الأبحاث والدراسات

تأديب الأطفال في الوسط العائلي: الواقع والاتجاهات

د. مصطفى عشوى
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن - الظهران

ملخص

يعتبر موضوع تأديب الأطفال في الوسط الأسري موضوعاً مكملاً لموضوع تربية الأطفال جسمياً وروحياً وعقلياً ووجدانياً وسلوكياً، كما يعتبر موضوعاً مكملاً لتأديب الأطفال في أوساط أخرى مثل الوسط المدرسي.

والمقصود بتأديب الأطفال في هذه الدراسة كل أنواع العقاب المسلطة على الطفل في الوسط الأسري عند خروجه على قواعد الأدب أو السلوك المحددة من طرف الوالدين أو أفراد العائلة الذين يعيشون في بيت واحد كالإخوة وغيرهم من الأقارب (الأخ، الأخت، الجد، الجدة، العم، العمة، الخال، الخالة).

وإذا كان تأديب الأطفال ضرورياً ومحبذاً ونبيلاً، فإن أساليب التأديب وأدواته هي موضوع الدراسة والبحث والمناقشة والتقويم والنقد. وعليه، فقد انصب الإهتمام في هذه الدراسة أساساً على دراسة أساليب العقاب الجسدي الممارسة على الطفل في الوسط الأسري من خلال دراسة إجابات واتجاهات بعض الطالبات الجامعيات بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية باستعمال استبيانين مصممين لهذا الغرض.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة: انتشار العقاب الجسدي لتأديب الأطفال في السعودية، فئة العمر الممتدة بين ٦-١٢ أكثر عرضة للعقاب الجسدي من باقي فئات العمر الأخرى وأن البنت يقل عقابها جسدياً في الوسط الأسري كلما كبرت. وبينت دراسة اتجاهات الطالبات حول عقاب الطفل أن العقاب النفسي أكثر إيلاماً وإيذاء للطفل من العقاب الجسدي. وبينت النتائج أيضاً أن هناك انقساماً في الرأي حول استعمال العقاب الجسدي كوسيلة لتأديب الأطفال.

مقدمة

يعتبر موضوع تأديب الأطفال في الوسط الأسري موضوعا مكملا لموضوع تربية الأطفال جسميا وروحيا وعقليا ووجدانيا وسلوكيا، كما يعتبر موضوعا مكملا لتأديب الأطفال في أوساط أخرى مثل الوسط المدرسي.

والمقصود بتأديب الأطفال في هذه الدراسة كل أنواع العقاب المسلطة على الطفل في الوسط الأسري عند خروجه على قواعد الأدب أو السلوك المحددة من طرف الوالدين أو أفراد العائلة الذين يعيشون في بيت واحد كالإخوة وغيرهم من الأقارب (الأخ، الأخت، الجد، الجدة، العم، العمة، الخال، الخالة).

والهدف من التأديب هو إلزام الطفل بهذه القواعد السلوكية وضرورة اتباعها والإلتزام بها. ويعنى تحقيق هذا الهدف بالنسبة للوالدين النجاح في تثقيف الطفل وتربيته وفق معايير السلوك المحددة من طرف الوسط الأسري.

وفي الواقع، فإن تأديب الطفل في الوسط الأسري لاينفصل عن القيم والمعايير السلوكية السائدة في مجتمع ما بشرائحه المختلفة. وبالتالي، فإن أساليب التأديب تتأثر إلى حد كبير بهذه المعايير والقيم والثقافة والدين، كما تتأثر بأنواع العلاقات الموجودة بين الأزواج والزوجات وبين مختلف أفراد العائلة كما تتأثر بنمط العائلة من ناحية الهيكل والوظيفة.

وإلى جانب هذه التأثيرات، فإن هناك عوامل أخرى متعددة تؤثر في أساليب التأديب في الوسط الأسري. ومن ذلك المستوى التعليمي للوالدين ومستواهما الإقتصادي-الإجتماعي وبيئتهما الحضرية أو الريفية (البدوية)، وتدينهما وبالأسلوب التربوي (التأديبي) الذي نشآ عليه.

وكما تتباين أساليب التأديب بين الثقافات فإنها قد تتباين أيضا في إطار المجتمع الواحد وفي إطار ثقافة أصلية واحدة؛ وذلك راجع لعدة عوامل من بينها تعدد الثقافات الفرعية، واختلاف مستويات التعليم عند الآباء والأمهات، واختلاف المستويات الاقتصادية للآباء والأمهات، وتعدد الأديان والأعراق واللغات والقيم وغير ذلك من العوامل والمتغيرات المرتبطة بعملية التأديب بما في ذلك أسلوب التأديب الذي تلقاه الآباء والأمهات أنفسهم خلال الطفولة في إطار العائلة والمدرسة.

وإذا كان مفهوم التأديب يحمل معنى إيجابيا إذ هو مشتق من "الأدب"؛ فإن عملية التأديب الممارسة في بعض الثقافات قد تخرج هذا المفهوم عن هذا المعنى الإيجابي ليصبح مفهوما يحمل معان سلبية من بينها سوء المعاملة قولا أو فعلا، والعقاب الجسدي والقسوة والغلظة والفظاظة بأنواعها ودرجاتها المختلفة وكل أشكال العنف والعدوانية بدرجات متفاوتة في الإيلام والإيذاء النفسي أوالجسدي أو كليهما.

وإذا كان تأديب الأطفال هدفا ضروريا ومحبذا ونبيلا؛ فإن أساليب التأديب وأدواته هي موضوع الدراسة والبحث والمناقشة والتقويم والنقد.

وعليه، فالتركيز في هذه الدراسة منصب أساسا على دراسة أساليب العقاب الجسدي الممارسة على الطفل في الوسط الأسري من خلال إجابات واتجاهات بعض الطالبات الجامعيات بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.

وتندرج المتغيرات الأساسية في هذا البحث ضمن ثلاثة محاور أساسية وهي:

1 - أساليب العقاب الممارسة في الوسط الأسري لتأديب الأطفال.

2 - اتجاهات الطالبات نحو ممارسة العقاب الجسدي لتأديب الأطفال.

3 - علاقة أساليب التأديب الممارسة بمتغيرات أخرى مثل:
- المستوى التعليمي للأب.
- المستوى التعليمي للأم.
- عدد الإخوة في العائلة.
- درجة التدين في العائلة.
- ظروف التنشئة.
- أصل أو منشأ العائلة (ريفي أو حضري).
- سن تلقي العقاب لأول مرة.
- علاقة التأديب بجنس الطفل.

ونظرا لكثرة المتغيرات التي تناولها هذا البحث، أكتفى في الدراسة الحالية بما يأتي:

1- استعراض أساليب التأديب الممارسة في الوسط الأسري من خلال إجابات عينة من الطالبات الجامعيات.

2 - اتجاهات الطالبات الجامعيات نحو استعمال العقاب الجسدي لتأديب الأطفال.

الهدف من الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- معرفة مدى تعرض الطالبات الجامعيات للضرب وأساليب التأديب الأخرى أثناء طفولتهن.

2 - اتجاهات الطالبات نحو استعمال الضرب وأساليب التأديب الأخرى في عملية تأديب أبنائهن في المستقبل.

3 - مدى ارتباط ضرب الأطفال بمتغيرات ديمغرافية أساسية مثل تدين الوالدين ومستواهما الإقتصادي وتدينهما ومستوى تعليمهما ومكان إقامتهما.

أهمية البحث:

إذا كان هذا البحث يتعلق بمعرفة أساليب التأديب التي تعرضت إليه الطالبات في ماضيهن، فإنه في الواقع ذو ارتباط وثيق بحاضرهن ومستقبلهن؛ إذ أن للماضي دورا كبيرا في صياغة حاضر ومستقبل الأفراد. فمن المعروف في الدراسات النفسية والتربوية أن شخصية الإنسان تتأثر إلى حد كبير بأسلوب تربيته في المراحل الأولى من العمر. وإذا أردنا أن نهتم بمستقبل الأجيال اللاحقة فإنه ينبغي دراسة ماضي الأجيال الحالية وتصحيح الأخطاء الحاصلة في عملية تأديبهم وتربيتهم إن وجدت.

فقد ذكرت ميلزاك (2001) مثلا أن باحثي التحليل النفسي وعلم النفس الإجتماعي يتفقون على أن تجربة العنف الوالدي في فترة الخمس السنوات الأولى من عمر الطفل تؤدي إلى سلوك وأفكار تتسم بالعنف في سن البلوغ إذا لم يكن للطفل أية فرصة لممارسة علاقة إيجابية آمنة.

وعليه، يكتسي البحث الحالي أهميته من حيث تشخيص أساليب العقاب الممارسة في الوسط الأسري على الأطفال واتجاهات الطالبات نحوها، ومن حيث اعتبار هذا البحث منطلقا لاقتراح أساليب بديلة عن الضرب والعقوبات الأخرى المؤذية للأطفال.

الدراسات السابقة:

تعرضت دراسات وبحوث كثيرة لموضوع إساءة معاملة الأطفال وإيذائهم جسديا ونفسيا بمختلف أنواع العقوبات الجسدية والنفسية إلا أن الدراسات الميدانية في هذا المجال قليلة في العالم العربي حسب اطلاع الباحث. ونظرا لقلة الدراسات الميدانية التي تناولت أساليب تأديب الأطفال في الوسط الأسري بالبلدان العربية؛ فإنني أستعرض بعض الدراسات الميدانية التي -وإن أجريت في الوسط المدرسي- إلا أنها ذات علاقة وثيقة بموضوع التأديب في الوسط الأسري لكونها تناولت بالبحث والاستقصاء آراء واتجاهات أولياء التلاميذ نحو استعمال مختلف أنواع العقاب لتأديب الأطفال بالمدارس.

وتجدر الإشارة قبل ذلك إلى أن التأديب لايعني بالضرورة استعمال العقاب النفسي أو الجسمي؛ فقد يعني استعمال التشجيع والمدح والثواب وغير ذلك من الاستجابات الإيجابية. ولكن الواقع يبين أن استعمال العقاب بشتى أنواعه أكثر من استعمال الثواب في عملية تربية الأطفال وتصحيح سلوكهم السلبي، وأن السلوك الإيجابي لا يلاقي بالضرورة بالتشجيع والثواب والمكافأة بالقدر المطلوب في بعض البلدان.

فقد أشار لومسدين ولومسدين (Lumsdaine & Lumsdaine) سنة 1995 مثلا أن الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية يتلقون ملاحظات سلبية أكثر من تلقيهم لملاحظات إيجابية حيث يتلقى الطفل يوميا في البيت وخارجه حوالي 150 ملاحظة سلبية مقابل ملاحظة إيجابية

واحدة. ويقول هذان الباحثان إن كان ولابد من تعنيف أو زجر الطفل فإنه من الأحسن تشجيع ومدح الطفل قبل وبعد تقديم العبارة السلبية (العقاب اللفظي). وينبغي حتى في هذه الحالة أن تكون العبارة السلبية محايدة أي توجه ضد الفعل السلبي (غير المرغوب فيه) بدلا من توجيهها ضد شخصية الطفل.

وفي الواقع، فإن الإساءة إلى الأطفال وإيذائهم نفسيا وجسديا ملاحظة في كل البيئات الثقافية والشرائح الاجتماعية مع فروق راجعة لمتغيرات كثيرة من أهمها المستوى التعليمي للمربين سواء كانوا آباء وأمهات أم معلمين ومعلمات والقيم التي يعتنقونها. وتتراوح أساليب ودرجات الإساءة للأطفال من مجرد ملاحظات سلبية في شكل كلمات نابية أو إشارات سلبية أو زجر وصراخ إلى استعمال الضرب المفرط والإهانة أمام الآخرين والتعذيب والقتل في بعض الحالات.

وقد تعددت تعاريف مفهوم الإساءة إلى الأطفال وتباينت. فالدخيل (1990) مثلا يرى أن تعريف إساءة المعاملة ينبغي أن يركز على العناصر التالية:

1- العمد والإصرار على إساءة المعاملة حتى ولو كانت مبررة.

2- حدة السلوك ونوعه (ارتكاب لعمل أو إهمال لأداء واجب).

3- ضرر جسمي للطفل ناتج عن هذا التصرف يتطلب علاجه جهدا أو وقتا أو كليهما أو يؤدي إلى إعاقة دائمة أو إلى الوفاة. وأضيف إلى هذا الضرر الجسمي، الضرر النفسي الذي قد يصيب الطفل من الناحية الوجدانية أو المعرفية كالإساءة التي تؤدي إلى الاكتئاب والنفور من الدراسة والمدرسة.

وتتشعب أنماط وأساليب إيذاء الأطفال وسوء معاملتهم من إساءة عامة إلى سوء المعاملة الجسدية وسوء المعاملة الجنسية وسوء المعاملة النفسية والإهمال. وأكتفي هنا بالتعريف العام لسوء المعاملة الذي أقرته لجنة التخطيط لحماية الطفل بوزارة الصحة في البحرين في ديسمبر 1998؛ والذي ورد في أوراق عمل "مؤتمر حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال عبر حماية الأسرة وتعزيز التشريعات" الذي نظمته بالبحرين الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) سنة 2001 . فقد جاء تعريف سوء المعاملة كما يلي: "ينطوي مفهوم سوء المعاملة على كل ما يقوم به الأفراد أو يفشلون في القيام به وينجم عنه أذى مباشر أو غير مباشر للأطفال أو يعيق فرصتهم في التطور الآمن والصحي إلى سن الرشد".

وقد اعتبر باحثون آخرون مثل الكتاني (2000) أن اتجاه القسوة نحو الأطفال شكل من أشكال الاتجاهات السلبية نحوهم، وهو يعبر "عن مجموعة من الأساليب التي يتبعها الآباء لضبط سلوك الطفل غير المرغوب فيه (بالنسبة للآباء)، ويتضمن العقاب الجسمي كالصفع

والضرب، أي كل ما يؤدي إلى إثارة الألم الجسمي، وقد يكون مصحوبا بالتهديد اللفظي أو الحرمان، وقد تصل شدة العقاب لدرجة إساءة معاملة الطفل وإيذائه".

وقد خلصت نفس الباحثة في دراستها الميدانية بالمغرب أن هناك علاقة بين تعرض الطفل للقسوة والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه حيث استنتجت أن آباء وأمهات الطبقة الفقيرة أكثر استعمالا للعقاب البدني والتسلط المبني على الطلبات القاطعة دون شرح أو تفسير مقارنة بآباء الطبقة المتوسطة؛ بينما تتراوح أساليب الآباء في الطبقة المتوسطة ما بين الشرح والتفسير والتسامح والثواب، أي أن هؤلاء الآباء أكثر ميلا للإيجابية مع أبنائهم.

وفي مصر، أوضح حلمي (1999) أن من أهم العوامل التي ترتبط بالإساءة إلى الطفل: التفكك الأسري، وإحساس الطفل بالضياع وافتقاده للقدوة الحسنة التي تساعده على نضج شخصيته وعلى التفاعل مع الجماعات المرجعية المحيطة به. وخلص إلى أن أغلب البحوث قد ركزت على الإيذاء والعنف الجسدي رغم أنه أقل تكرارا من أية أشكال أخرى للعنف حسب زعمه. وأكد أن أقسى ما يتعرض له الطفل أو الشاب أو الزوجة أن يتعرض للإستهزاء والحط من قدره واحتقاره سواء بمفرده أو أمام الآخرين. وخلص مرسي (2001) إلى أن الأسرة التي لا تحقق الأمن النفسي والإجتماعي للطفل يمكن أن تجعله يهرب إلى الشارع ليقضي فيه أغلب وقته. أما النيال (2000) فقد وجدت "أنه لا توجد ارتباطات دالة احصائيا بين الاتجاهات الوالدية -كما يدركها الأبناء- نحو الأب والأم وبين مستوى تحصيلهم الدراسي باستثناء البعد الخاص بالإهمال من جانب الوالدين والبعد الخاص بالتفرقة من جانب الأم والتحصيل الدراسي للأبناء".

وقد بينت نفس الباحثة أن "الذكور أكثر إحساسا بتسلط الأم عن الإناث. فالذكور بطبيعتهم يتسمون بالنشاط الزائد، والعدوانية على عكس الإناث اللائي يتسمن بالهدوء، لذلك فإن الطفل الذكر يشعر بتسلط أمه التي تحاول بدورها جاهدة فرض سيطرتها عليه كمحاولة للحد من عدوانه ومن نشاطه الزائد منعا لانخراطه في أنواع معينة من السلوك اللاسوي" (ص247). ولكن هل يمكن عزو هذا الإحساس فعلا إلى الطبيعة العدوانية للطفل الذكر ونشاطه الزائد فقط أم أن هناك عوامل أخرى تؤدي إلى هذه الفروق بين الجنسين في هذا الإحساس؟

ولعل ما انتهت إليه الكتاني (2000) في أن الشعور بحماية وقسوة أحد الأبوين من طرف الأبناء والبنات يرتبط بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للعائلة يساعد على تسليط الضوء على هذه القضية. وعليه، فقد افترضت الكتاني أن الاتجاهات الوالدية تختلف حسب جنس الطفل في الوسط الاجتماعي الواحد؛ وتوقعت أن تكون أكثر سلبية (حماية) مع الإناث، وأكثر إيجابية مع الذكور، مما ينعكس -كما افترضت الباحثة- "على درجة استعداد الطفل لمخاوف الذات فترتفع درجة مخاوف الذات لدى الإناث عنها لدى الذكور في الوسط

الاجتماعي الواحد".

وانطلاقا من هذه الفرضية، توصلت الباحثة إلى نتيجة مفادها أن الإناث أكثر استعدادا لمخاوف الذات من الذكور في مختلف الأوساط الاجتماعية، وأن الذكور أكثر شعورا بقسوة وتسلط الآباء من شعور الإناث وخاصة في الوسطين الاجتماعيين: المرتفع والمتوسط بينما تبين أن الأمهات في الوسط المنخفض أكثر تساهلا مع الذكور، وأن معاملة كل من الأم والأب أكثر ميلا للتذبذب (عدم الإتفاق) مع الإناث. ولعل هذه الدراسة وأمثالها ستدعم أو تنفي هذا التفسير الذي يحتاج فعلا إلى دراسات معمقة وإلى عينات كبيرة مع مراعاة ضبط مختلف العوامل والمتغيرات المرتبطة بالموضوع.

وبينت الدراسات التي أجريت بمصر أيضا، كما أوضح ذلك سيف الدين (2001) ، أن أكثر الأطفال عرضة للإيذاء هم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 إلى 12 سنة، كما بينت الدراسة أن البنين أكثر عرضة للإيذاء البدني من البنات والعكس بالنسبة للإيذاء اللفظي، وكذلك الأمر في العائلة المتفككة وفي العائلة كبيرة العدد.

وفي الأردن، بينت دراسة ميدانية أجراها الشقيرات و المصري (2001) عن الإساءة اللفظية ضد الأطفال، أن الألفاظ المستعملة من قبل أولياء الأمور في الإساءة اللفظية للأبناء تشمل ألفاظا لها علاقة بالزجر والتوبيخ والتهديد، وتقليل القدرات العقلية، وتشبيه الطفل بالجماد والحيوان، وألفاظا لها علاقة بنظافة الطفل، والدعوة عليه بالمرض وشتم الوالدين وكرامة الطفل ورفضه، كما أن بعضها ذات علاقة ببعض أنواع السلوك ككثرة النوم والأكل، وألفاظا ذات علاقة بالجنس وألفاظا ذات علاقة بالذات الإلهية. وأشارت هذه الدراسة أنه كلما زاد استخدام الإساءة اللفظية ضد الأطفال زادت شدة تأثرهم بها.

وتوصلت هذه الدراسة إلى نتيجة مناقضة للنتيجة التي أوردتها سيف الدين المشار إليها أعلاه في مصر بخصوص تعرض البنين والبنات للإساءة اللفظية؛ فقد بينت الدراسة التي أجريت بالأردن أن الذكور أكثر تعرضا لتكرار الإساءة اللفظية من الإناث، وأن الإناث أكثر تأثرا بالإساءة اللفظية من الذكور. وأشارت هذه الدراسة أيضا إلى أن زيادة عدد أفراد الأسرة يزيد من استخدام الإساءة اللفظية، وأن الوالدين ذوي الدخل المتدني أكثر استخداما للإساءة اللفظية.

ورصدت دراسة قامت بها المحروس (2001) في البحرين ظاهرة سوء معاملة الأطفال من خلال دراسة ملفات الحالات التي تم تحويلها إلى لجنة حماية الطفل في وزارة الصحة البحرينية من أجل التشخيص والعلاج. وأشارت الدراسة إلى قيام هذه اللجنة بدراسة 150 حالة؛ تم تشخيص الإيذاء الجسدي لدى 50 حالة، والإيذاء الجنسي لدى 87 حالة، والإهمال 3حالات. وقد شكل الذكور في هذه الحالات 63% والإناث 37% من الحالات المعتدى عليها جسديا بينما شكل الذكور في نفس الدراسة 45% والإناث 55% من الحالات المعتدى عليها

جنسيا. وبينت الدراسة أن 91% من الاعتداءات الجسدية و82% من الاعتداءات الجنسية حدثت في أماكن يفترض أن تكون آمنة للطفل مثل البيت والمدرسة. وقد قام بهذه الاعتداءات أشخاص معروفون لدى الأطفال وقريبون منهم بنسبة 77% للاعتداءات الجنسية وبنسبة 96% بالنسبة للاعتداءات الجسدية.

وخلصت دراسة ميدانية قامت بها أسيري (2001) في البحرين أيضا أن الأطفال في الأسر البحرينية يتعرضون إلى ثلاثة أنواع من سوء المعاملة وهي: الإهمال والإيذاء الجسدي والإيذاء العاطفي. ويأتي الإهمال العاطفي -حسب الدراسة- في الدرجة الأولى؛ حيث تغضب الأم غضبا شديدا يؤدي إلى استخدام الكلمات البذيئة والخصام والعبوس كأساليب تربوية. وترجع هذه الدراسة سوء معاملة الأطفال في الأسر البحرينية إلى عدة عوامل منها ماضي الأم وتأثيره على سلوكها الحالي، افتقار الوالدين إلى مهارات تربوية، عامل السن، حجم العائلة من حيث عدد الأطفال، المستوى المادي للأسرة وعوامل أخرى. وتوصلت هذه الدراسة في خلاصتها إلى أن الطفل البحريني المساء معاملته يتكون لديه إحساس سلبي تجاه والديه مما يفقده الثقة فيهما وفي نفسه، كما أنه يكون أقل طموحا وأكثر قلقا مما يؤثر عكسيا على تحصيله التعليمي.

أما في السعودية، فقد نشرت دراسة قديمة نوعا ما تحت عنوان "اتجاهات تربية الطفل في المملكة العربية السعودية" سنة 1981 حيث استنتجت الباحثة المطلق من دراستها الميدانية التي قارنت فيها بين اتجاهات الأمهات المتعلمات والأمهات غير المتعلمات نحو أطفالهن أن هناك فروقا دالة بين اتجاهات الفئتين. فقد وصفت هذه الدراسة الأم السعودية غير المتعلمة في معاملتها لأطفالها بالصفات التالية:

- متسلطة.
- تميل نحو الحماية الزائدة لأطفالها.
- تميل نحو إثارة الألم النفسي.
- تميل نحو التفرقة بين أطفالها.
- اتجاهاتها نحو التنشئة الاجتماعية غير سوية.
- تميل نحو التفرقة بين أطفالها الذكور والإناث.

وتتمتع معاملة الأم المتعلمة لأطفالها -كما وصفت في الدراسة- بصفات مناقضة للصفات المذكورة أعلاه. ومن أهم ما انتهت إليه هذه الدراسة فيما يتعلق باهمال الأطفال والقسوة عليهم قول الباحثة "أما الاتجاه نحو الإهمال والتدليل والقسوة والتذبذب فلم يظهر أن لتعليم الأم من أثر يؤدي إلى فروق دالة إحصائيا".

وبالرغم من صعوبة تعميم مثل هذه الأحكام على كل الأمهات المتعلمات أوغير المتعلمات؛ فإنها (الأحكام) تمثل الاتجاهات العامة في عملية التأديب كما بينتها هذه الدراسة.

أما دراسة الشويعر (1993) التي أجريت بمدينة الرياض لدراسة "ممارسة العقاب في مؤسسات رياض الأطفال الحكومية والأهلية" فقد انتهت إلى أن هناك انقساما في اتجاهات أفراد الدراسة نحو استخدام العقاب في مؤسسات رياض الأطفال، كما أوضحت اعتراض أغلبية المديرات بنسبة 83.2% والآباء والأمهات (أولياء الأمور) بنسبة 72.1% على استعمال أساليب العقاب البدني التي تتمثل في شد الشعر وقرص الأذن ورفع الذراعين والوقوف خارج الفصل والضرب على أصابع اليدين والصفع على الخد والضرب بالعصا في أماكن حساسة من الجسم. ولكن نسبة المعلمات اللاتي يعارضن ذلك أقل حيث كانت .66.1% والغريب أيضا أن أغلبية المعلمات المشاركات في البحث قد أيدن استعمال العقاب النفسي في رياض الأطفال بنسبة 63% بينما لم يؤيد ذلك إلا نسبة 37.8% من أولياء الأمور ومديرات رياض الأطفال. ومما يلاحظ أن المعلمة أكثر احتكاكا من المديرة بالطفل في الروضة؛ فهل هذا هو سبب هذا الاتجاه نحو استعمال العقاب النفسي لتأديب الأطفال؟ ورغم أهمية النتائج التي توصلت إليها الباحثة وتوصياتها، فإنها لم تناقش لماذا بينت الدراسة الميدانية أن "أساليب العقاب النفسي والإداري والبدني على الترتيب تمثل نوعية العقاب التي يمكن ممارستها في رياض الأطفال"؛ فهل العقاب النفسي أقل إيلاما وإيذاء من العقاب الجسدي أم أن هناك عدم إدراك للعواقب الوخيمة للعقاب النفسي والتي غالبا ما تظهر آثارها في مراحل لاحقة من العمر؟

ومن أهم النتائج التي استخلصتها الباحثة من هذه الدراسة أنه في الوقت الذي أكد فيه البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة (مديرات، معلمات وأولياء أمور) حول أساليب العقاب المستخدمة في رياض الأطفال إلا أن البحث قد بين وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاهات نحو ممارسة العقاب في رياض الأطفال وحول الأخطاء التي تستدعي عقاب الأطفال بالروضة.

وبينت دراسة الدهش (1996) التي أجريت عن "أساليب العقاب في المرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية واتجاهات الآباء والمعلمين ومديري المدارس نحوها" أن الغالبية العظمى وبنسبة 89.7% من أفراد عينة البحث بكل فئاتها (المعلمون، المديرون والآباء) توافق على استخدام العقاب في المرحلة الابتدائية. وقد كشفت الدراسة أن معظم الموافقين على استخدام العقاب في المرحلة الابتدائية يرون وبنسبة 78.1% إمكانية ممارسة العقاب البدني بينما يؤيد ممارسة العقوبات الادارية نسبة 45.3% ولا يؤيد ممارسة العقوبات النفسية إلا 23.4%. وتمثل هذه النسبة المنخفضة الخاصة بممارسة العقوبات النفسية وترتيبها عكس النتيجة التي أوردتها الشويعر عن اتجاهات المعلمات والمديرات وأولياء الأمور نحو ممارسة

أنواع العقوبات في مرحلة الروضة. ويطرح هذا الاختلاف افتراضات وتساؤلات كثيرة جديرة بالبحث العلمي.

ومن آخر البحوث التي أجريت بالسعودية حول أساليب العقاب الممارسة لتأديب الأطفال في الوسط الأسري دراسة الصويغ (1999) حول موضوع "إدراك الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة لأساليب العقاب الضابطة المتبعة من قبل أمهاتهم: دراسة مسحية في ضوء بعض المتغيرات في مدينة الرياض". ومن أهم نتائج هذه الدراسة التي تناولت بالدراسة الفئة العمرية من 10 إلى 12 سنة:

- إن أكثر عشرة أساليب عقابية استخداما من طرف الأمهات السعوديات لتأديب الأطفال هي: تسعة أساليب تمثل العقاب النفسي القائم على التهديد والحرمان وإظهار الغضب من طرف الأم، وأسلوبا واحدا يمثل العقاب البدني القائم على القرص.

- إن أكثر عشرة أساليب عقابية إيلاما للطفل هي: أربعة أساليب تمثل العقاب النفسي مثل إظهار الغضب للطفل من قبل الأم ومخاصمتها له وتهديدها له بإخبار الأب دون توضيح الأسباب للطفل، وكذلك ستة أساليب تمثل العقاب البدني الشديد مثل استعمال أداة لضرب الطفل وإثارة الألم الجسدي لديه.

هذه بعض الدراسات الميدانية الجديدة نسبيا التي أجريت ببعض البلدان في العالم العربي، وقد أوردت هذه الدراسات على سبيل المثال وليس على سبيل الحصر.

أما في الغرب، فقد أجريت عدة دراسات ميدانية لدراسة أساليب العقاب الجسدي الممارس لتأديب الأطفال، وكذلك دراسة الاتجاهات نحو استخدام العقاب الجسدي للتأديب. وهناك دعوات لإلغاء الضرب والعقاب الجسدي بصفة عامة كأسلوب لتأديب الأطفال، واستبداله بأساليب أخرى غير قائمة على استعمال العنف. وقد استجابت بعض الدول لهذه النداءات؛ فأصدرت قوانين تلغي ضرب الأطفال بالمدارس والمنازل كما سيرد ذلك أدناه.

ورغم كل ما كتب عن الآثار الضارة للعقاب الجسدي سواء كانت هذه العواقب نفسية أم جسدية، إلا أنه لا توجد دراسات تتبعية تبين بأدلة واضحة كيفية تأثير العقاب الجسدي في شخصية الإنسان بل هناك دراسات متناقضة في هذا المجال وإن كانت أغلب البحوث تؤكد فعلا على العواقب الوخيمة للضرب ومختلف أنماط العقاب الجسدي والنفسي.

فقد اعتبر "هيمان" (Hyman,1997) مثلا أن ضرب الأطفال تعسف وهدم للشخصية وأسلوب عقيم في التأديب؛ ذلك أن ضرب الأطفال في الصغر يؤدي بهم إلى أن يصبحوا عنيفين في المستقبل. وخلص نفس الباحث إلى تقديم ضرورة تقديم بدائل عن العقاب الجسدي. وتتمثل هذه البدائل في الوقاية، واتباع أساليب نفسية قائمة على الفهم والتفهم بدلا من العنف والتعنيف. وقد أكد نفس الباحث أن العقاب الجسدي ليس جوابا للانحراف بل يؤدي إلى ارتفاع نسبة استعمال الضحايا للعنف كوسيلة لحل المشكلات التي تواجههم.

وفي بحث قدم سنة 1992 في "المؤتمر الوطني للأطفال ضحايا العنف" المنعقد بواشنطن، أكد "هيمان ويكالو" (Hyman & Pokalo) أن سبب استعمال العنف ضد الأطفال وإهمالهم في الولايات المتحدة هو قبول اعتقاد يتمثل في أن ضرب الأطفال هو السبيل الأمثل لتغيير سلوكهم. وقد أكد هذا البحث -الذي روجعت فيه الدراسات والبحوث التي أجريت بالولايات المتحدة خلال مدة أربع سنوات- الفرضية القائلة بأن الولايات المتحدة الأمريكية أكثر البلدان المستعملة للعقاب بين الدول الديمقراطية الغربية وقبولا له؛ ويتجلى ذلك في أنظمتها الإجتماعية المتعلقة بالأطفال (العائلة والمدرسة). وقد أكد هذه الفرضية عدة باحثين أمريكيين آخرين كما سيوضح أدناه.

والأخطر من هذا كما بين "كوران" وآخرون (Curran et al.2001) في بحث قدم أمام الجمعية الأمريكية لعلم النفس في أغسطس 2001 بسان فرانسيسكو هو استعمال العقاب الجسدي لتأديب الأطفال في الولايات المتحدة من منطلق ديني أساسا قائم على اعتقاد مسيحي يعتبر الأطفال "شياطين صغارا"، وأنهم (الأطفال) يولدون "بخطيئة أصلية"؛ مما يستوجب طرد الشيطان من الطفل الذي يسيء الأدب باستعمال الضرب.

ويؤكد نفس الباحثين أن من بين العوامل الأخرى التي تعزز انتشار استعمال العقاب الجسدي كوسيلة تأديبية بالإضافة إلى الاعتقاد الديني عند المسيحيين، النصائح التي يقدمها للآباء بعض المختصين مثل بعض أطباء الأطفال، وكذلك تجربة الآباء أنفسهم مع العقاب الجسدي حيث تعرض أكثرهم لهذا النوع من العقاب أثناء طفولتهم.

وفي سنة 1996 قدم "هيمان" وآخرون (Hyman et al.) بحثا أمام "الجمعية الوطنية للسيكولوجيين المدرسيين" تضمن مراجعة شاملة لاستعمال العقاب الجسدي (الضرب) كوسيلة تأديبية، واستعمال العقاب النفسي (سوء المعاملة النفسية) من طرف المربين لتأديب التلاميذ بالاضافة إلى استعمال التحرش الجنسي، وبين البحث أن هذه الممارسات تطرح مشكلة تأديبية خطيرة في المدارس الأمريكية. وقد أشار هؤلاء الباحثون أن الدراسات التي أجراها مركز متخصص في دراسة العقاب الجسدي الممارس في عملية تأديب الأطفال "المركز الوطني لدراسة العقاب الجسدي والبدائل في فلوريدا" أن ما بين 50% و 60% من تلاميذ المدارس الأمريكية عانوا -على الأقل- مرة واحدة سوء معاملة من طرف المدرسين أدت إلى ظهور أعراض الضغط النفسي (الإنعصاب) عليهم مما أدى إلى نشوء انفعالات سلبية لديهم. ورغم أن هذه الإحصاءات متعلقة بممارسة العقاب الجسدي في المدارس إلا أنها تبين مدى انتشار استعمال العنف في المجتمع الأمريكي سواء كان ذلك في المنزل أم في المدرسة.

وذكر "إرياشر" وآخرون سنة 2000 في بحث بالولايات المتحدة الأمريكية (Erbacher et al.) أن أغلبية الأمريكيين يوافقون على استعمال الضرب لتأديب الأطفال. وأورد الباحث "برنز" (Burns) في دراسة ميدانية أجراها سنة 1992 أن 85% من الأمريكيين يوافقون على

استعمال الضرب لتأديب الأطفال؛ وذلك مقارنة بنسبة 64% من النمساويين ونسبة 37% من السويديين. أما "ستراس وكانتور" فقد وجدا سنة 1994 أن أكثر من 90% من الأمريكيين يستعملون العقاب الجسدي لتأديب الأطفال بينما يعتقد 84% من الأمريكيين أن ضرب الطفل على مؤخرته ضروري وغير مؤذ.

وفي بحث آخر، وجد "ستراس وكانتور" (Strauss & Kantor) سنة 1996 أن نسبة 84% من الأمريكيين (عينة ممثلة على مستوى البلد) توافق على أن "ضربة قوية على المؤخرة" ضرورية أحيانا.

أما في أسبانيا واليونان فقد بينت نتائج بحث ميداني أجري في كل منهما أن 73% من الأطفال في اليونان قد تلقوا العقاب الجسدي في العائلة بينما تلقت نسبة 56% هذا العقاب في إسبانيا، وأن العمر الذي يتكرر فيه الضرب أكثر هي الفترة الممتدة بين 6 و 10 سنوات، وأن أغلب الأطفال في البلدين قد تلقوا الضرب على أيدي أمهاتهم أكثر مما تلقوه على أيدي آبائهم. وبين نفس البحث أن مقارنة نتائج عينت البحث فيما يتعلق بالاتجاه نحو استعمال الضرب قد بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: الإسبانية واليونانية حيث إن أغلبية أفراد العينتين ضد استعمال الضرب في عملية تأديب الأطفال. ولكن مقارنة نتائج العينتين بنتائج عينة أمريكية بينت أن العينة الأمريكية أكثر ميلا (موافقة) لاستعمال الضرب في عملية التأديب من العينتين الإسبانية واليونانية، كما بين هذا البحث أن الرجال أكثر ميلا (موافقة) لاستعمال الضرب في عملية التأديب من النساء في كل من إسبانيا واليونان (Eisentein et al., 2000).

ويلاحظ هنا أن الرجال وإن كانوا أكثر موافقة على استعمال الضرب في عملية التأديب إلا أن أغلب الأطفال كما بينت الدراسات في إسبانيا واليونان وفي بلدان أخرى يتلقون الضرب على يد الأم أكثر من تلقيه على يد الأب كما بين ذلك دافن في دارسته باليونان (Daphn et al., 2001). وقد ترجع هذه الظاهرة أساسا إلى احتكاك الطفل بالأم أكثر من احتكاكه بالأب في المنزل وغيره.

وبينت دراسة ميدانية قام بها نفس الباحثين المذكورين أعلاه، وهم باحثون ينتمون لعدة جنسيات في ثلاثة عشر بلدا أن نسب تلقي العقاب الجسدي أثناء الطفولة، وكذلك الاتجاهات نحو استعمال الضرب (العقاب الجسدي) لتأديب الأطفال تتباين تباينا كبيرا بين مختلف الثقافات؛ وهذا راجع إلى عدة عوامل ترتبط بالدين والثقافة والقيم الاجتماعية والأخلاقية السائدة بالمجتمع وبالقوانين التي تسنها مختلف الأنظمة.

وقد بينت هذه الدراسة الميدانية أن الاتجاه نحو استعمال العقاب الجسدي (الضرب) لتأديب الأطفال أعلى ما يكون في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا ثم كوريا الجنوبية وأقل ما يكون في الأرجنتين والسويد. ووجد نفس الباحثين أن أعلى نسبة لتلقي العقاب الجسدي

أثناء الطفولة كانت في كوريا الجنوبية بنسبة (89%) ثم في الولايات المتحدة الأمريكية بنسبة (83%)، وأن أقل نسبة كانت في لبنان والسويد بنسبتي 53% و 35% على التوالي.

وتجدر الاشارة إلى أن هذه النتائج قد استخلصت من بحوث على عينات طلابية في البلدان المذكورة أعلاه حيث وزع استبيان على الطلاب لاستقصاء أساليب التأديب التى تعرضوا إليها أثناء طفولتهم من خلال عملية التذكر، كما سئلوا عن اتجاهاتهم نحو استعمال العقاب الجسدي لتأديب أبنائهم مستقبلا. وهذا الاستبيان هو الذي استعمل في البحث الحالي مع بعض التعديلات البسيطة لدراسة اتجاهات الطالبات نحو أساليب التأديب التي تعرضن لها في إطار عائلاتهن وكذلك اتجاهاتهن نحو استعمال العقاب الجسدي لتأديب أبنائهن مستقبلا.

منهجية البحث:

هذا البحث من نوع البحوث الاستطلاعية التي تقوم على جمع البيانات الأولية ومسح الاتجاهات؛ إذ الهدف منه أساسا معرفة أساليب التأديب المتبعة بالوسط الأسري في السعودية من خلال استطلاع آراء الطالبات بهذا الشأن، ودراسة علاقة هذه الأساليب بمختلف المتغيرات المشار إليها أعلاه مما يتطلب القيام بحساب النسب المئوية، ومعاملات الإرتباط بين مختلف المتغيرات وحساب الفروق بين اتجاه الموافقة واتجاه المعارضة عند دراسة اتجاهات الطالبات نحو استعمال العقاب الجسدي كوسيلة لتأديب الأطفال؛ وذلك باستعمال التوزيع الثنائي الحد (Binomial Distribution).

العينة:

نظرا لصعوبة الحصول على عينة عشوائية ممثلة للمجتمع الأصلي، فإننا اعتمدنا في هذه الدراسة الاستطلاعية على عينة من الطالبات؛ وذلك نظرا لسهولة توزيع الإستبانات عليهن واسترجاعها. وعليه، فقد وزع الاستبيان على مجموعة من الطالبات عند حضورهن محاضرة عامة في كلية الآداب للبنات بالدمام.

ويتمثل حجم عينة هذه الدراسة في 126 طالبة متخصصة في العلوم الإسلامية واللغة العربية والعلوم الاجتماعية واللغات الأجنبية. وتتراوح أعمارهن بين 18 و 25 سنة بنسبة 83% من حجم العينة المذكورة. وبالإضافة إلى متغيري الإختصاص والسن، فقد سئلت الطالبات عن المتغيرات التالية: درجة تدينهن -كما يرينها- من خلال مقياس خماسي تتراوح درجاته بين قوية جدا إلى ضعيفة جدا، وتدين عائلاتهن - كما يرينها- حسب نفس المقياس، وكذلك الأمر بالنسبة لغنى وفقر عائلتهن ومستوى التعليم عند آبائهن وأمهاتهن وغير ذلك من المتغيرات كما يوضح أدناه.

الاستبيان: اعتمدت الدراسة الميدانية في هذا البحث على استبيانين وضعا من طرف "المركز الوطني لدراسة العقاب الجسدي والبدائل" بالولايات المتحدة الأمريكية، وطبق من طرف عدة باحثين في الولايات المتحدة واليونان وإسبانيا وغيرها من البلدان كما أوضحت أعلاه وكما سأوضح أدناه أيضا.

يتعلق الإستبيان الأول بدراسة أساليب العقاب الجسدي الممارسة على الأطفال في الوسط الأسري، بينما يتعلق الثاني بدراسة الاتجاهات نحو استخدام العقاب الجسدي في عملية تأديب الأطفال بالوسط الأسري.

وفيما يتعلق بصدق ثبات الإستبيان الأول، فقد اعتمدت في تأكيد صدقه على الصدق الظاهري حيث كل فقراته تتعلق بالعقاب الجسدي وغيره من العقوبات الأخرى المستعملة لتأديب الأطفال. وقد وزعت ترجمة الإستبيان بشقيه الأول والثاني على أربعة أساتذة محكمين بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالظهران (المملكة العربية السعودية)، كما وزعته على عينة صغيرة من الطلاب (30 طالبا) بهدف الإطلاع على مدى دقة الترجمة من خلال استطلاع مدى فهم المحكمين والطلاب لفقرات الإستبيان. وقد قمت ببعض التصحيحات اللغوية لمفردات الإستبيان حتى تناسب مستوى الفهم اللغوي للطلاب والطالبات في السعودية.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا الإستبيان قد استعمل من قبل في بحوث ميدانية بالولايات المتحدة الأمريكية وغيرها كما أشار إلى ذلك "أرباشر" وآخرون سنة 2000 عندما قاموا بمراجعة الدراسات السابقة بين الثقافات في نفس الموضوع (Erbacher et al.) وأشار إلى نفس الموضوع "هلكياس" وآخرون في بحثهم باليونان سنة 2001 (Halkias et al.) . فقد بين "هلكياس" وآخرون مثلا أن التحليل العاملي للإستبيان الثاني الذي قام به "هيمان" وآخرون سنة 1997 قد أوضح أن كل فقرات الإستبيان تتعلق بعامل واحد وهو "الموافقة على ممارسة العقاب الجسدي على الأطفال". وبينت الدراسات السابقة التي راجعها "هلكياس" وآخرون أيضا أن فقرات الإستبيان الأول ثابتة.

وقد قمت بناء على ملاحظات المحكمين بتعديل بعض فقرات هذا الاستبيان المتعلقة بالخصائص الديمغرافية لمجتمع البحث وخاصة تلك التي تتعلق بالدين الذي يعتنقه الشخص حيث حذفت الفقرة المتعلقة بمختلف الأديان المذكورة في الإستبيان الأمريكي؛ إذ أن كل الطالبات بكلية الآداب في الدمام مسلمات، وعوضت ذلك بسؤالين؛ أحدهما عن درجة التدين عند الطالبة والآخر عن درجة تدين عائلتها من وجهة نظرها كما أضفت فقرة عن المستوى الإقتصادي للأسرة. أما بالنسبة للاستبيان الثاني فقد أضفت إليه فقرتين (رقم

12ورقم 13) المذكورتين في التحليل؛ وذلك لمعرفة فيما إذا كانت الإناث يتعرضن للضرب أكثر من الذكور في الوسط الأسري السعودي، وفيما إذا كان الأب أكثر ضربا للأولاد من الأم. وقد قدمت طلبا للمعهد المذكور أعلاه لاستعمال هذين الاستبيانين وتمت الموافقة على ذلك.

أسئلة البحث:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما هي أساليب التأديب الممارسة في الوسط الأسري السعودي كما تراها الطالبات؟

2- ما هي نسبة تلقى العقاب الجسدي (الضرب وغيره) في الوسط الأسري السعودي؟

3- من يقوم بالعقاب الجسدي في الوسط الأسري؟

4- ما هي أول فترة (سن) لتلقى الطفل للعقاب الجسدي؟

5- ما هي الفترة التي يتلقى فيها الطفل أقسى عقاب جسدي؟

6- ما مدى تكرار العقاب الجسدي؟

7- ما هي آخر فترة (سن) لتلقى العقاب الجسدي؟

8- ما هي أنواع العقاب الجسدي الممارسة على الأطفال في الوسط الأسري؟

9- ما مدى ألم (شدة) العقاب الجسدي الذي يتلقاه الطفل؟

10- متى يمارس العقاب الجسدي على الطفل؟

11- ما هي أنواع العقوبات الأخرى الممارسة إلى جانب العقاب الجسدي؟

12- ماهي اتجاهات الطالبات نحو استعمال العقاب الجسدي لتأديب الأطفال؟ وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاه الموافقة واتجاه المعارضة لاستعمال الضرب لتأديب الأطفال؟

13- هل هناك علاقة بين تلقي العقاب الجسدي ومتغيرات ديمغرافية أساسية مثل سن الطالبات وتدينهن وتدين أسرهن والمستوى الإقتصادي لأسرهن والمستوى التعليمي للوالدين؟

عرض النتائج:

يشتمل عرض النتائج في هذه الدراسة على:

أ) الخصائص الشخصية والسكانية (الديمغرافية) لأفراد عينة البحث.

ب) أساليب العقاب الجسدي التي تعرضت لها الطالبات أثناء الطفولة من خلال عملية تذكرهن.

ج) اتجاهات الطالبات نحو استعمال العقاب الجسدي لتأديب الأطفال.

أ) الخصائص الشخصية والديمغرافية:

1- **السن:** تراوح سن أغلب الطالبات المشاركات في البحث بين 18 و 25 سنة وذلك بنسبة 83.33%.

2- **تدين الطالبات:** كانت درجة تدين الطالبات من خلال أجوبتهن بنسبة 30% قوية جدا وقوية، وبنسبة 59.5% متوسطة، والباقي بنسبة ضعيفة.

3- **الوضع المادي للأسرة:** تراوح الوضع المادي للعائلات من خلال إجابات الطالبات بين غنية جدا وفقيرة؛ وذلك بنسبة 3.17% غنية جدا وبنسبة 25.4% غنية وبنسبة 70% (متوسطة).

4- **ظروف التنشئة:** أغلب أفراد العينة تربوا على أيدي الوالدين معا (الأب والأم) وذلك بنسبة 86.5% ، أما نسبة اللائى ربين من طرف الأم فقط فقد كانت 6.35% ، بينما لم تتجاوز نسبة اللائى ربين من طرف الأب فقط 2.38% ، والباقي ربين من طرف أشخاص آخرين.

5- **المستوى التعليمي للوالدين:**

أ- المستوى التعليمي للأم:

جدول رقم1: المستوى التعليمي لأمهات أفراد العينة.

المستوى التعليمي للأم	النسبة
أمية	38.89
مستوى ابتدائي	27.78
مستوى إعدادي	12.78
مستوى ثانوي	11.90
مستوى جامعي	7.14

يلاحظ أن نسبة الأمية بين الأمهات 39.89% بينما نسبة اللائي بلغن المرحلة الإبتدائية هي 27.78%. أما نسبة الأمهات اللائي لديهن مستوى جامعي فلم تتعد 7.14% كما يتبين ذلك من الجدول السابق.

ب- المستوى التعليمي للأب: يلاحظ أن المستوى التعليمي عند الآباء أعلى مما هو عند الأمهات؛ حيث نسبة التعليم الجامعي عند الآباء أكبر بقليل من الضعف كما أن نسبة المتعلمين من الآباء أعلى من نسبة المتعلمات من الأمهات. ويعكس هذا بالفعل واقع المستوى التعليمي للآباء والأمهات في المجتمع السعودي. وفي الجدول التالي تفصيل لمختلف مستويات التعليم عند آباء أفراد العينة.

جدول رقم 2: المستوى التعليمي لآباء أفراد العينة.

المستوى	النسبة
أمي	21.43
مستوى ابتدائي	25.40
مستوى إعدادي	15.78
مستوى ثانوي	17.46
مستوى جامعي	16.67

6- عدد الإخوة والأخوات: يلاحظ الحجم الكبير لعدد الإخوة والأخوات في العائلة الواحدة إذ تراوح بين 4 و 7 بنسبة 37.3% ، وبين 8 و 11 أخا وأختا بنسبة 46.03% كما يبينه الجدول التالي:

جدول رقم :3عدد الإخوة والأخوات لأفراد العينة.

عدد الإخوة والأخوات	النسبة
3-1	4.76
7-4	37.30
11-8	46.03
12 فما فوق	3.17

7- أصل المنشأ: لم تتجاوز نسبة الطالبات الريفيات أو البدويات (أصلا وإقامة) في العينة نسبة 2.38% بينما نسبة الطالبات اللائي من أصل ريفي ولكنهن يقمن حاليا بالحضر (المدن) هي 28.57% ، ونسبة الطالبات الحضريات هي 67.46%. وهذا يدلنا على مدى التغير الديمغرافي الذي حدث في السعودية حيث أصبحت أغلب العائلات حضرية. ورغم هذا التنوع

في منشأ أفراد العينة، فإنهم لايمثلون المجتمع الأصلي لأن العينة لم تسحب بطريقة عشوائية.

ب) العقاب الجسدي وأنماطه:

1- تلقى العقاب الجسدي: أجاب حوالي 68.5% من أفراد العينة بأنهن تلقين العقاب الجسدي أثناء الطفولة مما يدل على أن أغلبيتهن تلقين العقاب الجسدي في الوسط الأسري. وعند القيام بدراسة العلاقة الارتباطية -باستعمال معامل الإرتباط لبيرسون (Pearson Correlation) وكذلك معامل الإرتباط لسبيرمان Spearman- بين تلقي العقاب الجسدي ومتغيرات ديمغرافية مثل سن الطالبات وتدينهن وتدين أسرهن والمستوى الإقتصادي لأسرهن والمستوى التعليمي للوالدين لم توجد أية علاقة ذات دلالة إحصائية. ولم توجد أيضا أي فروق ذات دلالة إحصائية عند تطبيق مربع كاي بين مختلف فئات المتغيرات المذكورة أعلاه.

2- من يقوم بالعقاب الجسدي في البيت؟ وجد أن من بين الطالبات اللائي تعرضن للضرب 25.40% منهن تعرضن للضرب على يد الوالدين (الأب والأم) معا. ولكن نسبة الأمهات اللائي مارسن العقاب الجسدي على بناتهن أكثر من نسبة الآباء حيث كانت نسبة الطالبات اللائي أجبن بأن الأم هي التي مارست العقاب الجسدي عليهن هي 21.43% وذلك مقابل نسبة 12.70% فقط من الطالبات اللائي قلن بأن الأب هو الذي مارس عليهن العقاب الجسدي. وبالإضافة إلى الوالدين، فإن نسبة ما يقرب من 4% تلقت العقاب من طرف أفراد آخرين في الوسط الأسري (أجداد، إخوة، أخوات، الخ..).

3- عمر التعرض لأول عقاب جسدي: تعرضت نسبة حوالي 17.5% من أفراد العينة لأول عقاب جسدي قبل بلوغ السنة السادسة من أعمارهن مما يدل على تعرض الأطفال للعقاب الجسدي في السنين الأولى من العمر، بينما تعرضت أغلبية أفراد العينة أي حوالي 35.70% لأول عقاب جسدي في الفترة الممتدة بين 6 و 10 سنوات من أعمارهن. وتعرضت نسبة 8.73% للعقاب في الفترة الممتدة بين 11 و 15 سنة من أعمارهن، بينما لم تتعرض للعقاب الجسدي بعد سن الخامسة عشرة إلا نسبة 1.59%.

4- سن التعرض لأشد عقاب جسدي في البيت: كان التعرض لأشد عقاب جسدي من طرف أغلبية أفراد العينة في الفترة الممتدة بين 6 إلى 10 سنوات وذلك بنسبة 29.37% ثم تليها الفترة ما بين 11 و 15 سنة وذلك بنسبة 15.08%. أما الفترة الأقل من 6 سنوات فقد كانت النسبة فيها 5.56% ، والفترة الأكبر من 15 سنة كانت النسبة فيها 6.35%. يلاحظ أيضا تركز شدة العقاب الجسدي في الفئة العمرية الممتدة بين 6-10 سنوات وهي الفئة التي تلقت العقاب الجسدي أكثر من باقي الفئات العمرية الأخرى.

5- تكرار العقاب الجسدي في البيت أثناء العام الواحد: أجابت أغلبية الطالبات بأن تكرار العقاب الجسدي عليهن كان مرة واحدة في العام وذلك بنسبة 30.16%، وبضع مرات في العام بنسبة 21.43%، ومرة في الأسبوع بنسبة 3.17%، وأكثر من مرة في الأسبوع بنسبة 1.6%. يلاحظ من خلال هذه النسب أن أغلبية الطالبات لم يتعرضن للضرب المتكرر وهذا مؤشر تربوي إيجابي.

6- آخر فترة عمرية للتعرض للعقاب الجسدي: تمثل الفئة العمرية الممتدة بين 6 إلى 10 سنوات أعلى نسبة للتعرض لآخر عقاب جسدي في البيت وذلك بنسبة 20.63% وتليها الفئة العمرية ما بين 11إلى 15 سنة بنسبة 19.84% ثم تليها الفئة الأكبر من 15 سنة بنسبة 13.5% وآخرها الفئة العمرية الأقل من 6 سنوات بنسبة 4.76% .

7- أنواع العقاب الجسدي التي تعرضت لها الطالبات: تراوحت أنواع العقاب الجسدي التي تعرضت لها الطالبات أثناء طفولتهن في الوسط الأسري من الضرب على اليد والذراع والساق بأعلى نسبة إلى التهديد بالسكين أو السلاح بأقل نسبة؛ ويلاحظ أن الضرب على اليد والذراع والساق قد استحوذ على أعلى النسب ويليه القرص ثم الضرب بشيء ما يلقى على الطفل مثل الحذاء والمشط كما يلاحظ أن الضرب على الوجه والرأس والأذنين وشد الشعر والجلد بالسوط والأنبوب يتكرر بنسب غير منخفضة وذلك حسب النسب المبينة في الجدول رقم 4 :

8- شدة العقاب الذي تعرضت له الطالبات: تمثلت شدة العقاب في هذه الدراسة في الألم الذي شعرت به الطالبات عند تلقيهن العقاب. ولاشك أن هذا الشعور ذاتي إذ تختلف حدة هذا الشعور من شخص لآخر. ومهما يكن، فقد تراوحت شدة العقاب الذي تعرضت له الطالبات من عقاب "لم يسبب أي ألم جسماني" بنسبة 11.9% إلى ألم "سبب جروحا جسمية أكثر من كدمات أو رضوض مثل كسر عظم أو جرح كبير أو عميق" وذلك بنسبة 2.38%. ولكن أغلب الطالبات تلقين عقابا "سبب ألما جسمانيا بسيطا" بنسبة 25.4% وعقابا "سبب ألما جسمانيا متوسطا" بنسبة 15.87%.

