرفها أتواتر (Atwater) ١٩٩٠ بأنها الصورة الكلية والوعي الذي لدينا عن أنفسنا ، ويتضمن اعتقادنا حول أنفسنا ، ومشاعرنا نحوها والقيم المتصلة بها (أبو مغلي وآخرون ، ٢٠٠٢ : ص ١٠)
وعرفها الرشيد ، ١٩٩٥ : هي كل ما يخص شخصية الفرد في أبعادها الجسمية والنفسية والاجتماعية (الرشيد ، ١٩٩٥ : ص ١٧) .

٢ - فلسفة التربية :

إن فلسفة التربية بالمعنى الواسع لها تعد التطبيق العملي للأسلوب الفلسفي في ميدان الخبرة الإنسانية (الجعفري وآخرون ، ١٩٩٣ : ص ٢١) .
وعرفها الهادي عفيفي بأنها (الرؤية الفكرية ، والنظرة الكاملة التي تستند إليها الأهداف العامة التي توجه النظام التعليمي أو النشاط التربوي) .

الإطار النظري للذات :

إن أهم النظريات التي تناولت الذات ، هي نظريات مفهوم الذات ، ونظريات تقدير الذات وفيما يأتي استعراض لأهم هذه النظريات :

١ - نظريات مفهوم الذات وتشمل :

أ - نظرية التحليل النفسي : وتقوم على ثلاثة مسلمات أساسية عن الطبيعة الإنسانية ، أولها : أن السنوات الخمس الأولى من حياة الفرد ، هي أهمها وأكثرها تأثيراً في سلوكهم عن المراحل التالية من حياته سواء كان سلوكه سوياً أو شاذاً . ثانياً أن الدفاعات العزيمية للفرد هي محددات أساسية لسلوكه . وثالثاً : أن الجانب الأكبر من سلوك الفرد ، تحكمه محددات لاشعورية ، إلا أن الفرد يدين الجدد نظروا إلى السلوك الإنساني نظرة توازن بين الجوانب البيولوجية والاجتماعية والحضارية (الحربي ، ٢٠٠٣ : ص ٢٥) . ومن رواد نظريات التحليل النفسي فرويد Freud ، يونج Jung ، أدلر Adler ، هورني Horny ، سوليفيان Sullivan .

ب - النظرية السلوكية :

ويعتبر السلوك المحور الرئيسي للنظرية من حيث تعلمه وكيفية تعديله ، ويرى السلوكيين أن سلوك الفرد خاضع لظروف البيئة ، فتصرفات الفرد سواء كانت سوية أم شاذة فهي من وجهة نظرهم سلوكيات متعلمة . والشخصية من وجهة نظر المدرسة السلوكية هي الأنماط المتسقة من السلوك ، أي أننا لكي نحدد شخصية فرد ما ، فإن علينا أن نحدد ما يفعله وما يقوم به من تصرفات لها صفة الاستقرار (الشناوي ، ١٩٩٤ : ص ٥٣) . أما أصحاب النظرية السلوكية فهم : سكرن ، وكولي ، و ميد .

ج - النظريات الظواهرية :

الظواهرية أو الظاهراتية Phenomenological هي أسلوب في علم النفس يركز على الكيفية التي يدرك بها الشخص ويعبر عن ذاته وعالمه ويمثل هذا الاتجاه ألتنظيري (كارل روجرز Rogers) . و (فليب فرنون Vernin) ، (سينج وكومبس Combs & Snygg) ، (ساربين Sarbin) .

وتركز هذه النظريات في دراستها للشخصية على الخبرة الذاتية للفرد وإدراكاته الخاصة ، كما إن أغلب هذه النظريات تؤكد على الكفاح الايجابي للفرد وميله إلى النمو و إلى تحقيق ذاته فضلا عن اهتمامها بجانب المعرفة الذي بواسطته يعرف الفرد ويفهم العالم من حوله ، فالاهتمام بالنواحي المعرفية يتضمن الاهتمام بالعمليات العقلية أو الداخلية ، وباختصار فإن هذه النظريات تهتم بخبرة الفرد كما يدركها هو (صالح ، ب . ت : ص ١٤٥) .

د - نظرية السمات والعوامل : وتشمل نظرية البورت Allport :

وهو من المنظرين الذين كانت لهم إسهامات مهمة في دراسة الشخصية وسماتها . ركز البورت كثيرا على دراسة السمات التي يتميز بها الأفراد عن بعضهم ، ويرى أنّ هذه السمات ما هي إلا محصلة لكل من الوراثة والبيئة .

ويرى البورت أن فكرة السمات العامة أفضل شيء يمكن قياسه إذا أريد . وقد أجريت دراسات واسعة على علاقة مفهوم الذات بالسمات الشخصية مثل دراسة (Comper Smith , 1954) بين أن الأفراد الذين كانوا أكثر خبرة بالواقع ، كانوا أكثر تفهما لذاتهم ، وهناك الكثير من الدراسات التي أجريت والتي تؤكد على وجود ارتباط موجب بين مفهوم الذات وبعض سمات الشخصية (الجعفري ، ٢٠٠٢ : ص ١٨ - ١٩) .

٢ - نظريات تقدير الذات وتشمل :

أ - نظرية روزنبرج (Rosenberg Theory) :

لقد اعتبر روزنبرج أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه ، وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاهها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها ، وما الذات إلا احد هذه الموضوعات . ويكون الفرد نحوها اتجاهها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى ، ولكنه فيما بعد عاد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو لموضوعات الأخرى (أبو مغلي ، ٢٠٠٢ : ص ١١٠) .

ب - نظرية كوبر سميث (Cooper Smith theory) :

ويميز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات ، تقدير حقيقي ، ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوي قيمة ، وتقدير الذات الدفاعي ، ويجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة ، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور و التعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين ، وقد ركز كوبر سميث على خصائص العملية التي تصبح من خلالها جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات . وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي : النجاحات والقيم والطموحات والدفاعات . ويذهب كوبر سميث إلى أنه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجات العالية وأصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذات من الأطفال ، فإن هناك ثلاثا من حالات الرعاية ألوالية تبدو مرتبطة بنو المستويات الأعلى من تقدير الذات ، وهي :

١ - تقبل الأطفال من جانب الآباء .

٢ - تدعيم سلوك الأطفال الايجابي من جانب الآباء .

٣ - احترام مبادرة الأطفال و حريتهم في التعبير من جانب الآباء .

ج - نظرية زيلر (Ziller Theory) :

وتقدير الذات تبعا لزيلر مفهوم يرتبط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى . ولذلك فانه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل ، تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه . إن تأكيد زيلر على العامل الاجتماعي جعله يسهم مفهومه ويوافقه النقاد على ذلك ، بأنه تقدير الذات الاجتماعي وقد ادعى أن المناهج أو المداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تعط العوامل الاجتماعية حقها في نشأت ونمو وتقدير الذات (أبو مغلي ، ٢٠٠٢ : ص ١١١ ، ١١٢) .

الأبعاد النفسية والاجتماعية والأخلاقية للذات :

أولا : الأبعاد النفسية للذات :

إن إدراك الطفل لذاته يشتمل في البدء على إدراك الجسد وبعد ذلك يقوم بالتفريق بين نفسه وجسده ، كما يفرق بين جسده والأجسام الأخرى فيشعر بأن جسده شيء محسوس ، وأنه ذو امتداد ، على عكس السرور ، والحزن ، والرغبة ، والإرادة ، والحكم ، وغير ذلك من الأحوال النفسية العارية من الامتداد ثم يشعر أيضا بأن الإحساسات التي يتألف منها جسده متباينة لهذه الأحوال النفسية من حيث أنها أكثر منها ثبوتا ومقاومة ، وأقل خضوعا للإرادة ، حتى لقد قال بعضهم : إن العالم الخارجي عالم الحتمية والضرورة ، وأن العالم الداخلي الحرية والإبداع ، ولا يفهم من ذلك أن الأحوال النفسية غي خاضعة لقوانين طبيعية ، نعم أنها كثيرة التغير ، ولكن تغيرها ليس تابعا للاتفاق والمصادفة . ، و إن الإنسان لا يتوصل إلى الشعور التام بشخصيته ، إلا عندما يجرد نفسه من جسده . ولا يزال هذا التجريد يزداد وضوحا حتى تصبح الشخصية ذاتا متحققة الوجود بالفعل وتسمى إذ ذاك بالأننا (صليبا ، ١٩٧٢ : ص ٣٨٣) .

إن عالم الطفل الصغير يتمركز حوله كما لو أنه يعتقد (أنا وباقي العالم شيء واحد) والأطفال الصغار يحملون وجهة نظر واحدة هي وجهة نظرهم ، ومع الوقت والخبرة يتعلم الأطفال رؤية الأمور من وجهة نظر الآخرين . إن إدراك وجهة نظر الآخرين ضروري لكي يستطيع الطفل فهم كيف يبدو الموقف للغير ؟ ولماذا وكيف يستجيب الآخرون ؟ إن للأطفال لغة متمركزة حول الذات فهم يتحدثون مع أنفسهم أثناء قيامهم بعمل ما ، بحيث يكون جزء من المحتوى خاص جدا . ومع نمو الأطفال تختفي هذه اللغة ويظهر بدلا منها الحديث الداخلي وهو ضروري من أجل التفكير (الإدراك ، والتجريد ، والتعميم) . وعندما يبلغ الطفل أربع أو خمس سنوات تنمو لديه مهارات اتصال مناسبة ، ويصبح ظهور الحديث المتمركز حول الذات أو السلوك الدال على الانشغال التام بالنفس نادرا جدا ، ويصبح أطفال ما قبل المدرسة أكثر وعيا بأنفسهم وبوجهة نظر الآخرين حولهم ، ويتناقص تمرکزهم حول ذاتهم تناقصا ملحوظا في عمر ست سنوات إلى تسع سنوات ، كما يتعرفون على اتجاهات الآخرين وآرائهم ، ومع ذلك يبقى الطفل متشدا في رأيه بشكل قطعي ولا يتخذ موقفا نزيها أو محايدا بسهولة .

أما في خلال سنوات المدرسة الأولى فيتعلم الأطفال نفذ أنفسهم وتقييم سلوكهم حسب معايير الآخرين ، وتتطور هذه العملية من أسلوب حرفي محسوس إلى وجهة نظر موضوعية غير متحيزة ، وعندها يصبح الأطفال قادرين على التعلم بشكل غير مباشر وليس فقط من خلال الخبرة المباشرة ، فهم يتعلمون ويكتسبون الخبرات من خلال تعاطفهم مع الآخرين أو تخيل خبرات الآخرين ، وما يعتبر طبيعيا لطفل ما قبل المدرسة هو إشارة لوجود صعوبات عند الطفل الأكبر عمرا (شيفر و ميلمان ، ٢٠٠١ : ص ٨٦ ، ٨٧) .

ويمكن تعريف مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات ببلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته . ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المتسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكيونته الداخلية والخارجية ، وتشمل هذه العناصر :

– المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو (الذات المدركة) .

– المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها و التي يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (الذات الاجتماعية) .

– المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون (الذات المثالية) .

ومفهوم الذات عند علماء النفس الاجتماعي يتمثل في أن الطفل لا يكون واعيا بذاته تلقائيا ولكنه يتعلم عن طريق إدراكه للآخرين و استجاباتهم وتقييمهم له وانطباعاتهم عنه ، أي إدراك الآخرين كموضوع له خاصياته أي أن مفهوم الطفل عن ذاته يكون انعكاس عن الآخرين (أبو مغلي وآخرون ، ٢٠٠٢ : ص ١٠٥) . فالذكريات من مقومات الشخصية . ولولا الذاكرة لما كان للإنسان عقل ولا شخصية ولا شعور . إن الإنسان يعيش في الماضي كما يعيش في الحاضر والمستقبل . وقد قيل الحاضر مثقل بالماضي . لكل منا تأريخ يكتبه بأعماله قم يتذكر وقائعه ، فتصبح هذه الذكريات المنطبعة في النفس مرآة لكل ما قام به من الأعمال . فهذا حضر المعركة الفولانية ، وذلك اشترك في إحدى الثورات . كل يريد أن يكون بطلا على شكل من الأشكال ، وقد يقتنع بعضهم بأقل من ذلك ، فيفتخر بأنه من سلالة أحد الأبطال الذين بنو الممالك أو هدموا العروش ، أو تميزوا بأمر من الأمور (صليبا ، ١٨٧٢ : ص ٣٨٤) .

إن وظيفة مفهوم الذات وظيفية دافعية وتكامل وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد في وسطه (ينظم ويحدد السلوك) ، وينمو مفهوم الذات تكوينيا كنتاج للتفاعل الاجتماعي جنبا إلى جنب مع الدافع الداخلي لتأكد الذات ، وبالرغم من أنه ثابت إلى حد كبير إلا أنه يمكن تعديله وتغييره تحت ظروف معينة (أبو مغلي ، ٢٠٠٢ : ص ١٠٧) .

إن دراسة الإحساس الخلقي وارتباطه بنظرية التحليل النفسي جاء على أساس اهتمامها بالجانب الداخلي من الإنسان بدلا مما يظهر من سلوك عملي أو لفظي ولا يعني ذلك عدم ارتباط الإحساس بالعمل أو باللغة فمن الصعب معرفة الأول إن لم يظهر على هيئة العمل أو اللفظ ولكن التركيز الأساسي يكمن في البحث في أصل ما يبدو فيما يبطن . وليس من التجني في شيء أن نقول أن بحوث التحليل النفسي التي أجريت على الاضطرابات النفسية هي التي نقلت دراسة الأخلاقيات من ميدان الفلسفة النظري إلى الدراسة العملية وأخضعت الخبرة الأخلاقية بجوانبها الثلاثة : السلوك ، والإحساس ، والتعلل من مجال التمعن المطلق إلى مجال العملية العلمية ولكنها لم تؤدي بها إلى المدى الذي وصلت إليه النظريات السلوكية أو حتى النظريات المعرفية . وقد يعاني مجال دراسة الأخلاقيات في مدخل التحليل النفسي من إحجام الباحثين الجدد بسبب تركيز النظرية على دراسة القمة دون ما دونها بمعنى إن دراسة النمو الأخلاقي ترتبط بتكوين الضمير والإحساس بالذنب دون سابقة من الإحساس بالخل (فتحي ، ١٩٨٣ : ص ٢٧) .

يرى فرويد أن الذات العليا وهي الرادع الأخلاقي الداخلي للسلوك تعد واحدة من ثلاث أنسقه أو تركيبات للشخصية كما أن الأخلاقيات هي نتاج تقمص الطفل لوالديه ومن خلال ميكانزم التقمص هذا يستدخل الطفل القواعد الوالدية وما يصاحبها من توجيهات وتحري مات مع نمو القدرة على معاقبة نفسه عن طريق الإحساس بالذنب حينما ينتهك أي من هذه التوجيهات أو التحريمات (فتحي ، ١٩٨٣ : ص ٢٧) .

ويرى كثير من علماء التحليل النفسي أن تكوين الضمير يتم في حدود السنوات الخمس أو الست الأولى مع خضوعه إلى بعض التعديلات اللاحقة قائمة على متطلبات السلطة . ويعتبر فرويد أن إحساس الطفل بالعدل رد فعل لما يشعر به من حسد للأطفال الآخرين الذين يتمتعون بحب الوالدين وعنايتهم وطالما أنه لا يستطيع أن يكون اتجاهها عدائيا تجاه هؤلاء الآخرين دون أن يلحق الضرر بنفسه فانه يتقمص شخصيتهم ويتصرف لا شعوريا تجاه شعوره العدائي بأن يطلب معاملة متساوية للجميع .

إن العدالة الاجتماعية كما يقول فرويد تعني أن ننكر على أنفسنا أشياء كثيرة لكي يضطر الآخرون إلى الاستغناء عنها أو عدم المطالبة بها مثلنا . وهذه المطالبة بالمساواة هي أصل الضمير الاجتماعي والإحساس بالواجب (فتحي ، ١٩٨٣ : ص ٢٨) .

ويورد فلوجل (flugel , 1945) بينما تعمل الذات باعتبارها النسق الثاني للشخصية على إعطاء سلوك الفرد الحصانة والتعقل وتمكنه من التعرف على الوسائل للوصول إلى الغايات ويرى بعض علماء التحليل النفسي أن الذات العليا ليست متسمة بالتعقل الذي يميز الذات ومن ثم فإن الذات تبدأ في السيطرة عليها فيتحرك الرادع من القوى الخارجية إلى مبادئ مستدخلة وكلما زاد التبصر والتعقل فإن عناصر الإحباط لا تقوى على مجابهة الذات فيتعرف الإنسان برؤية أكثر وتتميز أحكامه بموضوعية فيهاجم الخطيئة ولا يهاجم المخطئ ويتحول من الاسترسال في التحليل إلى الواقعية ومن القيود الأخلاقية إلى الخير التلقائي ومن الخوف إلى الأمن ومن العدوانية إلى التسامح ومن اللاشعور إلى الشعور (فتحي ، ١٩٨٣ : ص ٢٨) .

