



مجلة الطفولة العربية مجلة فصلية تصدرها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

موقع المجلة الإلكتروني

<http://www.jac-kw.org>

تقوم شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة"
بنشر المعلومات البيبلوغرافية والملخصات عن أعداد مجلة الطفولة العربية
والمقالات والدراسات المنشورة فيها على موقعها التالي على شبكة الإنترنت:
<http://www.shamaa.org>

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى

EBSCO Publishing

Arab World Research Source

www.ebscohost.com/academic/arab-world-research-source

كما تتوفر ملخصات البحوث لدى

Edu. Search

قاعدة المعلومات التربوية - دار المنظومة

www.mandumah.com

تصدر بدعم مالي من



مؤسسة الكويت للتقدم العلمي
Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية، وتعتمد في تحكيم بحوثها على محكمين اثنين من الأساتذة المختصين على نحو سري، وفي حال تباين آراء المحكمين يحال البحث إلى محكم ثالث، وتقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة عرفاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث وقراءات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون وتقبل للنشر باللغتين العربية والإنجليزية المواد الآتية:

1. الأبحاث الميدانية والتجريبية.*
2. الأبحاث والدراسات العلمية النظرية.
3. عرض أو مراجعة الكتب الجديدة.
4. التقارير العلمية عن المؤتمرات المعنية بدراسات الطفولة.
5. المقالات العامة المتخصصة.

قواعد عامة:

- يشترط فيما يقدم للنشر في المجلة من دراسات ميدانية أو نظرية أو تقارير ما يلي:
6. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي. والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
 7. التعهد من الكاتب أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برد المجلة وحكمها.
 8. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا تزيد عدد صفحاتها عن (32) صفحة حجم A4 (8000 كلمة).
 9. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليميني في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.
 10. إرسال البحث إلكترونياً وملخصين له أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرسال البحث لأول مرة على البريد الإلكتروني:

info@jac-kw.org

قواعد خاصة :

- تلتزم المجلة بتقصي تمتع المخطوطة بالنزاهة، عن طريق اعتماد إجراءات واضحة.
- تعلن المجلة ما إذا كانت تنشر على أساس اكتساب حقوق النشر من المؤلفين، أو تعتمد سياسة الوصول الحر وتعلن عن نوعية الوصول وشروطه.
- تلتزم هيئة التحرير بتطبيق جميع القواعد المعلنة للقراء والكتاب حول حقوق النشر، وللمجلة حق الملكية الفكرية في المواد المنشورة، ولا مانع من نشرها بعد أخذ موافقة خطية من المجلة.

أولاً- المنهجية:

- تكون الأسئلة البحثية أسئلة أكاديمية فكرية تشتق منطقياً من الإطار النظري ومراجعة الأدبيات، ومصوبة نحو نقاط غامضة تحتاج إلى جلاء.
- تكون طريقة البحث مناسبة للموضوع المبحوث.
- تتمتع طريقة البحث بالشروط العامة للدقة.
- تتضمن المخطوطة معلومات وأفكاراً تشكل إضافة في ميدانها، أو في مقارنة المشكلة المطروحة.

* تقدم المجلة مكافأة مالية رمزية (500 دولار أمريكي) تشجيعاً للأبحاث الميدانية والتجريبية.

(أ) في البحوث الكمية:

- تكون الفرضيات بصورة أيجابية أولية على الأسئلة المطروحة، تشتق منطقياً من مراجعة الأدبيات ومعطيات السياق.
- تكون العينات مصوغة وممثلة والأداة المستخدمة صادقة وثابتة، وطريقة عرض البيانات مضبوطة.
- يتسق الموضوع المبحوث كما هو مطروح في العنوان وفي مراجعة الأدبيات، مع جمع معلومات وتحليلها، ويتجنب الانزلاق من الموضوع إلى "وجهة نظر الجمهور فيه".

(ب) في البحوث النوعية:

- تتمتع "المادة" المدروسة (وثائق، نصوص، مشاهدات، أقوال الأشخاص الذين تجرى معهم مقابلات) بالمصداقية والدلالة، ويكون اختيارها مسوغاً.
- تكون المقاربة واضحة التحديد، أكانت تقوم على جمع البيانات (أثنوجرافية، تحليل محتوى، دراسة حالة، مشاهدة...إلخ). أو تقوم على التأسيس النظري (بما في ذلك النظرية المجذرة (grounded theory).
- يحدد الباحث خلفيته واتجاهاته بما يساعد على فهم اختياره للموضوع وطريقة البحث وتفسيره للنتائج.
- تتمتع المعالجة بالمنطق وقوة الاستدلال.

(ج) في البحوث المختلطة:

- تتمتع المخطوطة بالشروط المطلوبة في النوعين الكمي والكيفي.

ثانياً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. كتابة عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمي والجهة التي يعمل لديها على الصفحة الأولى.
2. استيفاء البحث لمتطلبات البحوث الميدانية والتجريبية بما يتضمنه من مقدمة والإطار النظري والدراسات السابقة ومشكلة البحث وأهدافه وفروضه وتعريف مصطلحاته.
3. يراعي الباحث توضيح أسلوب اختيار العينة، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجدول الإحصائية أو الرسوم البيانية متى كانت هناك حاجة لذلك.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1 . عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الاسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي، 1985) أو (Gardner, 1981)، وإذا كان عدد الباحثين (من اثنين إلى خمسة) تذكر أسماء الباحثين جميعهم للمرة الأولى مثل (أبو علام، العمر، الصراف، الشيخ، 1999)، وإذا تكررت الاستعانة بنفس المرجع يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرين مثل (أبو علام، وآخرون، 1999) أو (Gardner et al., 1981) وإذا كان عدد الباحثين ستة فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرين مثل (الدمرداش، وآخرون، 1999) أو (Skinner, et al., 1965)، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين»، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها مثل: (أبو علام، 1990: 43).

2 . وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً أبجدياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولاً ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:

أ . عندما يكون المرجع كتاباً:

اسم المؤلف (سنة النشر) عنوان الكتاب (الطبعة أو المجلد) اسم البلد: اسم الناشر، مثال: مراد، صلاح أحمد (2001). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية.

ب . عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، الصفحات: مثل: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87 - 114.

ج . عندما يكون المرجع بحثاً أجنبياً (باللغة الإنجليزية)، فإنه يفضل أن يشير الباحث إلى D.O.I الخاص بالبحث، وذلك بالرجوع إلى الموقع التالي: www.doi.org، وأن تكون صورة البحث بعد التوثيق على نحو المثال التالي:

Lubis, R. (2018). The progress of student reading comprehension through wordless picture books. *Advances in Language and Literacy Studies*, 9(1), 48-52. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.1p.48>

ح . عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.

3 . الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً- الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

تجيز هيئة التحرير الدراسات والمقالات النظرية للنشر إذا لمست من المراجعة الأولية أن الدراسة أو المقالة تعالج قضية من قضايا الطفولة بمنهج فكري واضح يتضمن المقدمة وأهداف الدراسة ومناقشة القضية ورؤية الكاتب فيها، هذا بالإضافة إلى التزامه بالأصول العلمية في الكتابة وتوثيق المراجع وكتابة الهوامش التي وردت في قواعد التوثيق.

ثالثاً- عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

تنشر المجلة مراجعات الباحثين للكتب الجديدة ونقدها إذا توافرت الشروط الآتية:

1. الكتاب حديث النشر، ويعالج قضية تخص أحد مجالات الطفولة.
2. استعراض المراجع لمحتويات الكتاب وأهم الأفكار التي يطرحها وإيجابياته وسلبياته.
3. تحتوي الصفحة الأولى من تقرير المراجعة على اسم المؤلف وعنوان الكتاب والبلد التي نشر فيها واسم الناشر، وسنة النشر، وعدد صفحات الكتاب، ويكتب في أسفل الصفحة اسم المراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
4. كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.
5. تمنح المجلة مقابلاً مادياً لعرض الكتب، الذي يتم بتكليف من المجلة فقط.

رابعاً- التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

تنشر المجلة التقارير العلمية عن المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية في مجال الطفولة وقضاياها التي تعقد في الكويت أو البلاد العربية أو غير العربية بشرط أن يغطي التقرير بشكل كامل ومنظم أخبار المؤتمر أو الندوة أو الحلقة الدراسية وتصنيف الأبحاث المقدمة ونتائجها وأهم القرارات والتوصيات.

كما تنشر المجلة محاضر الحوار في الندوات التي تعقدتها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

الرئيس	د. سعاد الصباح
نائب الرئيس	د. حسن الإبراهيم
	أ.د. فايزة الخرافي
	أ.د. محمد الرميحي
	د. فهد محمد الراشد
	د. عبداللطيف الحمد
	السيد/ سعد علي الناهض
	السيد/ محمد علي النقي
	د. عادل عيسى اليوسفي
	السيد/ قتيبة يوسف الغانم

الهيئة الاستشارية

معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة	أ.د. رجاء أبوعلام
كلية الآداب والعلوم الإنسانية - فاس	أ.د. الغالي أحرشواو
كلية الآداب - جامعة الكويت	د. عبدالله عمر العمر
مركز البحرين للدراسات والبحوث	د. عبدالرحمن مصيقر
عضو بمجلس الشورى - مملكة البحرين	د. بهية الجشي
وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) - الكويت	الأستاذة سعاد الرفاعي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير	د. حسن الإبراهيم
مدير التحرير	أ.د. علي عاشور الجعفر
نائب مدير التحرير	أ.د. قاسم الصراف
	أ.د. بدر عمر العمر
	أ.د. محمد الرميحي
	د. عدنان شهاب الدين
	أ.د. فوزية عباس هادي
	د. بدر عثمان مال الله

أعضاء مؤسسون انتقلوا إلى رحمة الله تعالى وهم:

د. أنور عبدالله النوري
أ.د. حامد عمار
أ.د. أسامة الخولي
أ.د. محمد جواد رضا

محتويات العدد الخامس والثمانين

الصفحة	
9	❖ افتتاحية العدد
	❖ البحوث والدراسات:
11	- حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل وخصوصية المجتمع السعودي د. وداد بنت مصلح الأنصاري أ. فاطمة بنت صنهات المقاطي
47	- بناء ثقافة التسامح في مرحلة الطفولة المبكرة في روضات المملكة العربية السعودية - المبررات والأساليب: دراسة وصفية مع صيغة مقترحة د. نهلة محمد علي حماد
85	- التمثلات الاجتماعية لأولياء الأمور حول الروضة أ. صافية عبداللطيف منصور
107	- رهاب علاج الأسنان وعلاقته بالمزاج لدى الأطفال د. محمد قاسم عبدالله
	❖ المقالات:
133	- العنف في الوسط المدرسي بالمغرب د. أحمد سوام
143	❖ أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

افتتاحية العدد

كعادتها تقوم مجلة الطفولة العربية في نهاية كل عام، في شهر ديسمبر، بنشر عدد متنوع من البحوث والدراسات والمقالات بدون عنوان ملف للعدد، حتى يتسنى للقارئ الكريم الاطلاع على مزيج من الدراسات التي تقدم له زاداً دسماً من المعلومات والمعارف والبيانات التي تنضح بها الأبحاث.

وفي العدد الخامس والثمانين من المجلة نرى التنوع في الموضوعات التي تخدم الطفولة العربية ورعايتها ونمائها، ومن بينها ما يتناول حقوق الطفل في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وكيفية بناء ثقافة التسامح في مرحلة الطفولة المبكرة، ورهاب علاج الأسنان عد الأطفال وعلاقته بالمزاج الطفولي، والتصورات الاجتماعية لأولياء أمور الأطفال في مرحلة الرياض تجاه مدارس الأبناء، إضافة إلى العنف في البيئة المدرسية، وجميع هذه الموضوعات تعالج قضايا شائكة كما تعانیه البيئة المدرسية العربية من مشكلات تحتاج إلى حلول جذرية واقعية، وهذا ما خطت له وحرصت عليه مجلة الطفولة العربية في نشر الهموم التربوية والاجتماعية والتعليمية التي تعاني منها مجتمعات الدول الخليجية وبعض الدول العربية الأخرى كالجائر والمغرب وسوريا، وهي الأقطار التي أثار باحثوها مشاكل تربوية ونفسية تحتاج إلى التصدي لها ومعالجتها والبحث عن حلول لها.

ولا يفوتنا ونحن نستودع هذا العام وما لازمه من ظروف استثنائية بسبب جائحة كورونا التي هزت العالم وخلقت لها مشاكل صحية ونفسية واجتماعية واقتصادية ستظل آثارها محفورة في عقول أطفالنا الذين حرموا من التعليم ومن الحياة الطبيعية مما أدى إلى مضاعفة مسؤولياتنا تجاه التصدي للمشكلات الطارئة، النفسية منها والتربوية، التي ستعاني منها الأجيال القادمة، ويتطلب من باحثينا إيلاء مزيد من الاهتمام والعناية لمضاعفة جهودهم في الاسهام معنا في إضاءة الجوانب التي تتكفل في تربية الطفل العربي ورعايته وفقاً لما ترمي إليه أهدافنا التربوية المرسومة لها لتحقيق رسالة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في مساعيها الراقية لبذل مزيد من الاهتمام والرعاية المطلوبة لقضايا تنشئة وتربية وتنمية الطفولة العربية

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام

في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل وخصوصية المجتمع السعودي^(١)

Doi:10.29343/1-85-1

أ. فاطمة بنت صنهات المقاطي

باحثة في مجال المناهج والإشراف التربوي
كلية التربية - جامعة أم القرى - مكة المكرمة
المملكة العربية السعودية

د. وداد بنت مصلح الأنصاري

أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة أم القرى - مكة المكرمة
المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تضمين حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام. ومعرفة مستوى التتابع والتكامل لحقوق الطفل، ومن ثم بناء مصفوفة المدى والتتابع لحقوق الطفل في تلك الكتب. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة بطاقة تحليل المحتوى. بعد أن تحقق للأداة خصائص الصدق والثبات اللازمة. وتم معالجة بيانات الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وفقاً لمجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة. توصلت نتائج الدراسة إلى إعداد قائمة مكونة من (97) حق للطفل توزعت في (8) مجالات، وكشفت نتائج تحليل المحتوى عن انخفاض شديد وبشكل غير متوازن ومتفاوت في تضمين حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة، حيث اقتصر التضمين على (31) حق وبنسبة بلغت (32%) في جميع مجالات الدراسة. وظهر تفاوت شاسع بين مجالات حقوق الطفل في مستوى التتابع في تلك الكتب. إذ تراوح ما بين (0,72% - 10,07%). كما ظهر عدم وجود تكامل بين مجالات حقوق الطفل في تلك الكتب، إذ بلغت قيمة كاي تربيع (48) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (0,05). وبناء على ذلك؛ تم تصميم نموذج لمصفوفة المدى والتتابع لحقوق الطفل في تلك الكتب في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل وخصوصية المجتمع السعودي. وفي ضوء نتائج الدراسة؛ قُدمت بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات الدالة: تحليل المحتوى، حقوق الطفل، الميثاق العالمي، كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة، التعليم العام السعودي

The children's rights in the textbooks of social studies and citizenship in general education in the light of the Universal Declaration of the rights of the child and the privacy of Saudi society

Widad Musleh Alansari

Associate Professor of Curriculum and Social Studies
Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of
Education, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia.

Fatimah Sanhat Almogati

Researcher in Curriculum and Educational Supervision,
Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah,
Saudi Arabia.

Abstract

The Purpose of the study was to focus on exploring children's rights that are implicit in social studies and citizenship textbooks in the Saudi general education, in the light of the Universal Declaration of the Rights of the Child, as well as to know level of sequence and integration of children's rights, in order to build a matrix of the range and sequence of children's rights in the textbooks of Social Studies and Citizenship in general Saudi education. The study applied the descriptive analytical method and used content analysis Reliability and validity for the tool was achieved. The results of the study led to a list of 97 items representing the Rights of the Child, distributed in (8) domains. In addition, the results of content analysis revealed that children's rights were not balanced, insufficient and varies in the books of Social Studies and Citizenship. Also the results showed big varies between child rights domains in sequence level in three books range between (0.72%-10.07%). Also, the results showed no integration between child rights and domains in three books, where the Chi-Square Value was (48) not statistically significant at ($\alpha \leq 0,05$). In view of this, a model for the matrix of the range and sequence of the rights of child and Privacy of Saudi Society were designed in the books of Social Studies and Citizenship books. Based on the findings of the study, a set of relevant recommendations were suggested.

Keywords: Content Analysis, Children Rights, Universal Declaration, Social Studies and Citizenship Textbooks, Saudi General Education.

خلفية الدراسة وأدبياتها:

لقد اختص الله تعالى الإنسان بمنزلة عظيمة ومكانة مرموقة من دون سائر مخلوقاته، وهو المخلوق الوحيد الذي نفخ الله فيه من روحه. وأمر ملائكته أن تسجد له. وجعله خليفة له في الأرض. وكذلك الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي خصه الله بالعلم والمعرفة وكرمه بإرسال الرسل والأنبياء إليه، وبعد هذا التكريم والمنزلة الرفيعة شرع تعالى له الحقوق التي من شأنها تحقيق السعادة والأمن. وحفظ مصالح الإنسان.

وقد لوحظ حالة من القلق العالمي حول وضع الأطفال في كثير من أنحاء العالم، حيث لا يزالون يعيشون في ظل ظروف اجتماعية ومعيشية وأمنية غير ملائمة، وعرضه للكوارث الطبيعية، والنزاعات المسلحة، والاستغلال، والأمية، والجوع، والعوز، ولذا كان من المهم اتخاذ التدابير الوطنية والدولية العاجلة والفاعلة. فالطفل بسبب عدم نضجه البدني والعقلي، يحتاج إلى إجراءات وقاية ورعاية خاصة، بما في ذلك توفير الحماية القانونية المناسبة له قبل الولادة وبعدها، وهذا ما جاء في إعلان حقوق الطفل (بيبي وصيقي، 1995؛ Saadah, 2019)

إن الوعي بحقوق الأطفال ازداد عشرات الأضعاف خلال السنوات العشر الماضية، ويظهر هذا الوعي في الاتفاقية الخاصة بحقوق الطفل التي صدقت عليها الأمم المتحدة عام 1989م، حيث أكدت في إعلانها أن حقوق الطفل تتطلب حماية خاصة وتستدعي تحسناً مستمراً لحالة الأطفال في جميع أنحاء العالم، وكذلك الاهتمام بنمائهم وتعليمهم في كافة الظروف (Smyke, 1989؛ United Nations Children's Fund & Save The Children, 2013). وبعد أقل من عام على إقرار هذه الاتفاقية صادقت أكثر من عشرين دولة عليها، ودخلت بذلك حيز التنفيذ، وبنهاية عام 1995م صادقت عليها (185) دولة، ثم بلغت الدول الأعضاء في الاتفاقية حالياً (192) دولة. وكان انضمام المملكة العربية السعودية إلى الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل عام 1995م، من منطلق الاهتمام برعاية الطفولة (الأمانة العامة للجنة الوطنية السعودية للطفولة، 2003).

وتتفرد المملكة العربية السعودية بثقافة خاصة يُعبر من خلالها عن هويتها وسماتها الشخصية والاجتماعية. والهوية الثقافية في المجتمع السعودي تنبع من تمسكه بالقرآن والسنة النبوية وهذا أهم ما يميز به المجتمع السعودي عن غيره (العميري والمقاطي، 2018).

وتُعد التربية أكثر الطرق مناسبة لتحقيق هذه الغاية بجميع مدخلاتها كالمعلم والمناهج الدراسية، وأصبح أمر الاهتمام بفئة الأطفال يعود للدول التي تريد رسم مستقبل متميز لها من خلال تمكين هؤلاء الأطفال من امتلاك القدرة على فهم أنفسهم، وتحقيق ذواتهم، والقيام بمسؤولياتهم وأدوارهم، والاهتمام بتبصير هؤلاء الأطفال بحقوقهم نظرياً وممارستها عملياً، وتقوم العلاقة بين التربية وحقوق الطفل على تزويد الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة بثقافة حقوقية تجعلهم يشبون على احترام الحرية، والدفاع عن الحق، واكتساب مختلف السمات الاجتماعية كحرية التفكير، والتعبير عن أفكارهم.

وتعليم حقوق الطفل لا تقتصر على نقل المعرفة، وإيجاد العلاقات المفتوحة بين الطلبة والمعلمين، بل تتعدى ذلك إلى ما يفعله المعلمون داخل صفوفهم لتقديم التربية الحقوقية المناسبة لهم حيث إن التفاعل بين كل من المعلم والأطفال يؤدي إلى نمو أنماط التفكير وتنمي الإحساس بالقيم الأصيلة، والتصرفات الصحيحة

لدى الأطفال، وتجعلهم أكثر فهماً لمشاعر الآخرين والاهتمام بها، ولا يمكن أن تحدث هذه التفاعلات التربوية إلا في بيئة تخلو من الإساءة للأطفال (عبد المنعم، 2003؛ Alkhelaiwi, 2018).

وتضطلع المناهج بدور كبير في تعليم حقوق الطفل، مما يستوجب ضرورة تطوير هذه المناهج في ضوء احتياجات واتجاهات العصر، حيث إن فكرة حقوق الطفل لم تصل بعد إلى الدرجة المأمولة من القوة لكي تفرض نفسها كأسلوب حياة داخل المدرسة وخارجها (زيدان، 2004)، ولا يكفي أن يعرض الكتاب المدرسي بعض الموضوعات ذات الصلة بحقوق الطفل، بل يجب أن يتضمن محتوى المناهج من الموضوعات والأنشطة ما يساعد المعلمين والمعلمات على تعلم حقوق الطفل، ومن هنا فالأمر كله في النهاية يشكل نظاماً متكاملًا، فلا بد أن تبدو هذه الفكرة في فلسفة المنهج، وأهدافه، وطرق تدريسه، والحرص على تنفيذها (زيدان، 2004؛ Hamdan, 2019).

ويشكل الاهتمام بالإنسان موضوع الدراسات الاجتماعية والمواطنة ومحتواها، إذ يعتبر إعداده الإنسان من أجل المواطنة الصالحة هدفها المهم. وذلك لكونها مادة دراسية لها وظائف اجتماعية تتمثل في المساهمة في بناء المواطن الصالح، وتنمية الانتماء الاجتماعي لديه. ولذلك غدت مناهج الدراسات الاجتماعية الأكثر مسؤولية للقيام بهذا الدور الرائد في التعريف بحقوق الأطفال. وفي ظل توالي مجموعة من القضايا مثل زواج القاصرات وتشغيل الأطفال دون السنة الخامسة عشرة، والتي برزت منذ سنوات عديدة جعلت من مسؤولياتها التصدي لها. وإيجاد الحلول المناسبة، حيث تمثلت هذه القضايا بفقدان الكثير من حقوق الطفل، مما زاد الاهتمام العالمي بهذه القضايا في السنوات الأخيرة لأنها لم تعد قضايا فردية أو وطنية أو إقليمية تعالج في نطاق القوانين والأنظمة الداخلية، بل أصبحت قضايا عالمية تُعنى بها المنظمات والمحافل الدولية، ومرد ذلك أن حقوق الأطفال تقاس بما تؤمنه الدول من ضمانات للإنسان. وبما تنص عليه دساتيرها من التزامات لحماية هؤلاء الأطفال. وبدأت الدول تنادي بحمايتهم. وشرعت في وضع القوانين التي تحافظ على حقهم في البقاء والعيش الكريم. وتوفير الأمن المعيشي والتعليمي والصحي لهم (العكور، 2003، العازمي وطلافة، 2012؛ الحربي، 2017؛ Children's Rights Alliance, 2020).

وبالرجوع إلى الأدب التربوي؛ فقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية حقوق الطفل؛ حيث سعت دراسة المحروقي (2004) للكشف عن مدى تضمين كتب الدراسات الاجتماعية من الصف الثالث حتى السادس في مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة بطاقة تحليل المحتوى التي اشتملت على ستة مجالات لحقوق الطفل وهي الحقوق الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والمدنية، والأسرية، والسياسية. وتوصلت الدراسة إلى أعداد قائمة بحقوق الطفل التي ينبغي تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، وحظيت الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمدنية بالاهتمام، بينما بقيت الحقوق لم تحصل على القدر المناسب من الاهتمام.

قصدت دراسة المحروقي (2009) التعرف إلى حقوق الطفل الواجب توافرها في مناهج الدراسات الاجتماعية لتنمية الوعي بحقوق الطفل، وقياس فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية الوعي بحقوق الطفل لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي في سلطنة عُمان. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المجموعتين، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس الوعي بحقوق الطفل. وتوصلت الدراسة إلى بناء قائمة بحقوق الطفل توزعت في سبعة

مجالات، وهي الحقوق التعليمية، الصحية، السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية، المدنية، الترفيهية، ووجود فروق دالة إحصائياً ($a \leq 0.5$) بين المجموعتين الدراسة والمقارنة في التطبيق البعدي لصالح مجموعة الدراسة، وقد بلغ معامل الكسب لبلانك (1,214) مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح.

هدفت دراسة الكساب وعودات والطوالبه (2012) التعرف إلى مدى تضمين مفاهيم حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، واتبع المنهج الوصفي التحليلي في تلك الدراسة، واستخدمت أداة بطاقة تحليل المحتوى. وأظهرت النتائج أن حقوق الطفل في تلك الكتب جاءت متتالية، بحيث وردت الحقوق الاجتماعية بأعلى درجة، ثم الحقوق الدينية، ثم الحقوق السياسية، وأن أكثر الصفوف تضميناً لمفاهيم حقوق الطفل هو كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف السابع الأساسي، ويليه كتاب الصف العاشر الأساسي.

عمدت دراسة العازمي وطلافة (2012) إلى الكشف عن درجة توافر مفاهيم حقوق الطفل في كتب التربية الإسلامية وكتب التربية الوطنية والمدنية للصفين السادس والسابع الأساسي في الأردن، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت بطاقة تحليل المحتوى. وأظهرت النتائج أن كتاب التربية الإسلامية للصف السابع أكثر توافراً لمفاهيم حقوق الطفل من كتاب الصف السادس. وأن حقوق الطفل التعليمية هي الأكثر توافراً في الكتابين مجتمعين، تليها حقوق الطفل الاجتماعية، في حين جاءت الحقوق الصحية ثالثاً. وكشفت النتائج عن تقارب في درجة التوافر الكلي لمفاهيم حقوق الطفل في كتب التربية الوطنية والمدنية للصفين السادس والسابع الأساسي.

هدفت دراسة الحربي (2017) الكشف عن درجة توافر حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والمواطنة بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، ومعرفة تقديرات المعلمين والمعلمات في محافظة الطائف لدرجة أهمية تضمينها في تلك الكتب في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه التحليلي من خلال تحليل محتوى الكتب، والمنهج الوصفي المسحي للمشاركين في الدراسة. استخدمت الدراسة أداتين، وهما: بطاقة تحليل المحتوى لكتاب الطالب للصفوف (الرابع، والخامس، والسادس)، واستبانة لتقديرات المشاركين. وأسفرت النتائج عن تضمين جميع الحقوق الصحية والتعليمية والمعيشية والاقتصادية والترفيهية والاجتماعية والأمنية للطفل في تلك الكتب مع ملاحظة عدم وجود توازن في توزيعها على الكتب، وتضمين ما نسبته (86,9%) من إجمالي الحقوق الأسرية للطفل، وتوافر ما نسبته (61,9%) من الحقوق الدينية للطفل، وأشارت تقديرات المعلمين والمعلمات إلى درجة عالية من الأهمية لتضمينها في تلك الكتب.

سعت دراسة فايز وكامير (Faiz & Kamer, 2017) إلى معرفة آراء المعلمين نحو حقوق الأطفال في تركيا. واتبعت الدراسة المنهج النوعي، واستخدمت أداة المقابلة المقننة مع 30 معلماً ومعلمة من التعليم الأساسي. وأوضحت النتائج أن معظمهم يعتقدون أن الأطفال يمتلكون اختلافات في بيئاتهم التعليمية وحياتهم الأسرية وحالاتهم الاقتصادية وبيئتهم المحلية التي يقطنونها، مما أسفر عن عدم المساواة بين الأطفال. ويرى المعلمون والمعلمات أن الأسر لم تولي الاهتمام اللازم بحقوق الأطفال، مما يستوجب الاعتناء بحقوقهم والعطف عليهم. وفيما يتعلق بالمدارس؛ يرى المعلمون والمعلمات أن المدارس لا توفر الضمانات اللازمة والبيئة المحفزة لحقوق

الطفل، ونتج عن ذلك مشاكل تدني الانضباط في المدارس بسبب الحرمان الشديد. وفيما يتعلق بمساعدة الأطفال على فهم حقوقهم، أشار المعلمون والمعلمات إلى ضرورة تفعيل المدارس للأنشطة المصاحبة الصفية وغير الصفية وإعداد محتوى يتناسب مع ذلك، بالتزامن مع توعية الأسر بحقوق الأطفال عبر وسائل الإعلام المختلفة ومؤسسات المجتمع المدني المتعددة.

وسعت دراسة سترومسو (Stromso,2018) إلى مناقشة التربية على حقوق الإنسان في شتى المجالات، وتركز على المشاركة في بناء الانتماء الوطني، وتكونت عينة الدراسة من 289 نص من نصوص التلاميذ، و33 مناقشات جماعية في 6 مدارس ثانوية في النرويج، وأسفرت النتائج أن التفاعل بين التلاميذ ومعلمهم يحدث إنتاجاً، في حين أسهمت المناقشات الجماعية في مساعدة التلاميذ على التفكير في كيفية فهمهم للانتماء من خلال التداخلات التربوية.

وتطرقت دراسة الحبيشي (2020) إلى إجراء دراسة ميدانية بغرض معرفة مراعاة حقوق الطفل التربوية في التعليم الأساسي أثناء تدريسيه من وجهة نظر قادة المدارس. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع قادة المدارس في مدينة ينبع بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (49) مديراً ووكيلاً بالمدارس. واعتمدت الدراسة على الاستبانة لجميع المعلومات بعد التأكد من صدقها وثباتها، وأسفرت النتائج أن متوسطات استجابة قادة المدارس بدرجة كبيرة على المحور الثاني من حيث مراعاة المعلم لحقوق الطفل في التعليم الفعال، وكذلك مراعاته في المحور الثالث لحقوق الطفل في العدل والمعاملة الحسنة.

وهكذا؛ يظهر بجلاء أن حقوق الطفل من المجالات البحثية التي تحظى باهتمام بالغ في الدراسات الاجتماعية التربوية، ولاسيما في مناهجها. وهذا ما حفز على إجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد أظهرت نتائج تقارير منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسيف) افتقار الأطفال لثقافة حقوق الطفل لدى عدد كبير من دول العالم، حيث فشلت جهودها في تلبية استحقاقات حقوق الطفل (Jerome, Emerson, Lundy & Orr,2015) كما أظهر تقرير منظمة حقوق الطفل الدولية تقصيراً لدى معظم الدول المصادقة على اتفاقية حقوق الطفل في تنفيذ بنود تلك الاتفاقية. ويكتنف الغموض تضمين حقوق الطفل في كُتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة في مراحل التعليم العام السعودي، ونتيجة لذلك برزت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة للكشف عن درجة تضمين تلك الكتب لحقوق الطفل في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل وخصوصية المجتمع السعودي. بما يكفل معرفتها وضمان صونها والعمل المتواصل على ممارستها من قبل الطلبة في مختلف الأعمار، وتدريبهم على ممارستها في المدرسة والبيت والمجتمع. والتوجه نحو مدرسة آمنة يتبادل فيها المعلم والطلبة حسن التواصل، والتبادل الفكري والثقافي، لتسود بينهم العلاقات الطيبة، لجعلهم أفراداً اجتماعيين عن طريق التكيف والتفاعل الاجتماعي، واكتساب أنماط التفكير المختلفة والذكاءات المتعددة، وتنمية روح الانتماء للمدرسة والوطن والأمة، وتحفيز دور الأسرة في إعداد الأبناء ورعايتهم، وإكسابهم العادات السليمة والمناسبة للنمو العقلي.

وقد سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1 - ما أهم حقوق الطفل المطلوب تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل وخصوصية المجتمع السعودي؟
- 2 - ما درجة تضمين حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي من خلال تحليل محتواها؟
- 3 - ما مستوى التتابع بين حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة المطورة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي؟
- 4 - ما مستوى التكامل بين مجالات حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي؟
- 5 - ما مصفوفة المدى والتتابع لحقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

- 1 - تحديد حقوق الطفل المطلوب تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي.
- 2 - الكشف عن توافر حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي.
- 3 - الكشف عن مستوى التتابع والتكامل لحقوق الطفل المتضمنة في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي.
- 4 - بناء مصفوفة المدى والتتابع لحقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي.

أهمية الدراسة:

انبثقت أهمية الدراسة الحالية في ضوء الآتي:

- 1 - توفير قاعدة بيانات لمخططي ومؤلفي كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام من خلال تحليل محتواها، وتحديد مستوى التتابع والتكامل، وبناء مصفوفة لذلك في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي.

2 - فتح آفاق بحثية جديدة للباحثين الآخرين في مجال الدراسات الاجتماعية التربوية للقيام بدراسات أخرى عن حقوق الطفل.

3 - نشر ثقافة حقوق الطفل في البيئات التعليمية والمجتمعية لدى طلبة التعليم العام السعودي.

محددات الدراسة: انحصرت الدراسة الحالية في المحددات الآتية:-

1 - المحددات الموضوعية: حقوق الطفل (الدينية، والصحية، والأسرية، والتعليمية، والمعيشية، والترفيهية، والاجتماعية، والأمنية) في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي.

2- المحددات الزمانية: كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام خلال العام الدراسي 1438 - 1439هـ (2017/2018م).

مصطلحات الدراسة:

حقوق الطفل: يعرفها زيدان (2004, 29) بأنها: "مجموعة من المبادئ المتعلقة بالجوانب الإنسانية، والاجتماعية المستمدة من الشريعة الإسلامية، والاتفاقات الدولية المتعلقة بحقوق الطفل، والتي تتعلق بتمكينه من العيش بطفولة سعيدة. تكون مصدر خير له وللمجتمع".

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: مجموعة من القوانين والمواثيق التي تم الإعلان عنها في الميثاق العالمي لحقوق الطفل وتراعي خصوصية المجتمع السعودي. وجميع تلك المواثيق تتعلق بالجوانب الدينية والصحية والأسرية والتعليمية والمعيشية والترفيهية والاجتماعية والأمنية للطفل لضمان حفظ حقوقه.

الميثاق العالمي لحقوق الطفل: يعرفه الشخيلي (2016, 23) بأنه: "الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وهو وثيقة حقوق دولية تتمثل في الإعلان الذي تبنته الأمم المتحدة بتاريخ 10 ديسمبر 1948م".

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: تلك الحقوق المشروعة للطفل المتفق عليها عالمياً والتي في مجملها نتاج لمختلف الأنماط الثقافية والفكرية. والدينية. والتغيرات الحياتية بين دول العالم. حيث تأخذ جميعها في الاعتبار حقوق الطفل، وهذا ما نص عليه الميثاق العالمي، وهذا ما تقوم عليه الدراسة.

خصوصية المجتمع السعودي: يعرفها دغريري (2014, 9) بأنها: "هي مجموعة السمات أو الخصائص الطبيعية التي تمثل قواسم مشتركة بين أفراد المجتمع السعودي. وتميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى".

وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: ما تستند عليه المملكة العربية السعودية في إعداد مناهجها من أسس دينية نابعة من المصدرين التشريعيين الإسلاميين الرئيسيين. وهما: القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. حيث يوجد بهما بعض الحقوق التي لم ترد في الميثاق العالمي لحقوق الطفل (كالختان، العقيقة).

الدراسات الاجتماعية: يعرفها سعادة (1990, 46) بأنها: "تلك الأجزاء من المنهج المدرسي التي اختيرت من ميادين العلوم الاجتماعية، وتمت صياغتها لتحقيق أهداف تعليمية، أهمها تنشئة المواطن الصالح والفعال في المجتمع".

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: الكتب أو المقررات التي يدرسها الطلبة من الصف الرابع

وحتى الصف الثالث الثانوي، وتقدم موضوعاتها للطلبة في صورة متكاملة وشاملة مثل التاريخ، والجغرافيا، والمواطنة، التي تتعلق بحياة الطلبة الاجتماعية وتعمل على تنشئتهم تنشئة صالحة لتحقيق النمو الفعال ويصبح مواطناً صالحاً قادراً على خدمة وطنه، ولديه دراية بما يحدث من تغيرات وتطورات في مختلف المجالات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسات من كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام، والتي تدرس من الصفوف الرابع والخامس والسادس للمرحلة الابتدائية، والصفوف الأول والثاني والثالث للمرحلة المتوسطة، والصف الأول الثانوي، والصفين الثاني والثالث الثانوي في مسار العلوم الإنسانية.

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام للتعرف على درجة تضمين حقوق الطفل في محتواها. وهذا ما تبعته الدراسات السابقة ذات العلاقة كدراسة (المحروقي، 2004؛ الكساب وعودات والطوالبه، 2006؛ العازمي وطلافة، 2012؛ الحربي، 2017).

أداة الدراسة:

- بناء الأداة: تم إعداد قائمة حقوق الطفل لجمع البيانات المطلوبة. وتكونت الأداة من ثمانية مجالات، وهي:

- المجال الأول: حقوق الطفل الدينية، وتضمنت (17) حقاً، وبنسبه (17,5%) من إجمالي الحقوق.
- المجال الثاني: حقوق الطفل الصحية، وشملت (11) حقاً، وبنسبه (11,3%) من إجمالي الحقوق.
- المجال الثالث: حقوق الطفل الأسرية. واحتوت (20) حقاً، وبنسبه (20,6%) من إجمالي الحقوق.
- المجال الرابع: حقوق الطفل التعليمية. وتضمنت (13) حقاً، وبنسبه (13,4%) من إجمالي الحقوق.
- المجال الخامس: حقوق الطفل المعيشية. واشتملت (9) حقوق، وبنسبه (9,3%) من إجمالي الحقوق.
- المجال السادس: حقوق الطفل الترفيهية. واحتوت (6) حقوق، وبنسبه (6,2%) من إجمالي الحقوق.
- المجال السابع: حقوق الطفل الاجتماعية. وتضمنت (13) حقاً، وبنسبه (13,4%) من إجمالي الحقوق.
- المجال الثامن: حقوق الطفل الأمنية. وشملت (8) حقوق، وبنسبه (8,2%) من إجمالي الحقوق.

صدق الأداة: استندت الدراسة للتحقق من صدق الأداة على الصدق الظاهري (Face Validity) والصدق البنائي (صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency).

الصدق الظاهري: ويراد به الصدق المعتمد على آراء المحكمين، وذلك بعد أن تم تصميم الأداة في نسختها الأولية، والتي احتوت على (120) حقاً، وقد تم عرضها على عدد من المختصين من ذوي الخبرة في المناهج

وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بكليات التربية في الجامعات السعودية، والبالغ عددهم (20) محكماً. وتم الطلب منهم التلطف بالاطلاع على الأداة وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى مناسبة الفقرات وتحقيقها لأهداف الدراسة، وشموليتها، وتنوع محتواها، وتقويم مستوى الصياغة اللغوية، والإخراج، وأي ملاحظات أخرى يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف. وقد قدموا ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الأداة، وساعدت على إخراجها في نسختها النهائية. وبذلك أصبح إجمالي حقوق الطفل (97) حقاً.

الصدق البنائي (صدق الاتساق الداخلي): يقوم على حساب معامل الارتباط المصحح (Corrected item-total Correlation) بين حقوق الأداة والمجال الذي ينتمي إليه الحق، وقد ظهر من معاملات الارتباط بين كل حق وبين المجال الذي ينتمي إليه أن جميع معاملات الارتباط لجميع الحقوق البالغ عددها (97) حقاً هي علاقة ارتباطية موجبة الإشارة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.01)$ مما يشير إلى تمتع جميع الفقرات بصدق الاتساق الداخلي الجيد مع مجالاتها الممثلة لها (الوليحي، 2012).

- ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات بطاقة تحليل المحتوى باستخدام معادلة هولستي (Holesty)، وذلك بتطبيق المعادلة الآتية على نتائج مرتين من تحليل المحتوى يفصل بينهما مدة زمنية مقدرها ثلاثة أسابيع.

$$\text{معامل الاتفاق (Hostely)} = \frac{(m)^2}{n_2 + n_1}$$

N1: تعني عدد الفقرات التي تكررت في التحليل الأول.

N2: تعني عدد الفقرات التي تكررت في التحليل الثاني.

M: تعني عدد الفقرات المتفق عليها بين التحليلين.

وكان معامل الثبات مساوياً لـ (88,8)، ويعد هذا الثبات مرتفعاً بناءً على ما توصلت إليه كيد وادسوروث (Kaid & Wadsworth, 1989).

إجراءات الدراسة: وقد تم ذلك وفقاً للخطوات الآتية:-

1 - تحديد الهدف من التحليل والمتمثل في معرفة درجة تضمين حقوق الطفل في محتوى كُتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي.

2 - الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت تحليل المحتوى بشكل عام، وتحليل محتوى كُتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بشكل خاص، وذلك من أجل إعداد بطاقة تحليل المحتوى المناسبة للدراسة، وتكوين فكرة واضحة عن الإجراءات وكيفية التحليل.

3 - إعداد حقوق الطفل في نسختها النهائية لتحليل محتوى الكُتب، بعد أن تم عمل الصدق الظاهري، والتأكد من قيم الصدق البنائي للأداة.

3 - قراءة تحليل المحتوى المقرر قراءة دقيقة من قبل الباحثين، للتعرف إلى ما تشير إليه كل جملة، حيث اعتمدت الجملة كوحدة للتحليل بشقيها الأسمية والفعلية، أما في الجمل الشرطية فقد اعتمد جواب الشرط لاستكمال الجملة في عملية التحليل (العميري، 2013). وتم تدوين كل حق من حقوق الطفل

في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي في بطاقة تحليل المحتوى كما ورد ضمن المجال الذي يتبعه، ومن ثم حساب عدد التكرارات.

5 - تم حساب ثبات تحليل المحتوى بمعادلة هولستي (Holesty).

6 - تم التأكد من ثبات تحليل المحتوى بإعادة التحليل مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع، وذلك باستخدام معادلة (Holesty) لثبات التحليل (طعيمة، 2008)، كالآتي:

$$\text{معامل الاتفاق} = 100 \times \frac{(m)^2}{n1 + m2}$$

n1: تعني عدد الفقرات التي تكررت في التحليل الأول (وكانت في التحليل الأول 127).

n2: تعني عدد الفقرات التي تكررت في التحليل الثاني (وكانت في التحليل الثاني 132).

m: تعني عدد الفقرات المتفق عليها. وتم الاتفاق على (115) فقرة.

بالتعويض:

$$\text{معامل الاتفاق} = 100 \times \frac{(115)^2}{127 + 132} = 88,8\%$$

* وهي نسبة اتفاق ذات ثبات مناسبة ومن ثم يمكن الاعتماد على نتائج التحليل والوثوق بها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:-

أولاً- الإحصاء الوصفي: تمثل في التكرارات والنسب المئوية لتضمين حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام السعودي.

ثانياً - الإحصاء الاستدلالي: معامل الارتباط بيرسون (Person) لحساب صدق الاتساق الداخلي لبطاقة تحليل المحتوى، ومعادلة هولستي (Holsty) لحساب معامل ثبات بطاقة تحليل المحتوى، وفحص كاي تربيع لقياس مستوى التكامل بين مجالات حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

نتائج الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول:

ما أهم حقوق الطفل المطلوب تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي؟

تم حصر (97) حق من حقوق الطفل الواجب تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام السعودي كما يوضحها الجدول (1):

الجدول (1)

حقوق الطفل المطلوب تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام
في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي

الرقم	حقوق الطفل	الرقم	حقوق الطفل
المجال الأول: حقوق الطفل الدينية			
1	إثبات النسب	2	اختيار الاسم الحسن
3	الختان	4	العقيقة
5	اعتناء الوالدين به	6	الرضاعة الطبيعية
7	الحضانة	8	النفقة الكافية من ذويه (الوالدين، الأقارب)
9	الإرث الشرعي	10	الحماية (حماية الروح من الكوارث، والعقل من المفسدات. والنفس من التجريح. والحماية من العنف. ومن الأخطار "جسماً. عقلياً. عاطفياً")
11	الترويج في أداء العبادات	12	التنشئة الدينية الصحيحة
13	التحدث والقراءة والكتابة باللغة العربية	14	زيارة والديه في حالة الانفصال بينهما
15	الوصاية للغير	16	التوكيل للغير وفق الضوابط الشرعية
17	ممارسه العبادات وفق ما شرع الخالق		
المجال الثاني: حقوق الطفل الصحية			
18	الحصول على الجرعات الوقائية	19	الحصول على الدواء (العلاج)
20	الحصول على الغذاء الصحي (حليب الأطفال، الخضار،...إلى غير ذلك)	21	النظافة (نظافة البدن، الطعام، الماء، الملابس، المسكن،...إلى غير ذلك)
22	الرعاية النفسية الملائمة	23	رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (إعاقات عقلية، سمعية، بصرية، توحده،...إلى غير ذلك)
24	التوعية بأضرار الممارسات التقليدية الخاطئة بالصحة	25	الحماية من (المواد المسرطنة. المواد المخدرة...إلى غير ذلك)
26	الرعاية الصحية من الأمراض الخطيرة (السرطان، أمراض نقص المناعة،...إلى غير ذلك)	27	الحماية من الأمراض المزمنة (السكري، ضغط الدم،...إلى غير ذلك)

28	الرعاية في حالة الأمراض المزمنة (السكري، ضغط الدم،...إلى غير ذلك)		
المجال الثالث: حقوق الطفل الأسرية			
29	المستوى المعيشي اللائق مع أسرته	30	العيش في كنف أسرة متماسكة
31	المساواة بين الأبناء (الذكور والإناث) داخل الأسرة	32	استخدام مهارة الانفتاح المنضبط على الآخرين
33	الرعاية البديلة في حال عدم وجود أسرة	34	الراحة وقت الفراغ في كنف الأسرة
35	المعاملة الحسنة من قبل الأسرة	36	تقديم الهدايا له بما يتناسب مع إمكانيات الأسرة عند المناسبات السعيدة والإنجازات المميزة
37	الثناء والإشادة عند تحقق الإنجازات	38	الكسوة اللائقة وفق إمكانيات الأسرة
39	تنمية القناعة لديه بما يملك	40	إتاحة الفرصة في تقديم النقد البناء
41	تعليمه الأدب والقول الحسن في التواصل مع أفراد أسرته	42	تدريبه على تحمل المسؤولية
43	متابعة سلوكه داخل الأسرة وخارجها	44	إثبات هويته في السجلات المدنية
45	تنمية احترامه لذاته	46	التنشئة على استخدام الالفاظ المهذبة في معاملاته
47	زيارة أصدقائه برفقة ذويه	48	إشراكه في اتخاذ القرارات الخاصة به
المجال الرابع: حقوق الطفل التعليمية			
49	التعليم النظامي (التعليم الأساسي)	50	تحقيق مبدأ المساواة والعدالة في تقديم العلم النافع
51	احترام إنسانية عند التعامل معه	52	استخدام التقنية المفيدة
53	توفير بيئة تعليمية ملائمة	54	اكتساب المهارات الحياتية (الحوارات الإثرائية، المناقشات العميقة، النقد البناء، حل الخلافات بالطرق السلمية،...إلى غير ذلك)
55	مساعدته على تنمية أنماط التفكير الإيجابية المختلفة	56	مساعدته على إدراكه لدوره وممارسته بفاعلية في المواقف الحياتية

57	تعييده على المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة	58	تنمية قدراته (العقلية، الجسمية، العاطفية... إلى غير ذلك) إلى أقصى درجة ممكنة
59	إعداده لتحمل المسؤولية في المجتمع المدني	60	الحصول على برامج هادفة من وسائل الإعلام
61	إعداده لممارسة المهنة التي تناسب ميوله في المستقبل		
المجال الخامس: حقوق الطفل المعيشية			
62	تجنب تكليفه بالعمل إلا بعد (12) عاماً وبما يتوافق مع قدراته العقلية والجسدية	63	الحماية من الاستغلال الاقتصادي
64	توفير المتطلبات الأساسية (طعام، ملابس، مسكن،... إلى غير ذلك)	65	تملك ما يحتاجه (الألعاب، وأغراضه الشخصية... إلى غير ذلك)
66	توضيح العلاقة الوثيقة بين التربية والتنمية الشاملة	67	ترسيخ المواقف الإيجابية نحو العمل كقيمة بشرية وحضارية رفيعة
68	التأكيد على مبدأ تماسك المجتمع بقوة والاتجاه للبناء التنموي	69	تقديم مستوى معيشي يكفي لضمان صحته ورفاهيته
70	الاستفادة من الضمان الاجتماعي عند وفاة أحد الوالدين أو كلاهما		
المجال السادس: حقوق الطفل الترفيهية			
71	المرح البريء	72	إتاحه الفرصة لمزاولة الألعاب والأنشطة التي تناسب ميوله
73	اللعب الآمن	74	زيارة الأماكن الأثرية والسياحية
75	زيارة المهرجانات الشعبية والتراثية	76	التنقل والسفر مع ذويه داخل حدود البلد أو خارجها
المجال السابع: حقوق الطفل الاجتماعية			
77	الاحترام من أفراد المجتمع	78	حرية الرأي والتعبير
79	غرس العادات الاجتماعية الإيجابية	80	الاشتراك في الاجتماعات والجمعيات السلمية ذات العلاقة به (جمعيات الأطفال، والنوادي الاجتماعية،... إلى غير ذلك)

81	توفير رعاية بديلة للمحرومين (الأيتام، اللقطاء... إلى غير ذلك)	82	إتاحة الفرصة لاندماج الطفل المعاق في المجتمع
83	التنشئة على تطبيق المواطنة الصالحة	84	مسامحة من يسئ إليه ومطالبة من يراد أخذ حقه منه
85	تنمية روح التعاون والتسامح والتفاهم مع الآخرين	86	المشاركة مع رفاقه في إنجاز المهمات المطلوبة منه بروح تعاونية
87	المشاركة بالاحتفال بالأعياد والمناسبات الوطنية (عيد الفطر، عيد الأضحى، اليوم الوطني، يوم الطفل العالمي... إلى غير ذلك)	88	تقدير آرائه
89	تنمية شعور الايثار للغير		
المجال الثامن: حقوق الطفل الأمنية			
90	اللجوء إلى المحاكم الشرعية الوطنية عند وقوع الظلم عليه	91	توفير الأمن الإعلامي (الصور الفوتوغرافية، مقاطع الفيديو والصوت، والرسوم المتحركة... إلى غير ذلك)
92	توفير الأمن المعلوماتي (الهجمات الإلكترونية، عمليات القرصنة الإلكترونية والتجسس والتلصص، التخريب الإلكتروني... إلى غير ذلك)	93	تنمية الشعور بالانتماء للوطن
94	تشجيعه على احترام أنظمة المرور	95	توعيته بأهمية الدفاع عن الوطن عند التعرض للعدوان
96	الحماية من الاستغلال بشتى أنواعه	97	الحماية من الحروب والنزاعات المسلحة من السجن أو الاعتقال وضمان حقه في العدالة

الإجابة عن السؤال الثاني:

ما درجة تضمين حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي من خلال تحليل محتواها؟

أولاً - حقوق الطفل الدينية:

الجدول (2)

التكرارات والنسب المئوية لتضمين حقوق الطفل الدينية في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي

التكرارات والنسب المئوية لحقوق الطفل	صفوف المرحلة الثانوية (نظام المقررات)				صفوف المرحلة المتوسطة						صفوف المرحلة الابتدائية						حقوق الطفل الدينية	الرقم		
	المسار المشترك	مسار العلوم الانسانية		التاريخ	الصف الثالث المتوسط		الصف الثاني المتوسط		الصف الأول المتوسط		الصف السادس		الصف الخامس		الصف الرابع					
		اجتماعيات	الجغرافيا		2 ف	1 ف	2 ف	1 ف	2 ف	1 ف	2 ف	1 ف	2 ف	1 ف	2 ف	1 ف				
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	إثبات النسب	1	1
2,6%	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	اختيار الاسم الحسن	2	2
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	الختان	3	3
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	العقيقة	4	4
2,6%	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	اعتناء الوالدين به	5	5
5,3%	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	الرضاعة الطبيعية	6	6
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	الحضانة	7	7
5,3%	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	النفقة الكافية من زويه (الوالدين، الأقارب)	8	8
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	الإرث الشرعي	9	9
13,2%	5	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	الحماية (حماية الروح من الكوارث، والعقل من المفسدات، والنفس من التجريح، والحماية من العنف، ومن الأخطار "جسدياً، عقلياً، عاطفياً")	10	10
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	الترغيب في أداء العبادات	11	11
52,6%	20	5	2	2	1	3	2	0	0	0	3	0	0	0	0	0	2	التنشئة الدينية الصحيحة	12	12
18,4%	7	1	0	1	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التحدث والقراءة والكتابة باللغة العربية	13	13
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	زيارة والديه في حالة الانفصال بينهما	14	14
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	الوصاية للغير	15	15
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التوكيل للغير وفق الضوابط الشرعية	16	16
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	ممارسه العبادات وفق ما شرع الخالق	17	17
100	38	6	2	3	3	5	8	0	0	0	3	0	0	1	1	6		مجموع حقوق الطفل الدينية		
5,42	المتوسط الحسابي لتوزيع حقوق الطفل الدينية																			
سبعة من حقوق الطفل في المجال الديني من أصل 17 حقاً																				
$41,1\% = 100 \times 17 \div 7$																				

يكشف الجدول (2) عن حقوق الطفل الدينية من واقع تحليل كُتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي. حيث يتوافر منها (7) حقوق من أصل (17) حقاً وهي مجموع الحقوق في هذا المجال. تكرر قياسها (38) مرة وبنسبة (41,1%) من إجمالي حقوق الطفل في هذا المجال. حيث يظهر جلياً غياب حقوق مهمة كالإرث والوصاية والتوكيل، وقد يعود ذلك لاعتقاد القائمين على المناهج أنه لا ينبغي مناقشة مثل هذه الحقوق في هذه المراحل التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحربي (2017) التي أظهرت تضمين ما نسبته (61,9%) من الحقوق الدينية للطفل.