وبالإضافة إلى الطالبات اللاتي تلقين عقابا أدى إلى جروح كبيرة وكسور كما أشير إلى ذلك أعلاه؛ فإن هناك نسبة 5.65% من أفراد العينة تلقت عقابا أدى إلى ألم جسماني شديد، وهناك نسبة 4% من أفراد العينة تلقت عقابا أدى إلى كدمات ورضوض وجروح.

جدول رقم 4: أنواع العقاب الجسدي المسلطة على مختلف أعضاء الجسم.

نوع العقاب	النسب
1- الضرب على اليد، الذراع، الساق	33.19
2- القرص	23.81
3- الضرب بشيء يلقى على الطفل مثل الحذاء	17.46
4- الضرب على الوجه، الرأس، الأذنين	16.67
5- شد الشعر	14.29
6- الجلد بسوط، حبل، أنبوب	12.70
7- تكرار الضرب بشدة	10.32
8- الركل	7.14
9- الإلقاء على الأرض	5.6
10- الضرب على المؤخرة باليد المفتوحة	5.6
11- اللكم	4.8
12- الهز	4.8
13- لي الذراع	2.4
14- الحرق المتعمد	2.38
15- استعمال الصدمات	0.79
16- التهديد بسكين أو بندقية أو ماشابه ذلك	0.79
17- آخر	8.73

ولو جمعنا النسب المئوية المتعلقة بالضرب الشديد والجروح والرضوض والكدمات والجروح الكبيرة والكسور لوجدناها تصل إلى نسبة 12.5% وهي نسبة وإن كانت منخفضة نسبيا إلا أن تأثيراتها وعواقبها شديدة على المستويين الجسمي والنفسي .

9- كيفية ممارسة العقاب الجسدي من طرف الآباء: هل يعاقب الآباء أو غيرهم من أفراد العائلة الأطفال عندما يسيئون الأدب؟ ومتى يعطى العقاب؟

تعرض أغلب أفراد العينة للعقاب - كما كان متوقعا - مباشرة بعد صدور السلوك غير المرغوب فيه وذلك بنسبة 39.7%. ولكن بعض الطالبات تلقين العقاب الجسدي بعد تعرضهن لتأديب غير جسدي مثل التعنيف والزجر وذلك بنسبة 15.9%. أما اللواتي تلقين العقاب الجسدي أثناء حدوث السلوك السلبي فقد مثلن نسبة 13.5%. ولكن نسبة 8.7% من أفراد العينة أجابت بأنها تلقت عقابا جسديا دون أن يكون لهذا العقاب علاقة بأي سلوك

سلبي أو سوء أدب. وتعتبر هذه الحالة الأخيرة من أسوء حالات تلقى العقاب الجسدي؛ إذ يشعر المتلقي للعقاب في هذه الحالة بألم مزدوج (نفساني وجسمي). أما اللائي تلقين العقاب الجسدي بعد مدة من حدوث السلوك السلبي فنسبتهن هي 9.5%.

10- أنواع العقوبات الأخرى (غير العقاب الجسدي): لاينحصر العقاب الممارس على الأطفال في الوسط الأسري في العقاب الجسدي بل هناك أساليب أخرى تتراوح بين منع المكافآت والأشياء المفضلة عندهم عنهم إلى دفعهم للشعور بالخجل والذنب.

وقد تبين أن أغلب الأساليب العقابية غير الجسدية التي مورست على الطالبات أثناء طفولتهن هي:

1- شرح موضوع السلوك السلبي أو إلقاء درس عنه بنسبة 34.13%.

2- تعنيف، زجر وصراخ بنسبة 26.19%.

3- دفع الطفل أن يشعر بالخجل بنسبة 15.9%.

4- دفع الطفل أن يشعر بالذنب بنسبة 15.9%.

5- منع المكافآت والأشياء المفضلة عن الطفل بنسبة 13.5%.

6- تجاهل السلوك السلبي أو التغاضي عنه بنسبة 3.2%.

7- أساليب أخرى بنسبة 4.7%.

يلاحظ أن نسبة التغاضي عن السلوك السلبي وتجاهله منخفضة جدا مما يبين اهتمام الوالدين بسلوك بناتهم السلبي ومعاقبته بأسلوب أو بآخر؛ ويدل هذا على اهتمامهم بالسلوك السلبي أكثر من اهتمامهم بالسلوك الايجابي عند بناتهم، حيث لم تتجاور نسبة الإجابة عن سؤال آخر يتعلق بمكافأة السلوك الحسن نسبة 8.7%.

11- أساليب التأديب البديلة الممارسة في الوسط الأسري: يمارس الآباء والأمهات أساليب بديلة عن العقاب الجسدي لتصحيح سلوك الأطفال السلبي. وتتعدد هذه الأساليب من مناقشة السلوك السلبي لمساعدة الطفل على عدم تكراره مستقبلا إلى مكافأة السلوك الحسن. والملاحظ أن أساليب التأديب البديلة (عن العقاب الجسدي) انحصرت أساسا عند آباء وأمهات أفراد هذه العينة وبأعلى نسبة (29.4%) في محاولة إقناع الطفل بالجانب الأخلاقي للسلوك. كما يلاحظ أن أسلوب تعليم مهارات حل المشكلات لتجنب السلوك السلبي منخفض جدا إذ لم تتعد نسبته 6.4%. أما أسلوب مكافأة السلوك الحسن فلم تتجاوز نسبته 8.7%؛ وهي نسبة منخفضة جدا مما يدل أيضا - كما ذكر أعلاه - على عدم تعزيز السلوك الإيجابي كقاعدة عامة في عملية التأديب.

جدول رقم 5: الأساليب البديلة عن العقاب الجسدي الممارسة في الوسط الأسري لأفراد العينة.

الأسلوب البديل عن العقاب	النسبة
مناقشة سلوكك لمساعدتك في المستقبل	26.2
تعليمك مهارات حل المشكلات لتجنب إساءة الأدب	6.35
تعليمك أو تقديم نموذج للسلوك الحسن إليك	19
التفاوض حول اختيارات السلوك الحسن	4.7
إقناعك بضرورة أن تسلك سلوكا حسنا لأنه صحيح أخلاقيا	29.4
مكافأة السلوك الحسن	8.7
الاقتراح بأن تقوم بشيء إيجابي كتعويض عن الآثار التى سببها سلوكك السلبي	8.7
آخر	4

ج) اتجاهات الطالبات نحو استعمال العقاب الجسدي في تأديب الأطفال

بالإضافة إلى الاستبانة المتعلقة بأساليب التأديب التي تعرضت لها الطالبات أثناء طفولتهن بوسطهن الأسري، طلب منهن الإجابة عن أسئلة استبانة أخرى تتعلق فقراتها باتجاهاتهن نحو استعمال العقاب الجسدي على الأطفال. ويبلغ مجموع هذه الفقرات عشرة فقرات كما سيتم استعراضها أدناه. أما المقياس المستعمل فهو من نوع مقياس ليكرت وتتراوح درجاته من 1 إلى 5 على النحو الآتي:

1= موافق جدا. 2= موافق نوعا ما. 3= محايد.

4= لاأتفق نوعا ما. 5= لاأتفق بقوة.

ولتسهيل عملية دراسة اتجاهات الطالبات، قام الباحث بتلخيص الإجابات إلى نوعين فقط: موافق (1+2) وغير موافق(4+5). وتم بناءا على هذا التصنيف حساب التكرارات والنسب المئوية، ودراسة الفروق بين الاتجاهات الموافقة والاتجاهات المعارضة لاستعمال الضرب لتأديب الأطفال باستخدام التوزيع الثنائي الحد (Binomial Distribution).

وقد جاءت إجابات الطالبات عن فقرات استبانة الإتجاهات على النحو الآتي:

1- لاينبغى أن يسمح بإيقاع العقاب البدني على الأطفال: أجابت أغلبية الطالبات بالموافقة على هذه الفقرة مما يدل على رفضهن لممارسة العقاب الجسدي على الأطفال بهدف تأديبهم؛ فقد كانت نسبة الموافقة 61.11% ونسبة المعارضة .37.30% وعند دراسة الفرق إحصائيا بين المجموعة الموافقة والمجموعة المعارضة تبين أن الفرق ذو دلالة إحصائية قوية (احتمال الخطأ = 000.).

2- العقاب الجسدي في البيت له ما يبرره: رغم رفض أغلبية الطالبات لاعتماد العقاب الجسدي (الضرب) كأسلوب لتأديب الأطفال إلا أن أغلبيتهن أجبن بأن العقاب الجسدي في البيت له مايبرره وذلك بنسبة 65.08% بينما عارضت هذه الفقرة نسبة 31.75%. وعند دراسة الفرق إحصائيا بين المجموعة الموافقة والمجموعة المعارضة تبين أن الفرق ذو دلالة إحصائية قوية (احتمال الخطأ = 000.).

3- حيث إن لركل ولصفع الأطفال عواقب سلبية، فإنه يجب إيقاف ذلك: وافقت أغلبية الطالبات على هذه الفقرة بنسبة عالية بلغت 89.69% ، بينما لم تعارضها إلا نسبة 7.93%. وعند دراسة الفرق إحصائيا بين المجموعة الموافقة والمجموعة المعارضة تبين أن الفرق ذو دلالة إحصائية قوية (احتمال الخطأ = 000.).

4- العقاب الجسدي ضروري كوسيلة للتأديب: وافقت الطالبات على هذه الفقرة بنسبة 47.62% بينما رفضتها نسبة 50.79% منهن. وعند دراسة الفرق بين المجموعة الموافقة والمجموعة المعارضة تبين أن الفرق ذو دلالة إحصائية (احتمال الخطأ = 03.).

وبينما قد تتناقض هذه النتيجة مع نتيجة الفقرة الأولى إلا أن هذه النتيجة تتوافق مع نتيجة الفقرة الثانية مما يدل على أن رفض إيقاع العقاب الجسدي على الطفل على مستوى "الإتجاه" لا يعني بالضرورة عدم إيجاد المبررات على ممارسته بل وممارسته فعلا على الأبناء.

5- حيث إن العقاب الجسدي لم ينه مشكلات التأديب، فإنه ينبغي للمجتمع إلغاؤه: وكما أن هناك انقساما حول الفقرة السابقة، فإن هناك أيضا انقساما في الرأي حول هذه الفقرة؛ فقد وافقت على هذه الفقرة نسبة 46.03% من أفراد العينة بينما عارضتها نسبة 48.42% وعند دراسة الفرق بين المجموعتين تبين أن الفرق ذو دلالة إحصائية (احتمال الخطأ = 04).

6- تخويف الطفل الآن أو فيما بعد بإيقاع العقاب الجسدي عليه لا يؤذي الطفل عاطفيا: اتفقت أغلبية الطالبات بنسبة 67.46% أن تخويف الطفل بالعقاب الجسدي يؤذيه عاطفيا، ولم توافق على هذه الفقرة إلا نسبة 23.81%. وعند دراسة الفرق بين المجموعة الموافقة والمجموعة المعارضة تبين أن الفرق ذو دلالة إحصائية قوية (احتمال الخطأ = 000.).

7- ينبغي وضع العصا حيث يراها الأطفال: وافقت على هذه الفقرة نسبة 41.27% بينما عارضتها نسبة 56.34% وليس الفرق بين المجموعتين ذا دلالة إحصائية.

8- العقاب النفسي للطفل أقل إيلاما للطفل من العقاب الجسدي: بلغت نسبة المعارضة لهذه الفقرة 65.87%، ولم توافق عليها إلا نسبة 24.60% وعند دراسة الفرق إحصائيا بين المجموعة الموافقة والمجموعة المعارضة تبين أن الفرق ذو دلالة إحصائية قوية (احتمال الخطأ = 000.).

9- الحرمان العاطفي للطفل أقل إيلاما من العقاب الجسدي: كتدعيم للإجابة عن الفقرة رقم 6 أعلاه؛ فقد رفضت أغلبية الطالبات هذه الفقرة بنسبة عالية بلغت 78.58%؛ وكانت نسبة الطالبات اللائى عارضن هذه الفقرة بشدة .55.56% ولم توافق عليها إلا نسبة 20.64% وعند دراسة الفرق إحصائيا بين المجموعة الموافقة والمجموعة المعارضة تبين أن الفرق ذو دلالة إحصائية قوية (احتمال الخطأ = 000.).

10- تأديب الأطفال بالضرب ضروري، ولكن لن أطبقه على أبنائي: وافقت على هذه الفقرة نسبة 38.1% بينما عارضتها نسبة 37.13% وعند دراسة الفرق إحصائيا بين المجموعة الموافقة والمجموعة المعارضة تبين أنه غير دال إحصائيا.

11- رغم إدراكي لخطورة ضرب الأطفال، فإني لا أرى تجنبه (عدم ممارسته) في تأديب أبنائي: وافقت على هذه الفقرة نسبة 38% بينما عارضتها نسبة 36% وعند دراسة الفرق بين المجموعة المعارضة والمجموعة الموافقة على هذه الفقرة تبين أنه غير دال إحصائيا. وتدعم هذه النتيجة النتيجة المحصل عليها في الفقرة أعلاه رقم 10.

12- الأب أكثر ضربا للأطفال من الأم في عائلتي: وافقت على هذه الفقرة نسبة 36.51% بينما عارضتها نسبة 46.82%. ولكن الفرق ين المجموعتين غير دال إحصائيا.

13- تتعرض البنات أكثر من الأولاد للضرب في عائلتي: وافقت على هذه الفقرة نسبة 23.8% بينما عارضتها نسبة 53.97%. والفرق بين المجموعتين دال إحصائيا (احتمال الخطأ = 000.). وتدل هذه النتيجة أن البنات لا يتعرضن للضرب في الوسط الأسري السعودي أكثر من الأولاد الذكور.

خلاصة

أجابت هذه الدراسة عن الأسئلة المطروحة بخصوص أنماط العقاب الجسدي وغيرها من الأساليب البديلة الممارسة في الوسط الأسري السعودي، كما بينت اتجاهات الطالبات الجامعيات نحو استعمال العقاب الجسدي في عملية تأديب الأطفال. ومن أهم نتائج هذه الدراسة:

1- تأكيد انتشار العقاب الجسدي لتأديب الأطفال في السعودية بل وفي كل المجتمعات بغض النظر عن الدين والثقافة والقيم السائدة كما بينته الدراسات السابقة؛ ولكن نسب ممارسة هذا النوع من العقاب وشدته وتكراره تتباين بين الثقافات.

2- بينت الدراسة أن العقاب النفسي أكثر إيلاما وإيذاء للطفل من العقاب الجسدي؛ وبالتالي فإن العقاب النفسي كحرمان الطفل من الحنان والحب ومن أشياء أساسية لحياته وتوازنه لا ينبغي أن يكون بديلا للعقاب الجسدي أو أن يمارس على نطاق واسع.

3- هناك انقسام في الرأي لدى أفراد العينة حول مدى ضرورة استعمال العقاب الجسدي كوسيلة لتأديب الأطفال مما يستدعي استعمال عينات أكبر من جهة ودراسة مدى دلالة الفروق بين الرأيين من الناحية الإحصائية. وهذا ما سيقوم به الباحث في دراسات لاحقة. ولكن هذه الدراسة تبين وبوضح معارضة أغلبية أفراد العينة لاستعمال الضرب لتأديب الأطفال رغم التباين الملاحظ في الآراء المتعلقة بهذا الموضوع علما بأن أفراد العينة طالبات جامعيات. وينبغي أن نميز بين معارضة استعمال الضرب أو العقاب الجسدي لتأديب الأطفال من جهة وبين ممارسته من جهة أخرى؛ إذ ليس كل من يعارض استعمال الضرب لتأديب الأطفال لايقوم باستعماله بالضرورة !

4- اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما ورد في الدراسات السابقة مثل دراسة لومسدين ولومسدين التي أشارت إلى تلقى الطفل للتعزيز السلبي أكثر من التعزيز الإيجابي. وقد يدل هذا على اهتمام الوالدين بالسلوك السلبي أكثر من اهتمامهم بالسلوك الإيجابي وبضرورة تدعيم هذا الأخير بالتشجيع والمكافأة. ومن المعروف نفسيا، أن السلوك الإيجابي الذي لا يعزز (لايكافأ) لايلبث أن ينطفىء، وأن السلوك السلبي المعاقب لاينطفىء بالضرورة على المدى البعيد، وأن أحسن أساليب ترقية السلوك وتطويره تلك الأساليب المعتمدة على التعزيز الإيجابي بدلا من التعزيز السلبي و العقاب. كما أن التعليم بالقدوة أو النموذج من أفضل أساليب التربية والتأديب. ولكن نسبة التعليم بالنموذج في الوسط الأسري عند أفراد عينة البحث منخفضة نسبيا كما هو مبين في الجدول رقم 6.

5- اتفقت نتائج هذه الدراسة أيضا مع دراسة سيف الدين التي لخصت الدراسات الميدانية بمصر والتي أوضحت أن الفئة العمرية الممتدة بين 6-12 أكثر عرضة للعقاب الجسدي من باقي الفئات العمرية. ودلت النتائج التي كانت حسب التوزيع شبه الجرسي (التوزيع الطبيعي) أن العلاقة بين السن والتعرض للعقاب الجسدي أقوى ما تكون في الفترة ما بين 6 و 12سنة؛ وهذا ما تؤكده مختلف الدراسات التي أجريت في مختلف البلدان العربية والغربية.

وتظهر عملية ممارسة العقاب الجسدي في هذه الفترة كشيء طبيعي في مختلف الثقافات لكون هذه السن هي سن دخول المدرسة وسن بدء التمييز بين الأمور وسن حرص الوالدين على تعليم الطفل الانضباط والتقيد بآداب وسلوكيات العائلة والتعامل مع الجيران والأقران في المدرسة وغيرها. والمؤسف أن العقاب قد يكون في مراحل مبكرة جدا من العمر، ولكن دون أن يستطيع أفراد العينة تذكره؛ أي أن الاعتماد على الذاكرة فقط حول السن التي يبدأ فيه بالضرب في الوسط العائلي قد لا يؤدي إلى معرفة السن التي يبدأ فيها فعلا بممارسة العقاب الجسدي في الوسط الأسري.

والملاحظ أن البنت يقل عقابها جسديا في الوسط الأسري كلما كبرت؛ وهذا شيء طبيعي بالنظر إلى نضج الفتاة عندما تكبر والتزامها بالآداب من جهة وبتقدير الوالدين للنمو والنضج الحاصلين عند الفتاة بعد الخامسة عشرة حيث تعتبر هذه السن سن زواج عند العائلات التقليدية.

6- لم تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه الشويعر (1999) في أن ترتيب العقاب النفسي يأتي قبل العقاب الجسدي عند ضرورة تطبيق العقاب على الأطفال؛ إذ بينت دراسة اتجاهات الطالبات حول هذه النقطة أن العقاب النفسي أكثر إيلاما وإيذاء للطفل من العقاب الجسدي. وهذه يدل على وعي الطالبات بمدى إيذاء العقاب العاطفي الذي يلحق بالطفل بسبب تخويفه بالعقاب الجسدي الآني أو المستقبلي.

7- يبدو أن هناك انقساما في الرأي حول استعمال العقاب الجسدي كوسيلة لتأديب الأطفال حيث إن هناك تقاربا بين النسبتين وإن كان الاتجاه الرافض لاستعمال العقاب الجسدي أعلى من الاتجاه الذي قبله. ولكن مجرد قبول نسبة 47.62% من الطالبات على استعمال العقاب الجسدي في التأديب مؤشر على مدى انتشار استعماله ومدى قبوله كأسلوب للتأديب.

رغم أهمية النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة إلا أن نتائجها ليست إلا نتائج أولية لا يمكن تعميمها على كل فئات المجتمع السعودي مما يستدعي استعمال عينات ممثلة للمجتمع الأصلي.

وليست هذه الدراسة في الواقع إلا مقدمة لدراسات ميدانية لاحقة لأساليب التأديب الممارسة في الوسط الأسري في مختلف المجتمعات العربية ومقارنتها بأساليب التأديب الممارسة في المجتمعات الأخرى. وعليه، ينوي الباحث إجراء هذه الدراسة في مختلف المجتمعات العربية بهدف وصف الواقع وتشخيص المشكلات التربوية في الوسط الأسري، واقتراح أساليب تربوية بديلة للعقاب الجسدي تكون أكثر فعالية في تطوير السلوك الإيجابي وتغيير السلوك السلبي وترقيته، كما تمكن مثل هذه الدارسات من مقارنة أنماط التأديب الممارسة في البلدان العربية بالأنماط الممارسة في المجتمعات الأخرى.

المراجع

- المراجع العربية:

أسيري، بتول (2001). قسوة أم تربية ؟ دراسة مقارنة عن سوء المعاملة في الأسر البحرينية بين وجهات نظر الأمهات - وجهة نظر الأطفال، مؤتمر حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال عبر حماية الأسرة وتعزيز التشريعات المنعقد بالبحرين في الفترة ما بين 20 -22 أكتوبر، البحرين، الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) .

حلمي، إجلال إسماعيل (1999). العنف الأسري، القاهرة، ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

الدخيل، عبد العزيز عبد الله (1990). سلوك السلوك، ط1، القاهرة، مكتبة الخانجي.

الدهش، عبد العزيز بن عبد الرحمن (1996). أساليب العقاب المستخدمة في المرحلة الاتبدائية بمنطقة الرياض التعليمية واتجاهات الآباء والمعلمين ومديري المدارس نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، قسم التربية، جامعة الملك سعود.

سيف الدين ، أميرة (2001). سوء المعاملة وإهمال الأطفال: التجربة المصرية، مؤتمر حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال عبر حماية الأسرة وتعزيز التشريعات المنعقد بالبحرين في الفترة ما بين 20-22 اكتوبر، البحرين، الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف).

الشقيرات، محمد عبد الرحمن و المصري، عامر نايل (2001). الإساءة اللفظية ضد الأطفال من قبل الوالدين في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية المتعلقة بالوالدين، مجلة الطفولة العربية، المجلد الثاني، العدد السابع، الكويت.

الشويعر، قماشة بنت محمد (1993). ممارسة العقاب في مؤسسات رياض الأطفال الحكومية والأهلية: دراسة ميدانية في مدينةالرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، قسم التربية، جامعة الملك سعود.

الصويغ، سهام عبد الرحمن (1999). إدراك الأبناء في مرحلة الطفولة المتأخرة لأساليب العقاب الضابطة المتبعة من قبل أمهاتهم (دراسة مسحية في ضوء بعض المتغيرات في مدينة الرياض)، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود.

الكتاني، فاطمة المنتصر (2000). الإتجاهات الوالدية في التنشئة الإجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

المحروس، فضيلة (2001). رصد ظاهرة سوء المعاملة في البحرين، مؤتمر حماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال عبر حماية الأسرة وتعزيز التشريعات المنعقد بالبحرين في الفترة ما بين 20 -22 اكتوبر، البحرين، الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف).

مرسي، أبو بكر مرسي محمد (2001). ظاهرة أطفال الشوارع: رؤية عبر حضارية، ط1، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

المطلق، هناء محمد (1981). اتجاهات تربية الطفل في المملكة العربية السعودية، الرياض، دار العلوم للطباعة والنشر.

ميلزاك، شيلا (2001). التأثير الإنفعالي للعنف على الأطفال، في كتاب: العنف عند الأطفال والمراهقين، تحرير: فيد فارما، ترجمة محسوب عبد الصادق علي، بنها، مكتبة شباب 2000.

النيال، مايسة أحمد(2002). التنشئة الاجتماعية مبحث في علم النفس الاجتماعي. قناة السويس، دار المعرفة الجامعية.

المراجع الأجنبية:

Burns, N. (1992). Legislative and attitudinal comparison of western countries on corporal punishment, paper presented at the international society for the prevention of child abuse (ISPCAN) Conference in Chicago, Illinois.

Curran, K.; Eisentein, J.; DuCete, J; Hyman, A. I.; Pakaslahti, L.; Pulkkinen, L.; Bringiotti, M.; disogra, C.; Fakinos, M.; Halkias, D.; Khoury, B.; Kumaraswamy, N.; Nobes, G.; Ja Oh, K.; Sundell, K.; Thrum J. M.; Dogsa, I.; Gajdosova, E. (2001). Statistical analysis of the cross-cultural data: The third year, paper presented at the national convention of the American psychological association, San Francisco, California.

Eisentein, J. M.; Saldana, D.; Psalti, A.; Erbacher, t.; Jimenez, J.; Deliyani, K.; Hyman, I.; Kazaklari, M. (2000). Disciplinary practices in the mediterranean region: Spain and Greece. Paper presented as a part of a symposium at the 2000 Conference of the American Psychological Association, Washington, D.C.

Erbacher, A. T.; Hyman, I. A.; DuCette, J. (2000). Cross- cultural perspectives on corporal punishment: Methodological issues. Paper presented as a part of a symposium at the National Convention of the American psychological association, Washington, D.C.

Lumsdaine E. & Lumsdaine M. (1995). Creative Problem Solving, McGraw-Hill International Editions, New York.

Halkias, D.; Erbacher, T. A.; Psalti, A.; Fakinos, M.; Ducettte, J.; Deliyanni, K.; Horn-Davilas, S.; Hassidid, G.; Hyman, I. (2001). Conducting a cross cultural study of corporal punishment: The Greek researcher's perspective. Paper presented at the national convention of the american psychological association, San Francisco, California.

Hyman, I. A.; Pokalo, M. (1992). Spanking, paddling and child Abuse: The problem of punitiveness in America. National symposium on child victimization, Washington, D.C.

Hyman, I. A., Weiler, E. M. (1994). Emotional maltreatment in the schools: Definitions, incidence, and legal Implications. Illinois school law quarterly, 14, 125-135.

Hyman, I. A.; Weiler, E., Perone, D., Romano, L., Briton, G. (1996). The enemy within: tales of punishment, politics and prevention. Paper presented at the 1996 Annual convention of the national association of school psychologists.

Hyman, I. A. (1997). The Case Against Spanking: How to Discipline Your Child Without Hitting. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers Co.

Stafford, J. J.; Sundell, K.; Pulkkinen, L.; Curran, K.; Pakalahti, L.; Thurm, J. M.; Hyman, I. (2000). Discipline in three northern countries: Finland, Germany and Sweden. Paper presented at the American Psychological Association 108th annual convention, Washington, D.C.

Straus, M. A. & Kantor. G. K. (1994). Corporal punishment of adolescents by parents: a risk factor in the epidemiology of depression, suicide, alcohol abuse, Child Abuse, and Wife Beating. Adolescence, 29(115), 543-561.

اهتمامات الجيل الثاني للهجرة من أبناء المغتربين التونسيين المقيمين بفرنسا باللغة و الثقافة العربية

د. محمد بسباس
مستشار في الإعلام والتوجيه المدرسي والجامعي
بالإدارة الجهوية للتعليم - صفاقس - تونس
استاذ عرضي - انثروبولوجيا التربية - بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقس

ملخص الدراسة -

هذه دراسة طولية نتتبع فيها عينة من أبناء المهاجرين التونسيين الذين تابعوا دروسا في اللغة والثقافة العربية لمدة ثلاث سنوات متتالية بالمدارس الابتدائية الفرنسية. وهي تهدف الى تقويم التحصيل اللغوي ومدى فعالية التكوين الأساسي الذي تلقاه التلميذ في التنمية المستدامة للكفايات في اللغة الأصلية في فترة ما بعد الدراسة. كما تهدف إلى معرفة تباين الاهتمام باللغة العربية لدى مجموع أفراد العينة ثم لدى الذكور والإناث و أخيرا لدى ثلاث شرائح تختلف مشاريعها المستقبلية بخصوص العودة إلى الوطن. و للغرض طبقت طريقة الاختبار و إعادة الاختبار على عينة تجريبية قوامها 156 تلميذا بواقع 78 ذكورا و 78 إناثا. تقاس درجة الاهتمام بمدى نماء أو تدني مستوى التحصيل اللغوي لدى أفراد العينة بعد مرور عشرين سنة من الاختبار الأول.

و قد استخدمت في البحث أدوات مختلفة - استبيان - اختبارات في اللغة - احصاء وصفي - تحليل مضمون - الملاحظة بالمشاركة. و أسفرت الدراسة عن عدة نتائج من أهمها :

❖ أن المستوى في اللغة تدنى بعد مضي عشرين سنة.

❖ أن هناك علاقة بين اهتمامات الجيل الثاني للهجرة باللغة العربية ومتغير الجنس.

❖ أن الاهتمام يتأثر بالمشاريع المستقبلية التي تم تصنيفها كالآتي :

- مشروع العودة الى الوطن الأصل - مشروع الاقامة المزدوجة في البلدين - مشروع الاقامة بصفة نهائية بفرنسا.

❖ أن الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية و التاريخية و المدرسية التي حفت بتدريس اللغة العربية بالمدارس الابتدائية الفرنسية لم تكن ملائمة لتطوير التجربة و حفز التلاميذ على تنمية مهاراتهم اللغوية في كل مراحل التعليم.

المقدمة

لتذليل الصعوبات- النفسية خاصة- الناتجة عن عدم التأقلم وعن الشعور بالاغتراب لدى الجيل الثاني للهجرة أقرت الحكومة التونسية بموجب اتفاقية دولية أبرمت سنة 1975 مع فرنسا برنامجا تعليميا يمكن أبناء المهاجرين التونسيين بصفة اختيارية من متابعة دروس في اللغة العربية بالمدارس الابتدائية الفرنسية وقد اضطلع بهذه المهمة معلمون تونسيون تصرف رواتبهم من الخزينة التونسية وتنتدبهم وزارة التربية وفق شروط الكفاءة المهنية وبعض الطلبة التونسيين الذين يزاولون تعليمهم بفرنسا لجأت مصالح القنصليات الى استخدامهم لمجابهة الطلب المتزايد لدروس اللغة العربية. ينتظم هذا التعليم وفق صيغتين- مدمجة و موازية. ويشتمل برنامج الدراسة على ثلاثة مستويات في اللغة و التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية و الدينية.

التعليم المدمج تنتظم فيه الدروس بمعدل ثلاث ساعات اسبوعيا مدرجة في اطار ثلث الوقت البيداغوجي وهو الوقت المخصص حسب النظام التربوي الفرنسي لتدريس بعض مواد الايقاظ- تاريخ- جغرافيا - علم الحياة والأرض - رياضة . يشترط لانجاز دروس اللغة العربية وفق هذه الصيغة أن يتجاوز عدد التلاميذ التونسيين بالمدرسة الواحدة العشرة. و إن لم يتوفر النصاب كان التعليم من الصنف الموازي.

التعليم الموازي ينتظم خارج أوقات الدراسة بمعدل ثلاث ساعات اسبوعيا وذلك أيام الراحات الاسبوعية (الاربعاء والأحد) وأيام العطل إما بالفضاءات التابعة للقنصلية التونسية وإما في المدارس الفرنسية و يستقطب هذا الصنف من التعليم التلاميذ الذين لم يتسن لهم متابعة التعليم المدمج. وهو يخضع في المدارس الفرنسية الى تراتيب صارمة تحدد شروط استخدام الفضاء المدرسي والمعدات واجراءات استخلاص أجرة أعوان التنظيف والصيانة ومعاليم استهلاك الكهرباء والماء والتأمين. وترفع هذه الشروط المشطة كلفة هذه الدروس رفعا يحد

من درجة انتشارها و تتيح للمسؤولين الجهويين الذين ترجع اليهم بالنظر الفضاءات أن يمارسوا ضغوطات تحول دون توسيع نطاق التجربة.

وقد تطور عدد التلاميذ الذين تابعوا دروس اللغة العربية بالمدارس الفرنسية حسب الصيغتين من 400 تلميذ سنة 1975 الى 9875 تلميذا سنة 1999. أما عدد المعلمين فقد شهد هو أيضا تزايدا. فبعدما كان عدد المعلمين لا يتجاوز 9 سنة 1975 أصبح عددهم 107 سنة 1999 من بينهم 60 منتدبا محليا.

ولقد تباينت الآراء حول نجاعة هذه التجربة بين مؤيد يدق الطبول لغاية الدعاية السياسية و كسب تأييد العمال المهاجرين و متشائم يرسم لوحة قاتمة تفتر العزائم الصادقة لذلك آثرنا تقييم التجربة بصفة موضوعية مستخدمين أدوات تقييم موثوقة. ويمكن إيجاز خصائص نهج التقييم في الآتي :

_ تبنى المنهج التجريبي المتمثل في قياس مستوى التحصيل اللغوي بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بعد مرور عشرين سنة من الاختبار الأول لدى مجموع أفراد العينة ثم لدى الذكور و الإناث و أخيرا لدى ثلاث شرائح تختلف مشاريعهم المستقبلية وقد روعي في تكوين العينة التجريبية معيار التكافؤ في مستوى أهم الأبعاد المؤثرة حيث لا تختلف مجموعة عن أخرى إلا في مستوى المتغير المؤثر الذي نريد رصد أثره في التحصيل اللغوي.

_ اعتماد طريقة التقييم السياقي وذلك بأن نأخذ في الاعتبار في تقويمنا للتحصيل الدراسي السياقات السياسية والاجتماعية والتاريخية و المدرسية التي اندرجت فيها العملية التربوية بوصفها اختيارية يتأثر الإقبال عليها بالحوافز التي يقدمها المحيط الخارجي . وذلك بغرض معرفة مدى الدعم الذي توفره العوامل المحيطة لحفز التلاميذ على الإقبال على تعلم اللغة العربية.

_ و قد اخترنا المنهج الفارقي في التقييم بمعنى أننا نبحث في أثر كل من متغير الجنس ومشروع العودة إلى الوطن الأصل في الاهتمامات باللغة العربية. و يستمد هذا التوجه الفارقي في تقييم التجربة مبرراته من كون المهاجرين لا يشكلون مجموعة متجانسة مما يعني وجود تفاوت في الاهتمام باللغة العربية يجعلنا نخشى إن غفلنا وجود التمايز بينهم أن تحجب النتائج السلبية لدى شريحة النتائج الإيجابية لدى شريحة أخرى تتميز عنها بخصائص الجنس والمشاريع المستقبلية.

- كما أن مقاربتنا معيارية لأنها تستند في إصدار الحكم على التجربة إلى تصور معياري مثالي للتكوين حيث يكون إيجابيا متى يمكن من التنمية المستدامة للقدرات اللغوية في فترة ما بعد الدراسة.

مشكلة و أهداف البحث

يهدف هذاالبحث إلى تقييم تجربة تدريس اللغة العربية و التعرف على الظروف الموضوعية التي حفت بها وتأثير كل من متغير الجنس ومشروع العودة في الاهتمام باللغة العربية في فترة ما بعد الدراسة ولهذا الغرض وضعت الأسئلة التالية :

أ- هل هناك تحسن ذو دلالة إحصائية في نتائج اختبار التحصيل في اللغة في فترة ما بعد الدراسة لدى مجموع أفراد العينة بصفة كلية ؟

ب - هل هناك تحسن بنفس الدرجة في نتائج التحصيل في اللغة في فترة ما بعد الدراسة عند الذكور والإناث ؟

ج- هل هناك تحسن بنفس الدرجة في نتائج التحصيل اللغوي في فترة ما بعد الدراسة بحسب المشروع المستقبلي المتمثل في العودة إلى الوطن أو الإقامة المزدوجة في البلدين أو الإقامة النهائية بفرنسا؟

د- ما مدى مناسبة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتاريخية والمدرسية لتطوير التجربة و حفز التلاميذ المتمدرسين بالمدارس الفرنسية على تعلم اللغة العربية؟

أهمية البحث

تكمن أهمية هذه الدراسة في إثراء معرفتنا بأهم العوامل والاتجاهات التي تحكم اهتمامات الجيل الثاني للهجرة باللغة والثقافة العربية وما يترتب عن ذلك من تحديد الحاجيات المستقبلية الناجمة عن الطلب المتزايد للتعلم.

وفي أنها تمكن أيضا من الوقوف على النقائص و أشكال المقاومة التي تغذيها التراسبات التاريخية و ما ينتجه المخيال الفرنسي من صور محرفة عن العرب وذلك للحد من آثارها السيئة على تطوير البرنامج مستقبلا.

و في كونها تحاول تفسير دوافع الإقبال على دروس اللغة العربية في ضوء مقاربة عقلانية تستبعد تصورا مفاده أن الفرد غبي ثقافيا يستجيب بصفة آلية لمحددات خارجة على إرادته بل تعتبره مفكرا استراتيجيا يحلل الوضعية و يتصرف بشكل واع وعقلاني وفق ما تمليه عليه مصلحته.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة نادرة جدا سواء تعلق الأمر بالمصادر العربية أو الأجنبية وإذا وجدت فهي لا تهتم بشكل أساسي بتقييم تجربة تدريس اللغة العربية بالمدارس الفرنسية ويعزى ضعف الاهتمام بهذه الظاهرة إلى عدة عوامل متضافرة نذكر منها حداثة

التجربة التي انطلقت سنة 1975 حيث يتطلب تقييم نتائجها عمقا زمنيا يمتد على مدى عمر جيل بأكمله. وراء غياب الدراسات العربية نجد خصوصا قلة الاعتمادات المالية للقيام بدراسات طولية تتبعية مكلفة. أما ندرة المصادر الفرنسية فمردها على الأرجح عدم حذق اللغة العربية وعسر استقصاء المعلومات في الوسط المغاربي لعدم الثقة التي تسود علاقة المهاجر العربي بالفرنسيين جراء الاعتقالات وعمليات الترحيل التي استهدفت بعضهم بذريعة انتمائهم للجماعات الدينية المتطرفة كما يمكن ذكر قلة اهتمام مراكز البحوث بكل ما يتعلق بظاهرة الإختلاف الثقافي وذلك حتى لا تؤجج النزعات الانفصالية التي تلوح بها بعض الأقليات في إقليم كرسيكا و البرتاين. وكان لحركة احياء لغات هذه الأقليات و وثقافاتها التي نشطت منذ مطلع النصف الثاني من القرن العشرين أثر على قيام عدد قليل من الدراسات التي تناولت بالدرس بصفة ثانوية التعددية الثقافية في صلب الدولة القومية و علاقة المهاجر باللغة والثقافة الأصلية.

ففي دراسة استطلاعية للباحث الفرنسي "كاملييري" (Camilleri, 1978) أجريت بفرنسا على عينة قوامها 100 فرد من الجيل الثاني للهجرة يتوزعون كالآتي : 60 من أصل جزائري 20 من أصل مغربي و 20 من أصل تونسي بواقع ثلثين من الفتيان و ثلث من الفتيات و تبحث الدراسة عن تأثير كل من متغير الجنس و مشروع العودة إلى الوطن الأصل في جملة من القضايا المرتبطة بحياة المهاجر مثل الإندماج في المجتمع الفرنسي و الموقف من بلد الأصل والعائلة والزواج واستعمال اللغة الأصلية في التخاطب. توخى الباحث أسلوب استقصاء المعلومة بصفة مباشرة بواسطة الإستبيان كأن يطلب من المهاجر ما إذا كان يحسن لغته. وفي باب علاقة الجيل الثاني باللغة الأصلية بينت دراسته أن المستجوبين قد صرحوا بنسب متفاوتة بقدرتهم على استخدام اللغة العربية في معاملاتهم اليومية 81.5 % لدى الذكور و 74.3 %لدى الإناث أما في خصوص تأثير متغير العودة فقد خلص الباحث إلى نتيجة مفادها أن شريحة العائدين لهم كفاية أعلى في استخدام اللغة العربية منه لدى شريحة القائمين بصفة دائمة بفرنسا. ففي الأسلوب الذي توخاه الباحث تكمن حدود النتائج التي توصل إليها إذ اعتمد في بناء أحكامه على التقييم الذاتي للكفاية اللغوية من طرف المستجوبين. وهو أسلوب لا يخلو من الأحكام الذاتية التي تتنافى مع شرط الموضوعية العلمية.

ففي دراسة أخرى أجريت على جالية من غير العرب قام بها Apahao et Da Rosa (1979) هدفت إلى تبيان مدى تأثير الإقامة النهائية للجالية البرتغالية بكندا على اتجاههم نحو تعلم اللغة البرتغالية. تبين أن هناك علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو اللغة الأصلية و مشروع العودة. فبقدر ما يكون المهاجر مصرا على الإقامة النهائية بالمهجر بقدر ما يكون الاتجاه نحو اللغة البرتغالية ضعيفا.

يتبين من خلال استعراض هاتين الدراستين أن البحوث لم تستند إلى عمليات قياس الكفايات بواسطة اختبارات تتوفر فيها شروط الصدق والثبات والقدرة التمييزية بل اقتصرت على التقدير الذاتي للكفاية اللغوية لدى المستجوبين. أما في خصوص تأويل الأغراض التي يسعى في تحقيقها المهاجر من وراء تعلم اللغة الأصلية وتلقينها للأبناء و إحياء الذاكرة الجماعية والمغالاة في ممارسة طقوس دينية معينة بالمهجر لم تعد تمارس في البلد الأصل بنفس الحرص والتقليد فقد جاءت الآراء مختلفة بحسب الحقل المعرفي.

لقد ذهب علماء النفس في تأويلهم لظاهرة العودة إلى الأصل إلى أنها دفاعية أي رد فعل الشعور بالاغتراب و ممارسات التحقير والتهميش والإقصاء الاجتماعي وانعدام الأمن و أنها تستجيب لحاجة الفرد إلى الانتماء والشعور بالأمن والإعتبار وهي أبعاد هامة من أبعاد الشعور بالهوية عند "أركسون و أبرهام أوسلو" و غيرهم.

و لما كان المهاجر في مرتبة دونية نتيجة انتمائه لأمم تحتل مكانة رمزية ممتهنة في الذاكرة الجماعية للمجتمع الفرنسي وكان كذلك في أسفل ترتيب التركيبة الاجتماعية المهنية فان إعادة الاعتبار للذات تمثل إحدى أولوياته فهو يسعى من خلال إبراز عوامل التميز إلى جلب الأنظار إليه وتأكيد ذاته الفاعلة. وقد اعتبر علماء النفس إرضاء حاجة الإنسان إلى احترام الآخرين وإثبات الذات الفاعلة و وحدة الذات شرط التوازن والصحة النفسية. لقد وطن علماء النفس التناقضات والإستراتجيات المستخدمة في تجاوزها داخل الجهاز النفسي للفرد. فالصراع يكون داخل الفرد وفي ذاته يكمن الحل لتجاوز التناقضات وذلك بخلق حالة من الوفاق إما بتبني ثقافته الأصلية دون سواها أو بإدماج بعض عناصر الثقافة التي لا يعتبرها متناقضة مع ثقافته الأصلية.

في مقاربة تتصف بالشمولية ركز " كملري " (Camilleri, 1990) في تفسيره لظاهرة العودة للأصل لدى المهاجر على عدة عوامل مؤثرة أهمها حاجة الفرد إلى الشعور بوحدة الذات و الإستمرارية والتمايز عما سواه والديمومة وتقدير الذات واعتبر هذه العناصر قاعدة ارتكاز الشعور بالهوية و الدافع الأساسي للاهتمام بالثقافة الأصلية. و يقصد من وحدة الذات عدم تعرض الفرد بحكم تنشئته في وسط ثقافي مزدوج لتناقضات مخلة بتوازنه. أما الاستمرارية فتعني بقاء شعور الفرد بأنه هو نفسه رغم التغيير الذي يطرأ على وضعيته. ويعرف مصطلح الإعتبار بأنه الإحترام والتقدير و القدرة على الفعل التي تحدد اتجاهات الفرد الموجبة نحو نفسه. أما مصطلح التمايز فهو يعني حاجة المرء للاختلاف عن الآخر وحرصه على أن تكون له مكانة خاصة به و كيان مستقل. إن حرص المهاجر على وحدة ذاته واستمرارها وتمايزها و حماية نفسه من التحقير تدفعه إلى الإهتمام بثقافته الأصلية.

أما علماء النفس الاجتماعي فقد انقسموا بين متشيع للنظرية التي تعتبر أن سلوك المهاجر يحكمه ماضيه و التنشئة الاجتماعية الأولى التي تلقاها في بيئته الأصلية وبين مؤيد لحرية الفرد واختياره الواعي و الاستراتيجي لسلوكه وهويته حسب ما يراه مناسبا للوضع الذي هو فيه و الرهانات المطروحة عليه والأهداف المستقبلية التي يروم تحقيقها. وقد ابتعد أنصار النظرية التفاعلية عن التصور التقليدي الذي يعتبر أن المرء يكتسب بفعل التنشئة الأولى هويته بصفة نهائية ويصبح الحياد عنها كليا أو جزئيا ضربا من الإنفصام. و أقروا بنسبية تأثير الماضي في تشكل الهوية واعترفوا انطلاقا من ملاحظة سلوك الأفراد المقيمين في المجتمعات التي تختلف ثقافتها عن الثقافة الأصلية بأن هوية الفرد مرنة و متعددة الأوجه يتصرف فيها الفرد بعقلانية حسب أغراضه والرهانات المرتبطة بمختلف الوضعيات التي قد يجد نفسه منخرطا فيها. لقد منحوا عامل التفاعل الاجتماعي بين الفرد ومحيطه والرهانات المطروحة في كل وضعية مكانة عالية في تأويلهم للتموقع الثقافي للمهاجر. وعرفوا هوية الفرد وحتى الجماعات من زاوية كونها استراتجية للتأقلم مع الوضعيات المختلفة التي تصادف حياة المهاجر ومن كونها تشبع حاجته في التميز عما سواه. ففي خضم التفاعلات مع المحيط الجديد وفي ضوء الرهانات المرتبطة بالوضعية و الأهداف التي يسعى المهاجر تحقيقها في المستقبل يتحدد السلوك في اتجاه التصلب أو المرونة إزاء الثقافة الأصلية. فعندما يكون الرهان مثلا الحصول على بعض الإمتيازات المخصصة في إطار التمييز الإيجابي للأقليات فإننا نرى المهاجر يغالي في إثبات انتمائه للأقليات المميزة و يجعل الاختلاف عن الآخر أكثر عيانية. وعندما يتعلق الأمر بالارتقاء الإجتماعي والمهني يعمد المهاجر إلى إخفاء مظاهر التميز ويظهر إفراطا في الإقتداء برصفائه الفرنسيين في العديد من المستويات خاصة منها التي تتعلق بالسلوك في العمل واللباس. لذلك يجوز القول بأن المهاجر يتحاور مع المحيط حسب ما يبدو له موافقا لمصالحه وأغراضه و مشاريعه المستقبلية. و قد ذهب البعض إلى لتأكيد بأن المهاجر الذي ينوي الإقامة الدائمة بفرنسا يكون أكثر استعدادا للاحتواء والاقتداء بقيم مجتمع الحضانة مقارنة بالذين يعتزمون العودة الى أوطانهم. ولئن اعترف أنصار النظرية التفاعلية بوجود هامش حرية في اختيار الهوية التي تناسب الوضعية فإننا نجدهم يقرون بوجود مركز ثابت للهوية وأطراف قابلة للتغيير و هي التي يمكن أن يتصرف فيها المهاجر.

أما علماء الاجتماع فقد اهتموا بالهوية الجماعية للأقليات العرقية وعلاقتها بآليات الهيمنة. و قد وطنوا التناقضات والصراعات والإستراتجيات المستخدمة في تجاوزها في العلاقات بين الجماعات و ليس في ذات الفرد كما فعل علماء النفس. فقد ذهب "الان توران" (Alain Touraine, 1980) و" اليزباث تبووادا ليونتي" (Taboada Leonetti, 1982) إلى أن المطالبة

بالهوية الأصلية هي تعبير عن سعي الأقليات المهيمن عليها للتخلص من ربق الهيمنة و حالة العجز عن التأثير في مجريات الأحداث التي تتعلق بحياتهم. إن نزوع الأقليات إلى التحرر تدفعهم نحو التطرف في إبراز الخصائص الثقافية المميزة والإعتماد عليها في تشكيل مجموعة ضغط سياسية و اقتصادية تكون بمثابة صمام أمان لديمومة النسيج الاقتصادي الناشئ الذي بعثته للوجود الأقليات الآسوية والعربية وسط منافسة شديدة تمارسها المجموعات الاقتصادية المحلية بوسائل وإمكانيات غير متكافئة.

و قد ركز علماء الاجتماع على وزن متغير الجنس و مشروع العودة في الإهتمام باللغة والثقافة العربية. هناك فروق واضحة في تنشئة الذكور والإناث حسب الأدوار الاجتماعية التي تنتظرهم في المستقبل. كما أن هناك فوارق حسب مشروع العودة. فالمهاجر الذي ينوي الرجوع إلى الوطن الأصل يكون أكثر تعلقا بثقافته الأصلية وأشد حرصا على تلقينها لأبنائه لا سيما وأن الاهتمام باللغة الأصلية يهدف إلى إعداد الناشئة للتأقلم في المجتمع الأصل اثر العودة النهائية.

من خلال ما سبق يتضح التباين في وجهات النظر حول وزن العوامل النفسية أو الإجتماعية في تأويل ظاهرة الإهتمام باللغة و بالثقافة الأصلية. فبرغم التباين الواضح نتيجة اختلاف الحقول المعرفية بين علماء النفس و علماء النفس الاجتماعي وعلماء الإجتماع نجد شبه اتفاق حول أهمية مشروع العودة في الإهتمام باللغة الأصلية للتأقلم والإنصهار في مجتمع الأصل عند العودة. كما نجد تأكيدا في بعض الدراسات على وجود فوارق بين الذكور والإناث في التوجه نحو اللغة العربية والملاحظ هو أن هذه التأكيدات لم تتجاوز مستوى الافتراض لذلك فضلنا في هذه الدراسة التثبت من صدق هذه الفرضيات و مساءلة الواقع من خلال دراسة تتبعية لعينة تجريبية تستخدم أدوات بحث نسعى لتكون صادقة وثابتة وعلى درجة عالية من القدرة التمييزية و ذلك كل ما كان إنسانيا ممكنا.

الفرضيات العامة للبحث

أثبتت العديد من الدراسات وجود فروق في تنشئة البنين والبنات لدى المهاجرين العرب بحسب الأدوار الاجتماعية التي تنتظرهم وبحسب القيم الدينية المرجعية التي تحكم سلوكهم. فالمهاجر التونسي يعطي حرية أوسع للبنين و يميل إلى إحاطة الفتاة بحماية مفرطة و تقييد حريتها في إنتماء إلى فضاءات الترفيه العمومية مما يجعلها تقضي معظم أوقاتها بالمنزل تعاشر أهلها وبني قومها و تستهلك البرامج الترفيهية الداخلية ذات الصلة بالفضاء الرمزي الأصلي والتي تشكل مصادر إضافية لتنمية القدرات اللغوية. لهذا الاعتبار نتوقع تحسنا في نتائج التحصيل اللغوي بدرجة أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور.

و لما كانت اللغة هي الأداة الأساسية للإندماج في المجتمع الأصل عند العودة فإننا نتوقع درجة أعلى في الاهتمام باللغة العربية في فترة ما بعد الدراسة لدى الفئة التي ترغب في العودة مقارنة بالشريحتين الأخريين : أصحاب الإقامة المزدوجة بالبلدين و أولئك الذين ينوون الإقامة النهائية بفرنسا.

الصياغة الإجرائية للفرضيات.

نتوقع تحسنا في نتائج اختبار التحصيل اللغوي لدى مجموع أفراد عينة الدراسة بصفة كلية.

يكون التحسن في مستوى التحصيل بدرجة أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور.

يكون التحسن في مستوى التحصيل بدرجة أعلى لدى العائدين منه لدى بقية الشرائح.

التحديد الإجرائي للمفاهيم

تعريف التقييم

نتبنى في هذه الدراسة التعريفين التاليين :

بالنسبة لمحمد علي عثمان خبير اليونسكو " التقييم هو إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها والعمل على كشف نواحي النقص فيها أثناء سيرها الطبيعي واقتراح الوسائل اللازمة لتلافي هذا النقص مستقبلا"

و بالنسبة لمحمد النجاعي (43 : 1985)،"التقييم هو حكم معياري نصدره على شخص، عمل، مؤسسة، رأي، انتاج... ويكون ذلك استنادا على مرجع أو معيار معين وقع تحديده في مرحلة متقدمة باعتبار المرامي والأهداف والغايات المراد إدراكها"

وفي ضوء هذه التعريفات تكون مرجعيتنا في إصدار الحكم على نجاعة تجربة تدريس اللغة العربية بالمدارس الفرنسية هي ما تحققه العملية التربوية من مستوى يؤهل المتعلم لتنمية مكتسباته اللغوية بعد الإنتهاء من مرحلة الدراسة و ذلك بالاعتماد على المصادر الإضافية للتكوين مثل التلفاز والكتب والصحف اليومية والدوريات والحاسب الآلي و غيرها من المصادر.

مفهوم الاهتمام

نتبنى في هذا الصدد تعريف "ميشال هيطو" (Michel Huteau, 1994 : 564) المدير السابق للمعهد الوطني لدراسات الشغل والتوجيه والإعلام وهو أحد أبرز الوجوه التي اشتغلت بمفهوم الإهتمام. و قد عرفه كما يلي " هو توجه إيجابي و نوعا ما صريح نحو فئة من الأشياء أو الأنشطة"

فالاهتمام هو اذا تلك القوة الدافعة التي تحرك طاقة الفرد أو المجموعة نحو تحقيق عمل ما أو نحو تحصيل معمق في حقل ما. ويمكن أن نتوصل لمعرفة مدى الإهتمام بطريقة مباشرة باستجواب الأفراد ودعوتهم إلى تقدير اهتمامهم على سلم مرقم متدرج أو بصفة غير مباشرة كأن نستنتج قوة الإهتمام من خلال الممارسة المكثفة لبعض الأنشطة أو من خلال ما يمتلكه الفرد من معلومات حول موضوع ما وفي هذه المقاربة تقاس درجة الإهتمام بمدى اتساع دائرة المعارف في ذات الموضوع. و لقد آثرنا هذا التوجه لما يوفره من درجات صدق عليا لاعتماده على مؤشرات موضوعية قابلة انبريقيا للقياس و بعيدة عن المجاملة. فما هي المؤشرات التي اعتمدناها لدلالة على اهتمامات الجيل الثاني للهجرة باللغة العربية ؟

تقاس درجة الإهتمام لدينا بمدى تنمية المكتسبات اللغوية في فترة ما بعد الدراسة و ذلك بمقارنة نتائج التحصيل اللغوي بطريقة الإختبار و إعادة الاختبار أي في دورتين:

_ الأولى مباشرة بعد ثلاث حلقات تكوين.

_ والثانية بعد عشرين سنة من إجراء الاختبار الأول.

تقاس درجة الإهتمام بمدى نماء أو تدني النتائج بين الدورتين.

مفهوم المشروع

المشروع حسب (Goguelin P. et Krau E. 1992 : 17) هو "تمثل واع لوضعية كلية مستقبلية" وانطلاقا من هذا التعريف يمكن تصنيف المشاريع المستقبلية للمهاجرين التونسيين في ثلاثة نمادج أساسية :

1- مشروع مستقبلي يتمحور حول الرغبة في العودة الى الوطن الأصل.