ويؤكد علماء التحليل النفسي الذين يؤكدون أهمية الذات على أن ما يراه فرويد من استدخال القيم الوالدية كمحرك أساسي وكاف للأحكام الأخلاقية يجب أن يضاف إليه تأكيد آخر هو التعرف وعمليات الذات وان اكتمال هذا التعرف لا يأتي في سن مبكرة مثل الخامسة أو السادسة وإنما يظل في طور النماء حتى بعد المراهقة وفي سن الرشد ويمثلون نوعاً من التحرر من مبادئ فرويد على أساس تأكيدهم اعتبارات الأحكام الأخلاقية والعدل .

وقد نرى مثالا واضحا لذلك في نظرية ليوفنجر التي ترى بأننا لا يمكننا أن نميز بين النمو العقلي ونمو الذات والنمو النفس جنسي . وتعطينا هذه النظرية تحليلا للذات من خلال هذا التطور يضع نموها في مراحل متتابعة في إطار نمو الشخصية والنمو الاجتماعي . حيث تمر الذات بمراحل ستة تربط بين هذه الجوانب وهذه المراحل هي :

١ - المرحلة الأولى : هي مرحلة التوحد والبعد عن الواقع حين يبدو الطفل مشغولا بذاته تبدو نظريته غير قادرة على أن تفصل بين الذات وما يحيط بها أو ما بين ما هو حي وبين ما هو غير حي ففي هذه المرحلة لا نجد سلوكا اجتماعيا يمكن أن نتفق عليه بهذا التعريف ويستمر به الحال حتى تقترب السنة الأولى من الانتهاء فيبدأ في التعرف على ذاته وأن يفصل بينهما وبين الآخرين .

٢ - المرحلة الثانية : مرحلة الاندفاع : حين يبدأ الطفل في ممارسة إرادته دون أن يستطيع التحكم في اندفاعه ويرى أن الأشياء أو الأفعال تأخذ طابع السوء أو العيب عندما ينزل به عقاب من فعلها وتبدو العلاقات الشخصية داخل ثوب من الاستغلال وان كان ذلك غير مقصود فالجميع في رأيه مصدر عطاء وينصب اهتمام الطفل بالجنس والدوافع العدوانية والتركيز على الجسم مثلما يشير إليه فرويد في مرحلته الثلاث الأولى .

٣ - المرحلة الثالثة : مرحلة الانتهازية : حين يبدو الطفل في سن الرابعة باحثا عن حماية نفسه يطيع القواعد فقط عندما يرى أن ذلك يجلب له الفائدة . ومن ثم فإن معيار الأخلاقيات هو المنفعة وبما أن النفعية هي أساس سلوكه فإن ما يفعله يجب أن يكون مصدر نفع له وأن المشكلة ليست فيما نفعله بل في أن نضبط متلبسين بما نفعله ومن ثم فإننا يمكننا أن نؤخر في أفعالنا حتى نضمن الفائدة وتخفي الذات العليا أو بمعنى أصح لا تظهر في هذه المرحلة فلا يشعر الطفل بالخزي مما يفعله ان كان عيبا .

٤ - المرحلة الرابعة : مرحلة المسايمة حين يبدأ الطفل في استدخال القواعد والتوحد مع مصادر السلطة إلى حد ما ويبدأ في إظهار شعور الخجل حين يأتي بالأمر المشين مما يشير إلى نمو الذات العليا .

٥ - المرحلة الخامسة : مرحلة الضمير الحي : حين ينصب اهتمام الفرد بإحساساته الداخلية وما يراه من معايير أخلاقية وتمتد هذه المعايير لتشمل ما يشعر به من التزامات ومثل وانجازات ويبدأ السلوك في أن يكون نتيجة الدوافع الطبيعية وليس الضغوط الخارجية التي تؤدي إلى المسايمة في المرحلة السابقة وفي رأي (ليوفنجر) أن

طلبة المدارس الثانوية يمكنهم أن يكونوا على هذا المستوى باعتبار أنهم في مرحلة العمليات الفكرية الصورية (عند بياجيه) ومن ثم فإن لديهم القدرة على رؤية المشكلات من عدة منظورات .

٦- المرحلة السادسة : مرحلة الاستقلال : حين يكتمل اكتساب الفرد للضوابط الخاصة بالسلوك وأن يتم تدويرها وتصبح مشكلته الأساسية أن يتغلب على الصراعات الداخلية والواجبات المتناقضة والحاجات المعاكسة وتتميز هذه المرحلة بنشوء نوع من التحمل والصبر على وجهات النظر التي كانت فيما لا قبل تبدو لا أخلاقية ويجب وأدما بمعنى الاستقلال وأحقية الآخرين في الاستقلال ومحاولة تأييد الذات وتأتي العلاقات الشخصية على درجة من العمق حيث أن الفرد لا يراها متعارضة مع ما يؤمن به أو بمبادئه الأخلاقية ويختفي الإحساس بالمسؤولية ومثالية الأخلاق التي كانت تميز المرحلة السابقة فالفرد الآن يكون في العقد الرابع من عمره (فتحي ، ١٩٨٣ : ص ٢٩ ، ٣٠ .

ثانيا : الأبعاد الاجتماعية للذات :

أ - مفهوم الذات كما ينعكس عن فكرة الآخرين :

إذا نظرنا إلى الآراء الأولى في تكوين الذات نجد أنها تؤكد طبيعتها الاجتماعية ، فبينما كل الاتجاهات منشؤها الخبرة الاجتماعية ، نجد أن اتجاهات الذات ينظر إليها على أنها إنتاج للتفاعل الاجتماعي بصفة خاصة وذلك لأن :

١ - نظريات نمو الذات تركز على إدراك الفرد لكيفية رؤية الأفراد الآخرين له .

٢ - تركيز الاهتمام على العملية أو الأسلوب الذي يقارن الفرد به أفكاره عن نفسه بالأنماط الاجتماعية الموجودة مع التوقعات التي يعتقد أنها تكون لدى الأفراد الآخرين .

ويشبه كولي إدراكنا عن كيفية رؤية الأفراد لنا بالذات المنعكسة أي مفهوم الذات كما ينعكس عن فكرة الآخرين عنها .

وقد استخدم ميلر مصطلح (الهوية الذاتية العامة) للتعبير عن إدراك الفرد لمظهره بالنسبة لجماعة خاصة وفي هذا يقول ميلر توجد به الجماعات ، والتي يعتقد أنه يرى نفسه بصورة مميزة في نظرها ، وعلى أية حال فانه خارج نطاق خبراته مع الأفراد الآخرين ، فان الفرد يكون ذاتا داخلية تكون بمثابة النواة كما قال بذلك وليم جيمس وهي (أعماق وأقوى وأصدق ذات) ، وتحتوي هذه النظرة على أكثر الاتجاهات القيمة والأهمية نحو الذات ، وهذه النواة تنمو خارج إطار العمليات التعليمية الاجتماعية وخاصة تعلم الدور والتوحد أو التقمص .

وعملية التوحد أو التقمص ذات أهمية خاصة في فهم الذات ، ومن تحليل هذه العملية يتضح أن هناك عدة أسباب . وضح لماذا يتم اختيار الشخص الآخر كمثل أعلى ، وبمجرد أن يتم اختيار المثل الأعلى فإن الفرد يتعلم ويقلد سلوكه وحتى مشاعره ، و على ذلك فإن حب وعطف الوالدين للطفل واتجاهاتهم نحوه أثناء مراحل نموه تكون على درجة كبيرة من الأهمية في تكوين مفهوم الذات لديه (أبو مغلي ، ٢٠٠٢ : ص ١١٢ ، ١١٣) .

إن للعامل الاجتماعي تأثيرا كبيرا في تكون الذات . لأن المرء لا يفكر في نفسه فقط بل يفكر في أسرته ومهنته وبلده ووطنه ، ويفكر في اسمه وشهرته وثقة الناس به ، ومنزلته وسلطانه ، و طراز معيشته ، وأصدقائه وثروته .

والإنسان لا يعيش منفردا ، بل يعيش في وسط اجتماعي ، ينظم فيه نشاطه ، ويوحد فيه بين وسائله وغاياته . فقد قال (دور كهيم) (إن في كل فرد منا عنصرا لا شخصيا) وليس هذا العنصر اللاشخصي بأقل خطورة من العنصر الفردي لأن العقل ، وهو أساس الشخصية ، ليس فرديا ، وإنما هو كلي .

وكلما كان الوسط الاجتماعي أوسع وأرقى ، كانت الشخصية أو الذات أنمى وأغنى ، لقد كان الإنسان الابتدائي مندمجا في البيئة ، لم يكن له حرية فكرية . فلما تقدم المجتمع وازدادت الكثافة الاجتماعية ازداد تقسيم الأعمال ، وتباين الأفراد ، وشعرهم بشخصياتهم المستقلة (صليبا ، ١٩٧٢ : ص ٣٨٥) .

إن الوعي الكوني أساس تفهم السلوك الإنساني و إسناده إلى معيارية تحكمه ، ولذا فإن أخطاء التعامل يمكن إرجاعها إلى أخطاء أخلاقية باعتبار أن الخطأ الأخلاقي نجد ترجمته في سلوك خطأ و أن السلوك الخطأ يقع تقديره في تباين تفسيره أو عزوه إلى مبررات خاطئة نتيجة اعتلال الوعي الكوني أو قصور الرؤية . فإن الإنسان المغترب عن مجتمعه مغترب عن ذاته ، ومن الصعب رسم حد فاصل بين المسؤولية تجاه الذات والمسؤولية الاجتماعية ، فنحن لا نستطيع الكشف عن ماهية الإنسان بعزل عن ماهية المجتمع الذي يعيش فيه حتى في فهمنا لأبينا آدم عليه السلام (في فرديته) لن يكون صحيحا بغير فهم الوسط الملائكي والقضاء الإلهي في (اهبطوا منها جميعا) (البقرة : ٣٨) . (إبراهيم ، ٢٠٠٤ : ص ١١٧) .

ب - المؤثرات الاجتماعية في مفهوم الذات :

١ - صورة الجسم :

إن لصورة الجسم تأثير في مفهوم الذات للطفل حيث تتأثر بخصائصه الموضوعية مثل الحجم وسرعة الحركة والتناسق العضلي ، وإذا كانت هذه الخصائص تعتمد على معايير اجتماعية مثل نظرة الآخرين إليه والتقييم الدائم بين الحسن والرديء فإنها تكون خصائص اجتماعية (زهران ، ١٩٨٤ : ص ٢٩٣) .

٢ - المعايير الاجتماعية : أظهرت الدراسات أهمية المعايير الاجتماعية بالنسبة لمفهوم الذات ووجد انه بالنسبة للرجال فإن الحجم الكبير للجسم يؤدي إلى الرضا عن الذات ، والعكس بالنسبة للنساء ، ورضا الفرد عن ذاته يعتمد على كيفية قياسه للمظاهر التي يكتشفها والتي يساعد الكبار المحيطون به على إحاطته بها .

٣ - الدور الاجتماعي : يؤثر الدور الاجتماعي في مفهوم الذات حيث تنمو صورة الذات من خلال التفاعل الاجتماعي وذلك عند وضع الفرد في مجموعة أدوار اجتماعية وهنا يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة ، ويتعلم المعايير الاجتماعية والتوقعات السلوكية التي يربطها الآخرون بالدور .

فالدور الاجتماعي له تأثيرا في مفهوم الذات من خلال التفاعل الاجتماعي . وأن سلوك الوالدين وملاحظاتهم تعطي لسلوك الطفل وسلوك الناس المحيطين به إشارات (Sues) حول الكيفية التي يدرك بها العالم الخارجي ، وتؤثر بالضرورة في طبيعة مفهومه لذاته (صالح ، ١٩٨٥ : ص ٣٦٢) .

٤ - التفاعل الاجتماعي : بينت الدراسات أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات وأن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا وهذا يؤدي إلى زيادة نجاح التفاعل الاجتماعي .

٥ - الخصائص والمميزات الأسرية : إن الطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية يرفع من قدراته واهتماماته ومهاراته ، وفيما لو تم إتباع أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة يمكن أن يتسبب الولدان في أن يدرك الطفل نفسه كشخص غبي أو مشاكس أو غير موثوق به .

٦ - المقارنة : تلعب المقارنة دورا يؤثر في مفهوم الذات لدى الفرد فيما لو قارن نفسه بجماعة من الأفراد أقل قدرة منه فيزيد من قيمتها أو أعلى منه شأنًا فيقل من قيمتها وربما يشعر الفرد بالفقر بدرجة غير حقيقية إذا هو ارتبط في علاقات مع جماعة مستواهم الاقتصادي أعلى من أسرته (أبو مغلي ، ٢٠٠٢ : ص ١١٥ ، ١١٦) .

ج - التعلم الاجتماعي من المنظور السلوكي :

يرى بندورا أن عملية الاكتساب الأولى تتم عن طريق الملاحظة والتقليد فالأطفال يفعلون ما يرون غيرهم يفعلونه على أن لا يؤدي هذا التقليد إلى عقاب أما بالنسبة للنماذج التي يتم تقليدها فليس هناك تحديد لنوعيتها فقد يكونوا أشخاصا كشخصية الوالدين أو الأقران أو شخصيات معينة أو نماذج غير حقيقية مثل شخصية سوبرمان وأمثلة أخرى من اللعب التخيلي ، وقد يصل التقليد إلى مرحلة التقمص . وقد أثبتت الدراسات أنه لا فرق بين الشخصيات الحقيقية والشخصيات الخرافية (فتحي ، ١٩٨٣ : ص ١٨) .

يوجد اتجاهان رئيسيان في دراسة الشخصية و علاقتهما في المجتمع . الأول ويهتم بكيفية تكيف الأفراد للمجتمع ، وكيف يستطيعون الإبداع . وتدرجيا يحولون النظام الاجتماعي الذي ولدوا فيه ، رغم تأثيره عليهم . والثاني يهتم بكيفية ينشئ المجتمع الفرد الذي يولد فيه ، بمعنى آخر كيف يحول المجتمع المادة الخام في الإنسان البيولوجي إلى إنسان مناسب للقيام بفعاليات المجتمع . وعليه فإن دراسة التنشئة الاجتماعية تقع في الاتجاه الثاني ، وهي تبدأ بالسؤال الأساسي ، وهو كيف يمكن للمجتمع أن يتحمل ويستمر في التطور . ويكون البحث في كل الأوقات مهتما حول كيف يغير المجتمع الإنسان البيولوجي وليس كيف يغير الإنسان مجتمعه (الزغل ، ١٩٨٢ : ص ١٠) .

إن الفرد يعد ودرجات مختلفة من النجاح ، ليلبي الطلبات التي يطلبها منه أعضاء المجتمع الآخرون في سلوكه وفي مناسبات مختلفة ، وهذه الطلبات تكون دائما مرتبطة بواحد من المراكز الاجتماعية في هذا المجتمع كالزوج والابن والموظف والرجل البالغ . إن السلوك المطلوب من الشخص الذي يحتل مركزا معيناً يعتبر الدور الموصوف والمتطلبات نفسها يمكن أن تسمى (مواصفات الدور) .

وان مواصفات الأدوار في أي نظام اجتماعي تكون موجهة إلى التنفيذ الناجح للوظيفة في ذلك النظام في المجتمع . وان مواصفات الدور هي في الأساس جهود من قبل أفراد المجتمع لينظموا سلوك أفراد المجتمع الآخرين حتى يتحقق حدوث نتائج معينة (الزغل ، ١٩٨٢ : ص ١٠) .

د - التنشئة الاجتماعية والذات :

تكمّن وظيفة التنشئة الاجتماعية الأساسية في تنمية الجانب الاجتماعي عند الفرد ، وانخراطه في الحياة العامة بكل أبعادها ، من خلال عملية تعلم واستنباط عناصر الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية في جوانبها المجتمعية . (فالتنشئة الاجتماعية عملية تعلم ، القصد منها أن ينمي لدى الفرد الذي يولد ولديه إمكانات هائلة ومتنوعة — سلوك فعلي مقبول ومعتاد وفق معايير الجماعة التي ينتمي إليها) جابر ، وآخرون ، ١٩٨٧ : ص ٧٤) .