ثانياً- حقوق الطفل الصحية:

الجدول (3)

التكرارات والنسب المئوية لتضمين حقوق الطفل الصحية في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي

الرقم	حقوق الطفل الصحية	صفوف المرحلة الابتدائية			صفوف المرحلة المتوسطة						صفوف المرحلة الثانوية (نظام المقررات)					التكرارات والنسب المئوية لحقوق الطفل					
		الصف الرابع			الصف الخامس			الصف السادس			الصف الأول المتوسط		الصف الثاني المتوسط		الصف الثالث المتوسط		المسار المشترك	مجموع التكرارات	النسب المئوية		
		1ف	2ف	3ف	1ف	2ف	3ف	1ف	2ف	3ف	1ف	2ف	3ف	1ف	2ف	3ف					
18	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	
19	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	65%	
20	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	
21	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5%	
22	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5%	
23	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20%	
24	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5%	
25	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	
26	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	
27	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	
28	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	
مجموع حقوق الطفل الصحية		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100%
المتوسط الحسابي لتوزيع حقوق الطفل الصحية																					
خمس من حقوق الطفل في المجال الصحي من أصل 11 حقاً																					
45,5%=100×11÷5																					

يظهر الجدول (3) حقوق الطفل الصحية من واقع تحليل كُتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي. إذ يتوافر منها (5) حقوق من أصل (11) حقاً وهي مجموع الحقوق في هذا المجال. تكرر قياسها (20) مرة وشكلت ما نسبته (45,5%) من حقوق الطفل الصحية.

المجال الثالث- حقوق الطفل الأسرية:

الجدول (4)

التكرارات والنسب المئوية لتضمنين حقوق الطفل الأسرية في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي

الرقم	حقوق الطفل الأسرية	صفوف المرحلة الابتدائية						صفوف المرحلة المتوسطة					صفوف المرحلة الثانوية (نظام المقررات)				التكرارات والنسب المئوية لحقوق الطفل				
		الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس		الأول المتوسط		الثاني المتوسط		الثالث المتوسط		مسار العلوم الإنسانية		المسار المشترك		مجموع التكرارات	النسب المئوية		
		1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	التاريخ	الجغرافيا	الاجتماعيات					
1	29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
2	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
3	31	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	85,7%
4	32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
5	33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
6	34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
7	35	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14,3%
8	36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
9	37	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
10	38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
11	39	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
12	40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
13	41	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
14	42	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
15	43	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
16	44	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
17	45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
18	46	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
19	47	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
20	48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
مجموع حقوق الطفل الأسرية		0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	100
المتوسط الحسابي لتوزيع حقوق الطفل الأسرية		0,4																			
اثنان من حقوق الطفل في المجال الأسري من أصل 20 حقاً		$15 = 100 \times 20 \div 3$																			

يبين الجدول (4) حقوق الطفل الأسرية من واقع تحليل كُتُب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي. حيث يتوافر منها (2) حقوق من أصل (20) حقاً وهي مجموع الحقوق في هذا المجال، تكرر قياسها (7) مرات ومثلت ما نسبته (10%) من حقوق الطفل الأسرية.

المجال الرابع- حقوق الطفل التعليمية :

(الجدول 5)

التكرارات والنسب المئوية لتضمين حقوق الطفل التعليمية في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي

الرقم	حقوق الطفل التعليمية	صفوف المرحلة الابتدائية			صفوف المرحلة المتوسطة						صفوف المرحلة الثانوية (نظام المقررات)				التكرارات والنسب المئوية لحقوق الطفل			
		الصف الرابع			الصف الخامس		الصف السادس		الصف الأول المتوسط		الصف الثاني المتوسط		الصف الثالث المتوسط		المسار المشترك	مسار العلوم الانسانية	مجموع التكرارات	النسب المئوية
		1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف					
1	التعليم النظامي (التعليم الأساسي)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22	78,6%	49
2	تحقيق مبدأ المساواة والعدالة في تقديم العلم النافع	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	50
3	احترام إنسانية عند التعامل معه	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	51
4	استخدام التقنية المفيدة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	52
5	توفير بيئة تعليمية تعليمية ملائمة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	53
6	اكتساب المهارات الحياتية (الحوارات الإثرائية، المناقشات العميقة، النقد البناء، حل الخلافات بالطرق السلمية.....إلى غير ذلك)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	54
7	مساعدته على تنمية أنماط التفكير الإيجابية المختلفة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	55
8	مساعدته على إدراكه لدوره وممارسته بفاعلية في مواقف الحياتية	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	56
9	تعيده على المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	14,3%	57
10	تنمية قدراته (العقلية، الجسمية، العاطفية....إلى غير ذلك) إلى أقصى درجة ممكنة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	58
11	إعداده لتحمل المسؤولية في المجتمع المدني	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	59
12	الحصول على برامج هادفة من وسائل الإعلام	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	7,1%	60
13	إعداده لممارسة المهنة التي تناسب ميوله في المستقبل	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	61
مجموع حقوق الطفل التعليمية		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28	100	
المتوسط الحسابي لتوزيع حقوق الطفل التعليمية		2,2																
ثلاثة من حقوق الطفل في المجال الاجتماعي من أصل 13 حقاً		$23\% = 100 \times 13 \div 3$																

يشير الجدول (5) حقوق الطفل التعليمية من واقع تحليل كُتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي. يتوافر منها (3) حقوق من أصل (13) حقاً وهي مجموع الحقوق في هذا المجال. تكرر قياسها (28) مرة، وشكلت (23%) من حقوق الطفل التعليمية، وتختلف هذه النتيجة للدراسة مع نتيجة دراسة العازمي وطلافة (2012) التي أظهرت أن حقوق الطفل التعليمية هي الأكثر توافراً في الكتابين.

المجال الخامس- حقوق الطفل المعيشية:

(الجدول 6)

التكرارات والنسب المئوية لتضمنين حقوق الطفل المعيشية في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل وخصوصية المجتمع السعودي

النسب والتكرارات المئوية لحقوق الطفل	المرحلة الثانوية (نظام المقررات)				صفوف المرحلة المتوسطة						صفوف المرحلة الثانوية						حقوق الطفل المعيشية	الرقم		
	المسار المشترك	مسار العلوم الإنسانية			الصف الثالث المتوسط		الصف الثاني متوسط		الصف الأول متوسط		الصف السادس		الصف الخامس		الصف الرابع					
		الاجتماعيات	الجغرافيا	التاريخ	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف				
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تجنب تكليفه بالعمل إلا بعد عام وبما يتوافق مع قدراته العقلية والجسدية	1	62
11,7%	2	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	الحماية من الاستغلال الاقتصادي	2	63
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	توفير المتطلبات الأساسية (طعام، ملابس، مسكن،..... إلى غير ذلك)	3	64
17,6%	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تملك ما يحتاجه (الألعاب، وأغراضه الشخصية..... إلى غير ذلك)	4	65
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	توضيح العلاقة الوثيقة بين التربية والتنمية الشاملة	5	66
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	ترسيخ المواقف الإيجابية نحو العمل كقيمة بشرية وحضارية رفيعة	6	67
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التأكيد على مبدأ تماسك المجتمع بقوة والاتجاه للبناء التنموي	7	68
6%	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تقديم مستوى معيشي يكفي لضمان صحته ورفاهيته	8	69
64,7%	11	0	0	0	7	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	الاستفادة من الضمان الاجتماعي عند وفاة أحد الوالدين أو كلاهما	9	70
100	17	0	0	0	9	5	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	مجموع حقوق الطفل المعيشية		
1,9	المتوسط الحسابي لتوزيع حقوق الطفل المعيشية																			
أربعة من حقوق الطفل من أصل 9 حقوق 44=100×9÷4																				

يتضح من الجدول (6) حقوق الطفل المعيشية من واقع تحليل كُتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل وخصوصية المجتمع السعودي. يتوافر منها (4) حقوق من أصل (9) حق وهي مجموع الحقوق في هذا المجال. تكرر قياسها (17) مرة، ومثلت (44%) حقوق الطفل المعيشية. وتختلف هذه النتيجة للدراسة مع نتيجة دراسة المحروقي (2004) التي أظهرت اهتمام كُتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمدنية.

المجال السادس- حقوق الطفل الترفيهية:

الجدول (7)

التكرارات والنسب المئوية لتضمين حقوق الطفل الترفيهية في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل وخصوصية المجتمع السعودي

التكرارات والنسب المئوية لحقوق الطفل	صفوف المرحلة الثانوية (نظام المقررات)				صفوف المرحلة المتوسطة						صفوف المرحلة الابتدائية						حقوق الطفل الترفيهية		الرقم			
	المسار المشترك		مسار العلوم الإنسانية		الصف الثالث المتوسط		الصف الثاني المتوسط		الصف الأول المتوسط		الصف السادس		الصف الخامس		الصف الرابع							
	النسب المئوية	مجموع التكرارات	الاجتماعيات	الجغرافيا	التاريخ	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف			
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	المرح البريء	1	71
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	اتاحه الفرصة لمزاولة الألعاب والأنشطة التي تناسب ميوله	2	72
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	اللعب الآمن	3	73
57,1%	4	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	زيارة الأماكن الأثرية والسياحية	4	74
14,3%	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	زيارة المهرجانات الشعبية والتراثية	5	75
28,6%	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التنقل والسفر مع ذويه داخل حدود البلد أو خارجها	6	76
100	7	1	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	مجموع حقوق الطفل الترفيهية		
1,2	المتوسط الحسابي لتوزيع حقوق الطفل الترفيهية																					
ثلاثة من حقوق الطفل في المجال الترفيهي من أصل 6 حقوق 50%=100×6÷3																						

يشير الجدول (7) لحقوق الطفل الترفيهية من واقع تحليل كُتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي. يتوافر منها (3) حقوق من أصل (6) حقوق. وتكرر قياسها (7) مرات، وشكلت (50%) من حقوق الطفل في هذا المجال.

المجال السابع- حقوق الطفل الاجتماعية:

(الجدول 8)

التكرارات والنسب المئوية لتضمين حقوق الطفل الاجتماعية في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي

النسب والتكرارات المئوية لحقوق الطفل	صفوف المرحلة الثانوية (نظام المقررات)			صفوف المرحلة المتوسطة						صفوف المرحلة الابتدائية						حقوق الطفل الاجتماعية	الرقم			
	المسار المشترك	مسار العلوم الإنسانية	التاريخ	الثالث المتوسط		الثاني المتوسط		الأول المتوسط		الصف السادس		الصف الخامس		الصف الرابع						
				2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف					
المجال السابع: حقوق الطفل الاجتماعية																				
35,7%	5	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	الاحترام من أفراد المجتمع	1	77
28,6%	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	حرية الرأي والتعبير	2	78
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	غرس العادات الاجتماعية الإيجابية	3	79
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	الإشراك في الاجتماعات والجمعيات السلمية ذات العلاقة به (جمعيات الأطفال، النوادي الاجتماعية،.... إلى غير ذلك)	4	80
35,7%	5	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	توفير رعاية بديلة للمحرومين (الإيتام، اللقطاء،..... إلى غير ذلك)	5	81
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	إتاحة الفرصة لاندماج الطفل المعاق في المجتمع	6	82
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	التنشئة على تطبيق المواطنة الصالحة	7	83
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	مسامحة من يسيء إليه ومطالبته من يراد أخذ حقه منه	8	84
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تنمية روح التعاون والتسامح والتفاهم مع الآخرين	9	85
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	المشاركة مع رفاقه في إنجاز المهمات المطلوبة منه بروح تعاونية	10	86
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	المشاركة بالاحتفال بالأعياد والمناسبات الوطنية (عيد الفطر، عيد الأضحى، اليوم الوطني، يوم الطفل العالمي،..... إلى غير ذلك)	11	87
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تقدير آرائه	12	88
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	تنمية شعور الإيتار للغير	13	89
100	14	1	0	0	2	6	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	1	مجموع حقوق الطفل الاجتماعية		
1,1	المتوسط الحسابي لتوزيع حقوق الطفل الاجتماعية																			
ثلاثة من حقوق الطفل في المجال الاجتماعي من أصل 13 حقاً $23,1\% = 100 \times 13 \div 3$																				

يبين الجدول (8) حقوق الطفل الاجتماعية من واقع تحليل كُتُب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي. يتوافر منها (3) حقوق من أصل (13) حقاً وهي مجموع الحقوق في هذا المجال. تكرر قياسها (14) مرة، وشكلت (23%) من حقوق الطفل الاجتماعية.

المجال الثامن- حقوق الطفل الأمنية:

الجدول (9)

التكرارات والنسب المئوية لتضمنين حقوق الطفل الأمنية في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي

الرقم	حقوق الطفل الأمنية	صفوف المرحلة الابتدائية						صفوف المرحلة المتوسطة						صفوف المرحلة الثانوية				التكرارات والنسب المئوية لحقوق الطفل		
		الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس		الأول المتوسط		الثاني المتوسط		الثالث المتوسط		مسار العلوم الإنسانية		المسار المشترك		مجموع التكرارات	النسب المئوية	
		1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	1ف	2ف	التاريخ	الجغرافيا	الاجتماعيات				
1	اللجوء إلى المحاكم الشرعية الوطنية عند وقوع الظلم عليه	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
2	توفير الأمن الإعلامي (الصور الفوتوغرافية، مقاطع الفيديو والصوت، والرسوم المتحركة..... إلى غير ذلك)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
3	توفير الأمن المعلوماتي (الهجمات الإلكترونية، عمليات القرصنة الإلكترونية والتجسس والتلصص، التخريب الإلكتروني)..... إلى غير ذلك	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
4	تنمية الشعور بالانتماء للوطن	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12,5%	
5	تشجيعه على احترام أنظمة المرور	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	62,5%	
6	توعيته بأهمية الدفاع عن الوطن عند التعرض للعدوان	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12,5%	
7	الحماية من الاستغلال بشتى أنواعه	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	12,5%	
8	الحماية من الحروب والنزاعات المسلحة من السجن أو الاعتقال وضمان حقه في العدالة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
مجموع حقوق الطفل في المجال الأمني		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	100%	
1	المتوسط الحسابي لتوزيع حقوق الطفل الأمنية																			
أربعة من حقوقالطفل في المجال الأمني من أصل 8 حقوق 50=100×8÷4																				

يكشف الجدول (9) عن حقوق الطفل الأمنية من واقع تحليل كُتُب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي، إذ يتوافر منها (4) حقوق من أصل (8) حقوق وهي مجموع الحقوق في هذا المجال، تكرر قياسها (8) مرة، ومثلت ما نسبته (50%) من حقوق الطفل الأمنية.

مجالات حقوق الطفل ككل:

(الجدول (10)

الأعداد والتكرارات والنسب المئوية لتضمين حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل وخصوصية المجتمع السعودي

الترتيب	النسب المئوية للتضمين	درجة التوافر		النسب المئوية للفقرات	عدد الفقرات	المجال
		الغير متوافرة	المتوافرة			
1	50%	4	4	8,2%	8	حقوق الطفل الأمنية
2	50%	3	3	6,2%	6	حقوق الطفل الترفيهية
3	45,45%	6	5	11,3%	11	حقوق الطفل الصحية
4	44,44%	5	4	9,3%	9	حقوق الطفل المعيشية
5	41,18%	10	7	17,5%	17	حقوق الطفل الدينية
6	23,08%	10	3	13,4%	13	حقوق الطفل التعليمية
7	23,08%	10	3	13,4%	13	حقوق الطفل الاجتماعية
8	10%	18	2	20,6%	20	حقوق الطفل الأسرية
-----	-----	66	31	100	97	المجموع الكلي

يشير الجدول (10) إلى تضمين (31) حق من أصل (97) من حقوق الطفل في جميع المجالات الثمانية للدراسة. وبنسبة بلغت (32%)، وهذا يدل على أن (66) حقاً للطفل لم تضمن في تلك الكتب، وبنسبة وصلت إلى (68%). ويكشف الجدول عن أن حقوق الطفل التي تم تضمينها يلاحظ على تضمينها أنه تم بشكل غير متوازن ومتفاوت. حيث جاءت في الطليعة بالتساوي حقوق الطفل الأمنية والترفيهية، بنسبة تضمين (50%) لكل منهما؛ تلتها حقوق الطفل الصحية، بنسبة تضمين (45,45%)؛ وحلت رابعاً حقوق الطفل المعيشية، بنسبة تضمين (44,44%)؛ وجاءت خامساً حقوق الطفل الدينية، بنسبة تضمين (41,18%)، وجاءت بالتساوي كل من حقوق الطفل التعليمية والاجتماعية، بنسبة تضمين (23,08%) لكل منهما؛ وحلت أخيراً حقوق الطفل الأسرية، بنسبة تضمين (10%).

قد يفسر عدم تضمين (66) حقاً للطفل بأنه عائد لرؤية مصممي هذه الكتب حيث يعتقد أنهم غير مقتنعين بالشكل الكافي بأهمية هذه الحقوق ضمن محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام السعودي، إما لصعوبة التعامل مع مضامينها بالشكل الصحيح أو لعدم الاقتناع بأهميتها. أو عدم معرفتهم بهذه الحقوق. وتتعارض هذه النتيجة مع ما تشكله حقوق الطفل من دور بارز في تنمية الوعي بحقوق الطفل لدى أفراد المجتمع، وكذلك يتنافى مع الدور الرائد للمدرسة الحديثة المتمثل في صقل شخصية الطلبة وتنشئتهم على معرفة حقوقه والمطالبة بها، ومعرفة وواجباتهم والقيام بها، وجميع ذلك يصب في رصيد المواطنة الصالحة لأفراد المجتمع. وتختلف هذه النتيجة للدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المحروقي (2009) التي كشفت عن فاعلية حقوق الطفل التي تم تصنيفها في سبعة مجالات، وهي الحقوق التعليمية والصحية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والمدنية والترفيهية.

الإجابة عن السؤال الثالث:

ما مستوى التتابع بين مجالات حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي؟

جدول (11)

مستوى التتابع بين مجالات حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي

الرتبة	النسبة المئوية	مجموع التكرارات	الصفوف الدراسية															مجالات حقوق الطفل							
			المرحلة الثانوية						المرحلة المتوسطة						المرحلة الابتدائية										
			مسار مشترك			مسار العلوم الإنسانية			التاريخ			الثالث			الثاني				الأول			السادس		الخامس	الرابع
			اجتماعيات		الجغرافيا	التاريخ		الثالث		الثاني		الأول		السادس	الخامس	الرابع									
			ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن		ت	ن	ت				
1	27,33	38	4,31	6	1,43	2	2,15	3	5,76	8	5,76	8	0	0	2,15	3	0,72	1	5,04	7	حقوق الطفل الدينية				
2	20,14	28	2,15	3	1,43	2	2,87	4	7,91	11	0,72	1	0	0	3,60	5	0,72	1	0,72	1	حقوق الطفل التعليمية				
3	14,39	20	0	0	0	0	0	0	6,47	9	0	0	0	0	7,91	11	0	0	0	0	حقوق الطفل الصحية				
4	12,23	17	0	0	0	0	0	0	10,07	14	0	0	0	0	2,15	3	0	0	0	0	حقوق الطفل المعيشية				
5	10,07	14	0,72	1	0	0	0	0	5,76	8	0	0	0	0	2,87	4	0	0	0,72	1	حقوق الطفل الاجتماعية				
6	5,76	8	0	0	0,72	1	0	0	5,04	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	حقوق الطفل الأمنية				
7	5,04	7	0	0	0	0	0	0	3,60	5	0	0	0	0	0	0	1,43	2	0	0	حقوق الطفل الأسرية				
7	5,04	7	0,72	1	0	0	0	0	4,31	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	حقوق الطفل الترفيهية				
—	100%	139	7,91	11	3,60	5	5,04	7	48,92	68	6,47	9	0	0	18,7	26	2,87	4	6,47	9	المجموع				
—	—	—	3	6	5	1	4	8	2	7	4	رتبة													

ت: التكرارات. ن: النسبة المئوية

يوضح الجدول (11) أن مستوى التتابع لمجال حقوق الطفل الدينية جاء في المرتبة الأولى بمجموع (38) تكراراً، وبنسبة (27,33%)؛ وجاء مستوى التتابع لمجال حقوق الطفل التعليمية في المرتبة الثانية بمجموع (28) تكراراً، وبنسبة (20,14%)؛ وجاء مستوى التتابع لمجال حقوق الطفل الصحية في المرتبة الثالثة بمجموع (20) تكراراً. وبنسبة (14,39%)؛ في حين جاء مجال حقوق الطفل المعيشية في المرتبة الرابعة بمجموع (17) تكراراً، وبنسبة (12,23%)؛ بينما جاء مجال حقوق الطفل الاجتماعية في المرتبة الخامسة بمجموع (14)

تكراراً، وبنسبة (10,07%)؛ وجاء مجال حقوق الطفل الأمنية في المرتبة السادسة بمجموع (8) تكرارات، وبنسبة (5,76%)؛ وأخيراً جاء مجالاً حقوق الطفل الأسرية والترفيهية في المرتبة السابعة والأخيرة بمجموع (7) تكرارات، وبنسبة (5,04%) لكل منهما.

أيضاً يبين جدول (11) تكرار لمجالات حقوق الطفل في كتاب الدراسات الاجتماعية والمواطنة للصف الثالث المتوسط بنسبة أعلى من بقية الصفوف حيث حصل على المرتبة الأولى كونه اشتمل على (68) تكراراً، وبنسبة (48,92%)؛ يليه بالمرتبة الثانية كتاب التربية الاجتماعية والمواطنة للصف السادس الابتدائي لتضمنه (26) تكراراً، وبنسبة مئوية (18,7%)؛ وحل في المرتبة الثالثة كتاب الدراسات الاجتماعية والمواطنة في المسار المشترك بالمرحلة الثانوية كونه اشتمل على (11) تكراراً، وبنسبة (7,91%)؛ وجاء كتابا التربية/الدراسات الاجتماعية والمواطنة للصفين الرابع الابتدائي والثاني المتوسط بالمرتبة الرابعة حيث تضمننا (9) تكرارات، وبنسبة (6,47%) لكل منهما؛ بينما جاء بالمرتبة الخامسة كتاب التاريخ في مسار العلوم الإنسانية بالمرحلة الثانوية حيث اشتمل على (7) تكرارات، وبنسبة (5,04%)؛ في حين جاء بالمرتبة السادسة كتاب الجغرافيا في مسار العلوم الإنسانية بالمرحلة الثانوية حيث تضمن (5) تكرارات، وبنسبة (3,60%)؛ يليه في المرتبة السابعة كتاب التربية الاجتماعية والمواطنة للصف الخامس الابتدائي لتضمنه (4) تكرارات، وبنسبة (2,87%)؛ وأخيراً جاء في المرتبة الثامنة كتاب الدراسات الاجتماعية والمواطنة للصف الأول المتوسط لعدم تضمنه تكرارات لمجالات حقوق الطفل.

ويظهر جدول (11) أن تكرارات جميع مجالات حقوق الطفل لم تزد بصورة مطردة بتقدم الصف. فيلاحظ أن مجال حقوق الطفل الدينية كان توزيع تكراراتها (7, 1, 3, 0, 8, 8, 2, 6) تكراراً في الصفوف الرابع الابتدائي والخامس الابتدائي والسادس الابتدائي والأول المتوسط والثاني المتوسط والثالث المتوسط والتاريخ والجغرافيا بمسار العلوم الإنسانية والمسار المشترك على التوالي. ومجال حقوق الطفل التعليمية كان توزيع تكراراتها (1, 1, 5, 0, 1, 11, 4, 2, 3) تكراراً في الصفوف الرابع الابتدائي والخامس الابتدائي والسادس الابتدائي والأول المتوسط والثاني المتوسط والثالث المتوسط والتاريخ والجغرافيا بمسار العلوم الإنسانية والمسار المشترك على التوالي. بينما مجال حقوق الطفل الصحية كان توزيع تكراراتها (0, 0, 11, 0, 0, 9, 0, 0, 0) تكراراً في الصفوف الرابع الابتدائي والخامس الابتدائي والسادس الابتدائي والأول المتوسط والثاني المتوسط والثالث المتوسط والتاريخ والجغرافيا بمسار العلوم الإنسانية والمسار المشترك على التوالي. في حين مجال حقوق الطفل المعيشية كان توزيع تكراراتها (0, 0, 3, 0, 0, 14, 0, 0, 0) تكراراً في الصفوف الرابع الابتدائي والخامس الابتدائي والسادس الابتدائي والأول المتوسط والثاني المتوسط والثالث المتوسط والتاريخ والجغرافيا بمسار العلوم الإنسانية والمسار المشترك على التوالي؛ ومجال حقوق الطفل الاجتماعية كان توزيع تكراراتها (1, 0, 4, 0, 0, 8, 0, 0, 1) تكراراً في الصفوف الرابع الابتدائي والخامس الابتدائي والسادس الابتدائي والأول المتوسط والثاني المتوسط والثالث المتوسط والتاريخ والجغرافيا بمسار العلوم الإنسانية والمسار المشترك على التوالي؛ بينما مجال حقوق الطفل الأمنية كان توزيع تكراراتها (0, 0, 0, 0, 7, 0, 0, 1, 0) تكراراً في الصفوف الرابع الابتدائي والخامس الابتدائي والسادس الابتدائي والأول المتوسط والثاني المتوسط والثالث المتوسط والتاريخ والجغرافيا بمسار العلوم

الإنسانية والمسار المشترك على التوالي، ومجال حقوق الطفل الأسرية كان توزيع تكراراتها (0, 0, 2, 0, 0, 0, 5, 0) تكراراً في الصفوف الرابع الابتدائي والخامس الابتدائي والسادس الابتدائي والأول المتوسط والثاني المتوسط والثالث المتوسط والتاريخ والجغرافيا بمسار العلوم الإنسانية والمسار المشترك على التوالي. وأخيراً مجال حقوق الطفل الترفيهية كان توزيع تكراراتها (0, 0, 0, 0, 0, 0, 6, 0, 0, 1) تكراراً في الصفوف الرابع الابتدائي والخامس الابتدائي والسادس الابتدائي والأول المتوسط والثاني المتوسط والثالث المتوسط والتاريخ والجغرافيا بمسار العلوم الإنسانية والمسار المشترك على التوالي. وبالتالي فإن مستوى التتابع لجميع مجالات حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام السعودي في ضوء الميثاق العالمي وخصوصية المجتمع السعودي لحقوق الطفل كانت منعدمة وبنسبة مئوية (0%) لأنها لم تزد بصورة مطردة سواء بتقدم الصف الدراسي أو المرحلة الدراسية.

الإجابة عن السؤال الرابع:

ما مستوى التكامل بين مجالات حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي؟

جدول (12)

نتيجة فحص كاي تربيع (Chi-Square) لمستوى التكامل بين مجالات حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي

الصف/المسار	قيمة كاي تربيع	درجة الحرية	قيمة الدلالة الإحصائية	الدلالة اللفظية
الرابع الابتدائي	16	14	0,313	غير دالة
الخامس الابتدائي	16	14	0,313	غير دالة
السادس الابتدائي	32	28	0,275	غير دالة
الأول المتوسط	_____	_____	_____	_____
الثاني المتوسط	14	12	0,301	غير دالة
الثالث المتوسط	48	42	0,243	غير دالة
مسار العلوم الإنسانية	24	21	0,293	غير دالة
المسار المشترك	24	21	0,293	غير دالة
جميع الصفوف	48	42	0,243	غير دالة

يبين جدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مجالات حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي. إذ بلغت قيمة كاي تربيع (48) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، لأن قيمة الدلالة الإحصائية بلغت (0,243) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0,05). مما يعني عدم وجود تكامل بين مجالات حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام السعودي. إضافة إلى ذلك؛ يبين الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجالات حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة للصفوف الرابع

الابتدائي والخامس الابتدائي والسادس الابتدائي والثاني المتوسط والثالث المتوسط، لأن قيم الدلالة الإحصائية لها بلغت (0,313, 0,313, 0,275, 301, 0,243) على التوالي. وأيضاً يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجالات حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة لمسار العلوم الإنسانية والمسار المشترك. لأن قيمتا الدلالة الإحصائية لهما بلغت (0,293). كما يظهر الجدول السابق عدم وجود قيمة لكاي تربيع في الصف الأول المتوسط بسبب أن تكرارات مجالات حقوق الطفل في كتاب الدراسات الاجتماعية والمواطنة منعدمة.

نتيجة السؤال الخامس:

ما مصفوفة المدى والتتابع لحقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل وخصوصية المجتمع السعودي؟

الجدول (13)

مصفوفة المدى والتتابع لحقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل وخصوصية المجتمع السعودي

مراحل التعليم العام السعودي		
المرحلة الابتدائية		
الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
اختيار الاسم الحسن	التنشئة الدينية الصحيحة	الحماية (حماية الروح من الكوارث، والعقل من المفسدات. والنفس من التجريح. والحماية من العنف. ومن الأخطار "جسماً. عقلياً. عاطفياً")
إثبات النسب	الترغيب في أداء العبادات	الحماية من الاستغلال بشتى أنواعه
العقيدة	التحدث والقراءة والكتابة باللغة العربية	المستوى المعيشي اللائق مع أسرته
الختان	ممارسة العبادات وفق ما شرع الخالق	المشاركة بالاحتفال بالأعياد والمناسبات الوطنية (عيد الفطر، عيد الأضحى، اليوم الوطني، يوم الطفل العالمي...إلى غير ذلك)
الحضانة	التعليم النظامي (التعليم الأساسي)	تقديم الهدايا له بما يتناسب مع إمكانيات الأسرة عند المناسبات السعيدة والإنجازات المميزة
الرضاعة الطبيعية	تعليمه الأدب والقول الحسن في التواصل مع أفراد أسرته	اللعب الآمن
اعتناء الوالدين به	التنشئة على استخدام الألفاظ المهذبة في معاملته	غرس العادات الاجتماعية الإيجابية
النفقة الكافية من والديه	العيش في كنف أسرة متماسكة	تجنب تكليفه بالعمل إلا بعد (12) عاماً وبما يتوافق مع قدراته العقلية والجسدية
الرعاية النفسية الملائمة	المعاملة الحسنة من قبل الأسرة	الاحترام من أفراد المجتمع

احترام إنسانيته عند التعامل معه	المساواة بين الأبناء (الذكور والإناث) داخل الأسرة	الحصول على الغذاء الصحي (حليب الأطفال، الخضار،...إلى غير ذلك)
تنمية احترامه لذاته	زيارة والديه في حالة الانفصال بينهما	توفير المتطلبات الأساسية (طعام، ملابس، مسكن،...إلى غير ذلك)
الإرث الشرعي	الرعاية البديلة في حال عدم وجود أسرة	التنقل والسفر مع ذويه داخل حدود البلد أو خارجها
الوصاية للغير	الراحة وقت الفراغ في كنف الأسرة	النظافة (البدن، الطعام، الماء، الملابس، المسكن،...إلى غير ذلك)
التوكيل للغير وفق الضوابط الشرعية	تملك ما يحتاجه (الألعاب، وأغراضه الشخصية...إلى غير ذلك)	المرح البريء
إثبات هويته في السجلات المدنية	تعيده على المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة	الحصول على الجرعات الوقائية
تشجيعه على احترام أنظمة المرور	توفير بيئة تعليمية ملائمة	توفير رعاية بديلة للمحرومين (الأيتام، اللقطاء،...إلى غير ذلك)
المرحلة المتوسطة		
الثالث المتوسط	الثاني المتوسط	الأول المتوسط
المشاركة مع رفاقه في إنجاز المهمات المطلوبة منه بروح تعاونية	تنمية القناعة لديه بما يملك	الثناء والإشادة عند تحقق الإنجازات
تنمية روح التعاون والتسامح والتفاهم مع الآخرين	استخدام التقنية المفيدة	الحصول على الدواء (العلاج)
مسامحة من يسيء إليه ومطالبة من يراذ أخذ حقه منه	استخدام مهارة الانفتاح المنضبط على الآخرين	الحماية من (المواد المسرطنة. المواد المخدرة... إلى غير ذلك)
تقدير آرائه	تدريبه على تحمل المسؤولية	الحماية من الأمراض المزمنة (السكري، ضغط الدم،...إلى غير ذلك)
تنمية شعور الإيثار للغير	اشراكه في اتخاذ القرارات الخاصة به	التوعية بأضرار الممارسات التقليدية الخاطئة بالصحة
اتاحة الفرصة لاندماج الطفل المعاق في المجتمع	إعداده لتحمل المسؤولية في المجتمع المدني	الكسوة اللائقة وفق إمكانيات الأسرة
اتاحة الفرصة لمزاولة الألعاب والأنشطة التي تناسب ميوله	إعداده لممارسة المهنة التي تناسب ميوله في المستقبل	اتاحة الفرصة في تقديم النقد البناء
رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (إعاقات عقلية، سمعية، بصرية، توحده...إلى غير ذلك)	التنشئة على تطبيق المواطنة الصالحة	متابعة سلوكه داخل الأسرة وخارجها
الرعاية الصحية من الأمراض الخطيرة (السرطان، أمراض نقص المناعة...إلى غير ذلك)	تنمية الشعور بالانتماء للوطن	زيارة أصدقائه برفقة ذويه

الاستفادة من الضمان الاجتماعي عند وفاة أحد الوالدين أو كلاهما	-----	-----
المرحلة الثانوية (نظام المقررات)		
التاريخ	الجغرافيا	الاجتماعيات
حرية الرأي والتعبير	الحماية من الاستغلال الاقتصادي	توضيح العلاقة الوثيقة بين التربية والتنمية الشاملة
زيارة المهرجانات الشعبية والتراثية	تقديم مستوى معيشي يكفي لضمان صحته ورفاهيته	توعيته بأهمية الدفاع عن الوطن عند التعرض للعدوان
زيارة الأماكن الأثرية والسياحية	التأكيد على مبدأ تماسك المجتمع بقوة والاتجاه للبناء التنموي	توفير الأمن المعلوماتي (الهجمات الإلكترونية، عمليات القرصنة الإلكترونية والتجسس والتلصص، التخريب الإلكتروني... إلى غير ذلك)
الاشتراك في الاجتماعات والجمعيات السلمية ذات العلاقة به (جمعيات الأطفال، والنوادي الاجتماعية... إلى غير ذلك)	تحقيق مبدأ المساواة والعدالة في تقديم العلم النافع	توفير الأمن الإعلامي (الصور الفوتوغرافية، مقاطع الفيديو والصوت، والرسوم المتحركة... إلى غير ذلك)
تنمية قدراته (العقلية، الجسمية، العاطفية... إلى غير ذلك) إلى أقصى درجة ممكنة	الحصول على برامج هادفة من وسائل الإعلام	ترسيخ المواقف الإيجابية نحو العمل كقيمة بشرية وحضارية رفيعة
مساعدته على تنمية أنماط التفكير الإيجابية المختلفة	اللجوء إلى المحاكم الشرعية الوطنية عند وقوع الظلم عليه	اكتساب المهارات الحياتية (الحوارات الإثرائية، المناقشات العميقة، النقد البناء، حل الخلافات بالطرق السلمية... إلى غير ذلك)
الرعاية في حالة الأمراض المزمنة (السكري، ضغط الدم... إلى غير ذلك)	الحماية من الحروب والنزاعات المسلحة من السجن أو الاعتقال وضمان حقه في العدالة	مساعدته على إدراكه لدوره وممارسته بفاعلية في المواقف الحياتية

يقدم الجدول (13) تصوراً مقترحاً لمصفوفة المدى والتتابع لحقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي. وقد روعي عند إعداد هذه المصفوفة الالتزام بعدة معايير؛ ومن أهمها التدرج من حقوق الطفل المحسوسة إلى المجردة، ومن حقوق الطفل السهلة الإدراك إلى الأكثر تعقيداً، والاعتناء ببناء المدى، والاستمرار والتتابع والتكامل، وكل ذلك بغية تراكم الخبرات لدى الطلبة عن حقوق الطفل عبر السنوات في تلك الكتب التي يبدأ تدريسها من الصف الرابع الابتدائي وحتى الصف الثالث الثانوي لمدة زمنية مداها تسعة أعوام دراسية.

وحظيت الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالنصيب الأكبر من مصفوفة حقوق الطفل المطلوب تضمينها في تلك الكتب، حيث اشتملت المصفوفة على (48) حقاً، وهو ما يمثل نحو (50%)، أي نصف إجمالي حقوق الطفل في هذه المصفوفة، وتوزعت هذه الحقوق بالتساوي بواقع (18) حقاً للطفل في الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي. في حين تضمنت صفوف المرحلة المتوسطة (28) حقاً للطفل بنسبة (29%) من إجمالي حقوق الطفل، وتوزعت هذه الحقوق بالتساوي بواقع (9) حقوق للطفل في الصفين الأول والثاني

المتوسط، و (10) حقوق للطفل في الصف الثالث المتوسط. بينما احتوت المرحلة الثانوية على (21) حقاً للطفل بنسبة (21%) من إجمالي حقوق الطفل، وتوزعت بالتساوي بواقع (7) حقوق للطفل في مقررات التاريخ والجغرافيا والاجتماعيات على مستويات المرحلة الثانوية حسب الخطة الدراسية لنظام المقررات.

ومما يجدر ذكره؛ أنه تم التركيز على تضمين معارف وقيم ومهارات متنوعة عن حقوق الطفل، تصب جميعها في بوتقة خبرات تراكمية للطلبة، وبما يسهم في نهاية المطاف في تنشئة جيل واع بحقوقه التي كفلتها له الشريعة الإسلامية السمحاء والمواثيق الدولية ذات العلاقة وفي طليعتها الميثاق العالمي لحقوق الطفل وخصوصية المجتمع السعودي، وفي ذات الوقت تهيئة النشء الصاعد للقيام بواجباته والاضطلاع بأدواره ومسؤولياته، وصولاً إلى الغاية المنشودة المتمثلة في المواطنة الصالحة لجميع أفراد المجتمع.

الجدول (14)

عناصر المنهج لمصفوفة المدى والتتابع لحقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي

التقويم	الأنشطة المصاحبة	الوسائل التعليمية	إستراتيجيات التدريس	الأهداف التدريسية
١- الملاحظة المباشرة للتفاعل الطلابي	١- تقديم شواهد من القرآن الكريم والسنة النبوية عن حقوق الطفل	١- جداول وأشكال وصور كتاب الطالب	١- إستراتيجية العصف الذهني لتوضيح أهمية حقوق الطفل في تنمية المجتمع.	١- المجال المعرفي: - إدراك أهمية التربية الحقوقية. - فهم الميثاق العالمي لحقوق الطفل
٢- طرح الأسئلة الصفية	٢- جمع نصوص حقوق الطفل ومقالات عن قضايا الأطفال في العالم	٢- العروض الحاسوبية المرئية	٢- إستراتيجية الأبعاد السداسية لفهم الميثاق العالمي لحقوق الطفل	- تصنيف حقوق الطفل وفقاً لمجالاتها - التعرف إلى حقوق الطفل
٣- الاختبارات الموضوعية والتحريرية المتنوعة	٣- إعداد اللوحات الإرشادية عن احترام حقوق الطفل	٣- الرحلات المعرفية عبر الانترنت (الويب كويست)	٣- إستراتيجية الاستكشاف للتعرف على حقوق الطفل في مجالاتها المتعددة	- استخلاص إيجابيات حقوق الطفل
٤- الواجبات المنزلية			٤- إستراتيجية الاستقصاء للمشكلات الناجمة عن انتهاك حقوق الطفل	- إدراك المشكلات الناجمة عن انتهاك حقوق الطفل.
٥- إعداد التقارير عن منظمات حقوق الطفل			٥- إستراتيجية التعلم التوليدي لأثر التعاون بين أفراد المجتمع للقيام بحقوق الطفل	- تقويم حقوق الطفل في الوطن العربي
			٦- إستراتيجية التسأل الذاتي للتعبير عن أهمية الاحترام لحقوق الطفل	٢- المجال الوجداني: - استشعار أهمية حقوق الطفل
			٧- إستراتيجية البيت الدائري لمهارات التواصل مع الآخرين	- التعبير عن احترام حقوق الطفل
			٨- إستراتيجية خرائط التفكير عند التعبير عن الأفكار والآراء	٣- المجال المهاري: - امتلاك مهارات التواصل مع الآخرين - تجنب العنف عند التعبير عن الأفكار والآراء

يُظهر الجدول (14) عناصر المنهج لمصفوفة المدى والتتابع لحقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي، ويأتي ذلك بعد تضمينها في تلك الكتب بقصد تأطير تلك الحقوق في نسق تعليمي متكامل العناصر، وبما يضيف مزيداً

من الوضوح على المصفوفة عند تطبيقها في الجانب التعليمي. حيث أوضحت الأهداف التدريسية الرئيسية في مجالاتها الثلاثة المعرفية والوجدانية والمهارية، وروعي في كل مجال تنوع مستويات أهدافه. واقترحت ثمان إستراتيجيات للتعليم البنائي المتمركز حول الطلبة لتدريس حقوق الطفل في مراحل التعليم العام السعودي، وتمثلت في إستراتيجيات العصف الذهني، والاستكشاف، والاستقصاء، والتعلم التوليدي، والأبعاد السداسية، والتساؤل الذاتي، والبيت الدائري، وخرائط التفكير. أيضاً اقترحت أربعاً من أهم الوسائل التعليمية عند تدريس حقوق الطفل، وتمثلت في جداول وأشكال وصور كتاب الطالب، العروض الحاسوبية المرئية، الرحلات المعرفية عبر الشبكة المعلوماتية (الويب كويست). كذلك اقترحت ثلاثة أنشطة مصاحبة لحقوق الطفل، وهي تقديم شواهد من القرآن الكريم والسنة النبوية، ومقالات عن قضايا الأطفال في العالم، وإعداد اللوحات الإرشادية عن حقوق الطفل. وختاماً؛ قدمت بعض أدوات التقويم وتمثلت في الملاحظة المباشرة، وطرح الأسئلة الصفية، والاختبارات الموضوعية والتحريرية المتنوعة، والواجبات المنزلية، وإعداد التقارير.

استنتاجات الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها:

- الاستنتاجات:

يستنتج من نتائج الدراسة الحالية؛ أن كُتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام تفتقر في محتواها إلى تضمين حقوق الطفل، وفقاً للميثاق العالمي السعودي لتلك الحقوق وبما يتوافق مع خصوصية المجتمع السعودي، والتي تعتبر ركناً رئيساً للتربية الحقوقية، وكشفت الدراسة بجلاء عن غياب المتابع والتكامل لحقوق الطفل في تلك الكتب. وقد أخذت الدراسة على عاتقها بناء مصفوفة المدى والمتابع وما يرتبط بها من عناصر المنهج لتضمين حقوق الطفل في مراحل التعليم العام السعودي بما يتناسب مع الفئات العمرية للطلبة.

- التوصيات:

قُدمت بعض التوصيات في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي قد تُسهم في تطوير كُتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي من حيث الشمولية والتوازن في تضمين هذه الحقوق، وهي كما يلي:

1 - الإفادة من قائمة حقوق الطفل ومصفوفة المدى والمتابع التي توصلت إليها الدراسة الحالية في الخطط التطويرية لكُتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة في جميع المراحل التعليمية بما يتناسب مع المرحلة العمرية للطلبة، ومراعاة الشمول والتوازن والمتابع عند تضمينها.

2 - الاهتمام بتضمين الأنشطة التعليمية التي تسهم في تعلم وتعليم حقوق الطفل في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي في مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام السعودي.

3 - تعريف معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام السعودي بأهمية حقوق الطفل كاتجاه حديث في المناهج من خلال الفعاليات والأنشطة المختلفة، والتي من خلالها يتم تزويد الطلبة

بكم وافر من التربية الحقوقية ولاسيما حقوق الطفل، مما يعينهم في حياتهم، ويُسهّم في تنشئتهم وفق مبادئ المواطنة الصالحة.

- المقترحات:

قُدمت بعض المقترحات للدراسات المستقبلية بغية تفعيل التوصيات، وتمثلت في الآتي:

١ - إجراء دراسة وصفية مسحية لرصد تقديرات معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والمواطنة للمواطنة ولدرجة أهمية تضمين حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل، وخصوصية المجتمع السعودي، والصعوبات التي تكتف تضمينها وتدريبها بحسب تقديراتهم.