2- مشروع الإقامة المزدوجة والاستفادة من الفرص الاجتماعية والاقتصادية المتاحة في البلدين (فرنسا و تونس)

3- مشروع الإقامة النهائية بفرنسا.

حدود البحث

إن الجيل الثاني للهجرة لا يمثل خلافا للاعتقاد السائد مجموعة متجانسة بل هو مجتمع متنوع يشمل عدة فئات لها خصائص متعددة نتيجة عدة عوامل يجب أخذها في الإعتبار في مثل هذا البحث نذكر من بينها على وجه الخصوص عامل أصل الأبوين . فمن الأبناء من ينحدر من أب فرنسي وأم تونسية أو العكس.

و عامل الإقامة فهناك من ولد بفرنسا وهناك من التحق بالوالدين بعد الإقامة ببلد الأصل بعدة سنوات.

و عامل الدراسة فهناك من زاول تعلمه من البداية بفرنسا وهناك من شرع في التعلم بتونس ثم واصله بفرنسا الخ...

و قد اقتصر البحث على عينة قوامها 156 تلميذا من أصل 208 خضعوا للإختبار في الدورة الأولى وهذا النقص في عدد أفراد العينة ناتج عن صعوبة الالتقاء بعضهم بسبب تغيير محل السكن وعدم وجود أثر يمكننا من تتبعهم أو بسبب رفض المشاركة أو الإعتقال أو الوفاة. ومن خصائص العينة أن كل أفرادها قد تابعوا بصفة مسترسلة دروس اللغة العربية بمستوياتها الثلاثة حسب الصيغتين -تعليم مدمج أو تعليم موازي في الفترة الفاصلة بين سنتي 1976 و1980، و أنهم قد ولدوا بفرنسا أو اقتيدوا إليها في السنة الأولى على الأقصى بعد ميلادهم، وانحدروا من أم و أب تونسيين مقيمين بفرنسا.

واعتبارا لمحدودية أفراد العينة فإنه لا يمكن تعميم النتائج خارج مجتمع الدراسة.

و نظرا إلى أن أدوات القياس المستخدمة هي من صنعنا و ليست من الإختبارات المقننة فإن نتائج هذه الدراسة على درجة صدق الأدوات وارتفاع ثباتها.

مجتمع الدراسة

تشكل مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ الذين تابعوا بصفة مسترسلة دروس اللغة العربية بالمدارس الفرنسية بمقاطعة الألب البحرية بالساحل اللازوردي بجنوب فرنسا في الفترة الفاصلة بين سنتي 1976 و 1980 و كان عددهم 1456 تلميذا.

عينة الدراسة

تم اختيار أفراد عينة الدراسة من بين أفراد مجتمعها بطريقة عشوائية طبقية. وهي عينة تجريبية روعي فيها التكافؤ إذ لا تختلف شريحة عن الأخرى إلا في مستوى المتغيرات التي نريد التثبت من أثرها. يتوزع أفرادها كالآتي :

جدول رقم 1: اعداد التلاميذ الذين خضعوا للاختبار سنة 1980 و1999.

الجنس المشروع المستقبلي	الذكور	الإناث	المجموع
مشروع العودة إلى الوطن	26	26	52
مشروع الإقامة المزدوجة	26	26	52
مشروع الإقامة النهائية بفرنسا	26	26	52
المجموع	78	78	156

أدوات الدراسة

استخدمنا في هذه الدراسة اختبار لقياس التحصيل اللغوي واستبيان لتحديد المشاريع المستقبلية لأفراد العينة.

أ- الاختبار : يتكون من مجموعة تمارين لقياس التحصيل في المستويات التالية :

- فهم الخطاب الشفهي من خلال التمرينين عدد 1 - 2 المكافأة الجملية القصوى 20 نقطة.
- القدرة على القراءة بواسطة التمرينين عدد 3 - 4 المكافأة الجملية 20 نقطة.
- فهم الخطاب المكتوب بالإعتماد على التمرينين عدد 5 - 6 المكافأة الجملية 20 نقطة.
- القدرة على الكتابة بالإرتكاز على التمرينين عدد 7 - 8 المكافأة الجملية 20 نقطة.
- القدرة على التعبير الشفوي انطلاقا من التمرينين عدد 7 مكرر و 8 مكرر المكافأة 20 نقطة.

يكون مجموع العلامات القصوى التي يمكن أن يحصل عليها في كل التمارين 100 نقطة.

تأكدنا من مدى صدق الإختبار وثباته و قدرته التمييزية من خلال الآتي :

- صدق المقياس : عرضنا الإختبار على محكمين من ذوي الخبرة و أدخلنا التعديلات اللازمة ثم عرضناه مجددا على المحكمين فأظهروا اتفاقا على الصيغة النهائية.

- ثبات المقياس : تم التثبت من ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق و إجراء الاختبار في فترات منفصلة وقياس معامل الإرتباط الذي كانت قيمته 0.72. مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

- القدرة التمييزية حيث تم حساب قيمة ت لدلالة الفروق بين المتوسطات الأعلى من الوسيط و الأدنى من الوسيط فكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

ب- الاستبيان : موجه للعينة التجريبية وهو محرر باللغة الفرنسية نظرا لمحدودية مستوى أفراد العينة في اللغة العربية. و يتكون من 73 بندا- نسعى من خلال البنود عدد 1 الى36 إلى معرفة المعطيات التي تخص الهوية و من البنود 37 إلى 43 إلى تصنيف المستجوبين حسب المشروع المستقبلي ، ومن البنود 44 إلى 73 إلى معرفة مدى استهلاك المنتوج الثقافي وممارسة النشاط الترفيهي المرتبط بالفضاء الرمزي الأصلي هذا و سنستغل نتائج البنود الأخيرة المذكورة في دراسة لاحقة إن شاء الله.

ج- تحليل مضمون المناشير الصادرة عن السلطات الفرنسية والتي تخص تدريس اللغة العربية.

د- الملاحظة بالمشاركة

تصميم الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على مجموعة من المتغيرات وقد انقسمت هذه المتغيرات إلى متغيرات مستقلة و متغيرات تابعة.

1- المتغيرات المستقلة (المؤثرة الرئيسية) هي :

أ - الجنس بمستويين (ذكور إناث).

ب- المشروع المستقبلي بثلاث مستويات (العودة إلى الوطن)- (الإقامة المزدوجة بالبلد الأصل و بلد الهجرة) - (الإقامة النهائية بفرنسا).

2- المتغيرات التابعة (المتأثرة الفرعية) وهي :

أ - النماء أو التدني في مستوى التحصيل اللغوي من خلال نتائج الاختبار سنة 1980 واعادة الاختبار سنة 1999.

و قد استخدمنا عدة مؤشرات لتصنيف أنماط المشاريع المستقبلية نلخصها في الآتي :

- مؤشر متعلق بالبلد المفضل في صورة الرغبة في اقتناء مسكن. اختيار ضمن متعدد- تونس- فرنسا- في البلدين.
- مؤشر مرتبط بالبلد المفضل في بعث مشاريع اقتصادية. اختيار ضمن متعدد- تونس- فرنسا- في البلدين.
- مؤشر يدل على البلد المفضل عندما يتعلق الأمر بتأثيث المنزل و توفير أسباب الرفاهة فيه. اختيار ضمن متعدد - تونس - فرنسا - في البلدين.
- مؤشر نية العودة و تحديد آجالها اختيار ضمن متعدد. -بعد 10 سنوات- بعد التقاعد- لا أرغب في العودة.
- مؤشر النظام الدراسي المرغوب فيه لتنشئة الأبناء. اختيار ضمن متعدد- تعليم مزدوج عربي فرنسي- فرنسي بحت - مطابق للبرنامج التربوي التونسي.
- مؤشر اختيار أسماء الأبناء. اختيار ضمن متعدد - اسم عربي - اسم مزدوج - اسم فرنسي.
- مؤشر اختيار الجنسية. اختيار ضمن متعدد - جنسية تونسية - فرنسية - مزدوجة.

وكل اختيار من الإختيارات الثلاث يؤشر على صنف من المشاريع المستقبلية. لكي يدخل المستجوب مثلا في شريحة العائدين يجب أن تتفق غالبية الأجوبة مع الاختيارات الخاصة بالنموذج المستقبلي المتمحور حول الرغبة في العودة إلى الوطن ويمكن أن نضرب على ذلك مثلا : إذا كانت الإجابة على السؤال حول تفضيل مكان اقتناء المسكن "تونس" و في خصوص

تفضيل تأثيث المسكن و توفير الرفاهة هي أيضا تونس وفي خصوص اختيار الجنسية كانت الجنسية التونسية دون سواها وظهر الميل إلى اختيار أسماء تونسية للأبناء وتفضيل نظام دراسي حسب البرنامج التونسي الخ... أدرج المستجوب ضمن شريحة العائدين. و نستخدم نفس الأسلوب بالنسبة لبقية الأنماط.

النتائج

لنذكر بأن البحث يسعى للإجابة عن الأسئلة التالية :

أ- هل هناك تحسن في مستوى التحصيل اللغوي لدى مجموع أفراد العينة بعد مرور عشرين سنة على الاختبار الأول؟

ب- هل هناك تحسن بنفس الدرجة في نتائج اختبار التحصيل اللغوي عند الذكور والإناث ؟

ج- هل هناك تحسن بنفس الدرجة في نتائج اختبار التحصيل اللغوي لدى الشرائح التجريبية الثلاث تبعا لمتغير المشروع المستقبلي المتمثل في العودة إلى الوطن أو الإقامة المزدوجة بالبلدين أو الإقامة النهائية بفرنسا ؟

د- ما مدى مناسبة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتاريخية والمدرسية لتطوير التجربة و حفز أبناء المغتربين على تعلم اللغة العربية ؟

السؤال الأول - هل هناك تحسن في مستوى التحصيل اللغوي لدى مجموع أفراد العينة بعد مرور عشرين سنة على الاختبار الأول ؟

نظرا لطول قائمة العلامات التي تحصل عليها كل مختبر في الدورة الأولى والثانية ارتأينا اختصارها في شكل فئات.

الجدول رقم 2: نتائج الاختبار و إعادة الاختبار

فئة العلامات	الاختبار في الدورة الأولى سنة 1980 التكرار	النسبة المئوية	إعادة الاختبار في الدورة الثانية سنة 1999 التكرار	النسبة المئوية
19-10	13	8.33	14	8.97
29-20	21	13.46	27	17.30
39-30	19	12.17	25	16.02
49-40	22	4.10	24	15.38
59-50	39	25	26	16.66
69-60	23	14.74	20	12.82
79-70	10	6.58	14	8.97
89-80	8	5.26	5	3.20
100-90	1	0.64	1	0.64
المجموع	ن = 156	100	ن = 156	100
المتوسط الحسابي	47.83		45.26	
الانحراف المعياري	19.22		19.55	
التباين	369.65		381.45	

لمعرفة ما إذا كان المستوى قد ارتفع أو تدنى لابد من اختبار الفرضية الصفرية : ليس هناك فوارق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الاختبار في الدورة الأولى والثانية. وللتدليل على صحة الفرضية يجب احتساب القيمة (Z). في هذه الحالة تحسب Z على أساس متوسط الفروق بين الأعداد ناقص صفر وتقسم النتيجة على مجموع انحراف الفروق و على الجذر التربيعي للعدد الجملي للمختبرين.

و عند مقارنة Z المحسوبة - 2.07 مع Z المقروءة 1.96 في مستوى الدلالة 0.05 لا يمكن تأييد الفرضية الصفرية. فهناك فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الدورتين ومن خلال الإتجاه السلبي لمتوسط الفروق بين العلامات المتحصل عليها في الدورتين يمكن التأكيد بأن هناك تراجعا في النتائج.

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن متوسط علامات الدورة الأولى انتقل من 47.83 إلى 45.26 في الدورة الثانية أي بفارق 2.57 نقطة في الإتجاه السلبي، و أن قيمة الإنحراف المعياري في الدورة الأولى أكبر منها في الدورة الثانية. وتشير هذه النتائج إلى انخفاض في تشتت العلامات في الدورة الثانية. لنر كيف تتوزع العلامات على الأرباع ؟

الجدول رقم 3: توزع العلامات في الدورة الأولى والثانية على الأرباع

الرباعي	الرباعي الأول	الرباعي الثاني	الرباعي الثالث
نتائج اختبار الدورة الأولى	32.63	50.76	61.30
نتائج اعادة الاختبار	24.50	45	60.50
الفارق	-8.13	-5.76	-0.80

يقرأ الجدول بالطريقة التالية : 25% من المختبرين تحصلوا على مجموع علامات مساو أو أقل من 32.63 نقطة في الدورة الأولى بينما لم يتجاوز مجموع العلامات 24.50 في الدورة الثانية. أي بفارق 8.13 نقطة.

يشير الجدول أن 50 % من المختبرين تحصلوا على مجموع علامات في الدورة الأولى يساوي أو يفوق 50.76 نقطة بينما أصبح المجموع 45 نقطة في الدورة الثانية. أي بنقص يساوي 5.76 نقطة.

أما الربع الثالث فهو يدل على أن 25 % فقط من المختبرين تحصلوا على مجموع علامات في الدورة الأولى تساوي أو تفوق 61.30 نقطة وقد سجل هذا المجموع تراجعا في الدورة الثانية بـ 0.80 نقطة. وبينت الدراسة أن المتحصلين على نتائج عالية ينزعون إلى إعادة إنتاج النتائج العالية. و معامل الارتباط بين نتائج الدورة الأولى والثانية يساوي 0.76 مما يدل على أن هناك مستوى أدنى لتحسين المستوى الأصلي أو الحفاظ عليه.

وعند مقارنة المنوال أي القيمة السائدة في الدورة الأولى بالمنوال في الدورة الثانية نجد ان فئة العلامات 50-59 تكررت 39 مرة بينما استقر المنوال في الدورة الثانية في فئة العلامات 20-29.

بقي أن نعرف ما هي القدرات التي أصابها التآكل بمفعول الزمن ؟

سنسعى هنا لمعرفة القدرات التي تراجعت فيها النتائج وذلك بمقارنة نتائج الخمس مجموعات من التمارين الخاصة بقياس القدرات التالية : فهم الخطاب الشفهي - القراءة- فهم النص المكتوب - التعبير الكتابي - التعبير الشفهي.

الجدول رقم 4: نتائج الدورتين في اختبارات فهم المنطوق-القراءة- فهم النص المكتوب- التعبير الكتابي- التعبير الشفهي.

	المشاركون الذين تحصلوا على علامات دون 10 من 20 في كل تمرين				المشاركون الذين تحصلوا على علامات تفوق 10 من عشرين في كل تمرين			
القدرات المختبرة	اختبار الدورة الأولى		اعادة الاختبار الدورة الثانية		اختبار الدورة الأولى		اعادة الاختبار الدورة الثانية	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
فهم المنطوق	25	16.03	18	11.54	131	83.97	138	88.46
القراءة	68	43.58	87	55.77	88	56.42	69	44.23
فهم نص مكتوب	72	46.15	92	58.97	84	53.85	64	41.03
تعبير كتابي	83	53.20	102	65.38	73	46.80	54	34.62
تعبير شفهي	44	28.20	27	17.30	112	71.80	129	82.70
من أصل	ن =156		ن = 156		156		156	

أن مقارنة نتائج كل مجموعة من التمارين في الدورة الأولى والثانية تبرز الآتي :

❖ تنام في القدرة المتعلقة بفهم المنطوق والتعبير الشفهي. و يمكن أن يعزى سبب هذا التنامي إلى استعمال اللغة العربية في التخاطب في العائلة ومع أفراد الجالية العربية كما يحتمل أن تكون وسائل الإعلام الجماهيرية المرئية والسمعية قد لعبت دورا في التنمية المستدامة لهذه القدرات.

❖ تراجع في القدرة على القراءة وفهم النص المكتوب والتعبير الكتابي. و هذه القدرات مرتبطة بالكفاية في القراءة التي نعتبرها بمثابة الواسطة التي بدونها تستعصي تنمية القدرة على فهم المكتوب والتعبير الكتابي. وتراجع القدرات المرتبطة بالقراءة والكتابة ناتج عن قلة الاستعمال و تنميتها لاتتم بطريقة ضمنية بل تستوجب، خلافا للشفهي، إطارا تعليميا منظما ومنهجيا.

إجمالا ان المعالجة الإحصائية لنتائج مجموع أفراد عينة الدراسة تبرز التدني في المستوى ولا تمكن من التعرف عما إذا كان التراجع المسجل سببه ضعف نتائج الفتيان أو الفتيات أو أفراد الجنسين معا. لذلك آثرنا معرفة الفوارق بين الذكور والإناث.

السؤال الثاني - هل هناك تحسن بنفس الدرجة في نتائج البنين والبنات عند اختبارهم في الدورة الثانية؟

الجدول رقم 5: مقارنة نتائج الذكور والإناث في الدورة الأولى والثانية.

	الذكور				الإناث			
فئة العلامات	نتائج اختبار الدورة الأولى		نتائج اعادة الاختبار		نتائج اختبار الدورة الأولى		نتائج اعادة الاختبار	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
19-10	7	8.97	8	10.25	6	7.69	6	7.69
29-20	10	12.82	12	15.38	11	14.10	15	19.23
39-30	9	11.53	11	14.10	10	12.82	14	17.94
49-40	8	10.25	11	14.10	14	17.94	13	16.66
59-50	19	24.35	14	17.94	20	25.64	12	15.38
69-60	11	14.10	12	15.38	12	15.38	8	10.25
79-70	8	10.25	8	10.25	2	2.56	6	7.69
89-80	5	6.41	2	2.56	3	3.84	3	3.84
100-90	1	1.28	0	00	00	00	1	1.28
المجموع	78	100	78	100	78	100	78	100
التباين	424.98		378.78		307.88		383.31	
الانحراف المعياري	20.61		19.46		17.54		19.57	
الفارق	1.15				2.03			

الفرضية التجريبية : هل هناك تحسن في نتائج الذكور والإناث بنفس الدرجة؟

الفرضية الصفرية : ليس هناك فوارق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج الدورة الأولى والثانية لدى الذكور والإناث.

قيمة Z المحسوبة لدى الذكور 1.62 وهي أقل من Z المقروءة 1.96 في مستوى الدلالة 0.05

قيمة Z لدى الإناث 2.02 وهي أكبر من Z المقروءة 1.96 في مستوى الدلالة 0.05

و قد أبرزت مقارنة نتائج الذكور والإناث النتائج التالية :

- تحسن نتائج الفتيات في الدورتين.
- ليس هناك تحسن في نتائج الذكور وان بقيت النتائج لدى الذكور أعلى منها لدى الفتيات.
- تحقيق نتائج أفضل في مستوى فئة العلامات المرتفعة لدى الفتيات في الدورة الثانية.

قد يعزى تحسن نتائج الإناث عند إعادة اختبارهن إلى القيود التي تكبل حريتهن في ممارسة الأنشطة الترفيهية الخارجية و حتى الداخلية مما يجبرهن على البقاء بالمنزل حيث يشغلن أوقاتهن بمتابعة البرامج التلفزية والإذاعية العربية بكثافة ومجالسة نساء الجيل الأول اللاتي يتقن اللغة العربية بحكم تنشئتهن الأولى في المجتمع الأصلي. أما الفتيان فهم يتمتعون بأكثر حرية في اختيار الأنشطة الترفيهية الخارجية (رياضة- رحلات- سينما الخ...) وممارستها، و هذه الأنشطة من شأنها أن تشغل الفتيان عن متابعة البرامج التلفزية والإذاعية العربية التي تلعب دورا أساسيا في تنمية القدرات في اللغة العربية.

بقي أن نعرف ما إذا كانت النتائج قد تحسنت بعد مرور 20 سنة لدى الشرائح الثلاثة تبعا لمتغير المشروع المستقبلي.

السؤال الثالث - هل هناك تحسن بنفس الدرجة في نتائج التحصيل اللغوي في فترة ما بعد الدراسة بحسب المشروع المستقبلي المتمثل في العودة إلى الوطن أو الإقامة المزدوجة في البلدين أو الإقامة النهائية بفرنسا؟

الجدول رقم 6 : نتائج الإختبار و إعادة الاختبار لدى الشرائح الثلاثة تبعا للمشروع المستقبلي : العودة - الإقامة المزدوجة - الإقامة النهائية بفرنسا.

المشروع	مشروع العودة الى الوطن				مشروع الاقامة المزدوجة				مشروع الاقامة النهائية بفرنسا			
نتائج الاختبار	نتائج اختبار الدورة الأولى		نتائج إعادة الإختبار		نتائج اختبار الدورة الأولى		نتائج إعادة الإختبار		نتائج اختبار الدورة الأولى		نتائج إعادة الإختبار	
فئة العدد	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
19-10	6	11.53	7	13.46	3	5.76	0	0	4	7.69	7	13.46
29-20	6	11.53	10	19.23	6	11.53	8	15.38	9	17.30	9	17.30
39-30	5	9.61	10	19.23	8	15.38	5	9.61	6	11.53	10	19.23
49-40	8	15.38	9	17.30	7	13.46	9	17.30	7	13.45	6	13.46
59-50	13	25	6	11.53	13	25	17	32.69	13	25	7	13.46
69-60	7	13.46	3	5.76	8	15.38	7	13.46	8	13.46	6	11.53
79-70	4	7.69	3	5.76	2	3.84	6	11.53	4	7.69	5	9.61
89-80	2	3.84	3	5.76	5	9.61	0	0	1	1.92	2	3.84
100-90	1	1.92	1	1.92	0	0	0	0	0	0	0	0
الجملة	52	100	52	100	52	100	52	100	52	100	52	100
المتوسط	47.72		42		49.50		49.88		46.33		43.15	

يبين هدا الجدول بالرجوع إلى المتوسطات الحسابية أن النتائج قد تحسنت لدى الشريحة التى تمحور مشروعها المستقبلي حول الإقامة المزدوجة و تراجعت لدى بقية الشرائح. غير أن الاقتصار على المتوسط الحسابي لا يكفي لأخذ القرار في خصوص دلالة الفوارق بين متوسط نتائج الدورة الأولى و نتائج إعادة الاختبار لدى الثلاث شرائح. فلا مناص من تجريب الفرضية الصفرية.

الفرضية التجريبية : يمكن صياغتها كالآتي : تحسنت النتائج عند إعادة الإختبار لدى الشرائح الثلاث.

الفرضية الصفرية : بالنسبة إلى كل شريحة ليس هناك فوارق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار الأول و نتائج إعادة الاختبار ثانية.

تشتمل كل شريحة على 52 فردا و عندما يكون حجم العينة دون 60 فإننا نحتسب t student لاختبار الفرضية الصفرية. وقد أدى الاحتساب إلى النتائج التالية :

الشريحة	أصحاب مشروع العودة	مشروع الاقامة المزدوجة	مشروع الاقامة النهائية
قيمة t student المحسوبة	1.14	3.12	2.01

يكون احتساب درجة الحرية ddl كالآتي ن - 1 = 52 - 1 = 51 بالرجوع إلى جدول ستودنت في مستوى 40 من درجة الحرية نتحصل على قيمة t المقروءة على الجدول في مستويات الدلالة التالية :

مستوى الدلالة	0.10	0.05	0.01
قيمة t student المحسوبة	1.68	2.02	2.70

نتبين من مقارنة t student المحسوبة و المقروءة الآتي :

بالنسبة إلى الشريحة الأولى : أي أصحاب مشروع العودة الى الوطن لم نقم الدليل على وجود تحسن في نتائج الاختبارين. أن t المحسوبة أقل من t المقروءة في مستوى الدلالة 0.01 و 0.05 و 0.10 بل نسجل تراجعا في النتائج.

بالنسبة إلى الشريحة الثانية : أي أصحاب مشروع الإقامة المزدوجة في البلدين هناك تحسن في نتائج الاختبارين و بدرجة ثقة عالية 0.01.

بالنسبة للشريحة الثالثة : أي الذين اختاروا الإقامة النهائية بفرنسا لم نقم الدليل على وجود تحسن إلا في مستوى الدلالة 0.10. أي بدرجة ثقة ضعيفة. و احتمال الوقوع في خطأ بنسبة 10 من أصل 100.

ان المعالجة الإحصائية للنتائج أدت بنا إلى نتائج لم نتوقعها. اعتقدنا في البداية أن الشريحة التى تنوي العودة هي التي ستحسن قدراتها في اللغة العربية فوجدنا نتائجها تتراجع بصفة ملحوظة. بينما الشريحة التي تنوي الإقامة المزدوجة تسجل تحسنا واضحا في نتائج إعادة الاختبار. أما أفراد الشريحة الذين ينوون البقاء نهائيا بفرنسا فقد تراجعت نتائجهم بأقل حدة منه لدى الذين سيعودون.

كيف تفسر هذه النتائج ؟

لعل سبب هذا التباين يعزى إلى الاتجاهات المتباينة للشرائح إزاء اللغة العربية بحسب ما تمليه عليهم مصالحهم. فأصحاب مشروع العودة منشغلون بتأمين مردود مالي يوفر لهم لقمة

العيش عند العودة انشغالا يجعلهم يضعون المسألة الثقافية في المرتبة الثانية في سلم أولويات مشاغلهم.

أما الشريحة التي تنوي الإقامة المزدوجة فقد يفسر تحسن نتائجها بالعلاقة الأداتية التي تربطها باللغة العربية فهي تسعى لاستغلال الفرص المتاحة في البلدين وتقيم علاقة مكثفة ببلد الأصل و تتتبع أخبارها و تتعامل معها بانتهازية.

و أما الشريحة التى ترغب في الإقامة النهائية فان اهتمامها باللغة العربية يترجم إرادتها في الحفاظ على هويتها والتخلص من عقدة الذنب جراء اختيار أفرادها الإقامة النهائية بفرنسا كما يبرز نية تعزيز مقومات الهوية والتشكل كقوة سياسية ضاغطة تجعل الجالية تلعب دورا فعالا في القرار السياسي و قد اكتسح بعض المهاجرين مواقع داخل الأحزاب السياسية والمجالس المحلية و حتى مناصب عليا في الحكومة الفرنسية و يهدف الاهتمام عندهم باللغة إلى الحفاظ على الشبكات الاقتصادية الناشئة و المرتكزة في جلب حرفائها على الانتماء الثقافي والعرقي كالقصابين الذين يبيعون اللحم الحلال وتجار الصناعات التقليدية والحلويات و غيرها من الحرف التي تروج للمنتوج الوطني المتجه نحو الجاليات العربية. ولعله من الممكن اعتبار المتغير الديني فاعلا في تحديد اتجاهات أفراد العينة نحو اللغة والثقافة العربية غير أننا نأسف لعدم تمكننا من وضع الفرضية على محك الإختبار نظرا لحساسية الموضوع في ظل الظروف الراهنة. أفراد العينة يتحرجون من الحديث عن ممارساتهم الدينية خوفا من التعرض للاضطهاد. و نأمل أن نتمكن مستقبلا من إختبار الفرضية عندما تكون الظروف أكثر ملاءمة للحصول على معلومات صادقة من المستجوبين.

إجمالا إن النتائج قد تراجعت بسبب عدة عوامل متضافرة مرتبطة بالسياق التاريخي والاجتماعي والدراسي لذلك نتساءل عن مدى مناسبة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتاريخية والمدرسية لحفز أبناء المغتربين على تعلم اللغة العربية.

السؤال الرابع- ما مدى مناسبة الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتاريخية والمدرسية لحفز أبناء المغتربين على تعلم اللغة العربية ؟

عندما يكون التعليم اختياريا مثلما هو الحال بالنسبة إلى تعليم اللغة العربية بالمدارس الفرنسية فإن الإقبال عليه يكون رهين الظروف المحيطة به. ويلعب السياق الذي اندرجت فيه العملية التعليمية في مختلف المستويات دورا أساسيا في اتجاهات التلميذ سوى كانت إيجابية أو سلبية نحو الإقبال على التعلم. ذلك أن المنظومة التربوية نظام فرعي من أنظمة المجتمع تعلوه أنظمة أكبر منه نتحدث عنها على أنها النظام الإقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي. وبين نظام التعليم والنظم التي تحيط به تفاعلات و تأثيرات متبادلة. فتغيير

النظام التربوي في اتجاه التعددية الثقافية رهين التغير في البناء الذي يعلوه و في التقاليد التربوية السائدة وفي تصور الآخر. لقد أبرز أميل دركهايم (Durkheim E,1969) من خلال دراسته الزمانية حول التطور البيداغوجي بفرنسا أن كل تغيير يصطدم بالماضي و يتطلب جهدا يوميا لتكريسه على أرض الواقع. و حري بنا، انطلاقا من هذه المعاينة، معرفة الظروف الموضوعية التي حفت بتجربة تدريس اللغة العربية على جميع المستويات السياسية والاقتصادية والمدرسية و القيمية التي تمثل قاعدة ارتكاز النظام التربوي الفرنسي.

إن إدراج اللغة و الثقافة العربية سنة 1975 كمادة اختيارية ضمن المواد الدراسية بالمدارس الابتدائية الفرنسية تم في ظل وضع سياسي واقتصادي متأزم ووضع دراسي يتسم بالفشل وارث قيمي مبني على مقاومة الاختلاف وتكريس المركزية وتدعيم الوحدة الوطنية داخل المجتمع الفرنسي المتكون من أقليات ذات نزعة انفصالية تنادي بحقها في تعلم لغتها الأصلية و حقها في تقرير مصيرها.

و قد كان أهم حدث، على المستوى السياسي والاقتصادي، هز العلاقات بين الجالية العربية والمجتمع الفرنسي أنذاك هو إقدام الجزائر سنة 1971 على تأميم شركات البترول الفرنسية العاملة بالجزائر مما أثار غضب الشركات الاحتكارية التي تتحكم في وسائل الإعلام و في سياسة الدولة. وقد احتل الحدث مكانة هامة في الخطاب السياسي وواكبته حملات إعلامية معادية للعرب. ثم تلا هذا الحدث الخطر الذي قامت به البلدان العربية المنتجة للنفط إثر حرب أكتوبر وتفاقمت أنذاك الأزمة الاقتصادية وكثر عدد البطالين فأخذت العلاقة بين الجالية العربية والمجتمع الفرنسي تتدرج نحو الإصطدام وكثر الحديث عن عودة المهاجرين إلى أوطانهم وتعددت الاعتداءات الإرهابية بوعز من الأحزاب اليمينية المتطرفة و مارست الدولة عدة أشكال من الإغراء لحفز المهاجرين على العودة (منح العودة و مساعدات بعث مشاريع صغرى بالوطن الأصل). وقد أصبحت ظاهرة الهجرة وانعدام الأمن جراء البطالة موضوع مزايدات بين الحكومات المتعاقبة وبدأ خطاب الأحزاب السياسية المتنافسة ينحرف نحو العنصرية وذلك لاقتلاع أصوات الناخبين و كثر التندر بسلوك المهاجرين ليصبح مادة للتسويق الثقافي في الأعمال الدرامية مما شوه صورة المهاجر وجعله يخجل من نفسه ويخفي بشتى الأشكال أصله العربي. لقد رأينا البعض يعمد إلى تحريف اسمه ويخضب شعره ويغير طريقة لباسه ويبتعد عن الأحياء السكنية التي تأوي العرب حتى لا يتعرض إلى الإعتداءات العنصرية ومختلف أشكال الإقصاء والتهميش. و أصبحت الثقافة العربية بفعل الحملات الإعلامية التي تتحكم فيها الصهيونية موضوع ازدراء لا فقط من قبل الفرنسيين بل حتى من بعض أبناء الجالية العربية التي استبطنت الاحتقار و آثرت الاقتداء بالفرنسيين في كل مظاهر الحياة العامة.

و فرنسا من البلدان الأوروبية التي لا تعترف بالتمايز ولم توافق على الاتفاقيات الأوروبية ذات الصلة بحق الأقليات في الحفاظ على لغتها وثقافتها. والمتتبع لسياسة فرنسا يلاحظ أنها لم تصادق إلا على اتفاقيات حق الاختلاف بالمفهوم الفردي و ذلك حتى لاتؤجج مطالب الأقليات الجهوية التي ما انفكت تطالب بحقها في تعلم لغتها بالمدرسة مثل لغة كرسيكا والأكستان والبرتان لذلك نرى الحكومة الفرنسية تنظر بعين الحذر الى أي مبادرة تعطي للأقليات، حتى وإن كانت مهاجرة، حقها في الاختلاف.

ولم تكن المدرسة معزولة عن هذا المحيط السياسي والاقتصادي. فهي منظومة تتأثر بالوضع العام السائد تخترقها الصراعات و التناقضات الخارجية و يمكن من خلال قراءة المناشير المتعلقة بتدريس اللغة الأصل و من خلال الممارسات اليومية لمختلف الفاعلين ومن خلال خطابهم واتجاهاتهم نحو المهاجرين أن نجد صدى سياسة فرنسا حيال الأقليات. لقد أشارت المناشير المتعلقة باللغة العربية أن الهدف من تدريس اللغة الأصلية هو مساعدة العائدين إلى أوطانهم على التأقلم. إن عدم توفر سياسة جادة لإدماج الجالية العربية في المجتمع الفرنسي على أساس احترام ثقافتهم الأصلية يجعل الأبناء في وضع لا يساعد على النجاح ويجعل منهم شريحة مهمشة في النظام التربوي تسجل أعلى نسب الرسوب بالمقارنة مع رصفائهم الفرنسيين. هذا ما تبينه بعض الدراسات المقارنة للوضع الدراسي لأبناء المهاجرين مع رصفائهم الفرنسيين.

الجدول رقم 7: مقارنة سن دخول أبناء المهاجرين للمرحلة الثانوية مع رصفائهم الفرنسيين على أسس معيار التكافؤ في الوضع الاجتماعي.

الوضعية عند الدخول الى الثانوي	قبل السن العادية	السن العادية	سنة رسوب	سنتان رسوب	ثلاث سنوات رسوب
الأجانب	0.5 %	18.7 %	51.4 %	27.1 %	2.3 %
الفرنسيون	4.5 %	51.6 %	32.6%	11.2%	00%

يبرز هذا الجدول المقارن لسن الدخول إلى التعليم الثانوي مايلي:

أ- نصف عدد التلاميذ الفرنسيين الذين ينتمون الى الطبقة العمالية يدخلون إلى التعليم الثانوي في السن العادية بينما لا يكون ذلك إلا لـ 1/5 التلاميذ الأجانب (51.6 % مقابل 18.7%).

ب- إن الدخول إلى التعليم الثانوي قبل السن العادية يعد ظاهرة نادرة لدى المهاجرين .

فنسبة الفرنسيين المنتمين للطبقة الكادحة الذين يصلون التعليم الثانوي قبل السن العادية بفارق سنة هي % 4.5 بينما هي لدى الأجانب % 0.5.

ج- نسبة الأطفال الأجانب الذين يصلون إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي متأخرين بسنة هي % 51.4 بينما هي % 32.6 لدى رصفائهم الفرنسيين.

د- و اذا جمعنا نسب التلاميذ الذين يدخلون للتعليم الثانوي متأخرين بسنة أو أكثر تكون النسبة لدى أبناء المهاجرين % 80 بينما هي % 43 لدى رصفائهم الفرنسيين.

إن صعوبات التأقلم التي يعاني منها الأجانب المتمدرسون بالمؤسسات الفرنسية خاصة في السنوات الأولى من الدراسة تشكل العامل الأساسي في الرسوب. و الفشل الدراسي المتكرر الذى طال شريحة عريضة من أبناء المهاجرين أثر في اتجاههم نحو المدرسة و نتج عنه تصور سلبي لذواتهم وقدراتهم مما دفع بالعديد منهم للانقطاع المبكر عن الدراسة والانزلاق في متاهات الانحراف كما أصبح أولياء التلاميذ الفرنسيين ينظرون لوجود الأجانب بالفصل كعقبة تعطل تقدم نسق التلاميذ الفرنسيين فتعالت الأصوات منادية بضرورة حشدهم في أقسام خاصة وقد تم ذلك فعلا تحت ستار نتائج روائز مقننة حكمت عليهم بالقصور الذهني أو ذريعة ممارسة التمييز الإيجابي. و نشير في هذا الصدد أن الرسوب المتكرر في التعليم الإبتدائي له تأثير على التوجيه المدرسي إلى مختلف الاختصاصات. لذلك نجد غالبية أبناء المهاجرين يوجهون نحو التعليم القصير الذي لا يؤهلهم لحاجيات سوق الشغل التي أصبحت تطلب مستوى عاليا من التأهيل و الخبرة المهنية مما زاد في تهميشهم و حصرهم في الأشغال الوقتية والمتعبة والخطرة.

إن الأقلية التي تفلت من قدر الفشل المدرسي لا تجد الفرصة لاختيار اللغة العربية بالمعاهد الثانوية ضمن شريحة اللغات الأجنبية الاختيارية الأولى أو الثانية او الثالثة فرؤساء المعاهد لا يسعون إلى إدخال العربية ضمن اللغات الأجنبية وذلك حتى يسدوا الطريق أمام التلاميذ العرب الذين يتذرعون باختيارهم لبعض اللغات الأجنبية للالتحاق ببعض المعاهد الموجودة بالأحياء الراقية و التي تعرف بنتائجها الجيدة.

جدول رقم 8: توزيع التلاميذ حسب اختياراتهم للغة الأجنبية الأولى و الثانية والثالثة

اللغات الاختيارية الأجنبية	لغة اختيارية أولى-ثانية-ثالثة	النسبة المئوية
الانجليزية	2912350	65.13
الألمانية	940520	21.03
الاسبانية	485049	10.84
الايطالية	100151	2.24
العربية	2253	0.05
البرتغالية	1918	0.04
أخرى	29022	0.64
المجموع	4471263	100

تبرز هذه المعطيات الإحصائية أن اللغة الأنجليزية كلغة أجنبية اختيارية تستقطب أكبر عدد من التلاميذ ثم تليها اللغة الألمانية و تأتي اللغة العربية في المرتبة ما قبل الأخيرة إذ لا يتجاوز نصيبها من اختيار التلاميذ سوى نسبة 0.05 % في حين أن عدد التلاميذ العرب كثيف جدا.

إلى جانب هذه الصعوبات تنضاف أخرى تتعلق بنزعة النظام التربوي الفرنسي الشديدة إلى التوحيد. فقد أبرزت أعمال" أيمل دركهام" (Durkheim, 1969) و بيار بورديو (Bourdieu, 1970) "وبودلو و استبلاي" (Baudelot et Establet, 1979) الوظيفة التجانسية والنزعة المركزية المشطة التي يتصف بها تاريخيا النظام التربوي الفرنسي. لقد بين دركهايم أن وظيفة المدرسة هي التنشئة الاجتماعية أي "كل الإجراءات التي تنقل للأجيال الشابة معارف وأنماطا سلوكية معينة تضمن لمجتمع معين دوام حضارته ... والمدرسة هي تعبير متميز عن المجتمع الذي أوكل إليها أن تنقل للأطفال ما تراه ضروريا من القيم الثقافية والأخلاقية والاجتماعية كي تجعل الناشئ كهلا وتدمجه في محيطه" وقد اعتمد التوحيد والقضاء على الفوارق الأثنية والجهوية و الطبقية لجعل الثقافة البورجوازية هي الطاغية و قاعدة ارتكاز النظام التربوي الفرنسي. و قد نتج عن هذه الوظيفة التجانسية نظام مركزي نجد صورته المثلى في قول وزير التربية تحت الجمهورية الثالثة وهو ينظر لساعته "في هذه الساعة بالضبط كل أطفال فرنسا بصدد قراءة فرجيل" انه لمن المفارقات العجيبة، ونحن نعرف ما عرف به النظام الإداري الفرنسي من مركزية، أن تشير المناشير المتعلقة باللغة العربية انها لا تعدو ان تكون

نصوصا توجيهية يتصرف فيها المسؤولون الجهويون. فهذا الموقف سمح بشخصنة القرار وتغذية المقاومة ضد انتشار الدروس العربية على المستوى الجهوي. فكان من المديرين من نكر وجود قاعة لاحتضان هذه الدروس ومنهم من لم يقدم احصاء دقيقا للأطفال حتى لايصل العدد للحد الذي يسمح بفتح فصل لتدريس اللغة العربية. أما تلك المدارس التي اقيمت فيها الدروس فلم تكن في الغالب اطاراتها ميالة لتقدير ثقافة المهاجر وادماج مدرس اللغة العربية ضمن اطار التدريس. وفي كثير من الأحيان نجد القاعة غير معدة للتدريس تقع في فضاء منعزل عن البناية التي تجمع القاعات الخاصة بالتعليم الفرنسي. كما أن دروس العربية تنظم في أوقات يتعاطى فيها التلميذ الأنشطة الرياضية والترفيهية المحبذة إليه مما يسهم في عزوف الأطفال التونسيين عن متابعة دروس اللغة العربية بصفة مسترسلة. بعض المدرسين الفرنسيين يتعمدون تدريس بعض المواد الأساسية في الوقت الذي يتابع فيه الأطفال التونسيون دروس اللغة العربية مما يعمق تخلفهم عن ركب الدراسة في بعض المواد كالحساب واللغة و يثير قلق الأولياء على المصير الدراسي لأبنائهم. ان التداخل بين أنشطة الإيقاظ التي تنتظم في ثلث الوقت البيداغوجي والمواد الأساسية من شأنه أن يخلق وضعا يكون فيه التلميذ مجبورا على حسم الموقف بين اختيار دروس العربية أو الفرنسية. ان اضطرار الحكومة التونسية إلى صرف رواتب المعلمين بالعملة الأجنبية جعلها تقلص من عدد المعلمين الأكفاء وتعتمد أكثر فأكثر على الطلبة التونسيين الذين يزاولون تعليمهم بفرنسا فيؤدي نقص الخبرة الى التقليل من نجاعة العملية التعليمية. و نظرا لكون العملية التربوية تتم في المدارس الفرنسية فان الإدارة التونسية لا تملك الوسائل المؤسساتية التي تسمح بالتدخل الفاعل في تنظيم هذه الدروس. فلا نجد أثرا لنص صريح ذي قوة قانونية يحدد الهدف المؤمل تحقيقه إذ لم يتضمن قانون يوليو 1991 و لا القانون التوجيهي لسنة 2002 أي اشارة صريحة تحدد أهداف دروس اللغة العربية بالمهجر و برامجها. أهم ما يمكن العثور عليه بعض التوجهات في شكل توطئة تقدم للكتب المدرسية المستعملة أو في أعطاف اللوائح السياسية على هامش المؤتمرات السنوية للعمال التونسيين بالخارج. و غياب النصوص القانونية ليس من باب الغفلة بل أمر مدبر حتى لا يقع اشعار الطرف الفرنسي بأية اشارة تفيد أن تونس لها أحقية أو مسؤولية قانونية مرتبطة بالمصير الاداري المستقبلي للجيل الثاني للهجرة. أما إطار التدريس فإنه رغم كفاءته البيداغوجية لم يتسن له تكوين في الانثروبولوجيا و آليات التثاقف لمجابهة الوضعية الدراسية الخاصة. ويفتنم بعض المدرسين التونسيين فرصة إقامتهم بفرنسا لتعاطي بعض الأنشطة التجارية أو التفرغ لإتمام دراستهم الجامعية. وقد أدت هذه العوامل متظافرة إلى تراجع في النتائج و في عدد التلاميذ المشاركين في هذه الدروس وبخاصة تلك التي تنتظم داخل ثلث الوقت البيداغوجي كما يوضحه الجدول التالي.

جدول رقم 9 : توزيع وتطور في عدد التلاميذ على اللغات في إطار التعليم المبكر للغات الأجنبية بالمدارس الابتدائية الفرنسية.

السنة / اللغة	1994 - 1993	1995 - 1994	نسبة التطور
الألمانية	79593	181691	2.7
الانجليزية	384277	560443	30.8
العربية	4675	1017	87.6-
الاسبانية	14800	20205	26.7
الايطالية	10257	14825	16.7
البرتغالية	1439	1992	17.6
الروسية	253	239	29.6-
أخرى	3716	5757	10.5

يبين هذا الجدول تراجعا ملحوظا في عدد التلاميذ المستفيدين من دروس اللغة العربية. ويعزى هذا التدني إلى المقاومة المعلنة والمضمرة التي ساهمت فيها أطراف إدارية فرنسية تحن للتراث الإستعماري. غير أن بعض المدرسين الفرنسيين يبذل، رغم هذه المعوقات المؤساستية والتاريخية، في تسخير جهده لتدعيم وتثمين اللغة والثقافة العربيتين داخل وخارج الفصل وذلك بإقامة معارض مشتركة بين المدرس التونسي والفرنسي كما خصصت بعض المجلات المدرسية صفحاتها للتعريف بأعلام الثقافة العربية. و أغلب هؤلاء المدرسين من اليسار الفرنسي ينتمون إلى جمعيات التجديد البيداغوجي.

يتبين مما سبق أن دروس العربية لم تأخذ مكانها الطبيعي ضمن أنشطة الإيقاظ العلمي بل اعترضت سبيلها كثير من العوائق المرتبطة بعدة عوامل كالفشل والإنقطاع المبكر وعدم وضوح الإطار القانوني والإرث الثقافي والقيمي الذي ينزع إلى التوحيد وتعدد الجهات التي يجب ان تمنح موافقتها و المكانة الدونية التي تردت فيها الثقافة العربية في المخيال الجماعي الفرنسي وهذه عوامل ساهمت في تراجع أعداد التلاميذ المشاركين في هذه الدروس.

إن مقاربة اهتمام الجالية التونسية باللغة العربية على هذا النحو تعد محاولة فريدة من نوعها. هناك بلا ريب عديد من المقاربات الأخرى نأمل أن تتوافر لتمكيننا من تقاطع النتائج والتحقق من مدى صدقها ونأمل أن ينشغل الباحثون بالموضوع ويبرزوا مدى تأثير الإرتقاء الاجتماعي و مدة الإقامة بالخارج في الاهتمام باللغة الأصلية.

المراجع

المراجع العربية

النجاعي، محمد (1985). التقييم في التربية المؤسساتية، النشرة التربوية للتعليم الابتدائي، تونس، عدد 19.

عثمان، محمد علي خبير اليونسكو وثيقة مرقونة

المراجع الأجنبية

Baudelot C. et Establet R.,(1979). L'école capitaliste en France, Paris, Edition François Maspéro.

Bourdieu P. et Passeron J.C, (1970). La reproduction. Paris, Ed. de minuit.

Camilleri C. ,(1978). Quelques facteurs psychologiques de la representation du retour dans le pays dorigines chez les jeunes migrants maghrébins de la seconde génération. Rapport présenté au ministère du travail. Paris.

Camilleri C.,(1980). Les immigrés magrébins de la seconde génération: contribution à une étude de leurs évolutions et de leurs choix culturels, in Bulletin de psychologie, t. XXXIII n°347.

Camilleri C.,(1990). Identité et gestion de la disparité culturelle: essai d'une typologie, in Stratégies identitaires, Paris, puf.

Charkaoui Med.,(1976). Socialisation et conflit, les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim, revue française de sociologie., vol XVIII, avril-juin.

Codol J.P,(1979). Semblables et différents, recherches sur la quête de la similitude et de la différenciation sociale, Université de Provence (thèse détat, multigraphiée).

Codol J.P,(1980). La quête de la similitude et de la différenciation sociale, une approche cognitive du sentiment d'identité, in P.Tap (sous la direction de).

Durkheim E.,(1968). L'éducation et sociologie, Paris, puf.

Durkheim E.(1969). Lévolution pédagogique en France, Paris, puf.

Goguelin P. et Krau E.,(1992). Projet professionnel, projet de vie. Paris, E.S.F éditeur.

Huteau M.,(1994). in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.Paris, Ed. Nathan.

Levi-Strauss C.,(1977). L'identité, (séminaire dirigé par), Paris Grasset, 1977.

Malewska-Peyre H.,(1983). L'image de soi des jeunes immigrés, in bulletin de psychologie. T. XXXVI, n°359.

Oriol M.,(1983). La crise de l'état comme forme culturelle, in Peuples méditerranéens, n°24, juil-sept.

Pelletier E.,(1971). La notion dévaluation, Education permanente.

Souissi R.,(1987). L'enseignement de la langue Arabe aux enfants d'émigrés tunisiens dans les pays de la C.E.E, situation, objectifs et perspectives. Cahiers du C.E.R.E.S. Série démographique 6. Tunis.

Taboada-Léonetti. I.,(1982). Identité nationale et liens avec les pays d'origine, in Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés, C.E.R.E.S.

Touraine A.,(1980). Les deux faces de l'identité, in Tap P., Identités collectives et changements sociaux, Toulouse, Privat.

Touraine A.,(1974). Pour la sociologie, Paris, Seuil.

Touraine A.,(1984). Le retour de l'acteur, Paris, Fayard.

Zirotti J.P,(1977). La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés, I.D.E.R.I.C, Nice.

Zirotti J.P,(1979). La scolarisation des enfants de traivailleurs immigrés, tome 1, I.D.E.R.I.C.

التنشئة الاجتماعية والجنسية للطفل المغربي، دراسة ميدانية للتربية الجنسية داخل الوسط المدرسي

د. هدى العدوني
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
ظهر المهراز - فاس

ملخص البحث:

داخل فضاء المنظومة التعليمية يتم إنتاج وإعادة إنتاج الأطفال ليس فقط ككائنات بشرية عاقلة بل كذلك وبصفة خاصة ككيانات فردية (ذوات) محددة اجتماعيا وجنسيا. في إطار هذه المنظومة فإن البرامج والمعارف الجنسية مدعوة لتلبية وخدمة الغايات الاجتماعية والثقافية الكبرى خاصة بالطبيعة الجنسية وذلك حسب السياقات التاريخية والأوضاع الاجتماعية والعلاقات الجنسية (كبت، لذة، انجاب، تسامي..).

وينتدب لهذه الغاية مجموعة من الوكلاء والفاعلين الاجتماعيين المتموقعين في أماكن مختلفة من الفضاء الاجتماعي (مدرسين، أعضاء في الأسرة، رجال التربية..) ويقوم رجال التربية أو المدرسون بالدور الأساسي في نقل وتمرير أفكار التربية الجنسية الحديثة إلى الأطفال وفي نفس الوقت تظل نجاعة هذه العملية رهينة إلى حد كبير بطبيعة مواقف وتمثلات وقناعات المدرسين تجاه مضامين التربية الجنسية المدرسية.

ورغم مظاهر التحول والتسامح تجاه بعض عناصر التربية الجنسية (تنظيم الأسرة) فإن الاتجاه العام ينتهي إلى الحفاظ وتدعيم ثوابت النموذج الجنسي البطريركي الذي يتميز بأولوية الذكر وتبعية الأنثى وبإحالة اللامساواة الجنسية إلى نظام رمزي - ديني تبريري.

المقدمة:

تركز هذه الدراسة على مستويين من التحليل:

يهدف الاول الى رصد العلاقات والروابط القائمة بين التنشئة الجنسية لفئة الاطفال، كفئة عمرية ذات خصوصية بسيكو سوسيولوجية متميزة لها محدداتها النوعية على المستوى النفسي والجسدي والاجتماعي و بين الثقافة المدرسية، كمنظومة متكاملة من المعارف والقيم والافكار والمهارات التي تقدم للاطفال ، وذلك من خلال استقراء مضامينهما وخاصة تلك المرتبطة بانتاج المعارف والتصورات حول الخصائص الفيزيولوجية والجنسية والنفسية لمرحلتي الطفولة والمراهقة ، أي مجموع المعارف والتقنيات والوسائل التي تقدمها المدرسة والوسط المحلي للتلميذ لوعي ذاته وفرادته الجنسية وادراك هويته والتي عادة ما نسميها بالتنشئة الجنسية .

تتمحور الاسئلة ضمن هذا المستوى حول طبيعة الثقافة الجنسية المدرسية و حول دورها في تشكيل تصورات ورؤى الاطفال عن ذواتهم وعن العلاقات بين الجنسين ، وبالتالي هل المعرفة المدرسية تقدم العناصر الاساسية لفهم ميكانيزمات الجسد على الاصعدة الفيزيولوجية والجنسية والثقافية ؟ وهل تستجيب للمعايير والقيم الجنسية الحديثة ؟ أي هل تتناسب مع مفاهيم وبرامج التربية الجنسية واخيرا هل النسق المدرسي كنسق فرعي يعيد انتاج الانماط الثقافية الجنسية والتربوية السائدة في الاسرة والمجتمع ام يقطع معها ؟

اما المستوى الثاني فيهدف الى رصد مكانة ودور بعض الفاعلين الاجتماعيين في نقل وتلقين جزء من عناصر التربية الجنسية الى التلاميذ ، حيث يتوخى البحث الميداني - مقابلة- كشف دور بعض الوسائط البشرية التي تنقل المعارف الجنسية الى الاطفال والمراهقين في اكتساب الهويات والادوار الجنسية ، نقصد بها فئة المدرسين التي سنعمل على قياس مواقفها وتمثلاتها بخصوص التربية الجنسية.

I - التنشئة الجنسية بين المجتمع والاسرة :

1- من بين التعارضات الاساسية التي تميز التشكيلات التقليدية، التعارض الاصلي بين الرجل والمرأة وكذا التعارض بين الاجيال، فهذان التعارضان ينبعان من المعطى البيولوجي ويؤسسان النظام الاجتماعي على انقاضه.

لقد اجمعت جل الابحاث على اهمية التناقض الرئيسي ذكر/انثى في هيكلة وانتظام وصيرورة المجتمعات التقليدية"ذلك ان العلاقات بين الجنسين تشكل المعطى الاساس الذي تنتظم حوله (مجموع) العلاقات الاجتماعية" (Ansar) [1] ، فسواء اخذت هذه العلاقات طابع التوتر او التكامل او المنافسة او الهيمنة فانها تظل لصيقة بالسياقات الاجتماعية والتاريخية

التي تنشأ فيها، حيث تأخذ اشكالا واوجها متعددة ومختلفة باختلاف التشكيلات الاجتماعية من حيث مستويات تطورها التقني والانتاجي والقيمي " فالبعض يسلم كامل السلطات والنفوذ والمعاني الايجابية للرجال، والبعض يقيم التوازن بين الجنسين وبين القيم والمعاني" (Ansar) [2].

وفي مجتمعاتنا لازالت تلعب هذه الثنائية المجنسنة دورا مركزيا في تحديد البنية الاجتماعية والثقافية وفي ترتيب وتنظيم الادوار والمعايير والمواقف الجنسية، داخل هذه الثنائية ياخذ "الجنس" او بالاحرى الاختلاف الجنسي بعدا محوريا في عملية الانبناء structutation الاجتماعي والرمزي، ذلك ان كل المجتمعات تقدم اجوبة خاصة، اصيلة للتساؤلات المركزية المتعلقة بالجنس وخاصة سؤالي الماذا والكيف ؟

وفي طبيعة الاجابة التي يقدمها كل مجتمع عن هذين السؤالين (اللذان يسعيان الى ادماج ومراقبة الجنس عن طريق تحديد غاياته - الماذا- وسياقاته واوضاعه وقنواته - الكيف -) "يكمن البناء الاجتماعي للجنسانية ، أي تحويل الغريزة الجنسية الى معطى اجتماعي وتاريخي ، تراكمي وتمايزي"(Dialmy) [3].