إن عملية التنشئة الاجتماعية تكسب الإنسان سماته وخصائصه الإنسانية عبر مراحل النمو المختلفة التي يمر بها الطفل الوليد ، والتنشئة الاجتماعية عملية مستمرة من المهد إلى اللحد ، وهي عملية متكاملة وشاملة لجميع جوانب شخصية الإنسان الأخلاقية والسلوكية والعقلية والنفسية . وتحدث من خلال الممارسات اليومية للأدوار داخل الأسرة بحيث تتطابق مع توقعات الجماعة التي ينتمي إليها (نذر ، ٢٠٠١ : ص ٨٨) .

لقد ظهر حديثاً بعض الانتباه العلمي في دراسات التنشئة الاجتماعية لاكتساب الأدوار من قبل الأطفال . وأغلب دراسات تطور الشخصية لا يوجد لديها مثل هذا التركيز في الاهتمام . وعلى الرغم من أن مثل هذه الدراسات عالجت اكتساب بعض المهارات في التفاعل الاجتماعي ، إلا أنها لم تركز على كيف يطور وينمي الفرد هذه التفاعلات الاجتماعية المتبادلة والمنظمة مع الناس الآخرين والتي هي أدوار موصوفة ، أو كيف يميز بين المراكز المهمة في مجتمعه (الزغل ، ١٩٨٢ : ص ١٢) .

وتكمّن عملية التنشئة الاجتماعية في نسق التفاعل القائم بين التنظيم الاجتماعي والثقافة المجتمعية ولاحتياجات الفردية الخاصة . واعتبرها (موندر) (نتاج تفاعل بين المعطيات البيولوجية والثقافية والاجتماعية) . وهو

يرى أيضا أن الشخصية الفردية ما هي إلا نتاج لثلاثة معطيات هي : المعطى البيولوجي ، والمعطى الثقافي ، والسيرة الذاتية للفرد (وطفة ، ١٩٩٨ : ص ٦٩) .

و تنطلق بعض الاتجاهات التربوية نحو البنيوية الوظيفية من حيث الموقف والدور وذلك في تحليل عمليات التنشئة الاجتماعية ، لأن الحياة الاجتماعية تتكون من منظومة أدوار تتضافر من خلالها تفاعلات الأفراد في اكتساب وظائفهم الاجتماعية . وترتكز على توزيع الأدوار في مراحل دورة الحياة : دور الطفل ، والمراهق ، والراشد ، ثم تحديد الأدوار المفروضة كالـ دور الذي يتعلق بالجنس ، والطبقة ، و أخيرا الأدوار المكتسبة كأدوار العمل والمهنة والثقافة . ومن ثم فإن عملية التنشئة الاجتماعية تهدف إلى إعداد الطفل للقيام بمجموعة من الأدوار والوظائف عبر مسيرة عمله (وطفة ، ١٩٩٨ : ص ٧٠) .

ثالثا : الأبعاد الأخلاقية للذات :

يرى علماء التعلم الاجتماعي أن اكتساب الأخلاقيات هي من المنظور السلوكي وأن هذا الجانب من الأخلاقيات يتكون من تعلم الطفل أن يعبر عن أو يكف عن التعبير عن أعمال معينة يتم تحديد نوعيتها من الخير أو الشر عن طريق مندوبي التنشئة الاجتماعية ويتم تعزيزها أو عقابها عن طريقهم وإذا ما قرنا هذه العملية بقدرة الطفل على تعميم الخبرة وانتقال أثر التدريب فإنه يستطيع أن يحدد استجابته للمواقف المختلفة طبقا للنشأ بين المثيرات بمعنى أن الطفل يتم تعليمه أنماطا معينة من السلوك يقوم بها على فرض أنها مقبولة اجتماعيا فيتم تعزيزه على وفق ذلك فإن هذا السلوك سيستمر أداؤه عبر الزمان وفي مواقف مختلفة وإذا ما كان السلوك غير مقبول اجتماعيا فإنه بالطبع سيتم عقابه بأي صورة من صور العقاب مع اعتبار شروط فعاليته كوسيلة ومن ثم فإنه يختفي . إن هذا الموقف باختصار يدور حول الدارة الخارجية للسلوك والرغبة الداخلية في الحصول على الثواب وتجنب العقاب ويتكون لديه نوع من القلق يساعد على الكف المبدئي للسلوك المشين (فتحي ، ١٩٨٣ : ص ١٨) .

أما بالنسبة لعلماء النفس المعرفيين التطوريين فيتخذون موقفا آخر يؤكد أهمية المعرفة والفكر في تكوين المواقف والسلوك الأخلاقية فاتجهت نظرهم إلى دراسة التعقل الأخلاقي وواقع الأمر أن ظهور كتاب جان بياجيه (نمو الحكم الأخلاقي لدى الطفل) في أعقاب المناقشات التي أثارها هارنشورن وماي في العشرينات وأوائل الثلاثينات قد فتح مجالا جديدا و أيقظ مناقشات عديدة ما زالت تدور حتى الآن خاصة في الولايات المتحدة يحمل لوانها لورانس كولبرج ورفاقه وطلابه المؤيدون منهم والمعارضون على السواء (فتحي ، ١٩٨٣ : ص ٤٥) .

ويرتبط الانحدار الخلقي بالتهرب من المسؤولية أو سوء تأويلها ، ذلك أن لكل فرد دورا منوطا به يلزم القيام بأعبائه ويلزم ذاته بأدائه ، ومن جملة هذه الأدوار تيسير حركة المجتمع كله نحو التقدم ، وكلما اتسعت مسؤولية الفرد ازدادت الأعباء وفي المقابل يزداد الإحساس بالسعادة ، وتقوى جوانب الصحة النفسية (إبراهيم ، ٢٠٠٤ : ص ١١٥) .

خضعت دراسة السلوك الإنساني القائم على القيم الأخلاقية لتفسيرات عديدة وجدت أساسها في ثلاثة مداخل أساسية أولها : التكوين البيولوجي للإنسان وثانيها : مدى التفهم التعللي لدى الإنسان وثالثها : التأثير الاجتماعي .

إن مفاهيم العدل أو الآراء الأخلاقية يمكن تغييرها عن طريق الإثابة أو العقاب أو التقليد وقد حاول الاشتراطين الاجرائيون تفسير مفهوم العدل الذي يعتبر قمة المبادئ القيمية عند كولبرج داخل نطاق التعزيز والعقاب (فتحي ، ١٩٨٣ : ص ١٧) .

إن إدراك الفرد لمسؤوليته الأخلاقية ، والاجتماعية يمثل مؤشرا مهما على نموه الخلقي . ومن هنا يرى سنو وغيرت (snau weat) أن (النمو الأخلاقي لابد أن يتضمن بعدين مهمين هما : العدل ، والاهتمام فهما عنصران يكمل كل منهما الآخر ، حيث التكامل بين ما هو ذاتي وما هو اجتماعي ، وبين ما هو إنساني وما هو

مادي وقانوني ، يتم ذلك كله في إطار المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية التي تنمو مع الأفراد على مدار حياتهم (snau weart ,1995 : p 219) .

وباعتبار أن السلوك الأخلاقي نمط من أنماط السلوك فإن استخدام التقليد كوسيلة لإكسابه يعتقد أنها فعالة ، وقد أشارت العديد من الدراسات في نتائجها إلى أن القيم الأخلاقية مثل الإيثار والكرم لا يمكن أن نكتسبها من الإرشاد والوعظ أو التلقين وإنما عن طريق القدوة فالأعمال صوتها أعلى من صوت الكلمات (فتحي ، ١٩٨٣ : ص ٢١)

فلسفات التربية ودورها في تربية الذات :

إن فلسفة التربية هي التي تقوم برسم الطريق العملي للتربية من خلال وضع الأطروحات الفكرية التي تؤمن بها كل فلسفة من الفلسفات في المجال التربوي ، وإن فلسفة التربية أو التربية بعبارة أدق تعد الجانب التطبيقي للفلسفة ، فهي الممارسة الفعالة لتأكيد المبادئ وتأسيس الاتجاهات والمثل العليا عن طريق غرسها في الأجيال القادمة وتربيتها تربية تشكل منها شخصياتها في ضوء المبادئ الفلسفية التي تعبر عنها ثقافة المجتمعات التي تعيش فيها .

أما الذات فهي نتاج الكثير من التفاعلات ، وأن ذات الفرد يمكن استنتاجها من سلوكه ، كما أن الذات تنمو من الخبرة والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين ، وهي تنظيم ديناميكي يتغير مع ازدياد الخبرة ، ومن خلالها يكون السعي للتغيير واستيعاب المزيد من المعلومات ، كما أن الذات جوهرية لقيام الفرد بوظيفته ، وأن انتظامها يجب الحفاظ عليه ، فإذا ما هدد هذا الانتظام فإن الفرد يشعر بالقلق ويحاول الدفاع عن نفسه ضد التهديد ، فإذا ما فشل الدفاع يتصاعد الضيق ... وتحتوي الذات على عدة أبعاد تشمل الذات الجسمية ، والذات الروحية ، والذات الاجتماعية ، كما تحتوي الذات على عدة فئات منها الكفاءة العقلية ، وثقة الغير ، والكفاءة الجسمية ، وما إذا كان الفرد اجتماعياً أو خجولاً (جلال ، ١٩٨٥ : ص ٢١) . وفيما يأتي أهم الفلسفات في التربية ، والتي يمكن أن يكون لها موقع في تربية الذات بحسب نوعية الفلسفة التربوية التي يؤمن بها أي مجتمع من المجتمعات :

أ - الفلسفة المثالية والذات :

إن المؤمنون بهذه الفلسفة يفترضون وجود أفكار عامة ثابتة ومطلقة وهذه الأفكار وجدت بطريقة ما من قبل عقل عام أو روح عامة ، وهي كل ما هو حقيقي ، أما عالم الخبرات اليومية فليس هو العالم الحقيقي (ناصر ، وبن طريف ، ٢٠٠٩ : ص ١٠٣) .

لقد اتفق المثاليون على أن جوهر الإنسان روحي ولكنهم لم يتفقوا على كيفية اتصاله بدقة بالواقعية الروحية النهائية التي انبثق منها . وترى المثالية أن المعرفة يقينية ، ثابتة أو مطلقة منبعها العقل الثابت وهي مستقلة عن الخبرة الحسية ، لأن الإنسان جوهره العقل ، والحواس مشكوك في صحتها ودقتها ، والأشياء لا معنى لها ، والمعرفة مجردة عن الإدراكات الحسية ، فكلما سمت ورقت كانت أكثر يقينية وثباتاً . والعقل يتمكن من الإدراك والحكم والتمييز والتحليل والتركيب بدون حاجة للحواس (الجعفري ، وآخرون ، ١٩٩٣ : ص ٣٩) .

ومن هنا ظهرت النظرة الازدواجية لطبيعة الأشياء ومن ضمنها التربية ، فهناك عالم الأفكار العلوي ، وعالم التجربة اليومية ، عالم القادرين على القيام بالعمل العقلي ، وعالم غير القادرين على العمل العقلي ، وقمة الحكمة هي الوصول إلى كمال الفلسفة ، والانتقال إلى عالم الأفكار العلوي ، العالم الحقيقي الأعلى ، والأعقد من أن يفهمه الإنسان العادي (ناصر ، وبن طريف ، ٢٠٠٩ : ص ١٠٣) .

وترى المثالية أن العالم المثالي الذي يعيش فيه الإنسان هو عالم يعمل على أساس المنطق والنظام والأحكام وأن هذا العالم المنظم وثيق الصلة بالإنسان وأعماله ، وبأمانيه ومثله العليا . فالإنسان رسالة وأن البيئة الكونية تعطف على جهوده في سبيل تحقيق هذه الرسالة (الجعفري ، وآخرون ، ١٩٩٣ : ص ٤١) .

لقد اعتمدت فلسفة التربية المثالية الطريقة السقراطية المتمثلة بالحوار وتوليد الأفكار وطريقة السؤال والجواب الأفلاطونية كأساليب للتدريس ، كما أنها تؤمن بدور المعلم وقوة تأثيره على الطلاب ، فالمعلم هو القدوة والمثل الأعلى حيث تقع عليه مسؤولية انتقاء المحتوى الدراسي والطريقة والقوانين والنظام والثواب والعقاب (صمو يلسون وماكويتز ، ١٩٩٨ : ص ٥١ - ٦٣) .

ويسير منهاج التربية في الفلسفة المثالية على مبدأ القديم على قدمه وعدم قابلية المنهاج المثالي للتطور ، أي ما توصل إليه الأجداد من تراث ثابت ومطلق ، ولهذا تهدف تلك الفلسفة التربوية إلى حشو أدمغة التلاميذ بالمعلومات والحقائق المطلقة الثابتة التي توصل إليها الأجداد ، ولا تهتم بتنمية قوى التلاميذ الجسمية والعقلية ، وتؤمن بالثواب والعقاب وتعتبر العقاب شيئاً واجباً لأنه يدرّب ملكة الصبر عند التلاميذ ، ويعتبر أفلاطون مؤسس هذه الفلسفة ، فقد اعتقد أفلاطون بوجود ما يسميه العالم الحقيقي الذي توجد فيه الأفكار العامة الحقيقية ، والتي لها وجودها المستقل لا تتبدل ولا تتغير بينما العالم الواقعي لا يمثل الحقيقة النهائية ، وهو خيال للعالم الحقيقي (ناصر ، و بن طريف ، ٢٠٠٩ : ص ١٠٤) .

وحتى تسهم فلسفة التربية في تربية الذات على وفق هذه الفلسفة عليها أن تبدأ برسم الطريق الفكري لكيفية تربية الطفل في ضوء المبادئ التي جاءت بها من خلال التطبيق العملي لدور التربية وتحقيق أهدافها عن طريق القائمين عليها من آباء ومربين وغيرهم ، من خلال ما يأتي :

- رفع المكانة الشخصية للفرد (تحقيق كمال الذات) .
- إدخال الفرد في التراث الثقافي ليكتسب الضروري منه لتحقيق ذاته .
- إحاطة الفرد بالمثل العليا الصالحة حتى ينشأ على حب ما يحب أن يحب ، وكرهية ما ينبغي أن يكره .
- تنمية شخصية الفرد الذي يحترم الآخرين ويحترم القيم الروحية .
- بناء شخصية تشعر بولاء عال للمثل السياسية العليا للأمة والمجتمع المحلي (فرحان ، ١٩٨٩ : ص ٥١) .
- ب - الفلسفة الواقعية والذات :

تقوم هذه الفلسفة على أساس الاعتقاد في حقيقة المادة ، فالكون ليس خدعة بل أنه يوجد حقاً وجوهرياً ، والأشياء موجودة وجوداً مستقلاً عن العقل ، أي موجودة بحد ذاتها (الجعفري ، ١٩٩٣ : ، وآخرون : ص ٤٨) . والبحث والاستقصاء العلمي والتجربة هي أساليب الوصول إلى الحقائق ، والمعرفة الإنسانية ما هي إلا انعكاس الواقع على الدماغ ، ومن هنا يبرز دور المعلم في أن يقدم المعرفة بطريقة موضوعية (Curren , 2003 , p : 24) .

وترى الواقعية أن مصدر كل الحقائق هو هذا العالم ، فلا تستقي الحقائق من الحدس والإلهام ، وإنما تأتي من هذا العالم الذي نعيش فيه (عالم الواقع) أي عالم التجربة والخبرات اليومية ، وقد عرفت هذه الفلسفة منذ أرسطو الذي يعتبر أباً للواقعية ، ولكنها تطورت على يد (جون لوك) الذي كان يعتقد أن الإنسان يولد بدون أفكار سابقة ، وأن عقله يكون صفحة بيضاء تخط عليه التجربة كل ما تصل إليه من معرفة ، لأن كل المعارف موجودة في العالم الفيزيقي (الطبيعي) ويصل إليها الإنسان عن طريق إتباع الأسلوب العلمي والمشاهدات المنطقية ، لهذا فإن العملية التربوية تتم في أي وقت عن طريق الاستجابة المرسومة للمثيرات المحدودة ، كان يقدم المعلم المثير ، ويستجيب التلميذ لذلك المثير فالإنسان لديه المقدرة للتكيف حسب بيئته ، ومن هنا كان هدف التربية الأساسي هو إعداد الفرد لتقبل حظه المكتوب في هذه الحياة . فما التربية إلا مساعدة الإنسان ليتكيف مع بيئته لا ليشكلها أو يؤثر فيها . ولكي يتم التكيف الفعال بين الإنسان وبيئته فإن عليه أن يفهم العالم الذي يعيش فيه ، وهذا الفهم والمعرفة بالعالم محصورة بحدود العالم الخارجي الواقعي ، وهذه المعرفة من الممكن اكتشفها وتلقينها للصغار بطريقة منظمة في المدرسة (ناصر ، ٢٠٠٤ : ص ٢٩٤) .

