



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 غرضاً 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.

(أ) في البحوث الكمية:

- تكون الفرضيات بصورة أجوبة 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 الوجهة نظر الجمهور فيه.

(ب) في البحوث النوعية:

- تتمتع المادة المدروسة (وثائق، نصوص، مشاهدات، أقوال الأشخاص الذين تجرى معهم مقابلات) بالمصدقية 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 (القوسي، 1985) أو (Gardner, 1981)، وإذا كان عدد الباحثين من اثنين فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون 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، ص43).

2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً هجائياً - 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: مثال: 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/aialc.all.v.9n.1p.48>

ح. عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان الباحث، 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، سنة 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 مقابل 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

- | | |
|--|-----------------------|
| كلية الآداب والعلوم الإنسانية - فاس - المملكة المغربية | أ.د. الغالي أحرشواو |
| كلية الآداب - جامعة الكويت - دولة الكويت | د. عبدالله عمر العمر |
| مركز البحرين للدراسات والبحوث - مملكة البحرين | د. عبدالرحمن مصيقر |
| عضو بمجلس الشورى - مملكة البحرين | د. بهية الجشي |
| وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) - دولة 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 |
| | د. محمد رضا عبدالله جواهر |

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 |
| أ.د. رجاء أبو علام |

محتويات العدد المائة وسبعة

الصفحة

8

* افتتاحية العدد

* البحوث والدراسات:

9

- إطار مرجعي لبناء برنامج تربوي لتعزيز التسامح والسلام لدى أطفال مجلس التعاون الخليجي
«دراسة تفكيرية»
أ.د. محمد رجب فضل الله
أ.د. زكريا محمد هيبه

37

- فاعلية برنامج تربوي قائم على أنشطة تبادل الأدوار في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى عينة من
تلاميذ المرحلة الابتدائية
د. مروان أحمد محمود حسن

89

- سوسيولوجيا القيم وتحولات الرقمنة بالمجتمع المغربي دراسة ميدانية لتأثير العالم الافتراضي على
القيم الاجتماعية للطفل بمدينة فاس نموذجاً
د. عبد الغني زياتي

* كتاب العدد:

117

- العنف في الوسط المدرسي مقارنة إدارية وتربوية - تأليف: مصطفى شميعة
عرض وتحليل: أ. سعيد بوعيطه

* المقالات:

127

- الطفولة المبكرة كأساس لنمو الشخصية الإنسانية
د. شمسان عبد الله المناعي

افتتاحية العدد

تلعب القيم الاجتماعية دوراً بارزاً في تكوين شخصية الطفل فالتربية الحديثة تسعى إلى غرس القيم في الناشئة منذ الصغر كجزء من النمو الأخلاقي الذي يجب تضمينه في المناهج المدرسية ويأتي دور المدرسة في العمل على تدعيم وتنمية بعض القيم الاجتماعية المرتبطة بالأخلاق كالتسامح والتعاطف وتقبل الآخر، وقد تكون هذه القيم غير مطلوبة أصلاً لمجتمع يريد أن يتقدم بسرعة للالتحاق بالمجتمعات المتقدمة لأن الواقع كما يقول بياجه هو دائماً إعادة تكوين ما هو موجود في البيئة وليس مطلقاً مجرد نسخة منها ومن هنا نرى بأن دور المدرسة ليس فقط غرس القيم وإنما تعويد الأطفال على معايير السلوك التي يتطلبها المجتمع وليس بالضرورة ما هو موجود وممارس الآن في المجتمع.

ومن هنا نرى أنه من الضرورة بمكان أن يكون هناك تعاون بين البيت والمدرسة فيما يتعلق بالتعامل مع القيم حتى لا يكون هناك تصادم غير مرغوب فيه بين ما يتم في المدرسة وما يحدث في البيت.

ولأهمية موضوع غرس القيم الاجتماعية في نفوس الأطفال، فقد ارتأت مجلة الطفولة العربية أن تفرد له في هذا العدد ملفاً خاصاً لإلقاء الضوء عليه وإبرازه أمام الباحثين لإعطائه دوراً خاصاً في عملية التنشئة الإيجابية للأطفال، وإيلائه مزيد من العناية والرعاية والاهتمام في تعزيز المؤثرات التربوية التي تخدم المجتمع وواقعه في ظل المتقلبات السياسية التي تعصف بالمنطقة نتيجة الصراعات والنزاعات والانقسامات الثقافية والأيدولوجية.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

إطار مرجعي لبناء برنامج تربوي لتعزيز التسامح والسلام لدى أطفال مجلس التعاون الخليجي «دراسة تفكرية»

Doi: 10.29343 / 1- 107 - 1

أ.د. زكريا محمد هيبه

أ.د. محمد رجب فضل الله

أستاذ أصول تربية الطفل كلية التربية جامعة العريش

أستاذ المناهج وطرق تدريس كلية التربية جامعة العريش

جمهورية مصر العربية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم إطار مرجعي لبناء برنامج تربوي تعليمي لتعزيز قيم التسامح والسلام لدى أطفال دول مجلس التعاون الخليجي قائماً على التفكير في مرحلة الطفولة، وما لها من دور محوري في بناء الإنسان وصياغة مستقبل المجتمعات. ومستهدفاً الاستعداد لمواجهة التحديات التي يعيشها العالم المعاصر نتيجة الصراعات والحروب والانقسامات الفكرية والثقافية، ومركزاً على التربية المنزلية والمناهج التعليمية باعتبارهما الأداتين الأكثر تأثيراً في ترسيخ ثقافة السلام وقبول الآخر.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لرصد وتحليل الاتجاهات العالمية والتجارب التربوية الرائدة في مجال التعليم من أجل السلام، واستخلاص ما يمكن الاستفادة منه في تصميم إطار مرجعي لبناء برنامج تربوي تعليمي لتعزيز قيم التسامح والسلام يتناسب مع خصوصية المجتمع الخليجي وقيمه الثقافية والدينية.

وقام الإطار المرجعي على منطلقات أساسية تشمل: التعاليم الدينية، والمواثيق الدولية، والتوجهات الوطنية لدول الخليج، إلى جانب الخصوصية الثقافية للمجتمع الخليجي، وتضمن عدداً من المحاور والمكونات والعناصر التي تدعم بناء برنامج تربوي تعليمي يحقق النواتج المستهدفة منه.

وأوصت الدراسة بمجموعة من المقترحات التي تساعد في تذليل العقبات المحتملة لبناء البرنامج المقترح وتطبيقه عبر إجراءات عملية، وتشريعات داعمة وتوعية وتدريب مستمرين لأولياء الأمور وللمعلمين.

الكلمات المفتاحية: إطار مرجعي - برنامج تربوي تعليمي - قيمة التسامح - قيمة السلام - أطفال الخليج العربي.

استُلم البحث في أغسطس 2025 وأُجيز للنشر في سبتمبر 2025

A Framework for Developing an Educational Program to Foster Tolerance and Peace among Children in the Gulf Cooperation Council Countries

A Reflective Study

Mohamed Ragab Fadlallah

Professor of Curriculum and Instruction, Faculty
of Education, Arish University

Zakaria Mohamed Hiba

Professor of Child Education Foundations,
Faculty of Education, Arish University

Egypt

Abstract

The study aimed to design a framework for developing an educational program to promote the values of tolerance and peace among children in the Gulf Cooperation Council (GCC) countries, grounded in the concept of reflection during childhood, a stage that plays a pivotal role in shaping individuals and determining the future of societies. The study further sought to prepare children to face the challenges of the contemporary world, shaped by conflicts, wars, and intellectual and cultural divisions, while emphasizing the role of home education and school curricula as the two most influential tools in instilling a culture of peace and acceptance of others.

The study employed the descriptive-analytical method to explore and analyze global trends and pioneering educational experiences in the field of education for peace, in order to identify insights that can be adapted to the design of a guiding framework for an educational program that aligns with the cultural and religious values of Gulf societies.

The proposed framework is based on fundamental foundations, including religious teachings, international conventions, national orientations of the GCC states, and the cultural specificity of Gulf society. It incorporates several axes, components, and elements that support the development of an educational program capable of achieving the intended outcomes.

The study concluded with a set of recommendations aimed at overcoming potential obstacles to the development and implementation of the proposed program, through practical measures, supportive legislation, as well as continuous awareness-raising and training for both parents and teachers.

Keywords: Framework – Educational Program – Value of Tolerance – Value of Peace – Children of the Arabian Gulf.

أولاً : مقدمة الدراسة

تمثل الطفولة المرحلة الأهم في بناء شخصية الإنسان وتشكيل منظومته القيمية والسلوكية، فهي البذرة الأولى التي ينمو من خلالها وعي الفرد بذاته وبمجتمعه وبالعالم من حوله. وخلال هذه المرحلة تتحدد الملامح الأساسية لشخصيته المستقبلية من حيث التفكير والسلوك والقدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين. ومن هذا المنطلق، تحظى الطفولة باهتمام خاص من الأسر والمجتمعات وصناع القرار، ويزداد هذا الاهتمام أهمية في دول مجلس التعاون الخليجي، حيث يشكل الأطفال نسبة كبيرة من السكان، ويُعَوَّل عليهم ليكونوا قادة الغد وحَمَلة قيم التسامح والسلام في أوطانهم والعالم.

وقد سعى الإنسان منذ فجر التاريخ إلى أهمية وضرورة التعايش السلمي مع الآخر، وظل هذا المعنى النبيل مطلباً حضارياً يتطلع إليه الإنسان بعد تخطيه الألفية الثالثة؛ حيث يقول ديسموند توتو- جنوب إفريقيا: «إنسانيته وثيقة الصلة بإنسانيته، إذ لا نستطيع أن نكون بشراً إلا معاً». ومن ثم أصبح التوسع في مشاريع التسامح -على كافة الأصعدة- مؤشراً على الارتقاء والسمو الحضاري، وباتت التربية من أجل التسامح فرضاً تربوياً ومجتمعيّاً، زاد من أهميته تلك الصراعات الدولية، واشتعال جذوة الحروب في أكثر من بقعة -لا سيما في منطقة الشرق الأوسط- تلك التي تنذر بتصدعات مجتمعية جرّاء التعصب الفكري والعنصرية والعنصرية.

وقد أكدت دراسة (Abu-Nimer & Mahmoud, 2014) على أن التطورات السياسية في الشرق الأوسط نتج عنها الحاجة الشديدة لدمج التعليم من أجل السلام والتسامح في أنظمة التعليم في تلك البلدان.

من أجل ذلك؛ جاءت الديانات السماوية متماهية مع هذا المعنى النبيل (نبذ الحرب وترسيخ التسامح والسلام)؛ ففي اليهودية ورد في سفر إشعياء {فَيَقْضِي بَيْنَ الْأُمَمِ وَيُنْصِفُ لَشُعُوبٍ كَثِيرِينَ، فَيَطْبَعُونَ سُيُوفَهُمْ سِكِّكًا وَرِمَاحَهُمْ مَنَاجِلَ. لَا تَرْفَعُ أُمَّةٌ عَلَى أُمَّةٍ سَيْفًا، وَلَا يَتَعَلَّمُونَ الْحَرْبَ فِي مَا بَعْدَ} (سفر إشعياء: 2: 4). وفي المسيحية جاء في إنجيل لوقا {الْمَجْدُ لِلَّهِ فِي الْأَعَالِي، وَعَلَى الْأَرْضِ السَّلَامُ، وَبِالنَّاسِ الْمَسْرَّةُ} (إنجيل لوقا، 2: 14). ثم جاء الإسلام ليؤكد المعنى نفسه، ففي القرآن الكريم {وَاللَّهُ يَدْعُو إِلَى دَارِ السَّلَامِ} (يونس: 25).

ومع التطور الحضاري البشري، برزت منظمات دولية عملت على تحقيق التضامن بين الأمم والشعوب، وترسيخ السلم الدولي الذي بات من المشترك الإنساني؛ فقد جاء في ديباجة دستور منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة؛ لما كانت الحروب تتولد في عقول البشر، ففي عقولهم يجب أن تُبنى حصون السلام على أن يقوم هذا السلم على أساس من التضامن الفكري والمعنوي بين بني البشر (اليونسكو، 2022 ب).

وقد أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة الحادي والعشرين من شهر سبتمبر من كل عام يوماً تاريخياً للاحتفال بالمناسبة سنوياً لوقف العنف والصراعات في كل أنحاء العالم، وما يتصل بذلك من نشر الوعي بالسلام والاحتفال به على أوسع نطاق ممكن داخل المجتمع العالمي (الأمم المتحدة، الجمعية العامة، <https://shorturl.at/vtvCw>).

ودعت الجمعية العامة للأمم المتحدة في دورتها الحادية والسبعين الدول الأعضاء إلى إيلاء مزيد من الاهتمام لأنشطتها الرامية إلى الترويج لثقافة التسامح والسلام، وإلى توسيع نطاق هذه الأنشطة على الصعيد الوطني والإقليمي والدولي. وحثت السلطات المعنية على أن توفر في مدارس الأطفال تعليمًا يناسب أعمارهم وبيئي ثقافة للسلام، ويشمل دروسًا في التفاهم والتسامح والمواطنة الإيجابية والعالمية وحقوق الإنسان، والدور المنشود من المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية في الترويج بأكبر قدر لثقافة السلام واللاعنف (<https://shorturl.at/I3Mpr>).

ونصّت المادة (26) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على أنه «يجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. كما يجب أن يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم وجميع الفئات العنصرية أو الدينية، وأن يؤيد الأنشطة التي تضطلع بها الأمم المتحدة لحفظ السلام» (الأمم المتحدة، 2015).