داخل هذه الامكنة الايديولوجية والمؤسساتية يتم انتاج الفروق والتمايزات الجنسية. فبناء على معطيات الطبيعة الصامتة يتم تشييد النظام الرمزي واللغوي الذي يقوم بتطبيع العلاقات الاجتماعية المتراتبة وفي نفس الوقت يعمل على تبريرها وشرعنتها باحالتها الى طبيعة الاشياء. يشير بلانديي الى ان النظام الذي يقوم على تفوق المبدا الذكوري يجعل "المرأة الى جانب الطبيعة المتوحشة وليس الى جانب المشهد المؤنسن ولا الى جانب الزمان والمكان قبل الرجال، الى جانب الاشياء وليس الى جانب الاشخاص... الى جانب التحالفات اكثر منها الى جانب العلاقات التي تنظمها القرابة والسلالة، الى جانب العدوان الغادر وليس الى جانب نداء قرار الاجداد " (Balendier 1974) [4] ان الانساق التقليدية تعبر بواسطة الرمز واللغة والحكاية عن تفوق الرجل وتستعرض وتمجد الغيرية وتضفي عليها سمات اخلاقية دينية، فالمراة تحدد داخل نظام لغوي دوني "انها محددة كعنصر خطر، تخاصمي، انها مقترنة احيانا بضد المجتمع، بالسحر، بالشعودة، بالقوى التي تهدد النظام والثقافة "(Balendier, 1974) [5] واحيانا اخرى تصبح مرادفة للوداعة والطاعة والصمت،في حين تقرن الذكورة في كل المجتمعات الابوية بالقوة والسلطة والارادة (خطابي1999) [6] .

ان الرجل متفوق بسبب جنسه والمراة دونية لنفس السبب، لذلك تصبح الغريزة مركز كل انواع الرقابة الاجتماعية، فهي تراقب، تحاصر، تصرف حسب حاجيات المجتمع الذكوري. ان الجنسانية تخضع بالتالي لغايات التنشئة والاندماج وهذه المراقبة هي شرط الانتقال من

الطبيعة الى الثقافة ومن المساواة الى السيطرة "فكل نسق اجتماعي من اجل تاسيس اقتصاد جنسي خاص وملائم لرؤيته للعالم، يركب ويدمج بطريقته الخاصة بين الرغبة والانجاب والاعلاء (الغايات الثلاث الكبرى للجنس) وذلك انطلاقا من اربعة تعارضات بنيوية: مقدس/مدنس ، شرعي/غير شرعي، سوي/شاذ، نافع/ضار. (Dialmy) [7] .

2- ان العلاقة بين الاجيال هي كذلك علاقة هيمنة وتبعية ،فهذه "الروابط بين الاجيال يجب النظر اليها على انها المعطيات الاولى للنظام الاجتماعي،فهي تشكل علاقات اجتماعية اولية وهي اساسا علاقات لا متكافئة ومطبوعة في الغالب بطابع الارتباط:ارتباط الولد في السنوات الاولى من وجوده ومن تم ارتباط اكبر بالاجتماعي في مرحلة التجمعن " (Ansar) [8]

تستمد هذه العلاقة شرعيتها من عامل السن الذي يخول احتكار انتاج الخبرات والمعارف باعتبارها العناصر الاساس التي تشيد على اساسه الفوارق والتمايزات.

التنشئة الاجتماعية لغير الراشدين تسمح باستدخال القيم والافكار والمشاعر ومبادئ التفكير والفعل، أي مجموع الصيرورات التي من خلالها يعاد انتاج بنيات سيطرة الكبار (الشيوخ) على الصعيد الرمزي. فتقسيمات السن مثلها مثل تصنيفات الجنس او الطبقات الاجتماعية تفرض حدودا معينة وتنتج نسقا من الاوضاع والمواقف يجب على كل واحد ان يخضع له وداخله كل واحد له مكانه الخاص (Bourdieu, 1980) [9] ، لكنها في نفس الوقت ذات طبيعة اعتباطية بالنظر الى مبرراتها (السن) وتعسفية بالنظر الى النتائج الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المترتبة عليها، لهذا يحذرنا بورديو من وهم "النزعة البيولوجية" التي بتبريرها للاختلافات الاجتماعية باختلاف الاعمار تخفي في الواقع وتكرس علاقات السيطرة (Bourdieu, 1980) [10] .

بناء على ذلك يمكن القول ان فئات الاعمار شيخ/شاب، او راشد/قاصر، هي بناءات اجتماعية تلبي غايات معينة، وفي خضم عملية البناء يتم انتاج الفروق والخصائص النوعية لكل فئة وما ينتج عنها من تثبيت للقيم ومعاييرالدور وانماط السلوك.لكن هذه العلاقة اللامتكافئة ليست ثابتة ولا احادية بل ذات طبيعة دينامية، متغيرة، فهي في نفس الوقت "رهان صراع" أي موضوع نزاع دائم بين الفاعلين المختلفين.

3- ان العلاقة اب/ابن، راشد/قاصر على غرار العلاقة رجل/امراة هي وعاء اساسي لاستدخال ليس فقط المقولات المرتبطة بالسن وانما كذلك القيم والمعايير والادوار الجنسية واقامة الحدود الجسدية، برز ذلك واضحا اثناء عمليات الانتقال من مرحلة عمرية الى أخرى والتي عادة ما تصاحب بسنن وقواعد صارمة يعمل المجتمع والكبار من خلالها على نقل الخصائص النفسية والجنسية والاوضاع الاجتماعية للصغار ذلك "ان الشرائح المهيمنة تقدم

للاعضاء الشباب كل ما يؤهلهم كرجال. حينما يكون التعلم (مفهوما) كموت واعادة ولادة (افريقيا السوداء، ميلانيزيا). الاسطورة تتلائم مع الطريقة التي من خلالها يقوم القدماء باعادة خلق الرجل وهم لا يمنحونه مهنته او ذكائه ولكن ايضا وفي نفس الوقت رجولته، شجاعته، روحه الجديدة" (Mauss, 1969) [11] .

ان هذه العمليات والتي عادة ما يعبر عنها الانثروبولوجيون "بطقوس الانتقال" (Gennep, 1991) [12] او "طقوس التعليم والتلقين" هي بمثابة صيرورات تنشئوية ذات مضامين جنسية، دينية، سياسية، فهي بذلك ظاهرة اجتماعية كلية .

يكشف لنا بورديو في دراسته الاتنولوجية عن المجتمع القبائلي التقليدي في الجزائر الدلالات الخفية والمعلنة لهذه الطقوس "المؤسسية" " rites d'institution " باعتبارها مؤسسات تقوم بعمل اعادة انتاج "المذكر الابدي" (bourdieu, 1998) [12'] بينما تذهب "فرانسواز ايريتي" الى تاكيد الطابع الكوني للهيمنة الذكورية التي تعتمد في اعادة انتاج ذاتها على الرمز ، الطقس والتخييل f.héritier 1996 ["12"].

ان هذه التعليمات التي تتسم بالفصل الفيزيائي بين الذكور والاناث تحقق ثلاثة اهداف :-
تعلم الرجال حل وتجاوز surmonter ثنائية العالم النسائي باعتباره مصدر حياة ومصدر موت.

- تسمح لهم بتملك ومراقبة (داخل المخيال) السلطات النسائية بل واضافتها الى سلطات الذكور. بهذه الطريقة تؤسس الطقوس على المستوى الايديولوجي تفوق العنصر الذكوري على الانثوي داخل النظام الكوني.

- في الاخير ، فانها تعلن وتعمق التضامن بين الرجال (Godelier, 1990) [13].

فاحداث معينة كالختان والافتضاض والاخصاء لا يمكن ان تفهم الا كطقوس لاكتساب هويات جنسية متمايزة ، فالختان هو عملية رمزية تعلن موت الطفولة وبداية الذكورة .

ترى م. ميد أنه وسيلة لتخليص الطفل من تاثير الام وحدا فاصلا بين مرحلة الطفولة حيث يقع الطفل تحت نفوذ المراة ومرحلة البلوغ عندما يدخل الطفل الى عالم الرجال (كون 1992) [14] ، بينما يربط البعض طقوس الختان بضرورة تدعيم اوضاع وادوار الذكورة وتعزيز التماسك الاجتماعي لمواجهة الجنس المؤنث (كون 1992) [15]

يعمد طقس الختان بواسطة فعل الاستئصال (استئصال القلفة للصبي التي ترمز للبقايا المؤنثة في مقابل استئصال البظر للفتاة باعتباره عضوا مذكرا) الى انقاذ الرجل من حالة الخنوثة او اللا تحديد الجنسي ونقله الى الحالة الجنسية الكاملة، لذلك فالطقس يعمل على اعادة تثبيت الخصائص الفيزيولوجية للذكر والانثى والى تكريس التمايزات الجنسية. كما ان

الافتضاض كحدث رمزي محتفى به ومتباهى به في اطار شعائري هو اثبات للهوية الجنسية الانثوية واعلان عن عذريتها وقداستها.

واخيرا فان الطقس الجنسي هو كل علامة او وشم على الجسد او على الذاكرة والمخيال الاجتماعي يثبت قوة وحضور المجتمع ويؤكد تبعية الجسد الطفولي للنظام القانوني والثقافي السائد.

II- المدرسة والتنشئة الجنسية :

ان البحث في طبيعة العلاقات القائمة بين المؤسسة التربوية والنظام السوسيو ثقافي ليس بالامر السهل ، فاذا كان من البديهي الاقرار بوجود ترابط بينهما فان تحديد طبيعته، مستوياته، وانماطه هو امر صعب المنال وفي غاية الدقة ان الدراسات المتوفرة لحد الان لم تستطع الحسم في طبيعة العلاقة بين المدرسة والوسط الاجتماعي الذي تتم فيه العملية التربوية (مجتمع، اسرة، دولة...) ولم تستطع تجاوز الافق النظري المعبر عنه بالزوجي تعارض/تكامل ، تغيير/اعادة انتاج.

بالنسبة لعلماء الاجتماع يتلاءم اختيار المعارف الملقنة داخل المدرسة مع مشروع التنشئة الذي يقدمه المجتمع لاجياله الشابة، ان المجتمع هو الذي يختار من بين تعدد المعارف المتوفرة تلك التي يجب ان تلقن في المدرسة،وهو الذي يضعها في اشكال، يرتبها ويحدد طرق تلقينها وتقويمها" [16] ، لذلك فالنقاش الدائر اليوم حول هذه المعارف بين المتخصصين يؤدي في العموم الى ربطها بازمة مشروع التنشئة، حيث تتعرض المؤسسة التعليمية لانتقادات عديدة وتخضع لاعادة نظر مستمرة ومتواصلة تشمل كافة المجالات البيداغوجية والديداكتيكية والاجتماعية: مثل تصور العلاقات التي يجب ان تقوم بين الراشدين والصغار او اشكال نقل المعارف وحتى تعريف المعارف نفسها ،أي مضامينها .فامام تعدد المعارف وتشعبها وتعدد منتجيها والسياقات الاجتماعية والتاريخية والثقافية التي تنتج فيها فانها تخضع لانتقاء، لاصطفاء، لدمج لتركيب وترتيب مستمرين. أي تخضع لمشروع التنشئة ولتمثل المجتمع لما يجب ان يدرس وما لا يجب ان يدرس وكيف وضمن أي علاقات واوضاع ومن يقوم بذلك ؟

وفيما يخص المعارف والمقررات المرتبطة بالجسد (وظائفه، ميكانزماته، اليات اشتغاله) فانها لا تنفصل عن مشروع التنشئة الجنسية وعن تمثل العلاقات والادوار الجنسية وبالتالي عن واقع و تصور اوضاع الذكورة والانوثة داخل كل مجتمع.

ضمن هذا السياق يطرح التساؤل في اطار الثنائية المذكورة اعلاه، تكامل/قطيعة، حول قدرة النسق المدرسي على تجاوز الانقسام الجنسي ؟ وعلى تفكيك النسق القيمي الذكوري وبالتالي انتاج معرفة غير محددة جنسيا؟

للإجابة على هذه الإشكالية يتواجه في الساحة الفكرية موقفان متعارضان:

1- موقف اعادة الانتاج .

2- موقف التحول

الاول يعتبر ان المدرسة والاسرة و كذا باقي المؤسسات الاجتماعية تندرج في مشروع واحد للتنشئة الاجتماعية والجنسية (دوركايم، بورديو، التوسير (Altusser, 1976) [17] حيث يعيد النسق المدرسي بطريقته الخاصة انتاج النسق القيمي والثقافي السائد. فالتربية باعتبارها الصيرورة التي تنقل الانسان من حالة اللااجتماعي الى الحالة الاجتماعية ، بما يقتضي هذا الانتقال من استدخال للضمير الجمعي و التمثلات الجماعية ، او ما يعرف باستدخال الخارجي intérieurisé l'extèrieur هي بمثابة صيرورة موحدة، متجانسة سواء في الاسرة او المدرسة او المعمل.

اما الثاني فيتاسس على موقف فرداني ، ليبرالي "تحريري" بمقتضاه تصبح المدرسة نسقا قيميا وعلائقيا مغايرا للوسط الاصلي، بل اكثر من ذلك فهو نسق مساواتي (مبدا تكافؤ الفرص) ، ديمقراطي، وموحد. تتمكن المدرسة من تحقيق هذه الغايات النبيلة بفضل عاملي العلم والاختلاط.

1- يعتبر "بورديو" (Bourdieu,1964,1970) [18] رائدا للتصور الاول، الذي يقوم على دحض ايديولوجية المساواة وتكافؤ الفرص امام المدرسة والثقافة والتي انبنى عليها الفكر التربوي الغربي منذ الثلاثينات من القرن العشرين الى درجة اصبحت معه بمثابة الايديولوجيا الرسمية للانظمة الديمقراطية الليبرالية، كما يفند التصورات السيكولوجية التي تفسر الاخفاق المدرسي واللامساواة المدرسية بعوامل نفسية، بيولوجية (كالموهبة والذكاء، الحافز والدافع ...) مقابل ذلك يقترح بورديو رؤية مغايرة تعتبر أن العوامل الاجتماعية المرتبطة بالراسمال الثقافي والاسري واللغة المتداولة تكرس اللامساواة امام الثقافة المدرسية .

ان النسق المدرسي يعيد انتاج التفاوتات الاجتماعية ويبررها وبالتالي فالمدرسة تعيد انتاج بنيات السيطرة المادية على الصعيد الرمزي (علاقات القوة بين الطبقات والجماعات) ليس هذا فحسب ان اللامساواة الاجتماعية تتعزز باللامساواة الجنسية، فقد اكدت دراسته حول "الهيمنة الذكورية" (Bourdieu, 1998) [19] اهمية اللاوعي الذكوري ودوره في التنظيم الرمزي للمجتمعات الغربية وتجذره في المؤسسات والممارسات المختلفة (مدرسة، دولة، كنيسة). ان المدرسة اذن تعيد انتاج التصور البطريركي للعلاقات بين الرجل والمراة وهكذا "فبانتظام المدرسة حول شعب رطبة او صعبة او الدولة وتنظيمها الذي يعارض اليد اليمنى باليسرى ، فانهما يعيدان انتاج داخلهما التناقضات التي تساهم في اعادة انتاج تقسيم الانواع" (Bourdieu 1998) [20].

من الوهم الاعتقاد بقدرة الثقافة المدرسية على تفكيك التراتبيات الجنسية والعمرية والطبقية ، فاللامساواة الجنسية والتقسيم الجنسي للادوار وتفوق الذكورة على الانوثة ... كلها قيم ومعايير يعاد انتاجها من خلال الرموز ، اللغة، الحركات، الطقوس داخل فضاء المدرسة ويتم تكريسها كاشياء تتحرك من تلقاء ذاتها وتعبر عن طبيعة الاشياء.

2- التصور الثاني : ليبرالي يرى ان للمدرسة دورا في تعزيز ونشر مفاهيم الديمقراطية الاجتماعية لما لها من شروط خلق الروح الجماعية وشروط الاستفادة من الفرص المتاحة (للجميع) لتنمية القدرات والاهليات، أي شروط الاعداد والتاهيل للاندماج في الحياة العامة (الاخوالي 1979) [21] لذلك فالمدرسة سواء من خلال فلسفتها، معمارها، نمط العلاقات بين مكوناتها، تقوم على نسق مخالف للتنشئة الجنسية التقليدية ، هذا الاختلاف يساهم فيه على الاقل متغيران:

ا- العلم : التعليم والتلقين في المدرسة هو الصيرورة التي من خلالها يتم امداد الاطفال بالمعارف والتقنيات والمهارات المتطابقة مع الحقائق العلمية، فالعلم كمعرفة بشرية قائم على الطرف النقيض من احكام القيمة والقيم الاجتماعية والثقافية، فهو نوع من المعرفة العقلانية ، الاداتية، التي لا تحتكم الى الاخلاق و المعايير الثقافية بقدر ما تحتكم الى العقل والى التطابق مع الواقع الموضوعي.

ان المعارف العلمية ستسمح للمتعلم بفك السحر عن العالم وفهم ميكانيزماته وقوانينه، فهي ستساهم في ادراج النسبية والمنطق والسببية في وعي المتمدرسين وتحريرهم من سلطة التقاليد. ضمن هذا المستوى فالمعارف الملقنة مجبرة لكي يتم قبولها ان تبرر ذاتها عقلانيا لدى المعلم والمتعلم على السواء، فسواء تعلق الامر بالمعارف حول المجتمع او الجسد او الجنس او العلاقات الاجتماعية فانها يجب ان تخضع لميزان العقل الذي لا يأبه للتحديدات المهنية او الطبقية او الاخلاقية او حتى الفوارق الجنسية.

ب - الاختلاط : تؤكد الابحاث الانثروبولوجية بان العناصر الاساسية لبناء الهويات الجنسية تكمن في اجراءات وطقوس الفصل/العزل واقامة الحدود المادية والمجالية بين الجنسين، لذلك فتثبيت الهوية الجنسية والحفاظ على تماسكها يقتضي اقامة ترتيبات وحدود بين الاجناس كما يقتضي جنسنة المجال، أي اعطاء دلالات جنسية للامكنة، حيث تصبح فضاءات معينة خاصة بالرجال واخرى بالنساء.

يصبح الاختلاط هو النقيض الموضوعي لعملية بناء الهوية المتغايرة ، فهو بمثابة اللبنة الاساسية لهدم الحدود المجالية والجنسية. فباختلاط الجنسين لم يعد للمجال دلالة جنسية واصبح يحمل فقط دلالته الوظيفية (مجال العمل، الترفيه، التعلم) ولم تعد التنشئة محددة

جنسيا. انه الرهان الذي يعول عليه لضرب الاسس الثقافية والايديولوجية للتقسيم الجنسي واللامساواة الجنسية لذلك فالمعرفة المدرسية تقطع مع اشكال ومضامين التنشئة الجنسية التي يقدمها المجتمع والاسرة لذلك تستحق ان يطلق عليها مفهوم "التربية الجنسية".

III - مفهوم التربية الجنسية :

هو مفهوم حديث نسبيا، انبثق من رحم التطورات الاجتماعية والمعرفية الغربية ومن تغير اشكال التنشئة الجنسية. فالغرب عرف منذ القرن 18 تناسل الخطابات والافكار والتمثلات حول الجنس لم يشهد لها مثيل من قبل " فالممارسات لم تعد تبحث عن السر والكلمات بدات تنطق دون مقاومات" (Foucault, 1984) [22] لقد كانت النظرة الى الحياة الجنسية في القرون الوسطى نظرة دينية اخلاقية واصبحت هذه النظرة متعددة الجوانب ،فمع ظهور المشاكل الاجتماعية الاقتصادية عند جماهير السكان يصبح السلوك الانجابي ونسبة الولادات محط اهتمام الاقتصاديين والديموغرافيين ونتيجة لفصل الاطفال عن البالغين ولتنظيم جهاز تربوي ممركز لهذه الدرجة او تلك تصبح مسالة التربية الجنسية اكثر الحاحا. وقد شغلت هذه المسالة حيزا هاما في علم التربية في القرن 18 و 19 وساهم ذلك في تنوير الاطفال ولكن حثهم في نفس الوقت على الابتعاد عن الجنس ومع تطور الطب اصبح الجنس مادة يهتم بها الاطباء بشكل خاص وايقظ تطور الحقوق المدنية الحقوقية للانشغال بالمسائل الجنسية" (كون 1992) [23].

لقد تكاثرت الانماط الخطابية حول الغريزة وتعددت واختلفت وظائفها ومقاصدها (انجاب، اعلاء، تقرب من الله، تكثير النوع، لذة، تعبير عن الذات...) كما انفتح الفضاء الثقافي الغربي للقرنين 18 و 19 لنوع من التسامح تجاه الاشكال والمضامين والاوضاع الجديدة للجنسانية،حيث سيبرز "المنزل المنغلق والمنزل الطبي كامكنة للتسامح" (Foucault, 1984) [24].

واذا كانت كل المجتمعات التاريخية قد انتجت تصورات اخلاقية حول الجنس فان الغرب كان السباق الى ادماج الجنس في غايات فردانية، تحريرية. لقد استطاع تحرير الغريزة من الاكراهات الميتا جنسية (سياسية، دينية) ،وفي هذا الصدد تركز مجهود فوكو على قلب التصورات التي سادت حول علاقة الجنس بالسلطة والمعرفة والتي عادة ما تختزل في مفهوم "القمع الجنسي" والذي بموجبه يقام تماثل تعسفي بين تاريخ انماط الانتاج وتاريخ القمع الجنسي ، يرى فوكو "ان الخطاب حول الجنس منذ نهاية القرن 16 لم يخضع لقيود واقصاءات بل بالعكس خضع لميكانيزم التحريض والتشجيع المتزايد، كما ان تقنيات السلطة التي مورست على الجنس لم تهدف الى الانتقاء الصارم بل بالعكس اتجهت نحو زرع جنسانيات متعددة الاشكال وان ارادة المعرفة لم تبق امام "طابو" لا يمكن رفعه لكنها بعناء كبير حاولت (مع بعض الاخطاء طبعا) ان تبني علما حول الجنسانية" (Foucault, 1984) [25].

لقد اثرت التحولات التي عرفها الغرب منذ القرن 18 على الاقتصاد الجنسي التقليدي الذي يلقي الجنس في دائرة الصمت ويؤسس مناطق للكتمان والحياء الى انتاج اقتصاد جنسي جديد كانت له آثار ليس فقط على الأشكال والمضامين الاجتماعية والثقافية والمؤسساتية للغريزة وانما أيضا على مجموع العلاقات الاجتماعية.فلم يتمظهر التحول في العلاقة بين الزوجين داخل الأسرة فقط و انما أيضا في كل المؤسسات والعلاقات الاجتماعية والبيداغوجية. فمؤسسات التعليم في القرن 16 كانت تنتظم معماريا ووظيفيا على مقولة الجنس، حيث كل الترتيبات والتهيئات وتنظيم المجال المدرسي (فصل،ساحة) كانت تحيل الى الجنسانية وبالخصوص الى جنسانية الأطفال والمراهقين التي تمت محاصرتها وتحديدها "كجنسانيات خطرة" "منحرفة" "مزعزعة لأسس النظام" "فحول تلميذ الاعدادي وحول جنسه تكاثرت وتناسلت آداب من المبادئ، الآراء، الملاحظات ، النصائح الطبية والحالات الإكلينيكية، خطاطات الإصلاح ومخططات لمؤسسات مثالية" (Foucault, 1984) [26].

لقد تحالفت السلطة الإدارية والعلمية والبيداغوجية والأسرية على إحاطة الأطفال والمراهقين بخطاطات جنسية "اصبح (بمقتضاها) جنس المراهقين والاطفال منذ القرن 18 رهانا مهما حوله تم إعداد مجموعة من المؤسسات والاستراتيجيات الخطابية " (Foucault, 1984) [27] وبشكل عام، فان إدماج سلوكات جنسية كانت محظورة في السابق مثل" الجنس الطفولي" "الشبقية" "الاشباع الاقصى" كان يتزامن مع تراجع قيم "الزواج"،"الانجاب" وتحولات في العلاقة بين الرجل والمراة، الراشد والقاصر.

ان التربية الجنسية الحديثة يجب تمثلها كنتاج لهذا التطور في تنظيم وتقنين الجنس الذي هو تنضيد واعادة تشكيل ثقافي مستمر للغريزة يستجيب للقيم الفردانية، المساواتية، فهي لا تعني الانفلات من كل السلط وانما تاسيس لعلاقة جديدة بين الجنس والسلطة والمعرفة، فلا تستدعي إعادة الاعتبار رفض السلط او رفض أغراض التنشئة الجنسية كليا وانما تعني اعادة النظر في طبيعة هذه العلاقة، ان التربية الجنسية هي اقتصاد جنسي جديد تقوم مؤسسات المجتمع المختلفة بتبنيه واستيعابه وتمرره بمناهج جديدة (علمية) وطبقا لاهداف جديدة (صحة فردية، متعة، لذة) وضمن علاقات اجتماعية جديدة (مساواتية، متكافئة).

إذا كانت هذه التوضيحات ضرورية لفهم السياق التاريخي والثقافي الذي نشا في إطاره المفهوم، فان مضامينه تبرز اكثر من خلال التعريف التالي: "ان التربية الجنسية يجب ان تتضمن ليس فقط تشريح إعادة الإنتاج anatomie reproductive وانما أيضا المعلومات الخاصة حول منع الحمل، التعرف والوقاية من فيروس V.I.H وبقية الامراض المتنقلة جنسيا والتربية حول الجنس والنوع تحترم المعايير الجديدة للمسؤولية والمساواة بين الرجال والنساء" (Population, 1996) [28].

من خلال هذا التعريف المتبنى على صعيد المؤسسات الدولية ،يتم اعلان القطيعة مع كل انماط التنشئة الجنسية قبل الحداثية، فهو يقدم مدخلا جريئا لاحداث تغيرات في العلاقات الاجتماعية بين الجنسين من خلال مضامينه المتميزة والمتعارضة مع قيم التنشئة الجنسية.

نسجل اذن العديد من الدلالات:

- دلالة علمية: فاذا كانت التنشئة الجنسية هي بناء اجتماعي وثقافي للاختلافات البيولوجية، فان هذا البناء لا يتاسس على المعرفة العلمية والطبية بقدر ما يقوم على مجموع غير متجانس من المعارف والخبرات الحسية التي يختلط فيها الطب التقليدي، بالسحر، بالمعتقدات الغيبية.

إذن تحمل التربية الجنسية "دلالة بيوطبية " فهي نتاج "تطبيب الجسد" فحينما تقدم المعلومات العلمية حول تنظيم الحمل او الوقاية ، فهي لا تنطلق من اعتبارات دينية وانما صحية (صحة الام، الطفل، الرضيع، صحة الشاب الجنسية والعقلية)

- الثانية: معيارية، ايديولوجية، تحيل الى منظومة قيمية ديمقراطية، علمانية، اساسها المساواة بين الجنسين في الحقوق والواجبات، المسؤولية والحرية، فهي تجعل الجنس كحق للجميع بغض النظر عن الترتيبات الاجتماعية، ليستقل عن الوضعية الزواجية وعن السن وعن الدين، وذلك على النقيض من التنشئة الجنسية التقليدية.

- الثالثة: فهي ايروتيكية، اباحية تقوم على الفصل بين الجنس والانجاب فهي تعلي الجنس في ذاته ولذاته.

❖ من خلال المضامين التي تقترح، فانها ستواجه بمقاومات عديدة، فانطلاقا من الايمان بخصوصية المجتمعات العربية الاسلامية تتم الدعوة الى عدم تبني برامج ومفاهيم التربية الجنسية او على الاقل ملائمتها مع خصوصية التشكيلة السوسيو ثقافية العربية.

ان هذه الملائمة ليست سوى عملية البحث المستمر عن التوافقات والتسويات الممكنة بين نظام قانوني وايديولوجي تقليدي، متاكل وواقع اجتماعي وسياسي متجدد .

في هذه الدراسة، نفترض أن البنية السلالية العربية بشكل عام والمغربية بشكل خاص تقاوم برامج التربية الجنسية باسم خصوصية اسلامية، لانها تريد الحفاظ على الاوضاع القائمة أي على واقع اللامساواة الجنسية.

ان الهوية الجنسية الذكورية تجد نفسها محاصرة ومهددة من طرف واقع اجتماعي متقدم، متسارع ومتطور، فهي تعي اهمية هذه البرامج وتدرك ايجابياتها الصحية والوقائية لذلك تنتج رؤية وموقفا نوعيين تجاهها.

هذا الموقف يعبر عنه بقبول البعد التقني والطبي أي الجانب الاداتي ان بعض التيارات الاسلامية في المغرب هي الاخرى لا ترفض نتائج التطور الطبي ولا المعارف والتقنيات الكفيلة بتحسين العلاقات الجنسية والتقليل من الاخطار الصحية وتحسين قيمة الحياة، بل انها تدمجها في مشروعها المجتمعي الذي يجعل من الصحة الجنسية والجسدية عنصرا اساسيا لتوازن شخصية المؤمن شريطة ان تخضع هذه البرامج للاحكام الشرعية .

إن الحركات الاسلامية تقاوم البعد الاباحي،التعادلي للجنس وترفض فك الارتباط بين الرغبة والمقدس. كما أن الخطاب الدولتي هو الآخر يجد نفسه في وضع مماثل، ذلك أن التدبير الدولتي للمجتمع يفرض من منظور عقلاني تبني برامج التربية الجنسية نظرا للفوائد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تجنيها منها (تقليص النمو الديمغرافي، التخفيف من مشاكل التنمية، رفع قيمة ومستوى الحياة...)، ولكنها تتردد كثيرا في نقل المضامين التحررية للتربية الجنسية لانها مضامين تهدد بنسف ليس فقط المسوغات الايديولوجية للسيطرة الذكورية وانما ايضا الاسس التقليدية للمشروعية السياسية. أي نفي مشروعية سيادتها كدولة اسلامية تطبق الشرع مما يجعل موقفها يتسم بالتردد والغموض.

انسجاما مع اغراض بحثنا سنقتصر على "التعليم النظامي" كمجال تتدخل من خلاله الدولة والفاعلون التربويون لتلقين اسس ومضامين التربية الجنسيةوذلك من خلال محورين :

1- السياق:

تتميز التجربة التعليمية المغربية بكونها استطاعت الاستجابة للمعطيات الاقتصادية والديمغرافية الوطنية والدولية. ان برامج التربية السكانية والصحة الانجابية والجنسية لا يمكن فهمها الا في اطار محاولة التكيف المستمرة مع المناخ الدولي المطبوع بسيطرة الايديولوجية المالتوسية ،فقد ظهرت الحاجة المحلية (الوطنية) الى البرامج السكانية بموازاة مع الطرح الدولي لقضايا السكان والتنمية الذي انتبه الى اثر الظواهر الديمغرافية على التنمية خاصة في البلدان التي تعرف لاتلاؤما بين تطور الانتاج الاقتصادي والتكنولوجي والنمو السكاني .

لقد عكس مؤتمر بوخارسيت 1974 , (Problèmes politiques et sociaux) [29] هذا التوجه (أي الاهتمام بالقضايا السكانية) من خلال تبني خطة عمل دولية تركز على نهج سياسات التخطيط العائلي في مشاريع التنشئة الاجتماعية وعلى ضرورة تبني حق الانجاب droit en matière de reproduction حيث اقرت الوثيقة ان "لكل زوج ولكل فرد الحق الأساسي في أن يقرر بكامل الحرية والمسؤولية عدد اطفاله وتباعد الولادات وان يكون له الحق في التكوين والاعلام الكافي بهذه القضايا وان يستفيد من الخدمات المناسبة. في اطار ممارسة هذه الحقوق فان

الأزواج و الأفراد يجب ان يأخذوا بعين الاعتبار حاجيات اطفالهم الاحياء والذين سياتون ومسؤولياتهم تجاه المجموعة (Plan d'action 1974) [30].

ان تحول السلوكات الجنسية التقليدية والممارسات الثقافية المصاحبة لها - الوعي المتزايد بالقضايا المرتبطة بالانجاب والاجهاض و انتشارالممارسات الجنسية قبل الزواجية وظهور الامراض المتنقلة جنسيا MST-SIDA- بالإضافة الى التحولات المرتبطة بالانساق القيمية والعلاقات الاجتماعية المتمثلة بشكل خاص في تطور وضعية النساء في العالم والوعي المتزايد من لدنهن بالحقوق الفردية، كل ذلك ساهم في بروز تصور جديد للتربية الجنسية، يتجاوز ثغرات ونواقص التصور الديمغرافي يتعلق الامر بمفهوم الصحة الانجابية والجنسية والذي تم اقراره في المؤتمر الدولي المنعقد في القاهرة سنة 1994 حيث "أكد على حق كل شخص في التمتع بحالة صحية جيدة على الصعيد العقلي و المادي وحث "الدول على ان تاخذ كل الاجراءات المناسبة لضمان على قاعدة المساواة بين الرجل والمراة استفادة شاملة من خدمات الصحة التي تشمل الخدمات المرتبطة بالصحة الانجابية والتي تتضمن التخطيط العائلي والصحة الجنسية" (Programme C.I.P.D(1994) [31] لذلك فالصحة الجنسية هي حالة كاملة من الرفاه الجسدي والعقلي والاجتماعي للكائن البشري فيما يخص كل ما يتعلق الجهاز التناسلي بوظائفه وعمله، ولا تعني فقط غياب المرض او الإعاقة.

لقد كانت استجابة الدولة المغربية مبكرة، فمنذ الستينات تم تبني برامج التخطيط العائلي (1966) لكن الآثار الضعيفة للسياسة الديمغرافية التي لم تستطع التاثير سلبا في الخصوبة الانسانية والتي اعتمدت على التحسيس والتواصل وتقديم الخدمات الطبية المجانية للساكنة وللفئات الضعيفة،جعلت الدولة تراجع برامجها ومناهجها مما أفضى بها الى الاقتناع بضرورة إدراج مضامين التربية السكانية في النظام التربوي ،وهذا ما اتى سنة 1981حيث سيتم دمج هذه البرامج في التعليم العمومي ، (لغة عربية، تربية اسلامية، تاريخ، جغرافية، علوم طبيعية) حيث سيراعى تخصيص جزء مهم ضمن المقررات المدرسية للقضايا التي تمس السلوك الانجابي والتناسلي وذلك في جميع اطوار السلك العمومي (أساسي، إعدادي، ثانوي).

2- المضامين:

يمكن التدليل على مضامين التربية السكانية، الملقنة داخل السلك الأول من التعليم الاساسي كالتالي (وزارة التربية الوطنية 1996) [32]:

الوحدة	المضامين والاهداف
التربية الاسلامية	- النضج الجنسي، الحمل، الوضع، صحة الاعضاء التناسلية،صحة الحامل ورعاية الطفل، الطفل والرضاعة، الامراض التناسلية، البغاء والاشباع غير المشروع... - مجال اسلامي بجميع محاوره ومفاهيمه
النشاط العلمي	- السلوك التوالدي: تسمية الاعضاء التناسلية، معرفة التغيرات الجسمية اثناء البلوغ للذكر والانثى - التكاثر البشري: النواحي الوظيفية التشريحية، العمليات المتعلقة بالاخصاب والحمل
اللغة الفرنسية	- مساهمة المتعلم على فهم طبيعة واسباب واثار السلوك الديمغرافي - المساهمة في الوعي بمختلف مقتضيات هذه الظواهر - المساعدة في ايجاد الحلول بواسطة استحضار المسؤولية الفردية - تحسين شروط ومستوى وقيمة الحياة لدى الرجل والمراة والاطفال

يمكن ان نخلص الى ان التعاطي الرسمي مع قضايا السكان والصحة الانجابية والجنسية يحقق هدفين اساسيين:

- **هدف بيولوجي- وقائي:** تقدم في اطاره معارف مختلفة حول القضايا السكانية والصحة الانجابية والجنسية

- **هدف معياري:** تقد م خلاله المعارف في إطار البنيات السوسيو ثقافية التقليدية والتي تسهر على تعزيز أنماط التنشئة التقليدية و تعزيز الهيمنة الثقافية للايديولوجية الابوية (تدفع المضامين المتلقي الى الاقتناع بضرورة اللامساواة القانونية والاجتماعية بين الرجل والمراة ، تجريم أي حديث عن الجنسانية خارج العلاقات الزواجية، تمجيد قيم الولاء والطاعة، تمجيد الأدوار الأنثوية التقليدية : الامومة، خدمة الزوج أسرته...)

القسم الميداني

لقد اصبح اليوم واضحا للجميع الارتباط الوثيق بين التنشئة والجنس من خلال مقاربة

النوع ومقاربة اعادة الانتاج ، لكن الاهتمام لم ينصب كثيرا على علاقات التمفصل القائمة بين التنشئة الجنسية والتربية الجنسية الحديثة داخل الفضاء المدرسي وبشكل اخص لم ينصب الاهتمام على تمثل هذه العلاقات لدى الفئات المعنية خاصة المدرسين والتلاميذ.

يهدف البحث اذن الى سد هذا النقص من خلال الربط بين برامج التربية الجنسية وتمثلات المدرسين حولها باعتبارهم الحلقة المركزية التي تتمحور حولها العملية التربوية. اذ بواسطتهم يكون الطفل صورة واضحة عن جنسه وعن قيمة ووضع هذا الجنس/الجسد داخل النظام الاجتماعي والرمزي .

عينة البحث: لقد تم اختيار عينة عشوائية تضم 20 مدرسا موزعين على اقسام السلك الاساسي على الشكل التالي : 5مدرسين في القسم الثالث، 5 في القسم الرابع، 5 في القسم الخامس و 5 في القسم السادس، كما حرصنا على تنويع العينة حسب اللغة المستعملة حيث شملت 10 مدرسين للغة العربية (تربية اسلامية، قراءة، تاريخ، جغرافية ....) و 10 مدرسين للغة الفرنسية والرياضيات، وقد سهرنا على تنويع العينة مجاليا حيث اخترنا مدرستين تتموقعان بفضاء المدينة الاسلامية العتيقة التي تم تاسيسسها على عهد المرينيين بفاس وأخريين بالمدينة العصرية التي انشاها الاستعمار الفرنسي .

لقد عكست العينة تنوعا على مستوى المعطيات الديمغرافية والجنسية والاجتماعية على الشكل التالي:

- السن : من 25 إلى 35 : 5 افراد ، من 35 إلى 45 : 11 فردا ، أكثر من 45 : 4 أفراد.
- الجنس: ذكور 14، إناث 6
- الوضعية العائلية: عازب 3 ، متزوج 17
- الوضعية العائلية والجنس : عازب /ذكر 1 ، عازب/انثى 2، متزوج/ذكر 13، متزوج/انثى 4.

- **تقنية وأداة البحث:** لقد اخترنا المقابلة باعتبارها الاسلوب الانسب لمعرفة التمثلات والقيم والمواقف الفردية، خاصة تلك التي تمس مجالات يصعب قياسها وصياغتها صياغة رياضية كالمعطيات المرتبطة بالمواقف والسلوكات الجنسية . كما اعتمدنا على التحليل الموضوعي كاداة تركز على التجانس والتلاؤم الموضوعي بين المقابلات اكثر من اهتمامها بالتجانس الداخلي للمقابلة. ان فائدة هذه الوسيلة تكمن في كونها تسمح للباحث بابراز فرادة الخطاب وذلك عبر تقطيع وحداته الاساسية التي تتكرر في كل استجواب وتخص موضوعا محددا، كان نعرض مثلا ماذا قال المبحوث رقم ا في موضوع A، ثم ماذا قال المبحوث رقم 2 والمبحوث رقم 3 في نفس الموضوع، وهكذا.

فرضيات البحث: رغم التحولات البنيوية التي مست النسق الاجتماعي والقيمي التقليدي فان القيم الجنسية التقليدية لازالت راسخة ومتجذرة داخل كل مستويات البنية الاجتماعية

وعلى الاخص داخل النظام التربوي والتعليمي. فرضية فرعية اولى: ان النسق المدرسي يعيد انتاج مضامين التنشئة الجنسية التقليدية وذلك عبرجملة من العناصر:

أ- نفترض ان المدرسين يدافعون عن مضامين التنشئة التقليدية ويقاومون بعدها التحرري.

ب- ان المدرسين يبدون تحفظا اكثر من الدولة تجاه برامج التربية السكانية باعتبارها تتعارض مع قيمنا وتقاليدنا.

ج- يعتبرون ان التربية الجنسية لا تتلاءم مع اهداف وغايات التعليم والتربية.

د- يعتقدون ان المعارف الجنسية تدفع الى الانحلال الجنسي والخلقي.

فرضية فرعية ثانية: ان الحرية والاستقلال النسبي التي يوفرها النظام التعليمي في الاعداد و التاطيرالبيداغوجي و في تلقين المعارف للتلاميذ توفر للمدرسين امكانيات كبيرة لتمرير قناعاتهم وافكارهم الشخصية و تمثلاتهم عن التربية الجنسية .

فرضية فرعية ثالثة: ان الهوية الذكورية المهددة بهذه البرامج تعتبر المجال التربوي مجالا استراتيجيا لمقاومة المضامين التحررية للتربية الجنسية (مجال مناسب لاعادة صياغة العقول والمشاعر والافكار ولاستدخال المعايير والقيم السائدة) ، لذلك فهي تساهم عبر وساطة المدرسين في الاكتفاء بتلقين المعلومات والمعارف التقنية والطبية فقط والتجاهل المقصود للغايات التحررية.

- تحليل المقابلة

1- المعرفة الجنسية والسلوك الجنسي :

على عكس الدراسات العلمية الحديثة التي تؤكد ان التربية الجنسية كلما كانت مبكرة كلما ساهمت في تاخير اول نشاط جنسي -ذلك ان الوعي المبكر بنتائج السلوكات الجنسية على الفرد والمجتمع يؤدي بالشباب الى الحذر والاحتياط من العلاقات الجنسية - [33] (Population, 1996)، فان فئات عديدة من المدرسين تشترك في الاعتقاد بان تعرف التلميذ في المراحل الاولى من عمره على الوظائف الجنسية للجسد وكيفية اشتغال أعضائه التناسلية يؤدي به الى الدخول في تجارب جنسية غير شرعية، فمعرفة حاجيات الجسد العضوية والغريزية تؤدي به الى نشاط جنسي مبكر حيث يبرر احد المبحوثين وهو مدرس مادة النشاط العلمي ذلك بالقول" ان الطفل عندنا تتم تربيته على الخوف من الجنس الآخر وعلى الجهل بميكانيزمات الجسد الفيزيولوجية والنفسية وكل ما ينبغي عليه معرفته هو ان جسده ليس ملكا له ولا يحق له التصرف فيه لوحده وطبقا لحاجياته، ان الدين الحنيف

يحدد له كيفية صرف الغريزة والغاية من ورائها (الزواج،تكريس مشيئة الله) لكن حينما نقدم له معارف علمية حول الجسد فإننا نشجعه على ممارسة الجنس " ان المعرفة العلمية حسب هذا المبحوث واخرين تحرر الجسد من الهالة القدسية وترجعه الى حقيقته العضوية ، المدنسة. ان الغريزة ستصبح بمثابة حاجة فطرية بيولوجية في الإنسان مثلها مثل الجوع والعطش و النوم تتطلب الإشباع الفوري ، يستحضر استاذ مادة النشاط العلمي احدى تجاربه داخل الفصل " حينما كنت ادرس موضوع التغيرات الجسدية أثناء مرحلة البلوغ تطرقت الى وظائف الجهاز التناسلي في هذه المرحلة (النشاط الجنسي ، الإخصاب ، الحمل) لقدلاحظت رغبة كبيرة لدى الأطفال في معرفة المزيد عن النشاط الجنسي حيث بدأوا يتحررون من الشعور "بالحشمة" و "الإحراج" وتكاثرت التساؤلات بينهم من قبيل لماذا تارة يمنع النشاط الجنسي وتارة أخرى يسمح به ؟ اذا كان الجنس كالأكل لماذا لا نمارسه بنفس السهولة التي نأكل بها ؟ " ان هذه التساؤلات الأولية التي تنتج عن اكتساب المعلومات العلمية حول الجنس والجسد تؤدي في نهاية الأمر بالأطفال الى رفض اغراض التنشئة الجنسية التقليدية. يقول مدرس اخر "لذلك استنتجت بان الحديث عن الجنس من خلال المنظور العلمي يؤدي الى إزالة الغموض عن خبايا الأعضاء التناسلية وبالتالي الى تسهيل الممارسات الجنسية القبل زواجية " ان مبحوثا ثالثا أكد لنا بأن حب الاستطلاع القوي لدى الأطفال في هذه المرحلة يؤدي بهم الى الدخول في تجارب جنسية مبكرة مع اقرانهم ليس رغبة في الجنس في حد ذاته وانما حبا في الاستطلاع والاكتشاف مما يؤدي الى عواقب وخيمة احيانا كالافتضاض المبكر، الاغتصاب"

- نخلص الى ان الاتجاه العام لدى المدرسين هو الاعتقاد في ان المعارف العلمية حول الاعضاء التناسلية تؤدي الى تسهيل الجنس خارج الزواج.

2- التربية الجنسية والانحلال الخلقي :

كثيرا مارفضت دعوات التحديث الثقافي والسياسي والاجتماعي بعدم ملاءمتها للتقاليد والأخلاق الإسلامية، نفس الشيء بالنسبة لرفض الحداثة الجنسية حيث يتأسس على الاعتقاد بان النظام الإسلامي يقدم تربية جنسية متكاملة للمؤمن توفر له السلامة الجسدية والعقلية والروحية. ذلك أن تربية للنسل ذات مضمون إسلامي يجب ان تقوم على الحشمة والوقار وعلى تنظيم وتقنين الغريزة وصرفها طبقا لحاجيات الأمة الإسلامية وانسجاما مع منطق العقل والحس السليم.

لذلك لا غرابة ان تفهم كل دعوى لتمرير مضامين الصحة الانجابية والجنسية كانحلال خلقي، يقول مدرس التربية الإسلامية " نحن لسنا بحاجة الى برامج الصحة الانجابية ،

فيكفي ان نسترشد بتعاليم الدين الحنيف ليتم حل جميع مشكلاتنا الاجتماعية والثقافية، فيكفي ان نعلم أطفالنا ان الإسلام يتوفر على منظومة متكاملة من القيم والقواعد التي تنظم الجنس بشكل يخدم الفرد والامة معا، ويكفي ان نلتزم بتعاليم الدين لنتجنب مظاهر الانحلال الخلقي والجنسي الذي تعرفه المجتمعات غير الاسلامية " ان هذه القناعة تحضر لدى اغلب مدرسي مادة التربية الاسلامية : يؤكدون جميعا سمو التشريع الديني على المعارف العلمية المعاصرة وعلى التشريع المدني ويعتبرون الاسلام هو الحل الأنسب للمشكلات الجنسية فاذا تعلق الأمر بالإجهاض مثلا فان الشرع يمنعه لغاية انسانية نبيلة لانه لا يجوز قتل الروح التي حرم الله الا بالحق كما لا يجب معارضة ارادة الله في الخلق، ان إباحة الإجهاض لا تكون ضرورية الا حينما تكون صحة الام في خطر، اما فيما يخص الامراض الجنسية كالسيدا فإنها من نتائج التربية الجنسية التي تشجع على الجنس غير المشروع بينما الإسلام يقترح حلولا "واقعية" مثل الزواج المبكر، تعدد الزوجات او الصوم المتعدد وذكر الله ...

ان اغلب المدرسين يقيمون تماثلا بين التربية الجنسية والانحطاط الخلقي ،لذلك تصبح عندهم مرادفا للإباحية وهم يتمثلون النظام الثقافي والاخلاقي المحلي كصمام أمان ضد مقولات التربية الجنسية الإباحية.

3- التربية الجنسية والتغريب :

تؤكد الهوية الإسلامية الذ كورية أن التربية الجنسية هي محاولة واعية من طرف الغرب "المادي" "الملحد " لضرب مقومات الامة الاسلامية وتفكيك نواتها الصلبة "الاسرة" و "المرأة" ،لذلك نراها اليوم كلما تعرضت لضربات الحداثة تحتمي وراء الدفاع عن الاسرة والمراة باعتبارهما اخر معقل للشرع في البلاد الاسلامية .

"ان الاسرة الاحتياط التي تردد الاجنبي نفسه في اختراقها اصبحت تنغلق على المراة والتي يوفر امتلاكها السلطوي والعاطفي للرجل اخر اطار لممارسة سيادته" (Berques 1960-1969) [34] فاوضاع المراة وعلاقاتها بالرجل والاسرة بشكل عام لا زالت تنظم في اغلب البلدان العربية والاسلامية من طرف الشرع ولازالت تعكس التاويل الذكوري للشرع المتميز بالهيمنة و اللامساواة (انظر قانون الاحوال الشخصية في المغرب الذي يعتبر متاخرا بالمقارنة مع التحولات الجارية في المجتمع وعلى رأسها التحولات المرتبطة بدخول انماط جديدة للتنشئة والتعليم والتواصل ، ومفاهيم حديثة: المساواة، الحرية، الصحة الجنسية والانجابية الخ) ؛ ان اغلب تدخلات المبحوثين تحمل في طياتها نبرات العداء للغرب باعتباره مصدرا لكل الشرور ، و فهما للعلاقات بين الغرب والمسلمين ينطوي على نظرية المؤامرة ، ان الغرب المسيحي ، اليهودي يدبر المؤامرات للامة الاسلامية فهو لا يتوانى في غزو الثقافة الاسلامية

من خلال تعميم نمط عيشه، ونشر قيم الخلاعة والفجور والجنس يقول مبحوث "انظر الى التفكك والانحراف والجريمة والفوضى التي تعيشها المجتمعات النصرانية ، ان الافكار التخريبية المرتبطة بالتحرر الجنسي والمساواة بين المراة والرجل وحرية الاعتقاد والتحرر من كل الضوابط الاخلاقية وتفكك الاسرة وانحلال الروابط القرابية والعلاقات العاطفية بين الأب والام والأبناء، ان هذه الافكار التي انتجت الويلات في اوروبا ... يريدون اليوم تصديرها للمجتمعات الاسلامية لتفعل الشيء نفسه عندنا " ويضيف اخر "لقد اجمع النصارى واليهود على تدمير ما يسمونه بالخطر الأخضر (أي الاسلام) بعدما فككوا الخطر الأحمر (الشيوعية) وهم في ذلك يعقدون المؤتمرات والندوات و ويقدمون المساعدات المالية والتقنية لتسهيل الغزو الثقافي ، وتعتبر التربية الجنسية الاباحية المدخل الرئيسي الذي من خلاله يريدون تخريب افكار وعقول شبيبتنا ونسائنا " "انهم يدعون الى المجون والشذوذ والانحراف ويعتبرونها حقوقا انسانية" .

ان فكرة المؤامرة الغربية تعيد الى الاذهان الحنين الى فكرة "الحروب الصليبية" التي تقيم تعارضا انطولوجيا، لا تاريخيا بين الاسلام والمسيحية و تعلي من قيمة العناصر الثقافية والقيمية في تحديد عناصر القوة والضعف داخل كل مجتمع ،وهي فكرة لاتحمل العداء للغرب فقط وانما لاتباعه في مجتمعاتنا وخاصة النخب السياسية والثقافية التي تدعو وتطبق البرامج والمفاهيم الغربية (حداثة سياسية، فكرية، جنسية : تنظيم الاسرة، حق الاجهاض، قوانين حماية المراة والطفل، المساواة بين الرجل والمراة....) .

ان اغلب التدخلات تبرء البنيات الاجتماعية والثقافية المحلية وتلقي اللوم على الاخر وبذلك فهي تكشف الطابع الخارجي، الفوقي لهذه البرامج التي لا تستجيب لمطلب اجتماعي داخلي.

4- التربية الجنسية في المدرسة ام خارجها: هل من بدائل؟

تحتل مسالة الأطر الاجتماعية والمؤسساتية التي تتحمل مسؤولية التنشئة الجنسية مكانة مهمة في النقاش الدائر اليوم بين كل الشرائح الاجتماعية ،فاينما انتقلنا الا ويطرح امامنا سؤال من يقوم بشكل افضل بتربية النشء جنسيا واجتماعيا هل الإعلام ، أم الأسرة ، ام المدرسة، ام الطب؟ وماهي مضامينها؟

لقد سجلنا نفس الهاجس لدى رجال التربية ، كما لاحظنا تباينا في المواقف فالبعض يلقي المسؤولية على الاسرة والبعض الاخر على مؤسسات الاعلام ، اما طرف ثالث فيرى ان التربية الجنسية هي قضية طبية بالاساس وبالتالي فهي تهم الصحة العمومية .

ان الفئة الاكثر اهمية عدديا هي تلك التي تعترض على البرامج المدرسية وتعتبر ان التربية

الجنسية للمراهقين يجب ان تظل بيد الآباء والأمهات وأفراد الأسرة من نفس جنس المراهق،فهي ترى ضرورة الحفاظ على التقاليد المتداولة التي توكل للام والأب وأحيانا الجدة مهام إكساب الاطفال هوياتهم الجنسية وتلقينهم المعارف الضرورية لادارك اجسادهم ،مع حصر مضامينها اساسا حول "الإنجاب" و"الزواج". ان هذه الفئة تتجاهل نتائج الدراسات العلمية التي تثبت قصور التنشئة التقليدية وتؤكد"ان النساء لا يتوفرن سوى على معارف محدودة حول الانجاب ، (و تحث في نفس الوقت على) ضرورة البحث عن بدائل للتخصصات التقليدية للتربية الجنسية" (Population, 1996) [35]. هذه الحقيقة تبرز بجلاء داخل الاوساط التقليدية حيث تتضافر عوامل الامية والفقر وتخلف الوسائل والتقنيات لتقلص من امكانية تقديم معارف جنسية متلائمة مع الحقائق العلمية.

ان اغلب المبحوثين لا يعيرون اهتماما لاهمية المعارف العلمية الحديثة في الادراك الجيد لفيزيولوجية الجسد البشري و لا لدورها في التنشئة الصحية والعقلية السليمة للاطفال، بل كثيرا ما نجدهم يستشهدون بتجاربهم الشخصية في تبرير رفض هذه المعارف ،فهذا مدرس يقول "ماذا جرى لنا نحن ؟ لقد ترعرعنا في بيئة اجتماعية محافظة ، ولم تكن امهاتنا ولا آباؤنا يدركون القراءة والكتابة ولم نكن نزور الطبيب "..." لقد كانت تربيتنا سليمة واستطعنا النجاح في حياتنا الزوجية والمهنية " فلم يكن هؤلا ء بحاجة لاكتشافات فرويد حول الرغبة واللاشعور (عثمان نجاتي 1989) [36] ولا لقناعة سيمون دي بوفوار بان "المراة لاتولد امراة " ولا لدعاوي "فيلهايم رايش" "بالثورة الجنسية"(Reich, 1974) [38] لكي يستطيعوا تنظيم وفهم علاقاتهم بذواتهم وبالجنس الآخر. يضيف آخر " ان الام كانت تعلم البنت على اتقان الادوار الاجتماعية التي ستؤديها في المستقبل، فالفتاة يجب ان تتعلم اداء المهام الزوجية والبيتية وتربية الاطفال بشكل جيد"..." اما الاب فيقوم بتلقين الاطفال أصول الآداب و الاحترام والطاعة وذلك في انسجام تام مع تعاليم الاسلام" لقد كان كل جنس متقبلا لدوره الاجتماعي وراضيا عن علاقته بجسده و بالآخرين .