- ولكي تسهم فلسفة التربية في تربية الذات الواقعية عليها أن تراعي الجوانب الآتية في سياستها التربوية :
- إتاحة الفرصة للطفل أن يغدو شخصا متوازنا فكريا ، وأن يكون جيد التوافق مع بيئته المادية والاجتماعية .
 - تعليم الطفل باستمرار أن يحافظ على روحه في حالة النعمة ، أي أنها تكون مملوءة بالنعمة الإلهية و أن تكون متحررة من الخطيئة . وهذا الجانب يتعلق بتربية الواقعي المتدين .
 - تبصير الطفل ومساعدته على اتخاذ قرارات مفيدة وناجحة .
 - مراعاة نشاطات الطفل ، وعدم كبت الميول الطبيعية لديه ، لأنها تساعد على أن يتطور إلى أقصى درجات الكمال .

ج - الفلسفة الطبيعية والذات :

يرى أصحاب هذه الفلسفة وعلى رأسهم جان جاك روسو أن الطبيعة خيرة وأن كل شيء يظل سليما ما دام في يد الطبيعة و لا يلبث أن يمسه الدمار إذا مسه يد الإنسان ، وكان أصحاب هذه الفلسفة يرون أن واجب التربية أن تعمل على تهيئة الفرصة للطبيعة الإنسانية كي تنمو متبعة قوانين الطبيعة لأنها أفضل وأكمل وأصلح ، وأي فساد يظهر على الناس فإنه ليس من فعل الطبيعة والخبرة ، بل من فعل المجتمع والناس الآخرين المتدخلين في العملية التربوية ، وكان روسو يرى أن مرحلة الطفولة مرحلة مميزة لها خواصها ونموها ، ولقب روسو بلقب نصير الطفل ، كما سمي عصره في التربية بعصر الإلهام .

كما ترى الفلسفة الطبيعية إشراك الأطفال بعد فترة من التدريب واكتساب الخبرة من وضع القوانين والقواعد واللوائح التي تحكم تصرفاتهم في الأنشطة التربوية ، كما تشجع تربيتهم الاستقلالية على أساس الحكم الذاتي ورفض سيطرة الدولة على التعليم ، ويفض أن تشرف عليها هيئات بالتعاون مع الآباء و لا تتدخل الدولة إلا إذا تأكدت أن الأطفال لا يتعلمون . أما دور المعلم في التربية الطبيعية فهو دور الموجه والملاحظ الذي يعمل من وراء الستار (ناصر ، وبين طريف ، ٢٠٠٩ : ص ١٠٧) .

ويرى أصحاب الفلسفة الطبيعية إلى أن كل القيم والمقاييس والمعايير الموجودة في حياة الناس ، ما هي إلا تعبير عن ميولهم وحاجاتهم ورغباتهم ، وأن بقائها مرهون بالظروف التي ولدتها . وأن القيم ليست مصنوعة بفعل قوة خارقة مهيمنة على هذا الكون . وأنها ليست مفروضة على الناس أو خالة . إنهم لا يعتقدون بخلود القيم والمبادئ . وإنما هي برأيهم مفاهيم تفرضها وتزيلها الضرورات بحسب الظروف (الرحيم ، ١٩٧٧ : ص ٢١٩) .

وحتى تسهم فلسفة التربية في تربية الذات الطبيعية عند رسم سياستها التربوية توجب مراعاة ما يأتي :

- الإيمان ببراءة الطفل ، وأن طبيعته الأصلية خيرة .
- الإيمان بوجوب مراعاة قوانين الطبيعة في تربية الأطفال .
- أن تكون المعارف والمعلومات التي تقدم للطفل مناسبة لكل مرحلة من مراحل النمو التي يمر بها الطفل .
- أن تكون خصائص الطفل وميوله وحاجاته الحاضرة ومصالحة مركز عملية التربية .
- تشجيع الطفل على التعبير عن أفكاره بحرية .
- إعطاء الطفل فرصة كافية للملاحظة ، والبحث والاستدلال العلمي .
- تشجيع الطفل على تجنب الحديث المصطنع .

د - الفلسفة البرجماتية والذات :

لقد جاء وليم جيمس بمنهج فلسفي هو المنهج البرجماتي ، وهذا المنهج يمتاز بخاصيتين هما :

- ١ - أنه ثورة على مناهج العقلين والتأملين قائلا إن بعض مشاكلهم ليست مشاكل بالمعنى الدقيق . وإن حلولهم للمشاكل لفظية لا قيمة لها أو غامضة لا وجود فيها .
- ٢ - أنه منهج تجريبي من نوع جديد ، أي يرى أن قيمة النظرية كائنة في نتائجها وآثارها على الفكر والسلوك : (عويضة ، ١٩٩٣ : ص ١٦) .

يرى أصحاب هذه الفلسفة أن التربية هي الحياة وليست إعداد للحياة ، وأن من واجب المدرسة أن تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية ، ويؤمن هؤلاء بمبدأ التعلم بواسطة العمل ، ولهذا فهي تركز على ضرورة تنويع أساليب التعليم ، والابتعاد عن التلقين ، وتخزين المعلومات وإتباع طريقة الاستقصاء ، وأن الخطة التعليمية يجب أن يشارك في وضعها الطلبة وأولياء أمورهم والمعلمون وكل من له صلة في العملية التربوية انطلاقاً من المبدأ الديمقراطي في اتخاذ القرارات التربوية (نيلز ، ١٩٧٢ : ص ١٧) .

وتؤمن الفلسفة البرجماتية بأن التربية لا تنتهي بتخرج الإنسان من المدرسة أو أي مؤسسة تربوية أخرى ، مهما علت مرحلتها ، وذلك لأننا نعيش في مجتمع دائم التغير والتطور والنمو . فلا بد والحالة هذه أن تكون البرجماتية هي فلسفة التغير الدائم والمستمر باستمرار الحياة (ناصر ، وابن طريف ، ٢٠٠٩ : ص ١١٠) .

ولكي تسهم فلسفة التربية في تربية الذات البرجماتية توجب مراعاة ما يأتي :

- أن يكون هدف التربية هو الحياة وليس إعداد للحياة .
- أن تهدف التربية إلى تكيف الكائن البشري الحر والواعي مع البيئة البيولوجية الاجتماعية .
- تمكين الفرد من المشاركة في الوعي الاجتماعي للجنس البشري
- هـ - الفلسفة الوجودية والذات :

إن مبدئها الأساسي هي أنها لا تحاول إعطاء إجابات قاطعة بخصوص الحقيقة ، والواقع ، والقيم ، بل إن هدفها هو إيقاظ ميل الإنسان للاهتمام بهذه المشاكل والأمثلة ، وليست في تزويده بإجاباتها ، وتعتبر الإنسان غريباً عن هذا العالم ، وأن حياته لا معنى لها حتى يبدأ في البحث عن إجابات لمثل هذه الأسئلة السابقة ، ومن خلال المعرفة الذاتية يجد الإنسان معنى لهذه الأسئلة .

ومن مناهج الوجودية أن كل شيء خاضع للمناقشة والتحليل ، ومن خلال هذا الأسلوب التربوي يستطيع التلميذ أن يصل إلى جوهر المعرفة ، ومن واجب التلميذ الوجودي أن يحاول معرفة كل ما يستطيع أن يصل إليه ، والوجودية ترفض التربية القائمة على الحفظ والتلقين وإنتاج الأفراد المتشابهين و كأنهم في مصنع ، وتنادي بنظام تربوي يطور شخصية الفرد ككل وتعطيه مطلق الحرية في اكتشاف حقول وميادين المعرفة المختلفة واختبارها بنفسه (ناصر ، وابن طريف ، ٢٠٠٩ : ص ١١٢) .

لقد جاءت الفلسفة الوجودية بمبادئ فلسفية ميزتها عن الفلسفات الإنسانية الأخرى ، حيث انطلق فكرها من الوعي الإنساني ووجدانه ، اللذين من خلالهما يدرك الإنسان الحقائق تمام الإدراك . فالوجود هو الواقع المعاش ، والإنسان صانع لنفسه . فالمعرفة الحقيقية عندها لا تتحقق بالفهم ، بل من خلال الواقع الذي يكون موضع خبرة منّا ووجودية (صمويلسون ، وماركويوتر ، ١٩٩٨ : ص ٤٨) .

ولكي تسهم فلسفة التربية في تربية الذات الوجودية عليها مراعاة ما يأتي :

— أن تكون غاية التربية فيها مساعدة الفرد لأن يكون صادقاً مع نفسه ، والتعرف على ذاته منفصلاً عن الجماعة والعائلة وحتى الفريق .

— الإقرار بأن طرائق التعليم هي التي تشجع وتنمي الفرد للتعبير عن ذاته ، وتنمي لديه النشاط الذاتي من خلال طريقة الحوار والطريقة السقراطية والإلقاء والنشاط المبدع والقراءات الفردية .

— تعويد الفرد على النظام والقدرة على النقد والإنتاج .

— تعليم الفرد أن كل شيء خاضع للمناقشة والتحليل ، ومن خلال هذا الأسلوب يستطيع الوصول إلى جوهر المعرفة .

د - الفلسفة الإسلامية والذات :

يقرر الإسلام أن الكون بما فيه محدث من عدم ، وأنه من صنع الله ، ولقد وردت الآيات المتصلة بعناصر الكون لتوجيه الإنسان إلى التفكير والتدبير الذي يصل إلى مرتبة رفيعة عن طريق تلمس الغاية من الأشياء داخل إطار الكون المادي أو حدود الطبيعة المادية (الجعفري ، وآخرون ، ١٩٩٣ : ص ١٢٢) .

إن نظرة التربية العربية الإسلامية للطبيعة البشرية نظرة شمولية تتكامل فيها الطبيعة البشرية الحسية بجوانبها المختلفة : حيوية ونفسية واجتماعية وعقلية وروحية (الجعفري ، وآخرون ، ١٩٩٣ ، ص ١١٨) .

تأثرت الفلسفة الإسلامية بالفلسفات الأخرى ولكن ذلك لا يعني أنها طبعت بطابع تلك الفلسفات ، ويقول العالم البولندي : ظلت الفلسفة الإسلامية فلسفة انتخابية ، عمادها الاقتباس مما ترجم من الإغريق ، ولكن هذا لا يعني بالطبع أنها فلسفة إغريقية ، بل كانت انتخابية انتقائية ، تأخذ ما يناسبها ويتمشى مع مبادئ الاستلام الحنيف (ناصر ، وبن طريف ، ٢٠٠٩ : ص ١١٤) .

ولم يكن الدين الإسلامي شريعة فقط ، بل كان فلسفة كاملة وطريقة حياة شاملة تدعو العقول إلى التفكير ، والأيدي إلى العمل ، كما اهتم الدين الإسلامي بالعلم والتعليم وليس أروع من أن يبدأ هذا الدين تعاليمه بأول آياته التي نزلت إلى البشرية بقوله تعالى (اقرأ باسم ربك الذي خلق ، خلق الإنسان من علق ، اقرأ وربك الأكرم ، الذي علم بالقلم ، علم الإنسان ما لم يعلم) (العلق : الآية : ١ - ٥) إنه دين التعليم والعلم دين الثقافة والمعرفة ، دين الحكمة ومحبتها .

وحتى تسهم فلسفة التربية في تربية الذات الإسلامية عليها مراعاة السمات الآتية في التربية العربية الإسلامية :

— النظرة إلى جميع جوانب شخصية الإنسان نظرة شمولية مترابطة ومتوازنة ، ورفض النظرة الثنائية إلى الطبيعة البشرية التي تقوم على التمييز بين العقل والجسم

— أن تكون دعوتها للإيمان مقرنة بالدعوة إلى العمل .

— أن تراعي الاستمرارية والتجدد في التربية ، فهي لا تنتهي بحقبة زمنية ، ولا بمرحلة دراسية محددة ، بل تمتد طول حياة الإنسان كلها من المهد إلى الحد .

— إن تكون بعيدة عن التعصب أو التمايز الطبقي ، أو الاجتماعي ، أو العرقي ، فهي تربية يتساوى فيها الجميع ، والتفاضل بينهم يكون على أساس التقوى والأيمان .

إشكاليات فلسفة التربية الرئيسية وانعكاساتها على الذات :

إن أهم الإشكاليات الرئيسية التي تواجه فلسفة التربية اليوم والتي قد تنعكس على تربية الذات هي ما يأتي :

١ - السلطة والتربية :

إن العلاقة بين المربي والمربي هي كالعلاقة بين من يحتكر المعرفة وبين فاقدها فهي علاقة عمودية . ومعنى ذلك أن من يملك المعرفة يملك معها السلطة . وهي معروفة . واعتبارا إلى أن العلاقة بين المعلم والطالب هي علاقة سلطة . وتسمى هذه السلطة بالذات بالسلطة التربوية وعنها يقول روبول (الأكثر استمرارا والأكثر عمقا من كافة أنواع السلطة ، إنها سلطة الإنسان على الطفل . إنها تملك ما لا يتوفر عليه الحكام ، ولا الصناع ، ولا العسكر ، وهي إمكانية تكوين البشر) ولكن كيف تعمل هذه السلطة ؟ يجيب روبول بأنه لا ينبغي علينا الاعتقاد بأن الأمور هنا أيضا قد تسير من تلقاء ذاتها . إذ لا ينبغي أن يذهب في اعتقادنا من أن السلطة التربوية بديهية بمعنى أنها لا تطرح أي مشكل . فالحقيقة عكس ذلك ، والدليل أن هناك أصوات كثيرة تريد تحطيم هذه السلطة وتحرير الفرد منها . فأصحاب المواقف الراديكالية لا يرون خيرا في مثل سلطة التربية وعليه يدعون إلى مقاومتها (الحجلوي ، ٢٠٠٩ : ص ٨٥) .

والسلطوية ظاهرة تنفشي في كثير من أنظمة التربية والتعليم في الوطن العربي فتعمل على الحد من كفاءتها وفعاليتها وتسهم في إعاقة تحقيقها لأهدافها . فالجو الذي يسيطر على عدد كبير من المؤسسات التربوية هو جو الكبت الفكري الذي يعمل على تعطيل طاقات النمو ويؤدي أحيانا إلى رفض الطالب المؤسسات التربوية والتعليمية وللعلم بشكل عام ، والسلطوية هي الخضوع التام للسلطة ومبادئها بدلا من التركيز على الحرية الفردية أو هي ممارسة القوة لذات القوة (السورطي ، ١٩٩٨ : ص ٢٣٥) .

والسلطة يجب أن تجند لنفسها وسائل غير القوة المادية كي تفرض بها احترامها فعليا لوجودها يتحول عمليا إلى طاعة . وعلى ضوء هذه التقنية الضرورية فإن أشكال السلطة ومستوياتها تتحدد بطبيعة الوسائل التي تعتمد عليها لتعطي لنفسها شرعية في نظر الجميع .

أ - نماذج السلطة :

— سلطة العقد : يقول روبول إن سلطة العقد أكثر أشكال السلطة عقلانية ، حيث يكون الانتماء إليها طوعيا ويتم توزيع الأدوار فيها على نحو قانوني . فسلطة العقد هي سلطة الاتفاق على المتفقين والقانون على مشرعيه وقابليه

— سلطة الخبير : و تتمثل في القدرة أو الكفاءة التي نقرها للخبير بواسطة المؤهلات التي يحملها . وهي نوع من السلطة لا يتجسد في شكل أوامر ونواهي وإنما في صيغة نصائح وإرشادات . ويصنف التجاوز لهذا النوع من السلطة بأنه نوع من التهور .

— سلطة الحكم : إن سلطة الحكم تأتيه من الاعتقاد الاعتباري من الجمهور بأنه الأقدر على الأحكام المنصفة ، وحتى ينجز الحكم سلطته تلك وتتمتع بأعظم قدر من المشروعية والاحترام ينبغي عليه أن يحافظ على حياده و موضوعيته و أن لا ينتصر لجهة على حساب الأخرى .

— سلطة النموذج : يتم الاعتراف لهذا النموذج نتيجة الهيبة التي تشع منه والإعجاب الذي يثيره ، وعادة ما تكون سلطة النموذج أكثر امتدادا في الزمن ، وقد يتجسد النموذج في شخصية تاريخية أو بطلا رياضيا أو فنانا أو شخصية تبدو لنا أنها عبقرية .