وقد أشارت اليونسكو (2015) إلى ضرورة إعادة التفكير في إعداد المناهج الدراسية؛ بحيث تشجع على احترام التنوع، ورفض كل أشكال الهيمنة الثقافية، والقبول الفكرية، والتحيز. إنه مناهج مبني على تشيئة مشتركة بين الثقافات تراعي تعددية المجتمع، وتضمن في الوقت نفسه التوازن بين التعددية والقيم الشاملة.

وكان الهدف الاستراتيجي الأول من مبادرة اليونسكو في سعي لتحقيق المساواة الجنسانية؛ «تحقيق المساواة الجنسانية في التعليم ومن خلاله»؛ وذلك من خلال بناء مجتمعات شاملة وعادلة ومسالمة من خلال تعزيز حرية التعبير، والتنوع الثقافي، وتعليم المواطنة العالمية (اليونسكو، 2024).

وفي الرابع من فبراير 2019 في أبو ظبي بالإمارات العربية المتحدة وقّع شيخ الأزهر وبابا الكنيسة الكاثوليكية على وثيقة الأخوة الإنسانية، التي تمثل إعلاناً مشتركاً يحث على التسامح والسلام بين الناس في العالم (الأزهر الشريف، والكنيسة الكاثوليكية، 2019).

كما نصّ الهدف السادس عشر من أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة على التشجيع على إقامة مجتمعات مسالمة لا يهيمش فيها أحد، وإتاحة إمكانية وصول الجميع إلى العدالة، وتحرير الناس في كل مكان من الخوف من جميع أشكال العنف، وأن يشعروا بالأمان طول حياتهم مهما كان عرقهم أو عقيدتهم أو ميولهم؛ فالسلام شرط مسبق أساسي للتنمية الاجتماعية والاقتصادية. (<https://shorturl.at/mmRT9>).

وأكد مكتب التربية العربي لدول الخليج (2010) على دور المعلم في تعزيز قيم السلام، من خلال ممارسات أهمها: احترام آراء الطلاب وعملهم، وتشجيع المشاركة، وتحمل المسؤولية في العمل الجماعي إعدادًا وتنفيذًا وتقويماً، وتوفير مناخ من الأمان، والموضوعية، وحرية التعبير بينه وبين طلابه، والتركيز على إكساب الطلاب مهارات الحوار وأخلاقياته.

ومنذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين، وبداية الألفية الثالثة زادت النزاعات والحروب ومظاهر العنف المختلفة، وأصبح العالم مملوءاً بالتوترات بين الهوية الفردية والجماعية على الصعيد المحلي والإقليمي

والدولي، فانتشرت الصراعات العرقية والمذهبية والدينية والسياسية، كالصراع على الحقوق والحريات والعدالة والانفصال والحكم الذاتي في كثير من المجتمعات حتى صارت أحد ملامح العصر (محمد، 2014).

ويعيش الإنسان- الآن- في عالم يشوبه كثيرٌ من الصراعات، والنزاع بشكلٍ أثر سلبياً في تفكيره وسلوكه؛ وهنا يعظم دور المؤسسات التربوية في دمج «التربية من أجل التسامح والسلام» في نظامها التعليمي؛ سواء من خلال مدخلاتها: كالمنهج، والمعلم، أو عملياتها كأداءات المعلمين السلمية في تعاملهم مع طلابهم (راغب، 2022).

وأظهرت الدراسة الاستقصائية الدولية لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بشأن التدريس والتعلم لعام 2018 أن حوالي مدرسة من كل خمس مدارس لا تتبع سياسات صريحة ضد التمييز بين الجنسين والتمييز الاجتماعي والاقتصادي. وأشارت اليونسكو أنه عادة ما يعاني ثلث الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و15 عاماً من التنمر في المدرسة. وأن حوالي 45٪ من طلاب الصف الرابع تعرضوا للتنمر مرة واحدة في الشهر على الأقل، وأن الطلاب الأكثر عرضة للتنمر هم من يُعتبرون مختلفين من حيث الأعراف الاجتماعية أو المثل العليا، وتشمل هذه الفئات الأقليات الجنسية والإثنية، والدينية، والطلاب ذوي الدخل المنخفض، وذوي الاحتياجات الخاصة (اليونسكو، 2020).

وبالإجابة عن سؤال «لماذا لا يعمل الوصول إلى التعليم الرسمي على إبعاد الأشخاص عن المشاركة في العنف، وتحديدًا في سياق التطرف في ممارسة العنف؟» يكمن جزء من الإجابة عن هذا السؤال في كيفية التعليم، وليس في قدر التعليم؛ عندما لا تستخدم مواقع التعلم لرعاية العقول، من خلال تعليم الطلاب على التفكير النقدي، ولكن لغرس التحيز والتعصب والنظرة المشوهة للتاريخ، فمن الممكن أن تصبح هذه المواقع أرضاً خصبة للعنف (اليونسكو، 2016).

وتعد القيم من أهم الركائز التي تُبنى عليها المجتمعات، وهي جزء لا يتجزأ من واقع الحياة الإنسانية، وهي الضمان لاستقرار المجتمعات وازدهارها، كما أنها تعمل على إصلاح الفرد نفسياً وخلقياً، وبما أن المؤسسات التربوية والتعليمية تعد من أهم المؤسسات المعنية بغرس القيم النبيلة وتعليم معارفها وتنمية مهاراتها لدى الأبناء؛ لتحفظ للمجتمع تماسكه وترابطه، وفق المبادئ التي تقوم عليها؛ لذا، أصبحت القيم تمثل إحدى ركائز العملية التربوية (القحيز، 2024). ومن أجل القيم الإنسانية قيم السلام؛ تلك التي تنعكس على الفرد، ويمتد تأثيرها على المحيطين: الضيق، والواسع.

وتحقيق ثقافة التسامح ونشرها أصبحت ضرورةً للمجتمعات لسيادة قيم السلام والإحسان والاحترام وتقبل التعايش والتعددية الثقافية بين الشعوب، ولا يمكن أن يشيع التسامح والسلام في وجود قيم تتضاد مع قيمها، قيم تتسم بالرفض والتعصب والإقصاء، بالرغم من أن قيم التسامح والسلام والمحبة والاحترام هي من صفات الإنسانية وملازمة لوجوده (الأيداء، 2019).

والتربية من أجل التسامح والسلام أحد أنماط التربية المعاصرة، وهي ذات جذور حضارية تاريخية، تُعنى بإكساب المتعلمين معارف، ومهارات، وقيم ثقافة السلام الإيجابي، بحيث يصبح المتعلم ممارساً لتلك الثقافة مع نفسه، ومع الآخر على المستوى المحلي والقومي والعالمي، بالإضافة إلى تفعيله لممارسة تلك الثقافة مع موارد البيئة الفيزيائية، بما يساهم في تحقيق التنمية المستدامة للفرد والمجتمع معاً (محمود، 2016).

ويعد التعليم أحد أهم الركائز في بناء مجتمعات مستقرة ومزدهرة، حيث يساهم في ترسيخ القيم الإنسانية وتعزيز التماسك الاجتماعي. ويأتي دمج مفاهيم من مثل: مفهوم السلام (الفردية، المجتمعية، العالمية)، والعدل (الاجتماعي، الاقتصادي، البيئي)، واحترام التنوع الثقافي والديني، ونبذ العنف والتعصب، واحترام الآخر في المناهج الدراسية أمراً بالغ الأهمية لتعزيز القيم الإنسانية وبناء مجتمعات متسامحة ومتعاونة. وتكون الممارسات اليومية في المدارس قائمة على قاعدة من تلك المبادئ، بحيث يسهل تعلّمها من قبل الطلاب (نذر، 2010).

وبات الاستثمار في التعليم من أجل بناء السلام أكثر إلحاحاً من أي وقت مضى، بغية النهوض بالقيم الأخلاقية لدى الشباب؛ ليتسكنوا من تعلم كيفية العيش معاً في مجتمعاتهم، ولتتمكنوا من المشاركة بطريقة مُجدية، والانخراط في القضايا والتحديات التي يواجهونها، ومواكبة التحولات الحاصلة في مجتمعاتهم (اليونسكو، 2022 أ).

والتعليم قد يكون أداة فعالة لبناء مجتمع سلمي من خلال تمكين الشباب؛ بإذكاء معرفتهم ومهاراتهم وسلوكياتهم، بغية المساعدة على تعزيز التماسك الاجتماعي والقدرة على الصمود اللازمين لمنع النزاعات والعنف. ومساعدة الشباب على المشاركة في مبادرات السلام، وأن يصبحوا وكلاء للتغيير من أجل الإسهام إيجابياً في قضايا مجتمعاتهم قدر المستطاع، وذلك باستخدام معارفهم ومهاراتهم لحل المشكلات، أو تحويل النزاعات التي يواجهونها بطرائق غير عنيفة (اليونسكو، 2022 أ). ومن هنا، تستبين لنا نجاعة الرأي القاضى بأنه؛ لا توجد في إطار سياق متعدد الثقافات ومتعدد المذاهب مؤسسات كثيرة لبناء السلام أهم من قاعات الدرس (اليونسكو، 2011).

وعندما ننخرط بجدية في مهام تعليم الشباب، علينا استخدام مناهج تعليمية ديناميكية ومناسبة لتحقيق أهداف التعليم من أجل بناء السلام، وغالباً ما يكون الشباب في طليعة المتقدمين بمناهج جديدة ومبتكرة للتعليم من أجل بناء السلام. ، ويتفرع عن هذه المناهج طرائق تدريس تساهم في إحداث تحولات إيجابية في نفوس الطلاب، وفي علاقاتهم مع الآخرين، وفي المجتمعات التي يعيشون فيها. ولا يقتصر إسهام المنهج في تحول الطلاب فحسب، بل يساهم في إحداث تحولات في المعلمين أنفسهم وخبرات التعلم، وفي المؤسسات التعليمية كافة (اليونسكو، 2022 أ).

وعلى ضوء ما سبق؛ فإننا بحاجة إلى بنية ثقافية جديدة أقدر على التفاعل مع التحولات العالمية المعاصرة، هو ذلك الأفق الذي يحتضن قيم: العدالة والتسامح والسلام، والتعاون الدولي والتفاهم العالمي، والحوار والانفتاح، والتواصل وقبول الآخر، والعيش المشترك. ذلك أن عالمنا المعاصر أحوج ما يكون إلى تلك القيم الإنسانية التي تضبط نزعاتنا، وتنظم اختلافاتنا، وتحشد كل الإمكانيات والقدرات صوب احترام الحريات وصيانة حقوق الإنسان (اليماني، 2018).

وتعدّ الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج (الإمارات العربية المتحدة، ومملكة البحرين، والجمهورية اليمنية، ودولة الكويت، والمملكة العربية السعودية، وسلطنة عُمان، ودولة قطر) من أكثر دول العالم تنوعاً من حيث: العرق والدين والإثنية.

فقد جاء في التقرير العالمي لرصد التعليم الصادر عن اليونسكو (2019) أن بلدان مجلس التعاون الخليجي تتمتع بأعلى معدلات هجرة وافدة في العالم، وفي قطر والإمارات العربية المتحدة يمثل المهاجرون الوافدون الأغلبية، سواء في مجمل عدد السكان أو في عدد الطلاب. من أجل ذلك، عملت تلك الدول جاهدة على ضمان قيم التسامح والسلام؛ حفاظاً على أمن وسلام المجتمع.

ففي رؤية الإمارات العربية المتحدة، نصّت مئويّة الإمارات 2071 «سيعيش أجيال المستقبل في أسعد مجتمع في العالم، قوامه الهوية الوطنية الراسخة، والأسر المتماسكة والواعية، المنفتحة على المستقبل، والمجتمع المترابط والمتسامح» (الإمارات العربية المتحدة، 2017).

وفي مملكة البحرين؛ تطبّق المملكة مبادئ العدالة في المجتمع عبر المساواة في معاملة الجميع بالتساوي بموجب القانون وتطبيق المعايير الدولية لحقوق الإنسان، وتوفير الفرص المتكافئة للحصول على التعليم (مملكة البحرين، د.ت).

وفي الجمهورية اليمنية، نصّت الرؤية على العمل من أجل مصالح وطنية شاملة، على قاعدة العدالة وجبر الضرر من خلال حل سياسي سلمي. كما نصّ محاور البناء الاجتماعي على السعي لبناء مجتمع حديث ومتناسك وتحصينه من العوامل المدمرة له كالعصبية والمناطقية وآثار الصراعات السابقة. (الجمهورية اليمنية، 2019).

وفي دولة الكويت؛ نصّت المادة السابعة من دستور الدولة على «العدل والحرية والمساواة دعائم المجتمع» ونصّت المادة (29) على أن «الناس سواسية في الكرامة الإنسانية، وهم متساوون لدى القانون.. لا تمييز بينهم في ذلك بسبب الجنس أو الأصل أو اللغة أو الدين (دولة الكويت، مجلس الأمة، 1962).

وفي المملكة العربية السعودية؛ نصّت المادة السادسة عشرة من النظام الأساسي للحكم على «توفر الدولة الأمن لجميع مواطنيها والمقيمين على إقليمها، ولا يجوز تقييد تصرفات أحد أو توقيفه أو حبسه إلا بموجب أحكام النظام» (المملكة العربية السعودية، هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 1992).