٢ - إجراء دراسة شبه تجريبية لبرنامج تعليمي قائم على الميثاق العالمي لحقوق الطفل في مقررات الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام. بحيث يتوافق البرنامج التعليمي مع طبيعة المجتمع السعودي والمراحل العمرية للطلبة ويتدرج من المستوى التمهيدي بالمرحلة الابتدائية إلى المستوى المتقدم بالمرحلة الثانوية، وقياس فاعليته في تنمية الوعي بحقوق الطفل والاتجاه نحوها.

٣ - إجراء دراسة شبه تجريبية لبرنامج تدريبي لمعلمي/معلمات الدراسات الاجتماعية قائم على التعلم البنائي، وقياس فاعليته في تنمية كفاياتهم ومهاراتهم لتدريس حقوق الطفل في إحدى مراحل التعليم العام السعودي.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- الأمانة العامة للجنة الوطنية السعودية للطفولة.(2003). *تقرير المملكة العربية السعودية الدورية الثاني حول الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل*. الرياض: إصدارات اللجنة الوطنية السعودية لحقوق الطفل.
- بيبي، غانم وصيقل، شرين (1995). *حقوق الطفل في العالم العربي: نحو خطاب عربي في مفهوم الحقوق ودراسة تشريعية مقارنة*، القاهرة: دار الموارد العربية.
- الحبيشي، عبد الواحد (2020). *حقوق الطفل التربوية في الصف الدراسي بالتعليم الأساسي*. مجلة البحث العلمي في التربية - جامعة عين شمس- مصر. 20(1). 347 - 453.
- الحربي، نجلاء (2017). *درجة تضمين حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية المطورة بالمرحلة الابتدائية في ضوء الميثاق العالمي لحقوق الطفل*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- دغيري، أحمد (2014). *التربية المدنية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات الحياة المعاصرة وطبيعة المجتمع السعودي*، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- زيدان، يسري (2004). *مدى مراعاة مناهج التربية الوطنية المقرر لصفات المواطن الصالح*. رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- سعادة. جودت (1990). *مناهج الدراسات الاجتماعية*، (ط2). بيروت: دار العلم للملايين.
- الشيخلي، عبد القادر (2016). *حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية والنظام السعودي والمواثيق الدولية*، الرياض: دار العبيكان للنشر والتوزيع والطباعة.
- طعيمة، رشدي (2008). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- العازمي، علياء وطلافة، حامد (2012). *درجة توافر مفاهيم حقوق الطفل في كتب التربية الإسلامية والاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن ودرجة استيعاب الطلبة لها*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.
- عبدالمعظم، توفيق (2003). *العلاقة بين إساءة معاملة الطفل وبين المتغيرات النفسية والاجتماعية*، مجلة الطفولة العربية - الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية- الكويت، 5(4)، 9 - 35.
- العكور، هيام (2003). *مدى توافر مهارات التربية الاجتماعية في مناهج وكتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف التاسع الأساسي في الأردن*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العميري، فهد (2013). التربية السياحية في كُتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 9(4)، 389 - 402.

العميري، فهد والمقاطي، فاطمة (2018). المفاهيم الإعلامية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالتعليم العام في ضوء معايير التربية الإعلامية وطبيعة المجتمع السعودي. *مجلة البحوث التربوية والنفسية* - جامعة بغداد- العراق. 15(59)، 33 - 66.

الكساب، علي وعودات، ميسر والطالبة، هادي (2012). مدى تضمين مفاهيم حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. *مجلة الطفولة العربية* - الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية - الكويت. 13(50)، 58 - 75.

المحروقي، ماجد (2004). *حقوق الطفل في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بمرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، دراسة تحليلية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.

المحروقي، ماجد (2009). *فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة المرتبطة بالدراسات الاجتماعية لتنمية الوعي بحقوق الطفل لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الوليبي. عبد الله (2012). *المدخل إلى إعداد البحوث والرسائل الجامعية في العلوم الاجتماعية، الرياض: دار الرشد للنشر والتوزيع*.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

Alkhelaiwi, A.(2018).The psychology of a child who Grew up in an orphanage. *Journal of Educational and Psychological Sciences- Gaza-Palestine*, 15 (2),157-164.

<https://doi.org/10.26389/AJSRP A040418>.

Children's Rights Alliance.(2020).Is government keeping its promises to children?, *Report Card*, p1-154, Government of Ireland, Ireland.

Faiz, M. & Kamer, S.(2017). Prospective teachers' opinions concerning children's *Rights*, *Journal of Education and Learning*, 6 (3), 104-118.

<https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p118>.

Hamdan,A.(2019). *Analyzing the content of English for Palestine textbooks of the first four grades (1-4)in terms of rights of the child and a framework proposal for their enrichment*, Unpublished master's thesis, College of Education, Islamic University of Gaza, Gaza, Palestine.

Jerome, L., Emerson, L., Lundy, L. & Orr, K.(2015). *Teaching and learning about child rights: A study of implementation in 26 countries*. Geneva: UNICEF Private Fundraising and Partnerships Division.

Kaid. L. & Wadsworth, A.(1989). Content analysis, measurement of

communication behavior. eds, Philip Emmert and Larry Barker (pp.197-217), New York: Longman.

Saadah, H.(2019). The *detention of palestinian children: israel's dual System of law, discrimination on an ethnic- national biasis and child rights red violation –East Jerusalem as acase study*. Unpublished master's thesis, College of Graduate Studies, Arab American University , Jenin, Palestine.

Smyke, P.(1989). Caught in the crosscurrents, what's happened to childre and people who work for children in the ten years since the international year of the child. New York: The Non- Governmental Organizations Committee on UNICEF.

Stromso, M.(2018). Children's rights, participatory research and the co-construction of national belonging. *Peace Research Institute Oslo- Norway*, 1(1),25-44.

<https://doi.org/10.7577herer.2610>

United Nations Children's Fund & Save The Children.(2013). Children's rights in policies And codes oF conduct atool for companies. *Report, Geneva: UNICEF Private Fundraising and Partnerships Division*.

بناء ثقافة التسامح في مرحلة الطفولة المبكرة في روضات المملكة العربية السعودية-المبررات والأساليب: دراسة وصفية مع صيغة مقترحة

Doi:10.29343/1-85-2

د . نهله محمد علي حماد

أستاذ مشارك بقسم رياض الأطفال

كلية التربية بالمزاحمية-جامعة شقراء - المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدف البحث إلى إيجاد صيغة يمكن اقتراحها لبناء ثقافة التسامح من خلال البرنامج اليومي للطفل في مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، وتوضيح مبررات بناء تلك الثقافة، وتحديد الأساليب التي تعزز بناء تلك الثقافة. وقد استخدمت الباحثة لتحقيق ذلك المنهج الوصفي مع تطبيق أسلوب دلفي؛ لتحديد المبررات وأبعاد الصيغة المقترحة لبناء ثقافة التسامح من خلال البرنامج اليومي للطفل في مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية. وقد توصل البحث إلى الصيغة المقترحة تنطلق من تنشئة الطفل وتربيته على الاعتزاز بالهوية، وعلى الشعور بالانتماء الحضاري والإنساني، مع التشبع بثقافة التأخي، والتسامح، واحترام وحب الآخرين، والانفتاح على المجتمعات الأخرى، ونبذ التعصب بجميع أشكاله. وهي المرحلة التي أكد الباحثون أنها الأكثر مناسبة لاكتساب وتعلم المفاهيم لدى الطفل؛ حيث تعتبر الخطوة الأولى لبناء الضمير الإنساني والقيم الفاضلة. وقد تضمنت الصيغة المقترحة: الفلسفة المؤطرة لها، وأهدافها، وأهميتها، ومبرراتها، وأبعادها لدى الطفولة المبكرة (مثل الآداب والأخلاق وكذلك أنشطة رياض الأطفال ودور معلمة رياض الأطفال في بناء ثقافة التسامح وتقبل الآخر والتعايش السلمي لدى الأطفال).

الكلمات المفتاحية: التسامح - تقبل الآخر - الطفولة المبكرة - التعايش - رياض الأطفال.

Building a culture of tolerance during early childhood in the kindergartens of Saudi Arabia - Reasonings and methods: A descriptive study with a proposed methodology.

Nahla Mohamad Ali HAMMAD

Associate Professor

Shakra University (Faculty of Education in Mazmahmiya)

Kindergarten Department

Abstract:

The research aimed to find a methodology that can be proposed to build a culture of tolerance through the daily programs of kindergarten in the Kingdom of Saudi Arabia, to clarify the justification for building that culture, and to identify the methods that reinforce it. The researcher used the descriptive approach for that by implementing the "Delphi" instrument to identify the reasons for and the dimensions of the proposed methodology that has been achieved in this research which includes the philosophy of the proposed methodology, its objectives, its importance, its justifications and dimensions in early childhood (such as attitude and manners, kindergarten activities and the role of kindergarten teacher in building a culture of tolerance, acceptance of others and coexistence with other children).

Keywords: tolerance - accepting others - early childhood - peaceful coexistence - Kindergarten

المقدمة:

يتميز عصرنا الحالي بالثورة التقنية المتمثلة بالخصوص في استخدام البشر من شتى الجنسيات والأديان شبكة الإنترنت والتي جعلت العالم أشبه بقرية صغيرة نتيجة سهولة التواصل وإمكانية التعارف والتفاعل بيسر وسلاسة. ومن الصعوبة أن يعيش الإنسان مع نفسه دون أن يختلط مع المجتمعات الأخرى ذات الحضارات والثقافات والديانات المختلفة، وبالتالي التعايش المشترك وتبادل المصالح والقيم الإنسانية الكونية مع ساكنيها بغض النظر عن عرقها ولونها وجنسها ودينها. فالتعايش والتسامح هو ضرب من التعاون الذي يقوم على أساس الثقة والاحترام المتبادلين ويستهدف غايات يتفق عليها الطرفان أو الأطراف التي ترغب في التعايش وتمارسه عن اقتناع وطواعية وباختيار كامل.

وقد ظهرت الحاجة إلى التسامح في كل العصور من تاريخ المجتمعات البشرية. فعلى الرغم من كون التسامح مطلباً دائماً لكل الفئات الاجتماعية، إلا أن مستويات التعبير عن هذا المطلب وتلمس الحاجة إليه كانت على الدوام تتغير تبعاً للتطور الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي، في مختلف الثقافات والحضارات الإنسانية (الزارعي، 2007: 16).

فالتسامح يعد خطوة مهمة لاستعادة العلاقات المتضررة، والثقة المتبادلة بين طرفي العلاقة نحو مزيد من الانسجام. كما أنه يساهم في حل المشكلات القائمة، ويمنع حدوث المشكلات المستقبلية. وقد ارتبط أيضاً باستعادة العلاقات بعد الإساءة المتبادلة، حيث يحظى التسامح بدور مهم في العلاقات الأسرية والزوجية، والعلاقات الحميمة، وعلاقات العمل، وييسر حدوث الثقة والتعاون والانتماء التي تعد جميعاً ذات أهمية كبيرة؛ لإقامة علاقات اجتماعية مرضية وهادفة واستمرارها، هذا فضلاً عن تجويده للحياة والرضا عنها وتدعيم أسباب الاستمتاع بها. ولعدم التسامح آثار سلبية عديدة على العلاقات الاجتماعية منها الفشل في مواجهة توقعات الآخرين، وقصور الكفاءة الاجتماعية، كما يؤدي إلى الإصابة بالعديد من الأمراض الجسمية (عبدالعال، مظلوم، 2013: 106-105).

وتعتبر ثقافة التسامح أحد ألوان الثقافة التي تكتسب بالخبرة من خلال التنشئة الاجتماعية عبر مراحل النمو المختلفة، وتتبلور شأنها شأن غيرها من الثقافات في مجموعة من القيم والمفاهيم والمهارات التي تميزها، وتعطيها طابعها الخاص. وإن إحراز تقدم في تحقيق تنمية أوفى لثقافة السلام إنما يتأتى - كما تنص المادة الثانية من إعلان ثقافة السلام - من خلال القيم والمواقف وأنماط السلوك، وأساليب الحياة التي تفضي إلى تعزيز السلام بين الأفراد والجماعات والأمم الداعية لأسلوب التسامح واتخاذها منهجاً في الحياة.

يتفق الكثير من علماء التربية والتعليم على أن سنوات مرحلة الطفولة لها دور مهم في تنشئة الطفل وتربيته على الاعتزاز بالهوية، وعلى الشعور بالانتماء الحضاري والإنساني، مع التشبع بثقافة التأخي، والتسامح، واحترام وحب الآخرين، والانفتاح على المجتمعات الأخرى، ونبذ التعصب بجميع أشكاله. فهي تشكل من منظور هؤلاء المسؤول الرئيسي عن بناء الأسس واللبنات الأولى التي تقوم

عليها شخصية الطفل في مراحل عمره القادمة وبالخصوص مسؤولية الأسرة والروضة على اعتبار أنهما من المؤسسات الرئيسية لرعاية الطفل في طفولته المبكرة التي تبقى حسب الباحثين الفترة الأكثر مناسبة لاكتساب وتعلم المفاهيم والكفاءات المبكرة، ثم بناء الضمير الإنساني والقيم الفاضلة (حسونة، 2011: 104).

وقد أكدت حسونة (2011: 106) على أن إكساب الأطفال ثقافة التسامح في السن المبكر يمثل أحد الحلول الوقائية التي تحميهم من الصراعات المستقبلية، وتكسبهم مهارات التعايش الإيجابي في المجتمع. كما أن المجتمع بحاجة إلى تنمية المفاهيم الإيجابية التي تعمل على استقراره، وترتبط بقيمه ومعاييرها، وتناسب خصائص أطفاله وأعمارهم، وتحقق طموحات مجتمعهم بعيداً عن الطرق المستوردة لتنمية هذه المفاهيم بكل ما تحمل من دعاوي للتحويل المفاجئ الذي قد يؤدي إلى عشوائية التغيير، وطمس للبناء القيمي الخاص به. فالأكيد أن ثقافة التسامح تسهم في وضع حلول مستقبلية لتجنيب الأطفال الانحراف والتعصب والعنف والعدوان. وعليه فمن الضروري أن ندعم في الطفل قيمة الحياة التي يعيشها من خلال التواصل الودود والمحبة المتبادلة. بمعنى الحياة التي تحتاج إلى مجموعة القيم التي ترتفع بهذا الأخير عن أدران الماديات، ويلعب فيها التسامح دوراً مهماً في تأصيل العلاقات الإنسانية، وتشكل رؤيته للمستقبل، ومواجهة الحياة بوعي المتقبل، وصبر المقتنع.

وتلعب مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة دوراً مهماً ومؤثراً في نشر ثقافة التسامح؛ بالاهتمام بإكساب الطفل مقومات هذه الثقافة من مفاهيم إيجابية ترتبط بها وتشقق عنها كمفاهيم التعاطف والصدقة والتواصل والتعاون والاحترام. فجميعها مفاهيم ذات طابع اجتماعي خلقي يرتبط بالعلاقة التفاعلية مع الآخرين وطرق وفتيات التعايش معهم. ولاشك أن الصراعات هي المسببات الأساسية لمشكلات سوء التوافق؛ لذا فمن شأن أي مفاهيم اجتماعية تقلل الصراعات أن تحسن من توافق الفرد (حسونة، 2011: 105).

إن التسامح في مدلوله يعني تنشئة الطفل وتعويدته على عدم القيام بردود فعل عدوانية حينما يقع الخطأ عليه. ويؤكد محمد السعدي أن للتربية دوراً مهماً في ترسيخ ثقافة الحوار داخل المجتمع وما بين المجتمعات. وهذا ما يؤكد إعلان المبادئ 1995م، والذي نصت المادة الرابعة فيه على أن: (التربية هي الأداة الأكثر فعالية للوقاية من التعصب، وأول خطوة في هذا الإطار تكمن في تعليم الأفراد معرفة حقوقهم وحررياتهم لضمان احترامها، ولحماية حقوق وحرريات الآخرين). فالتربية على التسامح ينبغي اعتبارها واجباً أولياً، لذلك فمن الضروري تطوير مناهج نظامية لتعليم التسامح على أساس التركيز على المصادر الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والدينية للتعصب، والتي تشكل الأسباب العميقة للعنف والإقصاء، وسياسات وبرامج التربية يجب أن تسهم في تنمية التفاهم، والتضامن، والتسامح بين الأفراد. والهدف هو تكوين مواطنين متضامنين ومسئولين، ومنفتحين على الثقافات الأخرى، وقادرين على اتقاء الصراعات، أو حلها بوسائل سلمية (بويل، 1992: 102).

مشكلة البحث:

لقد أصبحت التربية أداة فاعلة اليوم في مواجهة مختلف مظاهر التسلط والقهر والاستبداد في المجتمع، حيث أضحت معنية بتأصيل القيم الديمقراطية في أعماق مناحي الحياة الإنسانية. وهي اليوم في اتجاه بناء ثقافة السلام وقيم التسامح ونبذ العنف وضمان أسس الانطلاق الحضاري والإنساني الممكن للمجتمع في مكوناته المختلفة.

وقد جاء إعلان الأمم المتحدة حول مبادئ التسامح الذي يعني احترام وتقدير وقبول التنوع بين الأفراد والثقافات. بمعنى أن الاحترام المتبادل في ضوء الاختلاف بين الناس واجب أخلاقي وسياسي وقانوني من أجل نشر ثقافة السلام واللاعنف بين الشعوب، وتفادي الظلم الاجتماعي أو التخلي عن المعتقدات والقيم، مع القدرة على التعايش المشترك. فالإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي تم اعتماده 1948 يضمن بالأساس المساواة لكل البشر في مجالات متعددة مثل الحق في التعليم والعمل وحرية الرأي وممارسة الدين والتعبير عن الثقافة، بحيث يجب معاملة الجميع بفرص متكافئة وعلى نفس القدر من طرف المسؤولين ومقدمي الخدمات الحكومية المختلفة.

فالمجتمع العالمي المعاصر يعاني من تصاعد حدة عدم التسامح وكثرة الصراعات وسيادة ثقافة الإرهاب، ومن أشكالها التمييز والتعصب دون مبرر علمي أو منطقي واضح، وتكفير الآراء والأفكار، والاتهام غير المسوغ للآخرين، وسرعة وصفهم بصفات تبرر مهاجمتهم، وأحياناً التخلص منهم (طعيمة والشيخ، 2007: 11). والعالم يعيش على وتيرة من التمازجات والتشابكات ولا توجهه ثقافات موحدة منسجمة؛ إذ أصبح يعيش في فضاءات ثقافية متميزة في العالم المعاصر (أبو أصعب وعبيد الله وربابعة، 2011: 208). وعلينا إذن أن نبدأ بتريخ قيم التسامح والحوار الثقافي وتقبل الرأي والرأي الآخر داخل مختلف التقاليد الثقافية والدينية وداخل مختلف الأنظمة التربوية والتعليمية، لتتحول إلى جزء لا يتجزأ من سلوك فردي وجماعي.

وتعد الروضة من أهم المؤسسات التربوية التي عهد المجتمع إليها مهمة تربية الأطفال، وزرع ما يريده من قيم في نفوسهم. ولكونها تحتضن أغلب الأطفال أطول فترة ممكنة في بداية حياتهم، كانت هي المؤسسة الأهم التي يقع على عاتقها العبء الأكبر في تعليمهم وتعلمهم وتنشئتهم، وذلك بتعديل سلوكهم، وتوجيه إمكاناتهم والرقى بقدراتهم واستعداداتهم ومؤهلاتهم نحو ما يتماشى مع طبيعة الإنسان ويساير تطلعاتها وانتظاراتها.

ولما كانت حقيقة التسامح وقبول الآخر تربية مستمرة، كان لابد للروضة أن تحافظ على كيان تلك التربية وتغرسها في نفوس الأطفال وتشريبتهم منذ الصغر قيم التسامح، وتعليمهم الحوار وآدابه، وقبول الرأي الآخر مهما اختلف وتباين، وتعزيز النزعة الإنسانية لديهم وتنمية روح الوئام والتصالح والتناغم مع إيقاع الحياة في المجتمع، واحترام الإنسان لإنسانيته، وتعزيز أخلاقيات المحبة والتعاطف مع الكائنات الحية كافة والشفقة عليها.

فقد أكدت دراسة حسين (2015) على أن السياسات التربوية في مختلف مراحل التعليم، بدءاً من رياض الأطفال وحتى الجامعة بحاجة ماسة إلى تضمينها برامج ومناهج وبرامج تعزز من روح التضامن والتفاهم

والتسامح بين الأفراد. وهذا يعني بطبيعة الحال الاهتمام بتضمين أنشطة رياض الأطفال المبادئ الأساسية لثقافة التسامح والسلام ونبذ العنف والتطرف.

كما أوضحت دراسة كناكو (2007 Kanako) أهمية تعريف الأطفال تقبل الآخر والحوار معه، وكيفية ممارسته، وتدريبهم على مهارات التسامح.

وأوصت دراسة نذر (2000) بالتركيز على قضايا السلام والتسامح والتعايش وحل النزاعات سلمياً، وإدخالها ضمن المفاهيم التربوية التي تسعى المعلمة لتحقيقها من خلال الأنشطة الصفية، وتأصيلها في نفوس الأطفال منذ الصغر.

في ضوء ما سبق يبدو أننا في حاجة إلى بلورة صيغة أو إستراتيجية أولية لبناء ثقافة التسامح من خلال البرنامج اليومي للطفل في مرحلة التعليم الأوي بالمملكة العربية السعودية. وهي الإستراتيجية التي نتخذ من أصولها النظرية وملاحها التطبيقية وأساليب عملها وإجراءات تفعيلها على أرض الواقع، المقومات الأساسية والرهان العلمي لإشكالية هذه الدراسة.

أسئلة الدراسة:

حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1) ما الأسس النظرية لثقافة التسامح من حيث المفهوم وأصوله التربوية؟
- 2) ما مبررات بناء ثقافة التسامح من خلال المهارات اليومية لطفل الروضة في المملكة العربية السعودية؟
- 3) ما أساليب تعزيز وبناء ثقافة التسامح من خلال المهارات اليومية لطفل الروضة في المملكة العربية السعودية؟
- 4) ما ملامح الصيغة المقترحة لبناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

- تأصيل وتوضيح مفهوم التسامح وأصوله النظرية ومبادئه التربوية.
- توضيح مبررات بناء ثقافة التسامح ومهاراته من خلال البرنامج اليومي لرياض الأطفال في المملكة العربية السعودية.
- التوصل لأساليب تعزيز وبناء ثقافة التسامح من خلال المهارات اليومية لطفل الروضة في المملكة العربية السعودية.
- تقديم صيغة مقترحة لبناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة.

أهمية البحث:

تعود أهمية البحث إلى ما يلي:

- مقارنة موضوع جوهرى يرتبط مباشرة بنمط الشخصية التي تسعى التربية إلى بنائها لدى الطفل.
- استكشاف واستنطاق دور مؤسسات رياض الأطفال في بناء ثقافة التسامح ومهاراته من خلال البرنامج اليومي لرياض الأطفال في المملكة العربية السعودية.
- مساعدة المسؤولين في وزارة التعليم وإفادتهم في تحديد أساليب تعزيز وبناء ثقافة التسامح من خلال المهارات اليومية لطفل الروضة في المملكة العربية السعودية.
- إفادة أولياء الأمور وتوعيتهم بأهمية التنسيق مع مؤسسات رياض الأطفال لتوجيه وتربية أطفالهم على ثقافة التسامح.

منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، وذلك من خلال توجيه استبانة الدراسة إلى الخبراء لجمع البيانات عن متغيرات الدراسة ووصفها وتحليلها.

كما اتبعت الباحثة أسلوب دلفاي للتعرف على رأي الخبراء حول دور مؤسسات رياض الأطفال في بناء ثقافة التسامح لدى الأطفال.

مصطلحات البحث:

يبني البحث الحالي تعاريف المصطلحات التالية:

التسامح: موقف إيجابي متفهم من العقائد والأفكار، يسمح بتعايش لرؤى واتجاهات مختلفة بعيداً عن الاحتراب والإقصاء، على أساس شرعية الآخر المختلف دينياً وسياسياً وحرية التعبير عن آرائه وعقيدته (الغرباوي، 2008: 20).

التعصب: يعني التشبث بفكرة ما على أنها حقيقة مطلقة لا تقبل النزاع، بصرف النظر عن دلالتها وحقيقتها الموضوعية، ودلائل الإثبات التي تؤكد بأنها حقيقة أو ليست حقيقة (الدغشي، 2010).

الطفولة المبكرة: المرحلة التي تمتد من عامين إلى خمسة أعوام وفيها يكتسب الطفل المهارات الأساسية مثل المشي واللغة مما يحقق قدراً كبيراً من الاعتماد على النفس.

روضة الأطفال: مرحلة تعليمية وتربوية تسبق فترة الدخول إلى التعليم الابتدائي في المدرسة، وهو البيئة التربوية الأولى التي يتعلم الطفل عبرها حروف اللغة وطريقة لفظها، وطريقة التعريف باسمه، وشخصيته وتنميتها، وثقافة بلده.

الدراسات السابقة والخلفية النظرية للبحث:

الدراسات السابقة: دراسة ستيفنز (Stephens, 2002) التي توصلت بناء على اختبار فاعلية برنامج تدريبي في زيادة مستويات ثقافة التسامح لدى الطلاب والمعلمين في الولايات المتحدة، إلى نتائج إيجابية تعكس مدى تأثير هؤلاء بالبرنامج، وكذلك العلاقة العضوية بين التسامح مع الذات والتسامح مع الآخرين وتقبلهم، ثم رفضهم التمييز بين الأفراد على أساس الجنس، هذا فضلاً عن تحديد بعض أوجه العلاقات مثل العلاقة بين ظاهرة التعصب الفكري أو التعصب والعنف لدى الشباب، بحيث شكل غياب التسامح الفكري سبباً في ظهور التعصب الفكري.

دراسة تانجيني (Tangney, 2005) التي هدفت إلى معرفة النتائج النفسية والاجتماعية لمسامحة الذات، والعلاقة بين تسامح الذات والقدرة على التسامح مع الآخرين. كما سعت إلى تقديم مقترحات بتضمين مناهج التعليم، مواد تعليمية وتدريبية خاصة بالتسامح مع الذات. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، كان أهمها: ميل الأشخاص المحترمين عموماً للتسامح مع الآخرين، مع امتلاكهم القدرة المتطورة بشكل جيد على ضبط النفس، وأن الأشخاص سريعو التسامح والغفران مع أنفسهم، يبدون متسامحين مع الآخر وغير متشددين في صراعاتهم معه.

دراسة النصر (2008) التي ذهبت إلى إبراز أهمية التعايش والتسامح من خلال الحوار بين أبناء المجتمع من المنظور التربوي، وتأكيد دور التربية في مواجهة التعصب والتطرف الفكري والعقائدي، ودور الأسرة والمدرسة في تدعيم ثقافة الحوار مع الآخر. فقد توصلت هذه الدراسة إلى أن للتربية دوراً بارزاً ومؤثراً في مواجهة ثقافة الاختلاف السلبي الذي تتمخض عنه النزاعات والصراعات وموجات العنف والتطرف، وأن الشباب في المجتمع المصري يعاني كثيراً من غياب ثقافة الاختلاف، ووضوح الأنا، ومن ثم يفتقد كثيراً من القيم التربوية المرتبطة بثقافة الحوار مع الآخر، والتربية الحوارية مطلب ضروري لكل أفراد المجتمع من أجل التعايش السلمي.

دراسة الغامدي (2010) التي استهدفت التعرف على ثقافة التسامح مع الآخر ومدى انتشارها بين طلاب وطالبات جامعة طيبة. وقد بينت الدراسة انخفاض مستوى تقبل أفراد العينة لنماذج الثقافات، وأن هناك اتجاهاً إيجابياً لديهم نحو الآخر.

دراسة محمد (2011) التي سعت إلى التعرف على كيفية تربية الأطفال على التسامح في الأسرة والمدرسة لمواجهة التعصب في جنوب مصر. وقد بينت الدراسة أنه يمكن نشر ثقافة التسامح من خلال غرس قيمه في الجيل منذ الصغر، وذلك بأن يتضمن المنهج الدراسي دروساً تغرس في الطفل محبة الناس والأعمال النبيلة وحب السلوك الحميدة وحل الإشكالات والخلافات بصورة ودية.

دراسة جياياد (2012) التي هدفت إلى بناء برنامج مقترح لتنمية قيم التسامح والتعايش السلمي، ووضع ضوابط ثابتة للعلاقة بين الأطراف تنهي فجوة البغضاء والإقصاء، وإعادة التوازن إلى المجتمع من خلال فتح الحوار العقلاني والتسامح مع الآخر. انتهت نتائج الدراسة إلى أن التسامح فضيلة أخلاقية واجتماعية ونفسية حثت عليها جميع الأديان، وقد مارسها الأنبياء في نشر رسالاتهم من أجل السمو بالإنسان إلى معالي

الرفعة والمجد والبناء. وأن المؤسسات المختلفة لم تأخذ دورها في تعزيز ثقافة الحوار وقيم التسامح، والترويج لحقوق الإنسان التي نصت عليها دساتير حقوق الإنسان في العالم. وأن لوسائل الإعلام المختلفة أهمية كبيرة في نشر المواضيع المهمة التي من شأنها وضع الحلول المناسبة والمقرحات الإيجابية، من أجل إعادة الثقة والتنمية لقيم التسامح وثقافة الحوار مع الآخر.

دراسة صالح (2012) التي عمدت إلى تعيين مجالات التسامح التي يفترض أن يتضمنها منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، ومدى توافر تلك المجالات في محتوى هذا المنهاج، مع وضع تصور مقترح لإثراء مكوناته ومضامينه. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: افتقار كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للجوانب الدينية والاجتماعية والعلمية والسياسية المتعلقة بقيمة التسامح، وضعف اتصال منهاج التربية الإسلامية في فلسطين بواقع الطلبة من قيم التسامح.

دراسة كل من المطيري والعبد الغفور (2015) التي سعت إلى التعرف على واقع ثقافة التسامح في الأسرة من وجهة نظر الأمهات في المجتمع الكويتي، وذلك من خلال أربعة مجالات: التسامح الفكري، والتسامح المذهبي، والتسامح القبلي، والتسامح الأبوي مع الأبناء (ذكور/إناث)، وقد بينت الدراسة ارتفاع مستوى ثقافة التسامح في الأسرة من وجهة نظر الأمهات، كما أوضحت أنه كلما زاد المستوى التعليمي للأم ارتفع مستوى التسامح في الأسرة والعكس صحيح.

دراسة جيدوري (2015) التي استهدفت التعرف على دور كلية التربية بجامعة طيبة في تعزيز ثقافة التسامح لدى طلابها من وجهة نظرهم، وبالتالي معرفة الاختلاف بين آرائهم فيما يتصل بوجهات نظرهم نحو هذا الدور. أظهرت نتائج الدراسة موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة على جميع مجالات الدراسة، بحيث أن قيم (ت) لمجالي دور المناهج الدراسية ودور أعضاء هيئة التدريس، وكذلك للاستبانة ككل غير دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس. بينما أظهرت تلك النتائج فروقاً دالة بالنسبة لدور الأنشطة التربوية، بحيث إن الفرق الدال إحصائياً هو الذي بين طلبة المستوى الأول والمستوى الثامن لصالح طلبة المستوى الثامن.

دراسة حسين (2015) التي راهنت على تحديد الأدوار المقترحة التي تقوم بها بعض المؤسسات التربوية (الأسرة، الجامعة، دور العبادة، وسائل الإعلام، الأحزاب السياسية) في تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعي في المجتمع المصري وفق المنظور الإسلامي، والوقوف على أهم المقومات والمبادئ اللازمة لنجاح هذه الأدوار. وقد اقترحت هذه الدراسة تصوراً تربوياً لتدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعي في مصر وفق المنظور الإسلامي.

دراسة علي (2016) التي حاولت استكشاف واقع ثقافة قبول الآخر لدى الطالبة المعلمة بكلية رياض الأطفال جامعة القاهرة، حيث خلصت إلى أن محاور الدراسة قد تحققت من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة لمحوري الحوار وحرية الرأي والعمل الجماعي. في حين تحققت باقي محاور الحقوق والواجبات والتسامح وتحمل المسؤولية، بدرجة كبيرة. كما جاء محور التسامح في المرتبة الأولى ومحور الحقوق والواجبات في المرتبة الثانية ومحور تحمل المسؤولية في المرتبة الأخيرة فيما يتعلق بترتيب محاور أداة الدراسة من وجهة نظر الباحثات.

دراسة كوكش (2017) التي هدفت إلى تشخيص الدور الذي تؤديه شبكات التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة التسامح والتعايش الإيجابي، رداً على ثقافة الكراهية وخطاب الإرهاب والتطرف. وقد تم تشخيص هذا الدور من خلال استطلاع رأي عينة من طلبة الجامعات الأردنية، حيث أظهرت النتائج توفر موضوعات وأدوات ثقافة التسامح المعروضة على شبكات التواصل الاجتماعي من وجهة نظر أفراد العينة، وتوفر الإشباع المحقق لدى الفئة المبحوثة لهذا النوع من المنشورات.

باستعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية يتضح الاهتمام واسع النطاق محلياً وإقليمياً وعالمياً بقضية التسامح وقبول الآخر، وانعكاساتها المتعددة على الفرد والمجتمع كافة. فالملاحظ أن أغلب الدراسات السابقة اعتمدت على توظيف المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها. كما خلصت جميعها إلى ضرورة القيام بحركة تغييرات جذرية في المنظومة التعليمية بصفة عامة، حتى تتمكن من دمج ثقافة قبول الآخر داخل المؤسسات التعليمية ومواجهة حالات العنف والتطرف السائدة داخل هذه المؤسسات وخارجها. وقد استفادت الدراسة الحالية من مضامين تلك الدراسات ومرجعياتها النظرية وإجراءاتها المنهجية ونتائجها التطبيقية وبالخصوص على صعيد إبراز أهمية البحث الحالي ومبررات القيام به، وتدعيم بعض الجوانب المتعلقة بثقافة التسامح، وبناء الاستبانة، والمساعدة في تفسير نتائجها وفي بناء التصور التربوي المقترح بهذا الخصوص.

الخلفية النظرية:

وقصد إضفاء مصداقية أكبر على صوابية اعتمادنا على نتائج بعض تلك الدراسات السابقة في موضوع ثقافة التسامح، رأينا ضرورة تدعيم ذلك بخلفية نظرية واسعة إلى حد ما، قوامها استحضار واستنطاق أربعة محاور أساسية لها علاقة عضوية بمفهوم ثقافة التسامح الذي يشكل الموضوع الرئيسي للبحث الراهن:

1) مفهوم التسامح: التسامح - لغة - التسامح من سمح وتدل على السلاسة والسهولة، ويقال: سمح إذا جاد وأعطى عن كرم وسخاء؛ والمسامحة: المساهلة. وتسامحو: تساهلوا (لسان العرب، مادة سمح).

فالتسامح مشتق من السماحة أي الجود. ويقال: أسمح وسامح أي وافقني على المطلوب. وأسمحت الدابة: انقادت. والمسامحة: المساهلة. وسمح: جاد وأعطى عن كرم وسخاء. والتسامح: التساهل (الرازي، 1981م، ص 312).

وقد جاء في قاموس "إلياس Elias" أن التسامح "Tolerance" يعني المساواة والمحبة والسلام وقبول الآخر في الحياة (Elias, 2004:872).

فقواميس اللغة تكاد تتفق على أن التسامح يعني: محبة الآخرين والتعايش السلمي والشعور بالرحمة والتعاطف والمساهلة واللين معهم بعيداً عن الأخطار التي تهدد الفرد. وقد عرفته منظمة اليونسكو للتربية والثقافة والعلوم التابعة للأمم المتحدة على أنه: الاحترام والقبول والتقدير الثري لثقافات عالمنا، وتعزيز هذا التسامح بالمعرفة والانفتاح والاتصال وحرية الفكر والضمير والمعتقد. وأنه الوئام في سياق الاختلاف، وهو ليس واجباً أخلاقياً فحسب، وإنما هو واجب سياسي وقانوني أيضاً. والتسامح هو الفضيلة التي تيسر قيام السلام والمحبة، والذي يسهم في إحلال ثقافة السلام محل ثقافة الحرب (اليونسكو، 1995).

ويعرف شكورسيكا (2008 Sikorskaia) التسامح بأنه: إظهار الاحترام لشخص آخر دون اعتبار لأي علاقة معه، والقدرة على العمل الاجتماعي التطوعي، كما يساعد على غرس المهارات الضرورية للنمو المهني للشباب مثل الاجتهاد، والرحمة، وحسن النية تجاه الآخرين في الحياة.

كما يعرف المطيري (2015: 453) التسامح بأنه: كلمة دارجة تستعمل للإشارة إلى الممارسات الجماعية كانت أم الفردية التي تقتضي نبذ التطرف أو ملاحقة كل من يعتقد أو يتصرف بطريقة مخالفة قد لا يوافق عليها المرء. والتسامح بالمعنى الحديث يدل على قبول اختلاف الآخرين سواء في الدين أم العرق أم السياسة أم عدم منعهم من أن يكونوا مختلفين أو إكراههم على التخلي عن اختلافهم.

كما يشير مفهوم التسامح من خلال الشريعة الإسلامية إلى أنه يقوي الروابط ويؤكد الأواصر بين الناس، حفاظاً على حياتهم النفسية وترك التطرف والتعصب وحسن التعامل مع الآخرين (عبد الله، 2005: 65). وقد جاء في الحديث الشريف "السماح رباح" أي المساهلة في الأعمال تربح صاحبها. وتقول العرب عليك بالحق فإن فيه لمسماً، أي متسعاً، ويقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إني أرسلت بحنيفية سمحة" أي ليس فيها ضيق ولا شدة. وفي القرآن الكريم يستفاد معنى التسامح من كلمات العفو والصفح والإحسان (أبو خليل، 1992: 41)، حيث يقول سبحانه وتعالى: (فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاصْفَحْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ) [المائدة: 13].

ويشير مفهوم ثقافة التسامح إلى الوعي والإدراك المبني على أساس التسامح والعفو من أجل السلام، لتحقيق السعادة والرفاهية والازدهار، ولها العديد من الأبعاد التي تتضمنها هذه الثقافة منها: اجتماعية، ونفسية، وتربوية، وسياسية، ودينية، واقتصادية... وغيرها (حسن، 2005: 74).

فالتسامح هو مصطلح غامض تصعب الإحاطة به، وهو امتناع عن الإدانة واللجوء للعنف مهما كان الوجه الذي نتسامح من أجله يجرحنا ويهد كبريائنا وليحظى بالاحترام من قبلنا وهو مولود من اللاعنف ولكنه مستوى أعلى بكثير من هذا الأخير الذي يمتلك خيار تفعيل القوى وقت الحاجة لها؛ مما يعني أنه يمتلك بالإضافة إلى التسامح جانباً لا تسامحياً ويتصادم ذهنياً مع الأفكار التي تغذي مشاعر الكراهية للعقائد والأيديولوجيات المنبوذة، بينما التسامح هو قدر عال من ضبط النفس الذي قد يعبر عن من يفعله ويعطي تصوراً بالضعف (وظفة، 2002: 32).

وقد حدد المطيري (2015: 454) خصائص مفهوم التسامح في الآتي:

- إن قيمة التسامح تقوم على مبادئ أخلاقية معينة تعتمد عدم انتهاك بعد الآخرين الإنساني.
- الطبيعة الأخلاقية للتسامح لا تتطلب من الفرد أن يخفف من إيمانه أو معتقداته ولكنها تستدعي بدلاً من ذلك احتراماً مطلقاً لاعتقاد الآخر حتى إذا لم يكن هناك مبادئ مشتركة بين هذا الفرد والآخر.
- إذا كان التسامح في المقام الأول هو السماح "بحرية العقل" فإن فكرة الحرية نفسها تمثل مشكلة لأنه من الصعب تحديد نقطتي بداية ونهاية لها.
- يقدم التسامح مشكلات عدة متعلقة بمضمونه وتاريخه وعلاقاته الدينية والسياسية والفلسفية

وحدوده ومجالاته وإمكاناته. فهو أخلاقي وديني وفلسفي وسياسي وحقوقى له مضامين عدة ومستويات مختلفة تتمثل أساساً في حرية المعتقد والعقل والتعبير والإقرار بالاختلاف.

(2) أهمية تعزيز ثقافة التسامح: تعتبر ثقافة التسامح إحدى أهم الضرورات الإنسانية والأخلاقية في الواقع المعاصر وبالخصوص بعد تفشي ظاهرة العنف وتراجع العلاقات الاجتماعية على كافة الأصعدة. فالتسامح يدعو إلى الاندماج مع الآخر وقبوله، حيث ينبثق من السماح بكل ما تعنيه من حرية ومساواة، وتقبل للآخرين، رغم اختلافهم عنا في الطباع والآراء والمعتقدات، والعفو عن سيئ إلينا. ففي التنزيل الحكيم قال تعالى: (وَإِنْ تَعَفُّواْ وَتَصْفَحُواْ وَتَغْفِرُواْ فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ) [التغابن، 14]. فالإسلام يريد من المسلم أن يكون سمحاً في كل سلوكه وتعاملاته وتفاعلاته مع الآخرين، حيث إن جميع الأديان السماوية تنطوي على التسامح. فالحاجة إلى التسامح في هذا العصر هي حاجة كبيرة (النجاحي ونصار، 2011: 298).

والواقع أن أهمية التسامح لا تقتصر فقط على المجتمعات، بل تشمل بصورة أوفى الفرد على المستوى الشخصي. فالفرد المتسامح مع ذاته ومع الآخرين، ينعم بالإحساس بالرضا والطمأنينة، وبحياة اجتماعية جيدة وسعيدة، مما يجعله فرداً منتجاً منشغلاً بعمله وغير منشغل بخلافات وصراعات لا داعي لها. فقيمة التسامح تتمثل أيضاً في كونه يقر الاختلاف ويقبل التنوع ويعترف بالتغاير ويحترم ما يميز الأفراد، ويقدر ما يختص به كل شعب من مكونات ثقافية، تكون سبب وجوده وسر بقائه وعنوان هويته ومبعث اعتزازه. كما تتمثل قيمة التسامح أيضاً في كونه يقتضي التسليم المطلق - اعتقاداً وسلوكاً وممارسة - بأنه إذا كان لهؤلاء وجود فلأولئك وجود، وإذا كان لهؤلاء دين له حرمة فلأولئك دين له الحرمة نفسها، وإذا كان لهؤلاء خصوصية ثقافية لا ترضى الانتهاك فلأولئك خصوصية ثقافية لا تقبل المس أيضاً.

ومن الواضح أن التسامح يعد ضرورة لمنع العداوة والكراهية والعنف، ومهم لنجاح الطفل في حياته الاجتماعية بصفة عامة، ويعد أيضاً أرضية أساسية لبناء المجتمع المدني وإرساء قواعده. فالتعددية والديموقراطية وحرية المعتقد وقبول الاختلاف في الرأي والفكر وثقافة الإنسان وتقدير المواثيق الوطنية واحترام سيادة القانون، خيارات إستراتيجية وقيم إنسانية ناجزة لا تقبل التراجع ولا التفريط ولا المساومة. فالتسامح عامل فاعل في بناء المجتمع المدني، ومشجع على تفعيل قواعده.

وتعد قيمة التسامح وقبول الآخر من أهم القيم التي تسهم في انتشار المحبة والألفة بين الأفراد، والحد من النزاعات والخلافات. وقد امتدح الله سبحانه وتعالى في قرآنه الكريم الذين يمسكون غيظهم مع قدرتهم على الانتقام، والذين يعفون عن أساء إليهم أو ظلمهم في قوله عز وجل: (وَالْكَافِرِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ) [آل عمران: 134]. وقد أمر الله سبحانه وتعالى أنبياءه بالعفو عن الناس كما جاء في قوله تعالى: "حُذِّ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ" [الأعراف: 199]. وقد جاء في تفسير ابن كثير لما أنزل الله على نبيه (حُذِّ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ) قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ما هذا يا جبريل" قال: إن الله أمرك أن تعفو عن ظلمك، وتعطي من حرمك، وتصل من قطعك (ابن كثير، 2000).

وقد أصبحت المجتمعات المعاصرة - قبل أي وقت مضى - بحاجة ضرورية إلى تبني ثقافة التسامح للدواعي والاعتبارات التالية:

- لم يعد قبول الآخر بمفرده كافياً، بل لابد من وضعه في إطار أكثر اتساعاً، وهو سياق حقوق الإنسان.
- الاستناد في قبول الآخر نحو التعددية في التاريخ الحضاري، فإذا كانت حضارتنا العالمية قد حققت لنا عقلانية جديدة للتعايش أساسها تعدد الجماعات والأقليات المختلفة، وقبول كل تنوع في المعتقد والإقناع هو أساس الإيمان الذي لا يمكن أن يفرض.
- تحول الهويات، وكيفية تكاثرها لكي تكتسي هوية أقوى، أو للحفاظ عليها. فلم يعد لزاماً أو ضرورياً إنكار هوية الآخر، أو استبعاده.
- ضرورة تضمين القدرات البشرية حول قبول الآخر، كقدرات حل الصراعات والمشكلات والتفاعل الاجتماعي والإنساني.
- بناء على ما سبق من دواعي، فما الذي يحدونا إلى تحمل التنوع وقبول الآخر؟ فالإجابة بتركيز واختصار شديد تتلخص في إقامة المجتمعات على أساس إنساني ينعم بالتمتع بحقوق إنسانية أكثر احتراماً وإنسانية (Mockus.2002).
- بالإضافة لما يعانيه المجتمع العالمي المعاصر من تصاعد حدة عدم التسامح، وكثرة الصراعات والنزاعات وسيادة ثقافة الإرهاب، وسلوكيات التحيز والتعصب دون مبرر علمي أو منطقي واضح وتكفير الآراء والأفكار، والاتهام غير المسوغ للآخرين، وسرعة وصمهم بصفات تبرر مهاجمتهم، وأحياناً التخلص منهم.

(3) الأبعاد والمرتكزات الجوهرية للتسامح: إن قبول التعايش والتسامح يعني الموافقة على ما هو مشترك، حتى لو كان في نظر الآخر غير أخلاقي، أو حتى أقرب إلى فكرة البشر، إن لم يكن البشر بالفعل. بهذا المعنى تصبح فكرة التسامح ذات بعد أخلاقي وسياسي وفكري، إزاء المعتقدات والأفعال والممارسات. فنقيض فكرة التسامح هو اللاتسامح، أي التعصب والعنف ومحاولة فرض الرأي بقوة (طعيمة والشيخ، 2007: 22).

كما أن ثقافة الاختلاف التي انتشرت عداها في المجتمع انتشار النار في الهشيم تتطلب شخصاً واعياً مؤمناً بها، منفتحاً عليها مع الآخرين في آرائهم، لا يخرج عن سلوكياتها القويمية، ولا يقبل ما ينقضها من أي منهجية غير أخلاقية، تغيب عنها لغة الحوار الهادف، البعيد عن التشنج والصراخ وقلة الذوق، أو استخدام أي ألفاظ غير لائقة (كنعان، 2015: 126).

ويمكن الوقوف عند بعض الأبعاد والمرتكزات الجوهرية التي يدور حولها التسامح، ومنها:

- صفة وحاجة إنسانية يجب أن تسود بين مختلف شرائح البشر.
- مبني على أساس وجود الآخر المختلف والقبول به.
- ليس ضد الاختلاف ولا يمحو التعارض، ولكنه يسعى إلى الاختلاف الإيجابي وليس الذي يقود إلى صراعات ويؤدي إلى العنف.
- بنية أساسية لتحقيق السلام والأمن.

- التعامل بمبدأ التسامح، ينتج مجتمعاً مستقراً خالياً من الحقد والتعصب، وهذا ما يجعل الحاجة ماسة لنشر هذه الثقافة بين أبناء المجتمع (كوكش، 2017: 18).

4) غرس ثقافة التسامح لدى أطفال الروضة: تعد مرحلة الطفولة مرحلة مهمة جداً وتسمى أيضاً "بالمرحلة الحرجة" لما لها من تأثير بالغ في تشكيل شخصية الطفل وتنمية قدراته واستعداده للتعلم. فهي مرحلة تتشكل خلالها القيم الأخلاقية والاجتماعية مثل الاستقلال الذاتي وحب العمل والإنجاز والتعاون واحترام الآخرين. فإذا أردنا غرس ثقافة التسامح لدى أطفال هذه المرحلة، فإن ذلك يتطلب من مؤسسات التعليم الأولي إيجاد أنشطة تربوية وتطبيقية تمكن الأطفال من الانخراط الفعلي في ثقافة التسامح وقبول التنوع الثقافي، وإقصاء كل السلوكيات المنافية لهذه الثقافة التي يمارسها بعضهم داخل المؤسسات التربوية (محسن، 2004: 245). ولكي تتمكن هذه المؤسسات من تجذير قيم التسامح في نفوس الأطفال، فإنه يتعين عليها العمل على إحداث تغييرات وتعديلات جوهرية في المناخ العام الفكري والاجتماعي داخل الوسط التربوي، من خلال إشاعة القيم الإنسانية والأخلاقية ومُثل الترابط والتوحد والتواصل الثقافي. كما يتعين عليها تعميم ونشر قيم التسامح، وتقبل النقد وقبول الآخر واحترام الفكر المخالف، والإقرار بحق الاختلاف، من خلال تهيئة البيئة الملائمة داخل الروضة.