— سلطة الزعيم : إن سلطة قريبة من سلطة النموذج لأن الزعيم بالضرورة نموذج ولكنه كنموذج لا يدعو إلى مجرد تقليده والتأثر به فحسب وإنما إلى إتباعه . ويقترن في سلطة الزعماء الإعجاب المتولد عن سحرهم والطاعة المصاحبة لهذه الانفعالات التي يحدثونها في الجماهير .

— سلطة الأب : وهي أقل الأشكال السابقة عقلانية ، وإن جذور هذا النوع من السلطة نفسي لا واع . ويتعلق بسلطة الأب الذي يقدم نفسه النموذج والحامي والأقوى والأقدر ، وهذه السلطة لا تحتاج إلى تبرير ذاتها ، حيث تقدم نفسها دائما باعتبارها بديهية و لا تحتاج إلى تبرير ، إنها تجسد تعالي المجتمع و أولويته على كل فرد . وتكتسب هذه السلطة مشروعيتها باستمرار من معاملتها للآخرين باعتبارهم مراقبين أو قصر باستمرار ولم يبلغوا سن الرشد . ويتعلق الأمر هنا بالمواطنين في الدولة أو بالأطفال في المؤسسة التربوية . وكل تمرّد على هذه السلطة يعتبر مخالفة وانتهاكا للحرمان .

بعد استعراض هذه الأشكال للسلطة يخرج روبول بالاستنتاج التالي (إن أول أشكال السلطة التي يلاقيها الطفل هي سلطة الملك - الأب لأن أول سيطرة تمارس عليه تقدّم نفسها له على أنها شبه مطلقة ، وتبرر نفسها بأن من يمارسها يمثل الحضارة التي يجب أن ينتسب إليها الطفل حتى قبل أن يفهمها ، وما يبرر أيضا أن الطفل يجب أن يحمى ويعالج حتى لا يتعرض للهلاك) (الحجلوي ، ٢٠٠٩ : ص ٨٩) .

ومن الحجج التي تبني عليها هذه النوعية الأولية من السلطة هي مشروعيتها ، وهي ادعائها بكونها ضرورية كي تقود الطفل إلى استقلاله الذاتي . لكن ما مدى وجاهة هذا الادعاء أمام النقد الفلسفي ؟ وهل ينبغي فعلا الاختيار بين موقفين متقابلين : إما سلطة مطلقة على نحو سلطة الأب ؟ وإما على العكس تماما أي نفي لجميع أشكال وممارسة السلطة إطلاقا ؟

يرى الراديكاليون أن السلطة بالضرورة قهرية ويرون أن سلطة الملك - الأب هي أشد نوع ينبغي مقاومته والتحرر منه فهي تبقي الطفل دائما قاصر و لا يبلغ الرشد أبدا . ويدعون إلى إنهاء هذا الدور وهذه السلطة نهائيا . وهنا بالذات تعترضهم صعوبة لا يمكنهم تجاهلها وهي الصعوبة التي كشف عنها نقد ماركوز لسلطة من هذا النوع . حيث بينت دراسات ماركوز المستفيدة من التحليل النفسي أن سلطة الملك - الأب لا تعوض إلا بالخضوع ، لأن عملية قتل الأب و إن تمت تلحقها عملية الندم فالتكفير بالخضوع من جديد . إنها مسألة تكوينية في الجهاز النفسي الفردي والجمعي الإنساني . وهكذا وعلى افتراض أن الراديكاليين استطاعوا إيجاد آلية تحطيمية رمزية تستطيع الانتصار على السلطة الرمزية للملك - الأب فإنهم بعد ذلك يعجزون عن بيان البديل الواقعي والعملية لما حطموه .

أما روبول فيرى أن (النقاش الحقيقي يجب أن لا يدور حول حرية وسلطة مجردتين ، ولكن حول الأوجه المتعددة للسلطة ، و أي نوع منها قابل أن يربي أي أن يعلم الحرية ؟ يجري هذا النقاش بين أنصار التربية الكلاسيكية والمدافعين عن التربية الجديدة بكل أشكالها) (الحجلوي ، ٢٠٠٩ : ص ٩١) .

ب — المدارس الفكرية في التربية :

١ — المدرسة الكلاسيكية : يهدف أنصار هذه المدرسة والمدافعين عنها إلى إعطاء الحرية معنى محدد بدل المطالبة بالغائها كما في ظن الجاهلين بهم . فلكي نبني أفرادا أحرارا حقا ينبغي أن نعلمهم معنى الحرية الحقيقية وذلك يقتضي مبدئيا الاعتراف بإمكان نضجهم وبالتالي إلغاء سلطة الأب وفي المقابل ينبغي أن يربي الطفل بواسطة سلطة أخرى هي سلطة النموذج العقلاني . وعلى هذا الأساس فهناك ثلاث مستويات من الحرية تقوم عليها التربية في تصور المدرسة الكلاسيكية وهي : تحرير المربي من إكراه خارجي ، ومن الحاجة الخارجية والتمثلة في كسب العيش ، فاعتبار التربية تهدف إلى الثقافة الإنسانية فإن ذلك يحرر من يطلبها من الغائية . وثانيا تحرير المربي من إكراه داخلي في ذاته ، من أهوائه واندفاعاته العمياء وتعلمه النقد والحكم الفردي الموازن والعقلاني . وأخيرا تحرر المربي من الإكراه العائلي طالما أنها ترسخ فيه قيم أخرى غير العائلية .

وفي رأي هذه المدرسة ينبغي أن يكون المعلم نموذج معرفي يعود إليه الحكم على المعرف وتصحيحها . ونموذج قيمية تعود إليه سلطة الخبير التي تسمح له بتعليم المعايير وتربية الأخلاق وتهذيب السلوك .

٢ - مدرسة التربية الجديدة :

إن مبدأ المدرسة الرئيسي هذه هو العودة إلى الطفل ، باعتبار أن له الحق المطلق على تربيته الخاصة . فعلى التربية التي يتلقاها أن تكون مستوحاة من معيشته ومن حاجاته الخاصة . بدلا من أن تفرض عليه غايات بعيدة . إنها مدرسة نشيطة فبدلا من أن يركن الطفل إلى الاستماع والمحاكاة يتعلم من تلقاء ذاته ، تاركين له قدر المستطاع اختيار ما يتعلمه والطريقة التي يتعلم بها ذلك . كما أنها مدرسة تعاونية تتخذ القرارات بالاشتراك مع مجلس التلاميذ ، كما يتم إنجاز برامج جماعية هي أقرب إلى واقع الحياة ، وأخيرا إنها مدرسة ديمقراطية تريد أن تعطي لكل فرد فرصة حقيقية في النجاح .

وترى هذه المدرسة أن المدرس له ثروة من المعلومات والخبرات وله القدرة على تزويد التلاميذ بالتوضيحات التي يطلبونها . إنها نوع من السلطة المحددة بمضمون محدد . كما تقبل مدرسة التجديد هذه سلطة الحكم بفتح الحاء ، ذلك أنه ينبغي أن يتدخل المعلم بالتوجيه وفق نظام وغايات محدد بموجب التعاقد التربوي . ويمكن أن يشارك في سلطة الحكم هذه نواب التلاميذ أو المنتخبون منهم أو مجالس الأقسام . وهي سلطة ينبغي أن توجد حيثما يكون هناك اختلاف أو تنافس أو صراع ، وهذا التوجيه يتعلق بسلطة وظيفية تستقي شرعيتها فقط من حاجتنا إليها والتي لا يمكن أن نتخطى وظيفتها في مدتها أو نفوذها (الحجاوي ، ٢٠٠٩ : ص ٩٣) .

إن الاختلاف بين المجددين وبين الكلاسيكيين كما يراه روبرول هو أن المجددين يتخلون عن سلطة النموذج أو النماذج بسلطة العقد ووفق هذا التصور هو أن التلاميذ عبارة عن كيانات حرة يجمعها عقد ، والمدرس هو أيضا جزء من العقد . ومن بنود العقد أن ينجز التلاميذ مشاريعهم الخاصة في الفصل ويقترحون بأنفسهم العقاب الرادع لمن يغش أو يتخاذل . ووفق هذا التصور العقائدي فإن أي إسقاط لنموذج من الخارج هو نوع من التسلسل يعيق العملية التربوية .

إن الإشكالية الحقيقية التي يكشف عنها هذا السجل الفلسفي والتربوي هي بدل البحث في إمكانية التحرر من أي سلطة ينبغي التساؤل عن أي سلطة تربوي وأيها لا تربوي ؟ أي سلطة تمكننا من الترشد الذاتي وتجعلنا في الطريق للتعلم بأنفسنا ؟ وأيها تعيقنا وتبقينا في مستوى القصر باستمرار ؟ وبمعنى واحد أية سلطة تؤدي بنا إلى الحرية ؟ (الحجاوي ، ٢٠٠٩ : ص ٩٦) .

٢ - التربية والحرية :

الحرية (هي الحالة التي يستطيع فيها الأفراد أن يختاروا ويقرروا ويفعلوا بوعي من إرادتهم ، ودونما أية ضغوط من أي نوع عليهم ، كما تشمل حرية الإنسان وكرامته باعتباره مسئولاً عن أفعاله أمام الله وأمام الشرع مستهدفاً بذلك حماية النفس والمال والعرض والكرامة الإنسانية بشكل متوازن) (الموسوعة العربية العالمية ، ١٩٩٥ : ص ٢٩٨) .

إن المشكلة التي تكمن بين التربية والحرية ، هي كيف يمكن التوفيق بين غايات التربية التي تكاد تكون متنوعة بحسب الثقافات المختلفة والتوجهات الحديثة لإعطاء الحرية للفرد مع مراعاة مستوياتها المختلفة ، حيث أن هناك مستويات للحرية : من حرية تتجلى في السؤال إلى حرية تتجلى في الاختيارات الموجهة ، إلى حرية تتجلى في الاستقلال . وينبغي على المربي الاعتراف ببروز كل درجة ودوره الأساسي هو تشجيعها ، وهو أن يربي بواسطة الحرية ومن أجل الحرية .

إن اعتبار الحرية الغاية القصوى للتربية يعني تربية الأفراد من أجل ذاتهم وليس من أجل المجتمع أو الإنتاج الاقتصادي ، وهذا ما يواجه عدد من الاعتراضات ومنها الفئات الرأسمالية ، والتي أتاحت لها الرفاه المادي التعلق بالتربية من أجل التربية . إنه اعتراض فيه من الوجهة الكثير ولكن يبقى الأمل في أن تبلغ البشرية درجة

من الرفاه الجماعي تتيح حينئذ لهذه التربية التي تهدف إلى تكوين الإنسان لذاته كغاية رئيسية أن تكون متاحة لجميع الأطفال (الحجلوي ، ٢٠٠٩ : ص ١٠٣)

٣ - التربية والمواطنة :

إن التعريف المعتدل للمواطنة أنها انتماء إحساسي وإدراكي إلى هوية اجتماعية داخل الفضاء الشاسع للإنسانية ، ونوع من الرباط الروحي والفكري الذي يجعل من الفرد يتجاوز أنانيته الفطرية ويعترف للآخرين بنفس ما له من حقوق وما عليه من واجبات تجاه المجموعة . غير أنها في نفس الوقت تميزية ، لأنها ترتبط بأمة ، بدولة ، الدولة الحديثة . فأنا مواطن بالنظر إلى دولة ما تمثل لي شرط ذلك . تشتق لفظة المواطنة من اسم المواطن . وهو مفهوم سياسي مدني حديث رغم قدم استخدامه ، ولم يأخذ معناه الحديث في الفكر الفلسفي السياسي والسوسيولوجي الحديث إلا بعد ظهور مفاهيم مجاورة له مثل الحق والحرية والقانون والعقد وغيرها (الحجلوي ، ٢٠٠٩ : ص ١٠٤) .

إننا اليوم أمام مفهوم قديم يحمل معاني حديثة وقديمة على السواء . وأكثر المعاني قدما لهذا المفهوم هي تلك التي تعني الانخراط في مجموعة بشرية ، انخراطا وظيفيا ، وانطلاقا من هذا المعنى فإن أقدم المشاريع التربوية في التاريخ كانت تهدف بدرجة أساسية إلى تحقيق الاندماج الاجتماعي الوظيفي للأفراد وهذا يؤكد العلاقة القوية بين التربية والمواطنة .

إن الاتجاهات الوظيفية في العلوم الإنسانية ، والفلسفات ذات النزعات الاجتماعية ، يضعون نماذج جاهزة منذ البدء ومن ثم يعملون على توفير الوسائل التربوية لتحقيقها وأشهر نماذجهم هو نموذج المواطن . فهل يا ترى أن هذا نموذج واحد ؟ هل هو نموذج بديهي ؟ أم يتغير وفق الحاجات الاجتماعية والسياسية ؟ وأي حق للمجتمع على أفراداه ؟ .

إن الإشكالية في هذا الموضوع تظهر من خلال وجهتي النظر الآتيتين : الأولى ترى أن من حق المجتمع على أفراداه أن يضمنوا وحدته وانسجامه وتواصله وذلك بالإنحداد على حمل نفس الرموز الثقافية والاجتماعية والانصهار ضمن نفس التحديد القانوني ونفس منظومة الحقوق والواجبات . وعلى التربية تحقيق ذلك .

أما وجهة النظر الثانية فتري في هذا تعسف شديد على المربين وإسقاط خارجي ينفي حرياتهم الحقيقية . ويمكن القول بأن أنصار التربية الحديثة يندرجون ضمن أنصار هذه الأطروحة . فالتربية السابقة تنفي إبداعية الأفراد وتنتهي إلى خلق نوع من التماثلية القاتلة للإبداع .

وبالرغم من هذا الإشكال فإن المواطنة الحقيقية التي ينبغي أن تهدف إليها التربية هي المواطنة الإنسانية . الانتماء إلى فضاء ثقافي أرحب من الفضاءات الإقليمية الضيقة (الحجلوي ، ٢٠٠٩ : ص ١٠٨) .

٤ - وبالإضافة إلى هذه الإشكاليات التي تم ذكرها هناك إشكاليات تتعلق في مفهوم المؤسسة التربوية : ودور كل من الأسرة والمدرسة والجامعة والكيفية في تربية وتعليم الفرد ، وأخيرا هناك إشكالية التربية والديمقراطية ، والعلاقة النوعية بينهما ، والإجابة على عدد من التساؤلات من قبيل : كيف يجب أن يكون التعليم في مجتمع يريد أن يكون ديمقراطيا أو يعتقد نفسه كذلك ؟ .

التوجهات التربوية الحديثة التي ينبغي لفلسفة التربية أخذها بعين الاعتبار في تربية الذات :

إن أهم الجوانب التربوية الحديثة التي ينبغي على فلسفة الذات في التربية أخذها بعين الاعتبار هي ما يأتي :

١ - الرؤية العملية للذات :

من التوجهات التربوية الحديثة في التربية ، هو اعتمادها فلسفة تربوية ذات رؤية عملية تترجم من خلال التربية وأهدافها وعناصرها وأنواعها وفي ضوء ما تتطلبه فلسفة المجتمع وثقافته المتجددة والمعاصرة ، فمثلا غرس الجوانب الأخلاقية السليمة في شخصية الفرد عبر مراحل حياته التطورية وخاصة في مراحل الطفولة الأولى وفي المراحل الحرجة من نموه يجب أن يستند إلى واقع عملي بحيث يعكس التعامل الصحيح والذي حتما سينعكس على شخصية الفرد ليتجاوز كل حالات الحرمان والانحراف وبهذا العمل قمنا بتحصيل هذا الفرد ضد كل ما يؤثر على سلوكه سلبا ويجعل منه إنسانا يتحكم بتصرفاته بشكل ناجح تجاه ذاته وتجاه الآخرين ، وقطعا فان هذا الدور هو ليس موكلا فقط إلى البيت وإنما بالتنسيق والتعاون مع كل المؤسسات ذات العلاقة في حياة الطفل.

٢- مراعاة الطبيعة الإنسانية :

لقد بينت بحوث علوم التربية ملامح البنية شبه الثابتة في الطبيعة الإنسانية فقد نبه بياجيه إلى أن هناك مراحل في الطفولة وعناصر وخصائص شبه مشتركة لا يمكن القفز عليها وتجاهلها . وقد دعا قبل ذلك جان جاك روسو إلى حد احترام التربية السلبية حتى حدود الثانية عشر سنة وعدم التدخل فيها لإفساح المجال للطبيعة أن تعمل من تلقاء ذاتها . ويتجلى دور هذه التربية السلبية حسب روسو ليس في الإسراع بالنمو لكن في المحافظة عليه ليس في تعليم الطفل ولكن في تهيئته للتعليم (الجلاوي ، ٢٠٠٩ : ص ٢٧) .