وفي سلطنة عمان؛ هدفت رؤية السلطنة من خلال محاور المواطنة والهوية والتراث والثقافة الوطنية إلى «مجتمع رائد عالمياً في التفاهم والتعايش والسلام» (سلطنة عمان، وزارة الاقتصاد، د.ت).

وفي دولة قطر؛ ضمن الدستور في العديد من مواده ما يؤكد تحقيق السلام المجتمعي، ففي المادة (18) «يقوم المجتمع القطري على دعائم العدل والإحسان والحرية، والمساواة». وفي المادة (19) «تصون الدولة دعائم المجتمع، وتكفل الأمن والاستقرار، وتكافؤ الفرص للمواطنين». وأكدت المادة (35) على أن «الناس متساوون أمام القانون، لا تمييز بينهم في ذلك بسبب الجنس، أو الأصل، أو اللغة، أو الدين» (دولة قطر، 2003).

وعلى الرغم من بريق تلك النصوص، إلا أنها تظل مجرد حروف جامدة، تبدأ الحياة تدبّ فيها حينما تتسلل للمناهج الدراسية، ويظهر صداها في أنشطة الدروس (صفية ولا صفية)؛ ومن ثم انعكاسها على سلوك أفراد المجتمع.

ثانيًا - مشكلة الدراسة، وأسئلتها

يتضح من العرض السابق أن فكرة التسامح والسلام ليست وليدة العصر الحديث، بل هي قيمة إنسانية راسخة دعمتها الديانات السماوية، وتبنتها المواثيق الدولية، وأكدتها المؤسسات التربوية بوصفها أساسًا للتعايش بين الشعوب. غير أن ما يشهده العالم اليوم من صراعات فكرية وعرقية ومذهبية، خاصة في منطقة الشرق الأوسط، يجعل من غرس هذه القيم في نفوس الأجيال الناشئة ضرورةً تربوية ومجتمعية ملحة.

وينبغي الإشارة إلى أن هذا التنوع الثري لدى الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج على الرغم مما يحدثه من تطور حضاري جرّاء التلاقح الفكري بين الأفراد والجماعات، إلا أنه منذرٌ في الوقت نفسه بإحداث تصدّعات داخلية، وخرق في نسيج الوحدة الوطنية، نتيجة فقد التناعم الداخلي بين أبناء المجتمع والوافدين. والضامن الأكبر لتحقيق الأول (التطور الحضاري) وتلاشي أي إشكاليات مجتمعية؛ يكمن في تربية داعمة لثقافة الحوار والتسامح وقبول الآخر، ورفض التعصب والإقصاء، وهذا ما يتحقق من خلال التربية من أجل قيم ومهارات التسامح والسلام.

ويتضح مما سبق أن العالم اليوم يعيش في ظل صراعات فكرية وثقافية ودينية متنامية، ألقت بظلالها على الأطفال والناشئة بشكل مباشر أو غير مباشر. وبرغم ما نصّت عليه الدساتير والرؤى الوطنية في دول مجلس التعاون الخليجي من مبادئ راسخة للتسامح والعدالة والعيش المشترك، إلا أن التحدي الحقيقي يكمن في ترجمة هذه المبادئ إلى ممارسات تربوية وتعليمية حيّة داخل المدارس والمناهج وطرائق التدريس.

ومن خلال ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية من خلال العبارة التقريرية التالية:

حاجة أطفال دول مجلس التعاون الخليجي إلى تعزيز قيم التسامح والسلام لديهم من خلال التربية والتعليم المدرسي

ويتفرع عن هذه المشكلة الأسئلة التالية:

1. ما أهم الخبرات الدولية في تعزيز التربية من أجل قيم التسامح والسلام؟
2. ما مكونات إطار مرجعي لبناء برنامج تربوي تعليمي لتعزيز قيم التسامح والسلام لدى المتعلمين الصغار؟
3. ما الآثار المتوقعة لتطبيق برنامج تربوي تعليمي لتعزيز قيم التسامح والسلام لدى أطفال دول مجلس التعاون الخليجي؟

ثالثًا - مصطلحات الدراسة

- التسامح، قيمة إنسانية عليا، تقوم على التعايش السلمي والتعاون البناء، وقبول الآخر بشكل مطلق، وإن اختلف في الثقافة والأيدولوجيا. وهو بذلك يشكل نقيضًا للتعصب والانغلاق اللذين يفرضان رؤيةً أحادية ترفض التعددية وتُقضي المختلف.

- السلام، هو؛ «العيش في مناخ يسوده الأمن والسكينة، وتُحترم فيه إنسانية الإنسان وكرامته، فلا ظلم ولا قهر ولا حروب، حيث ينعم المجتمع في ظلها بالحرية والتعاون والتسامح والمساواة، وغيرها من القيم التي تشكل المبادئ الأساسية للسلام» (نذر، 2010، ص 52). والسلام في تلك الدراسة يعني؛ حالة من الهدوء والاستقرار الفردي؛ حيث الطمأنينة والراحة النفسية، والاجتماعية؛ حيث استقرار وتعاون المجتمع.

- التربية من أجل التسامح والسلام؛ «العملية التي تؤكد كيفية تحقيق السلام الداخلي، والسلام مع الآخرين، والسلام مع الطبيعة لدى المتعلمين؛ من خلال إكسابهم المعارف والمهارات، والقيم، والاتجاهات التي تمكنهم من تحقيق ذلك» (راغب، 2022، ص 244). ويقصد بها في تلك الدراسة؛ عملية تربوية/ تعليمية تعتمد إلى إرساء القيم الإنسانية، مثل: التسامح، والاحترام، والحوار، وتقبُّل الآخر... بين أفراد المجتمع، بحيث تصبح ثقافة راسخة؛ تستمد جذورها من القنوات المبنية على التفكير الناقد.

رابعاً- أهداف الدراسة

في ضوء التساؤلات السابقة يمكن عرض أهداف الدراسة فيما يلي:

- الوقوف على أحدث التوجهات والسياسات والممارسات العالمية في مجال التربية من أجل قيم التسامح والسلام.
- تصميم إطار مرجعي لتعزيز قيم التربية من أجل التسامح والسلام لدى أطفال دول مجلس التعاون الخليجي.
- توقع الآثار المترتبة على دمج قيم التسامح والسلام في مناهج التربية والتعليم، وانعكاسات ذلك على الفئات ذات العلاقة بالعملية التعليمية في مرحلتى رياض الأطفال والتعليم الابتدائي.
- وإجمالاً؛ يسعى الباحثان إلى أن يكون الإطار المرجعي المقترح بمثابة خريطة الطريق لراسمي السياسات وصانعي القرارات في الميدان التربوي بشكل عام، وميدان الطفولة بوجه خاص للإسهام في بناء أجيال قادرة على التفاعل بإيجابية مع العالم من حولهم، والتعامل مع الاختلافات بروح منفتحة ومتسامحة.

خامساً- أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في تقديم إطار مرجعي لوزارات التعليم ومراكز تطوير المناهج في دول مجلس التعاون الخليجي. في ظل غياب إطار مرجعي موحد للتعليم من أجل قيم التسامح والسلام، على الرغم من الجهود المبذولة لتعزيز قيم التسامح في الأنظمة التعليمية، إلا أن المناهج الدراسية والممارسات التربوية تفتقر غالباً إلى إطار واضح يوجه عملية دمج مفاهيم السلام بطريقة ممنهجة.

ويقدّم هذا التصور إطاراً شاملاً لبناء برنامج تربوي تعليمي يستند إلى الخبرات الدولية، مما يضمن تبني نهج متكامل ومتوازن في هذا المجال. وتنامي التحديات المجتمعية والتربوية، وخاصة أن العالم اليوم يواجه تحديات متزايدة، مثل النزاعات الفكرية والتطرف والانقسامات المجتمعية، مما يستدعي توظيف التعليم أداة رئيسة لتعزيز الحوار والتفاهم. كما يساعد الدليل المرجعي في تمكين المؤسسات التعليمية من التعامل مع هذه التحديات عبر سياسات تربوية تعزز السلم المجتمعي.

وتتحدد الأهمية النظرية للإطار المرجعي، وللبرنامج التربوي التعليمي في أنهما يقدمان معرفة شاملة وعميقة لدمج مفاهيم التسامح والسلام في العملية التعليمية، مما يعزز فهم القضايا المرتبطة بالتعليم من أجل السلام على مستوى السياسات والمناهج والممارسات التربوية. من خلال: توفير أساس معرفي للتعليم من أجل السلام، وتطوير الإطار النظري لدمج مفاهيم السلام في التعليم، ودعم صناع القرار بالمعرفة اللازمة لصياغة سياسات تعليمية مستدامة.

وتتحدد الأهمية التطبيقية للإطار المرجعي، وللبرنامج التربوي التعليمي في تقديمها لتوجيهات عملية قابلة للتنفيذ تساعد الفئات المستهدفة على تطبيق مفاهيم السلام في الميدان التربوي بطرائق فعّالة ومستدامة لمتخذي القرار التعليمي؛ بتقديم توصيات عملية لصياغة سياسات وطنية تدعم إدماج التعليم من أجل السلام في الأنظمة التعليمية، وتوفير معايير تقييم واضحة لمراقبة تأثير هذه السياسات وقياس نجاحها في تعزيز قيم التسامح. ولمطوري المناهج؛ بتقديم آليات عملية لدمج مفاهيم السلام والتسامح في المناهج الدراسية المختلفة دون الإخلال بالسياقات الثقافية للدول الأعضاء، وتزويد المعلمين بأدوات واستراتيجيات تدريسية لتعزيز بيئة صفية قائمة على التسامح والتفاهم، وتقديم أنشطة صفية تفاعلية.

سادساً - منهج الدراسة

اعتمد الباحثان التفكير وتأمل المقارنات المرجعية ركيزة أساسية تقوم عليها دراستهما، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، بوصفه الأنسب للممارسة الفكرية، وللموضوع قيد الدراسة؛ حيث لا يقتصر الأمر على جمع البيانات وتنظيمها وتبويبها بشكل وصفي، وإنما يتعداها إلى تحليل المعطيات وتفسيرها واستخلاص الدلالات ذات الصلة بالمشكلة المطروحة، وصولاً إلى تقديم مقترح الإطار المرجعي، والرؤية المستقبلية للتنفيذ.

سابعاً - محددات الدراسة

تقتصر الدراسة على:

- حد موضوعي: يركز على تجارب بعض دول العالم، والممارسات الإنسانية ذات العلاقة بقيم السلام والتسامح، وذلك للاقتناع بأن التفكير عبر المقارنات المرجعية مفيد في هذا المجال، ويساعد في بناء تصور قابل للتطبيق.
- حد بشري: الأطفال من سن الثالثة حتى سن الثامنة في مرحلتي: رياض الأطفال، والمرحلة التأسيسية من التعليم الابتدائي، وذلك لأهمية هذه السنوات في مرحلة الطفولة المبكرة باعتبارها المرحلة العمرية الأعمق في تمثيل القيم وترسيخها في الوجدان، مرحلة تتصف بالنمو العصبي والمعرفي السريع، وهي خاصية مهمة وأساسية في إكساب المهارات الأخلاقية والاجتماعية التي تعزز لديهم قيم السلام والتسامح.
- حد مكاني: دول مجلس التعاون الخليجي؛ حيث إنه مكان له خصوصية ثقافية تميزه عن أماكن أخرى في العالمين: العربي والعالمي، ويلزم تنشئة أطفاله تنشئة تدعم الترابط الأسري والمجتمعي، وتراعي القيم الدينية والثقافية، وتحترم التنوع، وتحافظ على ازدهار الاقتصاد لدول هذه المنطقة.

- حد زمني: العام الدراسي 2024م - 2025م؛ حيث يرتبط التصور المقدم لتعزيز قيم التسامح والسلام بمناهج رياض الأطفال، والسنوات الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي المقررة خلال العام الدراسي الجديد القادم، ويمتد أثر هذا التصور للأعوام الدراسية التالية، ما لم تحدث تغييرات جذرية على هذه المناهج الدراسية.

ثامناً- أدبيات الدراسة

جاءت أدبيات هذه الدراسة لتجيب عن السؤال الأول من أسئلتها، ونصّه:

ما أهم الخبرات الدولية في تعزيز التربية من أجل قيم التسامح والسلام؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم الاطلاع على تجارب بعض دول العالم، ووصفها، وتحليلها، واستخلاص ما يتصل منها بالتربية والتعليم من أجل قيم التسامح والسلام، والربط بين ما أسفر عنه هذا التحليل، وما أشارت إليه بعض التقارير والدراسات السابقة فيما يتصل بالممارسات التربوية والتعليمية التي يمكن أن تعزز هذه القيم لدى أطفال الخليج العربي، وفيما يلي تفاصيل ما تضمنته أدبيات هذه الدراسة:

1 - بعض التجارب الدولية في التربية من أجل قيم التسامح والسلام:

فيما يتعلق بتناول التجارب الدولية في التربية من أجل السلام، هناك طريقتان للتعاطي معها:

- الطريقة الرأسية، وتتناول دولاً محددة تعرضت لحروب وانتهاكات مثل: البوسنة والهرسك، وجنوب إفريقيا، والسودان، وأيرلندا الشمالية، ورواندا، وماليزيا، وسيراليون.....، وتسير وفق أطر محددة مثل: السياق التاريخي للدولة قيد التجربة، والجهود المبذولة في التربية من أجل السلام، وأهدافها، والأسس التي قامت عليها تلك الجهود، وأدوار المعلمين حيال ذلك.
- والطريقة الأفقية، وتعتمد إلى تناول تضمين قيم السلام في المنهج المدرسي، واستخدام طرائق واستراتيجيات التدريس المناسبة لتحقيق تلك القيم، وتدريب المعلمين وصنّاع القرار لاستلهاام هذا التغير المستهدف.