وتتلخص أهم المحاور التي تعمل عليها التربية من أجل التسامح في ثلاثة: أولها المحور المعرفي الذي تقدم فيه للمتعلم حقائق ومفاهيم ومعلومات غرضها توسيع مداركه حول إيجابيات ثقافة التسامح، وأخطار العنف وأشكاله ونتائجه السلبية على الفرد والمجتمع والعالم. وثانيها يتجه إلى تشكيل مواقف المتعلم واتجاهاته نحو تفضيل السلوك اللاعنفي (السلم). أما المحور الثالث، فيركز على تنمية قدرات ومهارات المتعلم على استخدام وتطبيق الإستراتيجيات والأساليب التي تساعد في حل الخلافات وتجنب العنف (جيدوري، 2015: 220).

مع التأكيد على أن تعزيز المحاور الثلاثة في سلوك الأطفال يتطلب من معلمة الروضة استثمار القيم والمثل الدينية والثقافية والاجتماعية والإنسانية المؤيدة للتسامح، والنابهة للعنف في تشكيل شخصية تعيش بسلام حقيقي مع ذاتها ومجتمعها المحلي. فالاتجاهات التربوية الحديثة في محاربة العنف تؤكد في معظمها على ما يسمى "بالاتجاه الوقائي التربوي" الذي يقصد به "بناء المناعة الذاتية الراضية للعوامل المسببة لخروج السلوك البشري عن جادة الصواب، من خلال تعزيز ثقافة التسامح في المناهج المدرسية، بحيث لا تستقيم تلك الثقافة بذاتها كمادة ذات بناء مستقل، بل يستحسن دمجها في المناهج الدراسية المختلفة لتصبح جزءاً منها، وتشغل مكاناً فيها، وتكون حاضرة في صياغة أهدافها. بمعنى أن تتماهى القيم والمبادئ والحقوق، التي نقصد تربية المتعلمين عليها، مع كل مادة تعليمية، فتغدو من صلبها، وتجعلها موحدة ومتكاملة (كنعان، 2009: 5).

ويعد هذا الاتجاه أو النموذج التربوي الوقائي، الذي يركز على نشر المعرفة الأساسية بثقافة التسامح وتعزيز اندماجها بالقيم العامة، من خلال المناهج والبرامج الدراسية، من أكثر النماذج فاعلية على المدى الطويل في إحداث التحول الاجتماعي الإيجابي، وإيصاله المعرفة الأساسية بثقافة التسامح إلى كل فرد من أفراد المجتمع، وجعلها مكوناً أساسياً في ثقافتهم وجزءاً فاعلاً في حياتهم اليومية (كنعان، 2009: 8).

إجراءات الدراسة الميدانية:

- تهتم الدراسة الميدانية بتحديد أبعاد الصيغة المقترحة لبناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق ذلك تم تحديد المحاور التالية:
- مبررات بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية.
 - الآداب والأخلاق التي تساعد في بناء ثقافة التسامح لدى الأطفال.
 - أنشطة رياض الأطفال وبناء ثقافة التسامح لدى الأطفال.
 - دور معلمة رياض الأطفال في بناء ثقافة التسامح لدى الأطفال.

تحديد عينة الدراسة:

طبقاً لتقنية دلفي يتم اختيار واحد أو اثنين أو ثلاثة من الخبراء المشهود لهم بحسن الاطلاع وسعة المعرفة في المجال موضع الاهتمام، ثم يطلب منهم إبداء الرأي فيما يتعلق بهذا المجال. كما يطلب منهم ترشيح أسماء أشخاص آخرين يقدرونهم علمياً - بدرجة كبيرة - وأسماء آخرين يختلفون عنهم في الرأي لكن محل تقديرهم العلمي. ويستمر الباحث على هذا المنوال في أخذ الرأي في المجال وترشيح أشخاص آخرين، حتى تبدأ الأسماء التي تطرح في التكرار؛ مما يعتبر مؤشراً على أن ما توصل إليه الباحث من أسماء هي التي يجب أن تضمها القائمة؛ ثم يتم تصنيف الخبراء في شكل مجموعات انتقائية وفقاً لمتغيرات الخبرة والتخصص العلمي ومجال العمل (الحوت، 1995: 270-271).

في ضوء ما سبق؛ تم اختيار عدد من الخبراء في مجال التربية، وطلب منهم ترشيح آخرين في نفس التخصص والمجال، وبذلك جمعت الباحثة بين الطريقة العقدية، وترشيح الخبراء في اختيار عينة الدراسة. وقد بلغ إجمالي عينة الدراسة 70 خبيراً في الجولة الأولى، تم تصنيفهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تتكون من 29 خبيراً من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، والمجموعة الثانية تضم 41 خبيراً من معلمات رياض الأطفال ذوات الخبرة. وقد وصل إجمالي عينة الدراسة في الجولة الثالثة 58 خبيراً منهم 23 من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، و35 من معلمات رياض الأطفال.

إجراء الدراسة الميدانية:

باعتماد أسلوب دلفي تم إجراء الدراسة الميدانية وفق الجولات التالية :

الجولة الأولى: استمر إنجاز هذه الجولة من 12/1/1439 هـ إلى 11/3/1439 هـ وقد وزعت الاستمارات البالغ عددها (90) على أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، استرجع منها (65) استمارة بنسبة %72. كما تم توزيع العدد نفسه من الاستمارات على معلمات رياض الأطفال، استرجع منها 80 استمارة بنسبة %80.

الجولة الثانية: قامت الباحثة بتحليل آراء الخبراء المتضمنة باستبانة الجولة الأولى، وصنفتها في عبارات محددة، مع ترك مساحة في نهاية كل محور تسمح بإبداء المقترحات؛ حيث أصبح الشكل النهائي لاستبانة الجولة الثانية استبانة مغلقة - مفتوحة. وقد طلب من الخبراء إجابة واحدة من ثلاث استجابات هي: موافق - لا أدري - غير موافق.

استمر تطبيق الجولة الثانية من 1439/5/5 هـ إلى 1439/6/3 هـ وقد وزعت (65) استمارة على أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، استرجع منها 54 استمارة بنسبة %83. كما تم توزيع 80 استمارة على معلمات رياض الأطفال، استرجع منها 69 استمارة بنسبة %86.

الجولة الثالثة: قامت الباحثة بتحليل آراء الخبراء المتضمنة باستبانة الجولة الثانية، وأعدت استبانة الجولة الثالثة، وطبقت على الخبراء المشاركين في الجولة الثانية، بهدف تحديد درجة الاتفاق على كل عبارة من عبارات الاستبانة، والتعرف على مدى استمرارية الخبراء في اتفاقهم على أبعاد الصيغة المقترحة لبناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية.

ثم قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة في الفترة من 1439/7/8 هـ إلى 1439/8/2 هـ، ووزعت الاستمارات على 54 خبيراً من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، استرجع منها 50 استمارة بنسبة %93. كما تم توزيع 69 استمارة على معلمات رياض الأطفال، استرجع منها 50 استمارة بنسبة %72. وقد اكتفت الباحثة بالجولة الثالثة، واعتبرت نتائجها هي النتائج النهائية للبحث، حيث تحققت نسبة الاتفاق المطلوبة التي بلغت %80.

طريقة التحليل الإحصائي:

- بالنسبة للأسئلة المفتوحة تم حساب التكرارات والنسب المئوية الخاصة بكل عبارة من العبارات.
- تم حساب درجة اتفاق الخبراء لكل عبارة من العبارات في المحاور المختلفة بالطريقة التالية:

عدد الموافقين

$$\text{درجة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الموافقين}}{100} \times 100$$

العدد الكلي للعينة

- تم حساب متوسط درجة الاتفاق لكل محور من المحاور الأربعة بالطريقة التالية:

مجموع تكرار موافق

$$\text{متوسط درجة الاتفاق} = \frac{\text{مجموع تكرار موافق}}{100} \times 100$$

مجموع التكرارات

- تم حساب المتوسط العام لدرجة الاتفاق على المحاور الأربعة بالطريقة التالية:

مجموع تكرار موافق في كل المحاور

$$\text{المتوسط العام لدرجة الاتفاق على المحاور} = \frac{\text{مجموع تكرار موافق في كل المحاور}}{100} \times 100$$

مجموع التكرارات في كل المحاور

تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها وفق الخطوات التالية:

تحليل نتائج الجولة الأولى: في تحليلنا لنتائج الجولة الأولى، فضلنا تناول محاور الاستبانة على النحو التالي:

المحور الأول: ويمثله السؤال التالي: ما مبررات بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية؟ والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لهذا المحور.

جدول (1) مبررات بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في الجولة الأولى

م	العبارة	عينة أعضاء هيئة التدريس (65)	عينة معلمات رياض الأطفال (80)
1	بناء الروح الإنسانية المناهضة لكافة أشكال العنف والتعصب، والقهر والتسلط.	45	58
2	السعي إلى توفير أسس الانطلاق الحضاري والإنساني الممكن للمجتمع.	31	41
3	اتجاه التربية في مختلف البلدان والمجتمعات نحو بناء ثقافة السلام وقيم التسامح ونبذ العنف.	26	57
4	تعهد الأمم المتحدة والمنظمات المدنية بمساندة ودعم تنفيذ البرامج التعليمية في حقوق التسامح، واللاعنف، مما يستدعي بالضرورة إرساء ثقافة التسامح بمؤسسات رياض الأطفال.	34	43
5	تنشئة أفراد منفتحين على ثقافات الآخرين، ويقدرون الحرية حق قدرها، ويحترمون الإنسان والاختلافات بين البشر، وقادرين على حل الصراعات والنزاعات بوسائل غير عنيفة.	42	49
6	الغاية الكبرى للتربية هي بناء الإنسان الحر المتسامح الذي يرفض التعصب بطبيعته.	41	55
7	انتشار ظاهرة اللجوء إلى العنف، كبديل للتعاور والتسامح الفكري.	56	62

المحور الثاني: ويمثله السؤال التالي: ما الأدب والأخلاق التي تساعد في بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية؟ والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لهذا المحور.

جدول (2) الآداب والأخلاق التي تساعد في بناء ثقافة التسامح
لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في الجولة الأولى

م	العبارة	عينة أعضاء هيئة التدريس (65)	عينة معلمات رياض الأطفال (80)
1	تحريم الغيبة والنميمة وشهادة الزور.	53	63
2	إشاعة التحابب والتوادد بين الناس.	59	74
3	الإرشاد إلى التيسير والتبشير، والابتعاد عن التنفير والتعسير.	44	38
4	التماس الأعذار للآخرين، وحمل الكلام وما لا يعجبنا منه على أحسن وجه.	48	67
5	النهي عن الغمز واللمز والتناوب بالألقاب والسخرية.	64	43
6	إشاعة الخير، ومحاصرة الشر، وذلك بالرفق واللين وبالحكمة والموعظة الحسنة.	46	69
7	الأمر بالعدل والإنصاف عند الحكم والتحاكم.	42	73
8	الأمر بالرفق واللفظ واللين في جميع الأحوال.	64	78
9	الأمر بإفشاء السلام والبشاشة، والمبادأة بالتحية والابتسام.	53	79
10	الحث على كظم الغيظ، وضبط النفس ومعالجة الغضب.	37	68
11	المبادرة بإصلاح ذات البين، عند وقوع خلاف أو خصومات.	36	49
12	حفظ الحقوق المالية والمعنوية للآخرين.	26	66
13	بذل الندى ومنع الأذى، وإطلاق المحيا.	35	15
14	الاهتمام بالناس، ومؤازرتهم.	60	75
15	البعد عن الأثانية والاستتثار.	37	68

المحور الثالث: ويمثله السؤال التالي: ما أنشطة رياض الأطفال التي تساعد على بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية؟ والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لهذا المحور.

جدول (3) أنشطة رياض الأطفال التي تساعد على بناء ثقافة التسامح
لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في الجولة الأولى

م	العبارة	عينة أعضاء هيئة التدريس (65)	عينة معلمات رياض الأطفال (80)
1	تبرز أنشطة رياض الأطفال ثقافة التسامح باعتبارها وسيلة لتحسين المجتمع ضد التعصب.	42	49
2	تقدم حقائق ومفاهيم غرضها توسيع مدارك الأطفال حول إيجابيات ثقافة التسامح.	41	55
3	تتضمن أنشطة رياض الأطفال موضوعات تحثهم على احترام التنوع الثقافي والديني والعرقي.	64	43
4	تتضمن موضوعات توضح كيف تسهم ثقافة التسامح في إيجاد بيئة اجتماعية مستقرة.	46	69
5	تسعى الأنشطة إلى تمكين الأطفال من كيفية العمل الجماعي في مناخ متسامح.	42	73
6	تهتم الأنشطة بالتطبيقات التي تمكّن الأطفال من الانخراط الفعلي في ثقافة التسامح.	53	63
7	تهتم الأنشطة بتنمية مهارات الأطفال على استخدام الأساليب المناسبة لحل الخلافات وتجنب العنف.	59	74
8	توجه الأنشطة الأطفال نحو تقدير دور المرأة في الحياة لكونها هي والرجل يكملان بعضهما البعض.	44	38
9	تشتمل الأنشطة على القيم والمبادئ الداعية إلى الوسطية المحببة، والتسامح، والإخاء، والتراحم، ونبذ العنف، والتعصب، الذي يتعارض مع مبادئ الإسلام وسماحته.	31	41
10	تهتم الأنشطة بإكساب الأطفال مقومات الفكر الإنساني الذي تقوم أركانه على قيم التسامح.	26	57

المحور الرابع: ويمثله السؤال التالي: ما دور معلمة رياض الأطفال في بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية؟ والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لهذا المحور.

جدول (4) دور معلمة رياض الأطفال في بناء ثقافة التسامح

لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في الجولة الأولى

م	العبارة	عينة أعضاء هيئة التدريس (65)	عينة معلمات رياض الأطفال (80)
1	تعمل معلمات رياض الأطفال على تشكيل مواقفهم واتجاهاتهم نحو تفضيل السلوك اللاعنفي.	26	66
2	تدرب الأطفال على مهارات الاستماع وتقبل الرأي الآخر.	35	15
3	تحت الأطفال على التعامل بإيجابية تجاه الجنس الآخر.	60	75
4	توجه الأطفال نحو الاعتراف بالأخطاء الشخصية.	37	68
5	تغرس لدى الأطفال حب الخير للآخرين.	45	58
6	تدرب الأطفال على السيطرة على مشاعرهم الشخصية.	31	41
7	تحت الأطفال على البحث عن الاهتمامات المشتركة مع الآخرين.	26	57
8	تعمل على تمكين الأطفال من تكوين علاقات شخصية متينة متبادلة.	34	43
9	تعمل على اتزان الأطفال انفعالياً وتمكينهم على مواجهة مشاعر الإحباط.	42	49

تحليل نتائج الجولة الثانية: في تحليلنا لنتائج الجولة الأولى، فضلنا تناول محاور الاستبانة على النحو

التالي:

المحور الأول: مبررات بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية. والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لهذا المحور.

جدول (5) مبررات بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية

من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في الجولة الثانية

م	العبارة	عينة أعضاء هيئة التدريس (54)	عينة معلمات رياض الأطفال (69)
1	بناء الروح الإنسانية المناهضة لكافة أشكال العنف والتعصب، والقهر والتسلط.	% 100	% 100
2	السعي إلى توفير أسس الانطلاق الحضاري والإنساني الممكن للمجتمع.	% 81.48	% 88.4
3	اتجاه التربية في مختلف البلدان والمجتمعات نحو بناء ثقافة السلام وقيم التسامح ونبذ العنف.	% 100	% 100
4	تعهد الأمم المتحدة والمنظمات المدنية بمساندة ودعم تنفيذ البرامج التعليمية في حقوق التسامح، واللاعنف، مما يستدعي بالضرورة إرساء ثقافة التسامح بمؤسسات رياض الأطفال.	% 96.39	97.1%

5	تنشئة أفراد منفتحين على ثقافات الآخرين، ويقدرون الحرية حق قدرها، ويحترمون الإنسان والاختلافات بين البشر، وقادرين على حل الصراعات والنزاعات بوسائل غير عنيفة.	% 100	% 100
6	الغاية الكبرى للتربية هي بناء الإنسان الحر المتسامح الذي يرفض التعصب بطبيعته.	100%	% 100
7	انتشار ظاهرة اللجوء إلى العنف، كبديل للتجاوز والتسامح الفكري.	% 100	% 100

يوضح الجدول الموالي إضافات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بمبررات بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية

جدول (6) إضافات أفراد عينة الدراسة

حول مبررات بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية

م	العبارة	عينة أعضاء هيئة التدريس (54)	عينة معلمات رياض الأطفال (69)
1	الآثار المترتبة في تحقيق الأمن وصيانتته، وترسيخ السلم الاجتماعي واستدامته.	17	25
2	مساعدة النشء على تنمية قدراتهم وعلى استقلال الرأي، والتفكير النقدي والأخلاقي من أجل مقاومة تأثير العوامل المؤدية إلى الخوف من الآخرين واستبعادهم.	20	28
3	حاجة السياسات والبرامج التعليمية والتربوية في مستوياتها ومراحلها المختلفة إلى تضمينها برامج تعزز التضامن والتفاهم والتسامح والوثام بين الأفراد.	49	33
4	تضمن منظومة التعليم في مستوياتها ومراحلها المختلفة، قاعدة معرفية عريضة تمكن المتعلمين من الوعي بطبيعة القهر وأثاره المدمرة للفرد والمجتمع.	23	21
5	يعد التسامح متغيراً من متغيرات الشخصية الإيجابية.	29	11
6	يعد التسامح من ركائز العلم النفسي الإيجابي عند الطفل.	35	22
7	ارتباط العفو والتسامح ارتباطاً سلبياً بالعصابية.	38	23
8	ارتباط التسامح بالتكيف والمواءمة مع المجتمع.	39	12
9	تحسين مستوى تقدير الذات عند الأطفال.	40	23
10	الحاجة الماسة للتسامح الفعال والتعايش الإيجابي لدى أفراد المجتمع.	50	29
11	الحد من ظاهرة العنف الموجودة في المجتمع بتعويد الأطفال على التسامح.	43	35
12	التسامح منهج حياة يتعلمه الإنسان منذ الطفولة.	32	47

المحور الثاني: الآداب والأخلاق التي تساعد في بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية. والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لهذا المحور.

جدول (7) الآداب والأخلاق التي تساعد في بناء ثقافة التسامح

لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في الجولة الثانية

م	العبارة	عينة أعضاء هيئة التدريس (54)	عينة معلمات رياض الأطفال (69)
1	تحريم الغيبة والنميمة وشهادة الزور.	% 100	% 100
2	إشاعة التحابب والتوادد بين الناس.	% 100	% 100
3	الإرشاد إلى التيسير والتبشير، والابتعاد عن التنفير والتعسير.	% 90.7	% 95.6
4	التماس الأعداء للآخرين، وحمل الكلام وما لا يعجبنا منه على أحسن وجه.	% 100	% 100
5	النهي عن الغمز واللمز والتنازع بالألقاب والسخرية.	% 100	% 100
6	إشاعة الخير، ومحاصرة الشر، وذلك بالرفق واللين وبالْحكمة والموعظة الحسنة.	% 100	% 100
7	الأمر بالعدل والإنصاف عند الحكم والتحاكم.	% 92.6	% 85.18
8	الأمر بالرفق واللفظ واللين في جميع الأحوال.	% 100	% 100
9	الأمر بإفشاء السلام والبشاشة، والمبادأة بالتحية والابتسام.	% 100	% 100
10	الحث على كظم الغيظ، وضبط النفس ومعالجة الغضب.	% 100	% 100
11	المبادرة بإصلاح ذات البين، عند وقوع خلاف أو خصومات.	% 100	% 100
12	حفظ الحقوق المالية والمعنوية للآخرين.	% 88.9	% 100
13	بذل الندى ومنع الأذى، وإطلاق المحيا.	% 100	% 100
14	الاهتمام بالناس، ومؤازرتهم.	% 100	% 100
15	البعد عن الأنانية والاستئثار.	% 100	% 100

يوضح الجدول الموالي إضافات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بالآداب والأخلاق التي تساعد في بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية.

جدول (8) إضافات أفراد عينة الدراسة حول الآداب والأخلاق التي تساعد في بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية

م	العبارة	عينة أعضاء هيئة التدريس (54)	عينة معلمات رياض الأطفال (69)
1	التحلي بحسن الاستماع، وعدم مقاطعة المتحدث، ولين الخطاب.	35	22
2	عدم البذاءة وتجريح الأشخاص والهيئات.	38	23
3	الحلم والأناة، والصبر والاحتمال.	39	12
4	التواضع ولين الجانب وخفض الجناح.	40	23
5	العمل بمبدأ التسامح وتقبل الآخرين كما هم.	50	29
6	الانفتاح الفكري، واحترام الرأي الآخر.	17	25
7	الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، بشرط الحكمة والرفق ومقتضى الحال.	20	28
8	الرحمة والعفو، والصفح والمرونة والمياسرة.	49	33
9	التوسط والاعتدال، والتوازن والمسالمة.	43	35

المحور الثالث: أنشطة رياض الأطفال التي تساعد على بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية. والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لهذا المحور.

جدول (9) أنشطة رياض الأطفال التي تساعد على بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في الجولة الثانية

م	العبارة	عينة أعضاء هيئة التدريس (54)	عينة معلمات رياض الأطفال (69)
1	تبرز أنشطة رياض الأطفال ثقافة التسامح باعتبارها وسيلة لتحسين المجتمع ضد التعصب.	% 100	% 100
2	تقدم حقائق ومفاهيم غرضها توسيع مدارك الأطفال حول إيجابيات ثقافة التسامح.	% 100	% 100

3	تتضمن أنشطة رياض الأطفال موضوعات تحثهم على احترام التنوع الثقافي والديني والعرقي.	% 100	% 100
4	تتضمن موضوعات توضح كيف تسهم ثقافة التسامح في إيجاد بيئة اجتماعية مستقرة.	% 100	% 100
5	تسعى الأنشطة إلى تمكين الأطفال من كيفية العمل الجماعي في مناخ متسامح.	% 100	% 100
6	تهتم الأنشطة بالتطبيقات التي تمكن الأطفال من الانخراط الفعلي في ثقافة التسامح.	% 100	% 100
7	تهتم الأنشطة بتنمية مهارات الأطفال على استخدام الأساليب المناسبة لحل الخلافات وتجنب العنف.	% 100	% 100
8	توجه الأنشطة الأطفال نحو تقدير دور المرأة في الحياة لكونها هي والرجل يكملان بعضهما البعض.	% 100	% 100
9	تشتمل الأنشطة على القيم والمبادئ الداعية إلى الوسطية المحببة، والتسامح، والإخاء، والتراحم، ونبذ العنف، والتعصب، الذي يتعارض مع مبادئ الإسلام وسماحته.	% 100	% 100
10	تهتم الأنشطة بإكساب الأطفال مقومات الفكر الإنساني الذي تقوم أركانه على قيم التسامح.	% 100	% 100

يوضح الجدول التالي إضافات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بأنشطة رياض الأطفال التي تساعد على بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية.

جدول (10) إضافات أفراد عينة الدراسة حول أنشطة رياض الأطفال التي تساعد على بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية

م	العبارة	عينة أعضاء هيئة التدريس (54)	عينة معلمات رياض الأطفال (69)
1	تسعى الأنشطة إلى إعداد الأطفال ذوي العقلية المفتوحة على ثقافات العالم، وبالتالي الأكثر مرونة في التعامل مع المختلفين عنهم.	17	25

28	20	تحرص الأنشطة على بناء علاقات جيدة ووطيدة مبنية على الثقة بين الأطفال ومعلمات الروضة وأولياء الأمور، وبالتالي قابليتهم للتشبع بثقافة التسامح.	2
33	49	استخدام قنوات الاتصال الفعالة والإيجابية القائمة على التسامح والاحترام.	3
35	43	تتم الأنشطة في مناخ يتسم بالمحبة والتسامح من خلال العمل على التعامل مع الآخرين من معلمات وأطفال بروح تسامحية تتقبل الآراء الأخرى وإن كانت مخالفة بموضوعية وحيادية.	4

المحور الرابع: دور معلمة رياض الأطفال في بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية. والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لهذا المحور.

جدول (11) دور معلمة رياض الأطفال في بناء ثقافة التسامح

لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في الجولة الثانية

م	العبارة	عينة أعضاء هيئة التدريس (54)	عينة معلمات رياض الأطفال (69)
1	تعمل معلمات رياض الأطفال على تشكيل مواقفهم واتجاهاتهم نحو تفضيل السلوك اللاعنفي.	% 100	% 100
2	تدرب الأطفال على مهارات الاستماع وتقبل الرأي الآخر.	% 100	% 100
3	تحت الأطفال على التعامل بإيجابية تجاه الجنس الآخر.	% 100	% 100
4	توجه الأطفال نحو الاعتراف بالأخطاء الشخصية.	% 100	% 100
5	تغرس لدى الأطفال حب الخير للآخرين.	% 100	% 100
6	تدرب الأطفال على السيطرة على مشاعرهم الشخصية.	% 100	% 100
7	تحت الأطفال على البحث عن الاهتمامات المشتركة مع الآخرين.	% 100	% 100
8	تعمل على تمكين الأطفال من تكوين علاقات شخصية متينة متبادلة.	% 100	% 100
9	تعمل على اتزان الأطفال انفعالياً وتمكينهم من مواجهة مشاعر الإحباط.	% 100	% 100

يوضح الجدول الموالي إضافات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بدور معلمة رياض الأطفال في بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية.

جدول (12) إضافات أفراد عينة الدراسة

حول أنشطة رياض الأطفال التي تساعد على بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية

م	العبارة	عينة أعضاء هيئة التدريس (54)	عينة معلمات رياض الأطفال (69)
1	تسعى إلى تكيف الأطفال مع المحيط الذي ينتمون إليه.	29	11
2	تصحح المعلمة الأخطاء والمعتقدات والأفكار المضللة تجاه الآخرين.	43	35
3	استخدام إستراتيجيات التدريس التي تعتمد على التعاون لغرس وتنمية أبعاد التسامح	35	22
4	الحرص على غرس قيم احترام العقائد والأديان الأخرى ثم رأي الأقلية والآخر	17	25
5	تتعاون مع الأسرة على تعزيز القيم التسامحية وتغيير قيم العنف والتعصب.	20	28
6	تطبيق الأساليب المناسبة لتدعيم ثقافة التسامح.	49	33

تحليل نتائج الجولة الثالثة: في تحليلنا لنتائج الجولة الأولى، فضلنا تناول محاور الاستبانة على النحو التالي:

المحور الأول: مبررات بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية. والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لهذا المحور، علماً بأن عينة الخبراء في الجولة الثالثة كانت.

جدول (13) مبررات بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة

بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في الجولة الثالثة

م	العبارة	درجة اتفاق عينة أعضاء هيئة التدريس (50)		درجة اتفاق عينة معلمات رياض الأطفال (50)	
		تكرار موافق	%	تكرار موافق	%
1	بناء الروح الإنسانية المناهضة لكافة أشكال العنف والتعصب، والقهر والتسلط.	50	100	50	100

100	50	100	50	السعي إلى توفير أسس الانطلاق الحضاري والإنساني الممكن للمجتمع.	2
100	50	100	50	اتجاه التربية في مختلف المجتمعات نحو بناء ثقافة السلام وقيم التسامح ونبذ العنف.	3
100	50	100	50	تعهد الأمم المتحدة والمنظمات المدنية بمساندة ودعم تنفيذ البرامج التعليمية في حقوق التسامح، واللاعنف، مما يستدعي بالضرورة إرساء ثقافة التسامح بمؤسسات رياض الأطفال.	4
100	50	100	50	تنشئة أفراد منفتحين على ثقافات الآخرين، ويقدرون الحرية حق قدرها، ويحترمون الإنسان والاختلافات بين البشر، ولديهم القدرة على حل الصراعات والنزاعات بوسائل غير عنيفة.	5
100	50	100	50	الغاية الكبرى للتربية هي بناء الإنسان الحر المتسامح الذي يرفض التعصب بطبيعته.	6
100	50	100	50	انتشار ظاهرة اللجوء إلى العنف، كبديل للتجاوز التسامح الفكري.	7
100	50	100	50	الآثار المترتبة في تحقيق الأمن وصيانتها، وترسيخ السلم الاجتماعي واستدامته.	8
100	50	100	50	مساعدة النشء على تنمية قدراتهم وعلى استقلال الرأي، والتفكير النقدي والأخلاقي من أجل مقاومة تأثير العوامل المؤدية إلى الخوف من الآخرين واستبعادهم	9
100	50	100	50	حاجة السياسات والبرامج التعليمية والتربوية في مستوياتها ومراحلها المختلفة إلى تضمينها برامج تعزز التضامن والتفاهم والتسامح والوثام بين الأفراد.	10
100	50	100	50	تضمين منظومة التعليم في مستوياتها ومراحلها المختلفة، قاعدة معرفية عريضة تمكن المتعلمين من الوعي بطبيعة القهر وآثاره المدمرة للفرد والمجتمع.	11
100	50	100	50	يعد التسامح متغيراً من متغيرات الشخصية الإيجابية.	12
100	50	100	50	يعد من ركائز العلم النفسي الإيجابي عند الطفل.	13
100	50	100	50	ارتباط العفو والتسامح ارتباطاً سلبياً بالعصابية.	14
100	50	100	50	ارتباط التسامح بالتكيف والمواءمة مع المجتمع.	15
100	50	100	50	تحسين مستوى تقدير الذات عند الأطفال.	16
100	50	100	50	الحاجة الماسة للتسامح الفعال والتعايش الإيجابي لدى أفراد المجتمع.	17
100	50	100	50	الحد من ظاهرة العنف الموجودة في المجتمع بتعويد الأطفال على التسامح.	18
100	50	100	50	التسامح منهج حياة يتعلمه الإنسان منذ الطفولة.	19

تبعاً لقيم هذا الجدول ونسبه المئوية يمكن الخروج بالخلاصتين التاليتين:

- اتفاق أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس وكذلك من معلمات رياض الأطفال حول مبررات بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، وجاءت نسبة الاتفاق تامة %100 مما يؤكد على أهمية بناء ثقافة التسامح لدى الأطفال.
- جاءت تلك النتائج لتعزز ما أوضحتها دراسة النصر (2008)، من أهمية التعايش والتسامح بين أبناء المجتمع من المنظور التربوي، وتأكيد دور التربية في مواجهة التعصب والتطرف الفكري والعقائدي، ودور الأسرة والمؤسسات التعليمية في تدعيم ذلك.

المحور الثاني: الآداب والأخلاق التي تساعد في بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية. والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لهذا المحور، علماً بأن عينة الخبراء في الجولة الثانية كانت (50 من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، و 50 من معلمات رياض الأطفال).

جدول (14) الآداب والأخلاق التي تساعد في بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في الجولة الثالثة

م	العبارة	درجة اتفاق عينة أعضاء هيئة التدريس (50)		درجة اتفاق عينة معلمات رياض الأطفال (50)	
		تكرار موافق	%	تكرار موافق	%
1	تحريم الغيبة والنميمة وشهادة الزور.	50	100	50	100
2	إشاعة التحابب والتوادد بين الناس.	50	100	50	100
3	الإرشاد إلى التيسير والتبشير، والابتعاد عن التنفير والتعسير.	50	100	50	100
4	التماس الأعذار للآخرين، وحمل الكلام وما لا يعجبنا منه على أحسن وجه.	50	100	50	100
5	النهي عن الغمز واللمز والتنازب بالألقاب والسخرية.	50	100	50	100
6	إشاعة الخير، ومحاصرة الشر، وذلك بالرفق واللين وبالحكمة والموعظة الحسنة.	50	100	50	100
7	الأمر بالعدل والإنصاف عند الحكم والتحاكم.	50	100	50	100
8	الأمر بالرفق واللفظ واللين في جميع الأحوال.	50	100	50	100
9	الأمر بإفشاء السلام والبشاشة، والمبادأة بالتحية والابتسام.	50	100	50	100
10	الحث على كظم الغيظ، وضبط النفس ومعالجة الغضب.	50	100	50	100
11	المبادرة بإصلاح ذات البين، عند وقوع خلاف أو خصومات.	50	100	50	100

100	50	100	50	12	حفظ الحقوق المالية والمعنوية للآخرين.
100	50	100	50	13	بذل الندى ومنع الأذى، وإطلاق المحيا.
100	50	100	50	14	الإهتمام بالناس، ومؤازرتهم.
100	50	100	50	15	البعد عن الأنانية والاستئثار.
100	50	100	50	16	التحلي بحسن الاستماع، وعدم مقاطعة المتحدث، ولين الخطاب.
100	50	100	50	17	عدم البذاءة وتجريح الأشخاص والهيئات.
100	50	100	50	18	الحلم والأناة، والصبر والاحتمال.
100	50	100	50	19	التواضع ولين الجانب وخفض الجناح.
100	50	100	50	20	العمل بمبدأ التسامح وتقبل الآخرين كما هم.
100	50	100	50	21	الانفتاح الفكري، واحترام الرأي الآخر.
100	50	100	50	22	الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، بشرط الحكمة والرفق ومقتضى الحال.
100	50	100	50	23	الرحمة والعفو، والصفح والمرونة والمياسرة.
100	50	100	50	24	التوسط والاعتدال، والتوازن والمسالمة.

تبعاً لقيم هذا الجدول ونسبه المئوية يمكن الخروج بالخلاصتين التاليتين:

- اتفاق أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس وكذلك من معلمات رياض الأطفال حول الآداب والأخلاق التي تساعد في بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، حيث جاءت نسبة الاتفاق تامة %100، مما يؤكد على ضرورة تضمين تلك الآداب والأخلاق في مناهج وأنشطة رياض الأطفال للمساعدة في بناء ثقافة التسامح لدى الأطفال.

- جاءت تلك النتائج متفقة مع نتائج دراسة محمد (2011)، والتي بينت أنه يمكن نشر ثقافة التسامح من خلال غرس قيمه في الجيل منذ الصغر، وذلك بأن يتضمن المنهج الدراسي دروساً تزرع في نفس الطفل محبة الناس والأعمال النبيلة والسلوك الحميد وحل الإشكالات والخلافات بصورة ودية.

المحور الثالث: أنشطة رياض الأطفال التي تساعد على بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية. والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لهذا المحور، علماً بأن عينة الخبراء في الجولة الثانية كانت (50 من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، و50 من معلمات رياض الأطفال).

جدول (15) أنشطة رياض الأطفال التي تساعد على بناء ثقافة التسامح

لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في الجولة الثالثة

م	العبرة	درجة اتفاق عينة أعضاء هيئة التدريس (50)		درجة اتفاق عينة معلمات رياض الأطفال (50)	
		تكرار موافق	%	تكرار موافق	%
1	تبرز أنشطة رياض الأطفال ثقافة التسامح باعتبارها وسيلة لتحسين المجتمع ضد التعصب.	50	100	50	100
2	تقدم حقائق ومفاهيم غرضها توسيع مدارك الأطفال حول إيجابيات ثقافة التسامح.	50	100	50	100
3	تتضمن أنشطة رياض الأطفال موضوعات تحت الأطفال على احترام التنوع الثقافي والديني والعرقي.	50	100	50	100
4	تتضمن موضوعات توضح كيف تسهم ثقافة التسامح في إيجاد بيئة اجتماعية مستقرة.	50	100	50	100
5	تسعى الأنشطة إلى تمكين الأطفال من كيفية العمل الجماعي في مناخ متسامح.	50	100	50	100
6	تهتم الأنشطة بالتطبيقات التي تمكن الأطفال من الانخراط الفعلي في ثقافة التسامح.	50	100	50	100
7	تهتم الأنشطة في تنمية مهارات الأطفال على استخدام وتطبيق الأساليب المناسبة لحل الخلافات وتجنب العنف.	50	100	50	100
8	توجه الأنشطة للأطفال نحو تقدير دور المرأة في الحياة لكونها هي والرجل يكملان بعضهما البعض.	50	100	50	100
9	تشتمل الأنشطة على القيم والمبادئ التي تدعو إلى الوسطية المحببة، والتسامح، والإخاء، والتراحم، ونبذ العنف، والتعصب، الذي يتعارض مع مبادئ الإسلام وسماحته.	50	100	50	100
10	تهتم الأنشطة بإكساب الأطفال مقومات الفكر الإنساني الذي تقوم أركانه على قيم التسامح.	50	100	50	100
11	تسعى الأنشطة إلى إعداد الأطفال ذوي العقلية المتفتحة على ثقافات العالم، وبالتالي الأكثر مرونة في التعامل مع المختلفين عنهم.	50	100	50	100
12	تحرص الأنشطة على بناء علاقات جيدة ووطيدة مبنية على الثقة بين الأطفال ومعلمات رياض الأطفال وأولياء الأمور، وبذلك يمتلك الأطفال مساحة داخلهم لغرس التسامح لديهم.	50	100	50	100

100	50	100	50	استخدام قنوات الاتصال الفعالة والإيجابية القائمة على التسامح والاحترام.	13
100	50	100	50	تتم الأنشطة في مناخ يتسم بالمحبة والتسامح من خلال العمل على التعامل مع الآخرين من معلمات وأطفال بروح تسامحية تتقبل الآراء الأخرى وإن كانت مخالفة بموضوعية وحيادية.	14

تبعاً لقيم هذا الجدول ونسبه المئوية يمكن الخروج بالخلاصتين التاليتين:

- اتفاق أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس وكذلك من معلمات رياض الأطفال حول أنشطة رياض الأطفال التي تساعد على بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، حيث جاءت نسبة الاتفاق تامة %100، مما يؤكد على ضرورة تعزيز أنشطة رياض الأطفال بما يسمح لها بالقيام بدورها في بناء ثقافة التسامح لدى الأطفال.

- جاءت تلك النتائج متفقة مع نتائج دراسة جيدوري (2015)، والتي أكدت على أهمية الأنشطة التربوية في تعزيز ثقافة التسامح لدى الطلاب.

المحور الرابع: دور معلمة رياض الأطفال في بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية. والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لهذا المحور، علماً بأن عينة الخبراء في الجولة الثانية كانت (50 من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، و50 من معلمات رياض الأطفال).

جدول (16) دور معلمة رياض الأطفال في بناء ثقافة التسامح

لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في الجولة الثانية

م	العبارة	درجة اتفاق عينة أعضاء هيئة التدريس (50)		درجة اتفاق عينة معلمات رياض الأطفال (50)	
		تكرار موافق	%	تكرار موافق	%
1	تعمل معلمات رياض الأطفال على تشكيل مواقفهم واتجاهاتهم نحو تفضيل السلوك اللاعنفي.	50	100	50	100
2	تدرب الأطفال على مهارات الاستماع وتقبل الرأي الآخر.	50	100	50	100
3	تحت الأطفال على التعامل بإيجابية تجاه الجنس الآخر.	50	100	50	100
4	توجه الأطفال نحو الاعتراف بالأخطاء الشخصية.	50	100	50	100
5	تغرس لدى الأطفال حب الخير للآخرين.	50	100	50	100

100	50	100	50	6	تدريب الأطفال على السيطرة على مشاعرهم الشخصية.
100	50	100	50	7	تحدث الأطفال على البحث عن الاهتمامات المشتركة مع الآخرين.
100	50	100	50	8	تعمل على تمكين الأطفال من تكوين علاقات شخصية متينة متبادلة.
100	50	100	50	9	تعمل على ائزان الأطفال انفعالياً وتمكينهم من مواجهة مشاعر الإحباط.
100	50	100	50	10	تسعى إلى تكيف الأطفال مع المحيط الذي ينتمون إليه.
100	50	100	50	11	تصحح الأخطاء والمعتقدات والأفكار المضللة تجاه الآخرين.
100	50	100	50	12	تستخدم إستراتيجيات التدريس المبنية على التعاون لغرس وتنمية أبعاد التسامح
100	50	100	50	13	تحرص على غرس قيم احترام العقائد والأديان الأخرى ورأي الأقلية والآخر
100	50	100	50	14	تتعاون مع الأسرة على تعزيز القيم التسامحية وتغيير قيم العنف والتعصب.
100	50	100	50	15	تطبيق الأساليب المناسبة لتدعيم ثقافة التسامح.

تبعاً لقيم هذا الجدول ونسبه المئوية يمكن الخروج بالخلاصتين التاليين:

- اتفاق أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس وكذلك من معلمات رياض الأطفال حول دور المعلمة في بناء ثقافة التسامح لدى الطفل بالمملكة العربية السعودية؛ إذ جاءت نسبة الاتفاق تامة %100، مما يؤكد على أهمية الدور الذي يمكن أن تقوم به معلمة رياض الأطفال في بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة.
- جاءت تلك النتائج متفقة مع نتائج دراسة علي(2016)، والتي أكدت على أهمية تدريب الطالبات المعلمات بكليات رياض الأطفال على ثقافة قبول الآخر والتسامح وتحمل المسؤولية، من أجل غرس وبناء تلك الثقافة لدى الأطفال.

الصيغة المقترحة لبناء ثقافة التسامح في مرحلة الطفولة في روضات المملكة العربية السعودية

إذا كانت الصيغة المقترحة تستهدف أساساً الإجابة على السؤال الفرعي الرابع والأخير الذي يتلخص مضمونه في: ما ملامح الصيغة المقترحة لبناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية؟، فإن بناء تلك الصيغة أو الإستراتيجية قد تم في ضوء ما سبق عرضه في الدراسات السابقة والخلفية النظرية للبحث وكذلك آراء الخبراء من خلال جولات دلفي الثلاث، وبالتالي ما يعتمده ذلك البناء من مقومات ومكونات متنوعة نجملها في المحاور التالية:

- (أ) فلسفة الصيغة المقترحة.
- (ب) أهداف الصيغة المقترحة.
- (ج) أهمية الصيغة المقترحة.
- (د) مبررات الصيغة المقترحة.
- (هـ) أبعاد الصيغة المقترحة.

ونقدم فيما يلي جزئيات وتفصيل هذه المحاور:

(أ) فلسفة الصيغة المقترحة لبناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية:

تتبنى الصيغة المقترحة فلسفة تنطلق من تنشئة الطفل وتربيته منذ مراحلها المبكرة على الاعتزاز بالهوية، وعلى الشعور بالانتماء الحضاري والإنساني، مع التشبع بثقافة التأخي، والتسامح، واحترام وحب الآخرين، والانفتاح على المجتمعات الأخرى، ونبذ التعصب بجميع أشكاله. فحسب أغلب الباحثين تشكل تلك المراحل الفترة الأكثر مناسبة لاكتساب وتعلم المفاهيم لدى الطفل؛ حيث تعتبر الخطوة الأولى لبناء الضمير الإنساني والقيم الفاضلة.

(ب) أهداف الصيغة المقترحة لبناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية:

- في إطار الفلسفة السابقة، تتمثل أهداف الصيغة المقترحة في الآتي:
- بناء الروح الإنسانية المناهضة لكافة أشكال العنف والتعصب، والقهر والتسلط.
 - السعي إلى توفير أسس الانطلاق الحضاري والإنساني الممكن للمجتمع.
 - مساعدة النشء على تنمية قدراتهم وعلى استقلال الرأي، والتفكير النقدي والأخلاقي.
 - مقاومة تأثير العوامل المؤدية إلى الخوف من الآخرين واستبعادهم.
 - تنشئة أفراد منفتحين على ثقافات الآخرين، ويقدرون الحرية حق قدرها.
 - تنشئة أفراد يحترمون الإنسان والاختلافات بين البشر، وقادرين على حل الصراعات والنزاعات بوسائل غير عنيفة.
 - الحد من ظاهرة العنف الموجودة في المجتمع بتعويد الأطفال على التسامح.
 - تحسين مستوى تقدير الذات عند الأطفال.

ج) أهمية الصيغة المقترحة لبناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية:

على ضوء تحقيق الأهداف السابقة؛ نتوقع تبعاً لنتائج وخلصات هذا البحث أن يمثل التسامح أرضية أساسية لبناء المجتمع المدني وإرساء قواعده. فالتعددية والديموقراطية وحرية المعتقد وقبول الاختلاف في الرأي والفكر وثقافة الإنسان وتقدير المواثيق الوطنية واحترام سيادة القانون، خيارات إستراتيجية وقيم إنسانية ناجزة لا تقبل التراجع ولا التفريط ولا المساومة. فالتسامح عامل فاعل في بناء المجتمع المدني، ومشجع على تفعيل قواعده.

د) مبررات الصيغة المقترحة لبناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية:

لقد أوضحت نتائج البحث في إطاره الميداني، أن بناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية يستوجب الأخذ في الاعتبار مجموعة من القرائن والمبررات التي يمكن إجمالها في الضوابط والمظاهر التالية:

- اتجاه التربية في مختلف البلدان والمجتمعات نحو بناء ثقافة السلام وقيم التسامح ونبذ العنف.
- الآثار المترتبة على صعيد تحقيق الأمن وصيانتته، وترسيخ السلم الاجتماعي واستدامته.
- تعهد الأمم المتحدة والمنظمات المدنية بمساندة ودعم تنفيذ البرامج التعليمية في حقوق التسامح، واللاعنف، مما يستدعي بالضرورة إرساء ثقافة التسامح بمؤسسات رياض الأطفال.
- الغاية الكبرى للتربية هي بناء الإنسان الحر المتسامح الذي يرفض التعصب بطبيعته.
- حاجة السياسات والبرامج التعليمية والتربوية في مراحلها ومستوياتها المختلفة إلى تضمينها برامج تعزز التضامن والتفاهم والتسامح والوئام بين الأفراد.
- تضمين منظومة التعليم في مستوياتها ومراحلها المتنوعة، قاعدة معرفية عريضة تمكن المتعلمين من الوعي بطبيعة القهر وأثاره المدمرة للفرد والمجتمع.
- انتشار ظاهرة اللجوء إلى العنف، كبديل للتجاوز والتسامح الفكري.
- يعد التسامح متغيراً من متغيرات الشخصية الإيجابية.
- يعد التسامح من ركائز العلم النفسي الإيجابي عند الطفل.
- التسامح منهج حياة يتعلمه الإنسان منذ الطفولة.
- ارتباط التسامح بالتكيف والموائمة مع المجتمع.
- الحاجة الماسة للتسامح الفعال والتعايش الإيجابي لدى أفراد المجتمع.
- ارتباط العفو والتسامح ارتباطاً سلبياً بالعصابية.

هـ) أبعاد الصيغة المقترحة لبناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية:

في ضوء ما تم عرضه ضمن المرجعيات النظرية والخلفيات الفكرية والخلصات الميدانية لثقافة التسامح في الدراسة الحالية، انتهينا إلى تحديد أبعاد الصيغة الإستراتيجية المقترحة لبناء ثقافة التسامح لدى طفل الروضة بالمملكة العربية السعودية، في العناصر التالية:

(1) الآداب والأخلاق التي تساعد في بناء ثقافة التسامح لدى الأطفال:

- تحريم الغيبة والنميمة وشهادة الزور.
- إشاعة التحابب والتوادد بين الناس.
- الإرشاد إلى التيسير والتبشير، والابتعاد عن التنفير والتعسير.
- التماس الأعذار للآخرين، وحمل الكلام وما لا يعجبنا منه على أحسن وجه.
- النهي عن الغمز واللمز والتنايز بالألقاب والسخرية.
- إشاعة الخير، ومحاصرة الشر، وذلك بالرفق واللين وبالحكمة والموعظة الحسنة.
- الأمر بالعدل والإنصاف عند الحكم والتحاكم.
- الأمر بالرفق واللفظ واللين في جميع الأحوال.
- الأمر بإفشاء السلام والبشاشة، والمبادأة بالتحية والابتسام.
- الحث على كظم الغيظ، وضبط النفس ومعالجة الغضب.
- المبادرة بإصلاح ذات البين، عند وقوع خلاف أو خصومات.
- حفظ الحقوق المالية والمعنوية للآخرين.
- بذل الندى ومنع الأذى، وإطلاق المحيا.
- الاهتمام بالناس، وموازرتهم.
- البعد عن الأنانية والاستئثار.
- التحلي بحسن الاستماع، وعدم مقاطعة المتحدث، ولين الخطاب.
- عدم البذاءة وتجريح الأشخاص والهيئات.
- الحلم والأناة، والصبر والاحتمال.
- التواضع ولين الجانب وخفض الجناح.
- التوسط والاعتدال، والتوازن والمسالمية.
- الانفتاح الفكري، واحترام الرأي الآخر.
- الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، بشرط الحكمة والرفق ومقتضى الحال.
- الرحمة والعفو، والصفح والمرونة والمياسرة.
- العمل بمبدأ التسامح وتقبل الآخرين كما هم.

(2) أنشطة رياض الأطفال وبناء ثقافة التسامح لدى الأطفال:

- تبرز أنشطة رياض الأطفال ثقافة التسامح باعتبارها وسيلة لتحسين المجتمع ضد التعصب.
- تقدم حقائق ومفاهيم غرضها توسيع مدارك الأطفال حول إيجابيات ثقافة التسامح.
- تتضمن أنشطة رياض الأطفال موضوعات تحثهم على احترام التنوع الثقافي والديني والعرقي.
- تتضمن موضوعات توضح كيف تسهم ثقافة التسامح في إيجاد بيئة اجتماعية مستقرة.
- تسعى الأنشطة إلى تمكين الأطفال من كيفية العمل الجماعي في مناخ متسامح.
- تهتم الأنشطة بالتطبيقات التي تمكن الأطفال من الانخراط الفعلي في ثقافة التسامح.
- تهتم الأنشطة بتنمية مهارات الأطفال على استخدام وتطبيق الأساليب التي تساعد على حل الخلافات وتجنب العنف.