ويمكن أن نضع تحت مصطلح الطبيعة الإنسانية الصفات الخاصة بكل طفل وطريقته في التصرف وفي الشعور والتعلم أي ما يكون شخصيته الفريدة . وحينما يتم تجاهل هذه الفريدة تحت صلاية أي برنامج تربوي أو أي نموذج مسبق على الإنسان الذي نريده قد نجازف باتباط همة الفرد في الوقت الذي ينبغي أن يكون هدفنا مساعدة شخصيته على التفتح الذاتي (الجلاوي ، ٢٠٠٩ : ص ٢٧) .

يقول روبرول بأن (التربية لا تعني صنع راشدين تبعاً لنموذج معين بل تحرير الإنسان مما يمنعه من تحقيق ذاته والتناغم معها تبعاً لعقليته الخاصة) . وفي ضوء هذا تحتاج الطبيعة الإنسانية فعلاً إلى أن تربي لأنها ضرورة عامة . ولكن هذه المعطيات بقدر ما تكشف أن التربية لا تصنع المعجزات فإنها تبين على الأقل أنها ضرورية و أننا بدونها لا نصل إلى شيء (الجلاوي ، ٢٠٠٩ : ص ٢٩) .

٣ - الرؤية الجديدة في المسائل الأخلاقية وكيفية الدراسة المنهجية لها:

أن التفسير الفلسفي للأخلاق يشير إلى أن المسألة الأخلاقية تثير جدلاً كبيراً بين المربين وبين الناس والذين يريدون أن يحيا حياة عاقلة والسبب في ذلك أن الحياة الإنسانية ذاتها مرسومة بشكل لا بد معه من اتخاذ القرارات الأخلاقية وتحديد المواقف السلوكية بشكل مستمر . وبعض هذه القرارات والمواقف تافهة وبعضها خطير تنجم عنه تغييرات جديدة في حياة الناس . وإذا كانت لأفعالنا تأثيرات ثابتة سلبية كانت أم ايجابية فإن ذلك يجعل الأخلاق غير منفصلة ولا قابلة للانفصال أو الفصل عن الحياة نفسها ، بل هو يجعلها في مركز الحياة الاجتماعية ومن هنا جاء التأكيد الحديث والمعاصر على أن المشاكل الأخلاقية ليست مشاكل أخلاقية مجردة فقط بل هي مشاكل شخصية واجتماعية واقتصادية وسياسية . وبعبارة أخرى إن القضايا أو المشاكل الأخلاقية هي مشاكل عملية .

إن التحول في معنى الأخلاق جاء نتيجة التطور الذي خضعت له المؤسسات الاجتماعية الأخرى . والنظريات والممارسات الأخلاقية شأنها شأن المؤسسات الاجتماعية الأخرى تعتمد على المرحلة التي يمر بها المجتمع وعلى مستوى الذكاء العام ونوعية المعرفة الشائعة في المجتمع .

إن حدة الإحساس بالأزمة الأخلاقية قد زادت في الأزمنة المعاصرة بفعل حدة التناقضات التي تسببت في وجودها التطورات المادية السريعة التي أرهقت الفرد المعاصر بألوان من الصراع النفسي ما كان يألفها ويعرفها من قبل (رضا ، ١٩٨٤ : ص ١٧٨) .

لقد استجاب المجتمع الحديث لهذه التحديات بنوعين من ردود الفعل فقد اعتصم فيه فريق من الناس بمصادره الفكرية أو العقائدية القديمة وحول نظره عن المواجهة الواقعية لمشاكل الحياة الجديدة متعلقاً بمثل عليا معينة اعتبر عدم تحقيقها دليلاً على فساد الوضع الاجتماعي وتزكية لها . وعلى النقيض من هذا كان هناك النسبيين الأخلاقيين الذين رفضوا كل سلطة أخلاقية ورأوا أن الأخلاق هي قضية ذاتية وأنكروا وجود معايير أخلاقية موثوق بها وإنما قرروا أن الأخلاق هي قضية اجتهد شخصي (رضا ، ١٩٨٤ : ص ١٧٨) .

لقد أكد كولبرج أن أسلوب التنشئة الاجتماعية في الأسرة وكذلك في المدرسة يلعبان دوراً أساسياً وهاماً في نمو المراحل الأخلاقية لدى الأطفال لذلك أكد على التربية الأخلاقية التي تتطلب من المعلم أن يكون ملماً بأهداف ومراحل النمو الأخلاقي وكذلك دور التربية والتعليم وأساليبها المختلفة في تكوين المعايير والأعراف الاجتماعية والتعليمية المطلوبة . فالمعلم يجب عليه الاستماع بعناية فائقة إلى الطفل خلال عمليات التخاطب الأخلاقية ، وبعد هذا أن يهتم المعلم بأحكام الطفل الأخلاقية وعلاقة سلوكه بهذه الأحكام بدلاً من اهتمامه بمدى انصياع ومسايرة سلوك الطفل وأحكامه ، لسلوك الطفل وأحكامه الأخلاقية (الداهري ، ٢٠٠٨ : ص ٢٢١) .

٤ - التنشئة الاجتماعية وضرورة إعادة تحديث الأدوار وانعكاسها على الذات :

إن على المجتمعات الحديثة أن تقدم تجديد التنشئة الاجتماعية مرة أخرى للأدوار التي لم يعد الفرد طورياً لها . وتتطور المؤسسات الاجتماعية المكرسة خصيصاً لتجديد تنشئة الطفل أو البالغ ، مثلما تتطور المدرسة والعائلة المكرسة للتنشئة التطورية . فالنقص الواضح حديثاً في التدريب يقابل بتجديد جهود التنشئة الاجتماعية ، ولعل أدوار الأبوة والزواج توضح ذلك جيداً . إن ضعف التنشئة الاجتماعية التطورية يسببه عدم الانتباه من قبل والدي الطفل ، غياب الأخوة والأخوات في البيت ، ضعف المسؤولية العامة من قبل الأطفال في مساعدة الوالدين في واجباتهم ... الخ . وكنتيجة لكل هذا تظهر البرامج والمؤسسات التي تركز جهودها لتربية الأيوين وتربية حياة العائلة (الزغل ، ١٩٨٢ : ص ٣٢) .

إن التحديات البيولوجية والتعلم المبكر لتنشئة الحياة المتأخرة موجودة ، إلا أن طبيعتها الدقيقة غير مفهومة . إن المناقشات حول المشكلة ، والجدل الدائر مع أو ضد هذا الرأي ، يمكن أن يوضح عن طريق تحديد المستويات أو أنواع السلوك أو صفات الشخصية التي في ذهن الفرد ، مثلاً المواقف السياسية ، المشاعر نحو أب الشخص ، مردود الفعل تجاه السلطة ، إلا أن أغلب البحث يجب أن يعمل ، واهتمام قليل جداً أعطي لدراسة التغيرات الكبيرة الممكنة التي تحدث بعد الطفولة كنتيجة لعمليات التنشئة الاجتماعية المقصودة من قبل المجتمع . إن النقاش القوي حول قوة تأثير خبرات الحياة المبكرة لا يجب أن يؤخر دراسة التغيرات الكبيرة والمهمة التي يمكن أن تحدث في الحياة المتأخرة (الزغل ، ١٩٨٢ : ص ٣٦ ، ٣٧) .

٥ - تنشئة الراشدين الاجتماعية :

إن النظر إلى عملية التنشئة الاجتماعية من خلال نظرية الدور تقوم على : الذات - الدور - التفاعل ، من حيث الفعل المتبادل بين الأشخاص ، ولكن هذه الأفعال تنتظم في دور . والتفاعل الثاني الذي تقوم عليه النظرية هو التفاعل بين الدور وذات الفرد ويهتم محلل الدور (Role analyst) بوصف كثير من المظاهر المعقدة للسلوك الإنساني وفهمها ، فسلوك المرأة كزوجة و أم ، وسلوك الطفل كتلميذ وابن ، سلوك هؤلاء يدخل في اهتمام محلل الدور الاجتماعي . فهناك أوجه معينة ومتعددة من السلوك والأفعال يمكن دراستها . فالدور من الناحية الاجتماعية (ما هو إلا تمط أو طراز من السلوك الاجتماعي ، الذي يبدو مناسباً له موقفياً من خلال

مطالب وتوقعات مجموعته — وإن الدور بهذا المعنى يتضمن عناصر متعددة ثقافية وشخصية وموقفية) (ثابت ، ١٩٩٣ : ص ٦١ - ٦٢) .

وكلما انتقل الفرد خلال دورة الحياة فهو يجمع مجموعة متشابكة وواسعة من الاستجابات السلوكية والعاطفية . وتكون هذه الاستجابات منظمة حسب أدوار وعلى مستوى أكثر تحديدا بفترات في الدور . ويمكن أن تنعزل هذه الاستجابات عن الإطار الذي تعلمت واستعملت فيه . وتنضم إلى استجابات أخرى في خلطات مناسبة كاستجابة سلوك اجتماعي للطلبات المعقدة في مرحلة الرشد . ويمكن القول إن المحتوى المكتسب لتنشئة الراشدين الاجتماعية ليست بدرجة كثيرة مادة جديدة بقدر ما هي تجميع وتركيب لعناصر من مكان الخزن لاستجابات أنجز تعلمها . وربما بإضافة عدة جزئيات تعلمت حديثا عند الضرورة لملء الأعمال الاجتماعية المطلوبة . ويكون الموضوع العادي للتنشئة الاجتماعية في مراحل الحياة المتأخرة هي جعل الفرد يتمرن على خليط جديد من المهارات التي اكتسبت ، وليجمع عناصر موجودة في أشكال جديدة ، وليتعلم ويلعب مادة موجودة ، بدلا من تعلم مركبات جديدة كاملة واستجابات فقط ، كما في حالة الطفل غير المدرب نسبيا والذي تبدأ محاولات التنشئة بالنسبة له أقل كثيرا من الذكاء الذي يملكه والدوافع الأولية لديه . (الزغل ، ١٩٨٢ : ص ٤٣) .

إن إعادة التنشئة الاجتماعية هي واحدة من مجموعة وسائل الضبط الممكنة للسلوك الشاذ والتي تقع تحت سيطرة المجتمع . وهي تستطيع طرد الأعضاء من المشاركة ، وعزلهم عن زملائهم من الناس الاجتماعيين ، وتستطيع استخدام العقاب الشديد حينما يكون الغرض التأثير في المخطئين الآخرين المجتمعين ولتغيير طرقهم هذه . ومن ضمن كل هذه الوسائل ، غالبا ما تكون إعادة التنشئة الاجتماعية المقصودة من قبل المجتمع أكثر وسائل الضبط فاعلية على الأفراد المنحرفين (الزغل ، ١٩٨٢ : ص ٥٩) .

ويؤكد جان بياجيه أن التفاعل الاجتماعي بين الرفاق القائم على المساواة هو المصدر الرئيسي لإدراك أن أخلاقيات التعاون هي أساس العلاقات الاجتماعية المتناغمة وهي التي تحقق الانسجام بين أفراد المجتمع ، وقد حاول الباحثون في إطار هذه النظرية أن يترجموا هذا التأكيد إلى معادلة تنبؤية بمعنى أن ممارسة العمل الجماعي بين الرفاق يرتبط ارتباطا موجبا بالنضج الأخلاقي (فتحي ، ١٩٨٣ : ص ٦٤) .

٦ - استخدام النمذجة في الغرس القيمي :

هناك إجماع بين التربويين على أن طفل اليوم يواجه تحديات بالغة الخطورة وهو في بداية القرن الحادي والعشرين ، وأهم هذه التحديات صراعه مع مجموعة من القيم المتناقضة التي تكتنف بيئته وعالمه ، فما المدخل المناسب الذي يسمح للتعليم أن يعد نفسه للتعامل مع هذه الإشكالية ؟

إن الاهتمام بالغرس القيمي ليس وليد التربية الحديثة أو المستقبلية ، ولكن ما هو جديد هو الوسيلة التي من خلالها يعبر هذا الاهتمام عن ذاته . في الماضي كانت التربية تقوم على تدريس القيم ، ولكن مجرد تدريس القيم لا يكفي لخلق الحس الأخلاقي المرهف في الإنسان ، وهو أداته للتمدد (الصراف ، ٢٠٠١ : ص ١٤٦) .

إن أطفالنا اليوم لديهم خيارات متعددة أكثر من أي وقت مضى ، فهم يتعاملون مع الأجهزة الحديثة كالحواسيب وأجهزة الإنترنت ، غيره والتي أوجدتها لهم بيئاتهم المتحضرة ، ولكن تعقيدات الحياة الحاضرة جعلت أمر اختيار البدائل غاية في الصعوبة نظرا للتشويش والارتباك الذي خلقتة الصراعات الفكرية والدينية والسياسية والاجتماعية في حياتهم ، وكل مجال من هذه المجالات يتطلب انضباطا فكريا وسلوكيا من نوع خاص لم يكن من متطلبات تربية الأطفال في الماضي . إن طفل اليوم يعيش في عالم تسيطر عليه نزعة المعرفة المعلوماتية أكثر من دوافع السلوكية المثلى . وإن الكلمات المبهمة المعبرة عن المثاليات التي تصدر عن المؤسسات التربوية التي يكتسب الطفل من خلالها قيمه الأخلاقية ، نادرا ما تلاقي صدى في عقول الناشئة (الصراف ، ، ٢٠٠١ : ص ١٦٤) .

إن الطريق السليم إلى ذلك هو طرح نماذج طيبة من الواقع أمام الأطفال لمحاكاتها والاقتران بها . و بالرغم من أن الرؤية المستقبلية تجيز طرح نموذج يقتدى به في تربية الجيل الواعد ، فإن المشكلة تكمن في اختيار النموذج الأفضل ، إذ أن النماذج تتعدد وتختلف باختلاف الأفراد والثقافات والقيم والسلوك والاتجاهات والأديان والمذاهب . وفي السنوات الأخيرة شهدت بعض الأنظمة التربوية الحديثة تطورا في هذا المجال في حقل التربية الإنسانية (Humanistic Education) وهي التربية التي تؤكد على قيمة الإنسان وقدرته على تحقيق ذاته عن طريق اكتساب المهارات التي يحتاجها للتعامل مع الصراعات بين القيم والقرارات المستقبلية (الصراف ، ٢٠٠١ : ص ١٧٤) . كما أن التربية الإنسانية تؤكد على عملية النضج ، وتعدّها عملية طبيعية وتلقائية تظهر لدى كل الناس ، إذا توفرت بيئة تشجعه ، وتشكل الاضطرابات النفسية فشلا في تحقيق هذه الإمكانية للنضج (يعقوب ، ٢٠٠٩ : ص ٣١) .

٧- مراعاة التعرف على الحافز و الرغبة الحقيقية للتعلم لدى المتعلم :

ويكون ذلك كما يرى جون ديوي بالانتباه إلى حاجات التلاميذ والإنصات جيدا لما يرغبون فيه والتعرف على أسئلتهم الحقيقية ومن ثم محاولة تكيف المضامين المعرفية مع هذه الأسئلة حتى تبدو كإجابات على انشغالاتهم الخاصة . وكذلك لما تنسجم المقررات والبرامج التعليمية مع أسئلة المتعلمين فإن هذا سيجعلهم يذهبون بها بعيدا في فهمها واستغلالها لانجاز مشاريعهم الخاصة (الحجاوي ، ٢٠٠٩ : ص ٣٩) . وبالتالي فإن هذا يساعد على ازدياد ثقتهم بذاتهم وتقويمها بشكل سليم وواقعي .

٨ - ضرورة اختيار عقد بين المعلم والمتعلمين يوفق بين المضامين التربوية والحرية :

تتعلق هذه المفارقة بالمضامين التربوية نفسها . أي بين التلقين وبين التلقائية . إذ يفترض التلقين وجود نماذج وبرامج ومضامين جاهزة ينبغي إسقاطها على المتعلم . مما ينفي حريته وإبداعيته . إن الضبط المتناهي للبرامج يدمر المتعلم ذاته وفي هذا المعنى يقول روبرول (أليس صحيحا أن فرض نماذج يؤدي إلى أن نجعل من المربي كائنا خاضعا ومستسلما بعملا على أن نخرب فيه هذه الإبداعية العجيبة التي لا تتطلب إلا التعبير عن نفسها ، والتي إذا ما أعقناها ستنفجر في أشكال شاذة ومضرة كالعوانية والميل إلى الهدم) .