والطريقتان كلتاهما صالح لهذا الدليل، غير أن الباحثين يفضلان العمل وفق الطريقة النوعية لاعتبارات من أهمها: أن الظروف المجتمعية التي صاحبت الدول قيد الخبرات السابقة لا تنسحب على دول مكتب التربية لدول الخليج، والشاغل الأكبر لهذه الدراسة -الذي نحن بصددّها- هو تحقيق أكبر استفادة من تلك التجارب بقطع النظر عن السياق التاريخي التي وقعت فيه.

وعمد الباحثان إلى التعرف على أهم قيم السلام من خلال مفاهيمها (المكون المعرفي)، ومهاراتها (المكون الأدائي)، والوقوف على أهم التجارب العالمية في دمج مفاهيم ومهارات السلام في المناهج والممارسات التربوية، والكشف عن الفجوات والفرص المتاحة لدمج مفاهيم السلام، واقتراح آليات لدمج هذه السياسات في التشريعات والخطط التربوية الوطنية، مشفوعة بإطار مرجعي يتضمن إرشادات عملية لمتخذي القرار حول كيفية

تبني سياسات وطنية تدعم التعليم من أجل السلام، وتصميم استراتيجيات تعليمية تفاعلية لتعزيز ثقافة السلام داخل الفصول الدراسية، ووضع نماذج لأنشطة مدرسية ومجتمعية تعزز مفاهيم التسامح والتفاهم بين الثقافات.

وتعتمد هذه الممارسات على أساليب تعليمية مبتكرة من خلال التعلم القائم على المشروعات، والأنشطة اللاصفية، والتعليم الرقمي، والشراكات المجتمعية، والتركيز على التعليم العاطفي والاجتماعي، بحيث يمكن تعزيز قيم السلام وبناء مجتمعات أكثر تسامحاً وعدالة. وتُظهر التجارب العالمية أن هذه الممارسات ليست فعالة فحسب، بل إنها قابلة للتطبيق في مختلف السياقات الثقافية والاجتماعية.

وقد ظهرت التربية من أجل السلام بشكل أقوى في المناطق التي طالتها النزاعات، وتفجرت فيها أعمال العنف، ودارت فيها رحى الحرب، ويمكن عرض ذلك - إيجازاً فيما يلي:

* في رواندا كان المعلمون - أحياناً - يقسمون الفصل بين التلاميذ الهوتو والتلاميذ التوتسي، حيث يجبر التلاميذ على ارتداء أزياء مختلفة طبقاً لجماعتهم العرقية. وكانت طرائق التعليم تقوم على الحفاظ والاستظهار بدلاً من طرائق التفكير النقدي. ومنهج التاريخ الذي يجري تدريسه في كل من المرحلة الابتدائية والثانوية كان يروج لرواية الماضي التي تعتمد كثيراً على الأنماط الاستعمارية الثابتة لتاريخ رواندا الذي يدعم الأيديولوجية السياسية لأنظمة حكم الهوتو الموجودة في السلطة في تلك الفترة من عام 1962 وحتى عام 1994، وقد عمل ذلك على ترسيخ الفكر العرقي، والخوف في نفوس سكان الهوتو. وبعد الإبادة الجماعية التي انتهت 1994 أعادت وزارة التعليم فتح المدارس الابتدائية، فأسقطت المصروفات الدراسية في المستوى الابتدائي، وحسنت جودة التعليم؛ مما أدى إلى تحسّن ملموس في المساواة بين البنين والبنات. ورأت الحكومة الرواندية أن قطاع التعليم بحاجة إلى أن يقوم بدور محوري في استراتيجية المصالحة الوطنية من خلال: القضاء على التفرقة العنصرية، وتشجيع الوصول إلى مستويات أعلى من التعليم عن طريق استخدام معايير تعتمد على مبدأ تنافس الطلاب فقط، ويجب أن يوفر التعليم أيضاً ثقافة السلام (هيلكر، 2011).

وأدى التعليم في رواندا دوراً مزدوجاً في إدارة كل من الصراع وبناء السلام، وعلى الرغم من التحسن الذي طرأ منذ عام 1994، وإعادة بناء هيكل نظام التعليم، إلا أن هناك عناصر وتحديات ما زالت تعكس فترة ما قبل الإبادة الجماعية، مما يوجد سبباً للخوف من صراع مستقبلي محتمل، الأمر الذي يعني أن هناك حاجة ماسة لوضع وتنفيذ الإجراءات داخل النظام التعليمي لبناء السلام، بدلاً من المساعدة في استنفار عوامل التوتر (أسيدو، 2011).

من أجل ذلك؛ وفي عام 1995، قامت حكومة رواندا الجديدة بفرض قرار بتعليق دراسة التاريخ في المدارس، زاعمة بأن دروس التاريخ السابقة كانت منحازة وتساعد على الفرقة، وقُدِّم مشروع كتابٍ اعتبر مصدراً يحتوي على مادة علمية، ونماذج للدرس تغطي أربع فترات تاريخية، وقد حمل عنوان «تدريس تاريخ رواندا: توجّه مشترك» الأمر الذي يتطلب ضرورة الإلحاح على المعلمين بتبني استراتيجيات التفاوض غير العنيف في المدارس. ومن

هنا يمكن القول إن هناك دليلاً عملياً على وجود علاقة مباشرة بين المنهج الدراسي لمادة التاريخ في الفترة التي سبقت الإبادة الجماعية والمشاركة الجماعية في الإبادة. ومع ذلك، فمن الواضح أن حجرات الدراسة بالمدارس كانت ضمن الأماكن المتعددة التي يجري فيها تدعيم وترويج الروايات التاريخية أثناء حكم الهوتو عن الصراع العرقي السابق، وسيطرة التوتسي ومكرهم السيئ. (هيلكر، 2011).

ومن المحتمل أيضاً أن طرائق التدريس المعتمدة على المدرس كانت تؤيد فكرة ونظام الحكم المتجه من القمة إلى القاع، الذي كان قادراً على جمع عدد كبير وبسرعة بالغة للمشاركة في الإبادة الجماعية (هيلكر، 2011). كما يتضح أن أسلوب التدريس المتاح في المدارس يتمحور حول المعلم، مع فرص ضئيلة أمام الطلاب للحوار والمناقشة (Freedman et al, 2008).

* وفي بوجانفيل (منطقة مستقلة تتمتع بالحكم الذاتي في بابوا غينيا الجديدة) بادرت «ثورة جوز الهند» التي وصلت فيها الجامعات المحلية للقاعدة الشعبية والثقة في النفس، بالتعليم أو تهيئة مناخ أكثر عدلاً واستقراراً، بما في ذلك الوقود المشتق من جوز الهند، والزراعة العضوية القائمة على معرفة السكان الأصليين، وحق الإنسان في التعليم. وفي ميندانا (جزيرة في الفلبين)، وبينما كانت الصراعات المسلحة والتوترات مستمرة بين الجماعات الاجتماعية والسياسية والثقافية المختلفة، وضعت المنظمات غير الحكومية والأفراد والمجتمعات المحلية الملتزمة - بإصرار وإبداع - برامج للتعليم من أجل السلام في الجامعات والمدارس ومناطق السلام الواقعة في قلب إطلاق النار بين الحكومة والجماعات المتمردة المسلحة (توه، 2002).

* وفي أيرلندا الشمالية، عكست المسؤولية التشريعية لمؤسسات التعليم والتدريب السعي نحو تحقيق السلام. وجاءت هذه الجهود على مستويات مختلفة، ولكن كان المستهدف الأساسي هو المدارس، ومؤسسات الشباب، والمجتمع المحلي، وقطاعات التعليم العالي، وتعليم الكبار. وتراوحت البرامج الرائدة لهذه المنظمات من مشاريع لأيام العطلات تضم جماعات من الأطفال الكاثوليك والبروتستانت، إلى برامج تدريسية في التاريخ والسياسة، إلى أنماط مختلفة من إجراءات إقامة صلات بين الجماعات المحلية ودخلها في سياقات مؤسسية وغير مؤسسية. وكانت نتيجة هذه الجهود خليطاً من النجاح والإخفاق، ولكن تم تأسيس جيد لديناميكية العمل البنائي للتعليم من أجل السلام في عديد من جوانب النظام التعليمي بأيرلندا الشمالية (دوفي، 2000).

* وفي نيبال، على الرغم من أن الصراع قد وصل إلى نهايته على نحو رسمي، إلا أن المدارس قد استمرت في المعاناة من التوترات التي جاءت نتيجة للعنف السياسي، وسياسة المركزية الحكومية التي استمرت على مدى عقد من الزمان. ففي غياب الحكومات المحلية ذات الكفاءة أصبحت الخدمات العامة بما فيها المدارس في الواقع مراكز سياسية تمارس فيها الكوادر الحزبية اهتمامها السياسي. أضف إلى ذلك أن السياسات الانتقالية والعملية السياسية التي تجرى حالياً زادت من حدة الخوف والحيرة بين الأحزاب السياسية التي تتصارع باستمرار للحفاظ على دعمها بين أعضاء المجتمع المحلي. وهكذا أدى الصراع المسلح إلى زيادة تأثير السياسة على العمليات التعليمية، مما أدى إلى زيادة الفساد والوصاية السياسية في

النظام التعليمي؛ فالهجمات على المدرسين أثناء الصراع، والتأثير المباشر أو الرمزي للعنف على التعليم المدرسي لهما تأثيرات أكبر على الإطار السياسي لاتفاقية فترة ما بعد الصراع في القطاع التعليمي. وأكثر أهمية من ذلك أن مناقشة إعادة بناء التعليم في نيبال تستحق اهتماماً أكبر، وذلك بصفة خاصة، لأن الأمة بصدد عملية صياغة وإعادة نشر دستور جديد، وإعادة بناء تأثيرات على نظام التعليم في المستقبل (فيرالي، 2013).

* وفي البوسنة والهرسك، قامت التربية من أجل السلام على الاتجاه المبني على النظرة الإيجابية للكون، وبالنظر للتربية كعملية تغيير وتحويل متعمدة، تهدف إلى استبدال السلوكيات القائمة على الصراع بتصورات ومبادئ وسلوكيات قائمة على الوحدة في كل مظاهر الحياة البشرية. ومن ثم اتخذت هذه التجربة منظوراً فلسفياً بدرجة كبيرة؛ مخاطبة كوامن النفس البشرية، وجاعلة من السلام بُعداً أصيلاً داخل البشر جميعهم، وفي مناحي الحياة جميعها: بين الفرد وذاته، وفي علاقاته بالآخرين، وفي العلاقات التي تربط الجماعات داخل المجتمع (محمد، 2014).

* وفي سيراليون، قامت جهود التربية من أجل السلام بالاستناد إلى توجيهين متكاملين؛ أحدهما عام وموجه لجميع التلاميذ بمراحل التعليم الإلزامي، والآخر استهدف الفئة العمرية التي تجاوزت فرص التعليم النظامي، والتي تم الزجُّ بها في سياق الصراع، الأمر الذي استلزم إعداد برامج تربوية تأهيلية علاجية لإعادة إدماجهم بالمجتمع؛ بغية القضاء على فرص العودة لممارسة أعمال العنف التي ألفوها خلال فترة الصراع. بينما تمثل التوجه الثاني في إعداد حقيبة التربية من أجل السلام التي تم تجربتها وتعميمها بمدارس سيراليون، واستندت على أسس فنية مهنية بدرجة كبيرة، تمثلت في: تبني عدة مداخل لإدماج مبادئ السلام في المناهج الدراسية، وبشكل مترابط ومتسق في إطار المنهج القومي المطبق، تجنباً لعدم الحذف أو الإسقاط، مع توجيه الاهتمام بجميع المحيطين بالطلاب وسلوكياتهم، سواء داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، وكذلك توجيه العناية لتحقيق التوازن بين المحتوى التعليمي وطرائق التدريس (محمد، 2014).

2 - بعض الدراسات السابقة التي قدّمت ممارسات لتعزيز قيم التسامح والسلام

فيما يتعلق بالدراسات السابقة التي قدمت ممارسات لتعزيز قيم التسامح والسلام؛ فقد استخلص الباحثان - من خلال تحليل بعض هذه الدراسات - تعدد ممارسات تعزيز قيم التسامح والسلام، وتنوعها، ويمكن الإشارة إلى بعض ما تناولته هذه الدراسات السابقة فيما يلي:

- الممارسة الواقعية. حيث ورد في 2000 le Groupe Bertelsmann pour la recherche politique مؤسسة برتلسمان أنها اعتمدت منهجاً تعليمياً للتسامح، حيث خلصت عبر دراستها في مركز البحوث السياسي في جامعة ميونخ بألمانيا إلى بناء تصور لمفهوم التسامح؛ يقوم على مبدأ الممارسة الواقعية في مجال العمل التربوي، ويؤسس أداة عملية لتأصيل التسامح في مجال التربية المدنية، ويؤكد في الوقت نفسه على الدور الحاسم الذي يمكن للتربية على الديمقراطية والتسامح أن تؤديه في عالم شديد التنوع.