- توجه الأنشطة الأطفال نحو تقدير دور المرأة في الحياة لكونها هي والرجل يكملان بعضهما البعض.
- تشتمل الأنشطة على القيم والمبادئ التي تدعو إلى الوسطية المحببة، والتسامح، والإخاء، والتراحم، ونبذ العنف، والتعصب، الذي يتعارض مع مبادئ الإسلام وسماحته.
- تهتم الأنشطة بإكساب الأطفال مقومات الفكر الإنساني الذي تقوم أركانه على قيم التسامح.
- تسعى الأنشطة إلى إعداد الأطفال ذوي العقلية المتفتحة على ثقافات العالم، وبالتالي الأكثر مرونة في التعامل مع المختلفين عنهم.
- تتم الأنشطة في مناخ يتسم بالمحبة والتسامح من خلال العمل على التعامل مع الآخرين من معلمات وأطفال بروح تسامحية تتقبل الآراء الأخرى وإن كانت مخالفة بموضوعية وحيادية.
- استخدام قنوات الاتصال الفعالة والإيجابية القائمة على التسامح والاحترام.
- تحرص الأنشطة على بناء علاقات جيدة ووطيدة مبنية على الثقة بين الأطفال ومعلمات رياض الأطفال وأولياء الأمور، وبالتالي تمكينهم من مساحة داخلية لاستدخال واستنبات قيم التسامح لديهم.

(3) معلمة رياض الأطفال وبناء ثقافة التسامح لدى الأطفال:

- تعمل معلمات رياض الأطفال على تشكيل مواقف الأطفال واتجاهاتهم نحو تفضيل السلوك اللاعنفي.
- تدريب الأطفال على مهارات الاستماع وتقبل الرأي الآخر.
- تحث الأطفال على التعامل بإيجابية تجاه الجنس الآخر.
- توجه الأطفال نحو الاعتراف بالأخطاء الشخصية.
- تغرس لدى الأطفال حب الخير للآخرين.
- تدريب الأطفال على السيطرة على مشاعرهم الشخصية.
- تحث الأطفال على البحث عن الاهتمامات المشتركة مع الآخرين.
- تعمل على تمكين الأطفال من تكوين علاقات شخصية متينة متبادلة.
- تعمل على اتزان الأطفال انفعالياً وتمكينهم من مواجهة مشاعر الإحباط.
- تسعى إلى تكييف الأطفال مع المحيط الذي ينتمون إليه.
- تصحح المعلمة الأخطاء والمعتقدات والأفكار المضللة تجاه الآخرين.
- تطبيق الأساليب المناسبة لتدعيم ثقافة التسامح.
- الحرص على غرس قيم احترام العقائد والأديان الأخرى ورأي الأقلية والآخر.
- تتعاون مع الأسرة على تعزيز القيم التسامحية وتغيير قيم العنف والتعصب.
- استخدام إستراتيجيات التدريس التي تعتمد على التعاون لغرس وتنمية أبعاد التسامح.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ابن كثير، إسماعيل أبو الفداء (2000). *تفسير القرآن الكريم* (ج2). بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. ابن منظور، جمال الدين محمد (1900) لسان العرب، باب اللام فصل القاف. بيروت: دار صادر.
- ابن منظور (1993). *لسان العرب. مادة (سمح)*. الطبعة الثانية. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- أبو أصبع، صالح وعبيد الله، محمد وربابعة، يوسف (2011). *ثقافة التواصل أبعاد فكرية ومفاهيمية*. عمان: دار البركة للنشر والتوزيع.
- أبو خليل، شوقي (1992). *تسامح الإسلام*. دمشق، منشورات كلية الدعوة الإسلامية.
- بويل، كارل وآخرون (1992). *التسامح بين الشرق والغرب*. بيروت: دار الساقى.
- جنكو، علاء الدين (2015). *إشكالية التسامح في الفقه الإسلامي بين الواقع والمغالطات*. المؤتمر العلمي الدولي الثاني لجامعة التنمية البشرية 15-16 / 4 / 2015م. جامعة التنمية البشرية. العراق.
- جواد، زين الدين محمد (2012). *برنامج علاقات عامة لتنمية قيم التسامح وثقافة الحوار مع الآخر*. مجلة *آداب الفراهيدي*. جامعة تكريت. كلية الآداب، (11)، 553-520.
- جيدوري، صابر بن عوض (2015). *دور كلية التربية بجامعة طيبة في تعزيز ثقافة التسامح لدى الطلبة من وجهة نظرهم*. مجلة *كلية التربية بأسويط*. مصر، 31(2)، 247-207.
- حسن، الحارث (2005). *الأبعاد التربوية والنفسية والاجتماعية لثقافة التسامح*. مجلة *المعرفة*، المملكة العربية السعودية، (122)، 77-72.
- حسونة، أمل محمد (2011). *الأطفال وتنمية التسامح*. مجلة *الطفولة العربية*. الكويت، 12(48)، 108-104.
- حسين، الحسين حامد (2015). *تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعي: تصور تربوي مقترح*. *المجلة التربوية*. مصر، (42)، 428-387.
- الرازي، محمد بن أبي بكر (1981). *مختار الصحاح*. بيروت: دار الكتاب العربي.
- الزارعي، محمد (2007). *التنوير والتسامح وتجديد الفكر العربي*. تونس: مطبعة وفاء.
- صالح، السيقلي محمد (2012). *مدى تضمن محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لقيمة التسامح وتصور مقترح لإثرائها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- طعيمة، رشدي والشيخ، محمد (2007). *ثقافة التسامح في ضوء التربية والدين*. القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبدالعال، تحية، مظلوم، مصطفى (2013). *الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض المتغيرات الشخصية الايجابية*. دراسة في علم النفس الايجابي. مجلة *كلية التربية*، جامعة بنها، (39)، 163-79.

الغامدي، مريم بنت صالح أحمد (2010). *ثقافة التسامح مع الآخر ومدى انتشارها بين طلاب وطالبات جامعة طيبة*. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة طيبة.

الغرباوي، ماجد (2008). *التسامح ومنابع اللاتسامح*. بيروت: الحضارية للطباعة والنشر - العارف للمطبوعات.

كنعان، أحمد علي (2009). دور المناهج التربوية في تعزيز السلام. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الذي أقامته وزارة الأوقاف في الجمهورية العربية السورية بالتعاون مع السفارة البريطانية بعنوان "رسالة السلام في الإسلام". وذلك في قصر المؤتمرات بدمشق خلال الفترة من 8-9 جمادى الثاني 1430هـ - الموافق 2009/6/2-1م.

كنعان، أحمد علي (2015). *الرأي والرأي الآخر في الإعلام*. عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.
كوكش، أميرة أحمد (2017). *دور شبكات التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة التسامح من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية*. رسالة ماجستير. كلية الإعلام، جامعة الشرق الأوسط.

محسن، مصطفى (2004). إشكالية التربية على المواطنة وحقوق الإنسان بين الفضاء المؤسسي والمحيط الاجتماعي. *مجلة علوم التربية*. الدار البيضاء، (15)، 236-262.

محمد، محمد النصر حسن (2011). التربية على التسامح في مواجهة ثقافة التعصب لدى أطفال جنوب الصعيد في مصر. *مجلة الثقافة والتنمية*. مصر، 11، (45)، 19-67.

المطيري، نبراس عدنان (2015). ثقافة التسامح والتعايش في الأديان السماوية. *مجلة كلية الآداب*. جامعة بغداد. العراق، (112)، 449-470.

المطيري، نورا و العبد الغفور، محمد و الرشيد، غازي (2015). واقع ثقافة التسامح في الأسرة من وجهة نظر الأمهات في المجتمع الكويتي. *مجلة كلية التربية بالاسكندرية*. مصر، 25(4)، 23-52.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم التابعة، اليونسكو (1995). *إعلان مبادئ بشأن التسامح*. باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم.

ناجح عبد الله، ناجح (2005). *دعوة للتصالح مع المجتمع - سلسلة تصحيح المفاهيم - الإسلام وتحديات القرن الواحد والعشرين*. الطبعة الثالثة. القاهرة - العبيكان.

النجاحي، فوزية ونصار، حنان (2011). برنامج لتنمية التسامح لدى طفل الروضة. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، (43)، 297-372.

نذر، فاطمة (2000). الحروب واضطرابات السلوك عند الأطفال وكيفية التعامل مع الأزمات. *المجلة التربوية*. الكويت، 14(54)، 141-168.

النصر، حسن محمد (2008). دور التربية في تدعيم ثقافة الحوار مع الآخر. جامعة سوهاج/المؤتمر العلمي العربي الثالث "التعليم وقضايا المجتمع المعاصر". *جمعية الثقافة من أجل التنمية*، 2(28)، 492-527.

وظفة، علي أسعد (2002). *التربية إزاء تحديات التعصب والعنف في العالم العربية، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث.*

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Elias Chambers (2004). *Elias learner's dictionary*. Paris: Elias Moden Publishing House.
- Kanako, L. (2007). Symbol of peace and peace education – The Gombak Dome in Hiroshima. *Journal of Aesthetic Education*, 41, (4,)12-23.
- Mockus, A. (2002). Co-existence as harmonization of low, morality, culture, prospects, *UNESCO*, 32,19-37.
- Sikorskaia, L. E. (2008). Tolerance as understood by young russian and german volunteers in social work, *Russian Education and Society*, 50 n12 p50-62.
- Stephens, E. (2002). An examination of the effectiveness of a program on cultural tolerance and diversity for teacher education candidates. Doctorad disseriaion university of Mississippi).
- Tangney, J. (2005). *Forgiving the self; conceptual issues and empirical findings*. Ed.*Handbook of forgiveness*, Virginia: George Mason University.

التمثلات الاجتماعية لأولياء الأمور حول الروضة

Doi:10.29343/1-85-3

الباحثة: صافية عبد اللطيف منصوري

طالبة دكتوراه سنة سادسة علم النفس- تخصص علم النفس المرضي للنمو
قسم علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية- جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان- الجزائر

الملخص:

يحاول البحث الحالي التعرف على أهم التمثلات والتصورات التي يحملها أولياء الأمور تجاه رياض الأطفال، بالاعتماد على تقنية الشبكة الترابطية المصممة من طرف الباحثة أنا ماريانا سلفانا روزا (1995)، وتبعاً للعينة المكونة من 32 ولي أمر للأطفال في مرحلة رياض الأطفال من 3 إلى 6 سنوات ، فقد تم التوصل إلى نتيجة أن الأولياء ينظرون لرياض الأطفال (الروضة) على أنها مؤسسة تعليمية تربية ، وقد تجلّى ذلك من خلال ظهور النواة المركزية والتي تعتبر العنصر الأساسي للتمثل وتحدد معناه وتنظمه وبما أنه العنصر الأكثر استقراراً ومقاومة ضمن بنية التمثل وأي تغير فيها يترتب عليه التغير الكامل لبنية التمثل، فوجد أن عناصر النواة المركزية للتمثلات الاجتماعية الخاصة بالأولياء نحو الروضة قد احتوت على «التربية والتعليم» باعتبارهما في نظر أولياء الأمور الدورين الأساسيين اللذين تلعبهما أي مؤسسة تربية تعليمية ، كما أن لهم منظوراً إيجابياً حول رياض الأطفال، وهذا ما وضحت نتائج الدراسة.

Social representations of parents about kindergarten

Safia Abdellatif Mansouri

Doctoral student 6th year psychology- speciality of development –

department of psychology -faculty of social sciences-
university of Abu Bakr Belkaid-Tlemcen- Algeria.

Abstract

The Study attempted to identify the most important representations parents held in their mind towards kindergartens, as demonstrated by technical network of Anna maria de Rosa (1995). The sample consisted of 39 Parents of kindergarten children. The results showed that the parents looked up at kindergarten as an educational and pedagogical institution, and they held positive attitudes towards it, as it was illustrated by the outcome of the study.

تم استلام البحث في نوفمبر ٢٠١٧، وأجيز للنشر في يناير ٢٠١٩م.

المقدمة:

إن الاهتمام بتربية الطفل ورعايته ليس وليد العصر الحديث، فمنذ القدم والإنسان يهتم بتربية أبنائه من أجل الأفضل لنموهم، وبدأ هذا يوم أن خلق الله سبحانه وتعالى سيدنا آدم عليه السلام وحمله مسؤولية عمارة الأرض، واهتمت التربية الإسلامية بتنشئة الطفل في جميع نواحيه الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية، فكانت بحق تربية متوازنة (هناك خالد الرقاد، 2006، ص475).

تعتبر السنوات الأولى من حياة الطفل من أهم المراحل في نموه منذ ولادته، وخاصة مرحلة الطفولة المبكرة فهي تشكل الأساس التي تبني عليه شخصيته، وما يتعرض له الطفل في هذه المرحلة من خبرات إيجابية أو سلبية تترك أثرها عليه إلى مراحل متأخرة من عمره، مما يجعل تربية الطفل وتعليمه أمراً يستحق العناية (أبو ميزر وعدس، 1993، ص7).

«إن مرحلة الطفولة المبكرة تميزها مرحلة ما قبل التمدرس، والتي تعد كمرحلة للتنمية الشاملة لحواس الطفل، وقدراته ومهاراته وميوله واتجاهاته عن طريق الإعداد الشامل والتنمية العقلية والحسية والانفعالية والاجتماعية والبيئية للطفل، والتي تنمي حواسه وقدراته ومهاراته المختلفة وتزوده بالخبرات الأساسية في حدود إمكانياته واستعداده ومستوى نضجه» (محمد، 2001، ص25).

وبتغير الحياة الاجتماعية بصورة عامة، ووظائف الأسرة بصفة خاصة من جراء التطور الثقافي والتقدم الصناعي والتقني، أصبحت الأسرة لا تستطيع بمفردها تنشئة طفلها خاصة، وبتجمع السكان في المدن الكبرى وما أدى إليه من مشكلات اجتماعية كان الطفل الضحية الكبرى فيها، وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة بين ثلاث وست سنوات، هذه المرحلة العمرية الخطيرة من حياة الطفل، وتأثيرها البالغ على شخصيته وانعكاساتها على مجمل تكوينه طيلة حياته، حيث إنها أساس البناء الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، والتي تترك علامات واضحة على سلوكه وشخصيته وتؤثر في مستقبله (هناك خالد الرقاد، 2006، ص475).

من المعروف أن المؤسسة الأولى التي تضطلع على مهمة تربية الطفل وتنشئته في السنوات الأولى من حياته هي الأسرة، وتبعاً للتحويلات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي ميزت المجتمع، وبتغير الحياة الاجتماعية بصورة عامة ووظائف الأسرة بصفة خاصة من جراء هذا التغير والتطور في مختلف مجالات الحياة، حيث أصبحت الأسرة لا تستطيع بمفردها تنشئة طفلها، خاصة بخروج المرأة إلى العمل وحدوث تغير في النظام العائلي ووظائف الأسرة، والتي كانت تمثل الوسط الوحيد للأطفال الذين لم يبلغوا سن التمدرس، مما أدى إلى البحث عن أشكال بديلة للتربية والاهتمام بالطفل، تسير واقع المجتمع وتطوراته السريعة وتطلعاته المستقبلية وتماشيه مع الظروف التربوية الحديثة، وبناء على هذا فقد كان القرن العشرون عصر العلم والتكنولوجيا، قد اتسم بالاهتمام البالغ بالطفل وقد أجمع العلماء على أن الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة والموافقة لمرحلة ما قبل المدرسة، يحتاج للرعاية والاهتمام الكبيرين ويجب تلبية حاجاته قدر الإمكان، حتى

تتفجر طاقاته وتنطلق أفكاره، فيشعر بالسعادة والأمان وتقوى شخصيته، بما تجعله أكثر إقبالاً على التعلم وأكثر حبا للحياة والآخرين (بن ميصرة، 2008-2009، ص9).

وإدراكاً لهذه الحقيقة وأهمية المرحلة، فقد وجدت البلدان المتقدمة الكثير من الخدمات الاجتماعية في جميع المجالات الاجتماعية الصحية والنفسية والتي كانت مختلفة ومتنوعة تبعاً لظروف وإمكانات كل دولة، إلا أن دور رياض الأطفال تعتبر أهم تصور عالمي معبر عن تحقيق تلك الخدمات الاجتماعية لطفل المرحلة، حيث إن لرياض الأطفال في هذه المرحلة العمرية دوراً كبيراً في تنمية شخصية الطفل، إذ تقوم بمساعدته على اكتساب أساليب ومهارات التكيف الإيجابي مع نفسه وبيئته ومجتمعه، وهي المكان الذي يمارس فيه الطفل أوجه النشاط التربوي المنظم والحر بحيث يجد فيها الطفل كل ما من شأنه أن يحقق فيه ذاته باعتباره فرداً أو عضواً في المجتمع (ملكة أبيض، 1993، ص7).

1 - مشكلة الدراسة:

تم إنشاء رياض الأطفال في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وبجهود مجموعة من المفكرين والمربين، وذلك للمساعدة في تربية الطفل وتعليمه في ظل غياب الوالدين في العمل، من خلال تعويضه عنهما، والروضة هي مؤسسة تربوية تعليمية أوجدها المجتمع بهدف نقل طفل مرحلة ما قبل التمدرس إلى مرحلة أخرى أكثر تقدماً وسمواً ورقياً في نموه النفسي عامة والعقلي واللغوي خاصة.

فقد اهتم خبراء التربية بمرحلة ما قبل التمدرس ورعاية الطفولة في هذه السن المبكرة، وقد ساهم في تطوير مؤسسات رياض الأطفال كماً وكيفاً، ودعمها بالخبرات المؤهلة تربوياً، فمن ذلك أهداف هذه المؤسسة تهيئة الطفل نفسياً واجتماعياً وتربوياً وتعليمياً من أجل اندماجه في المجتمع بصفة عامة والمدرسة بصفة خاصة، فقد أصبحت رياض الأطفال ضرورة في واقعنا المعاصر (الكيسي، 2008، ص30).

والأهم من هذا أن الآباء أنفسهم قد توصلوا إلى حقيقة، وهي أن شروط الحياة المنزلية ليست دائماً الفضلى للطفل بعد سن الثالثة حتى وإن كانت الأم غير عاملة، وأن الأطفال يمكنهم الاستفادة من خبرة رياض الأطفال التي تساهم في نموهم بشكل سليم وتفتيح شخصيتهم وإثراء مواهبهم وتوجيه طاقاتهم نحو تنمية مهاراتهم، وأن إلحاق الأبناء برياض الأطفال أو الروضة يجعل الآباء أكثر التزاماً بالعمل في الاتجاه الذي تتخذه هذه المؤسسات، وبالتالي تصبح العملية بمجموعها مشاركة إيجابية تقود أولياء الأمور بشكل خاص إلى فهم أوسع لأطفالهم ولأهداف العملية التربوية الحديثة على حد سواء، وتجعل الروضة أكثر انفتاحاً على الأسر وأوسع فهماً للمجتمع الذي ينتمي إليه الأطفال.

فأولياء الأمور هم حريصون على أبنائهم حتى يتلقوا تربية سليمة ومتكاملة، وهذا ما يجعلهم يحملون تصوراً خاصاً بهم اتجاه الروضة وما يجب أن تقدمه لأبنائهم، والذي سيحاول هذا البحث التعرف عليه، وذلك انطلاقاً من إشكالية ما مضامين التمثلات الاجتماعية التي يحملها أولياء الأمور تجاه الروضة؟ وما طبيعة المواقف المعبر عليها من خلال هذه التمثلات، هل يمكن وسمها بالإيجابية أم بالسلبية؟

2 . أهداف الدراسة:

1 - التعرف على مواقف الآباء من الروضة.

2 - كذلك معرفة مضامين التمثيلات الاجتماعية لأولياء الأمور حول الروضة .

3 - أهمية الدراسة:

1 - إنجاز دراسة استكشافية وكيفية حول التمثيلات الاجتماعية للروضة.

2 - تشخيص التمثيلات الاجتماعية لدى أولياء الأمور حول الروضة .

3 - إمكانية الاستفادة التدخلية والتطبيقية من النتائج لتطوير عملية التعلم في مجال الروضة.

4 - المفاهيم الإجرائية للدراسة :

1 - التمثيلات الاجتماعية لأولياء تجاه الروضة: Social representations of parents about:

kindergarten. وفقاً لكاييس (R.Kaes) فالتمثل هو نتاج نشاط بناء عقلي للواقع عن طريق الجهاز النفسي، انطلاقاً من المعلومات التي يتلقاها الفرد من حواسه، وكذا من تلك التي جمعها أثناء تاريخه الشخصي، والتي تظل محفوظة في ذاكرته، مضاف إليها تلك المعلومات والخبرات التي يتحصل عليها من خلال إقامته علاقات مع الآخرين، سواء كانوا أفراداً أو جماعات، وكل هذه المعلومات تدخل في إطار معرفي شامل ومنسجم بدرجات متفاوتة يسمح للإنسان بأن يفهم الكون والتأثير عليه، والتأقلم معه أو الهروب منه (بن عبيد عبدالرحيم، 2006، ص 22-23).

فيمكن القول أن التمثل الاجتماعي هو شكل من المعرفة المنتجة لدى الفرد ضمن الجماعة حول موضوع معين، أي أنها مجموعة الصور والأفكار التي تنتج عن خبرات الفرد الشخصية، بالتنسيق مع تجاربه ضمن الجماعة التي ينتمي إليها ويتفاعل معها ومن خلال مرجعيته الثقافية (شكمو، 2005، ص26).

أما التعريف الإجرائي للدراسة فيقصد بالتمثيلات الاجتماعية لأولياء تجاه الروضة: هي مجموعة الأفكار، التصورات، الآراء والمعتقدات والمواقف والأحكام التي يحملها الأولياء حول الروضة وأهميتها من خلال ما تقدمه من خدمات.

2 - الروضة kindergarten :

إن الروضة بالمعنى المتداول هي تلك المؤسسات التربوية الاجتماعية، التي يلحق بها الأطفال في سنوات الحضنة أي في السنوات الأولى من عمرهم، ليحظوا بقدر من الرعاية والتربية بعض الوقت كل يوم، ولها العديد من التسميات، كمدارس الحضنة، وبيوت الأطفال، ورياض الأطفال، مراكز الحضنة، والروضة...، وانطلاقاً من هذه الأخيرة يمكن وضع تعريف، حيث نجد تعريفاً خاصاً بالروضة في الموسوعة العربية الذي يقول: "إنها عبارة على مؤسسة تربوية تعنى بتعليم وتنشئة الصغار الذين تتراوح أعمارهم ما بين 3 و6 سنوات، ويقضي فيها الأطفال عدداً من الساعات يومياً، رفقة المربية التي تساهم في تعليمهم من خلال اللعب والأنشطة الأخرى" (الموسوعة العربية العالمية ، دون ذكر سنة النشر ، ص383).

وفيما يخص التعريف الخاص بالروضة أو رياض الأطفال في البحث فهي مؤسسة تربوية اجتماعية تقوم على رعاية الأطفال في السنوات الأولى من عمرهم أي من 3 سنوات إلى 6 سنوات والتي تسبق دخولهم للمرحلة الابتدائية، حيث يتم مرافقتهم خلال نموهم في جوانب مختلفة، لغوية، بدنية، اجتماعية، نفسية، إدراكية، انفعالية وغيرها، بهدف حصول الطفل على نمو سليم ومتوازن.

3 - الشبكة الترابطية Réseau d'association:

تعتبر من إحدى التقنيات المعتمدة في دراسة التصورات الاجتماعية، وضعت وصممت من طرف الباحثة (Anna Maria Silvana De Rosa 1995 (J.C.Abric, 2003)، وتهدف أساساً إلى تحديد بنية المضامين، مؤشرات القطبية والحيادية، الموجودة في حقل المعاني المرتبط بالتمثل الاجتماعي. وما يلاحظ على هذه التقنية أو طريقة الشبكة الترابطية، أنها تعمل على تحديد بعض المفاهيم والتقديرية المرتبطة بتمثل خاص أو لمجموعة من التمثلات لمواضيع مرتبطة فيما بينها ذات شكل محدد.

تعتبر هذه التقنية هامة بالنسبة للمواضيع التي توظف لأجلها نظراً لسهولة فهمها ومرونة تكييفها مع أهداف الدراسة أثناء البحث كما يمكن توجيهها بأدوات منظمة ومهيكلية «الشبكة الترابطية» (انظر الملحق رقم 1) فالمواضيع تكون مشجعة أكثر على الإجابة عند استعمال الشبكة الترابطية، فاستعمالها لا يثير شعور الأفراد الذين نحن بصدد سؤالهم حول قدرتهم تجاه مشكلة ما، وكما يمكن القول إن سهولة التوجيه المتبوعة بالمرونة الكبيرة على التكيف مع مختلف مواضيع البحث، حيث يمكننا تطبيقها على عدد غير منته من المواضيع وذلك ببساطة، عندما نقوم بتغيير الكلمة المثير في مركز الورقة. وقد تم اتباع هذه التقنية والاعتماد عليها في هذه الدراسة من أجل معرفة التمثلات الاجتماعية الخاصة بأولياء الأمور حول الروضة.

5 - الدراسات السابقة:

1 - دراسة (Suh Young Sook, The beliefs and values of parents (1994) شاه يونغ سوك :

هدفت الدراسة إلى التعرف على معتقدات وقيم الآباء ومعلمات الروضة والمديرين حول البرامج والممارسات التربوية بالروضات العامة بالبلد كوريا، من خلال المعايير التي وضعتها الرابطة القومية للتربية في مرحلة الطفولة المبكرة حول الممارسات التنموية الملائمة للأطفال في مرحلة الروضة. وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن الآباء والمعلمات والمديرين يفضلون الممارسات التعليمية بالروضة للأطفال في السن الخامسة مقارنة بالأطفال في سن الرابعة، ويفضلون برامج نصف اليوم، وأن تكون المعلمات متخصصات في التربية في مرحلة الطفولة المبكرة، وكان هناك اتفاق بين كل أفراد العينة على أهمية الممارسات التنموية الملائمة للأطفال الروضة.

وكانت معلمات الروضة أكثر تأييداً لذلك من أولياء الأمور والمديرين، خاصة للأطفال في سن الرابعة، وأن معلمات رياض الأطفال يفضلن استقلال الروضة إدارياً على العكس من الآباء والمديرين (Suh Young, 1994).

2 - دراسة تغريد بنت تركي، (2001)، بعنوان الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية - كما تدركها الأمهات - وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لطفل الروضة بمحافظة مسقط:

فقد هدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لطفل الروضة ، وقد شملت العينة النهائية على (342) طفلاً وطفلة من رياض الأطفال بمحافظة مسقط ، تراوحت أعمارهم بين 4 و 6 سنوات، واستخدم هذا البحث مقياس الاتجاهات الوالدية ، الذي تكونت فقراته من (68) فقرة، أما مقياس السلوك الاجتماعي فقد تكون من (57) فقرة . ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث، هي أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين بعدي الاتجاهات الوالدية والسلوك الاجتماعي على العينة ككل، في حين وجدت علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين عند الذكور ، أما بخصوص الفروق بين المتغيرين ، وفقاً لعامل النوع والمستوى التعليمي للأم ، وترتيب الطفل في العائلة ، فقد تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في عامل النوع والمستوى التعليمي للأم فقط . حيث وجد أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأم كانت اتجاهاتها نحو أبنائها تميل إلى السواء، أما بالنسبة للسلوك الاجتماعي، فقد تبين أن الإناث أعلى درجات في السلوك الاجتماعي من الذكور (بنت تركي، 2012).

3 - دراسة نيكو انلي :

Niikko, Anneli. (2004). Education- A joint task for parents, Kindergarten teachers and kindergarten student teachers

هدفت الدراسة إلى اكتشاف وجهات نظر معلمات رياض الأطفال، وأولياء الأمور، والطالبات المعلمات في التربية وماذا يعتقدون عن أنفسهم كمعلمين، وتوصلت الدراسة إلى وجود اختلاف بين المجموعات الثلاث في اعتقادهم عن التربية وعن دورهم كمربين، فكل المجموعات وعلى وجه الخصوص أولياء الأمور يعتبرون التربية وظيفة اجتماعية بصفة أساسية، ولكن المجموعات الثلاث أعطت اهتماماً قليلاً لعملية التربية كوظيفة لبناء الإنسان. (Niikko, Anneli, 2004).

4 - دراسة منى حافظ حافظ محمد، 2009، بعنوان دراسة اتجاهات القائمين على طفل مرحلة قبل المدرسة في محافظة الفيوم وعلاقتها ببعض العوامل الديموجرافية:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الاتجاهات الخاصة بعينة الدراسة نحو رياض الأطفال، وقد شملت العينة على 150 من أولياء الأمور، و 31 معلمة، و 16 من مديري الروضة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي حيث إنه المناسب لطبيعة وأهداف الدراسة والتي تحاول التعرف على اتجاهات القائمين على الروضة وأولياء الأمور، والمعلمات، والمسؤولين نحو رياض الأطفال ومدى اختلاف هذه الاتجاهات باختلاف بعض العوامل الديموجرافية، وقد تم استخدام مقياس خاص بالاتجاه نحو الروضة، واستطلاع خاص برأي المعلمات من إعداد الباحثة، ومن أهم النتائج التي تم التحصل عليها، اختلاف الاتجاهات للعينة الكلية (الاتجاه المعرفي، الوجداني، السلوكي، الدرجة الكلية) باختلاف الفئة (أولياء الأمور، المعلمات، المسؤولين) حيث انخفضت اتجاهات أولياء الأمور عن اتجاهات كل من المعلمات والمسؤولين بصورة دالة، وجود فروق

ذات دلالة إحصائياً بين متوسط العينة الدراسية من أولياء الأمور في الاتجاهات (المعرفي، الوجداني، السلوكي، الدرجة الكلية) ترجع إلى مستوى تعليم الأب ووظيفته ووظيفة الأم ومستوى تعليم الأم ودخل الأسرة (جامعة بورسعيد كلية رياض الأطفال، 2012).

من خلال ما تم ذكره والتطلع عليه في الدراسات السابقة التي تم عرضها، يمكن القول إن مختلف هذه الدراسات قد اهتمت بدراسة الاتجاهات نحو الروضة أو دراسة القيم والمعتقدات نحوها، لدى عينات مختلفة من أبناء ومعلمين ومربين، كما أنها اعتمدت على مقاييس إما خاصة بالاتجاهات التي تم إعدادها من طرف الباحثين، أو على أساليب إحصائية أخرى، وهذا ما نجده مميزاً في البحوث الخاصة بالتمثلات الاجتماعية، فإضافة إلى أنها تهتم بدراسة القيم والاتجاهات إلى غير ذلك فهي تتضمن تقنيات خاصة لدراساتها، وهذا يساعدنا في جعلها مرجعاً بالاطلاع عليها وجعلها كدراسات تساعد في هذا البحث من أجل صياغة فروض هذه الدراسة وإضافتها للدراسات الخاصة بالتمثلات الاجتماعية كدراسة جديدة تهتم بالتحديد بمعرفة مضامين التمثلات الاجتماعية الخاصة بالآباء حول الروضة وتحديد اتجاهها السلبي أو الإيجابي، وهذا ما يتماشى وإشكالية البحث الحالي.

6 - منهج الدراسة:

لقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي كونه الأرجح والأنسب بالنسبة لدراسة الأحداث والظواهر، بوصفها وتصويرها كميّاً.

يعرف هذا المنهج بأنه «كل استقصاء يصف ظاهرة من الظواهر السيكولوجية والاجتماعية كما هي في الواقع، وذلك قصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين الظواهر التي لها علاقة بها»، والمراد من المنهج الوصفي هو إعداد تقرير حول التمثلات الاجتماعية حول الروضة (بن عبيد، 2006، 75).

7 - العينة الاستطلاعية:

بعد تحديد الفكرة الأولية للموضوع، كان الخروج للميدان من أجل اختيار وتحديد مجال وعينة الدراسة، فكانت الوجهة الأولى إلى الالتقاء بأولياء الأمور في أماكن متفرقة، وبعدها التوجه إلى عدد من الروضات، ومنه تم تحديد عينة الدراسة وحجمها الذي تضمن على 50 ولي من الجنسين (أم وأب).

8 - مجتمع وعينة الدراسة:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من المجتمع الأصلي حيث اشتملت العينة على 32 من الآباء، من كل الجنسين (أمهات وآباء) وبالتحديد 21 أمّاً ما يعادل 65.63 بالمائة، و11 أباً ما يعادل 34.38 بالمائة، بشرط أن يكون أحد أطفالهم في الروضة، حيث تم استبعاد 18 من أفراد العينة وذلك نظراً لعدم احترامهم للتقنية المتبعة.

9 - تقنية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على تقنية الشبكة الترابطية Réseau d'association، وهي إحدى التقنيات المعتمدة في دراسة التصورات الاجتماعية، وضعت وصممت من طرف الباحثة (Anna Maria Silvana De Rosa (J.C Abric, 2003).

وتهدف أساساً إلى تحديد بنية المضامين، مؤشرات القطبية والحيادية، الموجودة في حقل المعاني المرتبط بالتمثل الاجتماعي.

1 - تعليمات بناء الشبكة الترابطية:

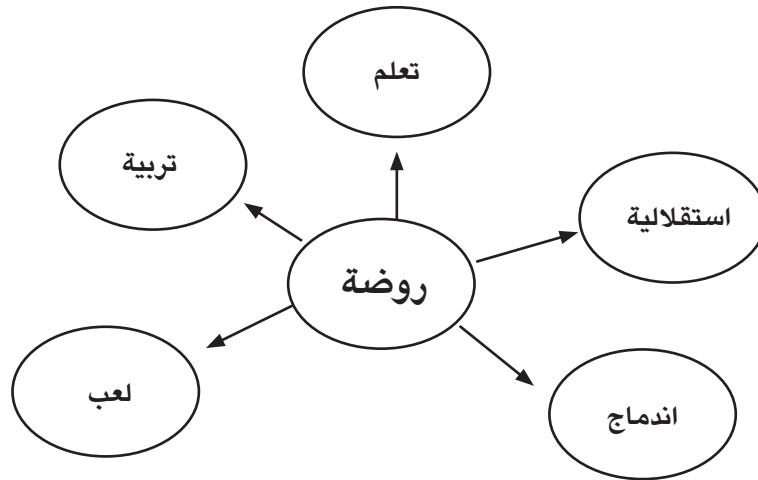
تتضمن تقنية الشبكة الترابطية على تعليمات يجب اتباعها، حيث توضع الكلمة المثير مثلاً الروضة في وسط الورقة، مع اتباع المراحل التالية:

المرحلة الأولى: تكون هناك كلمة موضوعة في مركز الورقة، فيكون المطلوب الأول هو كتابة كل المفردات، الصفات، الأسماء المرتبطة بالكلمة المثير التي تتبادر في الذهن.

أما المرحلة الثانية: فيكون فيها ترقيم الكلمات حسب الأولوية والأسبقية من حيث أهميتها.

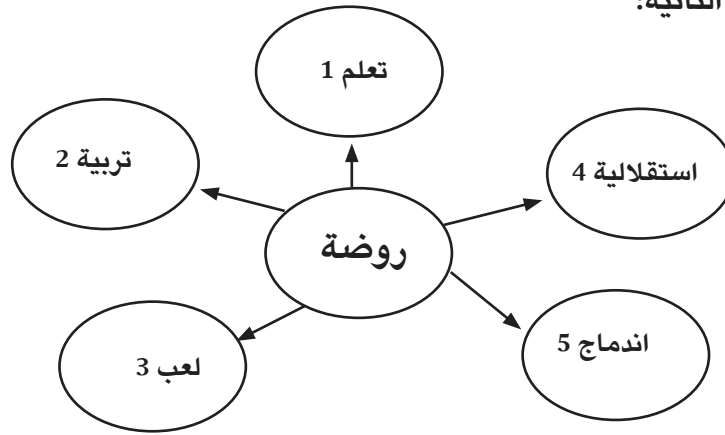
والمرحلة الثالثة: الهدف منها هو التعبير عن قيمة الكلمات المكتوبة، وذلك عن طريق وضع إشارة (+) أمام الكلمة التي تعتبر أنها ايجابية، وعلامة (-) أمام الكلمة التي تعتبر أنها سلبية، وعلامة (0) أما الكلمة التي تكون حيادية المعنى. (لشطر، -2008 2009).

المرحلة الأولى:



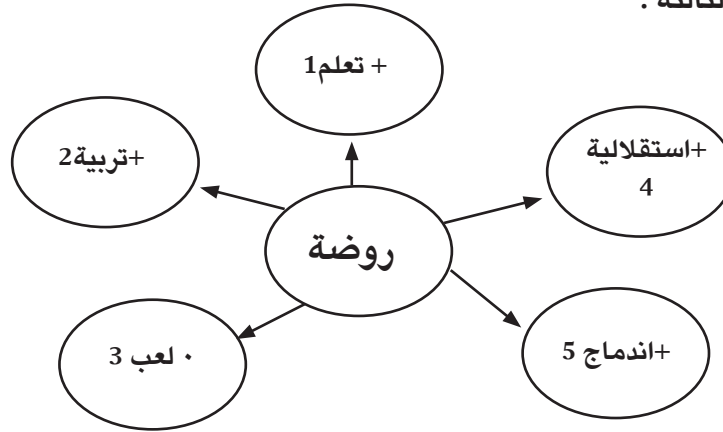
شكل (1) : تداعي الكلمات الناتج عن كلمة الروض

المرحلة الثانية:



شكل (2): ترتيب الكلمات حسب أهميتها

المرحلة الثالثة :



شكلة (3): تحديد الاتجاه لكل كلمة

2 - أساليب تحليل الشبكة الترابطية (Vergès, 1992)

1 - 2 - تصنيف الاستجابات إلى فئات:

تم تصنيف كل الاستجابات المتحصل عليها ضمن فئات، والتي خلص عددها إلى 13 فئة متمثلة في (تربية، تعلم، اندماج، لعب، حضانة، رعاية، سلوك، قدرات، طفل، تربية دينية، تحضير الطفل، الاستقلالية، نشاطات).

2 - 2 حساب قيمة تكرار الكلمات في العينة:

$$\text{قيمة تكرار الكلمات} = (\text{عدد كلمات كل فرد} / \text{مجموع كل الكلمات}) \times 100$$

3 - 2 - حساب تكرار الكلمة: f fréquence d'apparitions le mot:

تكرار الكلمة $F =$ مجموع ظهور كل الكلمة \times قيمة تكرار الكلمات

4 - 2 - حساب متوسط التكرار (F_m) :

متوسط التكرار = مجموع التكرارات / عدد الفئات

5 - 2 - حساب ترتيب الكلمة: R le rang d'apparitions:

ترتيب الكلمة = مجموع ترتيب كل كلمة / مجموع ظهور كل الكلمات

6 - 2 - حساب متوسط الترتيب (R_m) :

متوسط ترتيب الكلمة = مجموع الترتيب / عدد الفئات

3 - طريقة التحليل:

	-	Rm	+
+		النواة المركزية 1	منطقة متغيرة 2
Fm		منطقة متغيرة 3	النظام المحيطي 4
-			

الذي يقع في الخانة «١»: هو من يشكل النواة المركزية للتمثل الاجتماعي، فهي التي تكون مقدمة من طرف الكثير من أفراد العينة، أما التي في الخانة «٤» فيمثل نواة النظام المحيطي، والتي تكون مقدمة من طرف عدد أقل من الأفراد والباقي (٢ و ٣) تشكل المنطقة المتغيرة.

4 - مؤشرات القطبية والحيادية كمقياس لتقدير التوجه في حقل التمثل:

إن مؤشر القطبية يمثل قياس لمكونات التقييم والتوجه في حقل التمثل، ومؤشر الحيادية يمثل قياس رقابي، حيث نطلب من أفراد عينة البحث إضافة مؤشر القطبية والحيادية أمام كل كلمة أو مجموعة الكلمات حسب الموضوع.

ولحساب مؤشر القطبية على أساس العدد الكلي للكلمات المكتوبة من طرف كل فرد هناك مؤشران إحصائيان تم استحداثهما.

مؤشر القطبية (P) Indice de polarité:

عدد الكلمات الموجبة - عدد الكلمات السالبة

----- = P

عدد الكلي للكلمات

وهذا المؤشر متغير بين - 1 و + 1

- إذا كان p ينتمي إلى المجال - 1 ، - 0.5 ، هذا يعني أن معظم الكلمات لها إحياء سلبي.

- وإذا كان p ينتمي إلى المجال -0.4، +0.4، فهذا يعني أن معظم الكلمات الإيجابية والسلبية متساوية تقريباً.

- أما إذا كان P ينتمي إلى المجال + 0.4 ، + 1، فهذا يعني أن معظم الكلمات ذات إحياء إيجابي.

4 - 2 - مؤشر الحيادية (Indice de neutralité) (N):

(عدد الكلمات المحايدة) - عدد الكلمات الموجبة + عدد الكلمات السالبة

----- N =

العدد الكلي للكلمات

وهذا المؤشر أيضاً متغير بين - 1 ، + 1

إذا كان n ينتمي إلى المجال -1، 0,5 - هذا يشير إلى أن القليل من الكلمات لها إحياء محايد حيادية ضعيفة.

إذا كان n ينتمي إلى المجال - 0.4 ، + 0.4، فهذا يشير إلى أن الكلمات المحايدة متساوية تقريباً مع الكلمات الموجبة والسالبة حيادية متوسطة.

إذا كان n ينتمي إلى المجال + 0.4، + 1، فهذا يشير إلى أن الكلمات أغلبها ذات إحياء محايد حيادية مرتفعة (لشطر، 2009).

10 - عرض نتائج الدراسة:

١ - تصنيف الفئات :

جدول رقم (1): تصنيف الفئات

الفئات	مضمون الفئات
تربية	تربية ، تربية حسنة .
تعليم	تعليم ، الحفظ، تعلم الكتابة، التدريس، تحسين الأداء اللغوي .
اللعب	ألعاب، لعب، لهو، تسلية ، ترفيه، مرح ، مكان للعب .
الاندماج الاجتماعي	التواصل، الاندماج، مشاركة، احتكاك، اتصال، اعتياد على الأطفال، تكيف، التعود على العالم الخارجي والاتصال به، اكتساب سلوك اجتماعي، إدماج، إقامة علاقات، مخالطة أطفال جدد، الخروج من العزلة.

الحضانة	حضانة، بداية التكوين، ما قبل التمدرس .
رعاية	حب وحنان، تعويض الأم، مكان آمن للطفل، راحة الأم .
السلوك	انضباط، آداب، عادات، قدوة، صراخ، تغير السلوك، النظام، تكوين السلوك، تمرد الطفل، تحسين السلوك، اكتساب الأخلاق، سلوك غير مرغوب فيه، إصلاح الطفل.
قدرات	تميز، اكتشاف، اكتشاف الطفل، قدرات الطفل، اكتشاف القدرات، اكتشاف المواهب، اكتشاف نقائص يشتكي منها الطفل، الميول، إبراز مؤهلات الطفل.
الطفل	براءة، نمو الطفل، التنمية.
تربية دينية	حفظ القرآن، تعليم القرآن، تربية دينية .
التحضير النفسي والمعرفي	التجهيز للمدرسة، التجهيز النفسي للطفل .
الاستقلالية	استقلالية الذات، الابتعاد عن الأم، الابتعاد عن جو البيت، تغيير الوسط، اكتساب الثقة بالنفس، الاعتماد على غياب الأم، التعرف على محيط جديد، التفريق بين الجنسين.
النشاطات	رياضة، نشاطات، أشغال يدوية .

التعليق: يمثل هذا الجدول تصنيف الفئات حسب الدلالة والمعنى الخاص بها.

1 - 2 - حساب قيمة تكرار الكلمة في العينة:

$$3 = 100 \times 0.03 = \frac{5}{160} = \text{قيمة تكرار الكلمة}$$

جدول (2): محتوى تحليل مضمون التمثلات

الترتيب R	التكرار F	الفئات	العدد
2.4	69	تربية	01
2.3	87	تعلم	02
3.6	51	لعب	03
2.7	12	اندماج	04
2.5	15	حضانة	05
3.4	69	رعاية	06

3.5	18	سلوك	07
4	12	قدرات	08
1.3	9	طفل	09
1.2	12	تربية دينية	10
2.3	9	تحضير الطفل النفسي والمعرفي	11
4.1	21	الاستقلالية	12
5	6	النشاطات	13
38.3	390	المجموع	

التعليق: يمثل الجدول رقم (2)، محتوى تحليل مضمون التمثلات، حيث يبين تكرار وترتيب كل فئة من فئات التمثل.

1 - 3 - حساب متوسط تكرار الكلمات (Fm):

$$Fm = \sum F / 13 = 390 / 13 = 30$$

1 - 4 - حساب متوسط ترتيب الكلمات (Rm):

$$Rm = \sum R / 13 = 38.3 / 13 = 2.94$$

جدول (3): مكونات التمثلات الاجتماعية: (النواة المركزية - الجهاز المحيطي)

- b. RM=2,94 +

تربية تعليم 1	اللعب اندماج سلوك 2	+
حضانة طفل تربية دينية تحضير الطفل 3	رعاية قدرات استقلالية نشاطات 4	Fm=30
		-

التعليق: يبين جدول مكونات التمثلات الاجتماعية، النواة المركزية التي تتواجد في المنطقة 1، والتي تحتوي على كل من فئة التربية والتعليم، أما المنطقة الرابعة فهي تمثل الجهاز المحيطي الذي تتميز فيه الفئات بعد الظهور، أما المنطقتان 2 و3 فهما تمثلان المنطقتين المتغيرتين.

1 - 5 - حساب اتجاه الكلمات:

جدول (4): اتجاه الكلمات

المجموع Σ	الكلمة
126	الكلمات الإيجابية (+)
09	الكلمات السلبية (-)
16	الكلمات الحيادية (0)

التعليق: يبين الجدول اتجاه التمثلات، ويتضمن مجموع الكلمات الإيجابية، ومجموع الكلمات السلبية ومجموع الكلمات الحيادية.

1 - 6 - حساب قيمة القطبية P:

$$P = (126 - 9) / 160 = 0.95 +$$

بما أن قيمة p تنتمي إلى المجال [0.4 + , 1 +] ، فنقول إنها تمثل الاتجاه الإيجابي للتمثل الخاص بالأولياء حول مرحلة الروضة .

1 - 7 - حساب قيمة التمثلات الحيادية N:

$$N = (16 - 135) / 160 = -0.74$$

بما أن قيمة N تنتمي إلى المجال [-0.5 , -1] ، فنقول استجابات الأولياء نحو الروضة تظهر ذات حيادية ضعيفة.

10 - تحليل النتائج:

لا يكتمل البحث بالتوصل إلى النتائج النهائية للدراسة، بل بالعكس يحتاج إلى وضع تحليل لنتائجها ومناقشتها، فقد كشفت تقنية الشبكة الترابطية تداعيات عينة الدراسة المتعلقة بالروضة، والتي تعطينا التمثلات الخاصة بالعينة (الوالدين) حولها، حيث بلغ عدد الكلمات 160 كلمة، والتي تم جمعها ضمن 13 فئة. (أنظر الجدول 1).

واعتماداً على هذه الفئات، وما تم التوصل إليه من نتائج، قد تبين:

ظهور النواة المركزية والتي احتوت على عنصرين (التعلم والتربية)، ويرجع ذلك إلى أن منطقة النواة المركزية، التي تحتوي على العناصر التي تتميز بأكبر تكرار وأقل ترتيب حيث نلاحظ أن عينة الدراسة قد ركزت على العنصرين وأعطتهما قيمة كبيرة في البروز وهذا يوحي أن عدداً كبيراً من الأولياء

تتمثل لهم الروضة كمؤسسة تعليمية وتربوية، كما نجد النظام المحيطي، الذي يحتوي على العناصر التالية: الرعاية، القدرات، الاستقلالية، النشاطات، حيث تميزت هذه العناصر بتكرار منخفض وترتيب مرتفع، فمن خلال هذه العناصر يمكن القول إنها تمثل لأولياء الأمور عناصر ثانوية وإضافية تقدمها الروضة. أما المرتبة الثانية، فقد تضمنت مجموع العناصر (لعب، اندماج، سلوك) التي تميزت لأبنائهم بأكثر تكرار وأكثر ترتيب، وبما أنها تعتبر منطقة متغيرة لارتباطها بخصائص الأفراد كعمل الأم ونوع الخدمة التي تقدمها الروضة لأولياء الأمور، من تغيير في سلوك الأطفال واندماجهم داخل الجماعة، هذا ما جعلها تأخذ المرتبة الثانية، والمنطقة رقم (3) التي احتوت على عناصر (حضانة، تربية دينية، تحضير نفسي ومعرفي للطفل) فقد تميزت بتكرار أقل وترتيب أقل، أي أن الأولياء قد أعطوا أهمية لهذه العناصر، ولكن كان عدد الأفراد قليلاً، فنجد أن عدداً من الأولياء يبحثون ويركزون على تحصيل أكثر لأطفالهم وتحضير للدراسة، لكي ينجحوا فيها عند دخولهم المدرسة. (أنظر الجدول 3)، وكختام لنتائج الدراسة، فقد تم الحصول على النتائج الخاصة بالقطبية والحيادية، حيث تمثلت في أن عينة الدراسة لها اتجاه إيجابي نحو الروضة، وهذا ما دعمته النتيجة المتحصل عليها في اتجاه الحيادية، حيث كانت نتيجته ذات اتجاه حيادي ضعيف نحو الروضة، وهذا يفسر بالتمثل الإيجابي للوالدين حول الروضة. (انظر الجدول 4)

11 - مناقشة النتائج على ضوء الدراسات الحديثة :

قبل وضع نقطة نهاية لعملنا البحثي لابد من مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات وذلك لخدمة البحث العلمي فقد توصلنا إلى:

أن ينظر الأولياء لرياض الأطفال (الروضة) على أنها مؤسسة تعليمية تربوية، وهذا ما أظهرته نتائج الدراسة المتحصل عليها، فقد تجلّى ذلك من خلال ظهور النواة المركزية والتي تعتبر العنصر الأساسي للتمثل وتحدد معناه وتنظمه وبما أنه العنصر الأكثر استقراراً ومقاومة ضمن بنية التمثل وأي تغيير فيها يترتب عليه التغيير الكامل لبنية التمثل، وبالرجوع إلى دراستنا نجد عناصر النواة المركزية للتمثلات الاجتماعية الخاصة بالأولياء نحو الروضة والتي احتوت على «التربية والتعليم» باعتبارهما في نظر أولياء الأمور الدورين الأساسيين اللذين تلعبهما أي مؤسسة تربوية تعليمية.