إن التلقين يعمق التسلط ويغرس الاستبداد ويستخدمه بعض من المعلمين كسوط يقوي الإذعان والرضوخ في الطلاب ويفرض هيمنة المعلمين وسلطتهم (السورطي ، ١٩٩٨ : ص ٢٣٩) .

إننا بصدد مواجهة مفارقة حقيقية يمكن صياغتها كالتالي : أيهما نختار التلقائية أم التلقين ؟ إن الطريق الأمثل هو في اختيار عقد بين المعلم والمتعلم يوفق بين المضامين وبين الحرية . فعل مشترك نحصل بموجبه على المضامين وتتكون لدينا الكفاية . ومثال ذلك تعلم قواعد لغة أجنبية أو قواعد اللغات في الرياضيات فالهدف ليس في حمل تلك المضامين بعينها وإنما أن تكون لدى التعلم ما يعرف بالكفاية أي القدرة على الاستخدام الذاتي لتلك اللغة في الظروف المستجدة كما الكفاية في حل مشكلات رياضية جديدة لم يتعرض لها من قبل (الحجاوي ، ٢٠٠٩ : ص ٤١) .

٩ - النظرة الجديدة في استخدام التقنيات :

كانت التربية دائما تتوفر على تقنيات للتدريس ولكن هذه التقنيات اختلفت تاريخيا وثقافيا ، وكانت بسيطة في نفس الوقت وبمرور الزمن تغيرت وحل محلها وسائل تقنية جديدة مثل الوسائل السمعية البصرية وتقنيات الحاسوب وتجهيزات المخابر العلمية وكثير مما يتعلق بالذكاء الآلي . ولا مفر للمعلم اليوم من أن يستخدمها كمساعدات ضرورية . ولكن كل هذه التقنيات التي فرضت نفسها في الميدان التربوي وسائط للخبرة خلقت توجهات في الرأي تدعى التوجهات التقناوية وهي التي تدافع بضراوة على ضرورة أن نستفيد إلى أقصى الحدود الممكنة من التقنيات هذه في جميع مراحل بناء الدرس أي من الإعداد وحتى التقويم .

إن هذه النزعة الأدائية في الخبرة تهدف إلى استثمار كل التقنيات المتاحة في الخبرة للوصول بالدرس إلى تحقيق أهدافه إلى الحد الأقصى . ولا شيء إلى الآن يثير النقد ضدها . ولكن حينما تتحول هذه الوسائط إلى محددات تقيس بواسطتها مدى نجاح التعليم فإن هذا بالضبط هو المدخل الذي سيتسرب من النقد إلى أنصار التقى ناوية . حيث لا يمكن دائما التعويل على الإحصاء الآلي لتقييم نجاح جميع المواد .

إن الآلة وحدها يمكن حساب أدائها بدقة ولكن الكائن الإنساني لا يمكن تربيته على هذا النموذج . إذ لا يبدو ذلك عمليا أو حتى منسجما مع غايات التربية . كيف يمكنني أعلم تقنيا الحرية مثلا ؟ أو الرأي النقدي ؟ أو الموقف الذاتي ؟ أو بناء حكم عقلائي ؟ ... لا أستطيع أن أقيس سوى الأهداف القابلة للقياس . في حين تبدو أغلب الأهداف الكبرى والحقيقية للتربية هي تلك غير القابلة للقياس بهذه الدقة الرقمية .

إن الحل الأمثل لذلك هو في عدم إلغاء الوسائل التقنية ولكن دون التعويل عليها في كل أمر تربوي (الحجاوي ، ٢٠٠٩ : ص ٤٢ ، ٤٣) .

١٠ - ضرورة التوجه نحو استمرارية التعليم :

إذا سلمنا بأن دور المدرسة هو في نفس الوقت توفير التعليم والتكوين فمعنى ذلك أن من مهامها أن ترفع وعي المتعلم من البسيط والساذج والعفوي إلى الموضوعي والعقلاني والمبرهن . وهنا تبدأ المشكلة هل هناك إذن تواصل بين العالم الخارجي للمتعلّم وبين مضمون ما يتعلّمه ؟ أم ينبغي أن تكون هناك قطعة ؟ وإذا عبرن بصياغة أكثر دقة فإننا سوف نقول : أين يكمن دور المدرسة ، هل هو في رفع المتعلم من وضعه الطبيعي الأولي (الجاهل) والرقى به إلى مصاف الحقيقة والعلم وبالتالي تحريره من جميع العوائق التي تحول دون بناءه لإنسانيته ؟ أم على العكس عليها أن تخاطبه في مكانه ذاك وأن تستغل ظروفه الخاصة ومشاكله الخاصة واهتماماته الخاصة من أجل تطوير ما لديه ، كما أن ما لديه دائما هو مكسب ؟ (الحجاوي ، ٢٠٠٩ : ص ٤٥) . إن الجدل حول هذا الموضوع يكون من طرفين أساسيين وهما الاتجاه الكلاسيكي في الخبرة والاتجاه التجديدي . أما أصحاب الاتجاه الأول فهم إلى جانب فكرة أن مهمة المدرسة ، تحقيق قطعة حقيقية مع العالم الفوري للمتعلّم . في حين أن أنصار الاتجاه الثاني هم إلى جانب الاستمرارية . وحجتهم أننا لا نعد الطفل في المدرسة للحياة وإنما نساعد على التفتح الذاتي لشخصيته . ويكون ذلك في نظر المجددين بتوظيف المعلومات حتى تبدو في شكل استجابات لمشاكل المتعلم فنحقق على هذا النحو ، الترغيب ، ونؤسس لعلاقة إبداعية حقيقية بين التلميذ والأهداف التربوية . إن المدرسة ستتحوّل في نظر هذا الفريق الأخير إلى فضاء يجد فيه المتعلم مناسبة للتفكير في قضايا ومشاكله الشخصية . فتتقطع الغربة بين المتعلم والمدرسة وتصبح التربية مطلبا وليس واجبا . بل وسوف تصبح وظيفة في حياة الفرد المتعلم باعتبارها تطرح قضاياها الذاتية وتساهم معه في حلها .

١١ - التأكيد على ممارسة اللعب للأطفال : أن اللعب يبعث في الطفل النشاط الذي يأخذ فيه الطفل دورا ، ويوظف فيه حواسه أو أطرافه أو عقله أو مزيج منها . كما أن اللعب فوائد عديدة في مجالات النمو عند الطفل منها

أ - في مجال النمو العقلي : يوفر فرصا طبيعية لتطوير قدرة الأطفال على التخيل . ويتيح المجال أمامهم لاختيار أفكارهم الإبداعية ، ويفسح المجال أمام الأطفال للتدرب على مهارات حل المشكلة ، ويعزز رغبة الأطفال في الاستكشاف ، ويطور مهارات الملاحظة والبحث العلمي لديهم .

ب - في مجال النمو المعرفي : يسمح اللعب للأطفال التعرف على مفاهيم جديدة ، ويتيح أمامهم اختبار خصائص المفاهيم بشكل مباشر ، ويسهم التنوع الموجود بين الأطفال في تعزيز معارف كل منهم وإثرائها ، ويسهم في اكتساب الأطفال لمهارات التفكير الناقد .

ج - في مجال النمو الاجتماعي : يوفر فرصا للتدريب على الأدوار الاجتماعية المختلفة ، ويتيح أمام الأطفال المجال لمواجهة مواقف تحاكي واقعهم ، ويسهم في تحسين مستوى وعي الطفل لذاته ، ويسهم في تطوير تقدير الذات الايجابي لدى الطفل .

د - في مجال النمو الانفعالي : يستثير مشاعر إيجابية لأنه نشاط ممتع ، ويتيح المجال أمام الأطفال للتدريب على التعامل مع الإحباط ، ويوفر فرصا طبيعية للتفريغ الانفعالي سواء للمشاعر الإيجابية أم السلبية ، ويتضمن مواقف طبيعية للتدريب على مهارات ضبط الذات واحترام القواعد والتعليمات .

هـ - في مجال النمو الجسمي : يرفع مستوى مناعة الأطفال وتقليل احتمالات المرض ، وتقوية العضلات الكبيرة ، وتنمية التحكم بالعضلات الدقيقة وتطوير المهارات الحركية الكبيرة ، وتطوير القدرة على التأزر الحسي - الحركي . (هارون ، ٢٠٠٩ : ص ٤١ ، ٤٢) .

الحزمة الإرشادية لكيفية التعامل عند تربية الأبناء :

إن الأسلوب الإرشادي من الأساليب المنهجية في فلسفة التربية ، ويسعى إلى وضع مستويات للتقييم والحكم على السلوك ، وهو من وجهة النظر الفلسفية التربوية الإرشادية جدير بالاهتمام والثناء وذو قيمة ، والبعض الآخر ليس له فائدة ... لذلك فإن الفيلسوف التربوي الإرشادي يسعى إلى اكتشاف المبادئ والتوجه بها لتقرير أي من هذه الأفعال السلوكية والصفات الشخصية أفضلها وأحسنها (الجعفري ، وآخرون ، ١٩٩٣ : ص ٢٣) .

وفي ضوء ما تقدم أمكن استخلاص بعض الجوانب الإرشادية المهمة التي قد تساعد عند استخدامها على بناء ذوات سليمة وناجحة ومتوافقة مع الحياة وكما يأتي :

١ - مساعدة الطفل لكي يشعر بالجدارة والكفاءة والاطمئنان ، فالأطفال الذين يتقبلون أنفسهم على أنهم أشخاص لهم قيمة بذاتهم ولديهم الكفاءة ويشعرون بالأمن يهتمون بمصلحة الآخرين بشكل طبيعي ولا يستحوذ عليهم الشك بأنفسهم ، وبما أن مفهوم الإنسان عن نفسه مستمد من سلوك الأشخاص الهامين في حياته معه فلا يوجد بديل أفضل من أن يبدي الوالدان تقبلا ثابتا وواضحا ، لأن الأطفال الذين يشعرون بالحب والتقبل يحملون شعورا ايجابيا نحو الذات .

إن حب الوالدين للطفل يأتي من خلال :

أ - التقدير الإيجابي غير المشروط ، والاعتزاز والاهتمام بهم وعلى الأبوين أن يوصلا لأطفالهما فكرة أنهم جديرون بالمحبة لذاتهم وأنهم لا يحبونهم عندما يسلكون السلوك المناسب فقط . فهذا الاتجاه الإيجابي غير المشروط يؤدي إلى شعور صحيح بالأمن والتقبل .

ب - الابتعاد عن النقد الدائم للطفل من قبل الوالدين لأنه لا ينمي الذات ، فجو الأسرة المفعم بالتوتر الدائم والغضب يؤدي إلى انخفاض في تقدير الذات عند الطفل . وأن يكونوا بدلا من ذلك أنموذجا للتفاؤل والمرونة .

٢ - أن يقوم الوالدان بالاهتمام الحقيقي بأطفالهم و بالآخرين لأنهم نموذج جيد لسلوك الغيرية ، كذلك فإن إحساسهم بالمسؤولية عن سعادة الآخرين ، وبذلك الوقت والجهد والمال في سبيلهم هو تعبير واضح عن سلوك الغيرية . وبالطريقة نفسها يمكن إظهار الاهتمام بالآخرين عن طريق إظهار الإحساس بالأسى قولاً وفعلاً لمعاناتهم .

٣ - تحميل الأطفال بعض المسؤوليات المناسبة لأعمارهم وقدراتهم ، كتكليفهم بانجاز بعض الأعمال المنزلية مثل إخراج القمامة وترتيب المائدة وغيرها و هي طريقة طبيعية لكي يجرب الطفل ويتعلم الاهتمام بالآخرين

ومساعدتهم ، لأنه بالمقابل سيبيدي الآخرون لهؤلاء الأطفال شعورا بالامتنان لهم مما يجعلهم يشعرون بالارتياح والرضا عن عملهم الذي قاموا به .

٤ - تعليم الأطفال التعاطف من خلال لعب الدور : إن أسلوب تمثيل الدور (Role) playing) هو من أكثر الأساليب استخداما من قبل الأخصائيين لخفض الأنانية عند الأشخاص من مختلف الأعمار ويعني هذا الأسلوب لعب دور شخص آخر كأن تسلك وتحدث كما لو كنت ذلك الشخص .

٥ - مساعدة الأطفال لأن يفكروا بمنطقية وأن يفهموا ذواتهم بعيدا عن التعميمات الزائدة فمثلا عندما يفشلوا مرة هذا لا يعني أنهم لا يحاولون مرة أخرى لأن هذا من الأفكار اللامنتطقية . والأطفال الذين يصرخ عليهم الآخرون أيضا هذا لا يعني أنهم لا قيمة لهم . إن كل هذه الانطباعات مطلوب من الآباء مساعدة أبنائهم لتجاوزها بتفكير منطقي من قبل أطفالهم وتوعيدهم على ذلك .

٦ - تشجيع الأطفال على ضرورة استخدام التفكير العقلي واستخدامه في معالجة المشكلات والأزمات التي تواجههم . وأن لا تقدم المساعدة لهم لحلها إلا إذا احتاجوا إليها ، ومطلوب من الآباء امتداح الأفكار والتصرفات الأفضل ، وتجنب العقاب قدر الإمكان . كما ويجب تدريب الأطفال على استخدام أساليب التفكير الناقد ، وتشجيعهم على التأمل وعلى التفكير بطرائق أكثر عمومية وتحررا ، وتنمية قدرتهم العقلية على تكوين الصور والتصورات الجديدة بما يتضمنه ذلك من عمليات الدمج والتركيب وإعادة التركيب ، الذي يتطلب - بلغة سقراط - معلما ملهما ليس كسائر المعلمين : معلما ملهما ... وذلك هو التحدي (فرج ، ١٩٩٨ : ص ٣٠٢) .

٧ - تعزيز الذات لدى الأطفال من خلال إشعارهم بالدفء والتقبل من قبل الآباء وهذا لا يعني أن يكون الآباء متساهلين مع أبنائهم ، بل يكون أبنائهم في محيط آمن وواضح الحدود يتيح لهم الشعور بالجدارة والتمكن .

٨ - التركيز المكثف على الخصائص الايجابية لدى الأطفال ، لأن أي جانب قوة أو إنجاز ينبغي إبرازه وتشجيعه ويمكن التعرف على هذه الخصائص وكبداية من الأطفال أنفسهم من خلال مناقشة هذه الخصائص والمهارات معهم ومدى تمكنهم من القيام بها .

٩ - تأكيد العناية والاهتمام الكبير باللعب التعليمي لأنه يوسع مدارك الطفل ولأنه من العوامل المساعدة على معرفة الفرد لذاته فقد استنتج عاشور في دراسته ، ٢٠٠٨ ، أن استخدام الألعاب التعليمية يؤدي إلى نمو في حب الاستطلاع العلمي لدى الطلبة ويزيد من الثقة والاحترام المتبادلين بين المدرس وطلابه (عاشور ، ٢٠٠٨ : ص ١٧٦) .

١٠ - تزويد الأطفال بخبرات بناءة لرفع الروح المعنوية لديهم ، وخاصة عندما يبدأ هؤلاء الأطفال بتطوير ذاتهم ، حيث أن هذه الخبرات الجديدة تزيد من ثقتهم بأنفسهم ، ومن الضروري أن تكون هذه الخبرات ذات معنى لدى الأطفال وتكون مؤثرة فيهم . كأن يخبرهم الآباء مثلا : إننا معجبون بالجهد الذي وضعتموه في إنجاز واجباتكم . وأننا نقدر لكم أنكم قلتم الحقيقة . وهكذا وفي هذا الإطار يجب أن لا يكون المديح زائف من قبل الآباء لأنه سيأتي بنتائج عكسية .

١٠ - استخدام المكافآت والتعاقبات : إن الوفاء بالالتزامات والتعاقبات يعتبر خبرة هامة ومعززة . حيث أن الوصول إلى الأهداف المتفق عليها يؤدي إلى الحصول على مكافآت قيمة ، ويؤدي في الوقت نفسه إلى الإحساس بالجدارة الشخصية ، وهذا الشعور هو الذي يحتاجه الأطفال بشدة . ويمكن أن تتراوح التعاقبات مثلا من تنظيف غرفهم ، وعمل بعض الواجبات المنزلية لفترة محددة من الوقت في كل يوم . ويمكن للآباء التعاقد مع أبنائهم تتضمن مطالبتهم بعدم استخدام تعليقات سلبية في التحدث عن الذات .