- **التعلم القائم على المشاريع.** في دراسة أجراها (Bar-Tal & Rosen, 2009)، تم تقييم تأثير برامج التعليم من أجل السلام في كولومبيا، وهي دولة عانت من صراع مسلح طويل الأمد. ركزت الدراسة على تطبيق مشاريع تعاونية في المدارس، حيث شارك الطلاب في أنشطة مثل بناء الجسور بين المجتمعات المتصارعة، وتنظيم ورش عمل حول حقوق الإنسان. وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين شاركوا في هذه المشاريع طوروا مهارات أفضل في التواصل والتعاون، كما انخفضت حالات العنف في المدارس بنسبة تصل إلى 25%. بالإضافة إلى ذلك، أظهر الطلاب تحسناً في فهمهم لقضايا العدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان.
- **الأنشطة اللاصفية.** في دراسة أجراها (Bickmore, 2011)، تم تقييم تأثير الأنشطة الفنية والمسرحية في تعزيز التسامح بين الطلاب في المدارس المتعددة الثقافات. ركزت الدراسة على تطبيق برنامج «فنون من أجل السلام» في عدة مدارس في كندا والولايات المتحدة، حيث شارك الطلاب في أنشطة فنية ومسرحية تعكس قيم التسامح والتفاهم. وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين شاركوا في هذه الأنشطة طوروا مهارات أفضل في التعاطف والتفاهم بين الثقافات. كما أظهرت النتائج تحسناً في العلاقات بين الطلاب من خلفيات مختلفة، وانخفاضاً في حالات التنمر والعنف في المدارس.
- **التركيز على التعليم العاطفي والاجتماعي.** في دراسة أجراها (Durlak et al, 2011)، تم تقييم تأثير برامج التعليم العاطفي والاجتماعي في المدارس. ركزت الدراسة على تحليل بيانات من 213 دراسة شملت أكثر من 270.000 طالب في مختلف أنحاء العالم. تم تقييم تأثير برامج التعليم العاطفي والاجتماعي على سلوك الطلاب وأدائهم الأكاديمي. وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين شاركوا في هذه البرامج طوروا مهارات أفضل في التعاطف وحل النزاعات. كما أظهرت النتائج تحسناً في المناخ المدرسي وتقليل حالات التنمر بنسبة تصل إلى 25%. بالإضافة إلى ذلك، أظهر الطلاب تحسناً في الأداء الأكاديمي والسلوكي.
- **الشراكات المجتمعية.** في دراسة أجراها (Bajaj, 2015)، تم تقييم تأثير الشراكات بين المدارس والمجتمعات المحلية في تعزيز السلام في المدارس التي تعاني من العنف. ركزت الدراسة على تطبيق برنامج «المدارس الآمنة» في عدة مدارس في كينيا، حيث تم تدريب المعلمين والطلاب وأفراد المجتمع على مهارات حل النزاعات وتعزيز التسامح. أظهرت النتائج أن هذه الشراكات أسهمت في تقليل العنف في المدارس بنسبة تصل إلى 40%. كما أظهرت النتائج تحسناً في العلاقات بين الطلاب وأفراد المجتمع، وزيادة في وعي الطلاب بقضايا السلام والعدالة الاجتماعية.
- **التعليم الرقمي.** في دراسة أجراها (Hicks, 2018)، تم تقييم تأثير المنصات التعليمية الرقمية في تعزيز قيم السلام بين الطلاب. ركزت الدراسة على تطوير منصة تعليمية رقمية تسمى «Peaceful Schools International» واستخدامها في أكثر من 50 مدرسة في كندا والولايات المتحدة. تم تحليل بيانات الطلاب قبل وبعد استخدام المنصة لتقييم تأثيرها على مهارات التفكير النقدي والتعاطف. وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين استخدموا المنصة طوروا مهارات أفضل في التفكير النقدي والتعاطف. كما أظهرت النتائج تحسناً في فهم الطلاب لقضايا السلام وحل النزاعات، وانخفاضاً في حالات العنف في المدارس.

تعليق على الدراسات السابقة

ومما سبق يستبين لنا، أن تلك الدراسات السابقة قدّمت ممارسات عملية متنوعة (مشاريع، أنشطة، شراكات، تعليم رقمي) وأثبتت فعاليتها في تقليل العنف وتعزيز مهارات التعاطف والتواصل.

غير أن معظمها أُجري في بيئات ثقافية وسياسية تختلف جذرياً عن بيئة الخليج، ولم يُبنَ على إطار مرجعي تربوي موحد يمكن أن يشكل أساساً لبرامج تعليمية متسقة.

وتبرز الحاجة إلى الدراسة الحالية في أنها ستوفّر إطاراً مرجعياً خليجياً يأخذ في الحسبان الخصوصية الثقافية والدينية والاجتماعية، ويحوّل هذه الممارسات العالمية إلى أدوات مناسبة لأطفال الخليج، مما يسدّ ثغرة واضحة في الأدبيات التربوية.

ومجمل ما سبق أن تجارب بعض الدول، ونتائج بعض الدراسات السابقة قد أكدت أن التعليم يؤدي دوراً مزدوجاً في إدارة كل من الصراع وبناء السلام، وأن التربية من أجل السلام تقوم على الاتجاه المبني على النظرة الإيجابية للكون، واستبدال السلوكيات القائمة على الصراع بتصورات ومبادئ وسلوكيات قائمة على الوحدة في كل مظاهر الحياة البشرية، وأن جهود التربية والتعليم من أجل السلام يمكن توجيهها لجميع التلاميذ بمراحل ما قبل المدرسة، والتعليم الإلزامي، وأن ممارسات تربوية، وتعليمية يمكن القيام بها لتعزيز قيم التسامح والسلام، ومنها أنشطة صفية، وأنشطة لاصفية تركّز على التعليم العاطفي والاجتماعي والرقمي بشراكة كاملة بين التربية الأسرية والتعليم المدرسي.

وبذلك تمّت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة

تاسعاً - الإطار المرجعي المقترح لتعزيز قيم التسامح والسلام لدى أطفال دول مجلس التعاون الخليجي

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، ونصّه:

ما مكونات إطار مرجعي لبناء برنامج تربوي تعليمي لتعزيز قيم التسامح والسلام لدى المتعلمين الصغار؟

قام الباحثان بوضع تصور لإطار مرجعي يمكن الاسترشاد بمحاوره ومكوناته وعناصره في بناء برنامج تربوي/ تعليمي بمرحلتين: رياض الأطفال للصفين: التمهيدي الأول والتمهيدي الثاني، وتأسيسية الابتدائي للصفوف: الأول والثاني والثالث من التعليم الأساسي.

وبعد تأمل تجارب بعض دول العالم، والتفكر في نتائج بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة؛ جاء الإطار المرجعي لبناء برنامج تربوي تعليمي لتعزيز قيم التسامح والسلام لدى أطفال دول مجلس التعاون الخليجي وفق المحاور والمكونات والعناصر التالية:

المحور الأول: فلسفة الإطار الفكري المرجعي لبناء البرنامج التربوي التعليمي

تحدد فلسفة الإطار الفكري فيما يلي:

- مكون (1) الرؤية Vision

تنشئة جيل خليجيّ، متوازن الهوية، رحيم بغيره، مُتقن للتواصل بلا عنف، يحلّ الخلاف بالحوار، ويحترم التنوع في ضوء القيم الدينية والوطنية.

- مكون (2) الرسالة Mission

يساعد الإطار في بناء برنامج يؤسس لممارسات منزلية ومدرسية مستمرة تُنمّي لدى أطفال الروضة والمدارس بدول الخليج صفة التعاطف، وسلوك إدارة الخلافات بطرق تصالحية، وتُطوّر لديهم مهارات التواصل والنقد الإعلامي والخدمة المجتمعية عبر تعلم اللعب والقصة والمشروعات.

- مكون (3) القيم الحاكمة Values

الرحمة - العدل - الكرامة - المسؤولية - التعاون - الصدق - الانتماء للوطن - احترام الخصوصية الثقافية والدينية.

- مكون (4) الأهداف الاستراتيجية Goals

يسعى الإطار المرجعي بما يتضمن من إجراءات تنفيذية إلى تحقيق البرنامج التربوي التعليمي المقترح بناؤه لتعزيز قيم التسامح والسلام إلى الأهداف الاستراتيجية التالية:

- الوقوف على أحدث التوجهات والسياسات والممارسات العالمية في مجال التربية من أجل التسامح والسلام والاستفادة منها في توظيفها بما يتوافق مع ثقافة المجتمع الخليجي.
- إعادة صياغة المناهج الدراسية بحيث تُدمج مفاهيم التسامح والسلام في جُلّ المقررات بشكل عرضي (Cross-Curricular) لا يقتصر على مادة بعينها، بما يجعلها جزءاً من التجربة التعليمية اليومية للطفل.
- بناء قدراتٍ مطوري المناهج والمعلمين؛ لتعزيز ثقافة قيم التسامح والسلام بين الأطفال عبر بعض المناهج الدراسية والممارسات التعليمية.
- تطوير استراتيجيات تعلم تفاعلية تساعد المعلمين على ترسيخ قيم السلام لدى الأطفال، مثل: الحوار البناء، التعلم التعاوني، حل النزاعات بالوسائل السلمية، والمحاكاة وأداء الأدوار.
- تعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الأطفال حول قضايا العنف والتسامح، بما ينمّي قدرتهم على إدراك دورهم في بناء السلام، وعدم الانسياق وراء خطابات الكراهية والتعصب.
- تفعيل الشراكة مع الأسرة والمجتمع المحلي لتعزيز قيم السلام في الممارسات اليومية، من خلال برامج توعوية، ومبادرات مدرسية مجتمعية، وأنشطة مشتركة بين المدرسة والأسرة.

المحور الثاني: منطلقات الإطار المرجعي، ومركزاته

تحدد منطلقات الإطار المرجعي، ومركزاته فيما يلي:

1. المنطلق الفكري والقيمي؛ المستند لمبادئ إسلامية تؤكد على التسامح، والعدل، ونبذ العنف، وترسيخ قيم الرحمة والتعايش بين البشر مع مراعاة الخصوصية الثقافية والحضارية لدول مجلس التعاون الخليجي، وما تتميز به من تنوع عرقي وديني واجتماعي، مع الحفاظ على الهوية الوطنية الجامعة.
2. المنطلق التربوي والتعليمي؛ باعتبار أن التربية من أجل السلام أحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد دور التعليم في تعزيز الاستقرار المجتمعي، وتنمية مهارات العيش المشترك. والإيمان بأن التعليم لا يقتصر على نقل المعرفة، وإنما يتجاوز ذلك إلى بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة.
3. المنطلق التنموي والاستراتيجي؛ المرتبط برؤى دول مجلس التعاون الخليجي 2030 وما بعدها، التي أكدت على بناء الإنسان، وترسيخ قيم التسامح والانفتاح، والعيش المشترك. والانطلاق من التحديات التي تواجه المنطقة، وعلى رأسها: التعدد الثقافي والسكاني، مخاطر التعصب والتطرف، والحاجة إلى بناء مجتمعات أكثر تماسكاً وسلاماً. والانسجام مع أهداف التنمية المستدامة 2030.
4. الشمولية والتكامل؛ حيث يتناول التعليم من أجل التسامح والسلام من زوايا متعددة، تشمل المناهج، وطرائق التدريس، والأنشطة المدرسية، والبيئة التعليمية، ويراعي الترابط بين مختلف العناصر التعليمية لضمان تأثير متكامل ومستدام.
5. الاستناد إلى بعض التجارب الدولية؛ باستعراض واستلهام تجارب دولية ناجحة في هذا المجال، ومقارنتها مرجعياً؛ لتكييفها مع السياقات المحلية.
6. المرونة وقابلية التطبيق؛ بتقديم إرشادات عملية يمكن تكييفها مع الأنظمة التعليمية المختلفة في دول الخليج. وتوفير حلول متعددة تناسب البيئات المدرسية المتنوعة دون فرض نموذج موحد.
7. تعزيز النهج القائم على القيم، ومكوناتها: المعرفية والمهارية؛ وذلك بالتركيز على تعزيز القيم، والمفاهيم الأساسية من مثل: التسامح، وقبول الآخر، والعدالة، والحوار. ودعم شخصية الطالب ليكون مسؤولاً اجتماعياً وفاعلاً في مجتمعه.
8. إشراك جميع الفئات الفاعلة في العملية التعليمية؛ حيث تكامل الأدوار بين: صناع القرار التربوي، ومطوري المناهج، والمعلمين، والطلاب، وأسرهم.
9. الاستدامة في تطبيق مفاهيم التعليم من أجل السلام؛ من خلال السعي إلى جعل تعليم التسامح والسلام جزءاً أصيلاً من العملية التعليمية وليس مجرد مبادرات مؤقتة، واقتراح آليات لمتابعة الأثر والتطوير المستمر للمناهج واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم.

المحور الثالث: عناصر البرنامج التربوي التعليمي

- مكون (1) نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج التربوي التعليمي

أمثلة للنواتج التربوية لإكساب قيم التسامح والسلام بمرحلة رياض أطفال : (4-6)

- * يسمّي 6-8 مشاعر أساسية ويمارس 3 تقنيات تهدئة (تنفّس / عدّ / زاوية هدوء).
- * يطبّق جُمْلَتَيْن من التواصل بلا عنف في مواقف اللعب.
- * يشارك في نشاط تعاوني أسبوعي قصير (10-15 دقيقة).
- * يُظهر تعاطفًا في 3 مواقف موثقة شهريًا (بطاقات ملاحظة).