وما يدعم ذلك الملاحظات الخاصة بطريقة وضع أولياء الأمور الشبكة الترابطية، فإن معظمهم يبدوونها بعنصري التربية والتعليم، وحتى في الترتيب حسب الأهمية كانت ضمن المراتب الأولى، أضف إلى ذلك في مقابلاتنا الاستطلاعية الأولية، فكان عنصر التربية والتعليم هي المعرفة الساذجة عند معظم الأولياء على لسان قولهم: يدرس، يتعلم أشياء جديدة، «يتربى»، حيث نجد الأولياء والمعلمات والمديرين يفضلون الممارسات التعليمية بالروضة للأطفال في سن الخامسة مقارنة مع أطفال في سن الرابعة ويفضلون برامج نصف اليوم، وهذا ما نجده مخالفاً ومغايراً لمعنى الروضة ودورها، حيث إن هدفها هو إتاحة لكل طفل الفرصة لنمو طبيعي وسليم وخلق مناخ سليم لتربية آمنة، وأهمية تنظيم المحيط الذي يتعلم فيه الطفل بالتركيز على النشاط الحسي الحركي والنمو المعرفي وتكوين المفاهيم (حسب ماريا منتيسوري).

إضافة إلى ذلك أشار فروبل frobel إلى إعطاء فرصة للطفل في اختيار الأدوات التي يفضلها داخل الروضة وهذا ما يسمح بإعطاء حرية للطفل التي يمكن أن تكون نظاماً، وليس النظام شيئاً مجرداً قائماً على الرهبة. وعلى ضوء كل هذا يمكن القول إن تمثل الوالدين للروضة مثل تمثلهم لأي مؤسسة تربوية تعليمية، بالرغم من أنها لا تهدف إلى التربية والتعليم بل لها دور أشمل في تقديم كل الرعاية اللازمة للطفل حسب احتياجاته.

فكما ظهرت في الدراسة النواة المركزية للتمثل (التربية- التعليم)، ظهرت عناصر تدور حول النواة المركزية (النظام المحيطي) والتي لها علاقة بها، فهي تزودها بمعلومات حول موضوع التمثل ومن مميزات أنها تتميز بالمرونة والحركة وذلك لارتباطها بظروف خاصة بالفرد والمتمثلة في عناصر محددة: (رعاية، قدرات، استقلالية، نشاطات، لعب، اندماج، سلوك، حضانة، طفل، تربية دينية، التحضير النفسي للطفل). ظهور هذه العناصر يبين الظروف المعيشية لأفراد العينة من خلال عنصري الرعاية والحضانة والذي يرتبط خاصة بالأم العاملة التي تحاول أن تحتفظ بعملها وفي الوقت نفسه إيجاد مكان ملائم لأطفالها. كما نجد كلاً من عنصر الاندماج، الاستقلالية، السلوك، توحى إلى هدف أولياء الأمور من وضع أبنائهم في الروضة، ففي وقتنا الحالي أصبحت الأسرة صغيرة الحجم (أسرة نووية)، فهذا ما يدفع أولياء الأمور إلى وضع أبنائهم داخل الروضة للاندماج مع أطفال في مثل سنهم.

أما بالنسبة للاستقلالية فحسب الأولياء، فيمثل الابتعاد عن الأم والتعود على غيابها واكتساب الثقة بالنفس واكتساب الاستقلالية الذاتية، أما بالنسبة للسلوك فيوحي إلى تصور أولياء الأمور إلى اكتساب النظام والآداب في التعامل مع الآخرين والانضباط، وتحسين السلوك كما نجد عنصر اللعب وتعلم النشاطات التي يمكن ربطها بالوضعية الاجتماعية للوالدين كضيق السكن الذي يحرم الطفل من اللعب وتقارب في سن الأطفال في الأسرة الواحدة، وعدم وجود مساحات واسعة خاصة للعب.

كما يحاول بعض أولياء الأمور حصول أطفالهم على قدر من النشاطات الرياضية المنظمة والأنشطة المعرفية والأشغال اليدوية والتي تكون بطريقة منظمة وفقاً للبرنامج الخاص بالروضة الذي قد يتعذر الحصول عليها في المنزل أو يصعب ذلك.

ومن خلال كل هذا فإن عناصر النظام المحيطي تعمل كنظام دفاعي لتمثيلات الأولياء نحو الروضة، ويمكن له أن يتغير بتغير الأوضاع (عمل الأم، ضيق السكن، عدم توفر الألعاب...) دون المساس بالنواة المركزية.

ومن جهة أخرى حاولت الدراسة معرفة اتجاهات أولياء الأمور نحو الروضة، وقد ظهرت أن لأولياء الأمور اتجاهات إيجابية نحوها، هذا من خلال عدد الكلمات ذات الإيحاء الإيجابي (126) وهي قيمة تدل على ذلك و، والتي ظهرت في قيمة القطبية، هذا ما يفسر أن معظم تمثيلاتهم أو تصوراتهم إيجابية نحو الروضة، وهذا بفضل كل الخدمات التي تقدمها الروضة حسب النتائج، من تحضير الطفل للدراسة وتغيير في سلوكياته التي اعتادوا عليها في المنزل، ونلاحظ أن فئة الأمهات كانت الغالبة في النظرة الإيجابية نحو الروضة، خصوصاً أن معظم الأمهات عاملات إضافة لتقديمها للطفل كلاً من التعلم والتربية فهي على حسب تمثلهن لها توفر الطمأنينة والراحة النفسية، ولا ننسى تمثل التربية الدينية نحو الروضة هو أيضاً مساهم في النظرة الإيجابية

نحوها وهذا ما يؤكد مقابلاتنا مع الأولياء حيث أوضحوا أن تعليم القرآن، وحفظه وتعلم مبادئ التربية الإسلامية هي تمثلات لدى بعض الأولياء باعتبار أن ديننا يحث على ذلك، وهذا ما أعطى الاتجاه الإيجابي لأولياء الأمور نحو الروضة . كل هذا دعمته أيضاً قيمة التمثلات الحيادية التي ظهرت ذات إحياء الضعيف.

و كخلاصة لهذه المناقشة، فإنه رغم الدور الشامل والواسع التي تقدمه الروضة، فإن الأولياء تتمثل لهم بالدرجة الأولى أنها مؤسسة تربوية تعليمية، ويتجهون لها باتجاه ايجابي.

خاتمة:

بعد كل ما تمت دراسته والبحث عنه فيمكن القول كنتيجة مستخلصة من البحث، أن لرياض الأطفال أو الروضة دوراً مهماً في نمو الطفل النفسي والتربوي، وهذا حسب ما جاء في أهم التمثلات الاجتماعية لأولياء حول الروضة وهو دوراً إيجابياً تقوم به والمتمثل في التربية والتعليم.

توصيات واقتراحات:

رجوعاً لما قدمته نتائج الدراسة، وانطلاقاً منه فيمكن أن نقدم كتوصيات للبرامج الخاصة برياض الأطفال والمتمثل في تركيزهم على تقديم كل ما يتعلق بالمبادئ الأولى للطفل من تلقينه التربية السليمة والتعليم ما قبل المدرسي حتى تكون للطفل قاعدة تسمح له بالانطلاق نحو عالم التمدرس بشكل جيد، كما لا ننسى الأولياء وحتى رياض الأطفال تخصيص فضاء للعب، فهو لا يقل أهمية عن تلقين الطفل دروساً للتربية والتعليم.

المراجع

أولاً: اللغة العربية:

- عمان، أبو ميزر، جميل ومحمد عبدالرحيم عدس (1993). *المرشد في منهاج رياض الأطفال*. عمان: مدار مجدلوي للنشر والتوزيع.
- بن عبيد، عبد الرحيم (2006)، *التصورات الاجتماعية للمكفوفين الموظفين لعملية الإدماج الاجتماعي المهني - دراسة ميدانية ببعض ولايات الشرق الجزائري*. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس فرع علم النفس الاجتماعي، جامعة منتوري، قسنطينة.
- بن ميصرة، عبد الرحمان (2008-2009)، *دور الألعاب التربوية الموجهة في تنمية الكفاءات الحركية لأطفال التعليم التحضيري*. مذكرة لنيل شهادة ماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، تخصص العلوم الاجتماعية الرياضية، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية الرياضية، جامعة الجزائر.
- سعيد، بوشينة (1984)، *دور الروضة في النمو العقلي لدى طفل ما قبل المدرسة، الثقافة، الجزائر، وزارة الثقافة والسياحة*.
- فوزية، عودة الكيسي (2008)، *توزيع رياض أطفال من الناحية الاقتصادية والاجتماعية، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع*.
- ليلي، شكيمبو (2005). *التصورات الاجتماعية للكارثة الطبيعية عند الطلبة الجامعيين الجزائريين - دراسة ميدانية بجامعة عنابة -*، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس فرع علم النفس الصدمي، جامعة الإخوة منتوري - الجزائر.
- لشطر، ربيعة (2008 - 2009). *التصورات الاجتماعية لأطفال الشوارع- مدينة عنبة نموذج -*. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة 20 أوت، الجزائر.
- محمد، مصطفى فهيم (2001)، *الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ملكة أبيض (1993)، *الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال*. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

ثانياً: اللغة الأجنبية:

- Abrie. J. (2005). *Méthodes d'études des représentations sociales*, Toulouse, France: ERES.
<https://doi.org/10.3917/eres.abrie.2003.01>
- Niikko, Anneli. (2004). Education- A joint task for parents, Kindergarten teachers and kindergarten student teachers, *International Journal of Early Years Education*. 12. 259 - 274.
<https://doi.org/10.1080/0966976042000268726>
- Suh, (1994), *The beliefs and values of parents, kindergarten teachers and principals regarding public kindergarten programs and practices in Korea*. Ph.D, The University of North Carolina at chapel Hill, Dissertation Abstracts International, vol. 55-A, no.6.

Vergès. (1992)' L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, XLV, 405 .

المجلات والموسوعات والمواقع الالكترونية:

الموسوعة العربية العالمية، مؤسسة أعمال النشر والتوزيع، الطبعة الثانية، الرياض، دون ذكر سنة النشر.

الرقاد هناء خالد (2006). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوك القيادي لدى أطفال الروضة، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، 129، (2). الصفحات 99.

جامعة بورسعيد كلية رياض الأطفال، مشروع إنشاء قاعدة بيانات للدراسات والأبحاث الخاصة برياض الأطفال على مستوى الجامعات المصرية، <http://kgpsu.com/aboutpro.php>، يوم: 14-06-2016، على الساعة 23:00.

تغريد بنت تركي، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية - كما تدركها الأمهات - وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لطفل الروضة.-

، يوم: 14-06-2016، <http://www.al-kawkab.net/thesis2/thesis.php>، على الساعة 22:30 .

الملحق رقم (01):

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة أبو بكر بلقايد- تلمسان-

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

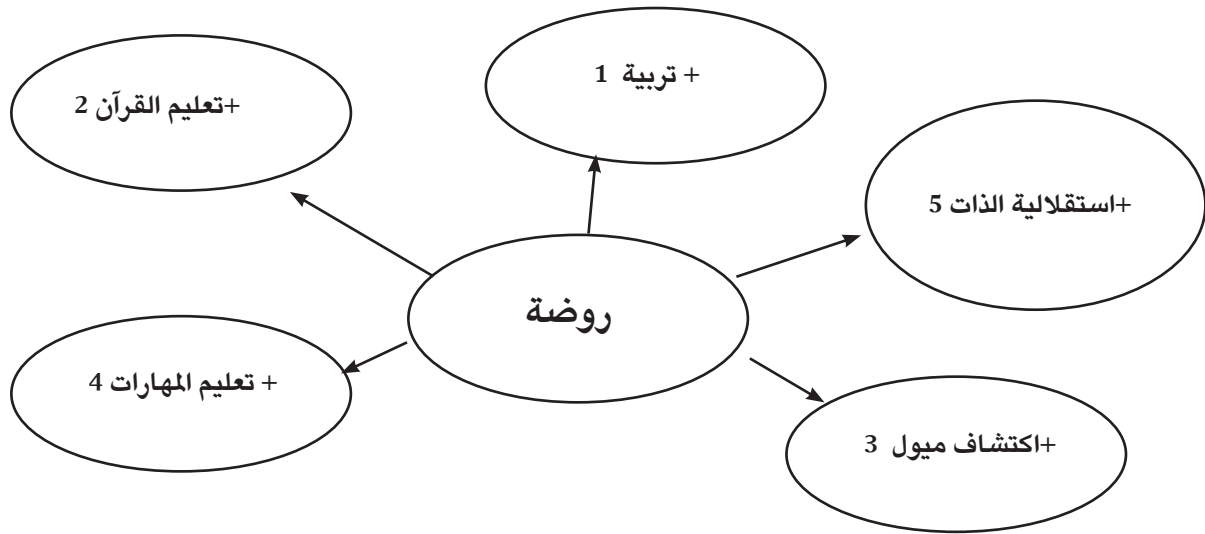
في إطار التحضير لبحث حول الروضة والمتحور حول موضوع: «التمثلات الاجتماعية لدى الأولياء حول التربية التحضيرية»، ارتأينا إتباع الشبكة الترابطية حول هذا الموضوع.
من فضلك اتبع الخطوات التالية:

- 1 - اكتب 5 كلمات أو تعابير تتبادر لذهنك عند قراءتك لكلمة الروضة.
- 2 - رتب الكلمات التي كتبتها حسب الأهمية التي توليها إليها.
- 3 - ضع إشارة (+) في حالة ترى الكلمة ذات اتجاه إيجابي، وإشارة (-) في حالة ترى الكلمة ذات اتجاه سلبي، و(0) في حالة الاتجاه حيادي، على حسبك.

ملاحظة: قدمت هذه التعليمات بطريقة إلقائية، بالالتقاء بالأولياء وشرح لهم الطريقة، والمراحل المتبعة.
أمثلة عن تكوين الشبكة الترابطية لبعض أفراد العينة
مثال(1):

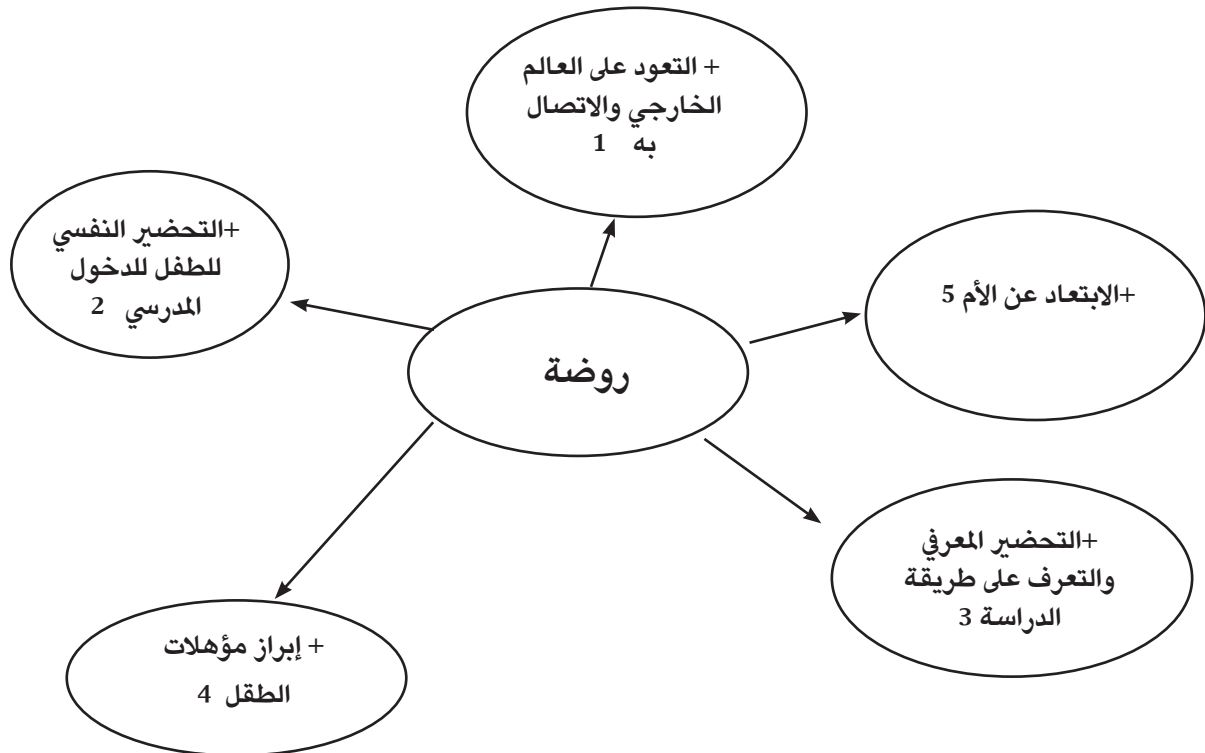
- 1 - أكتب الكلمات التي تتبادر لذهنك عند قراءتك لكلمة الروضة.
- 2 - رتب الكلمات التي كتبتها حسب الأهمية التي توليها إليها.

3 - ضع إشارة (+) في حالة ترى الكلمة ذات اتجاه إيجابي، وإشارة (-) في حالة ترى الكلمة ذات اتجاه سلبي، إشارة (0) في حالة الاتجاه حيادي، على حسبك.



مثال(02):

1 - أكتب الكلمات التي تتبادر لذهنك عند قراءتك لكلمة الروضة.
 2 - رتب الكلمات التي كتبتها حسب الأهمية التي توليها إليها.
 3 - ضع إشارة (+) في حالة ترى الكلمة ذات اتجاه إيجابي، وإشارة (-) في حالة ترى الكلمة ذات اتجاه سلبي، إشارة (0) في حالة الاتجاه حيادي، على حسبك.



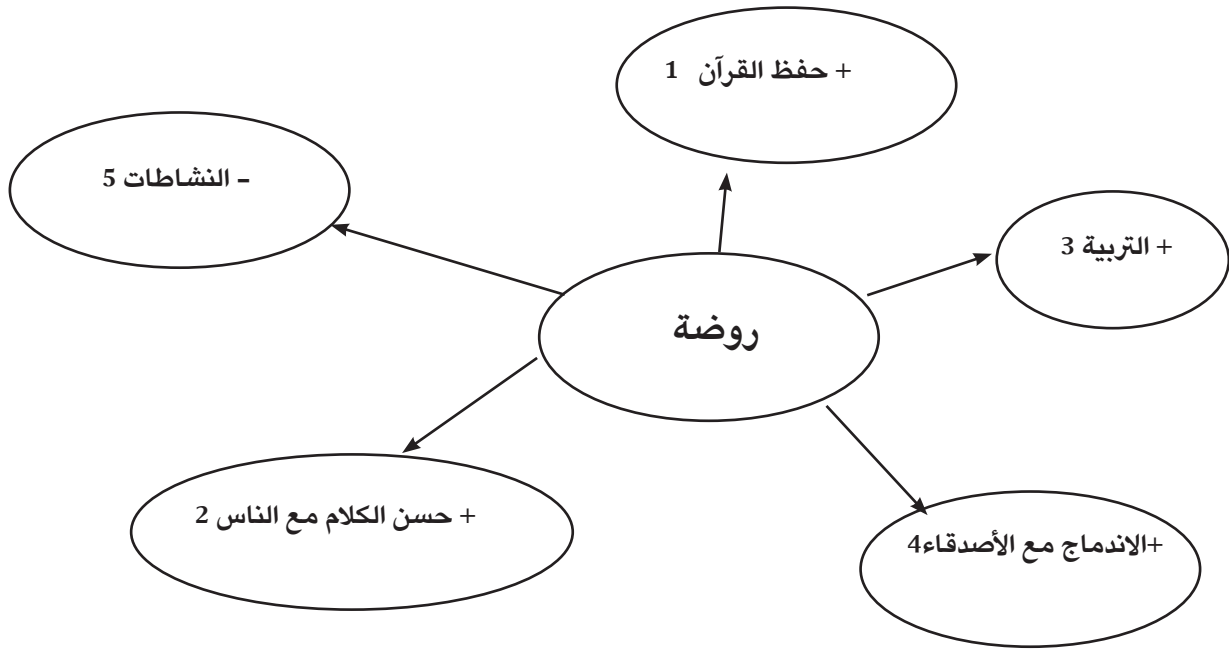
مثال (03):

أكتب الكلمات التي تتبادر لذهنك عند قراءتك لكلمة الروضة.

رتب الكلمات التي كتبتها حسب الأهمية التي توليها إليها.

ضع إشارة (+) في حالة ترى الكلمة ذات اتجاه إيجابي، وإشارة (-) في حالة ترى الكلمة ذات اتجاه

سلبي، إشارة (0) في حالة الاتجاه حيادي، على حسبك.



دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) - ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

- 1 - الأطفال والديمقراطية.
- 2 - الأطفال وثقافة التسامح.
- 3 - الأطفال والعلوم.
- 4 - الأطفال وثقافة الصورة.
- 5 - الأطفال وفضاء اللعب.
- 6 - الأطفال والثقافة الإلكترونية.
- 7 - الأطفال والعدالة التربوية.
- 8 - مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى - التأثيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات ... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراسكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص.ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250, 24748479, فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

* (500 دولار أمريكي) للأبحاث الميدانية والتجريبية، و(150 دولاراً أمريكياً) للأبحاث والدراسات النظرية.

رهاب علاج الأسنان وعلاقته بالمزاج لدى الأطفال

Doi:10.29343/1-85-4

د. محمد قاسم عبد الله

أستاذ الصحة النفسية، كلية التربية بجامعة حلب - الجمهورية العربية السورية

الملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على نسبة انتشار رهاب علاج الأسنان والعيادة السنية لدى الأطفال ودراسة علاقته بمزاج الطفل. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أداتين: الأولى مقياس رهاب علاج الأسنان عند الأطفال، والثانية مقياس المزاج عند الطفل، وذلك على عينة مؤلفة من (393) طفلاً من مراجعي العيادات السنية ومشفى جراحة الفم والفكين في جامعة حلب من الذكور (ن = 195) والإناث (ن = 198)، وذلك في العام الدراسي 2017-2018، وتتراوح أعمارهم بين 6-13 سنة. وقد أظهرت النتائج أن نسبة الرهاب المتوسط بلغت 49.11% والمستوى المرتفع منه بلغت 31.5%، كما أن هذه المخاوف أعلى لدى الإناث منها لدى الذكور. من جهة أخرى فقد تبين وجود علاقة موجبة دالة بين رهاب علاج الأسنان وأبعاد المزاج التالية: النشاط، المقاومة، الحالة المزاجية/الانفعالية، والتشتت، وكانت علاقة سالبة مع كل من: الانتظام، والإقدام، والتكيف. الكلمات المفتاحية: رهاب علاج الأسنان، المزاج، الأطفال.

Dental Treatment Phobia and Its Relationship with Temperament Among Children Mohammad Qassim Abdullah

Dept. Counseling Psychology, faculty of Education, University of Aleppo, Syria

Abstract

The aim of this study was to identify the percentage of dental phobia among children, and its relationship with temperament of children. The analytical descriptive methodology was used with two instruments: Dental phobia questionnaire and child temperament scale. The sample included (393) outpatient children in dental clinics of Aleppo University in the academic year of 2017-2018. The children aged between 6-13 years. The findings indicated that the mean of dental phobia was 31.5 while high level of dental phobia was 49.11. The dental phobia was significantly higher among females than among males. On the other hand, there were significantly positive correlation between dental phobia and the following factors: Activity, resistance, mood quality, distractibility, and negative correlation between dental phobia and the following factors: regularity, first reaction (approach), and adaptability.

Keywords: Dental Phobia, Temperament, Children.

تم استلام البحث في ديسمبر ٢٠١٨ وأجيز للنشر في فبراير ٢٠١٩.

المقدمة:

يعتبر الخوف من مظاهر النمو الانفعالي الطبيعي خلال مراحل الطفولة، ويعد الخوف رد فعل سوي لمواقف تهديد أو خطر واقعي أو متخيل. (Baier, Milgrom, & Russell, 2004). إن مخاوف الأطفال تشكل نمطاً معقداً يتغير خلال مراحل النمو، والعديد من هذه المخاوف عامة وشائعة باعتبارها ضرورية للحفاظ على الحياة أو البقاء survival لأنها تتيح للفرد تجنب مواقف الخطر (Danger) أو التهديد (Threat). إلا أن موضوعات التهديد أو الخطر تعرضت للتعديل والتغيير في المجتمعات المعاصرة، أو ظهور موضوعات جديدة تثير الخوف، مثل الهواتف الذكية، وانتشار رهاب ترك الهاتف المحمول (Nomophobia).

يعتبر الخوف من معالجة الأسنان Dentist fear من المخاوف الشائعة لدى الصغار والكبار. ومنهم من يترددون في مراجعة طبيب الأسنان لخوفهم من ألم العلاج أو نتيجة لزيارة سابقة مؤلمة أو لمعرفتهم عن معاناة مريض أثناء العلاج كخلع سن أو عملية جراحية في الفم والفقن. إن رهاب علاج الأسنان هو خوف فريد ومتميز مقارنة مع المخاوف الأخرى النوعية باعتبارها تتضمن أذى أو جرحاً جسماً على خلاف المخاوف النوعية الأخرى. إن عضو الفم من الأجزاء الحساسة في جسم الفرد ومن المستقبلات الأكثر حساسية في جسم الإنسان (Tiggemann, 2014) فهو كجزء من أجزاء الجسم له العديد من الأهداف والوظائف مثل: الأكل، والحديث أو النطق. كما أن له أهمية خاصة، لنمو الطفل في مراحل الطفولة المبكرة كما شدد فرويد وأريكسون وبياجيه (Locker, Poulton & Thomson, 2001).

يعتبر معظم الأطفال زيارة عيادة طبيب الأسنان مزعجة وتؤدي للضغط النفسي (الأصوات، النكهة الغريبة، تطبيق مادة ذات طعم غريب، مقابلة أشخاص غرباء، الانزعاج، الألم). لذلك فإن السلوك غير المتعاون ورد فعل الخوف والقلق هي استجابات انفعالية شائعة في الممارسة السنية اليومية. علاوة على ذلك، فإن من غير المستغرب أن تكون العلاقة بين الفم والانفعال في جسم الإنسان تمثل مصدر خبرات انفعالية مثل الخوف. حتى حين تكون ردود الأفعال واستجابات الخوف طبيعية وسوية تجاه المعالجة السنية، فإن نمو المخاوف المرضية مرتبطة بالعديد من العوامل بما فيها الإشارات المباشرة عن طريق الخبرات التي يمر بها الفرد أثناء المعالجة السنية إضافة إلى عدد من العوامل البيئية والاجتماعية، وهذه العوامل المتداخلة تعقد من فهمنا ودراستنا لمخاوف العيادة والمعالجة السنية (Olak, Saag & Honkala, 2013)..

في الوقت الذي تتطلب فيه مهنة طبيب الأسنان مستوى عالياً من المهارة الفنية التخصصية، إلا أنها تتطلب منه أيضاً مهارة عالية في فهم شخصية المريض، والتواصل الجيد، وفهم الحالة النفسية والسلوكية للمريض لما لها من أثر كبير في سير المعالجة. وتبدو هذه الأهمية بشكل خاص مع الأطفال، باعتبار مرحلة الطفولة من أهم المراحل التي تتشكل فيها شخصية الفرد جسماً، وانفعالياً واجتماعياً والتي تحدد سلوك الفرد ونمط شخصيته اللاحق من جهة، ومطاوعته للمعالجة من جهة أخرى. وتلعب وسائل الإعلام دوراً مهماً في ذلك من حيث رؤية المريض في البرامج والأفلام التلفزيونية أو مشاهدة الصور التي تصور المعالجة السنية بشكل خاطئ أو مخيف، مما يترك انطباعات غير سوية في ذهن الطفل (الكبيسي، مسلم، عبد الغني، اسحق، 2012، ص 159). وقد أشار ستوم (Stom, 2008) إلى أن رهاب معالجة الأسنان مشكلة كبيرة لدى المترددين على العيادة السنية لأنها تعتبر بمثابة خبرة ضاغطة

(Stressful experience)، كما أن الاستجابة الانفعالية والسلوكية للطفل على كرسي طبيب الأسنان هي موضع اهتمام ودراسة لدى كل من الباحثين والمتخصصين في علم النفس الصحي السريري وأطباء أسنان الأطفال. فالاستجابات المبكرة لعلاج الأسنان يمكنها أن تسهل أو تعيق الاستجابة اللاحقة، كما أنها تؤثر في درجة مطاوعة الطفل وإذعانه لخطة المعالجة ونجاحها Compliance & Adherence (عبدالله والحسين 2017، ص 187).

مشكلة الدراسة:

إن رهاب المعالجة السنية كسلوك يتم اكتسابه خلال مراحل نمو الطفل وحتى المراهقة. وبعد سن الثالثة يصبح الأطفال أكثر وعياً لأنفسهم وبيئتهم، وكذلك بأجسامهم ووظائف الأعضاء، وهذا ما يجعلهم عرضة للخوف من الأذى والمرض، والألم، مما يخلق لديهم حالة من سوء التكيف الشخصي. وقد أظهرت الدراسات أن الإشراف بالاقتران (الإشراف الكلاسيكي - الاستجابي) والتعلم الاجتماعي بالملاحظة والتعزيز من أبرز أشكال التعلم التي يتشكل فيها هذا الخوف، على الرغم من وجود العديد من العوامل الأخرى التي تشكله (Neverlien, 1994). وقد ذكر روست وولمين ومناس (Rousset, Lambin & Manas, 1997) أن من العوامل الإمبراضية التي تساعد في تشكيل رهاب الأسنان لدى الأطفال: العوامل الشخصية (مثل: العمر، والقلق العام، والمزاج)، والعوامل الخارجية (مثل: قلق الوالدين، الحالة الاجتماعية للأسرة)، والعوامل الخاصة بالعيادة السنية (مثل: الألم، وفريق المعالجة السنية) على اعتبار أن الشخصية كل متكامل، تتبادل الجوانب الجسمية والانفعالية والاجتماعية التأثير والتأثر فيما بينها، فالانفعالات السلبية (كالخوف) تؤخر العلاج، وتخلق الكثير من المشكلات الجسمية، في حين أن الانفعالات الإيجابية تساعد في تسهيل المعالجة وتحسين الصحة. وهذه السلوكيات تعكس مستوى الرقي الفكري والثقافي للمجتمع خاصة في مرحلة نمائية مهمة في تشكل الشخصية وهي مرحلة الطفولة.

على الرغم من أن مفهوم المزاج يمتد بجذوره إلى الفكر الفلسفي قديماً، إلا أن دراسته العلمية التجريبية والإكلينيكية تعود إلى منتصف القرن الماضي. وزاد الاهتمام به في العقود الأربعة الأخيرة خاصة في مجالات علم نفس النمو والاضطرابات النفسية والشخصية. يعد توماس وتشيس وبيرك (Thomas Chess & Birch 1970) من أوائل الباحثين الذين صنفوا الأطفال إلى ثلاث فئات: الطفل صعب المزاج، والطفل سهل المزاج، والأطفال العاديين. على الرغم من أن نتائج الدراسات المتعلقة بمتغيرات كل من العمر، والنوع متنوعة (Milgrom, 2009)، إلا أن دراسة علاقة رهاب علاج الأسنان بالمزاج لدى الطفل من المتغيرات النفسية المهمة التي يجب دراستها، فإذا كان الطفل ذو المزاج الخجول والذي يحمل نزعة انفعالية سلبية أكثر تعبيراً عن المخاوف من علاج الأسنان، فماذا عن متغيرات أو أبعاد المزاج الأساسية التي اتفق عليها الباحثون مثل رد الفعل الأولي، والمقاومة، ونوعية المزاج، والتكيف، والشدة، والانتظام والنشاط، والتشتت، والمداومة. من هنا تتمحور مشكلة هذه الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: «ما علاقة رهاب علاج الأسنان بالمزاج لدى الأطفال المترددين على العيادات السنية».

تساؤلات الدراسة:

- 1 - ما نسبة الأطفال الذين يظهر لديهم رهاب علاج الأسنان لدى مراجعي العيادات السنية عينة الدراسة؟
- 2 - هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين رهاب علاج الأسنان ومزاج الطفل؟
- 3 - هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في رهاب علاج الأسنان؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

- 1 - التعرف على نسبة الأطفال الذين يظهر لديهم رهاب علاج الأسنان لدى مراجعي العيادات السنية.
- 2 - التعرف على العلاقة بين رهاب علاج الأسنان والمزاج عند الأطفال.
- 3 - الكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث في رهاب الأسنان.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتحدد الأهمية النظرية للدراسة في النقاط التالية:

- تعد هذه الدراسة الأولى التي تتناول موضوع المخاوف المرضية من علاج الأسنان وعلاقتها بالمزاج لدى الأطفال على المستوى المحلي، في حدود علم الباحث.
- الوقوف على مدى تأثير مخاوف الأطفال من العيادة السنية على نجاح خطة المعالجة وتأثيرها على صحته النفسية.
- توجيه أنظار أطباء الأسنان الممارسين إلى الاهتمام بمخاوف الأطفال من العيادة السنية خاصة وأن مثل هذه المشكلات لا يتم تشخيصها، وبعضها قد يتمثل للشفاء بشكل تلقائي، إلا أن بعضها يستمر ويتجه نحو مزيد من التعقيد وتصبح مزمنة Chronic، وقد تتعمم على المؤسسات الصحية والطبية الأخرى كالمستشفيات.

الأهمية التطبيقية: تتحدد الأهمية التطبيقية للدراسة في النقاط التالية:

- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لدى الجهات الصحية وخاصة في إعداد البرامج الإرشادية الوقائية والداعمة لرفع مستوى الصحة النفسية وتحسين سلوك المطاوعة والإذعان للعلاج في العيادة السنية.
- تساعد هذه الدراسة في توظيف نتائجها من خلال تفعيل دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، الأقران، الجامعة، وسائل الإعلام، والمؤسسات الثقافية، بالإضافة إلى المؤسسات الصحية).

تعريف المصطلحات:

رهاب علاج الأسنان Dental phobia : هو خوف غير عقلائي وغير مبرر من مراجعة طبيب الأسنان والعيادة أثناء العلاج، ولا يستطيع السيطرة عليه والتحكم به رغم معرفته بأنه خوف لا مبرر له ومبالغ فيه.

وتظهر هذه الأعراض أثناء المعالجة أو بمجرد الانتظار في عيادة طبيب الأسنان. وبذلك هو خوف حاد يعايشه الرهابي بصورة مؤلمة وبجلاء جزئي في الوعي، مع اعترافه بلامنطقية خوفه، ويظل عاجزاً عن التخلص من بيئته مشاعر الخوف والقلق المصاحب لها. (Clanetti, Lombardo, Lupatelli, Pagano, Abraha, Monte-). (dori., Caruso, Gatto, Giorgio, Salvato, & Paglia, 2017).

يعرف رهاب علاج الأسنان إجرائياً بأنه " الدرجة التي يحصل عليها الطفل في مقياس رهاب علاج الأسنان المستخدم في هذه الدراسة".

المزاج Temperament: يعرف المزاج بأنه استعداد تكويني للفرد يحدد نمط الاستجابة وردود الفعل كما تظهر في عدة خصائص مثل مستوى الطاقة العامة، والتكوين الانفعالي، والشدة، والانتظام، والقدرة على التكيف، والحالة المزاجية. ولهذا النمط أو التكوين الثابت أساس وراثي ويظهر منذ الأشهر الأولى من حياة الطفل، كما أنه يخضع للتعديل والتغير إلى حد ما من خلال خبرات الحياة والتنشئة الاجتماعية. مثلاً قد يكون الفرد الهادئ (Placid person) أكثر حذراً وتوجساً (Vigorous)، والشخص المتقلب (Volatile person) قد يصبح أكثر تحكماً وضبطاً (Controlled). كما يعرف بأنه " سمة تكوينية عضوية تحدد المزاج العام (General Mood) للشخص"، (Corsini, 2002).

ويعرف المزاج إجرائياً بأنه " الدرجة التي يحصل عليها الطفل في مقياس المزاج المستخدم في هذه الدراسة".

حدود الدراسة:

- 1 - حدود مكانية: تتحدد هذه الدراسة مكانياً في العيادات السنية وجراحة الفم والفكين في كلية طب الأسنان بجامعة حلب.
- 2 - حدود زمنية: أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2017-2018 .
- 3 - الحدود العمرية: الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5-13 سنة.
- 4 - الحدود الموضوعية: تتحدد هذه الدراسة في تقصي نسبة الأطفال الذين يعانون من رهاب علاج الأسنان، وكشف علاقته بالمزاج.
- 5 - الحدود المنهجية: تتحدد هذه الدراسة بحدود المنهج الوصفي التحليلي، والأدوات المستخدمة فيها وهي مقياس رهاب علاج الأسنان ومقياس المزاج عند الأطفال.

الإطار النظري:

الخوف هو استجابة أو رد فعل لتهديد واقع أو متخيل وهو مظهر من مظاهر النمو السوي. والخوف انفعال غير سار ينتج عن اعتقاد الفرد بأن أشخاصاً أو موضوعات تسبب خطراً على الفرد كالألم والتهديد أو الأذى. سريرياً، يوصف الخوف بأنه استجابة، ورد فعل مرضي لموضوعات أو مثيرات مثل الإبر أو الحقن، والعناكب. إن التعرض لمثيرات الخوف تخلق ردود فعل جسمي (Bodily/somatic)، ومعرفية (Cognitive)، وانفعالية (Emotional)، وسلوكية (Behavioral) متنوعة. ويتضمن المكون العضوي-الجسمي تغيرات لاإرادية في الجسم بعد تلقي التهديد، بعضها يكون تغيرات داخلية (عضوية هرمونية

وعصبية غير مرئية) أو تغيرات خارجية (مرئية يمكن ملاحظتها كضربات القلب والتنفس، وحركات الجسم، وتعبيرات الوجه). أما المكون المعرفي فيتضمن المعتقدات والمدرجات والذكريات المتعلقة بمثير أو موضوع التهديد والمعلومات المرتبطة بهذه الخبرة أو الحدث غير السار. أما المكون الانفعالي فإنه يتضمن ردود الفعل الشعورية لمواجهة هذه المثيرات مثل الهلع، والألم كخبرة شعورية وهي عواقب انفعالية. وبعد التعرض المتكرر لنفس المثير أو الموقف تحدث ردود أفعال واستجابات الخوف. إننا نتعلم بشكل لاشعوري كيف نهرب من موقف التهديد قبل التعرض له ومواجهته. إن التجنب يقود إلى الانسحاب والابتعاد عن مثيرات التهديد (Milgrom, et al., 2009).

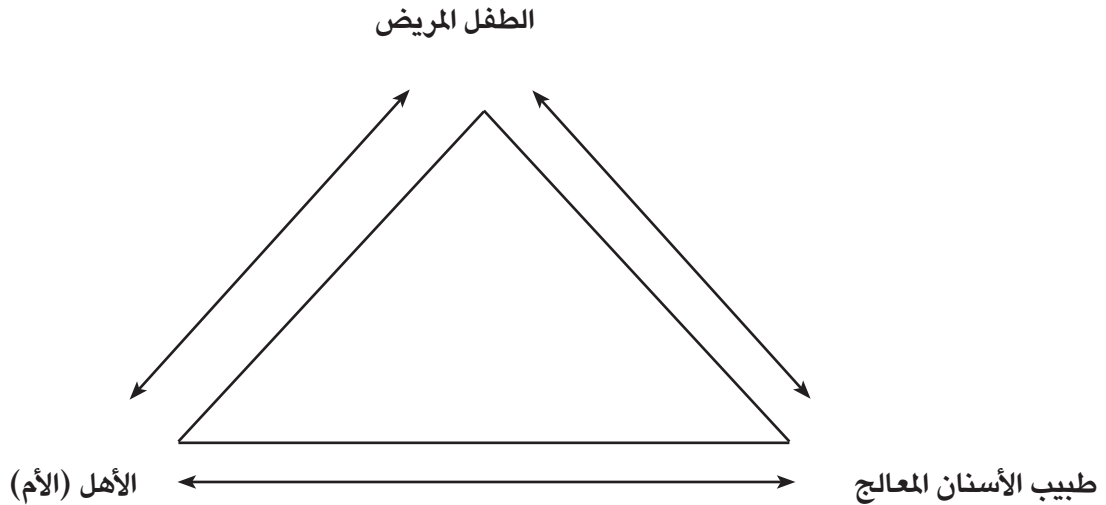
المزاج: يبدو الأطفال الذين يرفضون المعالجة السنوية مختلفي المزاج عن الآخرين، وهذا يتفق مع النظريات التي تعتبر القلق سمة ذات أساس وراثي (المزاج) يتعزز بتأثير من البيئة المحيطة.

حيث يتصف الأطفال الراضون للمعالجة بقصر مدة الانتباه والتحمل الأقل للألم وتوقع الألم بشكل أكبر، كما أنهم يطورون مخاوف أكثر. إن المزاج المتصف بالخجل عامل ملازم لتطور الخوف، فقد تم تقييم (203) من الأطفال الراضين للمعالجة السنوية من قبل أهاليهم على أنهم أكثر سلبية في المزاج ولديهم صعوبات أكبر بالتكيف تجاه المواقف الجديدة، حيث يصح القول إن الخوف من المعالجة السنوية يمثل غالباً عاملاً واحداً ضمن مدى أكثر تعقيداً من المشاكل السلوكية (Stenebrand, Wide, 2013). من جهة ثانية توجد علاقة قوية بين رهاب الأسنان الوالدي وتطور الخوف السنوي عند الأطفال. فقلق الأم تجاه طفلها يساعد في تطوير الرهاب عند الطفل في مختلف مراحل الطفولة، إلا أن التأثير الأكبر يقع على الأطفال تحت عمر 6 سنوات، كما تبين أن الأطفال الذين يداومون في رياض الأطفال أقل قلقاً من المعالجة السنوية من نظرائهم الذين لم يدخلوا رياض الأطفال (Lara, Crego & Romero-Maroto, 2012).

هناك عدد من المؤشرات أو العلامات Signs التي تدل على رهاب علاج الأسنان من أهمها: اضطرابات النوم في الليلة التي تسبق الذهاب لعيادة طبيب الأسنان، العصبية التي تظهر في غرفة الانتظار، الدخول إلى مكتب طبيب الأسنان أو غرفة الانتظار، والتردد الكبير في الدخول إلى غرفة المعالجة، البكاء وسيطرة مشاعر المرض حين التفكير بزيارة العيادة، عدم القدرة على التخيل والتفكير وبالتالي الاستجابة الفعلية للمعالجة، كما يظهر ضيق وصعوبة في التنفس، (Vika Skaret & Raadal, 2008).

سيكولوجية الطفل المريض في عيادة طبيب الأسنان:

حين نتحدث عن المخاوف المرضية في العلاقة التكيفية والمطاوعة اللازمة لنجاح علاج الأسنان، لابد من اعتماد نموذج المثلث العلاجي في طب الأسنان الذي وضعه العلامة رايت Wright (الشيخ حمود وعبدالله، 2016، ص 101). والشكل رقم (1) يوضح هذا النموذج. ويبدو منه أن موضع الطفل هو في قمة المثلث لأنه محط أنظار كل من والديه ومن طبيب الأسنان المعالج، ويبين هذا المثلث نقطة الخلاف الرئيسية بين معالجة الأطفال والراشدين أو الطاعنين في السن.



يتبين من الشكل (1) أن موقع الطفل في قمة المثلث، فهو محط أنظار كل من والديه وطبيب الأسنان. ويبين الفرق الأساسي بين معالجة الأطفال ومعالجة البالغين أو المتقدمين في السن. حيث تتضمن معالجة البالغين عادة علاقة شخص مع شخص آخر، هي (المريض البالغ- الطبيب المعالج) ، في حين تركز معالجة الطفل على علاقة شخص مع شخصين هي (الطبيب- الطفل المريض- والأهل). والعلاقة بين أركان المثلث ديناميكية ، لأنها في تغير مستمر، كما أن طبيعة هذه العلاقة متغيرة باستمرار بين الأطراف الثلاثة. والأسهم المرسومة بين كل طرفين من أطراف العلاقة، إنما تعبر عن أن الاتصال تبادلي بينهما، أي أن كل منهما يؤثر ويتأثر في الآخر، ونحن أمام تغذية راجعة تبادلية يقدمها كل طرف من الأطراف الثلاثة أثناء عملية التفاعل، وبالتالي تأثير الحالة الانفعالية خلالها (Colares, Franca, & Ferreira, 2013).

الرهاب ومستويات السلوك التعاوني للأطفال في عيادة طبيب الأسنان :

يعد تصنيف عالم النفس (فرانكل) من أهم تصانيف السلوك التعاوني لدى الأطفال في عيادة طبيب الأسنان (عبدالله والحسين، 2017)، حيث قسم هذا السلوك إلى أربعة أصناف تتراوح بين السلوك الإيجابي الواضح إلى السلوك السلبي الواضح، وهذه الأصناف هي:

- 1 - الصنف السلبي الواضح ورمزه (- -): ويتصف بالسمات السلوكية التالية: رفض الذهاب إلى العيادة، ورفض المعالجة، البكاء الشديد، التيهج والاستثارة، المقاومة الشديدة للمعالجة، رفض العلاج، عدم الالتزام بتعليمات الطبيب، عدم متابعة الدواء والمراجعة (Follow-Up, Kunzelmann & Dünninger, 1990).
- 2 - الصنف السلبي ورمزه (-): ويتميز بالصفات السلوكية التالية: التردد في قبول المعالجة، عدم التعاون، تجنب الاتصال بصرياً مع الطبيب ، عدم التعاون مع الممرضات أو فريق العلاج.
- 3 - الصنف الإيجابي ويرمز به ب (+): ويتميز بالصفات السلوكية التالية: يقبل معالجة طبيب الأسنان بحذر، متعاون بدرجة بسيطة ، يتقبل تعليمات الطبيب وينفذ الخطة العلاجية بدرجة نسبية.
- 4 - الصنف الإيجابي الواضح، ويرمز له ب(++) : وصفاته السلوكية: يقيم علاقة ودية مع طبيب الأسنان،

متعاون، ينفذ التعليمات الطبية وخطة المعالجة، يظهر البهجة والاسترخاء بالمعالجة، ويهتم باستكمال العلاج حتى غايته مع المتابعة.

علاوة على ذلك فقد صنف البعض (Becker & Rosentock, 1984) الأطفال إلى ثلاثة فئات على مستوى العمل العلاجي في عيادة الأسنان، هذه الأصناف هي:

1 - الطفل المتعاون: ويظهر استجابات تعاونية أثناء المعالجة شريطة أن ينجح الطبيب في تبديد مخاوف الطفل واتجاهاته السلبية عن العيادة والعلاج، وحين يطبق معه المقاربة المضعفة (المبددة) لاستجابات الخوف والقلق والتي يرمز لها بـ T. S. D. وتمثل الأحرف الأولى لـ (Tell-Show-Do)، أي أخبر الطفل (T) وقل له باختصار عن الإجراءات التي ستطبق عليه، ثم أعرض له (S) وأطلع عليه بصرياً وعملياً، ثم اجعل المجهول معلوماً (D).

2 - الطفل الذي تنقصه القدرة على التعاون: وهذه الفئة من الأطفال المرضى يصعب تكوين تواصل معهم، ويظهرون مشكلات سلوكية متنوعة، وخاصة المخاوف المرضية، في عيادة طبيب الأسنان.

3 - الطفل الذي لديه قدرة كامنة على التعاون: وهؤلاء هم الأطفال ذو المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية، ولديهم قدرة على التعاون ولكن مشكلاتهم السلوكية تحول دون إظهارها والتعبير عنها في عيادة طبيب الأسنان.

إن هذه الأصناف الثلاث الرئيسية من سلوكيات الأطفال في عيادة طبيب الأسنان والتي تعبر عن مشكلات سلوكية ورهاب يعيق ممارسة العلاج، قد سميت بالسلوك غير المنضبط، وسلوك التحدي، والسلوك الخجول، والسلوك التعاوني المشوب بالحذر والتوتر، وسلوك النحيب (Klingberg, Berggren, Carlsson & Noren, 1995).