يطالعنا موقف اخر اكثر وضوحا وتماسكا يعتبر ان قوة وسائل الإعلام أصبحت تخترق كل البنيات الاجتماعية والثقافية لذلك فحتى الاسرة او المدرسة أصبحتا عاجزتان عن تنشئة الاطفال. ان التنشئة اليوم هي صيرورة معقدة يقوم بها الاعلام والثقافة الجماهيرية، فالراديو والتلفزة والانترنيت والسينما وغيرها من وسائل الترفيه والتثقيف اصبحت تعوض المدرسة في تقديم النماذج الثقافية و تمثل الهويات الجنسية وأنماط السلوك الضرورية للشباب لوعي ذاته وعلاقته بالآخرين وبمحيطه الاجتماعي.

ان فعل المدرسة اصبح اليوم يتقاطع مع فعل مؤسسات اخرى تتموقع خرج المجال المدرسي فامام التأثير السحري الذي تمارسه وسائط الاتصال الحديثة على عقول الاطفال

ومخيلاتهم ان الطفل يجد في هذه الوسائل متنفسا اكثر حرية من المدرسة لاستثمار قدراته و افكاره واحاسيسه وبالتالي لاكتساب شخوص ونماذج جديدة تنتجها وسائل الاعلام والترفيه لذلك اصبح من المطلوب توجيه الاعلام بشكل جيد حتى يتلاءم مع انماط التنشئة التي يتبناها كل مجتمع،لذلك فبرامج الصحة الانجابية او التربية السكانية تصبح اكثر فعالية كلما اقترن تمريرها بوسائل حديثة ، تقول احدى المدرسات " اننا نتفاجأ حينما نجد ان الطفل في القسم السادس (عمره يتراوح بين 12 و 13سنة) يعرف معلومات مهمة حول جسده وخاصة المعلومات المتعلقة بالاعضاء التناسلية وبالعلاقات بين الجنسين. ان السبب في نظري يعود الى انتشار الفضائيات والبرامج التلفزية "

لقد سجلنا في الأخير موقفا ثالثا يعتقد ان وظائف المدرسة تتعارض مع مهمة تقديم البرامج المتعلقة بالصحة الجنسية والانجابية، فالمواضيع التي تتناولها التربية الجنسية تقتضي تأسيس روابط و علاقات اجتماعية من نوع جديد تختلف عن علاقة المدرس/التلميذ والتي تتماثل كثيرا مع علاقة الأب/الابن، الراشد/القاصر وهي علاقات قوة مطبوعة بإرادة الهيمنة والتسلط ويغلب عليها الإكراه والالتزام اكثر من الحوار والحرية والمساواة، لذلك ينبغي ان توكل مهام التوعية والإعلام حول القضايا الجنسية وقضايا تنظيم الأسرة لخبراء في هذا المجال ، أي للأطباء والممرضين المتخصصين، يقول مدرس اللغة العربية "ان الطبيب مؤهل اكثر من المدرس لتقديم المعارف للاطفال ، اولا لان العلاقة بينه وبين التلاميذ ليست علاقة تربوية، بيداغوجة، ثانيا لانه اكثر تكوينا ويتوفر على اكبر قدر من المعارف الطبية حول الاعضاء التناسلية ، تنظيم الاسرة، الامراض الجنسية، البلوغ.... ثالثا، لان الحديث في هذه المواضيع يؤدي الى زوال "الحشمة" والوقار بين المدرس والتلاميذ مما يشكل عائقا امام سير العملية التربوية في احسن الظروف".

حينما ننتقل في استقصائنا للقيم والمواقف من العام نحو الخاص أي من القضايا العامة حول التربية االجنسية الى المواضيع العينية المرتبطة مباشرة بالعناصر التي تدخل في اطار المواد الملقنة لتلاميذ التعليم الاساسي والتي تعرف ببرامج "التربية السكانية" E.M.P فاننا نسجل التباسا وغموضا لدى المبحوثين ياخذ صورة تأرجح دائم بين ثنائيات متعارضة: تقليد/حداثة، علم/دين، تقنية/أخلاق، تراتب/مساواة..

5- برامج تنظيم الأسرة:

من القضايا التي حظيت بشبه اجماع ، ياخذ صيغة قبول جزئي لهذه البرامج والتحمس لتلقين الاطفال لمضامينها حيث لم يظهر المبحوثون أي تردد في تعليم الاطفال كل مايخص تنظيم الاسرة من استعمال موانع الحمل، تباعد الولادات، الخ .

لذلك طرح امامنا سؤال مرتبط بكيفية تفسير هذا الاجماع : هل بموقف عقلاني حداثي؟ اذا كان الامر كذلك الا يتعارض مع المواقف السلبية السابقة للمبحوثين بخصوص هذه البرامج والتي تربط بينها وبين التغريب والانحلال الخلقي والديني ؟

لقد اثارنا هذا الاجماع فحاولنا البحث عن أسبابه العميقة و محدداته الحقيقية ، متسائلين هل يتعلق الامر بتحول حقيقي للمواقف والاتجاهات والسلوكات في اتجاه الموقف الحداثي العقلاني الذي يدفع بانبثاق "الفرد" القادر على اخضاع السلوك الجنسي لغايات فردية، ذاتية وبالتالي القادر على الفصل بين "الجنس" ووظيفة إعادة الإنتاج ، البيولوجي والذي يقيم مسافة فكرية بين اللذة والمقدس... هل نحن امام اختيار لا رجعة فيه ام فقط امام تكيف ظرفي ؟

لقد خلصنا الى ان هذا الموقف "المستنير" يعزى الى عاملين اثنين كل واحد يؤثر بشكله الخاص على المواقف الفردية .

1- الاول يجد تفسيره في التحولات المتسارعة التي عرفتها البنيات الاجتماعية والاقتصادية التقليدية حيث خضعت مؤسسات وممارسات كثيرة للتغير تعتبر الاسرة احداها ، والتي عرفت بنياتها واشكالها ووظائفها تبدلات نوعية بفعل تاثير قانون "التقلص الدوركايمي" والذي نتج عنه تراجع الكثير من الادوار والقيم الاسرية وتحول اوضاع وادوار الرجل والمراة ومكانة الاطفال داخل البناء الاسري، ففي ظل النموذج الاسري البطريركي السابق "كانت المراة تودع في دور زوجة في البيت ولا تتخلى عن هذا الدور حتى حينما تخرج الى عالم الشغل ، كانت الاسرة بمثابة وحدة انتاج داخلها تهيمن علاقات الانتاج على العلاقات العاطفية. اما المواقف تجاه الزواج واعادة الانتاج فقد كانت محددة بواسطة هاجس الحفاظ على الاقتصاد وعلى المناخ الاسري، كان الزواج مبكرا ومقررا من طرف الاباء، والخصوبة كانت في "الحالة الطبيعية" " (Al asas) [39] اما اليوم فان التحولات الاقتصادية والحضرية المتمثلة اساسا في تفكيك بنيات الاقتصاد الزراعي، القروي واستبداله بالاقتصاد الراسمالي السلعي، ثم التبدلات المجالية والجغرافية (Radi, 1977) [40] بالاضافة الى تغير ادوار المراة وتراجع التقسيم الجنسي للعمل (اجارة ، تعليم) والتحول النسبي لصورة الطفل ومكانته داخل الاسرة المغربية ، ساهمت في تقليص حجم الاسرة وادوارها - الوعي بضرورة تقليص عدد الاطفال داخلها .

لقد اصبحت قضية تنظيم الاسرة بمثابة حتمية سوسيو اقتصادية ، انها ضرورة تفرضها معطيات الواقع وليست اختيارا فرديا نابعا عن قناعة ذاتية. يقول احد المبحوثين " إن الإمكانيات المتواضعة لأغلب الأسر المغربية تفرض عليها تقليص عدد الأطفال ، ان اللجوء الى

موانع الحمل سواء التقليدية او العصرية اصبح ممارسة جاري بها العمل، ونحن نلقن الأطفال هذه الوسائل لكي يدركوا ان السلوك الانجابي ليس قدرا وانه بامكاننا التدخل في ضبطه وتقنينه حسب حاجياتنا ورغباتنا، الا اننا نحثهم على ان اللجوء الى هذه الموانع لا يستقيم الا داخل العلاقات الزوجية"، لذلك يتفق اغلب المتدخلين على ان مؤسسة الزواج هي المجال الشرعي لتنظيم الولادات، لكنهم يخشون ان تؤدي برامج التخطيط العائلي بما توفره من وسائل تقنية ومعرفية للتخلص من شبح الولادات غير المرغوب فيها الى تسهيل النشاط الجنسي قبل الزواجي ، ذلك ان تحرير الجنس من غائية الإنجاب قد يؤدي مثلما حدث في أوروبا الى الحاقه بغائية اللذة والمتعة. بل اكثر من ذلك انه يؤدي الى تحرير المراة من العبء الاجتماعي الذي يمارسه عليها جسدها، حيث تستطيع ان تعمل ، ان تتمتع ، ان تمارس حريتها الجنسية بدون مخاوف من الحمل ، ألم تعتبر اغلب الحركات النسائية بان خروج المراة للعمل و تمدرسها واكتشاف موانع الحمل كانت أهم العوامل التي ساهمت في تحرير النساء في اوروبا (Goldman, 1994) [41] ؟ ألن تفعل الشيء نفسه عندنا ؟

2- مرتبط بالاتجاه الفكري العام داخل المجتمعات العربية الاسلامية المتمثل في تبنى الخطاب الديمغرافي من داخل المرجعية الاسلامية، الرسمية (أي التي تتبناها الدول والفقهاء المعترف بهم (Nacri, 1966) [42] حيث لا يرى هذا الطرح أي تناقض بين برامج تنظيم الاسرة والتخطيط العائلي وبين الدين الاسلامي وذلك بالرغم من كون هذه البرامج تنتمي الى المجال الابستيمي الغربي (أي الى البنيات الاجتماعية والذهنية الراسمالية الغربية (عبد الله ابراهيم 1994) [43] ان قضية تنظيم الاسرة لم تعد قضية خلافية بين فقهاء الامة، فبالنسبة للدين الاسلامي " وخلافا للاعتقاد السائد، فان الاسلام لا يحرم تنظيم الاسرة كما يتضح ذلك من مناقشات المؤتمر الاسلامي حول الاسلام وتنظيم الاسرة الذي عقد في الرباط 1981. فقد تبين بالفعل ان تنظيم الاسرة يتوافق مع روح التعاليم الاسلامية بقدرما ما يتصل ذلك بالظروف العائلية الفردية ولا يشكل قاعدة الزامية للجميع. ومن الظاهر ان ممثلي المذاهب الاسلامية الرئيسية موافقون على هذا الراي. ودعموا مواقفهم بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية والاجتهاد واقوال العلماء في العصور الماضية... وقد طلبت حركة تنظيم الاسرة في مصر في عام 1937 الى مفتي مصر اصدار فتوى جواز تنظيم الاسرة بموافقة الطرفين... وقد اعيد هذا التفسير مرات عديدة، وفي مناسبات حديثة العهد بالرغم من بعض اصوات الاحتجاج" (رياض طبارة 1978) [44] "ان الوقوف على عدم التناقض بين الاسلام وبين تحديد النسل يتطلب قبول التاويل والاجتهاد والبحث" (الديالمي 1980) [45] فهو يحيل الى عامل اخر، يتعلق الامر بالمستوى الثقافي والتعليمي، فارتفاع المستوى الثقافي للاشخاص يجعلهم اكثر قابلية للتعاطي العقلاني - التاريخي مع النص المقدس ، حيث نلمس لدى المبحوثين

استعدادا اكثر لقبول برامج تنظيم الاسرة نظرا لارتفاع المستوى التعليمي عندهم ان هذا الموقف الثراثي/الحداثي يعيدون انتاجه من خلال المقابلة يقول احد المدرسين "ان تنظيم الاسرة جائز من وجهة الشرع ، ووسائل منع الحمل كانت تستعمل في العصور الأولى للإسلام، العزل مثلا " ان الخصوبة اليوم اصبحت اكثر ارتباطا بالارادة البشرية يقول اخر يمكن للأزواج ان يقرروا بكامل الحرية والمسؤولية تحديد العدد المرغوب فيه من الاطفال وان يحددوا الفترات الزمنية للولادة، دون ان يضر ذلك السلوك باي مبدأ من المبادىء الاسلامية " .

وفي الاخير نسجل ان التعاطي مع المفهوم لدى اغلب المدرسين قد تحرر من الحمولات والمضامين الايديولوجية السابقة ، فلم نلحظ ذلك التعارض التقليدي بين موقف ماركسي وموقف مالتوسي، لم نرى أي اثر للموقف المناهض لبرامج التخطيط العائلي بدعوى ان المشكل السكاني هو مشكل خاطىء faux problème وان الاساسي هو انتاج وتوزيع الخيرات .

6- الامراض المتنقلة جنسيا:

حسب تقديرات الدكتور باردو bardo من منظمة الصحة العالمية O.M.S فان التربية الجنسية تؤدي إلى الوعي بخطر الأمراض المتنقلة جنسيا و تؤدي إما إلى تراجع النشاط الجنسي ، وإما إلى تبني ممارسات اقل خطورة (Dialmy 1995) [46] ، إن هذه الأمراض تعيدنا إلى القضية الكلاسيكية المتمثلة في التأثير البسيكو اجتماعي للمعارف على المواقف والسلوكات الفردية ، لذلك فان ما تقدمه برامج الصحة الإنجابية والجنسية من وسائل ومعلومات ومعارف حول اقتران النشاط الجنسي "بالخطر" ستكون له آثار ملموسة على اتجاهات ومواقف وسلوكات التلاميذ ، "الا ان التزام الاحتياطات (الضرورية) لا ينحدر بشكل ميكانيكي من معارف الفرد في هذا المجال او من وعيه "بالخطر". ان لا عقلانية الجنسانية تحول دون ان تصبح الوقاية الحصيلة الميكانيكية للعقلانية الصحية" (Dialmy, 1995) [47] فهناك عوامل ميتا- طبية تتدخل هي الاخرى في تحديد النشاط الجنسي، وهكذا فبالإضافة الى العوامل الاجتماعية والثقافية والنفسية المعروفة "كطبيعة العلاقة مع الشريك الجنسي، والتمثل والدلالة الثقافية للعلاقات الجنسية، درجة التعلم، درجة الإشباع الجنسي" (Dialmy, 1995) [48] هناك أسباب أخرى ذات طبيعة دينية، سحرية: فهناك من يتمثل الإصابة بالأمراض المتنقلة جنسيا (السيدا) كعقاب الهي، في مقابل ذلك هناك اعتقاد شعبي ينفي المسؤولية الفردية ، فالمرض في هذه الحالة سيصبح بمثابة قضاء وقدر، فهو امتحان الهي لا مناص من الخضوع له. ولا يملك الفرد تجاهه اية مسؤولية ذاتية، ان هذه التمثلات تحول دون إمكانية التواصل والإعلام وبالتالي تعيق نجاح الخطاب الوقائي من الأمراض لأنها تحيل السلوكات البشرية إلى علل غير بشرية.

من خلال استقرائنا للعينة المبحوثة تبين لنا تعايشا لا متكافئا للأنماط المذكورة أعلاه حيث تحضر الدلالة الطبية حضورا هامشيا امام قوة، ومركزية الحمولة الاجتماعية والثقافية و الدينية. يقول احد المبحوثين "ان المعلومات التي تقدمها المدرسة للتلميذ تتناسب مع الحقائق العلمية والطبية وهي ذات فائدة كبيرة ،حيث سيصبح الطفل قادرا على تمييز السلوكات والتصرفات التي تؤدي الى الإصابة بالأمراض الجنسية، إن اساليب الوقاية التي تقدمها البرامج المدرسية ذات مر دودية كبيرة على المستوى الصحي والاجتماعي وحتى وان شجعت الشباب على تجارب جنسية غير شرعية" أما آخر فان ما يهمه هو "الصحة البدنية والنفسية للطفل، اما مسالة كون هذه البرامج ستشجع الأفراد على ولوج جنسا نيات مبكرة ام لا، فانها مسالة تتطلب معالجة شمولية لا تقتصر على المدرسة".

ان هذا الموقف يعي ان التحولات المجتمعية تفرض تحولات نوعية في القيم والسلوكات والممارسات الجنسية ، فاذا كان الشباب يدخل في جنسانيات محرمة وغير مباحة (جنس قبل الزواج ، مثلية جنسية ، دعارة...) فان من واجب المدرسة والاعلام ان يوفرا له الوسائل المعرفية والتقنية والخدماتية الضرورية للسلامة الصحية والوقاية من الاخطار.

لكن رغم ان المعلومات التي توفرها برامج التربية السكانية حول الامراض الجنسية والسيدا سواء للمعلمين او المتعلمين تعتبر كافية من الناحية العلمية للتمييز ومعرفة اسباب المرض ونتائجه على الصحة الفردية فإن التمثلات التي عبر عنها المدرسون تكشف عن هوة كبيرة بين ما يدرس وما يتمثل من طرف الافراد. ان تصور مرض الايدز من طرف المبحوثين من خلال تعاريف مثل "مرض في الدم" او "ميكروب في الدم" او "دم ملوث" او "رديء"..هي اوصاف يقترحها الوعي الشعبي وهي بعيدة في كل الاحوال عن الحقل البيوطبي . ان الاعتقاد الشعبي للدين يحيل الامراض كالبرص والسيدا الى اسباب غير علمية كالسخط، او العقاب الالهي، او التنكر للروابط القرابية والدموية ولقيم الولاء والطاعة ، يقول احد المبحوثين "ان الله يريد ان يفضح من ينكحوا المحارم ويعبثوا فسادا في الارض ، فيصيبهم الله في دمهم ليكونوا عبرة للاخرين" أما آخر فيقول "لا يجب ان تشفق عليهم ، ان السيدا علامة جسدية تشير الى الذين يخرقون القاعدة الجنسية".

*ان الامراض الجنسية لدى عينتنا تتصور من خلال نسيج مركب ، معقد يتداخل فيه الطب بالسحر، بالدين ، بالخيال وبالعقاب والجزاء.

7- التربية الجنسية وتحديد أوضاع الذكورة والأنوثة:

بشكل عام " تتحدد العلاقات الاجتماعية الجنسية بواسطة المكانة، الدور، الوضع المحدد لكل من الرجل والمرأة في مجتمع معين، وهذه التعيينات assignations تحدد مجموعات من

الخصائص المتعارضة (والتي) من المفروض ان تقوم بتعريف الهوية الأنثوية والذكورية (على السواء) وهي في الواقع تشكل نماذج مثالية تساهم في نزع الطابع التاريخي عن العلاقات رجل /امراة"(Dalida, 1998) [49] لذلك فان إحدى غايات التربية الجنسية هي هدم هذه النماذج المثالية من خلال نزع الطابع الإيديولوجي عنها وإحالتها إلى حقيقتها الموضوعية والتاريخية.

تعتبر فكرة المساواة بين النوعين بمثابة الركيزة الأساسية لبرامج التربية الجنسية، فلا يمكن الحديث عن نجاع هذه البرامج دون إثارة طبيعة العلاقات القانونية والاجتماعية والثقافية والسياسية بين الرجل والمرأة . ان التربية الجنسية تقترح تعريفا جديدا لكل من الذكورة والأنوثة وإدراكا جديدا للعلاقات بين الجنسين يقوم على إعادة النظر في الابعاد التاريخية، الموضوعية لهذه العلاقات من جهة اولى، وفي الأنماط الخطابية والمعرفية والتمثلات الجمعية من جهة ثانية .

اذا كان البعد المساواتي، الديمقراطي يبدو صريحا ومباشرا داخل خطاب التربية الجنسية الذي تشكل وتبلور في المجتمعات الغربية، فانه لازال في مجتمعاتنا بعدا مضمرا، خفيا، لا مفكرا فيه، ذلك أن برامج الصحة الانجابية والجنسية التي يقدمها النظام التربوي تتحاشى عموما التأثير المباشر على علاقات القوة القائمة بين الجنسين لذلك فالمعارف والمضامين التي تنقلها للنشء تتغافل ما أمكن اثارة الجانب التاريخي والسوسيو ثقافي لهذه العلاقات، مقصرة اهتمامها على الجانب البيو طبي والتقني .

أما، بالنسبة لرجال التربية عموما ، فاننا نلمس وعيا صريحا بما تحمله التربية الجنسية من مضامين وأفكار تحررية، لذلك يمكن ان نفسر مقاومة هذه البرامج - رفض لمضامينها التحررية والمساواتية - كمحاولة يائسة من طرف العقل البطريركي ، الذكوري للحفاظ على طبيعة الأوضاع الجنسية السائدة ، المتميزة بالتراتبية و اللامساواة.

يصرح لنا مدرس اللغة العربية "ان برامج الصحة الانجابية تشجع النساء على التمرد على قيمنا وعاداتنا، حيث يصبح للمرأة الحق في تقرير خصوبتها، وان تلعب ادوارا ووظائف جديدة، كما يمنحها إمكانية رفض العلاقات الجنسية مع زوجها، وعدم أدائها لواجباتها الزوجية التقليدية بمبرر المساواة، والشراكة. ان هذه البرامج لا تصلح لنا لانها تتعارض مع النظام الطبيعي للاشياء حيث لكل فرد ادواره ووظائفه". يضيف اخر " ان هذه الافكار هي التي كانت وراء تهييج واثارة النساء ضد الرجال وما نشهده من تطور لما يسمى "بالحركة النسائية " هو نتاج تعليم اطفالنا افكارا غير مطابقة للعلم والدين "، كثيرا ما يبرر المنطق البطريركي امتيازاته بمقولات عرقية، بيولوجية، دينية كأن يتم تبرير اللامساواة بالاختلاف

الفيزيولوجي والعقلي بين الرجل والمراة، يضيف نفس المبحوث " ان السر في تمييز الرجل على المراة يكمن في طبيعتها الجسدية والعقلية ،الم يؤكد ديننا ان النساء ناقصات عقل ودين " نجد أنفسنا امام تاويل ذكوري للدين يعمل على شرعنة الامتيازات الذكورية بإحالتها إلى الطبيعة و المقدس في ان واحد ، حيث تغدو كل محاولة لتغيير هذه العلاقات البشرية التاريخية بمثابة مس بالدين الإسلامي وبالإرادة الإلهية ، بالنسبة لرجال التربية، ان كل نقاش مدني لاوضاع النساء القانونية والاجتماعية والسياسية يدخل في دائرة المقدس حيث تحال الفوارق الجنسية الى المقولات البيولوجية والعقائدية السائدة .

في مقابل ذلك نلمس ليونة في المواقف حينما يتعلق الامر بتلقين برامج الصحة الانجابية للاطفال الذكور ، ذلك ان التعامل الانتقائي مع برامج التربية الجنسية حسب جنس المتمدرس تفيد ان التشدد إزاء تلقين مضامينها للاناث يعبر عن المقاومة الذكورية لاستبطان هذه المضامين التحررية من طرف النساء.

استنتاجات اولية:

سمحت لنا تقنية المقابلة بالوقوف الجلي على قناعات وتمثلات المدرسين تجاه مضامين التربية الجنسية التي تقترحها عليهم المقررات التعليمية من خلال برامج "التربية السكانية" والتي يمكن تسجيلها كالاتي:

- بسبب جملة من العوامل السوسيولوجية ينتج المبحوثون مواقف سلبية تجاه مقولات التربية الجنسية، لذلك تصبح في نظرهم الثقافة الجنسية المدرسية جزءا من النظام اللااخلاقي السائد الذي يدفع الاطفال موضوعيا نحو الجنسانيات غير الشرعية.

- ان التربية الجنسية ليست جزءا من نسق ثقافي شامل يستمد مقومات وجوده من الشروط االذاتية لمجتمعاتنا العربية الاسلامية وانما نتاج هيمنة سياسية ثقافية، فهو اذن بنية فوقية مستعارة ان لم نقل مفروضة من طرف" الآخر" الذي يتماثل كثيرا في وعي المبحوثين بالغرب النصراني العلماني.

- ان التربية الجنسية خاصة في بعدها البيوطبي الذي يشمل التعريف بالوظائف المتنوعة للجسد وخاصة وظائفه التناسلية وما يرتبط بها من معلومات (التغيرات العضوية، الامراض...) ليست من اختصاص المدرسة.

ان فكرة "تنظيم الاسرة" كسلوك عقلاني للتحكم في الخصوبة ليست حكرا على الثقافة الجنسية الغربية بل ان الاسلام كان سباقا الى تبنيها.

- ان التمسك بمثل التنشئة الجنسية التقليدية يهدف قبل كل شيء الى الحيلولة ضد كل تجديد وتغيير اجتماعي ثقافي، وبشكل خاص يحول دون تبرير أوضاع وادوار المراة باعتبارها الموضوع المركزي للتنشئة الجنسية التقليدية بامتياز.

خـاتمـة

بعد استخلاص الدلالات الثقافية التي تقوم خلف عدم التبني الكلي لمضامين التربية الجنسية سواء بالنسبة للنظام التربوي او للفاعلين الاساسيين فيه (مدرسين) وخلف الاحتماء بالمفهوم التقليدي للتنشئة الجنسية ،يمكن ان نختم بمحاولة استشراف البديل :

ان عدم استيعاب الهوية البطريركية لخدمات الصحة العمومية والانجابية تلزمنا من الناحية الاخلاقية والعملية على العمل الفكري والسياسي الدؤوب من اجل الدفع باحداث نقلات نوعية في اشكال ومضامين التنشئة التقليدية وفي الاستراتيجيات الثقافية السائدة بشكل يحرر الفرد والجماعة من كل انواع الاستيلاب والهيمنة ليصبح كل منهم فاعلا واعيا بذاته، بحاجياته، بانتظاراته ومشاريعه، هذا الفعل لا يمكن ان ينجح ويستمر الا "عبر حركة داخلية تمنعنا من ان نكون مسيرين بسهولة من الخارج بواسطة التغيرات التقنية او بواسطة التحكم manipulation او لعبة سلط الجماعة المهيمنة le jeu du pouvoir du groupe dominant .

ان الاعداد الثقافي سينجز بواسطة الارادة الفردية والجماعية، بواسطة تربية ذاتية auto-éducation مختلفة عن التربية التقليدية التي تنقل الثقافة المكتسبة" (Combart de lauwe, 1975) [50] .

ان التربية الذاتية المأمولة هي امكان يحررنا من سلطة الاكراهات والحتميات المختلفة التي تحجز كل الاشكال التعبيرية والتحررية الذاتية والجماعية الكامنة فينا .

الهوامش:

1- بيير انصار "العلوم الاجتماعية المعاصرة" ترجمة نخلة فريفر ، المركز الثقافي العربي 1992ص 112.

2- نفس المرجع ص 112.

3 -p13 Dialmy .A sexualité,sociologie et sida.

4 -Balandier .G <anthropo-logiques> Paris, PUF, 1974 p23.

5 -Idem p24.

6- عز الدين خطابي "دينامية العلاقة بين التقليد والحداثة وانعكاساتها على علاقة الرجل بالمراة " في مجلة "الملتقى" عدد 4 س 3-1999 ص 25.

7- Dialmy.A opcit p15.

8- بيير انصار مرجع سبق ذكره ص 113.

9- Bourdieu. P "questions de sociologie" ed Minuit ,Paris ,1980 .

10- Bourdieu .P Idem.

11- Mauss .M "essais de sociologie" collection point 1969 p 125.

12- Gennep .V "les rites de passages études systèmatiques des rites ;ed picard ,Paris 1991 p 124.

12' -BOURDIEU "Ia omination masculine" 1998.

12" -HERITIER.F 1996 "Ie sang du guerriers,le sang des femmes:controle et appropriation de la fécondité in masculin/féminin :la pensée de la différence p 205-235 paris:odile jacob.

13- Godelier .M <sociétés à big men ,sociétés à grands hommes: figures du pouvoir en nouvelle-guinée de la société des océanistes ,publié avec l'aide du C.N.R.S ,91 ;année 1990-2 p 86 journal.

14- ا. س. كون "الجنس والثقافة"ترجمة منير شحوذ ط 1 1992 ص 31.

15- نفس المرجع ص 31.

16- J.I.derouet "les savoirs scolaires sous le feu des cririques" in"sciences humaines" n121,2001 p26 -.

17- بالنسبة لالتوسير :ان المدرسة جهاز ايديولوجي للدولة البورجوازية، فهي مؤسسة طبقية ذات وظيفة ايديولوجية ذلك ان التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المدرسة تعمل على اقناع الافراد بمشروعية الواقع السائدعن طريق غرس وتكريس قيم وتصورات البورجوازية عن العالم .

انظرالتوسير "مواقف" المنشورات الاجتماعية باريس 1976

18- Bourdieu .p et j.c Paesseron "les héritiés" ed Minuit paris 1964.

Bourdieu.P et j.c Passeron "la reproduction" ed Minuit paris,1970.

19- Bourdieu.P "la domination masculine"collection,liber,ed seuil,1998.

20- Bourdieu.P idem.

21- احمد الاخوالي "التعليم بالمغرب واقع ومستقبل "مجلة الثقافة الجديدة عدد 12 ، 1979 ص 4

22 - Foucault.M<histoire de la sexualité> T1, la volonté de savoir,ed gallimard 1984 p 14 .

23- ا. س. كون مرجع سبق ذكره ص 81-82

24- Foucault.M opcit p 11.

25- Foucault.M opcit .

26- Foucault.M opcit.

27- Foucault.M opcit p 40 .

28- Population référence,bureau jeunesse du monde 1996,Washington.

29- Les politiques de natalité problèmes politiques et sociaux" documentation française 17 mars 1987.

30- Plan d'action pour la population ,principe 14 f.

31- Programme d'action de la C.I.P.D,principe 8.

32- الدليل المرجعي في التربية السكانية-مجموعة الوثائق التربوية الداعمة للسلك الاول من التعليم الاساسي،وزارة التربية الوطنية ط 2، 1996الصفحات 3-100-157

33- Population référence,bureau jeunesse du monde 1996,Washington.

34- J.berques "les arabes d'hièr à demain" paris,seuil 1960-1969 p284.

35- population référence ,opcit.

36- س.فرويد"ثلاث رسائل في الجنس" ترجمة د .نجاتي دار الشروق العربية ط 3

38- w . reich "la révolution sexuelle" u.g.r paris 1974.

39- abderrahmane brachmi "oû va la famille marocaine" in al Asas "familles,enfant et mutations .sociales"n85 p 14 .

40- radi a "adaptation de la famille au changement social dans le maroc urbain" in bulletin économique et social du maroc,n?135. 1977 pp 1-36 .

41- A.Goldman "les combats des femmes"20èm siécle,casterman-giunti 1984,p 85.

42- M.M.Nacri "aperçus sur la planification familiale dans la législation islamique" in séminaire .national sur la planification familiale ,rabat octobre 1966 p 105

43 - عبد الله ابراهيم "المسألة السكانية وقضية تنظيم الاسرة في البلدان العربية" دراسة في المنهج ،المركز الثقافي العربي ط 1، 1994ص 23.

44 - رياض طبارة"الابحاث السكانية العربية ونواقصها في البلدان العربية"النشرة السكانية،اللجنة الاقتصادية لغربي اسيا عدد 15، 1978ص 21.

45 - عبد الصمد ديالمي "الجنس والمجتمع"دراسة نظرية وتطبيقية،رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا 1979-1980ص 118.

46- dialmy a "sexualité,émigration et sida au marocin émigration et identité;actes du colloque.international 24-25 novembre 1995 O.M.M.Sp 195 .

47- idem p 193.

48- idem p 194.

49- Dalida morsly "o hommes soyez femmes ne serait-ce qu'un jour" in femmes et hommes du maghreb et en immigration:la frontière des genres en question .sous diréction ,c.l dujardin et m.virolle edbublisud 1998p191.

50- p.h combart de lauwe " la culture et le pouvoir " paris, stock 1975 p 265.

كتاب العدد

أدب الأطفال في لبنان

للدكتورة فاديا حطيط

بيروت: دار الفكر اللبناني، ٢٠٠١

أعد المراجعة: د. تغريد القدسي

كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الكويت

يجئ هذا الكتاب مساهمة فاعلة وقيمة في موضوع لم يجد في عالمنا العربي وللآن الجهد الذي يستحقه. كما تأتي قيمته من أنه ورغم دلالة عنوانه "أدب الأطفال في لبنان"، إلا أن القدرة على التعميم منه لبقية العالم العربي ممكنة حيث تمثل لبنان ومثلت تاريخيا مركزاً هاماً للنشر في العالم العربي إلى جانب مصر.

يثبت هذا الكتاب - مما لا شك فيه - أن أدب الأطفال العربي بدأ كجزء من المناهج الدراسية. كما يثبت الكتاب أن حركة تطور التعليم الحديث هي التي أبرزت أدب الأطفال وأضافت له كينونة حتى أضحى فئة أدبية حديثة معترف بها. ويعرض الكتاب لدور الطباعة في البدايات المؤرخة لتاريخ هذا الأدب والتي تشير لأهمية الترجمة والنقل والنشر وذلك إعتماداً على النقل من الثقافات الأخرى لملء فراغ كان يجب أن يعبأ بأي شيء.

ويشير الكتاب لأهمية أدب الأطفال كوسيلة تعليمية ولأهمية الدمج ما بين المتعة والتجربة التعليمية فيه. ثم ينتقل نقلة منطقية لتهيئة أطفال القرن الجديد لتحديد إشكالية خلق الإنسان دائم التعلم. وبعد ذلك ينتقل إلى الخصوصية اللبنانية في قصص الأطفال وعملية اختيار العينة التي تؤكد مرة ثانية على أوضاع حركة النشر وصناعة الكتب في عالمنا العربي. فإذا نظرنا للعينة وجدنا أن صناعة الكتب العربية تتميز بأنها صناعة راكدة تعيد طباعة نفس

العناوين غالباً. وهي كذلك وللأسف مجزأة ولا تستفيد من البناء على تجارب بعضها البعض فتبقى مجزأة وأسيرة الإختلافات الإجتماعية والسياسية والاقتصادية فيما بين مختلف أرجاء العالم العربي.

يعاني الكتاب من نفس سمات النشر في العالم العربي وبالتحديد غياب دور التحرير والمراجعة والتدقيق في عملية النشر ويؤكد من جديد على الخلط ما بين النشر والطباعة وهي السمة التي تميز النشر العربي. فمراجعة سريعة تبرز أخطاء إملائية وبالأحرى هي طباعية تشكل بؤرة معاناة لأي مؤلف حيث تفتقر المطابع ودور النشر لوظيفة المحرر، المدقق اللغوي والإملائي أو الطباعي.

يتميز هذا الكتاب بأنه يجيء تجميعا لمجموعة دراسات للباحثة، وليس في ذلك من ضرر حيث أنه أغنى الدراسة ونوع مواضيعها، إلا أنه بنفس الوقت أثقل الكتاب بهذا التشعب الأفقي في الموضوعات.

يغفل الكتاب للأسف دور الحرب في لبنان ويمر عليها باختصار رغم طولها وآثارها الهامة والتي يكن منها التعميم على شريحة لا بأس بها من الأطفال العرب الذين تشكل الحرب والصراع جزءاً لا يستهان به من حياتهم.

بشكل عام يجئ الكتاب إضافة لا يستهان بها لحقل يشكو الندرة والقلة في المتخصصين وبالتالي في الدراسات المتخصصة في أدب الأطفال العرب بشكل عام. والمطلوب لرأب هذا الصدع هو المزيد من الدراسات المشابهة لهذا الكتاب والتي تبني على بعضها البعض وتعمد إلى التقييم والنقد وذلك بهدف خلق ميكانيكية تحسين لما ينشر في هذا الحقل وبالتحديد لفئة الأطفال واليافعين منهم.

قراءة في وثيقة "اليونيسيف" وضع الأطفال في العالم ٢٠٠٣

د. فيصل محمود الغرايبه
قسم العلوم الاجتماعية
كلية الآداب - جامعة البحرين

دعت الأمانة العامة للأمم المتحدة إلى إجتماع دولي موسع وعلى مستوى القمة لبحث قضايا الطفولة يقوم على أساس الاستماع الواعي والمسؤول إلى الأطفال واليافعين، وبحضور ممثلين عن الأطفال واليافعين من مختلف دول العالم، شماله وجنوبه، غنيه وفقيره، المتقدم منه والمتخلف، حكومات ومنظمات غير حكومية.

كان ذلك في نيويورك في آيار ٢٠٠٢، عندما حضرت وفود رسمية من الدول الأعضاء بالمنظمة الدولية حضرها، مئات من الأطفال، يحدوهم الأمل في أن يُسمعوا صوتهم إلى العالم، ويخرجوا من هذا المؤتمر الكبير، بمواقف ثابتة ترافقها القناعة التامة والعزم الأكيد، على إعادة النظر في كل الأطر التربوية والتعليمية والتثقيفية والتنموية، التي تتعامل فيها مجتمعات العالم على اختلاف مشاربها الفكرية وتوجهاتها الإيديولوجية، مع الطفولة في سياق تربية الأطفال وتعليمهم وتوجيههم وإعدادهم للحياة.

فقد جاء الأطفال إلى هناك بأفكارهم وآمالهم وأحلامهم، لكي يبعثوا الحياة في القيم التي تضمنتها الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل المبنية على الإعلان العالمي لحقوقه، ولم ينته الملتقى حتى أعلنت الحكومات التزامها بالتغييرات اللازمة لبناء عالم جديد بالأطفال في القرن الحادي والعشرين.

وهكذا شكل اللقاء نقطة البداية لما يسعى إليه أطفال اليوم شباب القرن الجديد، هذا المستقبل لأبناء معمورتهم، هذا الإنجاز تجسد في وثيقة هامة أصدرتها منظمة الأمم المتحدة للطفولة "يونيسف" صدرت في بداية العام ٢٠٠٣، تحت عنوان ((وضع الأطفال في العالم ٢٠٠٣))، وتقع في ١٢٤ صفحة من الحجم الكبير. قسمت إلى تسعة أجزاء رئيسية هي:

يجب الاستماع إلى الأطفال، لِمَ المشاركة ولِمَ الآن، الانخراط في الحياة، التعلم النشط، الحد القاطع، الإنصات إلى الأطفال، مساحات للمشاركة، في دورة الأمم المتحدة الخاصة حول الأطفال، وأخيراً التحرك إلى الأمام.

فتحت عنوان (يجب الاستماع إلى الأطفال) يبدأ الجزء الأول بمطالبة الأطفال بأنه إذا لم تتح للأطفال الفرصة للمشاركة فإنهم لن يكتسبوا المهارات اللازمة، ويقولون نحن لا نطلب الكثير، إننا نريد أكثر من مجرد تصفيقكم وتعليقاتكم، نحن نريد عملاً..

وتستشهد الوثيقة هنا بتجارب للمشاركة، مثل تجربة منظمة "مايراوا" الهندية، التي شكلت جماعات من الأطفال، للتصدي لإجبار الأطفال للعمل والمعاناة وسط ظروف ضارة، بغية تسديد ديون آبائهم، وللتصدي لإرغام الفتيات الصغيرات (دون سن ١١ سنة على الزواج. وكذلك في مراقبة حالات التغيب والتسرب من المدارس.

وتخلص الوثيقة إلى حقيقة أن الكفاءات اللازمة للحياة تحتاج في مجملها مسؤولية الكبار عن استطلاع وجهات نظر الأطفال وآرائهم من أجل أن يشاركوا.

وتقصد منظمة اليونيسيف من نشر هذه الوثيقة، لفت الانتباه إلى أهمية المشاركة وتشجيع الدول والمنظمات على تعزيزها، إضافة إلى إعطاء أمثلة عن كيفية إحداث التغيير والأعمال اللازمة للوفاء بما اتفق عليه من إجراءات لقيام عالم جدير بالأطفال وبالأهداف التنموية للألفية الثالثة.

فالمشاركة في صنع القرارات المؤثرة في حياة الفرد والمجتمع وسيلة لبناء الديمقراطية ومعيار لقياس النظم السياسية المعنية بالديمقراطية، هذه المشاركة التي تتضمن السعي للحصول على المعلومات، والتعبير عن الرغبة في التعلم، وتكوين الآراء والتعبير عن الأفكار، والاشتراك في الأنشطة والعمليات، وسعة الإطلاع وتحليل المواقف، وتحديد الخيارات، واحترام الآخرين، وكذلك الإنصات إلى الأطفال، ووضع وجهات نظرهم بالاعتبار، عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالأطفال، واشتراك الأطفال بالحوار وتبادل الآراء، مما يتيح لهم تعلم الأساليب المؤثرة في المجتمع، مما يشجعهم على الاضطلاع بمسؤوليات أخرى كمواطنين.

غير أن المحذور الذي يجب الانتباه إليه في هذا المجال هو حالة التمركز حول الكبار، مع ما

يصاحب ذلك من إكراه واستغلال للأطفال، والذي يمكن تجنبه بتوفير أجواء وظروف الحوار، ومن أهمها انفتاح الأبوين والكبار الآخرين والمجتمع العام والسياق الاجتماعي الثقافي السياسي فيه.

أما المحور الثاني من الوثيقة فهو يجيب على مجمل التساؤلات الواردة حول هذا الموضوع، حيث أن الطفل الذي يشجع على الانشغال الإيجابي بما حوله منذ البداية، سوف يساعده ذلك على النمو في مرحلة الطفولة، ويساعده على التقدم بثقة إلى الأمام، وهو يصر على لغة الحوار وممارسة الديمقراطية... في كل الأنساق... البيت والمدرسة والمجتمع المحلي والوطني. وعن هذا الطريق تنمو لدى الأطفال الأفكار والتجربة والتبصر، وهي إضافات إلى عالم الكبار.

غير أن المشاركة ليست هي الهدف الأهم من هذه الأطروحة، ولكن المهم عملياً هو كيفية المشاركة. وبشكل أهم كيف يشارك ملايين الأطفال الجوعى والمرضى والمستغلين؟ ولهذا فإن الملتقى الدولي الخاص بالأطفال على مستوى القمة، توصل إلى تعهد الدول الأعضاء في المنظومة الأممية بتحقيق أهداف تنموية ليبذل الجهد على تحقيقها قبيل عام ٢٠١٥، وهي تركز على استئصال الفقر والجوع ونشر التعليم الابتدائي، وفق مساواة بين الجنسين، وتقليل معدل وفيات الأطفال مع تحسين صحة الأمهات، إضافة إلى مكافحة الإيدز وغيره من الأمراض، وضمان التنمية والبيئة المستدامتين، وإيجاد شراكة عالمية من أجل التنمية.

أما المحور الثالث في الوثيقة، فيبين أن لكل طفل أسلوب نموه الفريد، إذ تؤثر فيه البيئة بظروفها الاقتصادية والاجتماعية، وقيمها الثقافية وتقاليدها الأسرية والمحلية، وهي تعكس كفاءتهم للتمتع في فرص المشاركة، وفي مدى هذه المشاركة، والتي يلعب تشجيع الكبار لهم في ذلك منذ المراحل الأولى في حياتهم، التي تشكل الركن الثالث من أركان النمو السليم للطفل إلى جانب العنصرين الهامين: الصحة والغذاء. ولهذا يصبح نمو الطفل أكثر سلامة وإيجابية، كلما ازداد التفاعل والمشاركة بين الصغير والكبير.

وتشكل تجربة الفلبين من خلال برنامج "خدمة فعالية الآباء"، نموذجاً لنهج تعليم الأسرة كيفية الإنصات إلى الأطفال، وتفهم ما يحاولون توصيله إلى الكبار من حولهم، كما تشكل التجربة التركية نموذجاً آخر من خلال "مبادرة التربية الوالدية"، والتي تهدف إلى تحسين مستوى تفهم ما يحتاجه الطفل، وما يستطيع الكبار القيام به لتحسين بيئة الأطفال.

وحيث أن المدارس أماكن تعلم للمهارات الأساسية واكتساب للمعارف اللازمة، وهي تسهم في تنشئة الأطفال اجتماعياً لتكمل حلقة الأسرة بحلقة ثانية مكملة وداعمة. وقد وجدت مبادرات كثيرة من منظمات غير حكومية من هذه المدارس إطاراً نموذجياً لتعلم الممارسة الديمقراطية، وخاصة عندما يتم الجمع بين اللعب والدراسة، إذ تشكل في المدرسة الحديثة

حكومة طلابية منتجة، تتولى الانضباط والتحكم والأنشطة اللامنهجية، وكذلك الترميم والصيانة وتوزيع الحصص الغذائية، وإفساح المجال للآباء ليشاركوا في حياة المدرسة، مع استمتاع الأطفال بدرجات المسؤولية والمشاركة التي تتيحها الحكومة الطلابية.

كانت هذه من بين الأفكار التي طرحتها الوثيقة في المحور الرابع التي خرج بها الملتقى العالمي، في محاولته وضع إطار لمستقبل أفضل للأطفال.

وقد نبهت التجارب التي طرحت أمام الملتقى في الإطار نفسه إلى أهمية الرياضة في التعلم، وكيف يمكن أن تفسح الرياضة المجال أمام البنات من الأطفال والفتيات، لتحطم الأفكار النمطية بقوالبها الجامدة عن الإناث، باعتبارهن الجنس الأضعف جسدياً ووجدانياً، بشكل يبعدهن عن ممارسة الرياضة، ويحرمهن بالتالي من ميدان خصب لاكتساب المهارات الحياتية المتعددة واللازمة.

أما الحد القاطع الذي يجد الصغار أنفسهم عنده، فهو الرغبة في المشاركة وفي نفس الوقت التمتع بالحماية، وترينا الوثيقة كيف تغلبت الفتيات الصغيرات في باكستان على هذه الحالة الحرجة، من خلال مشروع "الطفلة" الذي ينشر معلومات عملية عن الصحة والتغذية والنظافة والإسعاف، ويزود ذوات التعليم المتوسط بحقيبة مدرسية منزلية لنشر المعلومات عبر ما يسمى بالمدارس المنزلية، وهي تزود أيضاً بمهارات أخرى تدر دخلاً.

وهناك فكرة تطبق في بعض الولايات المتحدة الأمريكية، إذ يتولى المراهقون مسؤولية إصدار الأحكام على نظرائهم في المحكمة، وهي تضم متطوعين من سن ٨-١٨ سنة، وبعضهم من ذوي السوابق، إذ يقومون بأدوار القضاة والمدعين العامين، بمحاكمة نظرائهم، ممن ارتكبوا جرائم غير عنيفة أو مخالفات للأصول المدرسية. وتنظر كل من ألمانيا واليابان في إدخال هذا النموذج إلى أساليب تعاملها مع قضايا الأحداث.

أما المشكلة التي ماتزال تفرض نفسها على عالم الصغار فهي مشكلة استغلال الكبار للأطفال، مثل المتاجرة بالأطفال، والتي طالت نحو ١,٢ مليار طفل، ودرت ربحاً على مروجيها وصل إلى مليار دولار بالسنة. ويستغل هؤلاء الأطفال بالزراعة وبالأعمال المنزلية، والتي تتضح فداحة في أفريقيا الوسطى، وكذلك المتاجرة بالفتيات بدفعهن إلى الدعارة، وخاصة في جنوب شرق آسيا، والتي تنتشر فيها شبكات المتاجرة.

من هنا برزت الدعوة إلى تنظيم الأطفال من أجل حماية أنفسهم، ففي البرازيل مثلا أوجدت الحركة الوطنية لأبناء وبنات الشوارع، قصد منها أن يصبحوا أكثر وعياً بحقوقهم، وأن يعيدوا التفكير في نظرتهم للحياة، وأن يكافحوا من أجل حقوقهم، وذلك بمساعدة مجموعة

من الموجهين والمربين، وكان من ثمار عملها إدخال مادة لإدراج اتفاقية حقوق الطفل في الدستور البرازيلي، بعد إنهاء الحكم الدكتاتوري، وكذلك إصدار النظام الأساسي للطفل واليافع (١٩٩٠)، والأهم من ذلك علّمت الحركة الأولاد والبنات الهائمين على وجودهم في الشوارع كيف يعودون إلى أسرهم ومجتمعهم ومدارسهم ويكافحون من أجل حقوقهم.

ويدعو المحور السادس من الوثيقة إلى الإنصات للأطفال، وتطالب هذه الوثيقة أن تكون "الأسرة" المكان المثالي الذي يتعلم الأطفال التعبير عن آرائهم، في الوقت الذي يحترمون فيه وجهات نظر الآخرين. ولكن المنتدى الدولي الذي بلور هذه الدعوة من خلال وثيقته المتميزة أدرك أهمية دعم المجتمع لدور الأسرة لكي تنجح في هذا السبيل، وذلك من خلال الدعم المادي فيما يخص العمل والدخل والإسكان والتعليم والصحة، ومن خلال المنح الدراسية وتشجيع المسؤولية الوالدية واتجاهات تنمية المسؤولية والقدرة على تحملها، وقوانين الحد من العنف داخل الأسرة.

ففي بنغلادش تشكلت مجموعة عمل من الأطفال لرقابة تطبيق الخطة الوطنية للحد من الإيذاء الجنسي واستغلال الأطفال. وفي كندا وضعت معايير الممارسة في إعداد البرامج والأبحاث والحوار حول السياسات والدفاع عنها، والانخراط في الدفاع على أعلى المستويات، لتوفير حق الأطفال في المشاركة بالقرارات المؤثرة في حياتهم وفي الولايات المتحدة شكل "مجلس حياة الطفل"، والذي يتولى اختبار المهنيين الصحيين وتحديد كفاءاتهم في العمل مع الأطفال على أفضل مستوى. وأما في بنغلادش فقد شكلت شرطة أصدقاء الأطفال يتدرب فيها الضباط على التعامل مع الأطفال المحرومين والأحداث الجانحين وتوثيق العلاقة مع أجهزة الدفاع الاجتماعي.

وفي السلفادور كان مشروع الدفاع عن حقوق الإنسان في أوساط الأطفال والمراهقين هو الذي أوصل همومهم إلى المجالس البلدية، حتى وضعت بالحسبان عند إقرار الموازنة، وتجسد ذلك في حدائق وملاعب ومجمعات رياضية ومكتبات وحماية للبيئة وإجراءات أمنية. وتدعم هذا الاتجاه في العالم تحت شعار "المدن تنصت إلى الأطفال".

ومما يجدر ذكره هنا أنه تم إنشاء ١٥ مركزاً لتنمية مشاركة المجتمع في تطبيق حقوق الطفل في الأراضي الفسطينية المحتلة على الرغم من ظروف عدم الاستقرار، ووقوف السلطات المحتلة ضد تحقيق أسباب الأمن للطفل الفلسطيني.

أما في المحور السابع فقد أشارت الوثيقة إلى افتقار الأطفال إلى مدخل التأثير على وسائل الإعلام. وكذلك إلى مدخل للمعلومات التي تساعد في تطويرهم وتنمية قدراتهم على المشاركة. وكانت "فونتين" الرئيسة السابقة للبرلمان الأوروبي قد أعطت الصورة عن الوضع

عندما أشارت إلى أن الاحتجاب النسبي للتجربة الفريدة الخاصة بالأطفال ومفاهيمهم عن جميع المحافل التشريعية ومواقع صنع القرار أسهم في سياسات تمييزية ضد الأطفال.

وتعترف الوثيقة بوجود بعض العراقيل في مواجهة التجربة البرلمانية للصغار، كأن يعامل الأطفال في الاجتماعات العامة كواجهة زخرفية لمشاركة الطفل، أو أن يعاملوا كممثلين لإقرانهم، وهم ليسوا كذلك بالحقيقة، أو أن يدعى المراهقون إلى التكلم بلسان الأطفال، وهو انضمامهم إلى النخبة التي يتركز حضورها وتمثيلها لغيرها في الملتقيات الدولية والمحلية، في حين أنها لا تمثل أطفالاً بصورة جماهيرية منتخبة، وهذه مشكلة متفشية في قطاع العمل التطوعي ومؤسسات المجتمع المدني.

وكان في المؤتمر المنعقد بمقر الأمم المتحدة بنيويورك، الكثير من الكلمات المعبرة لوفود الأطفال التي تعكس ما يراه الأطفال واقعاً، وما يريدونه أن يكون. مثل (نحن نتفق مع وعودكم، ولكن عليكم الآن أن تعملوا نفس الشيئ)، وذلك في مخاطبة أحد الأطفال لقادة العالم، الذين كانوا يحضرون المؤتمر نفسه. و(كنت حتى الآن على وعي بمشكلات الأطفال في مجتمعي، أما اليوم فقد أصبحت للمرة الأولى على وعي بمشكلات الأطفال في جميع أنحاء العالم)، (إن للأطفال رؤية تتجاوز في عمقها رؤية رئيس ينظر إلى كل شيء من صعيد عالمي تماماً. فهم أقدر على رؤية ما يتعين عمله، وهم يقولون كيف يكون ذلك وكيف يشعرون). وكذلك قولهم: (إن خير ما تستطيعون عمله لمساعدة الأطفال في الحرب هو وقف الحرب ومنعها، وهذا أمر يملك المجلس صلاحية القيام به).

وضعت الوثيقة، بعد ذلك تصوراً مختصراً للتحرك إلى الأمام لخدمة الطفولة وتأمين مستقبلها وتأمين مستقبل المجتمع من خلالها، هذا التصور الذي وضع كوفي عنان الأمين العام للأمم المتحدة قاعدته الراسخة بقوله: "إن من أكبر التحديات أمام الإنسانية في القرن الجديد هو النضال حتى تصبح ممارسة الديمقراطية شاملة بحق".

إن الوثيقة التي كنا بصددها جديرة بالإطلاع، ليكون الإنسان المطلع، قادراً على أن ينظر إلى الأفق البعيد.

إن الوثيقة التي استعرضناها في هذه المقالة، جديرة باهتمام أهل الرأي والقرار وأعضاء السلطتين التشريعية والتنفيذية في كل دول العالم، لأن فيها ما يعين على توجيه جهودهم جميعاً لبناء مستقبل أفضل محلياً وإقليمياً وعالمياً، وما أحوجنا نحن العرب أن نتمعن بمثل هذه المعطيات التي تجعل من مستقبل أجيالنا وأمتنا أكثر وعياً وإدراكاً لمقومات النهوض والتقدم إلى الأمام بأجواء من الإيجابية والمشاركة والعطاء من مختلف شرائح المجتمع، ومن مختلف قطاعاته وهيئاته.

مقالات

الانترنت التربوي

د. بدر عمر العمر

(١) تقويم المنافع والتكاليف لتنمية الطفولة المبكرة

http/www.worldbank.org/children/arabic

ما هي التكاليف المحتملة للاجراءات التدخلية في مجال تنمية الطفولة المبكرة وما هي المصادر الممكنة لتمويل هذه الاجراءات؟ وما هي منافعها؟ يصبح استهداف الموارد المحدودة أكثر فعالية عندما يتم ذلك بالاستناد الى دراسات تقييمية. ويقدم هذا الموقع في شبكة الانترنت أداة للتقييم التفاعلي من أجل تقدير المنافع والتكاليف للاجراءات التدخلية في مجال تنمية الطفولة المبكرة. وتجعل أداة التقييم من الممكن استكشاف الاجراءات التدخلية المحتملة لتنمية الطفولة المبكرة في بلد معين من خلال ادخال بيانات أساسية عن رفاهة الأطفال.

برنامج معالجة البيانات - أداة للتقويم التفاعلي

يتيح لنا هذا البرنامج حساب صافي القيمة الحالية لبرنامج تنمية الطفولة المبكرة الناتجة عن زيادة معدلات الالتحاق بالمدارس، وتحسن مستوى التحصيل العلمي لدفعة مكونة من 1000 مولود جديد، وهي " الفئة المستهدفة ".