أمثلة للنواتج التعليمية لتعزيز قيم التسامح والسلام بالمرحلة التأسيسية ابتدائي : (6-8)

- * يتعرّف على 3 أشكال للتنمر الإلكتروني وكيفية طلب المساعدة.
- * يدير جلسة وساطة بين زميلين متخصصين بإشراف المعلم وفق نموذج مُحكَم.
- * ينفذ مشروع خدمة مجتمعية كلّ فصل دراسي (تصميم-تنفيذ-تأمل).
- * يحلّل ادعاء إعلاميًا بسيطًا (حقيقة / رأي / تحيز) ويكتب ردًا محترمًا.

مكون (2) المقررات والخطة الدراسية المقترحة لتعزيز قيم التسامح والسلام لأطفال الخليج

أ) المقررات الدراسية التي يتم دمج قيم التسامح والسلام في موضوعاتها

- في مناهج الأطفال بمرحلة رياض الأطفال، ومناهج المرحلة التأسيسية من التعليم الابتدائي؛ وذلك بتعليمهم مفاهيم بسيطة عن التسامح والسلام من خلال استخدام القصص والأنشطة التفاعلية لتعليم مفاهيم التسامح والسلام، وتعزيز مهارات التعاون من خلال الألعاب الجماعية. والمقررات المناسبة لدمج المفاهيم في مناهجها الدراسية في تلك المرحلة مثل: التربية الوطنية، واللغة العربية.

معنى ما سبق أن أنسب المقررات الدراسية لدمج مفاهيم التسامح والسلام هي على سبيل الأمثلة:

- مقرر التربية الوطنية، حيث يُعد مقرر التربية الوطنية من أهم المقررات لتعزيز قيم المواطنة والعدل والسلام. يمكن من خلالها تعليم الطلاب عن حقوقهم وواجباتهم، وكيفية التعايش مع الآخرين، وفيها يمكن دمج مفاهيم: العدل الاجتماعي، وحقوق الإنسان، والتسامح، والتعايش السلمي.
- مقرر الدراسات الاجتماعية، حيث يمكن في هذا المقرر دمج قضايا تاريخية وجغرافية واجتماعية، مما يجعلها مناسبة لتعليم الطلاب عن النزاعات التاريخية وكيفية حلها، بالإضافة إلى تعزيز فهم التنوع الثقافي. ويركز الدمج من خلال هذه القضايا على مفاهيم: السلام العالمي، والعدل التاريخي، واحترام الثقافات المختلفة.
- مقررات اللغات، من مثل: اللغة العربية/ اللغة الإنجليزية؛ حيث يمكن استخدام مواد القراءة والكتابة لتعزيز قيم السلام والعدل من خلال القصص والحوارات والمناقشات، مع تضمين مناهجها الدراسية قصصًا عن التسامح، وكتابة مقالات عن العدل، ومناقشات حول احترام الآخر.

- مقرر التاريخ، ويمكن من خلال التاريخ تعليم الطلاب عن النزاعات السابقة، وكيفية تحقيق السلام والعدل، مع تضمين مناهجها دروساً عن الحروب والسلام، وشخصيات تاريخية دعت إلى العدل.
- مقرر اللغة العربية، وذلك من خلال بعض موضوعات القراءة، والأناشيد، والقصص القصيرة.

مكون (3) وحدات مقترحة لمحتوى تربوي تعليمي لتعزيز قيم التسامح والسلام لأطفال الخليج

- * الوحدة الأولى: الطفل والهوية المتوازنة (وعي المشاعر، تقدير الذات بلا تفوق زائف).
 - * الوحدة الثانية: قلوب الأطفال (التعاطف، الإصغاء، لغة اللاعنف «أنا أشعر... عندما...»).
 - * الوحدة الثالثة: تفاهات الأطفال واختلافاتهم (حلّ النزاع، الوساطة الزملائية، الفوز للجميع).
 - * الوحدة الرابعة: تنوع الأطفال (اختلاف العادات / اللهجات / الملابس ضمن الاحترام).
 - * الوحدة الخامسة: أطفال: آمنون رقمياً (التعامل مع الشائعات، الوقاية من التنمر الإلكتروني).
 - * الوحدة السادسة: الأطفال وخدمة مجتمعهم المحلي (مشروعات خدمة بسيطة مرتبطة بالحي / التراث).
- على أن تركز محتويات الوحدات المقترحة على مفردات كثيرة منها:

- المرجعية القيمية المحلية: ربط الأنشطة بنصوص وقصص من السيرة والقيم العربية والخليجية (الضيافة، صلة الرحم...).
- التعلّم الاجتماعي: الانفعالي (SEL Social and Emotional Learning)، ووعي الذات، وإدارة الانفعالات، والتعاطف، واتخاذ القرار المسؤول.
- الممارسات التصالحية: دوائر حوار، إصلاح الضرر، اتفاقات سلوكية بدل العقاب فقط.
- السلام الرقمي: مواطنة رقمية، مكافحة التنمر الإلكتروني وخطاب الكراهية.
- الإنصاف والشمول: مراعاة ذوي الإعاقة والاختلافات اللغوية / الثقافية.

مكون (4) أنشطة وأدوات مقترحة لتقديم محتوى تربوي تعليمي لتعزيز قيم التسامح والسلام لأطفال الخليج

- * توفير حقيبة الصف / البيت تتضمن قصصاً مصوّرة عربية، وبطاقات مشاعر، بطاقات «أنا أستطيع»، كتيّب الوساطة، ملصقات جُمْل اللاعنف، نموذج اتفاق إصلاح ضرر، لعبة أدوار، بطاقات امتنان.
- * ركن السلام: وسادة / سجادة، مؤقّت رملي، تعليمات تنفّس، دفتر «أكتب شعوري».
- * سيناريوهات قصيرة (5 دقائق): «تزامن عند الباب»، «رسالة جارحة في مجموعة الصف»، «اختلاف لهجة / لباس»
- * فعاليات شهرية: يوم الضيافة الخليجية، ومعرض قصص التسامح، ومسرح الدمى، تحدي «أسبوع بلا كلمات جارحة»، «نظافة الشاطئ / الحديقة».

مكون (5) الأدوار التربوية والتعليمية لتعزيز قيم التسامح والسلام لأطفال الخليج

* بعض أدوار أولياء الأمور لإكساب قيم التسامح والسلام لأطفالهم.

- القيام بنشاط منزلي يومي لمدة 15 دقيقة / يوم: حكاية قبل النوم / مناقشة شعور اليوم / لعبة تعاطف.
- عقد جلسة أسرية أسبوعية (20-30 دقيقة): دائرة حوار، بطاقة امتنان، اتفاق سلوكي بسيط.
- توفير أماكن في المنزل: لوحة مشاعر، أركان للاستراحة / أماكن هدوء وسلام.
- التزام أسري للاستخدام الآمن للأجهزة، ومراقبة تراكمية غير مباشرة.
- مشاركة شهرية في فعالية مدرسة-أسرة (حكاية قصص، يوم ضيافة خليجية، حملة نظافة شاطئ...).

* بعض أدوار المعلمات والمعلمين لتعزيز قيم التسامح والسلام لتلاميذهم

- القيام بنشاط مدرسي / فصلي يومي (5-7 دقائق): تحية حنونة، أو تعليق على مشاعر إيجابية.
- تنفيذ أنشطة أداء أدوار وقصص ومسرح صفّي، مع لغة تواصل بلا عنف.
- وساطة بين الزملاء: تدريب 6-8 «وسطاء صغار» بكل فصل بإشراف المرشد.
- دمج السلام الرقمي في حصص المهارات التقنية (إبلاغ / لقطات شاشة / عدم إعادة النشر المؤذي).
- تقويم بنائي: بطاقات ملاحظة، وسجلات للاتجاهات والمشاعر، تأمل ختامي «ماذا تعلّمت؟».

* بعض أدوار الأطفال أنفسهم لتعزيز قيم التسامح والسلام لديهم

- استخدام وتبادل بطاقات: أنا أستطيع، أعذر، أشرح شعوري، أطلب مهلة هدوء، أساعد زميلي.
- تكوين أصدقاء: كل أسبوع صديق جديد، مهمة مساعدة محددة.
- القيام بدور «وسيط صغير» وفق خطوات متفق عليها (إصغاء-تلخيص-اتفاق إصلاح الضرر).
- المشاركة في يوم خدمة شهري بسيط: نباتات الصف / المدرسة، تزيين ركن السلام، حملة نظافة الحي.

ب) خطة دراسية مقترحة لتعزيز قيم التسامح والسلام لأطفال الخليج

- الأسبوعان الأول والثاني لأنشطة التأسيس (ميثاق صف السلام، الركن الهادئ، تدريب الوسيط).
- الأسابيع من الثالث إلى الثامن: وحدة الهوية والوعي بالمشاعر (قصص / ألعاب تنظيم انفعالي).
- الأسابيع من التاسع إلى الرابع عشر: وحدة: التعاطف والتواصل بلا عنف.
- الأسابيع من الخامس عشر إلى العشرين: وحدة: حل النزاعات والوساطة.
- الأسابيع من الحادي والعشرين إلى الرابع والعشرين: وحدة: التنوع الثقافي (أزياء / أطعمة / لهجات الخليج باحترام).
- الأسابيع من الخامس والعشرين إلى الثلاثين: وحدة: المواطنة الرقمية ومكافحة التنمر الإلكتروني.
- الأسابيع من الحادي والثلاثين إلى الرابع والثلاثين: وحدة: مشروع خدمة مجتمعية.
- الأسبوعان الخامس والثلاثين والسادس والثلاثين لأنشطة الختام والتقييم ومعرض «قصص التسامح والسلام».

وخلاصة ما سبق أن الإطار المرجعي يأتي في ثلاثة محاور تختص بفلسفته، ومنطلقاته، ومكونات البرنامج القائم عليه، وأن البرنامج التربوي التعليمي يأتي في خمسة مكونات تختص بنواتج التعلم، والمحتوى الدراسي، والأنشطة التعليمية والأدوات المعنية، وأدوار أولياء الأمور والمعلمين والمتعلمين، والخطة الدراسية بما تشمل عليه من مقررات وخريطة زمنية مقترحة للتنفيذ.

وبعرض هذا التصور المقترح للإطار المرجعي، وللبرنامج التربوي التعليمي تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

عاشراً - توصيات الدراسة، ومقترحاتها

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، ونصّه:

ما الآثار المتوقعة لتطبيق برنامج تربوي تعليمي لتعزيز قيم التسامح والسلام لدى أطفال دول مجلس التعاون الخليجي؟

اعتمد الباحثان توقعهما لما يمكن أن تستفيده المجتمعات الخليجية بصورة عامة، وبعض فئاتها التربوية بصفة خاصة من استخدامها للإطار المرجعي المقترح، وتطبيقها لبرنامج تربوي تعليمي - يتم بناؤه وفقاً لهذا الإطار - بهدف تعزيز قيم التسامح والسلام لدى أطفال دول مجلس التعاون الخليجي.

وعلى ضوء هذه التوقعات، والأخذ بهذا الإطار المرجعي إلى حيث التطبيق، وما يمكن أن يسفر عنه من آثار إيجابية أوصى الباحثان:

صنّاع القرار وراسمي السياسات التعليمية بما يلي:

- وضع سياسات تربوية تدعم التعليم من أجل التسامح والسلام، مع تضمين هذه السياسات أطر تقييم واضحة لقياس نجاح هذه السياسات، واقتراح الباحثان لتنفيذ هذه التوصية بعض الإجراءات العملية، ومنها:

- * صياغة تعريفات إجرائية واضحة للتنمر، وخطاب الكراهية، ولمسارات الإبلاغ عنها، والإجراءات التصالحية في حالة حدوثها.
- * رصد مؤشرات أداء في خطط المدارس (نسب حوادث النزاع/ التنمر، حضور أولياء الأمور، إنجاز مشروعات مجتمعية).
- * اعتماد برامج تدريب إلزامي للمعلمين والمرشدين وقادة المدارس: (كيفية تنفيذ أنشطة تأسيس السلام والتسامح بين طلاب المدرسة، وكيفية متابعة الممارسات الصفية ذات العلاقة).
- * عقد شراكات بين المدرسة، ومؤسسات المجتمع المحلي لإبراز أنشطة التسامح والسلام.

مطوري المناهج الدراسية لمرحلتى: رياض الأطفال، وتأسيسى الابتدائى بما يلي:

- تضمين أدلة المعلمين استراتيجيات عملية لدمج مفاهيم السلام والتسامح في المحتويات التعليمية (الدروس، والأنشطة الصفية) بطريقة متوازنة، دون المساس بالهوية الثقافية للدول الأعضاء. ولتنفيذ هذه التوصية يُتوقع أن يقوم مطورو المناهج الدراسية بما يلي:
- * إدماج مفاهيم التسامح والسلام أفقياً وعمودياً داخل دروس لغتي العربية، والتربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية، والفنون، والمهارات الرقمية.
- * إنتاج قصص محلية قصيرة مع مفردات عصرية خليجية، وأنشطة أداء أدوار مرتبطة بالموثوث (المجلس/ الضيافة).
- * بناء خرائط مفاهيم وربط بالتعلم الاجتماعى-الانفعالي في كراسات الأنشطة.
- * تصميم حقيبة معلم: سيناريوهات صفية جاهزة، وبطاقات وساطة، وأسئلة تأمل ختامي.