تعد الخبرات المؤلمة شائعة في العناية السنية كما في المعالجة الترميمية التي تتم دون تخدير موضعي. إن تحريض سني مؤلم مرة واحدة يمكن أن يكون كافٍ ليسبب رهاب المعالجة السنية عند الطفل. وبالمقابل فإن العديد من الأطفال الذين لديهم رهاب المعالجة السنية لم يتعرضوا مطلقاً لخبرة سنية سيئة ولكنهم قد سمعوا عن خبرات مؤلمة من الآخرين وخاصة الأهل والأقران (Colares, Franca & Ferreira, 2013). من جهة ثانية، فقد يتوقع العديد من الأطفال الذين لم يتلقوا أبداً حقنة موضعية أنها مؤذية، أو يتعلمون بشكل خاص قصصاً مبالغاً فيها من الأقران والبيئة المحيطة بهم، والتي قد تسبب رهاب علاج الأسنان، ويلعب أطباء الأسنان دوراً مهماً في تخفيف خوف الطفل، فقد تبين أن المعلومات الصحية الفموية تساعد في تخفيف رهاب علاج الأسنان (Stom, 2008).

لقد وضع راشمان (Rachman, 1997) نموذجاً يبين فيه أن هناك عدداً من المسارات أو الأساليب التي يتشكل من خلالها رهاب علاج الأسنان. إن الإشراف الإيجابي (بالاقتران)، والإشراف الإيجابي (التعزيز) والتعلم الاجتماعي (الملاحظة والاقتران بنموذج)، إضافة إلى المعلومات تعمل جميعها على تشكيل المخاوف من علاج الأسنان ولكن بنسب متفاوتة. والجدول رقم (1) يبين ذلك.

الجدول (1) يبين الأساليب التي يتشكل وفقاً لها رهاب علاج الأسنان

المسار	الإشراف المباشر	التعلم الاجتماعي (التبادلي)	المعلومات
التفسير	خبرات سلبية تسبب المخاوف من خلال الإشراف المباشر (الاقتران)	يتم اكتساب المخاوف من التعلم بالملاحظة (نموذج)	المعلومات الواردة إلى الفرد من البيئة
أمثلة عن رهاب علاج الأسنان	خبرة مؤلمة في علاج الأسنان مثل الحفر دون تخدير أو الصوت القادم من القبضة التوربينية .	مشاهدة خوف الأهل عند معالجة أسنانهم	معلومات سلبية عن علاج الأسنان من وسائل الإعلام والأقران.

(Ava Elizabeth , Geoff , Mark , Emad & Roy 2014)

يتبين من الجدول (1) أن رهاب العيادة السنية يتشكل من خلال الخبرات الإشرافية المباشرة (الإشراف الاستجابي بالاقتران) أكثر منه عن طريق الإشراف بالتعزيز (الإجرائي)، أو الملاحظة والاقتران بنموذج (التعلم الاجتماعي)، أو من المعلومات. وهذا يعني أن الإشراف المباشر في العيادة هو (التعلم المباشر والموجه) في تشكل مخاوف الطفل، في حين أن المعلومات والتعلم الاجتماعي هو (تعلم غير مباشر)، وبالتالي تأثير الأول أشد.

تجدر الإشارة إلى أن مصادر الخوف، والقلق التي يعانيها «الطفل» متنوعة: فقد تأتي من طبيب الأسنان المعالج نفسه، وقد تأتي من المنزل قبل وصوله إلى العيادة، أو من بيئة العيادة، وما تحتويه من مكونات وأدوات. فحين يكون طبيب الأسنان هو السبب الرئيسي في مخاوف الطفل، ومن طريقة استقباله للطفل، وتواصله اللفظي وغير اللفظي معه، يجب أن يخصص وقتاً كافياً لاستقباله، بطريقة تضيي المودة والألفة لديه (Baier et al., 2004). أما بالنسبة للعيادة، فيجب تعريفه بجو العيادة أو المركز الطبي، وبالفريق العامل فيه بما يتناسب مع عمره. ويمكن توضيح هذه العوامل بما يلي:

عوامل داخل العيادة: ارتبطت كلمات الخوف من الألم أثناء علاج الأسنان، وتظهر الإحصائيات أنه رغم أن طب الأسنان مهنة ذات مكانة عالية فإن صورة طبيب الأسنان مازالت في كثير من الأحيان أنه الشخص الذي يؤلم الآخرين، وفي دراسة أجريت لمعرفة المخاوف التي يشعر بها الناس تبين أن الذهاب إلى عيادة طبيب الأسنان في المرتبة الثانية بعد الخوف من التكلم أمام الجمهور (رهاب اجتماعي Social Phobia). ويعتبر طبيب الأسنان من أكثر المهن التخصصية التي يكون فيها ضحية التصورات الخاطئة للمجتمع نتيجة للخوف غير المنطقي واللاعقلاني (Irrational) تجاه هذه المهنة، كما أن هناك علاقة بين سلوك طبيب الأسنان واستجابات الطفل المتعلقة بالخوف ولاسيما التعزيز الإيجابي الذي ينقص الخوف. ففي دراسة في الولايات المتحدة تبين أن 20% من الأشخاص يصنفون ضمن فئة المخاوف المرضية من طب الأسنان، وأن نسبة 3% منهم لا يصلون لدرجة الرعب الشديد من المعالجة السنية، وأن الخوف من طب الأسنان عند ثلثي الأشخاص يعود إلى الطفولة الأولى (Colares Franca & Ferreira, 2013).

الخوف من الحقن ومن الحضر: تعد الإبرة واحدة من أكبر مسببات الخوف لدى الطفل في مجال طب أسنان الأطفال، ولذلك يجب على الطبيب أن يوفق دائماً بين موقفين متناقضين هما ضرورة السيطرة على الألم، والسيطرة على مخاوف الطفل من تألمه خلال حقنة المخدر الموضعي وهذا ما يشكل تحدياً مستمراً لمهارات الطبيب. من جهة ثانية، فإن المخاوف المرتبطة بالمخدر الموضعي « والآثار الجانبية له»، وكذلك التخدير غير الكافي تجعل الطفل يخاف من الترميل، الذي يجعله لا يستطيع التنفس ولا البلع، أو يخلق لديه حساسية وارتجاف وأن آثار هذا الترميل لن تنتهي. ويعتبر الحفر مصدراً آخر لمخاوف الطفل لأنه يترافق مع الضجيج ذي التردد العالي المتولد من القبضة التوربينية مما يولد الكثير من الضيق والخوف كما يعيق عملية المعالجة (Vika, et al., 2008).

عوامل مهمة في العيادة السنية: إن العيادة السنية كبيئة للمعالجة تنطوي على عدد من العناصر بعضها مادية فيزيقية من حيث المكان والسعة والديكور والتجهيزات والأصوات والروائح، وبعضها في الفريق الطبي باعتبارها مثيرات تترك آثاراً وانطباعات متنوعة على الأهل من جهة، وعلى الطفل من جهة ثانية. وكثيراً ماتعمل الانطباعات السابقة للأهل على تكوين أفكار ومشاعر سلبية عند الطفل حول العيادة السنية. من جهة أخرى، كثيراً ما يتعامل طبيب الأسنان، تعاملًا خاطئاً، مع الطفل الذي يعاني مشكلة فموية، ويظهر لديه سوء التكيف أو يعاني من مشكلات سلوكية ونفسية، وقد يطبق تقنية علاجية غير نموذجية معه، مما يقود إلى مشكلات أكثر تعقيداً في الحالة. من هنا يجب على الطبيب المعالج أن يتعرف على سمات شخصية الطفل المريض ومصادر مخاوفه، والعمل على خفضها (Milgrom, et al., 2009).

عوامل تعود إلى الطفل من أهمها: الخوف من الألم أو توقعه، قلة الثقة أو إساءة المعاملة من قبل طبيب أسنان، وخوف الطفل من فقدان التحكم عندما يكون فمه مفتوحاً وتستخدم فيه الأدوات السنية، وأخيراً الخوف من المجهول وعدم معرفة ما الذي سيحدث.

الألم ورهاب علاج الأسنان: إن إحساسنا بالألم يختلف من شخص لآخر، حيث تختلف نوعية الألم التي يخبرها الناس. فيمكننا أن نتحدث عن ألم حاد (Sharp) وألم من النوع الخافت أو البسيط (Dull)، والألم الحاد نفسه أنواع، فقد يكون وخزة ألم مفاجئة (Stabbing) متقطعة أو مستمرة، وقد يكون ألماً ملتهباً (Burning Pain) ناتجاً التهاب في اللثة، أو ألماً تشنجياً (Cramping) وقد يكون ألم حكة (Itching) أو ألماً متواصل (Acing Pain). من جهة أخرى تختلف ظروف الألم وشروطه وعوامله، باختلاف منشئه. ومن أبرز أشكال الألم في العيادة السنية الألم نفسي المنشأ والألم العضوي المنشأ الذي يصيب نسيجاً أو جزءاً معيناً تعرض للأذية (عبدالله، 2011، ص 426).

إن الناس الذين يعانون من إصابات أو أذية عضوية جسمية معينة، كاللثة، يعانون من ألم مرتبط بالنسج أو العضو المصاب، ويمثل مصدراً للشعور بألم موضعي في هذا العضو المصاب. وحين تحدث حالة الضيق والانزعاج الناتج عن الإصابة النسيجية للعضو، نقول إن هذا الألم عضوي المنشأ (Organic Pain)، ولكن في أنواع أخرى من الألم لا يكون هناك أي عضو أو نسيج معين قد تعرض لأية إصابة أو أذية كما تكشفها الفحوص الطبية، وبالتالي لا يكون للألم أي منشأ عضوي جسمي محدد، من هنا فإن حالة الضيق والانزعاج التي يعيشها الطفل تجعله يشعر بالألم من النوع نفسي المنشأ (Psychedelic Pain). ومنذ مدة وجيزة، بدأ

الباحثون بدراسة نوعي الألم عضوي المنشأ ونفسي المنشأ بشكل مستقل ويعتبرانه خبرتين منفصلتين، ففي الألم نفسي المنشأ، لا توجد إحساسات واقعية أو حقيقة، كما هو الحال في الألم عضوي المنشأ. ففي الأخير يعيش الشخص خبرات حسية حقيقية ناتجة عن العضو المصاب، أما في الألم نفسي المنشأ فلا توجد مثل هذه الإحساسات الموضوعية الحقيقية أو الجسمية. ويدرس المتخصصون كل أشكال الألم على أنها خبرات تتضمن عوامل نفسية وعضوية معاً، وبالتالي تلعب هذه العوامل مجتمعة دورها في خبرة الألم (Kunzelmann et al., 1990). من هنا فإن بعدي الألم نفسي المنشأ، وعضوي المنشأ يشتملان كلاهما على عوامل نفسية وعضوية، ويمكننا النظر إليهما على أنهما يقعان على خط متصل (Continuum) ولا يمكن الفصل بينهما، وبالتالي فإنهما خبرة واحدة تختلف من الناحية الكمية وليس النوعية. فبعض خبرات الألم هي اجتماع لكلا النوعين من العوامل النفسية والعضوية معاً (عبدالله، 2011، ص 427). إن تجمع هذين العاملين (النفسي والعضوي) في حدوث خبرة الألم، تبدو واضحة في حالات كثيرة كالصداع التوتر، والانقباضي، والشعور بالتهاب في الفم، والتي تزداد حالة الألم مع ازدياد تعرض الشخص للضغوط النفسية والقلق كما في عيادة طبيب الأسنان. ولكن بعض المرضى يخبرون بحالات من الانزعاج والضيق المزمن بدون أن يكون له أي أساس أو سبب عضوي، ويسمى علماء النفس هذه الحالة «مرض الألم» (Pain Disorder)، والتي تصنف ضمن أمراض التجسيد أو الجسمنة أي الأمراض النفسية التي تأخذ المظاهر الجسمية (Somatization)، والتي تتسبب في حدوثها العوامل النفسية والحالة المزاجية (Colares, et al., 2013).

علاوة على ذلك فإن أثر حالات الألم التي يخبرها الناس هي حالة الألم المتقطعة قصيرة الزمن، والتي تستغرق دقائق، أو ساعات، أو أياماً أو أسابيع فقط، ويستخدم فيها الشخص المسكنات أو مضادات الألم أو أي دواء يصفه الطبيب. وإذا مر الشخص مستقبلاً بخبرة ألم مشابهة فليس بالضرورة أن تشبه خبرة الألم السابقة، وتشبه هذه الحالة الكثير من خبرات الألم التي نمر بها في حياتنا اليومية مثل: الصداع، والألم الذي يحدث بسبب أذيات في الأسنان، أو ألم العضلات، والكسور الناتجة عن حوادث أو صدمات من هنا نتحدث عن ألم حاد وألم مزمن.

فالألم الحاد (Acute Pain) هو حالة من الضيق والانزعاج الذي يخبره الناس لفترة زمنية محدودة أو مؤقتة (Temporary) والتي لا تستغرق مدتها أطول من 6 أشهر تقريباً. ومرضى هذا النوع من الألم يعانون درجات مرتفعة من القلق المتزامن مع الألم، ولكن الضيق الذي يشعرون به يقل مع تحسن الحالة وانخفاض مشاعر الألم. وحين تطول خبرة الألم لمدة أكثر من بضعة أشهر، تسيطر على الشخص درجات عالية من القلق، وربما تتطور لمشاعر اليأس، والعجز، (Krikken, Van Wijk & Ten Cate 2013).

وقد يسيطر الألم على حياة الشخص بصورة متواصلة، كما يحدث حين يمر الشخص بالألم المزمن (Chronic Pain). تختلف خبرات الألم المزمن عنها بالنسبة للألم الحاد، فالناس يتشابهون في خبراتهم للألم الحاد، ولكنهم يختلفون فيما بينهم بوضوح في خبراتهم للألم المزمن، لأن العوامل النفسية والشخصية تلعب دوراً كبيراً في هذا النوع من الألم. من جهة أخرى فإن الكثيرين من الذين يعيشون حالة الألم المزمن يتركون العمل لأسباب انفعالية وجسمية، ويعيشون بمستويات اقتصادية مادية منخفضة في نفس الوقت بما يلبي احتياجاتهم من الدواء المخفف للألم.

المزاج عند الطفل Child Temperament: يعد المزاج ظاهرة نفسية ذات طابع خاص متميز في طبيعة الفرد الانفعالي، وتشمل سرعة تأثره بالمشاعر الانفعالية، وسرعة الاستجابة والتذبذب في المزاج وشدته، ويستند ذلك إلى التكوين الوراثي. ويضع ماكلوري ورودرiguez وكوسلوويتز (McClowry, Rodriguez, & Koslowitz, 2008) ثلاثة افتراضات لتكوين المزاج، الأول يرى أن الأطفال يبدؤون حياتهم بعدد من الاستعدادات الشخصية الموروثة، والتي تؤكد بشدة سمات الشخصية، أما الافتراض الثاني فيرى أن الاستعدادات الموروثة تحدد الكثير من الفروق الفردية في الشخصية، بينما يرى الافتراض الثالث أن الميول والاستعدادات الموروثة تقوم البيئة بتدعيمها أو تعديلها. وهكذا فإن مزاج الطفل يبني على الطاقة الانفعالية التي يتزود بها منذ طفولته باعتبارها أساساً وراثياً يحدد الحالة المزاجية له من حيث الطباع، والمشاعر، ونوع الانفعالات أو بطئها. فالمزاج يحدد سلوك الطفل وأساليب تكيفه مع البيئة ومواجهة المواقف المختلفة (Marcel, & Bates, 2008).

يتفق الباحثون على تسعة أبعاد في قياس المزاج (Rimm-Kaufman, & Kagan, 2005) وهي:

- 1 - النشاط (Activity) وتشير إلى طاقة الطفل الجسمية ونشاطه.
- 2 - الانتظام (Regularity) وتعرف بالنظمية أو الإيقاعية وهي مستوى إمكانية التنبؤ بالوظائف البيولوجية والحيوية لدى الطفل مثل الاستيقاظ، والاحساس بالتعب، والجوع.
- 3 - رد الفعل الأولي (الإقدام/ الإحجام) First Reaction وتشير إلى مدى استجابة الطفل، وتسمى بالإقدام أو الإحجام (الاقتراب أو الانسحاب) للأشخاص الجدد أو البيئات والمواقف الجديدة.
- 4 - القدرة على التكيف (Adaptability) وهي قدرة الطفل على التكيف من حيث الوقت الذي يستغرقه للتوافق مع التغيرات المحيطة بمرور الوقت. وهي عكس رد الفعل الأولي.
- 5 - الشدة (Intensity) وتشير إلى مستوى طاقة الاستجابة الإيجابية أو السلبية.
- 6 - الحالة المزاجية (Mood) وتشير إلى الميل العام للطفل نحو السلوك السعيد أو الحزين، فجميع الأطفال لديهم مجموعة متنوعة من العواطف وردود الفعل كالبهجة، والاضطراب، أو السعادة، والحزن، إن لكل طفل نظرة إيجابية أو سلبية من الناحية الانفعالية التكوينية.
- 7 - التشتت (Destructivity) يشير التشتت إلى ميل الطفل للابتعاد عن ميوله والانشغال بأمور أخرى محيطة به.
- 8 - المداومة (Persistence) وفترة الانتباه: تشير المداومة وفترة الانتباه إلى طول الوقت الذي يستغرقه الطفل في المهمة والقدرة على البقاء في المهمة من خلال الإحباط سواء ظل الطفل نشطاً لفترة طويلة من الزمن أو فقد الاهتمام بسرعة.
- 9 - الحساسية (Sensitivity): وتسمى بداية الشعور أو بداية الإدراك، وتشير إلى مدى سهولة شعور الطفل بالانزعاج من خلال التغيرات في البيئة.

ويرى البعض (Lara, Crego et al., 2012) أن مزاج الطفل يتأثر بالعديد من العوامل البيئية مثل معاملة الوالدين، أو القسوة، والتفرقة في المعاملة، وتغيير نمط المعيشة، والمشكلات الأسرية، والأمراض الجسمية، والشعور بالوحدة. ويبدو الأطفال الذين يرفضون المعالجة السنية مختلفي المزاج عن الآخرين،

وهذا يتفق مع النظريات التي تعتبر القلق سمة ذات أساس وراثي يوطد أو يتعدل بتأثير من البيئة المحيطة. حيث يتصف الأطفال الراضون للمعالجة بقصر مدة الانتباه والتحمل الأقل للألم، وتوقع الألم بشكل أكبر، مما أنهم يطوِّرون مخاوف أكثر. إن المزاج المتصف بالخجل عامل ملازم لتطور الخوف (Klingbeg & Brob-erg, 1998) وينعكس هذا السلوك المزاجي على سلوكيات التعاون والمطاوعة في عيادة طب الأسنان. فالأطفال الراضون للمعالجة السنية يعتبروهم الأهل أكثر سلبية في المزاج ولديهم صعوبات أكبر بالتكيف تجاه المواقف الجديدة، حيث يمكن القول إن الخوف من المعالجة السنية يمثل عاملاً مهماً ضمن مدى أكثر تعقيداً من المشاكل السلوكية التي تنتشر بين الأطفال.

الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة والمتغيرات التي تتناولها بمثابة الإطار المرجعي التاريخي لفهم الموضوع المدروس، وسنلقي الضوء على بعض هذه الدراسات لنحدد نقاط التشابه والاختلاف فيما بينها ومن ثم موقع دراستنا منها.

في دراسة للباحثين فينهايم وغولين - كيرمر ومنستر وبنجستون- أوديا وكوهان (Venham, Gaulin- Kermer, Munster, Bengston-Audia & Cohan, 1980) التي هدفت إلى وصف مقاييس لتقييم قلق علاج الأسنان هما : مقياس القلق، ومقياس السلوك اللاتعاوني اللذان طورا لتقييم استجابات الأطفال لضغوط علاج الاسنان. وقد اتصفت هذه المقاييس بخصائص سيكومترية جيدة وأنها سهلة التطبيق في العمل السريري. وبالمقابل فإن دراسة ستوم (Stom, 2008) بعنوان " تقييم قلق علاج الأسنان لدى الأطفال: تأثير التربية الصحية الفموية"، التي هدفت إلى بحث أثر التربية الصحية الفموية في المدرسة على قلق علاج الأسنان وكشف كفاءة أربع مقاييس في تقييم قلق الأطفال من علاج الأسنان، وذلك بالاستناد إلى ملاحظات المتخصصين والممارسين في العيادات السنية. وقد أظهرت النتائج أن التربية الصحية للفم التي تقدم للأطفال قبل التردد على العيادة لعلاج الأسنان ذات فعالية كبيرة في خفض قلق المعالجة السنية.

وفي إحدى الدراسات الطولية (Longitudinal Study) التي أجراها ليدل (Liddell, 1990) التي هدفت إلى بحث علاقة رهاب علاج الأسنان بفعالية الذات وقلق الموت لدى المترددين على العيادات السنية من الأطفال والمراهقين، فقد تبين أن فعالية الذات، والخوف من الخطر والموت كانت منبئاً بقلق علاج الأسنان لدى الفتيان الذكور، أما بالنسبة للفتيات فكان قلق علاج الأسنان أبكر بثلاث سنوات منه لدى الذكور، وأن قلق العلاج الطبي بشكل عام كان منبئاً بقلق علاج الأسنان. وقد تبين أن قلق علاج الأسنان لدى الذكور ربما يكون استجابة للضغوط النفسية في البيئة التي يعيشون فيها، في حين أن قلق علاج الأسنان لدى الإناث ربما يكون مرتبطاً بعوامل داخلية أكثر منها خارجية .

وفي الدراسة التتبعية التي قام بها نيفرلين (Neverlien, 1994) التي هدفت إلى كشف المظاهر المختلفة لرهاب علاج الأسنان في مختلف مراحل الطفولة. فقد أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (378) طفلاً في منطقة فينيرو الإيطالية تتراوح أعمارهم بين 3-15 سنة ، واستخدم مقياس مخاوف علاج الأسنان المؤلف من 11 عبارة موجهة للطفل والأهل ومرتبطة بالعادات السلوكية والصحية . وقد تبين أن نسبة تتراوح بين 21% - 36% من الأطفال يعانون رهاب علاج الأسنان، وأن مظاهر هذا الخوف تتفاوت من عمر لآخر في

مرحلة الطفولة . من جهة ثانية فقد أظهرت النتائج أن الخوف من الألم كان من أول المظاهر لرهاب علاج الأسنان، وأن خوف الطفل مرتبط بأدوات المعالجة السنية . ولم تظهر الدراسة فروق بين الذكور والإناث في رهاب علاج الأسنان. وأخيراً فقد تبين أن رهاب علاج الأسنان يتشكل من خلال الإشراف المباشر أكثر من تشكله بشكل غير مباشر من خلال المحددات البيئية والعائلية.

في دراسة مستوروفيك وفيكامب (Majstorovic & Veerkamp, 2005) التي بحثت التغيرات النمائية في قلق الأسنان لدى الأطفال وقد هدفت الدراسة إلى كشف الفروق في القلق وفقاً لمتغيري العمر والنوع لدى عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين 4-11 سنة . وقد استخدم مقياس المخاوف المرضية من علاج الأسنان بحيث يشمل (3) مستويات من القلق: خفيف، ومتوسط وشديد. وقد تبين أن قلق علاج الأسنان أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور بفارق ذي دلالة إحصائية ($P=0.004$) ، كما أن هذا القلق كان أعلى لدى الأطفال الصغار منه لدى الأطفال الكبار واليافعين. وانتهت الدراسة إلى أن قلق علاج الأسنان كان مرتفعاً لدى الأطفال في سن (4-5) وأنه يظهر بمظاهر وأعراض مختلفة بحيث يبدأ كاستجابة لمثير معين ثم يتعمم على أحداث معقدة.

أما دراسة كلينرغ وبروبرغ (Klingberg & Broberg, 2007). بعنوان رهاب علاج الأسنان وتدبير مشكلات السلوك في عيادة الأسنان لدى الأطفال والمراهقين، فقد هدفت إلى تقصي الدراسات التي أجريت منذ عام 1982 وحتى 2006 وتقييم نسبة انتشار رهاب من علاج الأسنان وأساليب تدبير هذه المشكلة وذلك باستخدام طريقة التحليل البعدي. التي أجريت على عينة من الأطفال والمراهقين، فقد تبين وجود فروق بين الجنسين في مرحلة المراهقة فقط؛ حيث كانت هذه المخاوف أعلى لدى الفتيات منها لدى الفتيان. كما تبين أن هذا الرهاب مرتبط بالمخاوف الأخرى في مرحلتها الطفولة والمراهقة سواء كان مشكلات خوف داخلية المصدر أم خارجية المصدر رغم أن هذه العلاقة لم تكن قوية. من جهة ثانية فقد تبين وجود علاقة بين المزاج ورهاب علاج الأسنان، ولكن لم تظهر فروق بين أبعاد المزاج.

في دراسة الكبيسي، ومسلم، وعبد الغني، وإسحق (2012، ص 129) بعنوان رهاب الأسنان لدى عينة من مراجعي العيادات الخارجية لطب الأسنان في العراق، فقد هدفت إلى التعرف على عدد المراجعين الذين يعانون من رهاب الأسنان لدى المراجعين لعيادات طبيب الأسنان، وكشف دلالة الفروق في هذا الرهاب في ضوء متغيرات الجنس والعمر والحالة الاجتماعية ومستوى التحصيل. وقد استخدم الباحثون مقياس رهاب الأسنان على عينة مؤلفة من (200) فرد من مراجعي المركز التخصصي لطب الأسنان في مدينة بغداد عام 2010-2011 ضمن الفئة العمرية (10 - 69)، وقد أظهرت النتائج أن (26) فرداً (بنسبة 14.9%) يعاني من الرهاب بدرجة منخفضة، و (21) فرداً بنسبة (12.7%) يعاني من الرهاب بدرجة عالية، وأن الإناث أكثر معاناة لهذه المخاوف (111 أنثى، بنسبة 55.5%) مقابل الذكور (89 ذكراً بنسبة 44.5%). وشدد الباحثون على أنه، على الرغم من أن نسبة المرضى الذين يعانون رهاب طب الأسنان هي نسبة منخفضة ظاهرياً، إلا أنها نسبة لا يستهان بها، وأنه يجب التفكير بمساعدة مثل هؤلاء حفاظاً على سلامة فمهم وأسنانهم.

في دراسة كلانيتي وآخرون (Clanetti et al., 2017) التي هدفت إلى بحث الدراسات العلمية السابقة حول انتشار قلق علاج الأسنان لدى الأطفال والمراهقين والاختلاف فيها وفقاً لعدد من المتغيرات، وقد اعتمدت منهج التحليلي البعدي (Meta-analysis) لدراسات أجريت بين عامي 2000 - 2014 وذلك على عينات من

الأطفال والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 1-19 سنة. وقد أظهرت النتائج أن قلق علاج الأسنان خبرة شائعة ومنتشرة لدى الأطفال والمراهقين في مختلف بلدان العالم. وأن الدراسات التي استخدمت مقياس قلق علاج الأسنان كانت في (34) دراسة، وأظهرت أن نسبة انتشار قلق علاج الأسنان يتراوح بين %10.1 حتى %19.2، أما الدراسات التي استخدمت مقياس مخاوف علاج الأسنان، فكانت نسبة انتشار هذه المخاوف قد تراوحت بين %13.3 حتى %29.3، وأن هذه المخاوف تنتشر لدى الإناث بنسبة أعلى منها بين الذكور.

في دراسة بعنوان "تقييم رهاب علاج الأسنان لدى المرضى: دراسة مسحية على عينة من المترددين على العيادات السننية" والتي أجريت في الهند من قبل روشيتا ودهارا وفيدانتي وفينيتا وجاريل (Ruchita, Dhara, Vedanti e, Vinita & Gabriela, 2018)، فقد هدفت إلى فحص رهاب علاج الأسنان باعتباره المسبب الرئيس لتقليل زيارة طبيب الأسنان في العيادة، كما هدفت إلى تعزيز الرعاية الضرورية للأفراد في مختلف مراحل العمر. وقد استخدمت طريقة المنهج الوصفي المسحي من خلال جمع بيانات من 100 شخص يترددون على عيادات أطباء الأسنان للمعالجة وذلك من خلال جمع البيانات إلكترونياً عبر وسائل التواصل الاجتماعي. وقد أظهرت النتائج أن أدوات علاج الأسنان كانت العامل الأول في تحفيز رهاب علاج الأسنان وخاصة الحفر. وقد انتهت الدراسة إلى أن على طبيب الأسنان أن يستخدم عدداً من الإجراءات السلوكية لخفض رهاب علاج الأسنان من خاصة العلاج السلوكي كالحفض التدريجي للخوف.

في دراسة بعنوان مخاوف وقلق الأطفال من الجراحة السننية في جامعة كارتاجينا لمارتينيز وزولا وأنايا وفريت ومارتنز (Martinez, Margarita, Zola, Anaya, Farith & Martínez, 2018) التي هدفت إلى تحديد مستوى رهاب علاج الأسنان لدى الأطفال المترددين على العيادات السننية في جامعة كارتاجينا والتي اتبعت منهج الدراسة العرضية على عينة مؤلفة من (248) طفلاً تتراوح أعمارهم بين 3-8 سنوات يعانون من صعوبات معرفية وعجز حركي وقد تم تطبيق مقياس رهاب علاج الأسنان على الأطفال بين سني 6-8، مقياس موجه للوالدين بالنسبة للأطفال بين 3-5 سنوات. وقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANO-VA) لمعالجة البيانات إحصائياً، وتوصلت الدراسة إلى وجود نسبة عالية من رهاب علاج الأطفال خلال فترة المعالجة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر، والجنس وأدوات معالجة الأسنان.

تعقيب: يتبين من عرض الدراسات السابقة أنها تتفق جميعها على أهمية دراسة رهاب علاج الأسنان لدى الأطفال وأهمية النتائج في تدبره بما يساعد في تحسين المعالجة السننية رغم تنوع أهدافها ونتائجها. فقد هدفت بعضها إلى تصميم مقاييس لتقدير قلق علاج الأسنان، والسلوك اللاتعاوني (Ven- ham, Gaulin-Kermer, Munster, Bengston-Audia, and Cohan, 1980)، أو لبحث العلاقة بين رهاب علاج الأسنان وبعض المتغيرات النفسية مثل فعالية الذات وقلق الموت لدى الأطفال والمراهقين كدراسة (Liddell, 1990)، وكشف المظاهر المختلفة لرهاب علاج الأسنان في مختلف مراحل الطفولة (Neverlien, 1994) أو لكشف الفروق في قلق علاج الأسنان وفق متغيري العمر والنوع مثل دراسة (Veerkamp, & Martínez, 2018)، وهدفت بعضها الأخرى إلى التعرف على مستوى رهاب علاج الأسنان مثل دراسة (Clanetti, Lombardo, et al., 2017, Martinez, Margarita, Zola, Anaya, Farith & Mar-tinez, 2018). يلاحظ وجود دراسة عربية بحثت رهاب الأسنان وكشفت دلالة الفروق في ضوء

متغيرات الجنس والعمر والحالة الاجتماعية ومستوى التحصيل (الكبيسي، ومسلم، وعبد الغني، وإسحق 2012). وأخيراً تعرف رهاب علاج الأسنان باعتباره سبباً وراء انخفاض زيارة طبيب الأسنان كما في دراسة (Ruchita, et al., 2018).

علاوة على ذلك يلاحظ تنوع الدراسات الأجنبية، وندرته في العربية -على حد علم الباحث- هذا من جهة، ومن جهة أخرى فلا توجد دراسة واحدة هدفت إلى كشف العلاقة بين رهاب علاج الأسنان والمزاج عند الأطفال، وهو ما يميز الدراسة الحالية ويبين موقعها من الدراسات السابقة وبالتالي التوصل إلى نتائج ومقترحات تفيد العاملين والمتخصصين في الميادين الطبية-السنية، والنفسية والتربوية.

المنهجية:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها والإجابة عن تساؤلاتها. ويعتبر هذا المنهج أحد أشكال البحوث العلمية الشائعة التي تسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة، كما توجد في الواقع. ويعرف هذا المنهج بأنه "الأسلوب الذي يقوم على التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة ومشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، 2000).

عينة الدراسة:

إن المجتمع الأصلي للدراسة هم الأطفال الذين يترددون على العيادات السنية في كلية طب الأسنان بجامعة حلب، وقد تم اختيار عينة عشوائية مؤلفة من (393) طفلاً من مراجعي العيادات السنية ومشفى جراحة الفم والفكين من الذكور (ن = 195) والإناث (ن = 198) في العام الدراسي 2017-2018 وتتراوح أعمارهم بين 6-13 سنة. وقد تم الاجتماع بالقائمين على تطبيق المقاييس من قبل أعضاء الهيئة التعليمية في كلية طب الأسنان ومساعد الباحث في قسم الإرشاد النفسي بكلية التربية، حيث تم إعطائهم تعليمات حول أهداف الدراسة، وإجراءات التطبيق، الذي تم بإشراف الباحث. وقد تم التطبيق على جميع العيادات السنية (عددها 8)، وقسم جراحة الفم والفكين السريري. وقام كل طفل من أطفال العينة بالإجابة على بنوده بإشراف مباشر من القائمين على التطبيق، حيث امتدت الفترة من 2018/4/15 ولغاية 2018/5/24.

أدوات الدراسة:

أولاً-مقياس رهاب علاج الأسنان: تم إعداد هذا المقياس من خلال الخطوات التالية:

- بعد الاطلاع على الدراسات السابقة مثل دراسة كلاتيني ولومبرادو ولوباتلي وباجنو وأبراها ومونتدروي وكاروسو وجيتو وجورجية وسلياتو وباجليا (Clanetti, Lombardo, Lupatelli, Pagano, Abraha, Montedori, Caruso, Gatto, Giorgio, Salvato, & Paglia, 2017) ودراسة كلينبرغ وبروبرغ (Klingberg & Broberg, 2007)، ودراسة لايدل (Liddell, 1990)، وكذلك الإطلاع على المقاييس الخاصة برهاب علاج الأسنان مثل: مقياس رهاب علاج الأسنان (الكبيسي، ومسلم، وعبد الغني، وإسحق، 2012)، وقائمة مسح الخوف من علاج الأسنان (The Dental fear Survey).

- للباحثين ألفسالو ومورتوما وميلغروم وهونكانن وكارجالانين وتي (Alvesalo, Murtoma, Mil-) (grom Honkanen, Karjalainen & Tay, 1993) ومقياس القلق السنوي المعدل للطفل (Modified Child Dental Anxiety Scale) لونغ وهامفريس ولي (Wong, Humphris & , Lee, 1998).
- تم توجيه سؤال مفتوح على عدد من الأطفال الذين يترددون على العيادات السنوية في كلية طب الأسنان.
 - تم صياغة 20 عبارة تعكس مخاوف علاج الأسنان والعيادة السنوية ويجاب على كل منها بـ (نعم) أو (لا). وجميع العبارات ذات اتجاه واحد (إيجابية)، حيث تعطى درجة واحدة للإجابة (لا) ودرجتين لإجابة (نعم). وقد روعي عند إعداد التعليمات أن تكون بسيطة .
 - عرضت القائمة على عدد من المختصين في علم النفس وطب الأسنان (ن=8) بجامعة حلب للتأكد من صلاحيتها، وقد تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) فأكثر من أجل تحليل التوافق بين تقديرات المحكمين، حيث أعيدت صياغة بعض العبارات وفق ملحوظات المحكمين، وأخيراً تم تدقيقها لغوياً من قبل عضو هيئة تدريسية في اللغة العربية.
 - تم تطبيق الأداة بصيغتها النهائية على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) طفلاً من الأطفال الذين يترددون على عيادات طب الأسنان بالجامعة للتحقق من سهولة فهم العبارات ووضوحها وحساب خصائصها السيكومترية وترواح زمن الإجابة بين 8-12 دقيقة (بمتوسط قدره 10 دقيقة). لقد توزعت عبارات المقياس على معيار واحد، وفق الإجابة (نعم) أو (لا).
 - بعد إتمام الإجابة على فقرات الاستمارة تحسب الدرجة الكلية للمقياس، بجمع الدرجات ومن ثم الحصول على الدرجة الكلية، وتحسب الدرجة المعيارية، فإذا كانت درجاتهم تتراوح بين (1 - فأقل) أي دون المتوسط الحسابي العام للعينة فهذا يدل على أنهم لا يعانون من رهاب علاج الأسنان، أما إذا كانت (1 فأكثر) فهذا يشير إلى أنهم يعانون من الرهاب.
 - تم حساب الصدق المحكي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس مع درجاتهم على مقياس رهاب الأسنان للكيبسي وزملائه، وبلغ معامل الارتباط (0.89). كما تم حساب علاقة الدرجة بالدرجة الكلية للتحقق من الصدق التجانسي، حيث إن الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس يعني أن العبارة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية للمقياس، وقد تبين أن جميعها صادقة عند مستوى دلالة (0.01) والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

الجدول (2) ارتباط درجة العبارة بالدرجة الكلية لمقياس الرهاب

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.581	11	0.357
2	0.522	12	0.462
3	0.483	13	0.379

0.329	14	0.514	4
0.536	15	0.483	5
0.483	16	0.292	6
0.339	17	0.575	7
0.526	18	0.476	8
0.275	19	0.395	9
0.214	20	0.532	10

يعتبر الثبات مؤشراً على الاتساق في النتائج. لقد تم حساب ثبات المقياس من خلال إعادة التطبيق بعد (21) يوماً من تطبيقه الأول على أفراد العينة وبلغ معامل الارتباط (0.86). كما بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (0.791) وهي قيمة جيدة تدل على ثبات المقياس.

ثانياً- مقياس المزاج عند الأطفال: قام الباحث بإعداد مقياس المزاج عند الأطفال وفقاً للخطوات التالية:

- اطلع الباحث على الإطار النظري المتعلق بالمزاج عند الأطفال وعلى عدد من المقاييس السابقة المعدة لهذا الغرض وخاصة مقياس هاملتون للمزاج: (Temperament Scale Hamilton) وقائمة تقدير المزاج (Temperament Rating Scale) ليوكو ومساهارو وماساتو ومساكو (Yuko, Masaharu, Masato, & Masako 2014).

- تم جمع بنود أبعاد مقياس المزاج (المؤلفة من 36 عبارة) الموزعة على تسعة (9) أبعاد (كل بعد 4 عبارات) تقيس (النشاط، الانتظام، رد الفعل الأولي (الإقدام/الإحجام)، التكيف، الشدة، المقاومة، الحالة المزاجية، التششت، الحساسية الانفعالية)، وعلى الطفل أن يجيب على كل بند منها بمقياس متدرج من خمس نقاط (0-4) وفق خيارات الإجابة التالية: لا تناسبني أبداً، نادراً ما تناسبني، تناسبني أحياناً، تناسبني معظم الأحيان، تناسبني دائماً، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (0) كحد أدنى، و (36) كحد أعلى.

- تم عرض المقياس على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية من قسم الإرشاد النفسي في جامعة حلب (7 أعضاء)، للتأكد من صدق المحكمين، وقد تم إجراء تعديل طفيف على صياغة بعض العبارات وفق ملحوظات السادة المحكمين، كما تم تدقيقها لغوياً من قبل عضو هيئة تعليمية في اللغة العربية.

- تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (30) طفلاً للتأكد من وضوح العبارات وسلامتها. وقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند

مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، وقد تراوحت بين (0.48 و 0.79)، كما تم حسب الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين (-0.46 و 0.81)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01). والجدول (3) يبين درجة ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (3) معاملات الاتساق الداخلي لمقياس المزاج

البعـد	النشاط	الانتظام	رد الفعل الأولي	التكيف	الشدة	المقاومة	الحالة المزاجية	التشتت	الحساسية الانفعالية
معامل الارتباط	0.53	0.62	0.46	0.75	0.51	0.68	0.71	0.65	0.81

- أما ثبات المقياس فقد تم حسابه بطريقة إعادة تطبيقه على أفراد العينة وذلك بعد (21) يوماً من تطبيقه الأول وحسب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين فبلغ (0.88)، كما بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (0.812) وهي قيم عالية تدل على ثبات المقياس.

النتائج ومناقشتها:

فيما يخص التساؤل الأول " ما نسبة الأطفال المصابين برهاب علاج الأسنان من مراجعي العيادات السنوية عينة الدراسة؟" فإن الجدول (4) يبين النتيجة.

الجدول (4) يبين النسب المئوية لمستويات رهاب علاج الأسنان عند الأطفال

مستوى الرهاب	الدرجة المعيارية	ما يقابلها من الدرجات المعيارية	العدد	النسبة
منخفض	(-1) فأقل	6-5	78	19.85 %
متوسط	بين (1) و (-1)	12-7	193	49.11 %
مرتفع	فأكثر	20-13	122	31.05 %

يتبين من الجدول (4) أن (78) طفلاً، بنسبة (19.85%) يعانون من رهاب علاج الأسنان في مستوى منخفض، بينما (193) طفلاً، وبنسبة (49.11%) يعانون من رهاب علاج الأسنان في مستوى متوسط، وأن (122) طفلاً، بنسبة (31.05%) في مستوى مرتفع. وهكذا فإن ما يقرب من ثلث أفراد العينة يعانون من مستويات مرتفعة من رهاب علاج الأسنان مما يستدعي اهتماماً ورعاية خاصة في مجال طب أسنان الأطفال والحفاظ على السلامة الفموية واللثة والأسنان. وتلتقي هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات الأمريكية من أن نصفاً إلى ثلاثة أرباع الأطفال والشباب الذين تمت دراستهم، يعانون من قلق العيادة السنوية، وأن 15% منهم يعانون من قلق حاد (Acute Anxiety) وأن نسبة (54%) يظهرون سلوك التجنب والانسحاب

نتيجة هذا القلق، ويظهر ذلك من خلال إلغاء المواعيد وعدم الالتزام. (Liddell, 1990) من جهة ثانية يترافق رهاب العيادة السننية مع حساسية عالية من الشعور بالألم، خاصة وأن القلق والخوف المرضي يزيد من خبرة الألم باعتبارها خبرة حسية شعورية انفعالية، ويصدق هذا بشكل خاص في حالتي الألم المزمن، والألم نفسي المنشأ (Majstorovic, Veerkamp & Skrinjaric, 2003). وتلعب خبرات المعالجة السننية السابقة والسلبية دوراً مهماً في تطور رهاب علاج الأسنان حيث بينت بعض الدراسات أن هذه الخبرات تقف خلف نسبة تتراوح بين 4% - 43% في مختلف المجتمعات وأن الألم يمثل عاملاً مهماً ضمن هذه الخبرات (Baier, Milgrom, & Russell, 2004).

لقد تبين لشين وكيم وجون وأن (Shin, Kim, Jeon, & An, 2015) أن انتشار رهاب علاج الأسنان تراوح بين 10% و 21% لدى الراشدين في المجتمعات الصناعية الغربية وأن هذه المخاوف تعود في معظمها إلى مرحلة الطفولة. من جهة ثانية فقد تراوحت النسبة بين 4% و 45% في مختلف المجتمعات، وأن هذه النتيجة تتعلق بعوامل متعددة بعضها مرتبط بالمقاييس المستخدمة، وبعضها الآخر يتعلق بمتغيرات ثقافية (Majstorovic, Veerkamp & Skrinjaric, 2003). من هنا فإن تفسير هذه النسب المتعلقة بانتشار رهاب علاج الأسنان لدى الأطفال يجب أن يفسر في ضوء عدة معايير ومتغيرات بعضها داخلية مرتبطة بطبيعة المرحلة النمائية لمرحلة الطفولة، ونمو المخاوف فيها من جهة، وبعضها الآخر في سياق البيئة الاجتماعية والثقافية للحكم على السلوك من جهة أخرى، وهذا ما يركز عليه الاتجاه النمائي في تفسير الاضطرابات النفسية لدى الأطفال.

بالنسبة للتساؤل الثاني « هل توجد علاقة بين رهاب علاج الأسنان ومزاج الطفل؟ » وقد حسب معامل الارتباط بين درجات الأطفال على استبانة رهاب علاج الأسنان ومقياس مزاج الطفل فكانت النتائج كما هي في الجدول (5).

الجدول (5) معامل الارتباط بين رهاب علاج الأسنان وأبعاد المزاج عند الطفل

المتغير	النشاط	الانتظام	رد الفعل الأوي	التكيف	الشدة	المقاومة	الحالة المزاجية	التشتت	الحساسية الانفعالية
رهاب علاج الأسنان	* 0.38	* 0.29-	* 0.31-	* 0.42-	0.15	* 0.24	* 0.27	* 0.36	0.13

*دالة عند مستوى 0.05

يتبين من الجدول (5) أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين رهاب علاج الأسنان وكل من النشاط (0.38)، والمقاومة (0.24) والحالة المزاجية (0.27) والتشتت (0.36) في حين توجد علاقة سلبية دالة إحصائياً بين رهاب علاج الأسنان وكل من الانتظام (- 0.29) ورد الفعل الأوي (- 0.31)، والتكيف (- 0.42). وهكذا فإن الأطفال الذين يعانون من رهاب علاج الأسنان يتصفون بالخصائص المزاجية التالية: رد الفعل الأوي السلبي (الإحجام) وضعف التكيف، كما يتصفون بالنشاط، والمقاومة، والانفعالية (المزاج السلبي)، والتشتت.

لقد أظهرت الدراسات الطولية المتتبعية أن خصائص المزاج الخمسة التالية تهيئ الأطفال للعديد من

المشكلات النفسية: الانتظامية، الإقدام، التكيف، الشدة، ونوعية المزاج. كما تبين أن هؤلاء الأطفال يتميزون بالخصائص المزاجية التالية: انخفاض الانتظام، والإحجام بدلاً من الإقدام (انخفاض الإقدام)، وضعف التكيف، وارتفاع الشدة، والمزاج السلبي، وأن مثل هذه الخصائص تم كشفها في العديد من الدراسات والمواقف الإكلينيكية (Holst & Crossner, 1987).

تعمل الخصائص المزاجية على تطوير المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية لأن الطفل الذي يحصل على درجات مرتفعة في كل بعد من هذه الأبعاد، تجعله عرضة للمخاوف واضطرابات القلق. فالانفعالية (Emotionality) باعتبارها العنصر الأساسي في المزاج تتضمن البكاء، والخوف، والغضب (Locker, Poulton & Thomson 2001)، كما أن الرهاب يرتبط بالقلق والعصبية باعتبارها مكونات أساسية في نوعية المزاج. من جهة ثانية فإن تحديد مخاوف الأطفال وقلقهم منذ مراحل مبكرة يساهم في فهم شخصية الطفل ونوع المزاج، وبالتالي الكشف عن عوامل الخطر.

بالنسبة للتساؤل الثالث "هل توجد فروق دالة إحصائية في رهاب علاج الأسنان بين الذكور والإناث؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الذكور والإناث ودلالة الفروق بينهما كما هي موضحة في الجدول (6).

الجدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودلالة الفروق بين الذكور والإناث

المتغير	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	الدلالة 0.05
رهاب علاج الأسنان	الذكور	195	7.34	3.411	392	1.98	دالة إحصائياً
	الإناث	198	8.23	4.941		2.351	

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائية في رهاب علاج الأسنان تعزى لمتغير النوع، حيث كانت لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليها عدة دراسات مثل (الكبيسي وزملائه، 2010، (Mestrovic & Veerkamp, 2005, Klingberg & Broberg 2007). إن المستوى المرتفع من رهاب علاج الأسنان لدى الإناث ربما يعود إلى عدة عوامل منها: عدم زيارة العيادة السنوية، والانتظار الطويل في غرفة الانتظار، أو أن تكون قد مرت بخبرة سلبية وصادمة في السابق مثل الألم، وطريقة العلاج المستخدمة. ومن العوامل التي تنبئ بنشوء رهاب علاج الأسنان الخوف والقلق الذي يظهر لدى الطفل على كرسي المعالجة (Salvatore, Filippo & Fanara, 2005).

إن هذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء الصورة التي يكونها كل من الذكر والأنثى عن جسمه (Physical Image)، حيث يعمل كل فرد على تكوين صورة عقلية لذاته الجسمية (Somatic -Self)، وتستعمل هذه الصور لقياس المفاهيم المتعلقة بصورة الجسم، وطبيعة الشخصية وتكون سبباً لسعادته وتكيفه النفسي والاجتماعي. ويعتبر الوجه من أهم المظاهر الجسمية التي تحتل مكانة هامة في الذات، ويعتبر الفم والأسنان والفكين العضو

الأبرز في الذات الجسمية وخاصة لدى الإناث. فقد بين كش وسمولاك (Cash & Smolak, 2011) أن عامل النوع الاجتماعي (الجنس) أصبح من أبرز العوامل في صورة الجسم، وأن الأنثى تسعى لأن يكون لها صورة جسد جميل لأنها الأكثر اهتماماً بهذا المظهر، وأن عدم رضاها عن جاذبيتها يجعلها عرضة للتقييمات السلبية مما ينعكس على تقديرها لذاتها وخاصة مع نهاية الطفولة وبداية المراهقة. إن هذا الاهتمام قد يكون عاملاً مهماً وراء قلقها وخوفها بشكل عام، كما يجعلها أكثر تعرضاً لرهاب علاج الأسنان.