من المفترض أن يحسّن برنامج تنمية الطفولة المبكرة فرص بقاء الفئة المستهدفة على قيد الحياة، ووضعها الغذائي، و/أو تنمية مداركها. ويفترض أن ينتج عن ذلك تحسين نتائج التعليم التي تترجم الى زيادة في الانتاجية على مدى الحياة.

ويوفر البرنامج طريقة لحساب' القيمة الحالية ' لهذه الزيادة في الانتاجية على مدى الحياة، صافية من التكاليف الاضافية للالتحاق بالمدارس.

وتكون النتيجة النهائية، أي ' صافي القيمة الحالية ' هي المبلغ الأقصى الذي يمكن استثماره في برنامج لتنمية الطفولة المبكرة يشمل 1000 طفل، ومع ذلك يحقق نقطة التعادل (من غير تحقيق أرباح أو خسائر).

وتوفر هذه الأداة اطارا يتيح لنا التفكير في اقتصاديات تنمية الطفولة المبكرة - أي التفكير في برامج تنمية الطفولة المبكرة على أنها بمثابة استثمار. كما تساعدنا في جمع المعلومات الكثيرة عن فعالية تنمية الطفولة المبكرة، ووضع سياسات متماسكة بشأنها. ومن أجل تحقيق الفهم التام لمنهجية هذا النموذج المستند الى الكمبيوتر، يمكن الرجوع الى التالي

1. Keynote address "Investing in the Future", by Jacques van der Gaag, given at the Atlanta Conference "Early Child Development: Investing in the Future", The Carter Center, April 8-9, 1996.

2. Paper "The Benefits of Early Child Development Program: An Economic Analysis" by Jacques van der Gaag and Jee-Peng Tan.

(٢) اختبار قيمة اجراء تدخلي لتنمية الطفولة المبكرة

أوضح الباحثون أنه أينما أمكن تقييم الأثر المحتمل لاجراء تدخلي مقترح في المجال الاجتماعي تقييما دقيقا، من الممكن توجيه الموارد المحدودة بفعالية أشد وبالتالي تقديم أفضل الخدمات الممكنة للناس.

كيف تم في الماضي اعداد الاجراءات التدخلية الرامية الى مساعدة الأطفال الصغار؟

في الغالب الأعم لم تقيّم الاجراءات التدخلية. عدم اجراء التقييم.

من الواضح عدم امكانية استخدام مقارنة أوضاع " قبل " و " بعد " الاجراء التدخلي لاختبار آثاره، نظرا لأن كافة الأطفال الصغار يتغيرون بمعدلات سريعة ويكونون أصغر حجما وأقل تنمية عندما يدخلون الى البرنامج مما هم عليه عندما يتركونه.

يقارن الباحثون أحيانا آثار الاجراءات التدخلية المختلفة. المقارنة المتكافئة. المصممة لتحقيق الغايات نفسها. ومن المحتمل أن يعطي هذا الأسلوب بعض المعلومات عن الاجراءات التي تؤدي وظائفها داخل مجموعة صغيرة مستهدفة من السكان، لكن تكون النتائج مشوهة في كثير من الأحيان بالحكم الشخصي أو الخصائص المعينة لتلك الفئة، وبالتالي لا يجوز تعميم نتائج هذه المقارنات على المجموعات الأخرى.

لا يستدعي اختبار فعالية الاجراء التدخلي بالتحليل. العينات العشوائية الاحصائي لعينة عشوائية مأخوذة من أطفال مختارين من كافة الفئات أن يكون مستندا الى حكم شخصي ومشوها بعوامل الاختيار مما يجعل أسلوب العينات العشوائية أفضل طريقة يمكن التعويل عليها لتقييم الاجراء التدخلي.

ومن المرغوب فيه على وجه الخصوص استخدام أسلوب العينات العشوائية حيثما اقترحت الحكومات الوطنية ذات الموارد المالية المحدودة تطبيق أحد الاجراءات التدخلية الاجتماعية على نطاق واسع. ومع أن التقييم العشوائي أسلوب مرغوب فيه، من المحتمل أن يكون باهظ التكاليف وقلما يجري استخدامه. اضافة الى ذلك من الصعب تحقيق العشوائية الحقيقية في عملية الاختيار، اذ تستدعي فهما معقدا للمزالق المحتملة في اختيار العينة. (على سبيل المثال: هل اختار أفراد العينة أنفسهم المشاركة في البرنامج، مما يشير الى أنهم محفوزون أكثر من أولئك الذين لم يشاركوا؟ هل قدمت الخدمات الى مناطق تشكل مصالح سياسية لواضعي السياسات، وبالتالي لم يتم اختيار العينة عشوائيا؟ هل استهدفت الخدمات المقدمة الفقراء المدقعين، أو للمقارنة فقط، الأفراد الموسرين بما فيه الكفاية لدفع مقابل لتلك الخدمات؟).

تجربة تركيا: هل تدوم نتائج تدريب الأمهات في مجال تنمية الطفولة المبكرة؟

في سنة 1982، أجرى الباحثون في جامعة البوغاز في اسطنبول، تركيا، اختبارا عشوائيا لتحديد ما اذا كان تعليم الأمهات الفقيرات ذوات الأطفال من سن ثلاث سنوات الى خمس سنوات سيحسن قدرات أطفالهن على التعلم، وما اذا كانت النتائج المتحققة تدوم أكثر من فترة البرامج التي علمت الأطفال مباشرة. وجرى تقييم البرنامج عند تنفيذ المشروع لتحديد آثاره الفورية في البداية ثم تقييمه مرة ثانية بعد تسع سنوات.

استخدم الباحثون سلسلة من التقييمات والاختبارات والمقابلات لوضع بيانات أساسية للمشروع. وجرى تقسيم الأمهات الى مجموعتين: ضمت المجموعة الأولى الأمهات اللائي لديهن أطفال في مؤسسة تعليمية لمرحلة ما قبل الالتحاق بالمدرسة ولديهن أطفال في المراكز النهارية لرعاية الطفولة؛ وضمت المجموعة الثانية الأمهات اللائي لديهن أطفال في المنازل. وتم اختيار المجموعة قيد الدراسة ومجموعة الضبط اختيارا عشوائيا.

شاركت المجموعة قيد الدراسة في تدريب لمدة سنتين تألف من سلسلة تمارين مكونة من جزئين للتدريب على تنمية المدارك بمشاركة الأم والطفل معا. كما تم تدريب الأمهات بشأن صحة أطفالهن واحتياجاتهم التعليمية.

وقد أمكن في نهاية البرنامج ايضاح أن أطفال الأمهات من المجموعة قيد الدراسة سجلوا مراتب أعلى في مجالات حاصل الذكاء، والتدريب التحليلي، وتصنيف المهام. كما حققوا

درجات أعلى، أجدرها بالملاحظة ما حققوه في اللغة التركية والرياضيات. وشمل تقييم المتابعة 85 في المائة من المشاركين في البرنامج. وأبان أطفال الأمهات من المجموعة قيد الدراسة، الذين تراوحت أعمارهم الآن بين اثنتي عشرة سنة وخمس عشرة سنة، معدل استمرار في الدراسة بنسبة 86 في المائة مقابل 67 في المائة من مجموعة الضبط. وكان أداؤهم الأكاديمي ونتائجهم في اختبار المفردات اللغوية ممتازا أيضا مقابل أداء ونتائج الأطفال من مجموعة الضبط. اضافة الى ذلك، أبانت أجوبة الاستبيان أن الأمهات والأطفال من المجموعة قيد الدراسة أكثر ثقة بالنفس ولديهم تطلعات أعلى فيما يتعلق بالتحصيل التعليمي.

see Kagitcibasi, Sunar and Bekman 1993

وأوضح تقييم البرنامج التركي لتنمية الطفولة المبكرة وما يماثله من تقييمات في أنحاء العالم الأخرى أن تصميم التقييمات العشوائية المقارنة بمجموعات الضبط يمكن أن تكون فعالة التكاليف ومرغوبا فيها لتقييم آثار الاجراءات التدخلية الاجتماعية في البلدان النامية. ويتعين على الحكومات، والمجتمعات المحلية وكافة المهتمين باستخدام الاجراءات التدخلية لتنمية الطفولة المبكرة معرفة المنافع التي يحتمل أن تحققها الاجراءات قبل تحديد تكلفة الفرصة البديلة نتيجة الاستثمار في مشروع معين بدلا عن مشروع آخر.

The World Bank Observer July, 1994: 181-201

المصادر

Kagitcibasi, Cigdem, Diane Sunar, and Sevda Bekman. 1993. "Long-term Effects of Early Intervention." Unpublished paper. Department of Education, Bogazici University, Istanbul, Turkey.

Newman, John, Laura Rawlings, and Paul Gertler. July 1994. The World Bank Research Observer, pp. 181-201

المواقع ذات الصلة في شبكة الانترنت

Turkey: The Mother Child Education Foundation (MOCEF)

(٣) تقدير التكاليف

رغم دراسة تكاليف تقديم خدمات رعاية الأطفال في البلدان الصناعية، لا يوجد حتى الآن سوى قدر قليل من المعلومات عن تكاليف هذه الرعاية في البلدان النامية. كما لا تعرف قيمة المنافع التي يجنيها الأطفال والأمهات والمجتمعات المحلية مقابل تكاليف مستلزمات تقديم خدمات أخرى للأطفال.

ومع ذلك، هناك مؤشرات قوية الى أن تكاليف مشروعات تنمية الطفولة المبكرة مقدور على تحملها وأن تكاليف تقديم خدمات جيدة النوعية تزيد قليلا جدا على تكاليف تقديم خدمات رديئة. وحسب ما أوردت احدى الدراسات الحديثة، لا يقدم في الولايات المتحدة سوى مركز واحد من أصل سبعة مراكز لرعاية الطفولة خدمات جيدة النوعية تشجع التنمية والتعلم السليمين، وأن قرابة نصف الرضع والأطفال الذين لم يتعلموا المشي بعد في 401 مرفق لرعاية الطفولة شملته الدراسة يقضون اليوم في غرف لا ترقى الى الحد الأدنى من الجودة. وكما هو متوقع، يوجد المزيد من مراكز رعاية الطفولة والصفوف الدراسية الرديئة النوعية في الولايات التي لا تشدد تطبيق المعايير. ومع ذلك وجدت الدراسة نفسها أن تكاليف الخدمات الأحسن نوعية تزيد في المتوسط بنسبة 10في المائة على تكاليف الخدمات الرديئة. وتوضح هذه النتائج أن بامكان تنفيذ استثمارات متواضعة، بالاقتران مع تطبيق ضوابط معقولة، تحسين كفاءة الاجراءات التدخلية لرعاية الطفولة المبكرة Hellburn 1995 .

اضافة الى ذلك، أكدت الدراسة أن مراكز الرعاية التي تدفع أجورا أعلى تجتذب موظفين من نوعية أفضل. وتباينت النوعية تباينا شديدا في مجالات الأجور ومستوى تعليم المدرسين وتدريبهم التخصصي. ولا يعتبر حكم الآباء على نوعية خدمات الرعاية حكما جيدا اذ يميلون الى المبالغة في تقدير جودة البرامج التي يشارك أطفالهم فيها. ووجدت الدراسة ارتباط جودة رعاية الطفولة ارتباطا قويا بارتفاع نسب الموظفين الى الأطفال، وارتفاع أجور الموظفين، وجودة تدريبهم، وخبرة الاداريين.

وبشكل عام، يمكن تقسيم تكاليف برامج تنمية الطفولة المبكرة فيما بين الاحتياجات التالية...

تقدر بعض الدراسات تكاليف البرامج المستندة الى المكان المراكز بما يصل الى خمسة أمثال تكاليف برامج مرحلة ما قبل الالتحاق بالمدرسة التي تنفذ في المنازل الخاصة بالأسر التي تقدم خدمات الرعاية، حتى في حالة استرداد تكاليف القدر الأدنى من التحسينات لهذه المنازل.

أجهزة قياس الوزن، واللعب، والمواد الاعلامية (المعدات للألعاب والمعدات السمعية البصرية، والآلات الموسيقية). وبينما تتفاوت احتياجات المعدات من برنامج الى آخر، بالامكان تحقيق وفورات كبيرة عندما يتعلم الآباء تطويع أشياء عادية وصنع لعب تعليمية من مواد موجودة في البيئة الطبيعية للطفل.

امدادات الأغذية. يمكن اعتبار الأغذية أشد المستلزمات تكلفة في برامج تنمية الطفولة المبكرة ومن المحتمل أن تبلغ ما يصل الى 40 في المائة من تكاليف البرنامج. وفي كثير من

الأحيان تتولى الحكومات توفير الأغذية عن طريق وزارة الزراعة أو الجهات المانحة الدولية مثل برنامج الأغذية العالمي. وبينما يمكن تخفيض التكاليف من خلال مشاركة المجتمعات المحلية في توفير الأغذية، من الصعب عامة التأكد من تسليمها في المواعيد المحددة وتزويد الاضافات الغذائية بشكل قابل للاستمرار. وهكذا يتعين الاشراف على عمليات الأغذية التعاونية التي تشارك المجتمعات المحلية في تقديمها اشرافا وثيقا.

(التدريب والرواتب). يمكن أن يكون الأفراد الموظفون يقدمون خدمات الرعاية للأطفال الصغار جدا مدرسين مدربين أو غير مدربين، أو عاملين في مراكز الرعاية النهارية، أو أمهات، أو نساء أخريات من المجتمعات المحلية. ويتقاضى بعض مقدمي خدمات الرعاية رواتب؛ ويعتبر بعضهم متطوعون ويتلقون مكافآت صغيرة. غير أنه لا يمكن تطبيق معايير مشددة على المتطوعين كما يحدث بالنسبة للموظفين، وغالبا ما يطالب العديد من المتطوعين غير الراضين من أوضاعهم المتمثلة في العمل من غير أجر بأن تدفع لهم رواتب في وقت لاحق.

من الضروري تطبيق الاشراف المستمر لجعل الاشراف البرنامج فعالا. ويتعين شمل تكاليف الاشراف ضمن تكاليف التشغيل.

بالاضافة الى متابعة تنفيذ برنامج تنمية الطفولة المبكرة. التقييم ينبغي أن يشمل تصميم أي مشروع تقييما لآثار البرنامج.

وبامكان الحكومات احتواء التكاليف من خلال تركيز توجيه الخدمات نحو أشد الأطفال حاجة. وقد نفذ بعض الحكومات اجراءات تقاسم التكاليف، واستخدم بعضها الآخر مدرسين " متطوعين " بدلا عن مقدمي خدمات الرعاية المدربين وشجع الرعاية المنزلية بدلا عن الرعاية المستندة الى المراكز. ومع ذلك، فشلت هذه الاجراءات بشكل عام في تخفيض التكاليف حسبما كان متوقعا، وفي بعض الحالات حدث تخفيض في مستوى الجودة

تخفيض تكاليف البرنامج

تقترح المجموعة المعنية ببرامج رعاية الطفولة المبكرة الطرق التالية لتخفيض التكاليف...

تركيز الخدمات في الفئات السكانية المحدودة المعرضة للمعاناة.

استخدام عمال مدربين من المجتمعات المحلية أو أفراد الأسرة بمثابة مقدمي خدمات الرعاية أو بمثابة مدرسين.

استخدام كافة الموارد المتاحة (الناس من كافة فئات العمر، والمرافق المتاحة جزءا من الوقت، والمواد المعاد تدويرها).

استخدام مرافق البنية الأساسية القائمة بادماج عناصر برامج رعاية وتنمية الطفولة

المبكرة في أطر البرامج القائمة في مجالات الرعاية الصحية، والتغذية، والتنمية الاقليمية، وتعليم الكبار.

استخدام وسائط الاعلام العام وكافة وسائل الاتصال الأخرى.

سكرتارية المجموعة المعنية ببرامج رعاية وتنمية الطفولة المبكرة. لم يحدد تاريخ بشأنها".

التكاليف والقدرة على تحمل تكاليف برامج رعاية وتنمية الطفولة المبكرة ".

المصادر

Helburn, Suzanne, Mary L. Culkin, and others. 1995. Cost, Quality, and Child Outcomes in Child Care Centers: Executive Summary. (Denver, CO: University of Colorado at Denver).

Myers, Robert. 1995. The Twelve Who Survive: Strengthening Programs of Early Childhood Development in the Third World. 2d ed. (Ypsilanti, MI: High/Scope Press).

Wilson, Sandra.1995. "ECD Programs: Lessons from Developing Countries." (Washington, DC: The World Bank, Human Development Department).

Young, Mary. 1996. Early Child Development: Investing in the Future. (Washington, DC: The World Bank).

المواقع ذات الصلة في شبكة الانترنت

The Costs and Affordability of Early Childhood Care and Development Programmes in Children's House.

(٤) خيارات التمويل المتاحة

يبدو أن الأسر في البلدان الصناعية تولي اهتماما كبيرا بخدمات رعاية الطفولة حيث تقدر تكاليفها بما يتراوح بين ربع ونصف راتب الأم. وعلى الرغم من تفاوت نسب المساهمات الخاصة والعامة لرعاية الطفولة في بلجيكا والدانمرك وايطاليا واليابان، وجدت الدراسة التي أعدها ساكرابولوس ازدياد كلتا المساهمتين الخاصة والعامة ببطء عبر الزمن في كافة هذه البلدان(1982) Psacharopoulos .

التمويل العام والمشترك. يدعم العديد من البلدان النامية بشدة خدمات رعاية الطفولة للتأكد من اتاحتها للأسر الفقيرة التي تدفع بالفعل كافة دخلها مقابل الأغذية والسكن والنقل. وتمول حكومة كولومبيا، على سبيل المثال، نسبة 85 في المائة من تكاليف برنامج بيوت الرعاية الاجتماعية للأمهات والأطفال بشكل رئيسي من خلال تقاضي ضريبة على الأجور من واقع كشوف المرتبات تم تحديدها بنسبة 2 في المائة في سنة 1974 ورفعها الى 3 في المائة في سنة 1988.

وتتقاسم معظم الحكومات الوطنية تكاليف الاجراءات التدخلية الخاصة بتنمية الطفولة المبكرة مع الحكومات المحلية والمستفيدين من البرامج. فعلى سبيل المثال، تموّل الحكومة المركزية في كينيا تدريب مقدمي خدمات الرعاية بينما توفر الحكومات المحلية مواقع برامج مرحلة ما قبل الالتحاق بالمدرسة وتتولى صيانتها. وتغطي الحكومة الوطنية في الهند كافة التكاليف ما عدا تكاليف التغذية الاضافية التي تمولها حكومات الولايات. وفي خطوة جريئة وغير عادية، تحمل حاكم ولاية سانتا كاتارينا في البرازيل المسؤولية التامة عن تمويل البرامج الخاصة بالطفولة ومزج المساهمات التي حصل عليها من كافة ادارات حكومة الولاية لوضع موازنة مشتركة فيما بين القطاعات لاعانة الأطفال Meyers, 1995 .

ويدفع الآباء عادة رواتب مقدمي خدمات الرعاية. اذ يغطي الآباء في كولومبيا نصف المكافآت التي يتقاضاها مقدمو الخدمات ونصف الاشتراكات التي يدفعونها للضمان الاجتماعي. غير أن حكومة كولومبيا تموّل أيضا خطة قروض لمساعدة الأمهات اللائي يقمن بادارة دور لحضانة الأطفال من أجل تحسين منازلهن. وحتى وقت قريب، كانت اتحادات الآباء مسؤولة عن تغطية الاخلال في سداد هذه القروض، ولكن نظرا لارتفاع معدلات الاخلال، أدخلت الحكومة سياسة جعلت الأمهات اللائي يدرن برامج مرحلة ما قبل الالتحاق بالمدرسة مسؤولات عن سداد مستحقات القروض اذا تركن البرنامج.

رسوم المستخدمين. طبق عدد من البلدان نظام رسوم المستخدمين على الأقل لتمويل جزء من تكاليف الاجراءات التدخلية الخاصة ببرامج الطفولة المبكرة. ومن المتوقع مساهمة الآباء المشاركين في مشروع رعاية وتغذية الطفولة في المجتمعات المحلية في كولومبيا، على سبيل المثال، بنسب متدرجة حسب دخل الأسرة. وفي مشروع تنمية الطفولة المتكاملة في بوليفيا، يدفع الآباء رسوما شهرية متساوية تعادل 5ر2 دولار أمريكي (حسب أسعار سنة 1993) عن الطفل الأول، وتنخفض هذه الرسوم بالنسبة لكل طفل اضافي يلتحق بالبرنامج.

خطط التمويل المبتكرة. وضعت تايلند خطة لتمويل برامج تنمية الطفولة المبكرة حيث تستثمر مبالغ القروض المسددة الى برنامج صناديق قروض القرية (الذي تموله منظمة الصندوق المسيحي لرعاية الطفولة) في صندوق لاستثمار رؤوس الأموال من أجل مساندة برامج تنمية الطفولة المبكرة في المجتمعات المحلية على أساس مستمر.

وفي موريشيوس أنشأت الحكومة صندوق الرعاية الاجتماعية لمنطقة تجهيز الصادرات كامتياز لعمال منطقة التجهيز الذين يشكلون ما يصل الى 20 في المائة من القوى العاملة في البلاد، ولكنهم لا يستفيدون من قوانين العمال الأكثر مواتاة والمطبقة على العمال خارج المنطقة. ويستمد الصندوق الذي أنشئ لتمويل الخدمات الاجتماعية لعمال منطقة تجهيز الصادرات وأطفالهم موارده من نظام ثلاثي يستمد موارده من مدفوعات شهرية من الدولة

والعاملين وأصحاب العمل. ويقدم صندوق الخدمات الاجتماعية لمنطقة تجهيز الصادرات منحا لانشاء وتشغيل منظمات غير حكومية من أجل اقامة وادارة مراكز نهارية لرعاية الأطفال ودعم رسوم مرحلة ما قبل الالتحاق بالمدرسة لأطفال عمال منطقة تجهيز الصادرات. وفي اطار هذا النظام الثلاثي، تساهم الحكومة الوطنية بنسبة 10 في المائة من ايرادات الصندوق.

ترتيبات تقاسم التكاليف في أربعة بلدان

البلد والبرنامج	مسؤوليات الوالدين	مسؤوليات الحكومة المحلية	مسؤوليات الحكومة الوطنية
كولومبيا (برنامج بيوت الرعاية للأمومة والطفولة).	دفع نصف مكافآت مقدمي الخدمات ونصف اشتراكاتهم في الضمان الاجتماعي. تأدية أعمال تطوعية.	لا تقدم حكومة الولاية والسلطات المحلية مساهمة هامة.	تمويل معظم أنشطة برنامج بيوت الرعاية للأمومة والطفولة.
الهند (الخدمات المتكاملة لتنمية الطفولة).	لا يساهمون بقدر هام.	تدير حكومة الولاية تقديم خدمات برنامج الخدمات المتكاملة لتنمية الطفولة وتمويل برنامج التغذية الإضافية.	تمويل معظم أنشطة الخدمات المتكاملة لتنمية الطفولة ما عدا برنامج الأغذية.
كينيا (برنامج تعليم الطفولة المبكرة).	يدفعون مكافآت مقدمي خدمات الرعاية.	توفر الحكومة المحلية مواقع المراكز وصيانتها.	تمويل عمليات تدريب مقدمي خدمات الرعاية.
موريشيوس (صندوق الرعاية الاجتماعية لعمال منطقة تجهيز الصادرات).	يدفعون رسوم مرحلة ما قبل الالتحاق بالمدرسة الرسوم التي يدفعها أطفال عمال منطقة تجهيز الصادرات أقل من الرسوم التي يدفعها غير عمال المنطقة.	لا تساهم حكومة الولاية والسلطات المحلية مساهمة هامة.	تساهم الحكومة بحوالي 10 في المائة من ميزانية الصندوق الثلاثية المصادر.

المصادر

Myers, Robert. 1995. The Twelve Who Survive: Strengthening Programs of Early Childhood Development in the Third World. 2d ed. (Ypsilanti, MI: High/Scope Press).

Psacharopoulos, George. 1982. "The Economics of Early Childhood Services: A Conceptual Framework and Some Empirical Dimensions." In Caring for Young Children: An Analysis of Educational and Social Services. (Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, Center for Educational Research and Innovation).

Wilson, Sandra.1995. "ECD Programs: Lessons from Developing Countries." (Washington, DC: The World Bank, Human Development Department).

المواقع ذات الصلة في شبكة الانترنت

Center for the Future of Children, Los Altos, California. Financing Child Care;

Childhouse (international ECCD forum), Financing Early Childhood Programmes;

Consultative Group on Early Childhood Care and Development.

الأطفال المتأخرون عقليا ومشكل الإدماج المدرسي

أ.د. الغالي أحرشاو
قسم علم النفس
كلية الآداب - ظهر المهراز - فاس

مقدمة:

لم يخل أي مجتمع في الماضي ولايخلو أي مجتمع في الوقت الحاضر من أفراد يتصفون بنقص هام في قدراتهم العقلية، وإن كانوا يشكلون نسبة ضئيلة من سكانه. واللغة العادية غنية بالألفاظ التي تدل على الفرد الذي يعاني من هذا النقص. فالمعتوه والأبله والواهن والغبي، كلها تسميات ونعوت نصدرها في حق كل واحد نحكم على ذكائه بالضعف والقصور.

وقد تبنى علم النفس مفهوم التأخر العقلي للتعبير عن هذه الظاهرة، باعتبار أن ضعف الذكاء هو بالقياس مرتبة متأخرة جداً بالنسبة لمستوى المجموع العام للأفراد وتأخر في النمو بالنسبة للمستوى الذي يجب أن يكون عليه الفرد في سن معين. فالأنجلوسكسونيون يستعملون Mental retardation والفرنسيون يستعملون Arrieration Mentale كإطار تندرج ضمنه كل القصورات والنواقص التي تطبع القدرات العقلية ونموها، لكن مع التمييز بين ثلاث درجات للتأخر العقلي هي: العميق والمتوسط والخفيف. وإن أهمية هذا التمييز لاتكمن فقط في التحديد الدقيق للتأخر العقلي بل أيضاً في أبعاده التطبيقية المتمثلة في التربية والعلاج.

ويعتبر التمدرس من العوامل الأساسية التي أدت إلى إبراز هذه الظاهرة وتعريفها. فرغم أن التأخر العقلي يشكل ظاهرة مرضية من اختصاص الطب العقلي، فإن المدرسة كمرجع تربوي وثقافي هي التي تعطيه دلالته الحقيقية. فالمتأخر العقلي يظهر أولاً وأخيراً كفرد غير قابل للتربية والادماج الاجتماعي.

إن الهدف الرئيسي من مقاربة هذه الظاهرة كمفهوم على المستوى النظري وكمشكل سوسيوتربوي على المستوى الميداني، يتجلى من جهة في رفع كل الملابسات والصعوبات التي تحيط بهذه الظاهرة وتعوق التعرف والتعريف بحجمها وأبعادها. ويتمثل من جهة أخرى في الخروج باستنتاجات وخلاصات هامة حول واقع الأطفال الذين يعانون من هذا المشكل بالمدار الحضري لفاس.

ولبلوغ هذا الهدف سنركز في هذا البحث على نقطتين أساسيتين:

الأولى تخص الملابسات العامة لهذه الظاهرة، إن على مستوى التحديد والتشخيص أو على مستوى المعطيات والمشاكل.

والثانية تهم مشكل التأخر العقلي والإدماج المدرسي، إن على مستوى التمدرس أو على مستوى العلاج التربوي.

1- ظاهرة التأخر العقلي وملابساتها العامة

مالمقصود بالتأخر العقلي عامة وبالمتأخر العقلي خاصة؟ ليس من السهل تقديم إجابة نهائية ومقنعة عن هذا السؤال وذلك لإعتبارين اثنين :

الأول: قوامه صعوبة الوصول إلى القول بتحديد متجانس وموحد لهذه الظاهرة. فحتى وإن كان النقص العام في القدرة العقلية يمثل العنصر الذي يوحدها، فإن اختلاف معايير تعريفها وتنوع أسبابها ومحدداتها وتعدد أصنافها ودرجاتها وتباين مظاهرها وخصائصها، كلها وقائع ومؤشرات تدل على أنه لايوجد هناك تأخر عقلي ككيان إكلينيكي بالمفرد.

الثاني: مفاده أن هذا المفهوم الذي خضع على امتداد القرنين الأخيرين ، وبصفة خاصة خلال العقود الثلاثة الأخيرة، لعدد من التعديلات والتحليلات سيبقى مع ذلك مثار اللبس والغموض، حيث سيستخدم بألفاظ وصيغ متعددة من قبيل: العتاهة العقلية، الغباوة، البلاهة، التخلف العقلي، النقص العقلي، القصور العقلي، الاختلاف العقلي.... الخ.

وقصد تقديم بعض الوقائع والمعطيات اللازمة للإجابة على السؤال السابق، سنركز في هذا النطاق على نقطتين فرعيتين:

الأولى تتعلق بمستوى التحديد والتشخيص والثانية ترتبط بمستوى المعطيات والمشاكل.

1-1: على مستوى التحديد والتشخيص

تستدعي عملية تحديد مفهوم التأخر العقلي وتشخيص بعض مضامينه الإعتماد على الأبعاد الثلاثة التالية:

أ- التعريف والدلالة:

لاجدال في أن مفهوم التأخر العقلي قد عرف بعض الأوصاف والتحديدات على امتداد القرون. فإلى جانب الإقرارات الطبية بالتشوهات البيوسيكولوجية فإن الافتقار إلى القدرة على التمدرس العادي هو الذي كان يشكل نقطة الانطلاق في معانيه كالنواقص والقصورات التي يعبر عنها هذا المفهوم. إلا أنه وابتداء من أوائل القرن العشرين وإلى حدود الخمسينات منه، فإن هذا المفهوم سيخضع لتطورات هامة وبالتالي فإن تعريفه سيرتكز في مختلف التحديدات التي أنيطت به على معيارين مستقلين:

الأول يتجلى في المستوى العقلي، حيث إن أصحابه ويفعل تسليمهم بالعلاقة العضوية بين التأخر العقلي ومعامل الذكاء، سيتخذون من اختبارات الذكاء الأدوات الملائمة لتحديد معايير التأخر العقلي [1]. ويعني هذا أن فحص مختلف التعريفات التي أعطيت لهذا المفهوم وبالاعتماد على هذا المعيار يمكن أن ينتهي بإقرار أنه أمام التباين الذي يظهره المتأخرون عقلياً على مستوى الأسباب والإشتغال والتشخيص، فإن الضعف العقلي يمثل على مايبدو العنصر الوحيد الذي يشترك فيه هؤلاء الأفراد، فمنذ 1905 وهي السنة التي تميزت بإعداد كل من بينيه BINET وسيمون SIMON لسلسلة من الاختبارات المتعلقة بالتمييز بين المتمدرسين، والعلاقة جد عضوية بين التأخر العقلي ومعامل الذكاء، حيث تم التأكيد على أن الحد الأقصى لهذا التأخر يتحدد عند الدرجة 70. وإن هذا الحد الذي سيثير نقاشات مستفيضة منذ ذلك الحين، يبقى مع ذلك قابلاً للتبرير والبرهنة، إذ وكما سيؤكد على ذلك زازو ZAZZO فإن هذا الرقم لم يتم تحديده بمرسوم، بل إنه يشكل ترجمة لبعض المستلزمات الدراسية والإجتماعية [2].

فالتعليم الذي أصبح إجبارياً هو الذي دفع بينيه إلى اعتماد بعض المؤشرات البيداغوجية في الحكم على ذكاء الأطفال وبالتالي التوصل إلى الرقم (70) الذي يمثل قسمة السن العقلي (10-11) سنة على السن النهائي (15سنة).

الثاني يتمثل في التكيف الاجتماعي، حيث إن أصحابه ويفعل تركيزهم على مفهوم الكفاءة الاجتماعية يرون أن التأخر العقلي، الذي هو عبارة عن اضطرابات أكثر أو أقل أهمية في التكيف الاجتماعي، تترجمه أساساً عدم كفاءة الأفراد المتأخرين عقلياً وعدم قدرتهم على العيش بكيفية مستقلة في سن الرشد [3].

لكن هذا المفهوم وعلى أساس الإكتشافات الجديدة عن التغييرات التكوينية ثم الدور الهام للعوامل الاجتماعية في إعادة تربية المتأخرين عقلياً، سيخضع لتحديدات جديدة أكثر تعبيراً عن مضامينه وأبعاده، وعلى رأسها هذا التعريف الذي اقترحته الجمعية الأمريكية للقصور

العقلي (A;"A;M,D) يشير التأخر العقلي إلى الوظيفة العقلية العامة التي يقل بشكل دال عن المتوسط وتصاحب وجوده قصورات في السلوك التكيفي ويتمظهر خلال الفترة النمائية"[4]. والواقع أن هذا التعريف هو الذي أضحى، ومنذ أواخر السبعينات من القرن العشرين، بالتداول الواسع وذلك لأسباب عديدة وفي مقدمتها: [5].

- التركيز في تحديد التأخر العقلي على مجموع الأداءات المطابقة لسن المتأخر. وهذا المنظور النمائي سيؤكد على أهمية السلوكات الحسية الحركية خلال الطفولة الأولى وعلى الأداءات المدرسية خلال سن التمدرس وعلى الإستقلال السوسيو - مهني خلال سن الرشد.

- التأكيد وفي الآن نفسه على معيار المستوى العقلي ومعيار التكيف الاجتماعي.

- التركيز على الوصف الحالي للفرد مع الرفض الواضح لفكرة الامكانات العقلية الثابتة.

- إن هذا التعريف وإن كان يتفادى التفريق بين التأخر العقلي والأمراض العقلية الأخرى كالفصام مثلاً، فإنه يختلف عن التصورات التقليدية التي كانت سائدة إلى حدود الخمسينات والتي كانت تعتبر التأخر العقلي حالة مرضية تكمن أسبابها في اضطرابات نورولوجية يستحيل معها العلاج والتربية.

ب- التصنيف والأسباب

يزخر مسار البحث في ظاهرة التأخر العقلي بلائحة واسعة من التصنيفات المتعددة المضامين والمتنوعة الأشكال. فأمام تباين الأفراد المتأخرين عقلياً كان من الضروري أن تقترح تصنيفات كثيرة إلى الحد الذي أصبح معه بإمكان كل مجتمع أو على الأحرى بإمكان كل تخصص علمي له ارتباط بميدان التأخر العقلي أن يتوفر على نظامه الخاص للتصنيف. وهي التصنيفات التي نجدها تتراوح على العموم بين تلك التي تركز على درجات التأخر العقلي ومستوياته (التأخر الخفيف - التأخر المتوسط - التأخر العميق) وتلك التي تبنى على أسباب التأخر العقلي ومحدداته (داخلية وذاتية - خارجية وموضوعية - وراثية ومرضية - سيكوعاطفية وسوسيوثقافية).

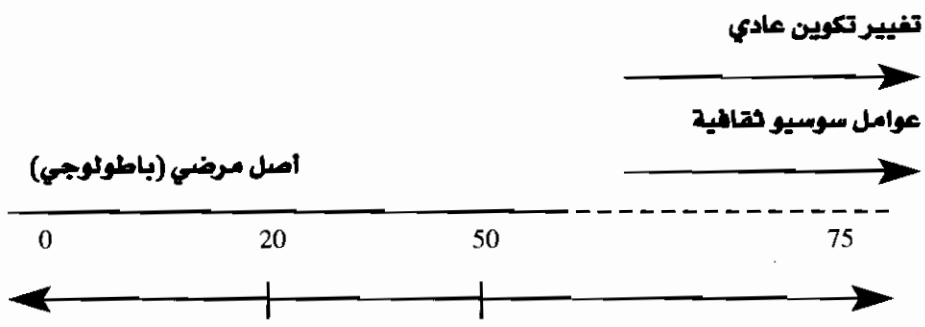
وقبل تقديم بعض الايضاحات عن هذه التصنيفات وعن أهميتها في الحديث عن التأخر العقلي، نرى ضرورة التأكيد على أن المحددات التي تم اتخاذها حتى الآن كأسباب رئيسية لهذا التأخر تتوزع تبعاً لثلاثة مستويات أساسية [6]:

هناك أولاً الأسباب التي تتجلى في التغيرات التكوينية العادية والتي لاعلاقة لها بالوراثة.

وهناك ثانياً الأسباب التي تتمثل في التغيرات الوراثية والأمراض التكوينية والتشوهات الكروموزمية، فضلاً عن العوامل المرضية التي يمكن معرفتها.

وهناك أخيراً الأسباب السيكو عاطفية والسوسيو ثقافية التي تعود في العمق إلى مصدر سيكولوجي أو اجتماعي وذلك بفعل إما بعض القصورات والأخطاء التربوية وإما الانتماء إلى مجموعة هامشية يطغى فيها الإهمال والمعاملة السيئة على التحفيز الثقافي والرعاية الأسرية.

إذن بفعل تركيزها على درجات التأخر العقلي ومستوياته وعلى أسبابه ومحدداته، فالملاحظ أن مختلف هذه التصنيفات قابلة لأن تندرج ضمن الخطاطة التي يقترحها كل من Clarke و Klarke (1975) والتي تنبني على نظام ثلاثي المداخل على النحو الآتي [7]:



تبعاً لهذه الخطاطة، يمكن القول إن قسماً من هذا التأخر والذي تتراوح معاملات ذكاء عناصره بين (50و75) تحكمه من جهة أولى أسباب التغير التكويني العادي ومن جهة ثانية أسباب سوسيو ثقافية. وأما القسم الآخر والذي تقل معاملات ذكاء عناصره عن 50 فتعود أسبابه إلى أصول مرضية خالصة. والواقع أن هذا المدى المتمثل في الأرقام التقليدية لمعاملات الذكاء الواقعة بين (0 و 75) قد شكل الإطار الملائم لاقتراح تصنيفات متنوعة، قوامها تحديد درجة التأخر العقلي وتعيين مستوياته. وإذا كان أكثرها قدما هو الذي يرتب المتأخرين عقلياً في البلهاء (م.ذ من 0 إلى 20) والأغبياء (م. ذ من 20 إلى 50) والمعتوهين (م . ذ من 50 إلى 75) [8] فإن مايجب التنبيه إليه هو أن هذه الألفاظ لم تعد تحظى بأي موقع في القاموس اللغوي للتأخر العقلي.

فعلى أساس توصيات المنظمة العالمية للصحة (O,M,S) سنة 1968 وقانون الجمعية الأمريكية للقصور العقلي (A,A,M,D) أصبح تصنيف المتأخرين عقلياً يتحدد في أربع درجات:

التأخر العقلي الخفيف (م . ذ من +-50-55 إلى -+70-75).

التأخر العقلي المعتدل (م . ذ من 35-+ إلى -+50-55).

التأخر العقلي الشديد (م . ذ من 20 -25 إلى -+35).

التأخر العقلي العميق (م . ذ من +0-10 إلى -+20-25).

لكن السؤال الهام الذي يطرح على هامش هذه التصنيفات هو : هل يجب فعلاً تصنيف المتأخرين عقلياً؟ وبأي معنى ؟

إذا كان تصنيف هؤلاء يستجيب لمجموعة من المتطلبات والدواعي الإدارية والعلمية على حد سواء، حيث يفتح أبواب التشريع والميزانيات والخدمات ويهيء مجال البحث في الطفولة المتأخرة عقلياً، فإن الإشكال المطروح يتجلى في الآثار التي قد يحدثها وسم شخص معين بالمتأخر العقلي.

على ضوء النقاشات الساخنة التي افردتها بعض الفعاليات العلمية لهذا الموضوع في السنوات الأخيرة [9]، نعتقد أن التصنيف حسب درجة التأخر يمكن قبوله بالنسبة للأفراد ذوي التأخر العميق والصارم، إذ أن هؤلاء يستوجبون مساعدة اجتماعية وتربوية خاصة، أما فيما يرجع إلى الأفراد ذوي التأخر العقلي الخفيف والمعتدل والمتمثل بشكل خاص في صعوبة تعلم بعض المواد الدراسية، فإنهم لايستحقون تسمية "المتأخرين عقلياً " ولا العزل في مؤسسات خاصة، إذ المفروض هو العمل على توجيههم نحو تعليم مدرسي يوافق متطلباتهم ورغباتهم.

ج- الخصائص والمظاهر

فضلاً عن الخصائص التقليدية المعروفة للتأخر العقلي مثل: الإضطرابات الحسية والحركية والإدراكية واللغوية والعاطفية ثم عدم المهارة وعدم الإنتباه والنكوص والعدوانية وعدم التوافق الدراسي، هناك مجموعة من المظاهر الأساسية التي يمكن اختصارها في المواصفات الثلاث التالية: الأولى تتحدد في الإتساق الزمني في النمو l'hétérochronie حيث أصبح من المؤكد أن المتأخر عقلياً وبالمقارنة مع الطفل العادي ينمو ويتطور بسرعات مختلفة تبعاً لمختلف قطاعات النمو السيكوبيولوجي[10]. ويعني هذا أنه من المظاهر الأساسية للتأخر العقلي، الإيقاع النمائي البطيء المطبوع بالتوقفات المتقطعة أحياناً والنهائية أحياناً أخرى عند مستويات تكوينية معينة، إذ تم التوصل إلى أن المتأخرين والعاديين لايختلفون سوى عن طريق سرعة نموهم المعرفي وكذلك المرحلة التي يتوقف عندها النمو، وبالتالي فإن مايميز تكون البينات المعرفية عند المتأخرين هي مظاهر البطء والتوقفات وعدم الاكتمال.

الثانية تتجلى في اللزوجة أو الميوعة التكوينية la viscosité génétique التي ترتكز عند المتأخر العقلي على التوازن المختل، حيث إن هذا الأخير الذي وبوصوله إلى الأشكال الأولية للتنظيم الاجرائي، يمكنه أن يبقى لسنوات عديدة كما لو أن الإهتمام والفضول والحيوية التي تؤدي بالفرد العادي إلى طرح المشاكل الجديدة وإيجاد الحلول وبالتالي المرور إلى مستويات عليا، تنعدم عنده. فهذا التوازن المختل يوضح بطبيعة الحال الفوارق الهامة في السن والتذبذبات المستمرة بين المراحل السابقة واللاحقة. ومعنى هذا أنه إذا كان الإرتقاء عند الفرد

العادي يتميز بالسرعة، حيث هناك انتقال مباشر من مستوى معين إلى مستوى أعلى، فإن العكس هو الذي نجده عند المتأخر العقلي، إذ أن الارتقاء وبفعل استمرار اختلال التوازن لفترة طويلة يبقى مفعماً ببصمات المراحل والمستويات السابقة حتى أثناء بلوغ صاحبه مستوى أعلى [11].

لكن مع ذلك فالمؤكد أن هذا الإرتقاء يحتفظ بنوع من الليونة النمائية Plasticité développementale التي تسمح بالإعتماد على برامج التعلم الإجرائي والمساعدة المعرفية قصد تحقيق النمو المعرفي الملائم [12].

أما المواصفة الثالثة فتتمثل في الجمود العقلي l'inértie oligophrénique الذي يتجلى في تأخر نمو عمليات التجريد والتعميم وفي المساهمة الناقصة للغة في تعيين السمات اللازمة لتعميم الموضوعات. فالأطفال المتأخرون الذين يعانون من هذا الإضطراب يفشلون على العموم في إنجاز العمليات العقلية اللازمة وفي تشغيل أدواتهم المعرفية إن على مستوى التقاط المعلومات أو على مستوى معالجتها، إن الجمود العقلي الذي يتحدد أساساً في هذا التشويش العميق على عمليات التجريد والتعميم يبقى هو المظهر المسيطر على الإشتغال المعرفي لعدد من المتأخرين عقلياً [13].

2-1: على مستوى المعطيات والمشاكل:

الواقع أن عملية تحديد حجم ظاهرة التأخر العقلي في أي مجتمع، تعتبر من الإجراءات الأساسية وذلك لاعتبارين إثنين: فمن جهة أولى إن أي مشروع تنموي أو أي تخطيط من لدن الأجهزة المسؤولة على هذه الظاهرة يستوجب سلسلة من المعطيات الرقمية. ومن جهة ثانية إن مثل هذه المعطيات هي التي تسمح بتقويم المجهودات التي يقوم بها المجتمع في سبيل الحد أو التخفيف من آثار ومشاكل هذه الظاهرة.

ورغم صعوبة تحديد أو على الأحرى الاتفاق حول نسبة محددة للتأخر العقلي، فالثابت أن الإجماع شبه حاصل حول اعتبار نسبة (3%) من المجموع العام للسكان كقيمة دالة على الأفراد المتأخرين عقلياً. وهي النسبة التي تتوزع إلى نسب فرعية تبعاً لدرجات التأخر على النحو التالي:

- التأخر العقلي الخفيف 2.5%
- التأخر العقلي المعتدل والصارم 0.4%
- التأخر العقلي العميق 0.1%

على ضوء هذا التحديد يمكن التساؤل حول:

1- الحجم الحقيقي لظاهر التأخر العقلي بالمدار الحضري لفاس.

2- إجراءات تعيينها وأساليب تشخيصها.

3- وسائل علاجها.

وكإجابة على ذلك يمكن التأكيد أنه من الصعب جداً الوصول إلى معرفة الحجم الفعلي لهذه الظاهرة في بلد كالمغرب أو في مدينة كفاس، وذلك بفعل الغياب التام للدراسات الإحصائية اللازمة والبحوث الميدانية الدقيقة عن حالات التأخر العقلي في الأسر والمدارس والتجمعات السكانية المختلفة.

فرغم كل المحاولات التي قمنا بها على مستوى مدينة فاس قصد معاينة هذه الظاهرة في أهميتها وأبعادها الحقيقية إلا أن مختلف الصعوبات والعوائق التي واجهتنا حالت دون تحقيق هذه الغاية ولهذا لم نتمكن من الخروج من كل هذه المحاولات سوى ببعض الملاحظات الأساسية التي نرى فيها المعالم القابلة للتعبير عن واقع الأطفال المتأخرين عقلياً بفاس، وهي الملاحظات التي يمكن التعبير عن بعض مضامينها بالإعتماد على الأبعاد الثلاثة التالية:

1-2-1: من حيث التشخيص

يبدو أنه في مجمله غير دقيق إلى الحد الذي يسمح بمعاينة حجم التأخر العقلي ودرجته وإمكانية علاجه. فالأسلوب المعتمد في المستشفيات وفي العيادات الخاصة وفي بعض المؤسسات يقتصر في الغالب على المعاينة والمقابلة مع الأسرة لتشخيص التأخر، الأمر الذي يصعب معه تصنيف درجته مادام أن الإختبارات الإكلينيكية لاتطبق. ولهذا فإن الأمر لايتجاوز حدود الوصف للحالة والتحديد الكامل للائحة الأدوية ثم الرجوع بها إلى الأسرة.

ويمكن التمييز في هذا الإطار بين أربع نسب للتأخر العقلي:

- هناك أولا نسبة ضئيلة من الأفراد ذوي التأخر العقلي البسيط المصاحب في الغالب باضطرابات مرضية واضحة مثل : الاضطرابات السلوكية والتشوهات الجسدية والنوبات الصرعية، يتم الكشف عنهم قصد تشخيص حالاتهم بعد عرضهم من لدن أسرهم على الطبيب "طبيب الأطفال الطبيب العقلي، الأخصائي النفسي" وفي مرحلة مبكرة " مرض Down و Folling على سبيل المثال".

- هناك ثانياً نسبة ضئيلة أخرى من المتأخرين العقليين المتواجدين في بعض الدور الخيرية التي ألحقو بها إما عن طريق السلطات المحلية وإما عن طريق أسرهم التي لم تتمكن من رعايتهم والتكفل بهم. ورغم عرض هؤلاء من حين لآخر على بعض الأطباء قصد الكشف عنهم فإنهم يعيشون بطريقة مهمشة.

- هناك ثالثاً، نسبة هامة من المتأخرين العقليين الذين يتم الكشف عنهم من لدن بعض الأطباء بعد أن أحيلوا عليهم من طرف إدارات بعض المؤسسات التعليمية التي أخذت

بملاحظات معلميهم وخاصة على مستوى عسر الفهم والتذكر واضطرابات اللغة والتعبير فضلاً عن تأخرهم الدراسي - وهناك أخيراً نسبة كبيرة جداً، هي التي تبقى بدون كشف أو تشخيص، نتيجة الإهمال واللامبالاة أحياناً والتستر والكتمان أحياناً والجهل وعدم الوعي أحياناً أخرى.

1-2-2: من حيث العلاج:

يمكن التمييز هنا بين ثلاث وسائل للعلاج:

- لاتوجد سوى مؤسسة واحدة حتى الآن، وهي مؤسسة الأمير مولاي عبدالله الخيرية، طاقتها الاستيعابية تتحدد حالياً في : 64 عنصر تتراوح أعمارهم بين (4 و20 سنة)، بالإضافة إلى (20) عنصر يوجدون في لائحة الإنتظار، وإذا كان أغلب هؤلاء يعانون من تأخر عقلي خفيف، على حد إعتقاد المشرفين على المؤسسة بما في ذلك الخبير التربوي الذي يستعينون به، فإن المؤكد هو أن هذا الحكم يدعو إلى الشك خاصة وأن هؤلاء المشرفين يفتقرون إلى التكوين المتخصص، وتتمثل الجهات التي تحيل هؤلاء الأطفال على المؤسسة في أطباء الأطفال وأطباء الأمراض العقلية.

- هناك مستشفى ابن الحسن للأمراض العقلية الذي تزوره على مدار سنة مجموعة من الحالات ذات التأخر العقلي المصاحب باضطرابات متنوعة إما بتوجيه من المؤسسات المدرسية وإما بمبادرة من أسرها.

وقد بلغ المجموع العام للحالات التي زارت المستشفى وأعيدت إلى عائلتها ومعها وصفات دوائية إلى: 280 حالة خلال سنة 1994 .

- وأخيراً هناك أطباء الأطفال والأخصائيون النفسيون الذين تتردد عليهم بعض حالات التأخر العقلي إما للحصول على وصفات دوائية ثم الرجوع إلى العائلة وإما لإحالتها، خاصة من لدن الأخصائي النفسي، على بعض القطاعات المهنية (الصناعة التقليدية) قصد إدماجها.

1-2-3: من حيث المواقف

يمكن التمييز هنا بين مواقف الآباء والمعلمين ومواقف المجتمع:

فبخصوص مواقف الآباء والمعلمين فهي تتراوح بين النظر إلى المتأخر عقلياً كفرد عادي أو كشخص غير مرغوب فيه بالنسبة للآباء وبين اعتباره كعنصر غير قابل للتربية بالنسبة للمعلمين.

أما بخصوص موقف المجتمع فإنه وإن كان يتميز ببعض الجهود في مجال خدمة الطفولة

المتأخرة عقلياً ورعايتها، إلا أنه يبقى مع ذلك في اتجاهه العام مطبوعاً بالإهمال واللامبالاة والصمت والتهميش. وحتى بالنسبة لهذه الجهود فإن الطابع الغالب عليها هو تقديم الخدمات ضمن إطار يغلب عليه طابع الشفقة والإحسان عوض الانطلاق من مبدأ اعتبارها حقاً من حقوق الطفل وواجباً من واجبات المجتمع.

على أساس هذه الملاحظات يتضح إذن أن ظاهرة التأخر العقلي ماتزال عندنا عرضة للإهمال الواضح، الأمر الذي يستحيل معه تحديد حجمها وأبعادها بالدقة المطلوبة، فحتى بالنسبة للأجهزة والادارات المسؤولة على هذه الشريحة من المجتمع (وزارة الصحة، وزارة الشبيبة والرياضة، المندوبية السامية للمعوقين) نجدها لاتتوفر سوى على التقارير الشهرية التي تصلها من بعض المستشفيات والمتضمنة لاعداد المتأخرين عقلياً الذين يزورون هذه الأخيرة، هذا مع العلم أن عدداً كبيراً من أمثال هؤلاء لايعرضون في العادة على الطبيب قصد التشخيص ولايزورون المستشفيات. وإن ما يدعم صواب هذا الطرح هو أن هذه الأجهزة والإدارات نفسها لاتزال تعتمد حتى الآن على نسبة (3%) للمنظمة العالمية للصحة قصد تحديد حجم هذه الظاهرة ولو بصفة تقريبية.

وللبرهنة على وجاهة هذه الملاحظات ومصداقيتها بالنسبة لواقع الطفولة المتأخرة عقلياً بفاس، نرى ضرورة الإشارة إلى بعض التقديرات الأولية المبنية إما على بعض مؤشرات المنظمة العالمية للصحة وإما على بعض النسب التي توصلنا إليها بعد جهد جهيد لأن الأمر مايزال عندنا أعني أمر هذه الظاهرة، يستدعي التستر والكتمان والاهمال.

إذا أخذنا المغرب ككل، حيث يصل تعداد سكانه حسب الإحصاء الأخير إلى حوالي 27 مليون نسمة، وإذا اعتبرنا أن نسبة المتأخرين عقلياً بفئاتهم المختلفة هي (3%) أمكننا على الأقل الوصول إلى التقديرات الأولية التالية [14]:

- فبخصوص العدد التقديري للمتأخرين العقليين على الصعيد الوطني يصل إلى 810000 عنصر.

وإذا طبقنا النسب الفرعية على هذا العدد تصبح درجات التأخر العقلي موزعة على الصعيد الوطني تبعاً للأعداد التالية:

- التأخر العقلي الخفيف 675000
- التأخر العقلي المتوسط 108000
- التأخر العقلي العميق 27000

- أما بخصوص العدد التقديري للأطفال المتأخرين عقلياً بفاس، والمتراوحة أعمارهم بين (أقل من سنة و 14 سنة) ، فيتحدد في 7869 عنصر [15]. وإذا طبقنا النسب الفرعية على هذا العدد تصبح درجات التأخر العقلي موزعة تبعاً للأعداد التالية:

- التأخر العقلي الخفيف 6558

- التأخر العقلي المتوسط 1049

- التأخر العقلي العميق 262

ورغم كل التحفظات الممكنة بخصوص هذه المعطيات التقديرية المبنية على بعض النسب النظرية، فإننا نعتبرها مع ذلك بمثابة المؤشرات الوحيدة المتوفرة لدينا حتى الآن في مجال التعبير إلى حد ما عن واقع ظاهرة التأخر العقلي بالمدار الحضري لفاس.

2- ظاهرة التأخر العقلي والإدماج المدرسي

إن أهم خلاصة يمكن الخروج بها من التطرق إلى ظاهرة التأخر العقلي وملابساتها العامة، هي أن هذه الظاهرة لاتشكل الموضوع الموحد والمتجانس. فتعدد أسبابها وأشكالها وتنوع درجاتها ومظاهرها، كلها معطيات ووقائع تؤكد على أنه لايوجد تأخر عقلي ككيان إكلينيكي بالمفرد. فحتى وإن كان النقص العام في القدرة العقلية يشكل العنصر الذي يوحد مضامين هذه الظاهرة، فالملاحظ أنه ضمن هذا القاسم المشترك نفسه تندرج حالات عديدة ومتنوعة تستلزم إمكانيات ووسائل للتكيف وسلوكات تربوية مختلفة.

وفي غياب الإحصائيات الرسمية، فإن عدد الأطفال المتأخرين عقلياً، وكما سبقت الإشارة إلى ذلك يتحدد بالمدار الحضاري لفاس في 7869عنصر. والواقع أن هذا العدد الهام من المتأخرين الذين يتميزون بنواقص في قدراتهم العقلية وكفاءاتهم الإجتماعية عادة مايواجهون بأساليب المنع من متابعة الدراسة بدعوى عدم قابليتهم للتربية والتحصيل ثم الرفض من مباشرة التطبيب والعلاج داخل المستشفيات "مستشفى ابن الحسن كمثال" بدعوى أنهم ليسوا مرضى بما فيه الكفاية.