معلمات ومعلمي رياض الأطفال والصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسى بما يلي:

- إعداد خطط تدريسية وبناء نماذج لأنشطة تفاعلية يمكن تطبيقها داخل الفصول الدراسية تعزز قيم السلام والتسامح لدى المتعلمين الصغار.
- والآثار المتوقعة لقيام المعلمات والمعلمين بهذه التوصية تتحدد فيما يلي:
- * تحسين جودة التدريس.
- * تحسين مهارات المعلمين.
- * توجيه الحوارات الصفية.
- * تنمية التفكير النقدي لدى الأطفال، وتعزيز روح التفاهم بينهم.

مديري المدارس والإداريين بما يلي:

- تطوير بيئات مدرسية آمنة تسودها قيم العدالة والمشاركة والتعاون. وتصميم مبادرات مدرسية تعزز ثقافة الوساطة، وحل النزاعات، والمواطنة الإيجابية. ولتنفيذ هذه التوصية آثار إيجابية متوقعة منها:
- * توفر سياسات المدرسة الآمنة. من خلال وضع لوائح مدرسية تؤكد على الاحترام ونبد العنف والتنمر.
- * إمكانية إدارة حوادث التنمر بكفاءة.
- * المتابعة الدقيقة لمؤشرات الأداء المدرسي من أجل التسامح والسلام.
- واستكمالاً لما تم استخلاصه من الوصف والتحليل والتأمل، ولما تم توقعه من آثار إيجابية لاستخدام الإطار المرجعي اقترح الباحثان ما يلي:

- وضع أطر تشريعية وسياسات وطنية واضحة تلزم المؤسسات التعليمية بتبني مفاهيم السلام، وإنشاء لجان مشتركة بين وزارات التربية والتعليم والجهات المعنية لمواجهة ضعف التنسيق بين الجهات التربوية وصنّاع القرار، أو غياب السياسات الواضحة التي تدعم إدماج قيم التسامح والسلام في المناهج الدراسية.
- تعزيز الوعي المجتمعي عبر الحملات الإعلامية والمبادرات المجتمعية، وإشراك الأسر في برامج تربوية موازية تدعم نشر ثقافة الحوار والقبول بالآخر، وذلك للتغلب على المعوقات الثقافية والاجتماعية، ومنها: بعض الممارسات التقليدية أو القيم الاجتماعية المنغلقة من تقبل مفاهيم التعددية والتسامح.
- تطوير برامج تدريبية متخصصة للمعلمين والإداريين، وإعادة النظر في المناهج لإدماج القيم بصورة عملية وتفاعلية، مع التركيز على الأنشطة التطبيقية؛ وذلك لمواجهة أوجه القصور في إعداد المعلمين في مجال التربية من أجل التسامح والسلام، أو ضعف دمج القيم في المناهج بشكل ممنهج.
- تخصيص موازنات مناسبة لدعم برامج التعليم من أجل السلام، وتوظيف التقنيات الحديثة والحلول الرقمية منخفضة التكلفة في تنفيذ الأنشطة، وخاصة في حالة نقص الموارد المادية أو ضعف الإمكانيات التقنية اللازمة لتطبيق البرامج التربوية.
- استخدام استراتيجيات تدريسية مبتكرة (كاللعب التعليمي، التعلم القائم على المشروعات، والأنشطة التعاونية) لدمج الطلاب تدريجيًا في ممارسة قيم التسامح والسلام، وللتغلب على مقاومة بعض الطلاب للتغيير نتيجة تنشئتهم على ممارسات قائمة على التمييز أو الانغلاق.
- وبطرح التوصيات، والآثار المتوقعة من تنفيذها، وتقديم المقترحات والمتوقع من الأخذ بها، وكيفية التغلب على معوقاتها المتوقعة يكون قد تمّت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الأزهر الشريف، الكنيسة الكاثوليكية (2019). وثيقة الأخوة الإنسانية من أجل السلام العالمي والعيش المشترك. أسيدو، كليمنتينا (2011). التعليم والصراع: من ردة الفعل الطارئة إلى إعادة تأسيس وبناء السلام، ترجمة: عماد الدين إبراهيم عبد الرازق، مستقبلات 2 (41)، مركز مطبوعات اليونسكو، 261: 265.
- الإمارات العربية المتحدة (2017). مئويّة الإمارات 2071، مكتب رئاسة مجلس الوزراء.
- إنجيل لوقا (1909). بيروت: جمعية التوراة الأميركية في المطبعة الأميركية، 1909.
- الأيداء، سارة (2019). ثقافة التسامح والسلام في التعليم السعودي: دراسة تحليلية لوثيقة سياسة التعليم في المملكة ومحتوى بعض المقررات الدراسية في ضوء المواثيق الدولية، مجلة البحث العلمي في التربية 20 (2)، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، 575: 633.
- توه، سوي هين (2002). التعليم للعيش معاً: بناء السلام والتعليم من أجل السلام: خبرات محلية وتأمّلات عالمية، ترجمة: أحمد عطية أحمد، مستقبلات 1 (32)، مركز مطبوعات اليونسكو، 113: 121.

- الجمهورية اليمنية (2019). الرؤية الوطنية لبناء الدولة اليمنية الحديثة.
- دوفي، ترنس (2000). تعليم من أجل السلام في مجتمع منقسم: إرساء ثقافة السلام في أيرلندا الشمالية، ترجمة: أحمد عطية أحمد، مستقبلات 1 (30)، مركز مطبوعات اليونسكو، 17: 34.
- دولة الكويت، مجلس الأمة. (1962). دستور دولة الكويت.
- دولة قطر. (2003). الدستور الدائم لدولة قطر.
- راغب، رنيا عادل سلامة (2022). برنامج قائم على التربية من أجل السلام Education Peace في تنمية الأداء المعرفي والذكاء الوجداني ومهارات إدارة الصف السلمي لدى الطلاب معلمي البيولوجي، المجلة التربوية (100)، جامعة سوهاج، كلية التربية، 229: 325.
- سلطنة عمان، وزارة الاقتصاد (د. ت). رؤية عمان 2040.
- فيرالي، تيجندراج (2013). التعليم المدرسي في ظروف الصراع والعنف: تسييس التعليم في نيبال قبل وبعد اتفاقية السلام المبرمة في عام 2006، ترجمة: حمدي الزيات، مستقبلات 1 (43)، مركز مطبوعات اليونسكو، 73: 104.
- القحيز، أسماء (2024). مدى تضمين قيم السلام في محتوى الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية، مجلة العلوم التربوية 4 (10)، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، 18: 53.
- القس أنطونيوس فكري (د. ت). سفر إشعيا، مشروع الكنوز القبطية.
- محمد، أمل (2014). برامج التربية من أجل السلام بالتعليم قبل الجامعي في بعض الدول وإمكانية الاستفادة منها في مصر، دراسات عربية في التربية وعلم النفس 56، رابطة التربويين العرب، 161: 224.
- محمود، مروة (2016). التربية من أجل السلام في مواجهة ظاهرة العنف بالمدرسة الثانوية في مصر، دراسات في التعليم الجامعي 33، جامعة عين شمس، كلية التربية، مركز تطوير التعليم الجامعي، 514: 538.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج (2010). نشر وتنمية وتطوير ثقافة الحوار في المؤسسات التربوية في الدول الأعضاء، مشروع تطوير التعليم، الرياض: مكتبة تربية الغد.
- مملكة البحرين (د. ت). من الريادة إقليمياً إلى المنافسة عالمياً. رؤية مملكة البحرين الاقتصادية حتى عام 2030.
- المملكة العربية السعودية، هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (1992). النظام الأساسي للحكم.
- نذر، فاطمة (2010). مبادئ السلام لدى طلاب وطالبات الصفين الرابع والخامس الابتدائي بدولة الكويت، مجلة العلوم الإنسانية 33، جامعة منتوري، قسنطينة، 49، 70.
- هيلكر، ليندساي ماكلين (2011). دور التعليم في توجيه الصراع وبناء السلام: حالة رواندا، ترجمة: عماد عبد الرازق، مستقبلات 2 (41)، مركز مطبوعات اليونسكو، 393: 420.
- اليمني، رحاب أحمد السيد (2018). القيم الإنسانية والسلام العالمي: مهام جديدة في رسالة الجامعة، مستقبل التربية العربية 111 (25)، المركز العربي للتعليم والتنمية، 177: 224.
- اليونسكو (2011). الأزمة الخفية: النزاعات المسلحة والتعليم، التقرير العالمي لرصد التعليم، اليونسكو.
- اليونسكو (2015). إعادة التفكير في التربية والتعليم نحو صالح مشترك عالمي، فرنسا: اليونسكو.

- اليونسكو (2016). التعليم من أجل الناس والكوكب: بناء مستقبل مستدام للجميع، التقرير العالمي لرصد التعليم، ط2، فرنسا: اليونسكو.
- اليونسكو (2019). الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران، التقرير العالمي لرصد التعليم، اليونسكو.
- اليونسكو (2020). التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء، التقرير العالمي لرصد التعليم، اليونسكو.
- اليونسكو (2022 أ). دليل الشباب: التربية من أجل بناء جسور السلام ومنع العنف، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، معهد اليونسكو الدولي لبناء القدرات في إفريقيا.
- اليونسكو (2022 ب). الميثاق التأسيسي لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، اليونسكو.
- اليونسكو (2024). اليونسكو في سعي لتحقيق المساواة الجنسانية 2022: 2023. اليونسكو.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abu-Nimer, N & Ola, M. (2014). Contextual and pedagogical considerations in teaching for forgiveness in the Arab world, world, Compare: A Journal of Comparative and International Education, 44:1, pp3252-.
- Bajaj, M. (2015). 'Pedagogies of Resistance' and Critical Peace Education Praxis. Comparative Education Review, 59(1), 120-.
- Bar-Tal, D., & Rosen, Y. (2009). Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Direct and Indirect Models., 79(2), 557575-. DOI: 10.31020034654308330969/ Review of Educational Research.
- Bickmore, K. (2011). Education for Peacebuilding: From Post-Conflict Reconstruction to Reconciliation. Intercultural Education, 22(1), 115-.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. Child Development, 82(1), 405432-.
- Hicks, D. (2018). Educating for Hope in Troubled Times: Climate Change and the Transition to a Post-Carbon Future. Educational Technology Research and Development, 66(1), 118-.
- Le Groupe Bertelsmann pour la recherche politique (2000).
http://www.acrimed.org/Le-groupe-Bertelsmann-659.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية

- <https://shorturl.at/vtvCw>
- <https://shorturl.at/I3Mpr>
- <https://shorturl.at/mmRT9>

إصدار جديد: صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



كارلينا رينالدي

في حوار مع

ريجيو إيميليا

الاستماع والبحث والتعلم

مراجعة الترجمة العربية
د. محمد رضا جوهر

ترجمة وتقديم
أ.د. علي عاشور الجعفر



منشورات تكوين | تساؤلات
TAKWEEN PUBLISHING



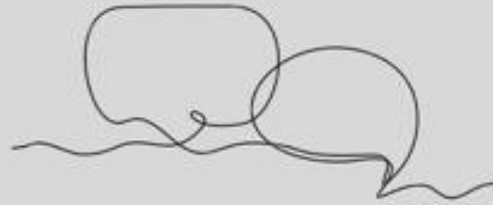
إن التجربة التي أروينا هنا بتسلسل زمني تجربة ثرية شهدت على بعد نظر الحكومة المحلية في بلدة إقليمية متوسطة، بلدية ريجيو إيميليا، التي كانت مستعدة وقادرة على التعامل مع واحدة من أكثر المهام "السياسية" -أي: المتعلقة بالسياسة- التي يمكن لمجتمع ما أن ينجزها: تطوير التعليم الجيد لمواطنيها، بدءاً من الأطفال، وتقديمه للجميع. وهو عمل يمثل تحدياً لأنه، كما قال لوريس مالاغوزي، ينطوي ضمناً في هذه الرؤية على أنه "لا يمكن لأي طفل في ريجيو إيميليا أن يكون بخير إذا كان هناك أطفال في العالم يعانون" وأن "حقوق أطفال ريجيو يجب أن تكون حقوق الأطفال الآخرين؛ هذا هو البعد القيمي لإنسانية أكثر اكتمالاً".

وهكذا، على مر السنين، تم إنشاء دور الحضانة ومراكز الأطفال الرضع، وتم إنشاء شركة ريجيو للأطفال، ثم مبرة ريجيو للأطفال التي يركز ميثاق قيمها على "الإيمان بالتعليم الجيد باعتباره الأداة الأولى لمهمة خلق مجتمع ديمقراطي وشامل يستشرف مواطنته ومستقبله"؛ ميثاق "قادر على توفير إمكانية العمل بشكل إستراتيجي في حالات الطوارئ التعليمية العصرية".

هناك الكثير من التحديات الجديدة في عالمنا العصري. إن كلمات، نعتز بها، مثل: "البحث" و"التعليم الجيد" لا تعني لنا "التدريب على المنافسة"؛ بل تعني التعليم من أجل الإصغاء والترابط والتعلم التعاوني؛ وتعني الاندماج والتضامن بين البشر وجميع الكائنات الحية للاهتمام بالطبيعة لضمان استدامة مواردها.