لقد اعتبر شين ووكيم وجون وأن (Shin, Kim, Jeon & An, 2015) أن متغير النوع يمثل أحد المتغيرات المهمة التي تعكس الاتجاه نحو الألم والقدرة على التحكم، وأن مخاوف الأطفال مرتبطة بالتغيرات النمائية، خاصة وأن الخوف من الأذى الجسمية من المخاوف المستمرة في هذه المرحلة لدى الإناث. من جهة ثانية فقد تبين أن الألم هو أحد الخبرات المهمة في التنبؤ برهاب علاج الأسنان، وأن موضوع التحكم هو أحد المتغيرات المهمة فيه، ولذلك يعتبر متغير الفروق في النوع الاجتماعي، والعمر من المتغيرات التي تعكس الاتجاه (At-titude) نحو الألم والقدرة على التحكم به. من هنا يمكن القول بأن الأطفال الصغار والإناث أقل قدرة على التحكم بالألم، خاصة وأنه يرتبط بتغيرات نمائية في هذه المرحلة والتي يمكن أن تستمر خلال مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة (Clanetti, Lombardo, Lupatelli, Pagano, S., Abraha, , Montedori, Caruso,). (Gatto, Giorgio, Salvato, & Paglia, 2017).

المقترحات:

لا يعتمد طب الأسنان فقط على المهارة المهنية لطبيب الأسنان ولكنه يعتمد أيضاً على مهارتي التواصل والتعامل (Communication and Coping Skills) مع مرضاه في عمله اليومي. وهناك عدد من المقترحات التي تمخضت عنها هذه الدراسة:

- 1 - يجب أن يقترب الطبيب من الأطفال على المستوى العاطفي (الوجداني Affective Level) قبل أن يحاول علاجهم وبهذا يصبح الطبيب نفسه هو وسيلة العلاج الرئيسية يتلوهها في الأهمية الإجراءات الأخرى التي يقدمها للطفل مثل: تهيئة بيئة العيادة لتكون مصدر استرخاء وهدوء وراحة للطفل.
- 2 - على الطبيب المعالج أن يدرك أن الإجراء الذي يناسب طفلاً ما قد لا يناسب طفلاً آخر، وبالتالي عليه أن يراعي الفروق الفردية في تدبر الخوف المرضي عند الطفل، وفق نمط شخصيته وخصائص المرحلة العمرية، والنوع.
- 3 - تعاون المختصين في علم النفس السريري مع أطباء الأسنان لمواجهة الحالات المرضية التي تتطلب تدخلاً، كما نوصي بتوعية أطباء الأسنان والمرضى من خلال برامج نفسية على المستوى الإرشادي والعلاجي تساعد في رفع مستوى وعي المجتمع وثقافته النفسية.
- 4 - تطبيق برامج الإرشاد الأسري ضمن مؤسسات الرعاية الصحية وطب المجتمع التي تعمل على رفع مستوى الصحة النفسية للأسرة وتلعب وسائل التواصل الاجتماعي دوراً مهماً في تعزيز هذه البرامج.
- 5 - عقد ندوات وورش عمل ومؤتمرات ترسخ لمبدأ التشاركية بين أطباء الأسنان والمختصين في علم النفس. مع التركيز على برامج التمكين النفسي (Psychological Empowerment) على مستوى الفرد، والمؤسسات الصحية، والمجتمع.

- 6 - تضمين الخطط الدراسية لكليات طب الأسنان عدداً من المقررات النفسية مثل: علم النفس الطبي، والعلاج النفسي والأسري لأمراض القلق، والتركيز فيها على التطبيقات العملية كتطبيق طريقة صرف الانتباه، وأساليب العلاج المعرفي والسلوكي.
- 7 - إجراء مزيد من البحوث الوصفية، والتجريبية، والسريية، والنمائية التتبعية على عينات ذات متغيرات متنوعة من حيث العمر، والمستوى التعليمي، والاجتماعي في دراسة رهاب علاج الأسنان.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الكبسي، ناطق؛ ومسلم، سعدي؛ وعبد الغني، هدى؛ وإسحق، سمير (2012). رهاب الأسنان لدى عينة من مراجعي العيادات الخارجية لطب الأسنان في العراق. *مجلة العلوم النفسية*، 19، 129-130.
- عبدالله، محمد قاسم، و الحسين، فايز (2014). *علم النفس السريري لطب الأسنان*. حلب، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية: جامعة حلب.
- عبدالله، محمد (2011). *علم نفس الصحة*. عمان: دار الفكر.
- الشيخ حمود، محمد، وعبدالله، محمد (2016). *علم النفس الطبي*. دمشق - منشورات جامعة دمشق.
- ملحم، سامي (2000). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان، الأردن: دار المسيرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Alvesalo I, Murtomaa H, Milgrom P, Honkanen A, Karjalainen M, & Tay, M. (1993). The dental fear survey schedule: A study with Finnish children. *Int J Paediatr Dent* ;3(4),193-8.
- Ava Elizabeth C., Geoff C., Mark B., Emad A. & Roy G. (2014). Pathways of fear and anxiety in dentistry. *A Review World J Clin Cases*, 2(11), 642-653. <http://www.wjgnet.com/esps/helpdesk.asp>
- Baier K, Milgrom P, & Russell S. (2004). Children's fear and behavior in private pediatric dentistry practices. *Pediatric Dentistry*;26(4), 316-21. <https://www.researchgate.net/publication/8367838>.
- Becker, M. & Rosentock, I. (1984). *Compliance with medical advice: Health care and human behavior*, London: Academic Press
- Cash, T & Smolak, L. (2011). *Body image: A handbook of science, practice and prevention*. New York: The Guilford Press.
- Clanetti, S., Lombardo, G., Lupatelli, E., Pagano, S., Abraha, I., Montedori, A., Caruso, S., Gatto, R., Giorgio, S., Salvato, R. & Paglia, L. (2017). Dental fear/anxiety among children and adolescents. A Systematic review. *European Journal of pediatric Dentistry*, 18, 2, 121-130. <https://www.researchgate.net/publication/317565166>.
- Corsini, R. (2002). *Dictionary of psychology*. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel.
- Colares V, Franca C, & Ferreira A. (2013). Dental anxiety and dental pain in 5- to 12-yearold children in Recife, Brazil. *Eur Arch Paediatr Dent*, 14(1), 15-9.

- <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23536809/>
Hamilton Public Health Service. (2017) Temperament scale. *Health connection*, 905, 546-3550.
- Holst A & Crossner C. (1987). Direct ratings in acceptance of dental treatment in Swedish children. *Community Dent Oral Epidemiol*, 15, 258–263.
- Klingbeg, G. & Broberg, A. (1998). Temperament and child dental fear. *Pediatric dental Journal*, 20(4), 237-243.
- Klingberg G & Broberg A. (2007). Dental fear/anxiety and dental behavior management problems in children and adolescents: A review of prevalence and concomitant psychological factors. *Int J Paediatr Dent* 17, 391–406.
- <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17935593/>
Klingberg G, Berggren U, Carlsson S. & Noren J. (1995). Child dental fear: cause-related factors and clinical effects. *Eur J Oral Sci Dec*, 103(6), 405-12.
- Krikken J, Van Wijk A, & Cate J. (2013). Veerkamp JS. Measuring dental fear using the cfss-ds. Do children and parents agree? *Int J Pediatric Dentist*, 23, 94-100.
- <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22339783/>
Kunzelmann, K. & Dunninger, P. (1990). Dental fear and pain: The effect on patient's perception of the dentist. *Community Dental Oral Epidemiology*, 18(5), 264-266.
- Lara A, Crego A, & Romero-Maroto M. (2012). Emotional contagion of dental fear to children: the fathers' mediating role in parental transfer of fear. *International journal of paediatric dentistry / the British Paedodontic Society [and] the International Association of Dentistry for Children*, 22 (5), 30 - 324.
- <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22092785/>
Liddell A (1990) Personality characteristics versus medical and dental experiences of dentally anxious children, *J Behavioral Medicine*, 13, 183–194.
- Locker D, Poulton R & Thomson WM. (2001a). Psychological disorders and dental anxiety in a young adult population. *Community Dent Oral Epidemiol*. 29, 456–463.
- <https://www.alustforlife.com/tools/mentar-health/how-anxiety->
Majstorovic M, Veerkamp JS & Skrinjaric I (2003). Reliability and validity of measures used in assessing dental anxiety in 5- to 15-year-old Croatian children. *Eur J Paediatr Dent*, 4 197–202.
- <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14725503/>
Majstorovic, M. & Veerkamp, J. (2005). Developmental changes in dental anxiety in a normative population of Dutch children. *Pediatric Dentistry*, 1, 30-34.
- <http://admin.eipd.eu/download/2005-01-04>
Marcel, Z. & Bates, J. (2008). Child temperament: An integrative review of concepts: Research programs, and measures. *European Journal of Developmental Science [EJDS]*, 2(1), 7–37.
- <https://www.researchgate.net/publication/228368866>
Martinez, K. Margarita L., Zola, A, Anaya, M., Farith & Martínez, G. (2018). Fear and anxiety

in children treated at the dental surgery of University of Cartagena. *Revista Odontológica Mexicana*, 22(1), 8-14.

<https://www.dallasnews.com/business/2018/10/03/>

McClowry, S., Rodriguez, E., & Koslowitz, R. (2008). Temperament-based intervention: Re-examining goodness-of-fit. *European Journal of Developmental Science*, 2, 120-135.

Milgrom P, Mancl L, King B, & Weinstein P. (2009). Origins of childhood dental fear. *Behav Res Ther Mar* 33 (3), 313-9.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7726808/>

Murray P, Liddell & Donohue J. (1989). A longitudinal study of the contribution of dental experience to dental anxiety in children between 9 and 12 years of age. *J Behav Med* 3, 309-320.

Neverlien P. (1994). Dental anxiety, optimism-pessimism, and dental experience from childhood to adolescence. *Community Dent Oral Epidemiol* 22, 263-268.

Olak J, Saag M, & Honkala S. (2013). Children's dental fear in relation to dental health and parental dental fear. *Stomatologija*, 15 (1), 26-31

Rachman S.(1997). The conditioning theory of fear-acquisition: A critical examination. *Behavioral Research Therapy*.15, 375-387.

<https://www.researchgate.net/publication/223363357>

Rimm-Kaufman, S. E., & Kagan, J. (2005). Infant predictors of kindergarten behavior: The contribution of inhibited and uninhibited temperament types. *Behavioral Disorders*, 30(4), 331-347.

<https://journals.sagepub.com/dio/10.1177/019874290503000409>

Rousset C, Lambin M, & Manas F. (1997). The ethological method as a means for evaluating stress in children two to three years of age during a dental examination. *ASDC J Dent Child Mar, Apr*, 64 (2), 99-106.

Ruchita S., Dhara S., Vedanti T., Vinita V. & Gabriela F. (2018). Dental fear assessment among patients: A survey study of a group of Indian dental patients. *European Journal of Pharmaceutical and medical Research*, 5(3), 309-313.

<https://www.google.com/search?g=Ruchita+S.+%2C>

Salvatore, S. Filippo, T., & Fanara, M. (2005). Gender differences in dental anxiety: Is the chair position important? *The Journal of Contemporary Dental Practice*, 6 (1), 1-6.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15719083/>

Shin, Y. Kim, A. Jeon, E. & An, S. (2015). Dental fear & anxiety and dental pain in children and adolescents: A systemic review. *Journal of dent Anesth Pain Med*, 15 (2), 53-61.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5564099/>

Stenebrand A_b, Wide Boman U, & Hakeberg M. (2013). Dental anxiety and symptoms of general anxiety and depression in 15-year-olds. *Int J Dent Hyg*, 11(2), 99-104.

<https://www.mykennewick.dentist.com/cosmetic-dentistry/?utm-source>

Stom, B. (2008). Assessment of dental anxiety in Children: Effect of oral health education. *Balkan Journal of Stomatology*, 12, 52-47.

<http://belkandentaljournal.com/wpcontent/uploads/2016/03/>

Tiggemann, M.(2014). The internet and adolescent girls, weight satisfaction and drive for thinness., *Sex Role*,63, 79-90.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s11199-010-9789-z>

Thomas A, Chess S, & Birch G. (1970). The origin of personality. *Scientific American* 223 (2), 102-109.

Venham,L., Gualin-Kremer, A., Munster, E. Bengston-Audia, D. & Cohan, J.(1980). Interval rating scale for children's dental anxiety and uncooperative behavior. *Pediatric Dentistry, the American Academy of Pedodontics*, 1(3), 195-202.

Vika M, Skaret E, & Raadal M. (2008). Fear of blood, injury, injections, and its relationship to dental anxiety and probability of avoiding dental treatment among 18-year-olds in Norway. *International journal of pediatric dentistry. The British Paedodontic Society [and] the International Association of Dentistry for Children* 18(3), 163-9.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18328048/>

Wong M. & Humphris M. Lee T. (1998). Preliminary validation and reliability of the Modified Child Dental Anxiety Scale. *Psychol Rep*, 83(3 Pt 2), 1179-86.

Yuko,T., Masaharu, T., Masato, A. & Masako, K. (2014). Construction of a short form toddler temperament questionnaire. *Kawasaki Journal of medical Welfare*, 20 (1), 25-30.

<https://www.semanticscholar.org/paper/Construction-of-a-Short-Fom-Toddler-Temperament-Takei-Terasaki/ba1f002eae63eac9702bbaa2b852464ff9b95e3c>

المقالات

العنف في الوسط المدرسي بالمغرب

د. أحمد سوالم

أستاذ التاريخ والجغرافيا - ثانوي تاهيلي

بثانوية عباس محمود العقاد

مديرية سلا - المملكة المغربية

المقدمة:

يعد العنف بصفة عامة والعنف المدرسي بصفة خاصة، من الظواهر المشينة التي تهدد المنظومة المجتمعية والقيمية والأخلاقية للمجتمعات سواء المتقدمة أو المتخلفة. فالعنف ظاهرة قديمة قدم الإنسان، مورس في جميع الحقب وعانت منه مختلف الأديان والمجتمعات، والتي لا يسعنا المجال لسردها، وإنما سنكتفي بالتطرق لظاهرة العنف المدرسي التي تواترت مظاهره وتجلياته خلال السنوات الأخيرة في المؤسسات التعليمية المخصصة للتعليم والتربية والتهذيب، وليس لممارسة العنف والعنف المضاد سواء الممارس من طرف التلاميذ تجاه أساتذتهم أو من طرف الأساتذة تجاه طلابهم، أو الممارس على المؤسسة التربوية وعاملها من طرف محيطها، بهدف الوقوف عن ماهيته وأسبابه وتجلياته وسبل مكافحته والحد من آثاره، لكون العنف المدرسي ظاهرة خطيرة تهدد القيم الإنسانية القائمة على التعايش والسلام وبالتالي مستقبل الإنسانية.

مشكلة الدراسة:

شكلت المدرسة المغربية عبر تاريخها، مشتلاً للقيم والأخلاق والتربية والقدوة، ودرعاً واقياً لقيم المجتمع الدينية والحضارية والكونية، إلا أنها تعيش اليوم أزمة وانهياراً في منظومتها القيمية حيث أصبحت تنتشر فيها مظاهر التحرش والمخدرات...، وذلك فيه تهديد لمستقبل الأجيال القادمة وعامل معيق لتطور مجتمعنا السياسي والاقتصادي والثقافي.

وتعد ظاهرة انتشار العنف بالمؤسسات التعليمية بكافة أنواعه وتجلياته من أخطر المشكلات التي تهدد سير العملية التعليمية التعلمية المغربية والأمن المدرسي، ما يدفعنا لدق ناقوس الخطر حول هذه الظاهرة بهدف مواجهتها والتصدي لها بالطرق التربوية حفاظاً على المدرسة ودورها في التربية على القيم وفي تحقيق التنمية في مختلف المجالات.

أهمية الدراسة:

تكتسب دراستنا هذه أهمية بالغة الأثر، تنبع هذه الأهمية من كونها تتناول موضوعاً تربوياً يمتاز بالراهنية، وهو موضوع العنف المدرسي الذي يعد من الظواهر المشينة التي أصبحت منتشرة في مؤسساتنا التعليمية، سواء الممارس من طرف الأساتذة أو التلاميذ أو غيرهم من الفاعلين التربويين، وما لذلك من تأثيرات على وظيفة المدرسة وعلى قيم المجتمع.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة تحقيق الأهداف التالية :

- التعريف بالعنف كمشكلة خطيرة، تهدد الوسط المدرسي والمجتمع المغربي على حد سواء.
- التفاعل الإيجابي مع بعض الأحداث اللاتربوية المعزولة التي عرفها الحقل التعليمي خلال الآونة الأخيرة، والمرتبطة أساساً بالعنف المدرسي والتي تؤثر على العملية التعليمية التعلمية، وعلى قدسية المدرسة وأهدافها في نشر مجتمع السلم والتسامح المنتشع بالقيم الوطنية والدينية والكونية.
- الوقوف على أسباب ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، وخطورتها على الفرد والمجتمع على حد سواء.
- وضع مقترحات وحلول عملية وتوصيات للجهات المعنية بالتربية والتعليم قصد تفعيلها.

إشكالية الدراسة:

يعاني العالم من شيوع العنف في كافة المجالات سياسياً واقتصادياً واجتماعياً، لكن الخطير والمثير هو انتقال هذا العنف إلى مشتل التربية على قيم التسامح والتعاون وحقوق الإنسان : المدرسة، ما جعل هذا الموضوع مثار دراسة واهتمام مختلف التخصصات (علم النفس، علم الاجتماع، التربية، الدراسات الدينية...)، بهدف الوقوف عند أسباب العنف في الوسط المدرسي وتجلياته وتقديم الحلول لتجاوز هذه الظاهرة المشينة التي تمس برسالة المدرسة التربوية، وبقدسية التعليم كمهمة تربوية واجتماعية في نفس الآن لما لها من دور في تنمية البلدان وتقدمها.

سنحاول في هذه الدراسة، الوقوف عند ظاهرة العنف المدرسي بالمغرب من خلال التعريف به، ومظاهره، والأسباب الكامنة وراء انتشاره وبعض الحلول لتجاوزه.

تساؤلات الدراسة:

ماذا نعني بالعنف المدرسي؟ وهل العنف ظاهرة محلية أم أنه ظاهرة عالمية تعاني منها مختلف البلدان سواء كانت متقدمة أو متأخرة اقتصادياً واجتماعياً؟ وماهي أسبابه وتجلياته؟ وماهي الحلول الضرورية لمواجهة انتشار مظاهر العنف في الوسط المدرسي؟

محاورة الدراسة:

سنحاول مقارنة هذه الظاهرة من خلال النقاط الآتية :

- ماهية العنف المدرسي.
- العنف المدرسي ظاهرة عالمية.
- أسباب العنف المدرسي وتجلياته.
- حلول تحتاج إلى تفعيل.

أولاً: ماهية العنف المدرسي:

كلمة عنف هي Violence باللغة الفرنسية نسبة إلى الكلمة اللاتينية Violentia التي تدل على طبع غضوب شرس جموح وصعب.

عرف ابن منظور العنف بكونه خرق بالأمر وقلة الرفق، وعليه يعنف تعنيفاً عنافة أعنفه، وعنفه تعنيفاً وهو عنيف إذ لم يكن رقيقاً والعنيف الذي لا يحسن ركوب الخيل وعنفه تعنيفاً وهو عنيف إذ لم يكن رقيقاً والعنيف الذي لا يحسن الركوب ليس له رفق بركوب الخيل.⁽¹⁾

أما اصطلاحاً، فقد اختلفت تعريفات العنف باختلاف الحقول المعرفية التي تدرسه، وحتى داخل التخصص الواحد، وباختلاف اتجاهات من عرفوه. فقد عرفه فيليب بيرنو بكونه : «القوة التي تهاجم مباشرة شخص الآخرين وخبراتهم (أفراداً أو جماعات)، بقصد السيطرة عليهم بواسطة الموت والتدمير والإخضاع أو الهزيمة».⁽²⁾ ويرى محمد أحمد بيومي أن العنف هو كل «سلوك عدواني بين طرفين، يهدف كل منهما تحقيق مكاسب معينة أو تغيير وضع اجتماعي معين، والعنف وسيلة لا يقرها القانون».⁽³⁾ وعرفه دودسون F.Dodson بأنه «هو شعور بالغضب أو العدوانية يتجسد بأفعال دامية جسدياً أو بأعمال تهدف إلى تدمير الآخر».⁽⁴⁾

وعرفته الموسوعة الفلسفية العربية بأنه «أي فعل يعتمد فاعله على اغتصاب شخصية الآخرين، وذلك بإقحامها إلى عمق كيانها الوجودي ويرغمها على أفعالها وفي مصيرها منتزعاً حقوقها وممتلكاتها أو الاثنين معاً».⁽⁵⁾

والعنف أنواع منه العنف السياسي والعنف الأسري والعنف المدرسي، وسنركز في هذا المقام على العنف المدرسي، الذي عرفه كوثر إبراهيم رزق بأنه: " استجابة متطرفة فجّة وشكل من أشكال السلوك العدواني، تتسم بالشدّة والتصلب والتطرف والتهيج والتهجم وشدّة الانفعال، والاستخدام غير المشروع للقوة تجاه شخص ما أو موضوع معين.. يتخذ عدة أشكال (جسمية، لفظية، مادية، وغير مباشرة)، ويهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بالنفس أو بالآخرين أو بموضوع ما، وهو إما أن يكون فردياً أو جماعياً».⁽⁶⁾ أما محيي الدين

(1) ابن منظور(2004). لسان العرب، الطبعة الأولى، الجزء العاشر، بيروت : دار الطباعة والنشر، ص 303.

(2) الخوي، محمود سعيد.(2008) العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، القاهرة : المكتبة الأنجلو المصرية، ص59.

(3) نفس المرجع، ص 60.

(4) شكور، جليل وديع.(1997). العنف والجريمة، بيروت : الدار العربية للعلوم، ص234.

(5) جادو، أميمة منير.(2005)العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع، ص4.

(6) نفس المرجع، ص 61.

حسين، فيعتبر العنف المدرسي كل « أذى مقصود، يلحقه الطفل بنفسه أو بالآخرين، سواء كان هذا الأذى بدنياً أو معنوياً مباشراً أو غير مباشر، صريحاً أو ضمناً...»⁽¹⁾ وعرفه فتحي عبد الواحد أمين «كل فعل أو قول أو سلوك يصدر من الطالب أثناء وجوده في المدرسة، خلال اليوم الدراسي تجاه زملائه أو المدرسين أو العاملين في المدرسة، ويترتب عليه إهانة أو تجريح للآخرين أو تهديد لحياتهم أو إتلاف للأثاث أو تعطيل الحصص الدراسية»⁽²⁾.

عرف شليدر Shidler العنف المدرسي، بأنه «السلوك العدوانى اللفظي وغير اللفظي نحو شخص آخر يقع داخل المدرسة»⁽³⁾ وعرفه فرنسوا دوبي Dubet، بكونه «مجموع السلوك غير المقبول اجتماعياً، بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي، ويحدد في العنف المادي كالضرب والمشاجرة والسطو على ممتلكات المدرسة أو الغير والتخريب داخل المدارس والكتابة على الجدران والاعتداء الجنسي.. وإثارة الفوضى بأقسام الدراسة»⁽⁴⁾.

واعتبره آخرون «السلوك الذي يمارسه التلميذ في مدرسته، سواء ضد زملائه أو أساتذته أو ضد الممتلكات المدرسية والقائمين عليها، وهو مظهر من مظاهر سوء التكيف المدرسي»⁽⁵⁾.

فالعنف المدرسي، إذن هو العنف الممارس داخل الوسط المدرسي، الذي يمارسه التلاميذ والطلاب تجاه أساتذتهم أو هيئة المؤسسة التعليمية الإدارية وكذا ممتلكاتها، أو الذي تمارسه المدرسة بأطرها على التلاميذ والطلاب بشكل مباشر أو غير مباشر.

أولاً: من خلال التعاريف، يمكن أن نخلص أن العنف المدرسي:

- سلوك عدواني غير مقبول اجتماعياً، يتم داخل المدرسة، ويعد من المظاهر السلبية داخل الوسط المدرسي، غرضه إلحاق الضرر بأحد الفاعلين داخل المدرسة أو بممتلكاتها.
- هو اعتداء مقصود ومتعمد.
- هو امتداد للعنف المجتمعي.
- ليس مصدره فقط الفاعلين داخل الفضاء المدرسي، من أساتذة وتلاميذ وإدارة تربوية، بل قد يكون مصدره أشخاص من خارج المدرسة.
- يتمظهر في أشكال متعددة، كالعنف اللفظي والنفسي والجسدي والعنف ضد الممتلكات المدرسية.

(1) محيي الدين، أحمد حسين محي الدين (1987)، التنشئة الأسرية للأطفال الصغار، الجزء الثاني، القاهرة: مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص 207-208.

(2) نصر، سميحة وآخرون (2004). العنف بين طلاب المدارس، المجلد الأول، القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجناحية، قسم بحوث الجريمة، ص 22.

(3) حوييني، أحمد (2004) العنف المدرسي، ضمن «العنف والمجتمع مداخل معرفية متعددة»، الملتقى الدولي الأول (9-10 مارس)، جامعة بسكرة، ص 234.

(4) نفسه، ص 236.

(5) تيداني، خديجة وآخرون (2004) الأسرة والمدرسة سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع، الجزائر: دار قرطبة للنشر والتوزيع، وهران، ص 78.

ثانياً: العنف المدرسي ظاهرة عالمية:

ظاهرة العنف المدرسي، ظاهرة عالمية ليست مرتبطة بدولة دون أخرى، فهي آفة عابرة لحدود الدول والأوطان والقارات. ولكن نسبتها تختلف من مجتمع لآخر وبين العالم المتقدم والعالم النامي، وكذلك طرق معالجتها ومجابهاتها. وفي هذا المقام لا يسعنا المجال للوقوف على هذه الظاهرة وأرقامها في مختلف أنحاء المعمور، وإنما سنكتفي بأمثلة كنموذج لا على سبيل الحصر.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية، تحدث باريك كريك Barak greeg في دراسة قام بها للواشنطن بوست سنة 1997 حول العنف في المدارس الأمريكية، عن حدوث أربعة ملايين جريمة مدرسية كل عام بالولايات المتحدة الأمريكية، والممارسين لها غالبيتهم من الطلاب أعمارهم ما بين⁽¹⁾ 12-19. وهي نفس الخلاصة، التي وقفت عندها إحصائيات المركز القومي للإحصائيات التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث وصلت مؤشرات العنف المدرسي في المدارس الإعدادية والثانوية إلى 1234 جريمة عنف لكل 100.000 طالب سنة⁽²⁾ 1998.

كما تعاني الدول النامية كما الدول المتقدمة، من مشكل العنف المدرسي، ومنها دول المغرب العربي. فمثلاً في الجزائر، يتميز 40% من التلاميذ بسلوك عنيف، كما تعرض 60% منهم للعنف من طرف أساتذتهم، وكما مارس 40% من التلاميذ العنف. أما في تونس، فقد أوردت دراسة للمعهد التونسي للدراسات الإستراتيجية حول العنف سنة 2017، مجموعة من المؤشرات الرقمية الدالة على تنامي ظاهرة العنف المدرسي بالمدارس التونسية، وهي كالآتي:

14792 : عنف مادي صادر عن التلميذ.

7392 : حالة عنف صادر عن الأستاذ.

4812 : صادرة عن بقية الأسرة التربوية.

وقد وقف التقرير عن أشكال العنف الممارس كالعنف اللفظي، وأحصى حالاته، وهي كالآتي:

5552 : حالة في صفوف التلاميذ.

920 : حالة في صفوف الأساتذة.

815 : حالة من طرف بقية الأسرة التربوية.

أما في المغرب، فكل يوم تطالعنا وسائل الإعلام على حالات متعددة من مظاهر العنف المدرسي، سواء الممارس ضد الأساتذة (أستاذ ورزازات وأستاذة الدار البيضاء...)، أو الممارس ضد التلاميذ من ضرب مبرح وتحرش جنسي. أما الدراسات الرسمية وغير الرسمية حول الظاهرة فقليلة، ومنها الدراسة التي قامت بها وزارة التربية الوطنية حول واقع العنف في المدارس المغربية، والتي أوردتها أستاذة علوم التربية أحمد أوزي في كتابه «سيكولوجية العنف: مؤسسة العنف»⁽³⁾، وكشف فيها عن تنوع أشكال العنف في الوسط المدرسي (جسدي، ولفظي، وتحرش...).

(1) p.92 B. (2003). Violence and mon violence London : sage pub, Greeg.

(2) الخوي، مرجع سابق، ص 14.

(3) أوزي، أحمد (2014). سيكولوجية العنف عنف المؤسسة، الدار البيضاء: منشورات مطبعة النجاح الجديدة، ص 123.

- العنف الجسدي: 58 %.

- العنف اللفظي : 14 %.

- التحرش الجنسي: 14 %.

أما فيما يخص مصدر العنف المدرسي، فجاءت الإحصائيات كالتالي :

- العنف الذي يمارسه التلاميذ تجاه أساتذتهم نسبته 20 %.

- العنف الممارس بين التلاميذ 11 %.

- عنف التلاميذ تجاه الإدارة : 8 %.

- عنف الأساتذة تجاه الإدارة : 3 %.

- عنف الأساتذة فيما بينهم : 1 %.

- العنف الذي مصدره خارج المحيط المدرسي: 56 %.

أما فيما يخص الجنس الذي يمارس العنف المدرسي، فالذكور فيما بينهم بنسبة 59 % والذكور ضد الإناث ب 40 %، أما العنف بين الإناث 1 %، ما يعكس أن العنف المدرسي من حيث الجنس الذي يمارسه، فهو ذكوري بامتياز.

كما قام «التضامن الجامعي المغربي»- منظمة مغربية غير حكومية أسست سنة 1934 تهتم بالدفاع القانوني عن نساء ورجال التعليم-، بدراسة علمية تعد الأولى من نوعها بالمغرب حول ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، وأعلن عن نتائجها في ندوة صحفية بعد زوال يوم الجمعة 28 يونيو 2019، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها :

- 63% من المؤسسات التعليمية تتوفر على «قاعة للأنشطة التربوية» مفعلة، وتفعيلها ساهم في

التخفيض من نسبة العنف، فقد أكد 62.8% من العينة المدروسة أنهم لم يتعرضوا للعنف اللفظي

بفعل تفعيل قاعة الأنشطة التربوية، مقابل تعرض 49.3 % منهم للعنف اللفظي، بسبب غيابها.

- صرح 53.5% من العينة المدروسة، أن محيط مؤسساتهم التعليمية «مؤمن»، في حين يرى 46.5%

عكس ذلك. وكلما كان المحيط «مؤمناً»، كانت العلاقة بين الأساتذة جيدة، فتأمين محيط المؤسسة،

يساعد على تطوير العلاقات بين مختلف الفاعلين التربويين داخل المؤسسات التعليمية، وذلك يساعد

على تناقص نسبة العنف المدرسي حسب الدراسة من 65.5% لتصل إلى 34.5%.

- على مستوى العلاقات بين الفاعلين بالمؤسسات التعليمية، أكدت الدراسة أن 60% يرون أن العلاقة

بين المدرسين «جيدة»، في حين يرى 37.7% أنها علاقة «مقبولة»، بينما 2.3% يرون أنها «متوترة».

- أما العلاقة بين المدرسين والتلاميذ في الوسط المدرسي، فيرى 37% أنها جيدة، أما بخصوص «العلاقة

بين المدرسين والإداريين» فتبدو «جيدة» بنسبة 64.2%.

- خلصت الدراسة إلى أن 46% من المشاركين، تعرضوا لحالة عنف واحدة على الأقل (لفظي أو جسدي أو

تحرش) خلال مسارهم المهني. وتزداد حالات العنف مع اكتظاظ الأقسام الدراسية، فحسب الدراسة

ارتفعت نسبة حالات العنف التي تعرضت لها العينة المدروسة من 24.4% بالنسبة إلى الأقسام التي

تضم ما بين 6 و30 تلميذاً، إلى 57.10% بالنسبة للأقسام التي يتعدى عدد تلاميذها 45 تلميذاً.

- 92.5% من المشاركين لم يتعرضوا لعنف جسدي طيلة مسارهم المهني، في حين 7.5% منهم، كانوا ضحية عنف جسدي بمؤسساتهم التعليمية أو بمحيطها مرة واحدة على الأقل، و 78% من حالات العنف الجسدي سجلت داخل المؤسسات، و 17.5% منها وقعت بمحيطها. أما عن هوية مرتكبي العنف الجسدي، فهم الآباء والأمهات بالدرجة الأولى في السلك الابتدائي، في حين الثانوي بسلكه الإعدادي والتأهيلي) فالتلاميذ هم أكثر الفئات ارتكاباً للعنف.

- 82% من حالات «العنف اللفظي» تمت داخل المؤسسات التعليمية، مقابل 18% تمت في محيطها، غالبيتها كان مصدرها التلاميذ والأساتذة، فالتعرض للعنف الجسدي، يوازيه التعرض للعنف اللفظي بنسبة 80.3%.

كما أن التحرش الجنسي حاضر بالوسط المدرسي، وشمل جميع الفئات المشاركة، بالرغم من كون أن نسبته ضعيفة، ما بين 4% و 15%، وتعتبر الأساتذة ضحايا للتحرش الجنسي أكثر من الأساتذة، ب 16% مقابل 12.4%، ويرتفع التحرش في الأقسام التي تعرف اكتظاظاً، حيث ينتقل من 7.4% داخل الأقسام ما بين 6 و 30 تلميذاً، إلى أكثر من 35% بالنسبة للأقسام التي يدرس بها 40 تلميذاً فأكثر. ومع التطور التقني والتكنولوجي الذي يعرفه العالم ومنه المغرب ظهر التحرش الإلكتروني، الذي يعد التلاميذ الأكثر ارتكاباً له بـ 49%، ثم الأشخاص الأجانب عن المؤسسة التعليمية بـ 41.5%، ولا يمثل الآباء سوى 9.7%⁽¹⁾.

ما سبق، يبين أن العنف المدرسي ظاهرة عالمية منتشرة في الدول المتقدمة كما الدول المتخلفة وأنها ليست مرتبطة بمجتمع دون آخر، ولكن تختلف مسبباتها وتجلياتها من دولة لأخرى. فما هي أهم أسباب وتجليات العنف المدرسي؟

ثالثاً: أسباب العنف المدرسي وتجلياته:

العنف هو سلوك ينتقل من المجتمع إلى المدرسة، وبالتالي تصبح المدرسة تتحمل أعباء المشاكل الأسرية والشارع. لذلك فدوافع وأسباب العنف المدرسي متنوعة ومتعددة، فمنها ما يتعلق بالوسط العائلي باعتبار الأسرة النواة الأولى للمجتمع، فالرعاية الأسرية السليمة المبنية على أسس التربية والقيم والعدالة والمساواة، كفيلة بإنتاج فرد متوازن يميل إلى الحوار ولا ينجح إلى العنف، في مقابل ذلك، فالطالب الذي لا يجد الرعاية من والديه يكون أكثر قلقاً وميلاً إلى السلوكيات العنيفة. كما أن رؤية مظاهر العنف داخل الأسرة التي تعد أساس وركيزة المجتمع، كضرب الزوج لزوجته أمام أطفاله، تساهم في تشكل شخصية الطفل وجنوحه إلى العنف.

ولا تقتف أسباب تشكل العنف في صفوف التلاميذ عند الأسرة، بل تتعدى ذلك إلى المدرسة، منها ما هو بيذاغوجي، كالمنهج الدراسي الذي يعتبر مصدراً خصباً من مصادر العنف المعنوي فهو لا يلبي احتياجات المتعلمين ولا يلاءم احتياجاتهم واستعداداتهم النفسية والوجدانية والعقلية، ناهيك عن طريقة التدريس المعتمدة والمبنية أساساً على التلقين والعقاب، سواء المادي أو غير المادي المصرح وغير المصرح. إضافة إلى مجموعة من السلوكيات المنحرفة في الوسط المدرسي، والتي يمارسها الأساتذة على تلاميذهم والبعيدة عن

(1) التضامن الجامعي المغربي (2019). نتائج دراسة ميدانية العنف ضد الهيئة التعليمية في الوسط المدرسي صيغة مختصرة، إشراف عبد الجليل باحدو، وتنسيق رشيد شاكري وسعيد حميدي. متاح على موقع المنظمة : www.sum.ma

النظريات المعاصرة في مجال التربية، والتي تساهم في إنتاج العنف كالتمييز بين المتدربين، وغياب مبادئ الإنصاف والمساواة داخل الفصل الدراسي، والاستهزاء والتحقير والتفوه بألفاظ نابية في حق التلاميذ، ما يؤدي إلى ردود أفعال عنيفة من بعض المتعلمين.

وكما يلاحظ من الناحية القانونية، غياب ترسانة قانونية صارمة تنظم العلاقات بين القائمين على الشأن المدرسي وبين المحيط، وتعالج مسائل الخلاف بين الأطراف الفاعلة في الوسط المدرسي (أساتذة إدارة وتلاميذ وأولياء الأمور..)، وتتصدى لكل الانحرافات والسلوكيات العدوانية التي تستهدف الوسط المدرسي وفاعليه.

كما تلعب الرفقة السيئة، دوراً مهماً في تفشي العنف داخل المدارس، فمعاشره أصدقاء السوء المنحرفين وغير الأسوياء، تولد السلوكيات العنيفة في ظل ما تعانيه المؤسسات التعليمية من غياب للأمن وبيع للمخدرات والأقراص المهلوسة على أبوابها، وغياب التأطير التربوي والمصاحبة الاجتماعية والنفسية للمتعلمين.

إلى جانب ما سبق، تساهم وسائل الإعلام بمختلف أنواعها في تفشي ظاهرة العنف المدرسي، من خلال برامجها ومسلسلاتها وأفلامها، التي تنقل مشاهد العنف المبالغ فيه، ما يولد السلوك العنيف داخل المجتمع ولدى المتدربين، ناهيك عن الدوافع النفسية لدى التلاميذ، والتي تعتبر اللجوء للعنف وسيلة لإثبات الذات، ومظهر من مظاهر الرجولة أمام أقرانهم.

أما تجليات العنف في الوسط المدرسي فمتعددة ومتنوعة، و يمكن تلخيصها في مايلي:

- الاعتداء اللفظي في حق الغير سواء من طرف التلاميذ أو الأساتذة، سواء عن طريق السب أو الاستهزاء والتحقير والتهديد.
- الإيذاء البدني، كالضرب والجرح.
- إلحاق الأذى بممتلكات الغير سواء تلميذاً أو أستاذاً، أو ما يتصل بممتلكات ومرافق ومنشآت المؤسسات التعليمية، سواء عن طريق الحرق أو السرقة أو الإتلاف.
- الإيذاء النفسي، كالعبارات الساخرة والإيماءات والإشارات والمقاطعة والعزلة.
- التحرش الجنسي، سواء كان لفظياً أو حركياً أو جسدياً.

رابعاً: حلول تحتاج إلى تفعيل:

لا يمكن معالجة مشكل العنف والعنف المدرسي بصفة خاصة، بعيداً عن معالجة الاختلال التي يعيشه المجتمع بصفة عامة، سواء في مجاله السياسي حيث انعدام العدالة والديمقراطية وسيادة مظاهر الإقصاء والعنف والعنف المضاد، أو في شقه القانوني من خلال سيادة القانون على الجميع من خلال تشريعات تستهدف الحد من العنف سواء السياسي أو الأسري أو المدرسي، أو في شقه التربوي من خلال اعتماد الطرق البيداغوجية العصرية القائمة على الإنصاف والجودة والحوار بعيداً عن الطرق التقليدية القائمة على التلقين والقمع والإكراه البدني، وتزويد المؤسسات التعليمية بالموارد البشرية والمادية الكافية مع ضرورة إعطاء أدوار جديدة للمدرسة التعليمية وتجديد وظيفتها وإدخال أطر وتخصصات جديدة لها خصوصاً ما يتعلق بالتأهيل النفسي والاجتماعي للتلاميذ، عبر إحداث مناصب للمرشدين النفسيين والاجتماعيين بالمؤسسات التعليمية لمساعدة التلاميذ على إيجاد وتلمس حلول لمشاكلهم النفسية والاجتماعية، والتي تعد من أسباب ظهور سلوكياتهم العدوانية العنيفة.

كما يجب مواجهة ظاهرة الاكتظاظ في الوسط المدرسي من خلال التخفيف من عدد التلاميذ في القسم، فضلاً عن تأهيل جمعيات آباء التلاميذ وأمهاتهم، لتكون شريكاً فعالاً في التخفيف من العنف بالوسط المدرسي.

ويبقى التركيز على الجانب الوقائي أمراً ضرورياً، عبر صياغة قوانين لحماية نساء ورجال التعليم من العنف وتوفير «الأمن» بمحيط المؤسسات التعليمية عبر الاستعانة وعقد شراكات مع المصالح الأمنية (الأمن الوطني والدرك الملكي)، ومكافحة مسببات العنف المدرسي من خلال نشر ثقافة الحوار وحقوق الإنسان والحرية والديمقراطية ونبذ العنف، ومحاولة ضبط السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ ومعالجتها، وزرع هذه القيم الإيجابية، ويمكن أن يتم ذلك عبر تفعيل الحياة المدرسية من خلال الأنشطة التربوية وتطوير الأنشطة الموازية بالمؤسسة وتشجيع التواصل الداخلي والخارجي، ومراجعة المضامين المدرسية لتتماشى وحاجيات التلاميذ بتفعيل دور الأندية المدرسية بالمؤسسات التعليمية، كنادي المواطنة وحقوق الإنسان، والعمل على إشراك التلاميذ في هذه الأنشطة، بهدف تنمية ثقافة الحوار والتواصل والوعي الحقوق. كما يجب القيام بحملات تحسيسية بظاهرة العنف المدرسي وخطورتها على الفرد والأسرة والمجتمع، وذلك عبر الندوات والملصقات والمجلات، بمساهمة جميع المتدخلين في الوسط المدرسي.

ومن الحلول التربوية الناجعة التي اعتمدها مجموعة من الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية، للتصدي لظاهرة العنف في الوسط المدرسي، تفعيل المصالحة والوساطة، كآلية وتقنية بيذاغوجية لتدبير الخلاف بين الفاعلين في الوسط المدرسي، تسمح بتدخل أشخاص خارجيين عند حدوث صراع معين بهدف تجاوز علاقة القوة، وإيجاد حل وسط لا غالب فيه ولا مغلوب بغاية تحقيق هدف أسمى هو خلق المواطنة عند التلاميذ والأساتذة والإدارة، وتحسين الأجواء داخل الأقسام خاصة والوسط المدرسي بصفة عامة.

كما يجب التركيز على المجال الإعلامي، ومراقبته مراقبة صارمة بخصوص ما ينشره من ثقافة العنف، وجعله إعلاماً تربوياً ومواطناً يزرع في صفوف النشء المظاهر الإيجابية الكفيلة، بخدمة المجتمعات وقيمتها. كما يجب التركيز على زرع الجانب القيمي الديني في صفوف الشباب، كوسيلة لتجنيبهم المظاهر السلبية والخطيرة في المجتمع والتي يعد العنف المدرسي إحدى تجلياتها، وبالتالي نحمي مؤسساتنا التعليمية من هذه الأفة المشينة التي تهدد منظومة القيم، ونحمي مجتمعاتنا من العنف الأكبر المتمثل في الإرهاب الذي يترعرع وينمو في الأوساط الهشة حيث الفقر والحرمان والاستغلال والعنف بكافة مظاهره.

على سبيل الختم:

تأسيساً على ما سبق، يبقى العنف المدرسي انعكاس للعنف المجتمعي، ما يفرض تضافر جهود الأفراد والجماعات والدولة لاجتثاث هذه الظاهرة من جذورها، من خلال بناء مجتمع ديمقراطي واعٍ بحقوقه وواجباته، يؤمن بثقافة التسامح والتعايش، ويسلك طريق الحوار والتواصل الفعال كوسيلة ناجعة لمعالجة مختلف المشاكل التي تواجهه، وذلك يتم من خلال جعل الوسط المدرسي مدرسة لزرع السلوكيات الإيجابية، التي تخدم مجتمعاتنا والإنسانية جمعاء.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أوزي، أحمد (2014). سيكولوجية العنف عنف المؤسسة، الدار البيضاء: منشورات مطبعة النجاح الجديدة.

تبداني، خديجة وآخرون (2004). الأسرة والمدرسة سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع، الجزائر: دار قرطبة للنشر والتوزيع، وهران.

التضامن الجامعي المغربي (2019). نتائج دراسة ميدانية العنف ضد الهيئة التعليمية في الوسط المدرسي صيغة مختصرة، إشراف عبد الجليل باحدو، وتنسيق رشيد شاكري وسعيد حميدي. متاح على موقع المنظمة : www.sum.ma

جادو، أميمية منير (2005). العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

حويبي، أحمد (2004). العنف المدرسي، ضمن «العنف والمجتمع مداخل معرفية متعددة»، الملتقى الدولي الأول (9-10 مارس)، جامعة بسكرة.

الخولي، محمود سعيد (2008). العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، القاهرة: المكتبة الأنجلو المصرية. شكور، جليل وديع (1997). العنف والجريمة، بيروت: الدار العربية للعلوم.

محي الدين، أحمد حسين محي الدين (1987). التنشئة الأسرية للأبناء الصغار، الجزء الثاني، القاهرة: مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ابن منظور (2004). لسان العرب، الطبعة الأولى، الجزء العاشر، بيروت: دار الطباعة والنشر

نصر، سميحة وآخرون (2004). العنف بين طلاب المدارس، المجلد الأول، القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، قسم بحوث الجريمة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

B. (2003). Violence and mon violence London : sage pub. ،Greeg.

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



معرفة
e-MAREFA

التاريخ: 2020-10-25

الرقم: L20/044 ARCIF

سعادة أ.د. رئيس تحرير مجلة الطفولة العربية المحترم
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية / الكويت
تحية طيبة وبعد،،،

يسر معام التآثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (ارسياف - ARCIF)، أحد مبادرات قاعدة بيانات "معرفة" للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد أطلق التقرير السنوي الخامس للمجلات للعام 2020.

يخضع معام التآثير "ارسياف Arcif" لإشراف "مجلس الإشراف والتنسيق" الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية: مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب اسيا (الإسكوا)، مكتبة الاسكندرية، قاعدة بيانات معرفة، جمعية المكتبات المتخصصة العالمية/ فرع الخليج. بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رائدة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معمل "ارسياف Arcif" قام بالعمل على فحص ودراسة بيانات ما يزيد عن (5100) عنوان مجلة عربية علمية أو بحثية في مختلف التخصصات، والصلاصة عن أكثر من (1400) هيئة علمية أو بحثية في (20) نولة عربية، (بإستثناء نولة جيبوتي وجزر القمر لعدم توفر البيانات). ونجح منها (681) مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعمل "ارسياف Arcif" في تقرير عام 2020.

ويسرنا تهنئكم وإعلامكم بأن **مجلة الطفولة العربية** الصادرة عن **الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت** قد نجحت بالحصول على معايير اعتمد معام "ارسياف Arcif" المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (31) معياراً، وللاطلاع على هذه المعايير بإمكانكم الدخول إلى الرابط التالي: <http://e-marefa.net/arcif/criteria>

و كان معام "ارسياف Arcif" لمجلتكم لسنة 2020 (0.2941)، ونهنئكم بحصول المجلة على:

- **المرتبة الرابعة والأربعون** عربياً من مجموع إجمالي المجلات في معام "ارسياف Arcif" العلم، و البالغ عددها (681).
- **المرتبة الثانية** في تخصص العلوم الاجتماعية (متداخلة التخصصات) من إجمالي عدد المجلات (116) على المستوى العربي، مع العلم أن متوسط معام ارسياف لهذا التخصص كان (0.088)، وصنفت في هذا التخصص ضمن الفئة (الأولى Q1)، وهي الفئة الأعلى.
- كما أن متوسط معام ارسياف في تخصص التربية والتعليم على المستوى العربي كان (0.234)، وقد صنفت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (الثانية Q2)، وهي الفئة الوسطى المرتفعة.

و بإمكانكم الإعلان عن هذه النتيجة سواء على موقعكم الإلكتروني، أو على مواقع التواصل الاجتماعي، و كذلك الإشارة في النسخة الورقية لمجلتكم إلى معام "ارسياف Arcif" الخاص بمجلتكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام و التقدير

أ.د. سامي الخزندار
رئيس مبادرة معام التآثير
" ارسياف Arcif "



+962 6 5548228 -9
+ 962 6 55 19 10 7

info@e-marefa.net
www.e-marefa.net

Amman - Jordan
2351 Amman, 11953 Jordan



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

الدول الأخرى	دول مجلس التعاون	داخل الكويت	البيانات
2 دولار أمريكي	1 د.ك	1 د.ك	ثمن العدد للفرد
15 دولار أمريكي	4 د.ك	3 د.ك	الاشتراك السنوي للفرد
60 دولار أمريكي	15 د.ك	15 د.ك	الاشتراك السنوي للمؤسسات

الرجاء وضع علامة في حالة رغبتكم في: اشتراك تجديد اشتراك

الاسم: _____
العنوان: _____
التاريخ: _____
التوقيع: _____

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
Kuwait Society for Advancement of Arab Children
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي
Commercial Bank of Kuwait - Main Office
الحساب بالدينار الكويتي
A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12
الحساب بالدولار الأمريكي
A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13