والحقيقة أن هذه التبريرات وإن كانت تبرئ في أعين الكثيرين مسؤولية المدرسة والمستشفى في التخلي عن هؤلاء الأطفال، فإنها لاتعمل إلا على تكريس إعاقتهم وتعميقها وتهميش وضعيتهم وتأزيمها، بحيث لايجدون أمامهم سوى خيار واحد، إذا ما توفر وهو اللجوء إلى بعض المؤسسات الخيرية والخاصة.

في ظل هذه الظروف التي لاتبعث إلا على الرفض والتهميش والإهمال واللامبالاة والفشل الذريع نتساءل ماهي الإمكانيات والوسائل المتوفرة لمعالجة هؤلاء الأطفال وإدماجهم؟ وماهي

الوظيفة التي يمكن للمدرسة أن تقوم بها في هذا النطاق؟ سنحاول الإجابة على هذين السؤالين من خلال التركيز على النقطتين الفرعيتين التاليتين:

1-2: التأخر العقلي والتمدرس:

لاشك أن التأخر العقلي يرتبط ارتباطاً عضوياً بالتمدرس لامن حيث التعريف والتحديد ولا من حيث العلاج والتربية. فأي نقص في القدرات العقلية بسبب تأخر في النمو يؤدي بالمتأخر العقلي كما تبين ذلك اختبارات الذكاء إلى الفشل الدراسي المتكرر. وهكذا فقد وجدت بعض الأنظمة التعليمية الغربية، منذ أوائل القرن العشرين مع BINET في فرنسا و TERMAN و WECHSLER في الولايات المتحدة الأمريكية، في مقاييس الذكاء الأدوات المنهجية الملائمة للكشف عن الأطفال غير العاديين وتشخيص حالات المتأخرين العقليين وخاصة تلك التي يكون تأخر عناصرها خفيفاً غير مصاحب بأية أعراض جسمية أو سلوكية مثيرة. وقد تولد عن هذه الممارسة مفهوم العتاهة العقلية la Débilité mentale كتأخر عقلي خفيف تتراوح معاملات ذكاء عناصره بين (50 و 70). وأصبح الأطفال المعتوهين يشكلون فئة خاصة من المتمدرسين الذين يوجهون إلى المدارس المستقلة أو التكميلية، على اعتبار أن عجزهم على الإستفادة من الطرق والمناهج التربوية العادية، يستدعي إخضاعهم إلى تعليم خاص في برامجه وطرقه وأطره يراعي بالضرورة تأخرهم العقلي ومواصفاته. أما الأشكال الأخرى من التأخر العقلي والتي تكون على درجة كبيرة من الحدة و "المرض"، فعادة ما يتم الكشف عنها بصورة مبكرة ويتم علاجها في مؤسسات خاصة يلعب فيها الجانب الطبي الدور الرئيسي لكن مع الإحتفاظ بالتربية كوسيلة ضرورية وكهدف استراتيجي.

وإذا كان مفهوم الذكاء وطرق قياسه قد أثار وما يزال يثير جدلاً كبيراً في الأوساط العلمية المعنية، فإن ما يجب التنبيه إليه هو أن التأخر العقلي لاينحصر بالضرورة في العجز عن حل المشاكل الفكرية التي تطرح على ذكاء الطفل بل إنه يتمثل كذلك في العجز عن التكيف الإجتماعي. فالمتأخر العقلي وبالإضافة إلى ضعف ذكائه يفتقد إلى الإستقلال الذاتي الذي يمكنه من مواجهة مشاكل الحياة اليومية، حيث يكون في أمس الحاجة إلى مساعدة الآخرين ورعايتهم. وهذه مسألة يوضحها R.ZAZZO (1964) بتأكيده على أن النقص العقلي الذي يميز العتاهة العقلية عادة مايكون محدداً ومحكوماً بمتطلبات المجتمع التي نجدها تختلف من مجتمع لآخر ومن سن لآخر.

والمدرسة كمؤسسة تربوية وثقافية يوكل إليها المجتمع مسؤولية تحديد هذه المتطلبات والعمل على تحقيقها. فهي التي تعطي للتأخر العقلي دلالته الحقيقية وذلك من خلال التأكيد على عجز الأفراد الذين يعانون من هذا التأخر عن الإستجابة لمتطلباتها والتكيف معها. ويشكل الفشل الدراسي المظهر الأساسي الذي يعبر عن هذا العجز.

فمن المعروف أن المتأخر العقلي لايستطيع مسايرة البرامج التعليمية بالصورة التي نجدها عند الأطفال العاديين، إذ غالباً ما يقع في الفشل الدراسي الذريع رغم مجهودات معلميه وأسرته.

إلا أنه إذا كان الفشل الدراسي يشكل أحد المظاهر الأساسية للتأخر العقلي فإن هذا لايعني إمكانية اختزاله في هذا الأخير، حيث صار من المؤكد أن الفشل الدراسي تحكمه أسباب أخرى غير التأخر العقلي.

فإذا كان هذا الأخير يعني الفشل الدراسي فالعكس غير صحيح حسب ماتدل عليه نتائج عدد من الدراسات، إذ اتضح من المعطيات الإحصائية لهذه الدراسات أن نسبة (2.5%) من التلاميذ ذوي التأخر الخفيف لاتفسر إلا نسبة ضئيلة من النسبة العامة للفشل الدراسي والتي تصل إلى (25%) خلال خمس سنوات الأولى من الابتدائي، وتبقى نسبة كبيرة من هذا الفشل مرتبطة بعوامل أخرى غير الذكاء. وهذا مايعني أن ظاهرة الفشل الدراسي هي ظاهرة ضخمة تمس عدداً كبيراً من الأطفال يتجاوز بكثير عدد الأطفال المتأخرين عقلياً، وبالتالي تظهر أهمية التشخيص والكشف عن هذه الفئة الأخيرة قصد تمييزهم عن الأطفال الآخرين الذين يوجدون في حالة فشل، كحالة الديسلكسيك التي تشكل اضطراباً خاصاً بالقراءة أو حالة اضطراب وجداني أو حالة بعض المشاكل الأسرية التي تؤدي كلها إلى الفشل الدراسي دون أن يكون هناك نقص في الذكاء.

إن كل الدراسات التي أجريت في المغرب حول الفشل الدراسي قد تناولته بصورة عامة من خلال التركيز على بعض المتغيرات، كالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة والانتماء الجغرافي (بادية / مدينة) وبعض المتغيرات التربوية، في حين هناك غياب تام للدراسات التي تهتم بالتأخر العقلي في علاقته بالتمدرس. والحقيقة أنه وبالموازاة مع هذا الاتجاه السوسيوتربوي فنحن في حاجة إلى دراسات تحليلية متعمقة عن سيكولوجية الأطفال الموجودين في حالة فشل دراسي. نقول هذا لأن مصير هؤلاء الأطفال، وفي ظل الشروط المدرسية والأسرية والمجتمعية التي تطبع واقعهم كما عايناه في فاس، لايمكنه أن يكون إلا الفشل الذريع والتهميش الاجتماعي. إنهم يشكلون فئة خاصة من الأطفال الذين وبفعل وضعيتهم الصعبة يحتاجون رعاية خاصة ومساعدة فعلية قصد تحقيق إدماجهم في المجتمع.

2-2: التأخر العقلي والعلاج التربوي:

في غياب أقراص كيماوية للذكاء، ماهي الإمكانيات والوسائل المتوفرة لعلاج التأخر العقلي؟ وهل يمكن الحديث عن علاج وكأن الأمر يتعلق بمرض فعلي؟ إن التصور الذي كان ينظر إلى

التأخر العقلي كاضطراب نورولوجي- وراثي يستحيل معه تحسين حالة الفرد الذي يشكو منه قد ولى منذ زمن بعيد. فتقدم الدراسات العلمية المتنوعة الاختصاصات مافتئت تبرهن يوماً بعد يوم على ضرورة تعويض هذه النظرة الطبية المتشائمة بنظرة أكثر واقعية وأكثر تفاؤلاً. فالممارسات الحالية التي تسعى إلى معالجة ظاهرة التأخر العقلي نجدها تتميز من جهة بالكثرة والتنوع ومن جهة أخرى بقلة الفعالية والمردودية. وهي تتلخص في ثلاثة اتجاهات متكاملة:

الأول اتجاه علاجي Thérapeutique، يمثله أطباء الأطفال وأطباء العقل وعلماء النفس الذين تتحدد تدخلاتهم في جملة من الوصفات الدوائية أو التقنيات التحليلنفسية لبعض الاضطرابات الخاصة بالتأخر العقلي.

الثاني عبارة عن إعادة التربية Rééducation، ويمثله كل من الأخصائي في تقويم النطق L'orthophoniste والأخصائي النفسي - الحركي، واللذان يهتمان على التوالي بالجوانب اللغوية والحركية وبالضبط بصعوبات النطق والكلام بالنسبة للأول وباضطرابات الجانب الحسي الحركي بالنسبة للثاني.

الثالث تربوي صرف L'éducation، يمثله المربون المتخصصون الذين يعملون على تعليم المتأخرين عقلياً أهم السلوكات الأداتية كالنظافة والأكل واللعب والتعبير واستخدام بعض الأدوات...

لكن مايجب التأكيد عليه في هذا النطاق هو أن كل هذه الممارسات والمجهودات، وإن كانت تخفف إلى حد ما من معاناة المتأخرين عقلياً وترفع بشكل عام من مستوى تكيفهم، فإنها لاتمس الجانب الجوهري للتأخر العقلي والمتمثل في القدرات العقلية. وعلى العموم فإن هذا النوع من العلاج يخص بالدرجة الأولى التأخر العقلي الصارم والعميق، أما التأخر العقلي الخفيف فبالاضافة إلى هذا الاسلوب العلاجي، والذي غالباً مايكون جزئياً وثانوياً، فإن التركيز يتم فيه على التمدرس المبني على نظام تعليمي خاص من حيث مناهجه وبرامجه وأطره. بمعنى النظام التعليمي الذي -وبمراعاته للقدرات العقلية للمتأخرين- يسمح لهم بتحقيق تطورات هامة على مستويات اكتساب بعض المعارف (القراءة والكتابة والحساب) وبعض الأنشطة الموازية. وتعتبر المبادئ التربوية لـ "فريني" C. Freinet من الأسس التي يقوم عليها هذا التعليم وفي مقدمتها: الإنطلاق من رغبات الطفل وحاجاته واحترام إيقاعه وحريته في العمل ثم العمل الجماعي... وبفضل هذا النظام التعليمي ومدارسه التكميلية وبيداغوجيته الخاصة أصبح بإمكان نسبة هامة من المعتوهين أن يتداركوا نقصهم العقلي وفشلهم الدراسي، حيث يدمجون من جديد في الأقسام العادية، أما النسبة المتبقية فإن

عناصرها ورغم التقدم الذي يحققونه في تعلم القراءة والكتابة، يوجهون إلى التعليم المهني قصد إدماجهم اجتماعياً.

إذن، إذا كانت الخلاصة الأساسية التي يمكن الخروج بها مما تقدم هي أن هذه الأساليب للعلاج التربوي لاترقى إلى مستوى محو آثار التأخر العقلي، فإن السؤال الجوهري الذي يطرح نفسه في هذا الإطار: هل المتأخر العقلي غير قابل للتربية؟ أم أن التربية في أسلوبها الحالي هي التي تبدو عاجزة عن الرفع من مستوى ذكاء المتأخر العقلي؟ الواقع أن هذا السؤال يحيل بشقيه إلى مسألة أساسية وهي مدى قابلية الذكاء للتربية، وبالتالي مدى إمكانية النجاح في الرفع من مستوى الذكاء الذي يشكل وبدون منازع المنفذ الرئيسي نحو محو آثار التأخر العقلي.

ونظراً إلى أن التربية الحديثة، كعلم تطبيقي وكممارسة فعلية، أضحت تنظر إلى الذكاء كقدرة عقلية قابلة للنمو والتطور بفضل برامج ومناهج وتقنيات ملائمة، فإن العلاج التربوي بمفهومه المعاصر أصبح يمثل الإمكانية الحاسمة لمعالجة التأخر العقلي، خاصة وأن العلاج الطبي بمختلف أشكاله وصيغه لم يعد يتجاوز حدود الأسلوب المصاحب أو المساعد. وتعتبر التربية المعرفية أو العلاج المعرفي La remédiation cognitive أحد الإتجاهات العلمية الواعدة في الوقت الحالي لكونها أضحت من جهة تشكل الميدان التطبيقي لمعالجة التأخر العقلي ومن جهة أخرى البديل الفعلي لكل المحاولات التربوية السابقة، وفي مقدمتها:

- التربية التعويضية التي طبقت خلال السبعينات في الولايات المتحدة الأمريكية وعلى نطاق واسع من أجل محاربة الفشل الدراسي بالرفع من مستوى ذكاء الأطفال وخاصة أطفال الأوساط السوسيوثقافية الضعيفة والتي فشلت إلى حد كبير في بلوغ النتائج الهامة التي كانت تتوخاها.

- النموذج السلوكي للتربية الذي ويتركيزه المبالغ فيه على عامل الإشراط والتعزيز ظل بعيداً عن الأنشطة العقلية التي كان يعتبرها خارج إطار اهتمامه.

- وأخيراً هناك حركة قياس الذكاء والقدرات المختلفة التي عرفت نشاطاً وانتشاراً كبيرين في الماضي القريب رغم أنها أبانت في نهاية المطاف على عقمها وأدت إلى طرح مشاكل أكثر مما ساهمت في حلها.

وقد لخص "لوثري " J. Lautrey المبادئ الأساسية التي تبنى عليها هذه التربية المعرفية في المصادرات الثلاث التالية [16]:

- توجد إجراءات معرفية عامة يمكن للفرد أن يستخدمها لتدبير اشتغاله المعرفي الخاص.

- ترجع الفوارق الفردية في الذكاء وفي التأخرات العقلية بشكل خاص إلى فوارق في سجل الإجراءات المعرفية العامة التي يتوفر عليها الفرد.

- يمكن لأي فرد في أي سن أن يتعلم هذه الإجراءات المعرفية العامة.

تبعاً لهذا التحديد، يمكن القول أنه إذا كانت الفروق الفرضية في الذكاء وفي التأخرات العقلية تعود بالأساس إلى فوارق في سجل الإجراءات المعرفية العامة التي يتوفر عليها الفرد ويستخدمها لتدبير اشتغاله المعرفي الخاص، فإن هذه الإجراءات يمكن لكل فرد وفي أي عمر أن يتعلمها، بمعنى أنه يمكن عن طريق برامج للتدريب تعلم كيف يجب التفكير بفاعلية وبالتالي أن يصبح الفرد أكثر ذكاء.

الحقيقة أن هذه الصيغة العامة للتربية المعرفية، لايقصد بها الأفراد العاديين فقط بل هي موجهة أصلاً إلى الأفراد الذين يوجدون في حالة فشل أو الذين يعانون بعض الصعوبات في التعلم وفي حل المشكلات. فهي وبفعل انبنائها على التصور المعرفي قد أعطت دفعة كبيرة لدراسة ظاهرة التأخر العقلي وفهمها وساعدت على التحديد الدقيق للمشكل الذي يميز الإشتغال المعرفي عند المتأخرين.

ويعوق نموهم وتعلمهم. وأكثر من هذا، لقد أدت هذه التربية إلى تبيان قابلية العمليات المعرفية عامة والذكاء خاصة للتربية حتى في مجال التأخر العقلي. وتوجد وقائع ومعطيات كثيرة تعبر عن مصداقية هذا الطرح، نكتفي هنا بإجمال أهمها في النقطتين التاليتين:

- إذا كان كل المتأخرين والعاديين يتوفرون عند نفس المستوى النمائي على أدوات معرفية متساوية، فالملاحظ أن المتأخرين عقلياً يظهرون في وضعيات حل المشكلات أقل نجاحاً من العاديين.

- رغم أن المتأخرين عقلياً يتميزون بإيقاع نمائي متذبذب، تتخلله توقفات متقطعة أحياناً ونهائية أحياناً أخرى عند مستويات تكوينية معينة، إلا أن برامج التعلمات الإجرائية تبين أن نموهم يحتفظ مع ذلك ببعض الليونة والمرونة.

وللربط والتوحيد بين هاتين النقطتين ذهب "باور" L. Paour إلى اقتراح نموذجه عن العجز المزمن في الإشتغال المعرفي عند المتأخرين، حيث يرى أن هؤلاء يتميزون أولا وقبل كل شيء بتنافر معرفي كبير بين مستوى نمو الكفاءات المعرفية والطرق التلقائية لاستخدامها.

فكيفما كان مستوى نموهم العقلي، فإنهم يعجزون عن توظيف أدواتهم المعرفية بطريقة فعالة. ويعتبر هذا العجز المزمن في الإشتغال المعرفي أحد العوامل الأساسية في حصول التأخر أو التوقف في النمو، وفي فشل الفرد في عمليات حل المشكلات والتقاط الإعلام ومراقبة المعالجة [17].

والواقع أن هذا النموذج الذي مايزال في حاجة إلى التطوير والتدقيق، يجيب على أهم الأسئلة التي يطرحها مفهوم التأخر العقلي وأساليب علاجه. فهو يوضح من جهة أولى قابلية الذكاء للتربية ويؤسس من جهة ثانية الطرق والتقنيات والبرامج الملائمة لتحقيق هذه التربية وذلك من خلال التحديد الدقيق لطبيعة العجز ومشكل الإشتغال عند المتأخرين عقليا. ومن ضمن الطرق الفعالة والأكثر استعمالاً في هذا الصدد، هناك: برنامج الإغناء الأداتي (P;E;I) لـ "فرنشتان R. Fererstein" وبرنامج التدبير العقلي لـ "دولاجرندري de la granderie" لتحسين الإشتغال المعرفي عند المتأخرين عقلياً، كما توجد برامج كثيرة للتعلم الإجرائي والتي تغني الإرتقاء وتنتقل به إلى مستويات عليا في النمو، والإستعمال السيكوبيداغوجي للحاسوب لتعليم المتأخرين عقلياً أساليب ضبط ومراقبة اشتغالهم المعرفي والوعي بنشاطهم العقلي.

لكن مايجب التنبيه إليه، هو أن هذه البرامج والتطبيقات لايمكنها بأي حال من الأحوال أن تعوض المناهج التعليمية العادية، بل إنها تدعمها وتعززها باستمرار، ويعني هذا أن تعميم طرق العلاج المعرفي وتطويرها، وبالخصوص عمليات التقويم التي يمكن أن تبرز نتائجها وفعاليتها، تبقى من الشروط الضرورية لنجاح أي مشروع تربوي في مجال معالجة ظاهرة التأخر العقلي وفق تطبيقات وممارسات مضبوطة.

الهوامش

1) يمثل ذها الاتجاه من ZAZZO -- SIMON -- BINET.

2) ZAZZO. les débilités mentales. Paris; ARMAND COLIN, 1969 p 15.

3) يمثل هذا الاتجاه وبشكل خاص Doll.

4) Lambert J. L, Introduction á l'arriération mentale, Bruxelles, P. Mardaga, 1978 P: 15.

5) J.L Lambert, Ibid, PM 19.

6) Lafon R., Vocabulaire de psychopédagogie, Paris, PUF, 1969, p.415.

7) Lambert J.L; OP. cit P:20-21.

8) تعني بالرمز (م.ذ): معامل الذكاء.

9) نقصد بشكل خاص الأفكار التي تضمنها التقرير الذي أنجزه فريق من الخبراء العاملين في جامعة Vandabilt بالولايات المتحدة الأمريكية حول مشكل الإعاقة بما في ذلك الإعاقة العقلية.

10) ZAZZO; R La notion d'hétérochronie, in M. Mirabail, La débilité mentale de l'enfant, Toulouse, Privat, 1979, p.166-168.

11) Inhelder, B., "La viscosité génétique", in M. Mirabail, op.cit. p. 195-197.

12) Paour, J.L. "Retard mental et aide cognitive", in J.P. CAVERNI, Psychologie cognitive, Grenoble, P.U.G., 1988, p.194.

13) Luria, A.R. et coll. "L'enfant retardé mental". in, M. Mirabail, op.cit., p. 207-209.

(14) النسبة المذكورة مستقاة من إحصائيات المنظمة العالمية للصحة لسنة 1980.

(15) حسب التقديرات الإحصائية لسنة 1992، فإن عدد الأطفال المتراوحة أعمارهم بين (0 و14 سنة) بمدينة فاس بصل إلى: 329.262 طفل. ويشكل هذا العدد المجموعة الذي اعتمدناه في استخراج نسبة الأطفال المتأخرين عقليا بفاس.

16) Lantrey (J), Chrtier (D.), Peut on apprendre à connaitre et à contrôller son propre fonctionnement coguitif L'orientation professionnelle, 1994.p.28.

17) Paour (L), Retard mental et aide coguitive, in psychologie coguitif: Modéles et méthodes, Grenoble, P.U.G, 1988, pp.194-198.

الثورة الكوبرنيكية في التربية
مقاربات بنيوية في مفاهيم التربية الحديثة

أ.د. علي أسعد وطفة
جامعة الكويت - كلية التربية

شهدت الساحة الفكرية على مدى القرن العشرين ولادة منظومات فكرية مشحونة بطاقة نقدية موجهة إلى التفكير التربوي والممارسات التربوية التقليدية السائدة. وغالبا ما تتجاوز هذه المنظومات الجديدة حدود ما هو كائن إلى ما يجب أن يكون، وتنأى عن الماضي والحاضر في سعيها نحو المستقبل، وهي لا تسعى إلى شرح وتفسير الحقائق القائمة بل تعمل على بناء هذه الحقائق وتكوينها وإبداعها، إنها لا تبحث في ما هو موجود أو في أسباب وجوده بل تسعى إلى بناء تصورات جديدة عن كيفيات الوجود. وباختصار إنها تؤسس في المستوى التربوي لما يجب أن يكون من منطلق ما هو كائن باحثة في شروط الكينونة وأسباب التكوين. ومهما يكن أمر النزعات التربوية الأكثر حداثة فإنه لايمكن لنا أن نفهم طبيعة هذه الممارسات النقدية إلا من خلال وعي نقدي متقدم بطبيعة التربية الحديثة وطبيعة الثورات التربوية التي ولّدتها في سياق نمائها وتطورها وتتابع تموجاتها.

لقد ارتبط اسم التربية الحديثة بأسماء مفكرين عمالقة تفتقت عقولهم بأبدع عطاءات الفكر التربوي عبقرية وإدهاشا، ومن منا لا يقف اليوم إكباراً وإعجاباً بالفكر التربوي الإنساني الذي فاض عن عبقرية جان جاك روسو ورابليه ومونتين وبستالتوزي الذين يُشهد لهم بأنهم كانوا يمتلكون عقولاً ثورية عارمة في عطائها النقدي ضد الممارسات التقليدية لمعاصريهم [1]

لقد أحدثت التربية الحديثة عبر اندفاعات العقل التربوي منذ عصر النهضة حتى اليوم ثورات متلاحقة في المفاهيم والتصورات والفلسفات وأساليب العمل والممارسات. ويمكن القول أن هذه الثورة التربوية تجد ثوابتها في ثلاثة أقانيم مركزية:

أولا: يتمثل الأقنوم الأول في الأهمية المتعاظمة للعلوم التربوية الوليدة والعلوم النفسية الناهضة حيث أعطت هذه العلوم للمفكرين والكتاب والمنظرين دفعة علمية بعيدة المدى مكنتهم من تجاوز التقاليد التربوية بسماتها الباردة والجامدة ومن ثم العمل على تأسيس تربية جديدة على أسس علمية وعملية في الآن الواحد. وقد قدّر لعلم النفس بارهاصاته القديمة والحديثة أن يلعب دوراً كبيراً في إطلاق القدرات وفي تفجير الإمكانيات العبقرية للمفكرين والمنظرين حيث قدم لهم أساساً سيكولوجيا علميا مكنهم من الإنطلاق إلى آفاق أرحب مكن التربية أن تتحول إلى علم تطبيقي بالدرجة الأولى.

ثانياً: وتجلى الركيزة الثانية في التجليات السياسية للتربية حيث بدأت السياسة تفعّل التربية في مشاريع إصلاحية مجتمعية بعيدة المدى ومتوسطة البعاد وقصيرة الأجل. ويأخذ هذا الاتجاه السياسي مداه في الموجة الثانية للاتجاهات التربوية الجديدة ولاسيما بعد الحرب العالمية الثانية.

فعلى أثر الحرب العالمية المدمرة التي ألمت بالإنسانية، ظهرت إرادة إصلاح شاملة تعتمد تربية السلام من أجل أمن الإنسانية حيث تتجه هذه التربية إلى البحث عن نموذج لإنسان جديد أكثر قدرة على تجاوز أمراض التعصب والكراهية والعدوان. وتتجلى هذه التربية في العمل المنظم من أجل إزالة كل أشكال التعصب والعنصرية والعدوانية وكل الأسباب التي تؤدي إلى الحرب والدمار. ويمثل أصحاب هذا التيار الاتجاه الطبيعي في التربية حيث يستمدون عناصر تفكيرهم من جان جاك روسو، ومن سار على نهجه من المربين والمفكرين.

ثالثا: ويأخذ الأساس الثالث للتربية الحديثة طابعا دينيا وروحيا يجسد مختلف الطموحات الإنسانية التي يسمو بها إيمان الناس وإحساسهم الإنساني. تقول ماريا مونتسوري في هذا الخصوص "في الوقت الذي تم فيه اكتشاف قوانين نمو الطفل وتطوره تم اكتشاف الروح وحكمة الله التي يودعها في الطفل". وكتبت أيضا في هذا السياق "يجب على التربية أن تعمل على اكتشاف الحلول للمشكلات التي نواجهها في أصل القوانين الكونية للوجود. وفي هذا السياق يرى "أدولف فيريير" Adolphe Ferrière إن مهمة التربية يجب أن تكون في تحقيق سمو الروح وصفاء النفس الإنسانية. لقد بدأ المفكرون التربويون في موجة ما بعد الحداثة يؤكدون أهمية النزعة الدينية والروحية في التربية جنباً إلى جنب مع أهمية الجوانب العلمية والسياسية. فالجانب الإيماني في الناس يشكل منطلق الفعل الأخلاقي كما يشكل صمام الأمان في حركة الإنسانية نحو السمو الأخلاقي والروحي.

ذلكم هو ثالوث الركائز التربوية التي تنطلق منها التربية الحديثة. وعندما نريد في حقيقة الأمر أن ندرس القضايا التي تطرحها التربية الحديثة علينا أن نأخذ بعين الاعتبار

هذه المصادر الثلاثة التي يمكنها أن تساعد على إلقاء الضوء على سمات هذه التربية وخصائصها.

يصف كوزينيه أهم السمات والخصائص الأساسية للتربية الحديثة في مجال الطفولة على النحو التالي: إن التربية الحديثة تتمثل في رؤية جديدة للطفل قوامها فهم الطفل، ومحبته واحترامه والصبر على تربيته، والتسامح والقبول، ولاسيما في مرحلة الطفولة المبكرة. والتربية الحديثة هذه تتطلب من المربي قبول أخطاء الطفل وهفواته وإخفاقاته وتردده وخجله [2]. وتضم التربية كوكبة من فحول المفكرين نذكر بعضا من أهمهم:

الفيلسوف الأمريكي المعروف "جون ديوي" (John Dewey 1859 - 1952) زعيم النزعة البرغماتية في التربية والفلسفة.

- المربية الإيطالية المشهورة "ماريا مونتسوري" (Maria Montessori 1870 - 1952)
- المربي الفرنسي "إدوارد كلاباريد" (Edouard Claparede 1873 - 1940)
- المربي السويسري "أدولف فيريير" (Adolphe Ferrière 1879 - 1960)
- المربي الفرنسي "روجيه كوزينيه" (Roger Cousinet 1881 - 1973)
- المربي الفرنسي "سيليستان فرينيه" (Célestin Freinet 1896 - 1966)
- المربي البلجيكي "أوفيد دوكرولي" (Ovid Decroly 1871 - 1932)

ولا يقتصر رواد النزعة الحديثة في التربية على المربين الكبار بل يوجد هنا عدد من المربين في النسق الاجتماعي مثل "إميل دوركهم" (Emil Dukheim 1858-1917).

لقد شهد القرن العشرين ولادة مدرسة التحليل النفسي على يد "سيغموند فرويد" (Sigmund Freud 1856-1939) الذي أحدث ثورة في التصورات وفي القيم والمعايير السيكولوجية والتربوية كاشفاً عن المجاهيل الكبرى للنفس الإنسانية، كما أنها قدمت للبشرية إمكانيات هائلة في معرفة خصائص النفس الإنسانية، وفي تحديد مراحل النمو السيكولوجي للشخصية، وفي الكشف عن متاهات الأعماق الإنسانية. وفي دائرة هذه المدرسة يشار إلى أعلام مثل "إريك إريكسون" (Erikson, Erik 1902-1994)، الذي قدم رؤية سيكولوجية تربوية لمستويات نمو الذات عند الأطفال. ويمكن الإشارة إلى نظرية "جان لاكان" Jacque Lacan" كإحدى الأبعاد المتطورة لنظرية التحليل النفسي وخاصة في تحديد بنية اللاشعور اللغوية وفي الكشف عن تخوم جديدة في أعماق النفس الإنسانية.، ويمكن الوقوف أيضاً عند نظرية "ميلاني كلاين" Melanie Klein 1882-1960 وخاصة في تأكيدها على خصوصية الأنا والطفولة وانبثاق الذات

في مرحلة الرضاعة المبكرة. ومن أعلام هذه المدرسة ينظر إلى تلامذة فرويد ولا سيما "الفرد أدلر" A.Adler (1870-1937)، "وكارل ويونغ" Jung (1875-1961)، ثم "إريك فروم" Erich Fromm (1900-1980).

وفي أحضان هذه المرحلة التاريخية تنامت الاتجاهات المعرفية في علم النفس التربوي والتعليمي حيث يشار إلى ولادة نظريات النمو المعرفي ولا سيما نظرية "جان بياجيه" Jean Piaget (1896-1980) التي كرست لدراسة مراحل النمو المعرفي والإدراكي عند الطفل .

هذه النظريات والمدارس السيكولوجية والأعمال العلمية المتواترة في مجال علم النفس استطاعت أن تحدث ثورة كوبرنيكية في عالم التربية كما استطاعت أن تبدد أوهاماً تربوية ونفسية بالغة الأهمية والخطورة. وتتمثل هذه الثورة الكوبرنيكية التي أحدثتها في تحقيق الانقلاب التاريخي وتحويل الاهتمام المركزي للتربية من عالم الراشدين إلى عالم الطفل وبنيته السيكولوجية الداخلية. وغالباً ما يجري التعبير عن ذلك بالقول أن هذه الثورة استطاعت أن تحدث انقلاباً في المفاهيم والتصورات التربوية وأن تجعل عالم الطفل الداخلي باهتماماته وميوله وطبيعته منطلق العملية التربوية وغايتها. في التربية التقليدية كانت التربية تركز على العالم الخارجي للطفل وتحاول أن تجعل منه كيانا يتشكل على منوال العالم الخارجي أي عالم الراشدين، والطفل في هذه التربية التقليدية صفحة بيضاء ينسج عليها الراشدون مقتضيات عالمهم دون أن يأخذوا بعين الاعتبار هذا الغنى الكبير الذي يتضمن عليه التكوين النفسي للأطفال.

إن النقطة الأساسية التي ينطلق منها سدنة التربية الحديثة ويجتمعون عليها هي تحقيق القطيعة مع الممارسة التربوية التقليدية في المضمون والشكل والجوهر، ونجد هذا التصور في نص يعود إلى فرينيه يقول فيه "يوجد بين مناهج التربية التقليدية ومناهجنا اختلاف جوهري"، ومن غير أن يؤخذ هذا التباين بعين الاعتبار فإن أي فهم للتربية الحديثة سينطوي على الكثير من المغالطات والأخطاء، فالمناهج التقليدية هي مناهج مدرسية وقد ولدت وجربت وأعدت من أجل أن تمارس في الوسط المدرسي، وهو وسط يفرض أنماطا وأساليب ومناهج وقيم مختلفة عن الأساليب والمناهج والقيم الخاصة بالوسط غير المدرسي الذي يتمثل بوسط العمل والحياة والذي نطلق عليه الوسط الحي، ونحن نرى بأن الوسط المدرسي غير عقلاني ومتخلف وخطر وذلك بالمناسبة إلى الوسط الاجتماعي والحي والمعاصر، وعلى خلاف ذلك فإن التربية يجب أن تعمل على بناء إنسان المستقبل في الطفل وهو الإنسان القادر على إدراك حقوقه وأداء واجباته في العالم الذي يوجد فيه حيث يتوجب عليه أن يكون فاعلا ومسيطراً على عالمه هذا[3]. وفي هذا المستوى يقول جون ديوي"إذا استطاع المرء أن يتأمل بعمق في الفلسفة السائدة في الممارسة التربوية الحديثة يستطيع كما يبدو لي أن يميز مجموعة من

المبادئ المشتركة في مختلف المدارس النقدية الموجودة وذلك على الرغم من الاختلاف القائم بينهما، فكل ما يفرض من الخارج يتعارض مع مفهوم الثقافة الشخصية، فالنظام الخارجي يتعارض مع النظام الحر، والتعليم الذي يجري عبر الكتب المدرسية يتعارض مع التجربة، وهذا أيضاً يحدث في التعارض بين اكتساب العادات عبر أسلوب الترويض مع هذه التي تكتسب في نسق ارتباطها في الحاجات الإنسانية العميقة، وهنا أيضاً يجري التعارض بين مهمة التحضير للمستقبل مع مهمة الإعداد للحاضر والمستقبل في آن واحد، وأخيراً يمكن الإشارة إلى التعارض بين الأهداف التي تحددها مناهج ثابتة ستاتيكية وبين التعامل مع عالم متغير دائما[4].

وهذا النص كما هو واضح يعتمد على نسق من التعارض المنظم بين عدد من المفاهيم المتعارضة التي نوضحها في الجدول التالي:

تربية تقليدية	تربية حديثة
ثقافة تفرض من الخارج	ثقافة تعبر عن داخل الشخصية
نظام خارجي	نشاط حر
كتب مدرسية	تجربة منظمة
ترويض	تنمية وازدهار
مستقبل	حاضر
مناهج جامدة	عالم حقيقي ومتحرك

الخروج من عدمية التفكير التربوي الكلاسيكي

إن الاكتشاف الأهم في التربية الحديثة يعود إلى جان جاك روسو الأب الروحي للاتجاهات التربوية الحديثة ويتمثل هذا الاكتشاف في القول بأن الطفولة ليست مجرد مرحلة عابرة أو جسر للوصول إلى مرحلة الرشد، فالطفولة ليست تحضيراً لمرحلة الرشد وإعداد لها بل هي قيمة في ذاتها قيمة عظيمة وكبرى في حياة الإنسان، إن المبدأ الأساسي التي ينطلق منه روسو ويطلقه نداء إنسانيا في هذه المرحلة هو: دعوا الطفولة تنمو في الأطفال يسروا لها العابها ومسراتها ووفروا لها أجواءها المفرحة. ففي هذه المرحلة يجب أن لا نجعل الطفل يبحث عن مخرج ينطلق منه إلى عالم الرشد والمسؤولية، وألا ندفعه إلى مغادرة هذه المرحلة بسرعة كبيرة، بل وعلى خلاف ذلك كله يتوجب علينا أن نتعايش مع هذه المرحلة ونحييها ونغنيها ونعيشها بكل ما تحتاج إليه من زمن ممكن وإمكانيات متاحة، وهنا تكمن الجدة والأصالة في

مرحلة الطفولة، وهي الأصالة والجدة التي أطلق عليها كلاباريد وبدون مبالغة اسم "الثورة الكوبرنيكية في التربية Révolution copernicienne وتلك هي الفكرة المحورية التي تحكم كل أشكال التربية الجديدة والتي تميزها عن التربية التقليدية القديمة.

لقد كانت التربية التي عهد "روسو" تتمركز حول إعداد الطفل ليصبح راشداً بصورة مبكرة، إنها المرحلة التي كان فيها الطفل ينتزع انتزاعا من طفولته ويقهر قهراً على مغادرتها قبل الأوان، إذ يتوجب على الطفل منذ ميلاده حتى بلوغه أن ينضج سريعاً وعلى عجالة. وعلى خلاف ما كان سائدا في عصر روسو تنادي التربية الحديثة بالعمل على تفتح الطفولة وتحقيق ازدهارها في الأطفال، فعلى الطفولة أن تكتمل وتنضج على نار الزمن الهادئة. ولأننا نقر بوجود راشد كامل في صورة رجل فإنه يجب علينا أيضاً أن نعترف بوجود طفولة ناضجة للأطفال. ونحن عندما نسمح للطفل في أن يكون طفلاً كما يجب عندما نستطيع أن نبحث في مسألة انتقال الطفل إلى مرحلة الرشد [5].

وفيما بعد "روسو" اكتشفت التربية الحديثة القيمة الإنسانية والوظيفية للطفل، لقد كان روسو في حقيقة الأمر أول من اهتم وشغل بمسألة الطفولة وهو أول من قدم إجابات إبداعية حول هذه المسألة حتى أن التربية الحالية ليست سوي تعبيراً عن أفكار مطورة ومتعددة لجان جاك روسو. لقد كان روسو يعتقد أن الإنسان الذي لم يعش مرحلة طفولة حقيقية هو إنسان خطر ومعرض للخطر في آن واحد. فالصعوبات والخبرات السيئة للطفل قد تضعه في طريق الهاوية والانحراف كما أن الطفولة الهادئة والسعيدة قد تؤدي إلى بناء الإنسان القادر على مواجهة التحدي والتغلب على الصعاب. لقد أولى روسو لطبيعة الطفل أهمية خاصة وعالجها على نحو لا يفتقر إلى العبقرية فالطفولة مرحلة غنية بإيحاءاتها وخصوصياتها وتضاريسها وهو في هذا السياق يبرز بعض السمات والخصوصيات التي تتفرد بها مرحلة الطفولة ومنها:

- أن الطفل يمتلك عقلا خاصا ويتميز بطبيعة خاصة تختلف عن طبيعة الراشدين. فالطفل ليس رشاداً صغيراً وإنما هو صغير الراشد وهذا الصغير يتميز بوضعية متفردة تميزه عن الراشدين.
- يحتاج الطفل إلى توازن من نوع خاص.
- يحتاج إلى نضج من نوع طفولي.
- سعادة الأطفال والطفولة هي النقطة المركزية في تربية الأطفال.
- طبيعة الطفل خيرة وما من شر أصيل في النفس الإنسانية. فالطفل طاهر وبرىء وكل شيء يخرج من يد الباري خير يفسد بين يدي الإنسان. فالطفل لا يمتلك نزعة شريرة بل

يمتلك كل صنوف الخير والعطاء وهو يصور الطفولة على أنها بعد من أبعاد الوجود الإنساني ونموذج إنساني فريد بأبعاده وتطلعاته [6].

الثورة الكوبرنيكية في التربية Révolution Copernicienne

يرى كلاباريد صاحب مقولة الثورة الكوبرنيكية في التربية أن التغير الانقلابي المذهل الذي أحدثته النظريات الحديثة في التربية، يشبه التحول الثوري في علم الفلك الذي حدث مع اكتشاف كوبرنيكوس لمركزية الشمس حيث تبين نظرية كوبرنيكوس بوضوح أن الأرض هي التي تدور حول الشمس وليست الشمس هي التي تدور حول الأرض كما كان سائداً في علم الفلك القديم عند "أرسطو وأقليدس".

لقد كان التلميذ في التربية التقليدية يدور حول المنهج، فجاءت التربية الحديثة لتحدث انقلاباً بدأت فيه المناهج وعلى خلاف ما هو معهود تدور حول التلميذ، وأصبح الطفل هو محور المجموعة التربوية بعد أن كان يدور في هامشها.

وهذا يعني كما يرى "جون ديوي" أن الطفل هو نقطة البداية وهو المركز كما أنه الهدف في العملية التربوية في التربية الحديثة. إن الثورة التربوية هذه استطاعت أن تؤدي إلى انقلاب حقيقي في المعايير والعلاقات التربوية السائدة، فالتربية ليست رهن بالمعارف العلمية لعلم نفس الطفل فحسب بل هي رهان موقف جديد من الطفل يرتكز على فهم الطفل وحبه (كما فعل بستالوتزي) وعلى احترام الطفل وتحقيق حاجاته والصبر عليه، إنه الموقف الذي يؤكد على قبول الطفل كما هو عليه وقبول الطفولة كقيمة إنسانية أو مرحلة ضرورية في عملية نمو الطفل وازدهاره، وفوق ذلك كله فإن التربية الحديثة هذه تؤكد أهمية التسامح وقبول أخطاء الطفل واخفاقاته واندفاعاته على مبدأ الإيمان الراسخ بأن الطفل هو طفل مهما يصدر منه ومهما يكن من أفعاله، وعلى مبدأ بأن الطفل بقدر ما يكون طفلا كاملا يستطيع أن يكون في المستقبل رجلاً كاملا. وهنا يجب التأكيد أيضاً على أن الطفل يجب أن يعيش السعادة وفي أجواء الإحساس بالبهجة والحرية ويجب أن يكون سعيداً حتى ولو كان ذلك على حساب الأهداف التربوية التي نسعى إليها، وأن مهمتنا كراشدين وكمربين هي أن نبقي الطفل قدر الإمكان وبقدر ما نستطيع في حالة الطفولة والبراءة التي تزدهر في مرحلة الطفولة. ويجب علينا نحن أيضاً أن ننعم ببراءة هؤلاء الأطفال ونتشبع بعطاءاتها، وذلك بدلا من العمل على تشكيل الأطفال من خلال نظرتنا للكون والحياة. يجب هنا أن نؤمن بأن الطفل يمتلك في ذاته كل شروط التربية الحقيقية ولا سيما هذا النشاط العارم الذي لا يتوقف أبداً وهو الذي يشكل فعالية تربوية حقّة تؤكد نماءه ونضجه وتقدمه أيضاً، وهذا يعني أن مساعدتنا للطفل ليست ضرورية بل توجيهنا له هو الضروري في العملية التربوية برمتها[7].

مفاهيمنا عن الأطفال:

تحدد تصوراتنا عن الطفل والطفولة مفهومنا عن التربية، وهذا يعني أنه يجب على المربي أن ينطلق من الصورة الحقيقية بين إمكانيات الطفل وبواعث حركته واندفاعاته وبين المهمات المدرسية التي توكل إليه وهذا يعني مجموعة من النقاط التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار وهي:

- أهمية العلاقة بين عالم الطفل وعالم المدرسة.

- أهمية العلاقة بين المعرفة وحاجات الطفل.

- مبدأ الحاجات التربوية حيث يؤكد كلاباريد على هذا المبدأ عند الطفل وينادي بتوليد قابلية الطفل وشهيته إلى المعرفة لأن الطفل يجب أن ينطلق نحو المعرفة كما ينطلق نحو الطعام.

- مركزية الاهتمام في العملية التربوية. وهنا يؤكد جون ديوي يتحدث على مبدأ الاهتمام الحقيقي عند الطفل، ويرى أن الطفل يمتلك على حاجات أصيلة في نفسه وذاته، وفي الوقت الذي تتماهى فيه الذات مع فكرة أو موضوع ما فإن الاهتمام يلغي المسافة التي تفصل بين وعي الأشياء والنشاط الذي يرتبط بهذا الوعي، وعلى خلاف ذلك فإن الجهد يحدث القطيعة بين الآنا والفعل والميل إلى التنفيذ [8].

- مبدأ النشاط والعمل: وهنا يبدع "سيلستان فرينيه" Celestin Freinet مفهوم العمل واللعب Travail Jeu، ويرى أن النشاط الذي يتحرك في أعماق الإنسان يتحول إلى وظيفة، ومن ثم فإن ممارسة هذا النشاط تعطي نوعا من الرضى والإحساس بالثقة.

وفي هذا الصدد يؤكد "كوزينيه" Cousinet بأن حاجات الطفل تحد مسار حياته، ففي إطار التربية التقليدية نجد تحديداً ضيقاً مفتعلاً للوسط التربوي، وهذا الوسط يفرض على الطفل أن يحقق تكيفه وفقاً لعناصره. وعلى خلاف ذلك فإن التربية الحديثة تنطلق من حاجات الطفل وميوله واهتماماته بوصفها العناصر الأساسية لبيئة الطفل ومن ثم تعمل على تنظيم هذه البيئة لتحقق إشباعاً متوازنا لمختلف عناصر هذه البيئة وهذا يعني أن التربية الحديثة تكيف البيئة لحاجات الطفل على خلاف ما يحدث في التربية التقليدية.

ومع أهمية ما يطرح حول قضية الحاجات ومفهوم الحاجات المركزية عند الطفل يجب على المرء أن يتساءل عن إمكانية إخضاع هذه المفاهيم وهذه التصورات للرؤية النقدية، ألا يمكن لنا على سبيل المثال أن نخلط بين الحاجات الثقافية والحاجات الطبيعية عند الطفل؟ ألا يمكن لهذه التربية أن تقود إلى تحويل التربية إلى نوع من الأفعال التي تهتدي بقوانين البيولوجيا؟

وهنا يمكن لنا أن نبحث القيمة الكبرى التي تعطي للطفولة مقابل هذه التي تعطى لمرحلة الرشد كما نرى عند كوزينيه الذي يؤكد بأن الراشدين هم الذين يحققون مكاسب عندما يعطون للطفل الفرصة الأكبر في أن يكون طفلاً وأن يبقى زمنا أكبر في مرحلة البراءة.

المدرسة الفعالة:

لقد تبلورت مفاهيم وتصورات التربية الحديثة في ما يطلق عليه بالمدرسة الفعالة (L'école active) وقد ظهرت هذه المدرسة في نهاية الستينيات من القرن العشرين ولاسيما في ثنايا الخطاب التربوي الحداثي الذي حقق انتشاراً واسعا. وفي أصل فكرة المدرسة الفعالة توجد فكرة ممارسة الحرية والاستقلال L'exercice de l'autonomie وتتضمن هذه المدرسة منظومة من الأفكار التربوية أهمها:

- يكون العمل بالتعاقد وليس بالفرض والإكراه.

- توليد إحساس الحرية والمسؤولية عند الطفل في كل مستويات نشاطته وعمله (نصوص حرة، بريد، مدرس، صحف، مناقشات، أبحاث).

- يوضع الطفل أو التلميذ في مواجهة صعوبات وتحديات حقيقية من نوع تربوي.

- يكون شعار هذه المدرسة المبادرة والحرية والمسؤولية وهي الثلاثية المختلفة في المفاهيم المركزية لهذه المدرسة. ففي المدرسة الفعالة، كل شيء حتى المناهج نفسها يجب أن تنبع وبصورة عفوية من المبادرات العفوية للتلاميذ ومن اقتراحاتهم الموجهة والمحددة من قبل المعلم، ويتم ذلك بصورة تلقائية وعفوية [9].

هذا ويميز دانيل هاملين بين تصورين أساسين للطفل الفعال هما:

- عنفوان الإرادة: تحت اندفاعات الإرادة يتحرك الطفل ويتصرف ويعمل على توجيه ذاته بذاته ويكون فعله طوعيا دون إكراه.

- عنفوان الحركة: حيث يعرف الطفل باللهو والنشاط المتنوع وتتمركز حركته الحرة حول الاهتمامات الفاعلة المتجددة دون إكراه.

المدرسة المفتوحة

يعد مفهوم المدرسة المفتوحة L'école ouvert من أهم المفاهيم الأساسية للتربية الحديثة وذلك لأن الثورة الكوبرنيكية في التربية استطاعات أن تحطم الأفعال وتكسر القيود التي تكبل المدرسة التقليدية. وينطوي مفهوم المدرسة المفتوحة على معادلة من الأفكار أهمها:

- تحقيق أجل المصالحة بين الثقافة والمدرسة والحياة.

- المدرسة يجب أن تفيض بمختلف النشاطات والفعاليات التي تشكل لحظات أساسية في حياة الطفل.

- تكون اللغة في المدرسة لغة واقعية وتكون مفرداتها حية تعبر عن التواصل الأصيل والحقيقي.

- تكون المعرفة معرفة تجريبية ناجمة عن علاقة التلميذ بالتجربة الحية.

- تكون مجموعة الأطفال جماعة حقيقية أو مجتمعا حقيقياً بكل ما ينطوي عليه من ممارسات وفعاليات.

صورة المعلم في التربية الحديثة:

إن فعل المربي يجب ألا يمارس على الطفل بصورة مباشرة بل يجب أن يتجه نحو الوسط الذي يعيش فيه الطفل. فالمربي يعمل على تنظيم الوسط بطريقة يستطيع معها الطفل أن يعبر عن ذاته وأن يتعلم بطريقة نشطة وفعالة، وذلك لأن المعرفة التي ترتبط بحاجات الطفل هي التي تسمح بإعادة تنظيم الوسط وربطه بإمكانيات جديدة لنمو الطفل وازدهاره. وينطلق هذا التنظيم من مبدأ احترام الطفل وعفويته، وهذا يعني أنه يجب تنظيم الوسط بطريقة تسمح للطفل بالتقدم بما يتوافق مع إمكانياته الخاصة. والسؤال هنا هل يعني أن وظيفة المعلم قد انتهت ولم تعد هناك حاجة إليه؟ أو هل يعني ذلك أن هذه الوظائف قد تغيرت كليا وأصبحت من معطيات الوسط المدرسي ذاته؟ تلك هي القضية التي شغلت المفكر الفرنسي "سيندر" Synders في كتابه التربية التقدمية [10]. لقد شكلت التربية التي فعّلتها المربية ماريا مونتسوري تعد نموذجا من نماذج التربية الحديثة. وفي هذه التربية تعلمنا منتسوري كيف تتحول سلطة العلم من التأثير المباشر على التلميذ إلى التأثير في معطيات الوسط الذي يحيط بالتلميذ.

خلاصة:

يمكن تحديد التربية الحديثة بصورة استراتيجية بمعيار تعارضها مع التربية التقليدية وذلك وفقاً لأنساق محددة من المفاهيم التي تتصل بالجوانب التالية:

١- غاية التربية.

٢- المناهج.

٣- مفهوم الطفولة.

٤- مفهوم المناهج.
٥- مفهوم المدرسة.
٦- دور المعلم.
٧- النظام.
٨- العملية التربوية.

ويمكن لنا أن نقدم صورة مقارنة للتربية الحديثة والتربية التقليدية بأسلوب منهجي في الجدول التالي:

مقارنة بنيوية بين التربية التقليدية والتربية الحديثة [11].

	التربية التقليدية	التربية الحديثة
المفاهيم الأساسية	- تربية تقليدية - تربية مغلقة وشكلية - تربية آلية وميكانيكية - تربية موسوعية - تعليم برغماتي - تعليم يتمركز حول المدرسة هذه المفاهيم ظهرت بين ١٩١٧-١٩٢٠	- تربية حديثة - مدرسة فعالة - تربية وظيفية - مدرسة متجددة - تربية عضوية - تربية منفتحة وغير شكلية - مدرسة جديدة - تربية تتمركز حول الطفل ظهر مفهوم المدرسة الجديدة في بريطانيا عام ١٨٩٩ وفي فرنسا عام ١٨٩٩.
غاية التربية	- تحول الثقافة ونقلها إلى الأجيال الصاعدة. - تشكيل الطفل وقولبته وفق قوالب محددة. - قيم موضوعية (الحقيقة، الجمال، الخير).	- تحويل الثقافة ونقلها عبر القوى الحية للطفل. - تطوير القوى الصادرة عن العمق الداخلي للطفل. - قيم ذاتية وشخصية.
مناهج	- التعليم من الخارج إلى الداخل. - النظام الثقافي الخارجي بشكل نقطه الإنطلاق والبداية حيث يتم تقطيعه وتقسيمه في أجزاء يتم تمثيله.	- تعليم الطفل من الداخل للخارج. - ذات الطفل واهتماماته بشكل منطلق التربية والتعليم. - تربية تقوم على مبدأ الاهتمام.

تابع : مقارنة بنيوية بين التربية التقليدية والتربية الحديثة

	التربية التقليدية	التربية الحديثة
مناهج	- تربية تقوم على الجهد. - مدرسة سلبية تسعى إلى تقليد النماذج. - تربية موسوعة.	- مدرسة فعالة. - تربية وظيفية.
مفهوم الطفل	- الطفل صفحة بيضاء. - قيمة الطفولة نسبية قياسا إلى قيمة الراشد. - يجب التأثير على الطفل مباشرة. - الطفل يتحرك ويدور حول مناهج محددة خارجياً.	- الطفل له حاجاته واهتماماته وطاقاته الخلاقة. - الطفل طاقة حيوية خلاقة. - الطفولة قيمة بحد ذاتها. - الطفل هو الذي يتصرف. - هناك نمو متكامل للطفل. - المناهج تدور حول الطفل.
المدرسة	- وسط صفي مختلف - التأكيد على الانفعالات. - التأكيد على الحدود والفاصل. - حول المشكلات الصعبة. - التحضير لمستقبل الطفل.	- وسط طبيعي واجتماعي تجري فيه الحياة على نحو عفوي. - عفوية الأطفال. - أهمية الحاضر. - تجعل الطفل يعيش مشكلاته الخاصة ويعمل على حلها.
دور المعلم	- المعلم يوجه الطفل بشكل مباشر. - المعلم محور العملية التربوية. - المعلم نشط وهو نموذج يجب على الطفل أن يحتذي به.	- المعلم مجرد ناصح يوقظ الطفل على حب المعرفة وهو مصدر المعرفة. - الطفل هو مركز العملية التربوية. - الطفل يمارس ويفعل وينشط.
النظام	- نظام تسلطي يعتمد العقاب والثواب. - نظام خارجي يعمل على قهر إرادة الطفل.	- نظام يعتمد على اهتمامات الطفل ويراعيها. - نظام ينطلق من داخل الطفل وليس من خارجه.
نموذج التربية	- تربية بالموضوعات مهمتنا نقل الثقافة. - تربية من نسق ميكانيكي.	- تربية ذاتية تسعى إلى تنمية شخصية الطفل. - تربية عفوية.

ومع أهمية ما ذكرناه من مفاهيم حول دلالة التربية الحديثة فإن التربية الحديثة لا يمكنها أن تحدد بطريقة بسيطة عفوية عبر مقارنتها بالتربية التقليدية فهي تمثل حركة إنسانية عميقة ومعقدة استطاعت أن تحكم ممارسات القرن العشرين، وهي حركة لا تنفصل عن أفكار المجتمعات الإنسانية وتطلعاتها كما يقول "فيليب راينود" Philippe Raynaud: "إن التربية الحديثة هي ترجمة مرئية لمنطق الديمقراطية الحديثة لأنها تتمركز حول حاجات الفرد واهتماماته [12].

وفي النهاية نقول بأن التربية الحديثة ترتبط بمبدأ الثورة الكوبرنيكية ولا سيما فيما يتعلق بمهماتها في داخل المدرسة وخارجها: فبدلا من التركيز على أهمية المتطلبات المجردة والخارجية للمجتمع أو للمدرسة في عملية التربية يجرى التركيز في التربية الحديثة على حاجات الأطفال واهتماماتهم من أجل بناء وسط تربوي يمكنهم من النجاح وتحقيق الازدهار والتكامل الداخلي لشخصياتهم [13].