١١ - أن يشعر الأشخاص الكبار الأطفال بأنهم موضع اهتمام كبير من قبلهم ، وأنه من الممكن أن يلجئوا إليهم للحصول على الدعم والتوجيه . والشئ المهم أن يسمح الكبار للصغار بأن يعبروا بانفتاح عما يشعرون به فعلا ،

وخاصة في حالات الغضب لأن توفر مثل هذا الجو المنفتح لا يسمح بأن يكون هناك حاجة للتعبير عن الغضب بطرق سلبية أخرى كحالات الانتقام عن طريق القيام بتصرفات ضارة بالذات .

١٢ – وضع أهداف فيها نوع من التحدي للأطفال ، وفي نفس الوقت قابلة للتحقيق ، بحيث يتوقع من الأطفال أن يحققوها . والمطلوب في هذا هو تشجيع الأطفال على المحاولة وأخذ المبادرة ، بدلا من أن يستخدموا أسلوبا سلبيا في المواقف المختلفة . ومطلوب أيضا تقوية قدرات الأطفال دائما لحل المشكلات ، وأن تناقش علاقات السبب والنتيجة ، لأنها طريق سليم لتحقيق الأهداف المطلوبة .

١٣ – تطوير مهارات وميول الأطفال على نحو واسع ، فمفهوم الذات الجيد والقوي تتم تقويته بالكفاءة في مجالات متعددة وليس بالتخصص في مجال واحد . كما يعطي ذلك الطفل أساسا جيدا ليقرر فيما بعد المهارة التي ينبغي أن يطورها بشكل أكمل

التوصيات

١ – وضع فلسفة تربوية واضحة المعالم لتربية الذات، من قبل مختصين في فلسفة التربية وعلم النفس وبقية المختصين من ذوي العلاقة ، بحيث تكون :

– متلائمة ومتناغمة مع المراحل العمرية التي يمر بها الفرد .

– أن تأخذ بنظر الاعتبار ميادين المدارس الفكرية في الفلسفة و فلسفات التربية ، وكيفية مراعاة الطبيعة الإنسانية ، مجيبة على التساؤل : لماذا ؟ وكيف ؟ بحيث يمكن أن تتحدد فيها الأهداف العامة : كالهدف العلمي والمعرفي ، والهدف العملي ، والهدف الأخلاقي ، والهدف الإنساني ، والهدف النفسي ، والهدف الاجتماعي وغيرها من الأهداف التي تتعلق بتكوين الذات وإنمائها بشكل يتوافق مع طموحات وتطلعات المجتمع .

٢ – إن الكيفية في مساعدة الأفراد وبناء ذاتهم بصورة سليمة ومتوافقة مع فلسفة المجتمع وتطلعاته والتي تم التطرق إليها في هذا البحث لا يمكنها أن تأتي بثمارها كما نتمنى ما لم يكن لدى الآباء ، والمربين والقائمين على التربية في المؤسسات التربوية قدر كاف من الخبرة والمعلومات ، وبناء على ذلك يوصي الباحث بما يأتي :

أ – وضع برامج متطورة للتربية الوالدية ، تأخذ بعين الاعتبار متطلبات العصر ، ويزود من خلالها الآباء بقدر كاف من المعلومات ، والممارسات التي تتعلق بنمو أطفالهم والصعوبات والمشاكل التي تواجههم والتي تؤثر على ذاتهم . وتساعد على تطوير ممارساتهم ومنها :

١ – التنظيم المناسب للطفل .

٢ – تشجيع ومتابعة الطفل

٣ – أسلوب حل المشكلات .

٤ – الاهتمام الايجابي بالطفل .

٥ – تعليم الأمهات استراتيجيات لخفض تبادل صراع القوى مع الأطفال ، وذلك بالاستجابة للسلوك الخاطئ بطريقة مناسبة وفي وقت مبكر ودون استخدام العقاب البدني .

٦ تقديم التعزيز الايجابي للسلوك المرغوب .

ويقوم بالإشراف على مثل هذه البرامج وتنفيذها مختصون وبمساعدة المنظمات المدنية والمهنية . فمفهوم التربية الوالدية يعني جميع الإجراءات الهادفة إلى إحداث تغيير في فهم الآباء أو طريقة تفاعلهم مع

أبنائهم ، والتي تهدف في المحصلة النهائية لتحقيق أعلى مستوى ممكن من النمو عند الأطفال . كما إن برامج التربية الوالدية تساعد على تحسين مستوى تواصل الأهل مع المدرسة ، وتقي الأطفال من المشكلات التي تواجههم ، كما إن هذه البرامج تساعد على خفض التوتر عند الأهل لأنها تسهل مهمتهم كمربين مما سينعكس إيجاباً على حالتهم المزاجية وبالتالي على مستويات إنتاجيتهم ، وأخيراً إن هذه البرامج تساعد على تحسين مهارات الأهل في التأثير على أبنائهم والتفاعل الإيجابي معهم.

والشيء الآخر الذي يمكن الإشارة إليه هو أن هذه البرامج أي برامج التربية الوالدية يجب أن تمتاز بنتائجها بعدد من الخصائص وهي : أن تكون منطلقة من نتائج البحث العلمي ، وتصاغ بطريقة واضحة يعرفها الآباء وقادرين على فعلها ، وأن تكون قابلة للقياس وقابلة للتنفيذ والإدارة ، وأن تكون شمولية ، وتراعي الفروق بين الأسر .

ب — إخضاع القائمين على التربية الأسرية في المؤسسات التربوية ، كرياض الأطفال ، والمدارس من معلمين ومدرسين ، وباحثين إلى دورات تدريبية يحاضر فيها مختصين على درجة عالية من الكفاءة في هذا المجال ، كي يطلعوا ويتعرفوا على ما يستجد من الخبرات والممارسات السليمة والتي لها علاقة بحياة الطفل لغرض مساعدته وتوجيه ذاته بشكل متوافق وسليم وفق متطلبات العصر .

٣ — اعتماد أسلوب النموذج في التربية وخاصة مع الأطفال ، لأنه يجعل المتعلمين مقلدين لهذه النماذج وعلى قدر كاف من الثقة بالذات ، وخاصة إذا كانت هذه النماذج طيبة ومؤثرة وموضوعية ودقيقة ، لأن صوت الأعمال أعلى من صوت الكلمات .

٤ — اعتماد أسلوب توزيع الأدوار في التربية لأنه يسهل ذات الفرد ويساعده على تحمل المسؤولية ويثير الدافعية لديه خاصة إذا كانت درجة القناعة بالدور عالية . والدور ما هو إلا مجموعة سلوكيات منظمة تتعلق بمركز محدد ، وقد تحصل بعض المشاكل في ممارسة الدور منها : إذا شغل شخص دورين متعارضين . أو لم يكن هناك اتفاق على توزيع الأدوار فتحصل ما يسمى مشاكل أو صراعات توقع الدور .

المقترحات :

في ضوء ما تمخضت عنه هذه الدراسة من نتائج وصفية وتحليلية يقترح الباحث ما يأتي :

١ — إجراء دراسات لمعرفة اتجاهات المربين (آباء أو معلمين أو مدرسين أو تدريسيين وغيرهم) نحو أنماط فلسفة الذات في التربية .

٢ — إجراء دراسات ميدانية لبناء برامج للتربية الأسرية والوالدية لها علاقة بالذات . وتتناول بعض المتغيرات ، كالجنس ، والمرحلة العمرية وغيرها .

المصادر

* إبراهيم ، إبراهيم الشافعي . علاقة المسؤولية الاجتماعية بالحكم الخلفي وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية ، المجلة التربوية / العدد / ٧١ / المجلد الثامن عشر ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، ٢٠٠٤ ، ص ص (١١٥ - ١٥٧) .

* بشاي ، جيمي . الألفية الجديدة : التحديات والآمال ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد / ٢٩ ، العدد / ٤ ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، الكويت : ٢٠٠١ ، (ص ص ١٤٨ - ١٥٢) .

* برم ، أورفيل وستانتون ويلد . التنشئة الاجتماعية بعد الطفولة . ترجمة : الزغل ، علي ، ط ١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ١٩٨٢

- * الجعفري ، ماهر إسماعيل ، و آخرون . فلسفة التربية ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، بغداد : ١٩٩٣
- * الجعفري ، فاطمة أحمد سلمان . الحرمان العاطفي من الأبوين و علاقته بمفهوم الذات والتوافق الاجتماعي ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بغداد : ٢٠٠٢ .
- * جابر ، جابر عبد الحميد و آخرون . دراسات نفسية في الشخصية العربية ، عالم الكتب ، القاهرة : ١٩٨٧ .
- * جلال ، سعد . المرجع في علم النفس ، دار الفكر العربي ، القاهرة : ١٩٨٥ .
- * الجمالي ، محمد فاضل . تربية الإنسان الجديد ، الشركة التونسية للتوزيع ، تونس : ١٩٦٧ .
- * الحجلوي ، لطفي ، فلسفة التربية – الإشكاليات الراهنة ، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع ، جامعة تونس الأولى كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، ٢٠٠٩ .
- * الحربي ، عواض بن محمد عويض . العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم ، رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية ، الرياض : ٢٠٠٣ .
- * ثابت ، ناصر . دراسات في علم الاجتماع التربوي ، مكتبة الفلاح ، الكويت : ١٩٩٣ .
- * حمدي ، نزيه . التربية الأسرية والو الدية ، الدورة التدريبية في التربية الأسرية والو الدية ، الجامعة الأردنية ، مركز الاستشارات ، من ١٢ – ٣٠ / ٤ / ٢٠٠٩ ، عمان : ٢٠٠٩ .
- * خان ، أميمه يحي علي و طه ، حسين ياسين . علم النفس العام ، جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالي ، مطابع التعليم العالي في الموصل : ١٩٩٠ .
- * الخلي في ، إبراهيم محمد . الفروق بين أداء الجنسين على مقياس محبة الذات ، المجلة التربوية ، العدد / ٦٤ ، المجلد السادس عشر ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، الكويت : ٢٠٠٢ ، ص ص (١٥١ – ١٧٣)
- * الداهري ، صالح حسن . مبادئ علم النفس الارتقائي ونظرياته ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، ط ! ، عمان : ٢٠٠٨ .
- * الرحيم ، أحمد حسن . الفلسفة في التربية والحياة ، النجف : ١٩٧٧ .
- * رضا ، محمد جواد . فلسفة التربية ومعضلة القصور الذاتي في التربية العربية المعاصرة ، ط ١ ، شركة الربيعان للنشر والتوزيع ، الكويت ، ١٩٨٤ .
- * زهران ، حامد عبد السلام . علم النفس الاجتماعي ، ط ٥ ، عالم الكتب ، القاهرة : ١٩٨٤ . * سمعان ، وهيب إبراهيم . الثقافة والتربية في العصور القديمة ، دار المعارف ، مصر : ١٩٦١ .
- * السلامة ، عبد الله بن صالح . تصديق وترديد الشائعات وعلاقتها بمفهوم الذات والأنماط المزاجية لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة : ٢٠٠٠ .
- * السيد ، جبار علي . فلسفتنا التربوية بين جذب الماضي وصعوبة الحاضر ، العدد الثالث ، السنة الأولى ، مجلة دراسات تربوية ، مركز البحوث والدراسات التربوية في وزارة التربية – جمهورية العراق : ٢٠٠٨ (ص ص : ١٨٥ – ١٩٧) .

- * السورطي ، يزيد عيسى . السلطوية في التربية العربية - المظاهر والأسباب والنتائج ، المجلة التربوية ، العدد ٤٦ / المجلد الثاني عشر / ، جامعة الكويت ، مطبعة الجامعة ، ١٩٩٨ (ص ٢٣٣ - ٢٨٥) .
- * الشناوي ، محمد محروس . نظريات الإرشاد والعلاج النفسي ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ١٩٩٤ .
- * شيفر ، شارلز و ميلمان ، هوارد . مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها ، ترجمة د . نزيه حمدي و د . نسيم داود ، ط ٢ ، منشورات الجامعة الأردنية ، عمان : ٢٠٠١ .
- * الصراف ، قاسم ، الألفية الجديدة - التربية والمستقبل ، في مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد ٢٩ / العدد ٤ ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، الكويت : ٢٠٠١ (ص ١٤٥ - ١٤٨) .
- * صليبا ، جميل . علم النفس ، ط ٣ ، دار الكتاب المصري ، القاهرة ، و دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، لبنان ، ١٩٧٢ .
- * صالح ، محمود عبد الله . أساسيات في الإرشاد التربوي ، دار المريخ للنشر ، ١٩٨٥ (.
- * الصالحي ، حنان خالد . الحكم الخلفي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلبة جامعة الأنبار ، (رسالة ماجستير) غير منشورة) ، جامعة الأنبار : ٢٠٠٨ (.
- * صمو يلسون ، وليم ج . وماركويتز ، فريد أ . مقدمة في فلسفة التربية ، ترجمة ماجد عرسان الكيلاني ، عمان ، دار الفرقان ، ١٩٩٨ ..
- * فتحي ، محمد رقي محمد . في النمو الأخلاقي ، ط ١ ، دار القلم ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، ١٩٨٣ .
- * عاشور ، محمد إبراهيم . أثر استخدام الألعاب في التحصيل وحب الاستطلاع لطلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء ، في مجلة دراسات تربوية ، مركز البحوث والدراسات التربوية العدد ٣ / السنة الأولى ، وزارة التربية ، جمهورية العراق : ٢٠٠٨ (ص ص ١٢٥ - ١٤٨) .
- * عويضة ، كامل محمد محمد . وليم جيمس رائد المذهب البراغماتي ، دار الكتب العلمية ، ط ١ ، بيروت لبنان ، ١٩٩٣ .
- * فرحان ، محمد جلوب . دراسات في فلسفة التربية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل ، ١٩٨٩ .
- * فرج ، هاني عبد الستار . الضمير رؤية فلسفية تربوية ، المجلة التربوية ، العدد الثامن والأربعون ، المجلد الثاني ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت : ١٩٩٨ .
- * الرشدي ، بشير صالح . التعامل مع الذات ، مكتبة الفلاح ، الكويت : ١٩٩٥ (.
- * الموسوعة العربية العالمية . مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر ، الرياض ، السعودية : ١٩٩٥ .
- * أبو مغلي ، سميح ، وآخرون . التنشئة الاجتماعية للطفل ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الطبعة العربية ، ٢٠٠٢ .
- ناصر ، إبراهيم (فلسفات التربية ، ط ٢ ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٤ .
- * ناصر ، إبراهيم عبد الله و بن طريف ، عاطف عمر . مدخل إلى التربية ، ط ١ ، دار الفكر ، الأردن ، ٢٠٠٩ .

- * النجيجي ، محمد لبيب . فلسفة التربية ، ط ١ ، دار الطباعة الحديثة ، القاهرة : ١٩٧٤ .
- * النجيجي ، محمد لبيب . مقدمة في فلسفة التربية ، ط ٣ ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٨١ .
- * النجار ، حسين فوزي . فلسفة التعلم في دولة عصرية ، مجلة الفكر المعاصر ، العدد (٧٢) ، ١٩٧١ .
- * نذر ، فاطمة . التنشئة الديمقراطية كما يدركها الوالدان والأبناء في الأسرة الكويتية ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد / ٢٩ ، العدد / ٤ ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، الكويت : ٢٠٠١ ، (ص ص : ٨٧ - ١١٣) .
- * نيلز ، ج . فلسفة التربية ، ترجمة محمد منير مرسى و آخرون ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٢ .
- * هارون ، رمزي فتحي . التربية الأسرية والوالدية ، الدورة التدريبية في التربية الأسرية والوالدية ، الجامعة الأردنية ، مركز الاستشارات ، من ١٢ - ٣٠ / ٤ / ٢٠٠٩ ، عمان : ٢٠٠٩ .
- * وطفة ، علي . علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة ، مكتبة الفلاح ، الكويت : ١٩٩٨ .
- * يعقوب ، رياض . التربية الأسرية والوالدية ، الدورة التدريبية في التربية الأسرية والوالدية ، الجامعة الأردنية ، مركز الاستشارات ، من ١٢ - ٣٠ / ٤ / ٢٠٠٩ ، عمان : ٢٠٠٩ .
- *Haney , p . & durlak , J . A . (1998) Changing self esteem in children and adolescents : A meta analytic review . Journal of Clinincal Child psychology , 27 (4) , 423 433.
- Snau Weart , D . (1995) . Ecological indentification friendship and moral development : Justice and care as complementary dimensions of morality . philosophy of Education , 19 : 217 220 ،
علاقة المسؤولية الاجتماعية بالحكم الخلقي وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية / المجلة التربوية / العدد / ٧١ / المجلد الثامن عشر / ٢٠٠٤ ، ص ١٢١ .
- * Curren , Rand . A companion to the philosophy of Education .USA , Blackwell publishing ltd , 2003 .