ومهما يكن أمر التفسيرات التي تقدم في هذا الخصوص فإن عقائد التربية الحديثة (كما هو حال مختلف العقائد التربوية) يجب أن تناقش بعمق في مختلف أبعادها وتحليلاتها التربوية والعلمية والسياسية والاجتماعية والفلسفية.

الهوامش

1 -E. Durkheim, Nature et méthode de la pédagogie, En éducation et sociologie, Edition Alcan, Paris, 1911, pp 85-86.

2 -E. Durkheim, Nature et méthode de la pédagogie, En éducation et sociologie, Edition Alcan, Paris, 1911, pp 85-86.

3 -Célestin Freinet, Méthode naturelle et méthodes traditionnelles, In La Méthode naturelle, Marabout, Paris, P.28.

4 -J.Dewey, expérience et éducation, Armand colin, Paris, 1968, P.60.

5 -Roger Cousinet, L'éducation nouvelle, Newchâtel, Delachaux et Niestlé, Paris, 1968, P. 27-28.

6 -Regarde: Georges Snyders, La Pédagogie aux 17 eme et 18 eme siecle, Paris, PUF, 1970.

7 -Roger Cousinet, L'éducation nouvelle, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Paris, 1968, P.22-23.

8 -Regarde: J. Dewey, l'intérét et l'effort, In l'école et l'enfant, Viesté, Paris, 1912, Paris Nies.

9 -Regarde: Daniel Hmeline, l'école active, textes fondamentaux, PUF, Paris, 1965.

10 -Regarde: Georges Snyders, La pédagogie progressiste, PUF, Paris, 1971.

11 -Clermont Gauthier, la pédagogie, théorie et pratique de l'antiquité a nos jour, Montreal, Gaeton Morin, 1996.

12 -Phillippe Rayanoud, l'école et la démocratie, Le Dedat, n 64, Narub-auril. Paris, 1991, P 42.

13 -Phillippe-Raynaud, et Poul Thiboud, La fin de l'école républicaine, Calmann-levy, Paris, 1990, P 58.

التهديدات البيئية على صحة الأطفال - المواد الكيميائية

الدكتور عماد عبدالرحمن محمد الهيتي
قسم علوم الأرض والبيئة
جامعة المرقب - ليبيا

على النطاق العالمي، يحدث ثلثا حالات اعتلال الصحة التي يمكن منعها - والتي ترجع إلى الظروف البيئية - بين الأطفال. وينتمي أكثر الأطفال تضرراً إلى السكان الفقراء الذين يعيشون في المناطق الريفية وشبه الحضرية في البلدان النامية. وفي الوقت الحالي، يتعرض كثير من هؤلاء الأطفال لمخاطر المواد الكيمياوية السامة وغيرها من الملوثات التي تنتج عن التنمية التي لا كابح لها. وتشمل هذه الملوثات المواد الكيماوية الزراعية، والمواد الكيماوية الصناعية مثل المركبات ثنائية الفنيل متعددة الكلور والفلزات الثقيلة مثل الرصاص والزرنيخ.

ومصادر ومسالك تعرض الأطفال للمواد السامة متعددة وبعضها يرتبط بالمهنة، عندما يشتغل الأطفال في حقول مرشوشة بمبيدات الآفات مثلا، أو عندما يحمل الأبوين إلى مسكنهما بقايا مواد كيماوية على ملابسهما، أو عندما تنتقل الكيماويات التي تتعرض لها الأم أثناء العمل عن طريق لبن الرضاعة إلى الطفل.

إن تعرض الأطفال للرصاص والملوثات العضوية الثابتة هو مصدر من مصادر القلق على صحة الأطفال. وعلى الرغم من تزايد الأدلة التي تبين أن الكثير من البلدان المتقدمة النمو قللت من تعرض البشر للمخاطر الصحية الناجمة عن الكيماويات السامة مثل الرصاص والزئبق والكادميوم والدي دي تي والمركبات ثنائية الفنيل متعددة الكلور، فما زالت هناك حاجة للتصدي لهذه المشاكل في أنحاء أخرى من العالم.

كما أنه يرجح أن يتعرض الأطفال لمستويات أعلى من الكبار من المواد السامة الناتجة عن الكيماويات الزراعية. إذ يلاحظ أن الأطفال معرضون بشكل خاص للمضار الصحية الناتجة عن بعض الكيماويات الزراعية. ويكون استعداد الطفل للإصابة أكبر في الفترة بين الحمل وسن الخامسة، قبل أن تنضج النظم العضوية وغيرها من الوظائف، مثل قدرة الكبد على التخلص من السموم، وقدرة الكلى على الترشيح. ونظراً لأن تلك الخلايا من الجسم تتجدد بسرعة، فقد يكون الأطفال بصفة خاصة معرضين للمواد المسببة للسرطان، وبالمثل قد يكون الأطفال أكثر استعدادا لتلف قدرة المخ على العمل إذا تعرضوا للمواد السامة للأعصاب في المراحل الحاسمة من نموهم، وهو ما تكشف عنه الدراسات المتعلقة بالرصاص وزئبق المثيل ومركبات ثنائية الفنيل متعددة الكلور والديوكسين.

ونظرا لأن التنوع الغذائي لأصغر الأطفال سنا منخفض للغاية إذ يتألف من لبن الرضاعة أو ألبان الأطفال أو الأغذية المعتمدة على لبن الأبقار في البداية، ثم عصير الفواكه بالإضافة إلى الفواكه والخضر المغلية والمهروسة قبل التحول أخيراً إلى الأغذية المعتادة على موائد والديهم، فإن تعرضهم لبقايا الكيماويات الزراعية في كل من المياه والغذاء قد يكون في كثير من الأحيان أعلى من تعرض الكبار. وعلى سبيل المثال، فإن الأطفال في الولايات المتحدة يتناولون من بعض الفواكه سبعة أمثال ما يتناوله الكبار بالنسبة لوزن أجسامهم.

والمعتقد أن أبناء عمال المزارع يتعرضون لمخاطر المبيدات الحشرية بدرجة عالية. وفي البلدان النامية بصفة خاصة ربما يعمل أبناء المزارعين في الحقول إلى جانب آبائهم، وتحمل الأمهات الأطفال الرضع وتقمن بإرضاعهم أثناء قيامهم بالعمل. وقد وجد التلوث في لبن الرضاعة حتى في قرى نائية في بابوا الجديدة في الهند.

ومن الواضح أن الأطفال يتعرضون لكيماويات معينة أكثر من تعرض الكبار لها، بل أن بعض أعضائهم ووظائفهم الحيوية أكثر استعداداً للتلف في مراحل معينة من تطورهم. غير أن سوء نوعية المعلومات المتعلقة ببقايا المبيدات ومدى سميتها غير قاطعة، يجعلان من المتعذر تحديد المخاطر الصحية التي يتعرض لها الأطفال بأي قدر من اليقين. غير أنه يرجح حيثما تم تحديد مستويات عامة للتعرض للمبيدات، فإن هذه المستويات قد لا تكون كافية لحماية الأطفال.

الكيماويات وأثرها علي صحة الأطفال

أولا: الملوثات العضوية الثابتة وأثرها على صحة الأطفال.

يتزايد القلق الدولي من جراء الانتشار الواسع للملوثات العضوية الثابتة في البيئة.

فالملوثات العضوية الثابتة هي مركبات عضوية تعيش طويلاً وتصبح أكثر تركيزاً وهي تتصاعد في السلسلة الغذائية، ويمكن أن تسافر آلاف الكيلومترات من نقطة انطلاقها. وعلى الرغم من أن هذه الملوثات العضوية الثابتة تشتمل على طائفة واسعة من المواد الكيماوية، فإن كثيراً من البحوث تدور حول ١٢ مادة كيماوية تشتمل على: المركبات الصناعية ثنائية الفنيل متعددة الكلور والديوكسينات متعددة الكلور ومبيدات الآفات. وعلى الرغم من أن استخدامها مقيد أو محظور في معظم البلدان المتقدمة النمو، فإن استخدامها لايزال يجري على نطاق واسع في البلدان النامية.

أظهرت النتائج الرئيسية التي انتهت إليها البحوث التي تناولت تلوث إقليم البحيرات الكبرى الواقع بين كندا وأمريكيا، أن الطريق الرئيسي للتعرض لهذه الملوثات الكيماوية هو من الأغذية الملوثة مثل لحوم الحيوانات التي تربى محليا والأسماك التي تصاد محليا. ولقد أظهرت النتائج الأولية أن استهلاك الأسماك الملوثة بالمركبات ثنائية الفنيل متعددة الكلور ومركبات الزئبق، بأكثر من المتوسط، يمكن أن يتلف الجهاز العصبي في الجنين النامي.

ومن الواضح أن الأطفال يتعرضون لمخاطر من المركبات ثنائية الفنيل متعددة الكلور أشد مما يتعرض لها الكبار لأن التعرض الرئيسي يمكن أن يحدث لا خلال نمو الطفل في الرحم فحسب، بل وكذلك من خلال لبن رضاعة الأم. وتم الربط بين التعرض للمركبات ثنائية الفنيل متعددة الكلور في الرحم وبين وجود عيوب في الجنين وفي النمو عقب الولادة، وحدوث اضطرابات عصبية عند الولادة وتأخير في تطوير الوظائف الحركية الإجمالية للجسم، وتقليص الذاكرة قصيرة الأجل في الأطفال الرضع، ولقد أوضحت دراسة أجريت في إقليم البحيرات الكبرى أن تلك التأثيرات يمكن أن تستمر حتى سن المدرسة، مما يؤدي إلى انخفاض حاصل الذكاء وقصور الذاكرة في الأجلين القصير والطويل، وقصر فترة الانتباه، وقد سجلت نتائج مماثلة بين الأطفال في تايوان الذين تناولت أمهاتهم زيوت الأرز الملوثة بالمركبات ثنائية الفنيل متعددة الكلور والدي بتروفيوران. كما تبين أن هذه المركبات الكيماوية مسؤولة عن إتلاف جهاز المناعة.

ثانياً: النترات وأثرها علي صحة الأطفال:

أدت الطفرة في استخدام الأسمدة النتروجينية (الآزوتية) كوسيلة لزيادة الغلات الزراعية، إلى زيادة تلوث المياه السطحية، والمياه الجوفية بالنترات. ويشكل هذا التلوث خطراً على نوعية البيئة وصحة الإنسان على حد سواء. وليس من السهل على المزارعين التحديد الدقيق للكمية التي يجب أن تستخدم من الأسمدة ومواعيد استخدامها، ولذلك يشيع الإفراط في التسميد.

ولاشك أن حجم التلوث بالنترات واسع تماما، على النطاق العالمي، حيث تشير تقارير بعض

البلدان إلى أن النترات من أكثر الملوثات الكيماوية شيوعا في مياه الشرب. وهذه نتيجة لا تدعو إلى الدهشة في ضوء الحجم الكبير للأسمدة الآزوتية المستخدمة في أرجاء العالم. ففي دراسة استقصائية قومية، تبين أن ٢٢٪ من الآبار في المناطق الزراعية في الولايات المتحدة، تحتوي على مستويات من النترات تزيد على الحد المسموح به على مستوى البلد. كذلك فإن النترات تعتبر ملوثاً رئيسياً في أوروبا.

يعتبر المسؤولون عن الصحة العامة، أن التلوث بالنترات خطر كبير يهدد الصحة، على أساس توزيعه الواسع وتأثيراته على الأطفال الرضع. فقد يسفر عن تعرض الأطفال الرضع لمستويات مرتفعة من النترات حدوث اضطرابات تعرقل أداء خلايا الدم الحمراء لعملها على نحو سليم، مما يؤدي إلى نقص الأوكسجين أو ظهور ((متلازمة الطفل الأزرق)) الذي قد يكون مميتا.

ثالثاً: العناصر الثقيلة وأثرها على صحة الأطفال:

منذ الثورة الصناعية، وانتاج العناصر الثقيلة مثل الرصاص والنحاس والزنك يتزايد بصورة أسية. وظلت المعادن الثقيلة تستخدم بتشكيلة متنوعة من الطرق لألفي سنة على الأقل. ولقد تم توثيق سمّية هذه العناصر على مر التاريخ، فالأطباء الإغريق والرومان شخصوا أعراض التسمم الحاد بالرصاص قبل وقت طويل من الوقت الذي أصبح فيه علم السموم علماً مستقرا. واليوم يعرف الكثير عن تأثيرات العناصر الثقيلة على الصحة. وتم الربط بين التعرض للمعادن الثقيلة وتخلف النمو، ومختلف أنواع السرطانات، وتلف الكلى بل والوفيات التي تحدث في بعض حالات التعرض لتركيزات مرتفعة جداً. كما تم الربط بين التعرض لمستويات مرتفعة من الزئبق والرصاص وبين نمو المناعة الذاتية إلى نمو أمراض المفاصل والكلى، مثل التهاب المفاصل الروماتويدي أو أمراض الجهاز الدوري أو الجهاز العصبي المركزي.

وعلى الرغم من الدلائل الكثيرة على تأثيرات العناصر الثقيلة على الصحة، فإن التعرض لها ما يزال كما هو وقد يزداد في غياب إجراءات متضافرة تتعلق بالسياسة. وما يزال الزئبق يستخدم استخداما واسعا في استخراج الذهب من مناجمه في كثير من أنحاء أمريكيا اللاتينية. ويعتبر الزرنيخ بالإضافة إلى النحاس ومركبات الكروم، عنصراً شائعا في مواد حفظ الأخشاب. كما لا يزال الرصاص يستخدم استخداماً واسع النطاق كمادة مضافة إلى البنزين.

يعتبر الرصاص من أكثر العناصر الثقيلة تأثيراً على صحة الإنسان عموماً وعلى صحة الأطفال خصوصا. ومن المحتمل أن يكون أقدم السموم المهنية الملوثة للجو، ويرجع عهدها إلى ما لا يقل عن ٨٠٠٠ عام حيث بدأ عمل أفران صهر الرصاص لأول مرة.

الرصاص وأثره على صحة الأطفال:

بصفة عامة يأتي تعرض الإنسان للرصاص من المصادر الرئيسية التالية: استخدام البنزين الحاوي على الرصاص، استخدام الطلاء ذي قاعدة من الرصاص، الاستعانة بأنابيب الرصاص في شبكات إمدادات المياه، التعرض للمصادر الصناعية من عمليات مثل تعدين الرصاص وصهره واحتراق الفحم، بالإضافة إلى مصادر إضافية تشمل اللحامات المعدنية في علب الأغذية المحفوظة وصقل السيراميك وصنع البطاريات ومواد التجميل.

يعتبر الرصاص ساماً بوجه خاص للمخ والكلى والجهاز التناسلي والجهاز القلبي الوعائي. ويمكن أن يتسبب التعرض للرصاص في حدوث تلف في الوظائف الفكرية، والإضرار بالكلى، والعقم والإجهاض، وارتفاع ضغط الدم. ويمثل الرصاص خطراً خاصاً على صغار الأطفال. ولقد أظهرت دراسات عديدة أن التعرض للرصاص يمكن أن يخفض من حاصل الذكاء IQ عند الأطفال في سن المدرسة بنسبة كبيرة، وتشير بعض التقديرات إلى أن زيادة في مستويات الرصاص في الدم تبلغ ١٠ ميكروغرامات في الديسيلتر تقترن بانخفاض قدره من ١ إلى ٥ نقاط في حاصل الذكاء عند الأطفال المعرضين له. كذلك فإن التعرض للرصاص يقترن بالسلوك العدواني والجنوح واضطراب التركيز بين الأولاد في سن ما بعد السابعة والحادية عشرة. ولقد بينت بعض الدراسات عن مشكلات تتعلق بالتعليم يمكن اكتشافها لدى الأطفال الذين يتراوح مستوى الرصاص في دمائهم بين ٥ و١٠ ميكروغرام في الديسيلتر.

وعلى الرغم من أنه تم إحراز تقدم كبير في تخفيض متوسط مستويات الرصاص في الدم واستبعاد الرصاص من البنزين في الولايات المتحدة، فإن التسمم بالرصاص ما يزال يمثل خطراً كبيراً على الصحة بالنسبة للأطفال دون السادسة من العمر، إذ يتجاوز مستوى الرصاص في الدم ما يقرب من ١,٧ مليون طفل في الولايات المتحدة المستوى الموصى به وقدره ١٠ ميكروغرامات في الديسيلتر.

رابعاً: مبيدات الآفات وأثرها على صحة الأطفال:

يتسبب الاستخدام العالمي لمبيدات الآفات، في إحداث تأثيرات خطيرة على صحة الإنسان في جميع أنحاء العالم، وتشمل هذه التأثيرات مختلف الفئات العمرية بضمنها الأطفال، ويمكن تقسيم هذه التأثيرات إلى:

التأثيرات الحادة:

يؤدي التعرض إلى مبيدات الآفات ذات السمية الحادة العالية إلى أعراض تظهر في غضون دقائق، أو ساعات معظمها يتضاءل مع مرور الوقت. وهذه التأثيرات الحادة والتي تعرف بالتسمم تتباين من الصداع الخفيف، وأعراض تشبه أعراض الانفلونزا إلى التهابات جلدية، والشلل والعمى بل وحتى الوفاة. وتنشأ سمية مركبات الفوسفات العضوية والكربميت - التي

تنتمي إليها مبيدات الحشرات - من قدرتها على تعطيل فاعلية الكولينستريز - وهو أنزيم ضروري لعمل الجهاز العصبي وقد كشفت دراسة أجريت في نيكاراغوا عن أن السكان الذين يعيشون قريباً من حقول القطن التي ترش بمبيدات الحشرات بانتظام، قد انخفضت لديهم مستويات الكولينستريز، والأطفال الذين يعيشون بالقرب من الحقول المعاملة بالمبيدات يتعرضون لمخاطرها بوجه خاص، لأنهم قد يقضون أوقاتا طويلة في اللعب بين الأراضي الملوثة بالمبيدات، أو قد يساعدون في الأعمال الحقلية. ففي كولومبيا حدث ١٨٪ من حالات التسمم المسجلة بين ١٩٨٧ و١٩٨٩ بين أطفال تقل أعمارهم عن ١٤ عاماً.

التأثيرات المزمنة:

هناك بعض الجدل إزاء التأثيرات المزمنة الناجمة عن التعرض للمبيدات. وقد أظهرت عدة دراسات، أن كثيرين ممن يعانون من التسمم الحاد بمبيدات الآفات، يعانون فيما بعد من أضرار في الجهاز العصبي وتشمل أعراض هذه المشكلة الضعف والتنميل، بل والشلل الذي قد يصيب الأقدام بسبب موت بعض الأطراف العصبية، وضعف الذاكرة واليقظة أو الانتباه. كذلك فإن الالتهاب الجلدي المزمن الذي قد يشمل الطفح الجلدي والحساسية الشديدة للشمس، من أكثر الآثار شيوعاً للتعرض لمبيدات الآفات التي تشاهد في أجسام عمال المزارع. وتشير دراسات وبائية عديدة إلى أن التعرض لمبيدات آفات معينة لاسيما مبيدات الحشائش D-2,4 تزيد من مخاطر العيوب الخلقية عند الولادة.

تشير العديد من الدراسات الوبائية إلى وجود صلة بين التعرض للمبيدات والإصابة بمختلف أنواع السرطان، بما في ذلك الليمفوما واللوكيميا وكذلك سرطان الرئة والنبكرياس والثدي. فعلى سبيل المثال، بينت دراسة وبائية أن المزارعين الذين تعرضوا لمبيدات الأعشاب، لمدة عشرين يوماً في السنة، قد زاد خطر إصابتهم بمرض الليمفوما غير مرض هودجكن ست مرات، وهؤلاء الذين قاموا بخلط مبيدات الحشائش، أو استخدموها بأنفسهم تعرضوا لمخاطر تزيد ثمانية أمثال.

مما تقدم يتبين لنا أن للكيماويات المنتشرة في بيئتنا تأثيرات واضحة على صحة الأطفال. وتتراوح هذه التأثيرات من أعراض بسيطة إلى الشلل وربما إلى الوفاة. ولكي نقلل من هذه التأثيرات، علينا حماية أطفالنا وإبعادهم عن مصادر تواجد هذه الكيماويات قدر الإمكان. ويجب علينا التقليل من استخدام هذه الكيماويات وربما التخلي عنها كما هو عليه الحال باستخدام البنزين الخالي من الرصاص، واستخدام الإدارة المتكاملة لمكافحة الآفات بهدف التقليل من استخدام المبيدات، أو استخدام طريقة المكافحة الحيوية كبديل عن المكافحة باستخدام المبيدات، وكذلك التقليل من استخدام الأسمدة النتروجينية وهي المصدر الرئيسي للتلوث بالنترات.

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

● حضر الدكتور حسن الابراهيم والأستاذ أنور النوري نشاطات واحتفالات المؤسسة الكويتية الأمريكية في واشنطن في الفترة من ١٢ - ٢٠٠٣/٧/١٧ والمشاركة في فعاليات أسبوع التميز الوطني لمشروع "Do The Write Thing".

● حضر الدكتور حسن الابراهيم إجتماع المجلس الاستشاري لبرنامج الكويت بجامعة هارفارد برعاية مؤسسة الكويت للتقدم العلمي (KFAS) في ١٧ - ٢٠٠٣/٧/١٨ في بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية .

● شارك الدكتور بدر عمر العمر - ممثلا للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية - في إجتماعات المؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين الذي عقد في عمان - المملكة الأردنية الهاشمية في الفترة من ١٩ - ٢٠٠٣/٧/٢١ تحت شعار "رعاية الموهوبين والمبدعين .. أولوية عربية في عصر العولمة" .

● شارك الدكتور حسن الابراهيم في الاجتماع الثالث لفريق الخبراء الخاص بدراسة توجهات التعليم الصادرة من المجلس الأعلى لمجلس التعاون الخليجي ، والذي عقد في دبي في الفترة من ٥ - ٦ أغسطس ٢٠٠٣ وقد ناقش الفريق ما تضمنه تقرير اللجنة الفنية من موضوعات في ضوء القرار الصادر عن المجلس الأعلى في دورته الثالثة والعشرين وغيره من القرارات ، هذا وسيعقد فريق الخبراء إجتماعه الرابع في مقر الأمانة العامة بالرياض يومي ٢٨-٢٩ اكتوبر ٢٠٠٣ .

أحدث إصدارات الكتب المتعلقة بالطفل

كما تفكر تكون

تأليف: أحمد عمران

الناشر: الدار العربية للعلوم

تاريخ النشر: 05/05/2003

خلق الله الإنسان وميزه عن باقي خلقه بأن وهبه عقلاً ليفكّر به في تسيير أمور حياته منذ ولادته وحتى مماته، ولولا وجود هذا العقل للإنسان لأصبح مثل الحيوان. العقل للإنسان هو مركز الإدارة والتوجيه، وهو المعمل الذي ينتج الأفكار التي توجّه حياة الإنسان نحو الإيمان أو الكفر، نحو الحق أو الباطل، نحو النجاح أو الفشل، نحو الصحة أو المرض. معمل أفكار يعمل ليل نهار طوال سنوات عمر الإنسان الذي كتبه الله له، لا يتعب ولا يتوقف إلا بالموت.

موضوع الكتاب هذا هو-كما تفكّر تكون وهو يلقي الضوء على موضوع فريد من نوعه يهم كل إنسان في حياته، والهدف من هذا البحث هو توجيه النصح والإرشاد لمن يلعنون حظهم السيئ وفشلهم في هذه الحياة وإعلامهم بأن التفكير، التفكير الكبير، هو سر نجاح أي إنسان كلما استعملوا عقولهم أكثر كلما كان نجاحهم أكثر وأكثر.

المؤلف:

لا يوجد شيء جيد وشيء سيئ في هذه الحياة إنما تفكيرنا الذي يجعله جيداً أو سيئاً.

حاول ما أمكنك ذلك قهر الخوف والتردد وعدم الثقة وعدم الإيمان والسلبية والهروب من المسؤولية واستبدالها بالإيمان والثقة بالنفس ومحبة الآخرين والإيجابية في جميع مجالات الحياة وبالجرأة على مواجهة المشاكل وحلها.

كن دائماً في الطليعة ومن الأوائل ونظرك إلى الأمام والأعلى ولا تنظر خلفك وانسَ تفاهات الآخرين وعامل الناس باحترام ومحبة وثقة تكسب الشيء نفسه منهم.

التربية والتنمية والنهضة

تأليف: عبد العزيز محمد الحر

الناشر: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر

تاريخ النشر: 01/04/2003

إن البحث في إشكالية النهضة والتنمية والتربية والعلاقة الجدلية بينها، يبقى مطلوباً بل وذا أهمية بالغة. فالتخلف يكسب كل يوم أرضاً جديدة.

وهذا الكتاب يناقش علاقة التربية بالتنمية، ويحاول طرح نموذج يوضح أبعاد هذه العلاقة وطبيعتها، ويركز هذا النموذج على أهمية الإنسان باعتباره المورد البشري، ذلك العنصر الذي أضحى العامل الحاسم في نجاح جهود التنمية. كما يركز النموذج على ضرورة ارتباط هذا الإنسان بمشروع تنموي واضح الفلسفة والإيديولوجية حتى يمكن استثمار طاقاته الكامنة وأفكاره الرائدة ومهاراته العالية بشكل موجه لتحقيق أهداف محددة وصولاً إلى التنمية المنشودة.

وينتقل البحث الحالي من مناقشة العلاقة بين التربية والتنمية إلى محاولة تشخيص واقع التعليم في العالم الإسلامي باعتباره أحد أهم دوافع التنمية والنهضة، ويركز هذا التشخيص على الاشكالات الأساسية التي تعاني منها الأنظمة التعليمية في العالم الإسلامي، ثم يحاول البحث المساعدة في رسم الصورة الكلية للوصول للريادة الحضارية.

وثمة نموذج آخر يركز على عملية الإصلاح التربوي الذي يصلح أن يكون أداة لتنمية شاملة ويحدد النموذج العلاقة بين جميع الشركاء في الإصلاح التربوي، بما في ذلك الدولة والمجتمع المدني والإدارة المركزية والمدرسة والمعلم والمتعلم، ويركز النموذج على المدرسة كمؤسسة قادرة على تحقيق الكثير مما يصبو إليه الإصلاح التربوي.

ويأمل الباحث، من خلال هذه الدراسة، أن يكون قد أضاء شمعة بدلاً من لعن الظلام، وأن يشكل في نفس الوقت حافزاً للباحثين لتقديم أعمال وأفكار أكثر عمقاً وشمولاً.

مناهل الإبداع

تأليف: كارل هـ.بفننغر ، فاليري ر.شوبيك

ترجمة، تحقيق: مها حسن بحبوح

الناشر: مكتبة العبيكان

تاريخ النشر: 01/05/2003

إن سبل الإبداع تلك القوة الإنسانية في جوهرها والأروع من بين قوى العقل، كان لا يتعدى حدود مجالي علم النفس والفلسفة. لكن السنوات الأخيرة حملت معها تغيّرات مثيرة فرضتها التطورات المذهلة في علم الجملة العصبية neuroscience الحديث إضافة لإدراكنا المتنامي للوظيفة الأرقي للدماغ. يبحث كتاب مناهل الإبداع، بأسلوب يعتمد على عدة فروع معرفية في بيولوجية الدماغ والإبداع إضافة إلى الوظائف المرفقة associated functions الخاصة بالعقل كالخيال imaginationوالإدارك perceptionوالعاطفة emotion ويبين الكتاب وجهات نظر كل من الفنان والعالم وعالم النفس والفيلسوف وعالم بيولوجيا الجملة العصبية neurobiologist في هذا الكتاب يقوم الرسام والمؤلف الموسيقي بسبر العملية الإبداعية ضمن مجاليها في عالم الفن، ليتردد صدى ملاحظاتهما في كلمات المبدعين من رجال العلم وعلماء الرياضيات. والأمر الذي يلفت النظر هنا هو أن تلك الملاحظات تتماشى ووصف عالم دراسة الجملة العصبية neuroscientistللطريقة التي يقوم الدماغ بواسطتها بعمليتي التخيل والإدراك. ويتفق الفنان وعالم دراسة الجملة العصبية على أن الطريقة التي تعالج أدمغتنا بواسطتها المعلومات هي التي تحدد أسلوب الإدراك، حيث يقوم الدماغ بمقارنة الصور المدركة مع الرموز البصرية الفطرية أو تلك المكتسبة عن طريق التعلم وذلك للتوصل لإحداث رد فعل.

إن هذا الكتاب الفريد، الذي يشد القارىء بأسلوبه الجذاب في كل صفحة من صفحاته الحافلة بالمفاجئات، يعمد إلى لم شتات مجموعة من المبدعين المتميزين القادمين من عوالم الموسيقى والفن والعلم، الذين يأخذ تنوعهم بالألباب والنتيجة، متعة نفيسة دون ريب.

التربية وثقافة التكنولوجيا

تأليف: علي أحمد مدكور

الناشر: دار الفكر العربي

تاريخ النشر: 01/07/2003

السلسلة: المراجع في التربية وعلم النفس

يتناول هذا الكتاب عدداً من القضايا المترابطة التي تمثل لحمة التربية المعاصرة وسداها، فهو يتناول أولاً مفهوم الثقافة بجوانبها المعيارية والسلوكية والحضارية، ثم يمضي يستعرض مقومات الثقافة العربية الإسلامية وخصائصها ومقاصدها ثم ينتقل ليعالج قضية اللغة وثقافة التكنولوجيا، فاللغة منهج للتفكير والتعبير والاتصال.

وهو في هذا الفصل يقدم للقارئ زاداً فكرياً يتسلح به للحفاظ على هويته ثم يعالج موضوع التربية وثقافة التكنولوجيا والتربية والثقافة البيولوجية والضوابط الأخلاقية، وكيف يمكن السيطرة على المسيرة الهائجة للعولمة، فيقدم فكراً جوهرياً يساعد على التكيف مع الغير ويوضح كيف يمكن اكتساب استقلال ذاتي يكفل للإنسان نمواً مع الآخرين، وكيف يمكن استيعاب التقدم العلمي ومواجهة تحديات التكنولوجيا المعاصرة دون أن تتأثر الأصالة.

إن الكتاب بمعالجته لهذه الموضوعات المحورية في التربية وفي تكامل الشخصية العربية الإسلامية يمثل فكراً استراتيجياً للإصلاح التربوي والتطوير.

الثقافة، والتربية، واللغة، والتكنولوجيا.. هذه المفاهيم مجتمعة، ومتكاملة، تمثل منظومة التحكم الرئيسية في التنمية الإنسانية الشاملة.

إن ثقافة عصر العولمة وحمياتها التكنولوجية التي تقوم على مبدأ "اللحاق أو الانسحاق" توجب علينا أن نفتح نوافذنا لتهب عليها الرياح من كل جانب، ولكن يجب ألا نسمح لها أن تقتلعنا من جذورنا، أو أن تطمس معالم شخصيتنا.

إننا في حاجة إلى "أسلمة" و"عورية" لا إلى "عولمة". ولا يعني هذا نفي الآخر، أو عدم التعامل معه، وإنما يعني أن نختار وننتقي مما لديه، ما نحن في حاجة حقيقية إليه، ولسنا بقادرين

عليه.

هذا الكتاب يركز -إذن- على هذه المفاهيم الأربعة التي تعمل في منظومة متكاملة، في سبيل بناء طريق آمن لأجيال أمتنا المجيدة.

الكبار والصغار يتعلمون، النهج الشمولي التكاملي في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة

تأليف: جاكلين صفير ، جوليا جيلكس

الناشر: ورشة الموارد العربية

تاريخ النشر: 01/05/2003

يتوجه هذا الدليل إلى كلّ العاملين والمهتمين في مجال رعاية وتنمية الطفولة المبكرة ويعرّفهم في "الجزء الأول" بالنهج الشمولي التكاملي في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة، لقد تمّ تطوير هذا النهج على يد مجموعة من الهيئات والأفراد الناشطين في عدد من البلدان العربية، الذين قاموا على مدى العقد الماضي بتشارك خبرتهم في العمل مع الأطفال الصغار، وبالتأمل فيها.

يستند النهج الشمولي التكاملي إلى ركيزتين مقبولتين عالمياً هما: حقوق الطفل: وعلم النفس النمائي. وهو يعرض أساليب مختلفة من أجل التعرف على طرق عمل تساهم في تحسين البرامج والموارد الخاصة برعاية وتنمية الطفولة المبكرة، بحيث تتعاظم فائدتها، وتزداد ملاءمتها للواقع المحلّي سواء العربي أو غيره.

يتضمن دليل التدريب الجزء الثاني عدداً من الموارد والأنشطة العمليّة، تنتظم جميعها حول 27موضوعاً، يمكن استخدام هذه الموارد والأنشطة بمرونة من أجل بناء طيف متنوع من برامج التدريب التشاركية (أي التي تقوم على مبدأ التشارك بين المتدرّبين) بكلمات أخر، تشكل خبرة المتدربين الذاتية نقطة الانطلاق نحو تطوير ونشر النهج الشمولي التكاملي. وعلى مدى صفحات الدليل كلّها "ينغمس الكبار العاملون مع الأطفال في عملية" تأمل للطفل وللطفولة في مجتمعاتهم المحلية، ويجرى تشجيعهم على العمل سوياً من أجل تحديد طرقهم الخاصة في تحسين البرامج والموارد المتعلقة برعاية وتنمية الطفولة المبكرة .

أما الجزء الثالث فجاء محتوياً على مجموعة من المقالات والمواد المأخوذة من مصادر مختلفة، انتقتها المؤلفة، لتفرز من خلالها النهج الذي يبني عليه هذا الدليل. ويركز هذا النهج على حقوق الطفل وعلى الأسرة والشركات والبرمجة الشمولية التكاملية المرنة في مجال الطفولة المبكرة.

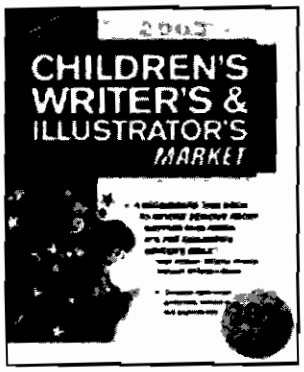
إعداد الطفل للتفوق منظور معلوماتي لتنمية القدرات الإبتكارية للطفل العربي في مرحلة الطفولة المبكرة

تأليف: ابراهيم عبد الكريم الحسين
الناشر: دار الرضا للنشر
تاريخ النشر: 01/01/2002

مع دخول الإنسانية عصر المعلومات حدث تغير في مفهوم التفوق لدى المجتمعات ,فإذا كان التفوق العسكري يشكل هاجسا للمجتمعات حتى منتصف القرن العشرين فإن التفوق المعلوماتي أصبح اليوم المنظور الأساسي لإستراتيجيات الدول المتقدمة والدول اللاحقة بها ,ويشير الباحثون في مجال التربية وعلم النفس وبيولوجيا الأعصاب إلى أنه من الأهمية بمكان وفي ظل تسارع تجدد المعرفة التي تعيشها الإنسانية ومن أجل التكيف بشكل أكثر كفاءة مع التغيير السريع للمعلومات لا بد من زيادة درجة ذكاء البشر فوق / /160درجة. الأمر الذي جعل الأنظار تتجه نحو مرحلة الطفولة المبكرة على اعتبار الفترة التي تكمن فيها الفرص الزمنية لتنمية مدارك الطفل ومواهبه وسائر جوانب شخصيته إلى أقصى مدى لها.

يوضح هذا الكتاب الأهمية الكبيرة لمرحلة الطفولة المبكرة (مرحلة الإبداع) كما يقدم للأسرة العربية الأسس التربوية الصحيحة لتربية الطفل خلال سنواته الأولى. و الكتاب يجيب عن السؤال الأهم لأي أسرة... كيف أجعل طفلي متفوقاً في عصر المعلومات...؟

2003 Children's Writer's & Illustrator's Market



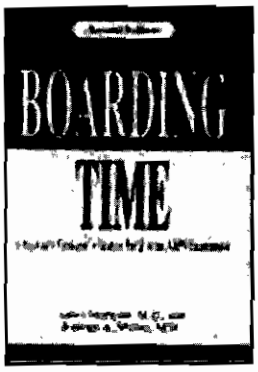
by Alice Pope (Editor), Mona Michael (Editor)

Publisher: Writers Digest Books; (Nov.2002)

ISBN: 158297148X

The latest edition of this sizeable guide follows closely in the footsteps of its 14 predecessors as an excellent publishing resource for novice writers and illustrators. New readers will find its routine articles on subjects such as getting started, locating the right market, understanding contracts, making a quality product and avoiding procrastination fresh and to the point. ("Do your homework!" is the prevailing them here.) Interesting tidbits include a fun but informative quiz that tests a writer's professionalism, written by agents Robert Brown and Sharene Martin, who believe that everyone wants to be a children's writer (maybe even the president). Though it's the agent, publisher and conference listings that are the most practical, the high points in each edition are the interviews with popular and distinguished people in the field-authors, magazine editors and book publishers. Artists get the stiff this year, with only two such articles, but the mini-profile about Lisa Kopelke, who broke the rules about illustrating her own story, will be inspiring to all beginners with big plans. Copyright 2002 Reed Business Information, Inc.

Boarding Time: A Psychiatry Candidate's Guide to Part II of the Abpn Examination



by James R. Morrison, Rodrigo A. Munoz

Publisher: Amer Psychiatric Pr; 2nd edition (Aug.2002)

ISBN: 0880487224 all Editions

A survival guide to Part II of the American Board of Psychiatry and Neurology examination, offering practical advice on exam etiquette, taking the psychiatric case history, the videotape session, and the mental status examination. Explains details on the exam process,

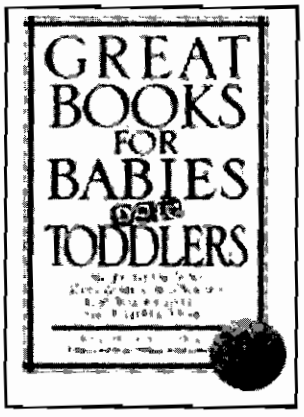
selecting examiners, and grading, and suggests strategies for appealing after a failure. Includes a mock board interview with a patient and examiners, and comments. This second edition reflects changes in fees and other details of the examination process. Annotation copyright Book News, Inc. Portland, Or.

Book Info

University of California, Davis. Second edition of a guide for psychiatry residents preparing for the second part of the American Board of Psychiatry and Neurology certification examination. Previous edition 1992. DNLM: Psychiatry - United States.

Great Books for Babies and Toddlers: More Than 500 Recommended Books for Your Child's First Three Years

by Kathleen Odean



Publisher: Ballantine Books; (Apr. 1, 2003)

ISBN: 0345452542

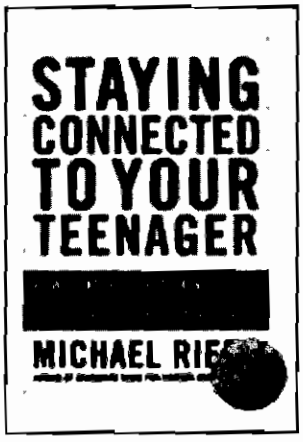
Chances are, your baby shower showered you with copies of Goodnight Moon, and you, if not your little one, are ready to move on. Kathleen Odean--former children's librarian, chair of the 2002 Newbery Award committee, and author of Great Books for Girls and other excellent children's literature guides--has compiled 500 book recommendations for babies and toddlers. The time to begin sharing books with children is during babyhood. As the introduction states, "Reading to young children sets them on the path of emergent literacy, a term that sums up all the ways children become at home with language, reading, and writing well before they can decipher or print a recognizable word." In addition to book recommendations, Odean offers plenty of insight into early child development, tips on reading aloud, and careful listings of additional print and online resources for information about children's literature.

Odean's friendly, accessible guide recommends books in two primary categories: "Nursery Rhymes, Fingerplays, and Songs" and "Picture-Story Books

for the Very Young." Each thoughtful, decidedly "un-canned" review demonstrates how a book can be used with a child and describes its distinctive characteristics--the basic content, the look and feel of the illustrations, and the sound of the language. Information such as author, illustrator, publisher, age range, and which editions are currently in print is also provided. You'll find wonderful new castings of tried-and-true Mother Goose rhymes and favorite classics along with picture-book discoveries from Jules Feiffer's Bark, George to Peggy Rathmann's board-book edition of 10 Minutes Till Bedtime . Odean is not only knowledgeable, she has great taste, to boot. This could be the most valuable baby-shower gift you ever give, but if you have any interest in children's literature at all you'll want to keep a copy for yourself.--Karin Snelson

This valuable resource includes a wealth of information for parents and librarians about the importance of reading aloud to babies and toddlers, as well as an annotated listing of books, mostly published since 1990. In the informative introduction, Odean discusses when, where, and how to read aloud effectively, choosing the best books, and the importance of visiting the public library.

Staying Connected to Your Teenager: How to Keep Them Talking to You and How to Hear What They're Really Saying



by Michael Riera, 2003

From the co-author of Field Guide to the American Teenager and parenting expert for "The CBS Early Show," invaluable advice on parenting teens.

At last, a book of sage advice that will help frustrated parents reconnect with their teenager and keep that connection even in today's often-crazy world.

The first step is simple: realizing that inside every teen resides two very different people-the regressed child and the emergent adult. The emergent adult is seen at school, on the playing field, in his first job, and in front of his friends' families. Unfortunately, his parents usually see only the regressed child-moody and defiant-and, if they're not on the lookout, they'll miss seeing the more agreeable, increasingly adult thinker in their midst. With ingenious strategies for coaxing the more attractive of the two teen personalities into the home, family psychologist Mike Riera gives new hope to beleaguered and harried parents. From moving from a "managing" to a "consulting" role in a teen's life, from working with a teen's uniquely exasperating sleep rhythms to having real conversations when only monosyllables have been previously possible, Staying Connected to Your Teenager demonstrates ways to bring out the best in a teen-and, consequently, in an entire family.

حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية
ANNALS OF THE ARTS AND SOCIAL SCIENCES

فصلية محكمة.

عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت.

لعدد الأول سنة ١٩٨٠م.

الموضوعات التي تدخل في مجالات اهتمام الأقسام العلمية لكليتي الآداب
م الاجتماعية.

الأبحاث والدراسات باللغتين العربية والإنجليزية شريطة أن لا يقل حج
ك عن ٦٠ صفحة وأن لا يزيد عن ٢٠٠ صفحة مطبوعة من ثلاث نسخ.

صر النشر في الحوليات على أعضاء هيئة التدريس لكليتي الآداب والعلوم
ماعية فحسب بل يشمل ما يعادل هذه التخصصات في الجامعات والمعاهد
ى داخل الكويت وخارجها.

رئيسة هيئة التحرير
د. نسيمة راشد الغيث

الاشتراك السنوي لعدد (١٢) رسالة

نوع الاشتراك	الكويت	الدول العربية	الدول الأجنبية
ـــراد	٤ دنانير	٦ دنانير	٢٢ دولاراً
سسات	٢٢ ديناراً	٢٢ ديناراً	٩٠ دولاراً

ثمن الرسالة للأفراد (٥٠٠فلس)

ببليوجرافيا الجمعية

الأدوات المالية (العدد الخامس عشر - مارس) جسر التنمية / المعهد العربي للتخطيط بالكويت - الكويت : المعهد ٢٠٠٣.

الأرقام القياسية (العدد التاسع عشر - يوليو) جسر التنمية/ المعهد العربي للتخطيط بالكويت - الكويت: المعهد ٢٠٠٣.

الإصلاح المصرفي (العدد السابع عشر - مايو) جسر التنمية/ المعهد العربي للتخطيط بالكويت - الكويت: المعهد ٢٠٠٣.

أصول التربية والتعليم : لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين / تركي رابح عمامرة - الجزائر : المؤسسة الوطنية للكتاب ، ١٩٩٠.

أماه .. ها فات الأوان ؟ (تجارب تربوية)/ سعاد عبد الرحمن الولايتي - الكويت: مطبعة دار البلاغ ، ١٩٩٦ .

التخطيط التربوي: أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته/ عبد الله عبد الدائم - بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٦٦.

تعلم لتكون / ايدجار فور - الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٤.

التوجهات التربوية العامة / وزارة التربية - الكويت: التوجيه الفني العام لرياض الأطفال، ١٩٩٢.

خصخصة البنية التحتية (العدد الثامن عشر - يونيو) جسر التنمية / المعهد العربي للتخطيط بالكويت - الكويت : المعهد ٢٠٠٣.

دراسة صحة الأسرة الكويتية ١٩٩٦: مشروع دراسة صحة الأسرة الخليجية/ وزارة الصحة - الكويت: المكتب التنفيذي لمجلس وزراء الصحة لدول مجلس التعاون الخليج العربية ، ٢٠٠٠ .

دليل المعلم في بناء الإختبارات التحصيلية / عبد الرحمن عدس - تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٨.

دليل لمعلمي الأطفال الصغار وغيرهم من العاملين في مجال التربية/ أديث هـ. جروتبرج - الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية ١٩٨٨.

دور الحكومة الداعم للتنافسية : حالة مصر (سلسلة أوراق عمل)/ طارق نوير - الكويت: المعهد العربي للتخطيط بالكويت ٢٠٠٣.

الطفل : إضطرابات العاطفة والسلوك، التخلف العقلي/ جواد مبارك سعود الحسن - الكويت: مطابع صوت الخليج، د.ت.

الطفولة العربية والعدالة التربوية الغائبة - الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ١٩٨٨.

قيمة كل أمرئ ما يحسن : وقائع الاجتماع ومساهمات المشاركين في اللقاء الثالث للملتقى التربوي العربي / عمان : الملتقى التربوي العربي ، ٢٠٠٣ .

مؤتمر التربية المدنية في العالم العربي: التحديات - لبنان : المركز اللبناني للدراسات، ١٩٩٤

مؤشرات الأرقام القياسية/ المعهد العربي للتخطيط بالكويت - الكويت سلسلة جسر التنمية، ٢٠٠٢.

مؤشرات سوق العمل (العدد السادس عشر - إبريل) جسر التنمية / المعهد العربي للتخطيط بالكويت - الكويت: المعهد ٢٠٠٣.

ما مشكلة طفلي: كتاب لأولياء الأمور والمدرسين ... / مؤسسة الكويت للتقدم العلمي - الكويت: إدارة التأليف والترجمة، ١٩٨٧.

مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها / محمود إسماعيل مييني - الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية ، ١٩٨٥ .

مرشد الوالدين في إضطراب قصور الإنتباه مفرط النشاط لدى الأطفال / ترجمة علي الطراح - الكويت : الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ، ١٩٩٦.

المشكل التربوي والثورة الصامتة : دراسة في سوسيولوجيا الثقافة /خلدون حسن النقيب - الكويت : الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ، ١٩٩٣.

منارة على الخليج الشاعرة سعاد محمد الصباح: كتاب تكريم من المنتدى الثقافي المصري/ إشراف عبد العزيز حجازي، إعداد وتحرير محمد يوسف نجم - القاهرة: المنتدى الثقافي المصري، ٢٠٠٣ .

Books in English

Arab Education Forum: Proceedings of Beit Mery - Lebanon May 20-23, 1999 / Editor Munir Fasheh.- USA: Contemporary Arab Studies Program center for Middle Eastern Studies Harvard University, 2000.

Day Care: A Source Book / Kathleen Pullan Watkins.- New York: Garland Pub., 1987.

Determinants of Growth in the Mena Countries / Samir Makdisi, Zeki Fattah, Imed Limam.- Kuwait: Arab Planning Institute, 2003.

Fundamentals of Child Development: Volume 1 Autochthonous Societies / Editor: Jalil Sued-Badillo.- Paris: UNESCO, 2003.

Kuwait Family Health Survey / Yousef Alnesef, Rashed Al-Rashoud, Samir M. Farid.- Kuwait: Council of Health Ministers of GCC States, 2000.

Les Sources Orales de la Traite Negriere en Guninee et en Senegambie / Mbaye Gueye.- Paris: UNESCO, 2003.

Quantitative Measures of Financial Sector Reform in the Arab Countries / M. Nagy Eltomy.- Kuwait: Arab Planning Institute, 2003.

Seeking the Eye of the Needle: Annual Report South Africa: Community Development Resource Association, 2003.

Small Islands Voice: Laying the Foundation.- Paris: UNESCO, 2003.

Testing and your Child / Virginia McCullough.- New York: Penguin Group, 1992. UNESCO-mainstreaming: The Need of Youth.- Paris: UNESCO, 2002.

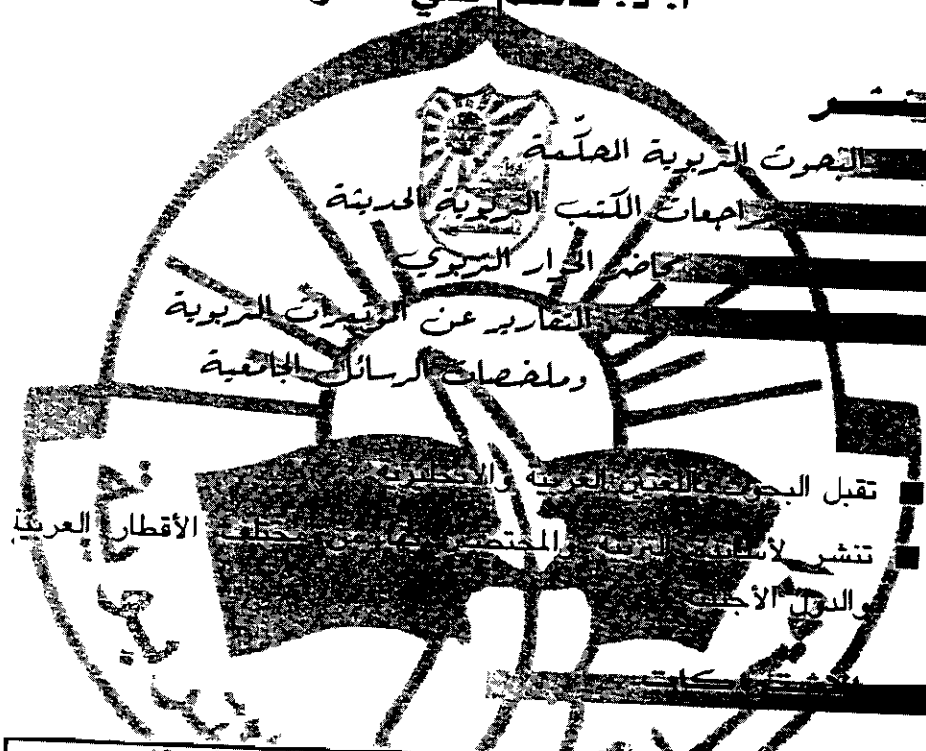
UNISIST Newsletter: Information, Informatics, Telematics.- Paris: UNESCO, 2002.

Universities and Globalization: Private linkages, Public Trust / Edited by Gilles Breton, Michel Lambert.- France: UNESCO Publishing, 2003.

المجلة التربوية

مجلة فصلية، تخصصية، محكّمة
تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

رئيس التحرير
أ. د. قاسم علي الصرّاف



تنشر
- البحوث التربوية العلمية
- اجهات الكتب التربوية الحديثة
- محاضر الحوار التربوي
- التقارير عن المؤتمرات التربوية
- وملخصات الرسائل الجامعية

تقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية
تنشر الأبحاث التربوية والمختصرات من جميع الأقطار العربية والدول الأجنبية

في الكويت: ثلاثة دنانير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات
في الدول العربية: أربعة دنانير للأفراد وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات
في الدول الأجنبية: خمسة عشر دولاراً للأفراد، وستون دولاراً للمؤسسات.

تسلّم جميع المراسلات إلى:
رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص.ب: ١٣٤١١ كيفان - الرمز البريدي 1955
الكويت هاتف: ٤٨٤٦٨٤٣ (داخلي ٤٤٠٣ - ٤٤٠٩) - مناشر: ٤٨٤٧٩٦١ - فاكس: ٨٣٧٧٩٤
E-mail: TEJ@kuc01.kuniv.edu.kw.

Sexual and Social Socialization for Morrocan Children: Empirical Study of Educational Sexuality in School.

Dr. Hoda Adouni

Abstract:

Inside the educational system we produce and reproduce children not only as rational beings but as individual entities who are socialy and sexualy determined.

In the frame work of this system the sexual programes and knowledge are worked to satisfy and serve the social cultutral aims of the sexual nature on the bases of historical circonstuncies social positions and peoples relations prohibition, pleasur, creation, sublinity

To this task we delegate specialists - social agents- in different social space dimensions teachers, family members, educators - these teachers and educators play a key role in the transmission to children these values related to modern sexual education and all the same time .the succes of this operation depends essentially on the nature of attitudes and representations of the teachers themselves vis-à-vis the content of the scholastic sexual education

But, inspite of the tolerance manifested towards some elements of the sexual education - family planing- the general trend preach the consolidation of the bases of the patriarcal sexual model which is characterized by the supremacy of male, and the subordination of the female and transform the sexual inequality to justifying symbolic and religions system.

Interests in Arabic Language and Culture among The Second Generation of Tunisian Immigrants to France.

Dr. Mohammed Bissbas

Abstract:

In this longitudinal research, we have observed and followed a sample of immigrants' children who could have a course in Arabic for three continuous years in French primary schools.

This research aims at assessing the linguistic acquisition and the degree of efficiency of the elementary level that these learners could have in the post-school competency. Moreover, this research enables us to spot the differences among these learners interest in Arabic language, as well as among gender difference and eventually among three groups of different future projects:

For this purpose, I have applied the test and re-test method on experimental sample of 156 students equally gender shared (76 boys / 76 girls)

The experiment consists in measuring these students linguistic achievement then their achievement after twenty years.

This research has led to several results and most importantly to:

- The context in the French primary school, social, economic, political and scolar does not provide the appropriate setting and conditions for the development of the experiment and does not urge the students to develop their linguistic competency at all the learning levels.

- The linguistic level has gone down after twenty years.

- There is a gender different at the level of interest in learning Arabic as far as the second generation emigrants is concerned.

- The interest varies accordingly to the future projects which are classified as follows:

- The going back home project.

- The mixer stay in the original and host countries.

- The final settlement in France.

ملخصات الأبحاث باللغة الانجليزية

Children Disciplining: Facts and Attitudes

Dr. Mustafa Achoui

Abstract

Children disciplining in a family milieu is considered a complimentary subject to children integrated education: physical, spiritual, emotional and behavioral. It is considered also as a complimentary subject to children education in other institutions such as in school.

Children discipline, is defined as any kind of punishment exercised by children parents and /or by other relatives upon children when they misbehave.

However, this study focuses on discussing and evaluating the practiced disciplining methods and tools.

This study is based on investigation this issue in a descriptive method by asking a sample of Saudi female students in the Eastern region of Saudi Arabia. Two questionnaires were distributed to 100 students in order to find out how there have been disciplined during their childhood and what are their attitudes towards children disciplining in general.

The most important findings of this study are: Corporal punishment is widely used in disciplining children in Saudi Arabia, the most exposed to corporal punishment is the age category from 6 to 12 years and girls (female) are less exposed to corporal punishment as they grow. Concerning their attitudes towards disciplining, the students believe that corporal punishment is less painful than psychological punishment. The study showed that there was asplit of opinion regarding using corporal punishment in disciplining children.