من مقدمة المؤلفة للطبعة العربية

في حوار مع
ريجيو إيميليا
الاستماع والبحث والتعلم



منشورات تكوين
TAKWEEN PUBLISHING



فاعلية برنامج تربوي قائم على أنشطة تبادل الأدوار في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية

Doi: 10.29343 / 1- 107-2

د. مروان أحمد محمود حسن

كلية التربية - جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية

الملخص:

يهدف البحث إلى التحقق من فاعلية برنامج تربوي مقترح قائم على أنشطة تبادل الأدوار في تنمية بعض القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وهي: التسامح، والتعاطف، وتقبل الآخر. انطلق البحث من ملاحظة ضعف تجليات هذه القيم في السلوكيات اليومية للتلاميذ، وما يترتب على ذلك من صعوبات في تحقيق التفاعل الإيجابي داخل المدرسة والمجتمع المحلي. اعتمد البحث المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة (قبلي - بعدي)، واستخدم أداتين أساسيتين: مقياس وجهي مبسط لقياس القيم الثلاث، وبطاقة ملاحظة للمعلم لتابعة المؤشرات السلوكية المصاحبة لها.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في جميع المحاور، مما يؤكد فاعلية البرنامج في تعزيز القيم المستهدفة. وأوصى البحث بدمج البرامج التربوية المماثلة ضمن أنشطة المدارس الابتدائية لترسيخ ثقافة صفية قائمة على التسامح، والتعاطف، وتقبل الآخر، بما يساهم في بناء جيل قادر على التعايش والتعاون ومواجهة مظاهر العنف والتمييز.

الكلمات المفتاحية: فاعلية - أنشطة تبادل الأدوار - القيم الاجتماعية - البرنامج التربوي - التعليم الابتدائي.

استلم البحث في أغسطس 2025 وأجيز للنشر في نوفمبر 2025

The effectiveness of an educational program based on role-playing activities in developing some social values among a sample of primary school students

Marwan Ahmed Mahmoud Hassan

Faculty of Education – Alexandria University, Egypt

Abstract:

The research aimed to verify the effectiveness of a proposed educational program based on role-playing activities in cultivating certain social and ethical values among third-grade elementary students. such as tolerance, empathy, and acceptance of others. The research was prompted by an observation of the weak manifestation of these values in the students' daily behaviors, which consequently led to difficulties in achieving positive interaction within the school and the local community. The study employed a quasi-experimental method using a one-group pretest-posttest design and utilized two primary tools: a simplified Likert scale to measure the three values and a teacher observation checklist to monitor the accompanying behavioral indicators.

The results revealed statistically significant differences between the pretest and posttest mean scores favoring the posttest across all dimensions, confirming the program's effectiveness in enhancing the targeted values. The study recommends integrating similar educational programs within elementary school activities to establish a classroom culture grounded in tolerance, empathy, and acceptance of others, contributing to the formation of a generation capable of coexistence, cooperation, and confronting manifestations of violence and discrimination.

Keywords: effectiveness – role-playing activities – social values – educational program – elementary education.

المقدمة:

يمثل بناء شخصية الطفل المتكاملة في المراحل العمرية المبكرة هدفاً استراتيجياً للتربية الحديثة، إذ تسعى النظم التعليمية المعاصرة إلى إعداد جيل قادر على التفاعل الإيجابي مع ذاته ومجتمعه والعالم من حوله. ولم يعد التعليم مقتصرًا على تنمية القدرات المعرفية فحسب، بل أصبح يشمل أيضًا تنمية القيم الاجتماعية والوجدانية التي تمكن الطفل من ممارسة الحياة المشتركة في إطار من التفاهم والاحترام المتبادل.

وفي ظل عالم تتزايد فيه النزاعات والتوترات الاجتماعية والثقافية، تبرز الحاجة الماسة إلى ترسيخ ثقافة التسامح بوصفها قيمة أساسية لضمان الاستقرار والتعايش السلمي؛ إذ يُعدّ التسامح قاعدةً لبناء مجتمعات متماسكة، ويسهم في الحد من النزاعات العدوانية والتحيزات المسبقة، لاسيما بين الأطفال الذين ما زالت هويتهم الاجتماعية في طور التكوين (Williams & Naughton 2008).

كما يُعدّ التعاطف -بأبعاده الوجدانية والمعرفية- مهارةً جوهرية تمكن الطفل من إدراك مشاعر الآخرين وفهمها، مما ينعكس إيجاباً على جودة علاقاته الاجتماعية وقدرته على التعاون وحل المشكلات بأساليب بناءة. ويرتبط التعاطف ارتباطاً وثيقاً بتقبل الآخر، إذ يشكل احترام الفروق الفردية والثقافية مدخلاً أساسياً لتعزيز الانسجام داخل البيئة المدرسية (Garvis & Barton 2019).

وتشير الأدبيات التربوية الحديثة (Packham et al., 2024; Alas & Koruturk, 2024; Huang et al., 2024) إلى أن القيم الاجتماعية مثل التسامح والتعاطف وتقبل الآخر تُنمى من خلال الممارسات التربوية التفاعلية التي تحاكي مواقف الحياة الواقعية. ومن أبرز هذه الممارسات أنشطة تبادل الأدوار، وهي استراتيجية تعليمية قائمة على محاكاة المواقف الاجتماعية من منظور الآخر، بما يتيح للطفل اختبار وجهات نظر متعددة وفهم دوافع السلوك الإنساني في سياقات مختلفة.

تكتسب أنشطة تبادل الأدوار أهميتها من كونها تدمج بين التعلم المعرفي والوجداني والعملي في آن واحد، إذ تتيح للأطفال تمثيل أدوار متنوعة في مواقف تمثيلية أو قصصية أو ألعاب تربوية؛ الأمر الذي يعزز وعيهم الاجتماعي وينمّي مهاراتهم الوجدانية في بيئة آمنة تسمح بالتجريب والتعلم من الخطأ. كما تتيح هذه الأنشطة فرصاً للحوار والنقاش البناء، بما يسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو الآخر (الخالدي، 2010).

في السياق المصري، تشير مجموعة من الدراسات الحديثة إلى محدودية فاعلية الممارسات التربوية الموجهة نحو تنمية الجوانب القيمية والاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وأوضحت دراسة القهوجي (2021) أن محدودية تفعيل الأنشطة المدرسية تحول دون توظيفها الأمثل في بناء الاتجاهات الإيجابية وتعزيز القيم الإنسانية والوطنية لدى التلاميذ. كما بينت دراسة السعيد (2022) أن المناهج الدراسية بصورتها الحالية تُركّز على الجوانب المعرفية النظرية أكثر من تركيزها على الجوانب الوجدانية والاجتماعية، مما يقلل من فرص التفاعل والممارسة التطبيقية داخل الصفوف الدراسية. وفي الاتجاه ذاته، أشارت دراسة عبده (2025) إلى أن البرامج التدريبية القائمة على تنمية اليقظة

العقلية تسهم في تحسين الإفصاح عن الذات وتعزيز الوعي الاجتماعي لدى الأطفال، الأمر الذي يدعم مهارات التفاهم والتواصل الإيجابي مع الآخرين.

وأظهرت دراسة مالك (2021) أن نقص تدريب المعلمين على استراتيجيات تعليمية قائمة على التعاطف وتقبل الآخر يمثل عائقاً أمام إدارة مواقف التنوع داخل الفصول. كما أكدت دراسة القطب وآخرون (2023) أن ضعف دمج قيم الحوار والتسامح في الأنشطة الصفية يسهم في انتشار ممارسات إقصائية، مثل السخرية أو العزلة الاجتماعية تجاه المختلفين. وخلصت دراسة علي وآخرون (2022) إلى أن غياب البيئة التعليمية الداعمة للتفاعل الإيجابي يؤدي إلى عزوف بعض الأطفال عن المشاركة في الأنشطة الجماعية، خاصة أولئك الذين يشعرون بعدم تقبل زملائهم لهم.

كما أظهرت مجموعة من الدراسات التربوية الحديثة وجود قصور واضح في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث أكدت نتائج دراسات متعددة: (مصطفى، 2024؛ إسماعيل، 2023؛ موريا وأحمد، 2023) أن مظاهر ضعف التسامح، والتعاطف، وقبول الآخر لا تزال قائمة بدرجات متفاوتة.

استناداً إلى نتائج الدراسات السابقة، يُستشف الحاجة إلى تبني مداخل تربوية تسهم في معالجة أوجه القصور القائمة، من خلال ترسيخ قيم التسامح والتعاطف وتقبل الآخر في المراحل الدراسية الأولى. ويُرجح أن يمثل مدخل تبادل الأدوار أحد المداخل الأكثر فاعلية في هذا الشأن، إذ يُتيح للمتعلمين فرصاً مباشرة لخوض تجارب واقعية تنمي لديهم القدرة على إدراك مشاعر الآخرين واستيعاب وجهات نظرهم المختلفة، بما قد يسهم في ترسيخ قيم التفاهم والاحترام المتبادل داخل البيئة المدرسية. وبناءً على ما تقدم، تمثل السؤال الرئيس للبحث في:

ما فاعلية برنامج تربوي قائم على أنشطة تبادل الأدوار في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

وتتفرّع منه تساؤلات فرعية، وهي:

1. ما أثر استخدام أنشطة مدخل تبادل الأدوار في تنمية التسامح لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
2. ما أثر استخدام أنشطة مدخل تبادل الأدوار في تنمية التعاطف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
3. ما أثر استخدام أنشطة مدخل تبادل الأدوار في تنمية تقبل الآخر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث في شقين رئيسيين، هما الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية، على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

يسهم هذا البحث في إثراء المعرفة التربوية المتعلقة بتنمية القيم الاجتماعية والوجدانية لدى الأطفال، من خلال دراسة تجريبية تُركّز على ثلاث قيم أساسية: التسامح، والتعاطف، وتقبّل الآخر. ويُعدّ هذا الإسهام مهماً في ضوء التوجهات الحديثة للتربية التي تؤكد ضرورة الاهتمام ببناء القيم الإنسانية إلى جانب الجوانب المعرفية.

كما يضيف البحث إلى الأدبيات العلمية في مجال التربية الابتدائية دراسة ميدانية تستند إلى مدخل تبادل الأدوار بوصفه استراتيجية تعليمية قائمة على المحاكاة والتفاعل الواقعي، تساعد الأطفال على إدراك أبعاد المواقف الاجتماعية، وتطبيق القيم الأخلاقية ضمن سياق حياتهم اليومية. ومن المنظور الأكاديمي، يربط البحث بين الإطارين النظري والتطبيقي؛ إذ يُظهر كيف يمكن تحويل المفاهيم المجردة للقيم الاجتماعية إلى ممارسات صفية ملموسة من خلال مواقف تعليمية هادفة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

قد يقدم هذا البحث نموذجاً تربوياً علمياً - في حال ثبوت فاعليته - يمكن توظيفه في المدارس الابتدائية لتنمية القيم الاجتماعية والوجدانية لدى التلاميذ. فقد صُمم البرنامج المقترح بطريقة تتيح للمعلمين تطبيقه ضمن البيئة الصفية اليومية، من خلال أنشطة تبادل الأدوار التي تُنمّي لدى الأطفال مهارات الحوار والتعاون واحترام الاختلاف.

وقد تتيح نتائج ومقترحات هذا البحث للمعلمين والإدارات المدرسية إمكانية تطوير برامج ودلائل تعليمية قائمة على الممارسة العملية للطفل، بما يعزز كفاءتهم في إدارة الصفوف وتحفيز التفاعل الاجتماعي الإيجابي. وتكمن أهمية ذلك في الواقع المصري تحديداً، حيث تسهم هذه البرامج في الحد من النزاعات البسيطة بين التلاميذ، وبناء بيئة صفية يسودها الاحترام والتعاون، في مواجهة التحديات الاجتماعية والثقافية التي قد تتركس أنماط الإقصاء أو التحيز.

حدود البحث:

تحدد معالم هذا البحث من خلال مجموعة من الحدود التي توضح نطاقه ومجّاله التطبيقي، وذلك على النحو الآتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة فاعلية برنامج تربوي قائم على أنشطة تبادل الأدوار بوصفها استراتيجية تربوية تستهدف تنمية ثلاث قيم اجتماعية رئيسة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهي: التسامح، والتعاطف، وتقبّل الآخر. ولم يتناول البحث قيماً أخرى أو استراتيجيات تربوية مغايرة.

- الحدود البشرية: شملت عينة البحث تلاميذ الصف الثالث الابتدائي فقط دون غيرهم من الصفوف الدراسية، وذلك لملاءمة هذه الفئة العمرية لأهداف البرنامج من حيث خصائص النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي، وقدرتهم على التفاعل مع أنشطة تبادل الأدوار بصورة فعّالة.
- الحدود الزمانية: تم تنفيذ البرنامج التعليمي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024 / 2025، وهو الإطار الزمني الذي حُدِّد في مراحل القياس القبلي، وتنفيذ البرنامج، ثم القياس البعدي.
- الحدود المكانية: اقتصر التطبيق الميداني للبحث على عدد من المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة شرق التعليمية بمحافظة الإسكندرية - جمهورية مصر العربية، وهي بيئة تعليمية تتسم بتنوع طلابها اجتماعيًا وثقافيًا، مما يُثري تطبيق البرنامج ويُبرز أثره في سياقات واقعية.

منهج البحث، وإجراءاته:

اعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي، وقد طُبِّق في صورته القائمة على تصميم المجموعة الواحدة (قبلي - بعدي)، بهدف قياس أثر البرنامج التعليمي القائم على أنشطة تبادل الأدوار في تنمية القيم المستهدفة لدى التلاميذ. يتيح هذا التصميم مقارنة أداء نفس المجموعة قبل تنفيذ البرنامج وبعده؛ لقياس مقدار التغير في السلوكيات والمواقف الناتجة عن تطبيق البرنامج.

أولاً: مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من جميع المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لإدارة شرق التعليمية بمحافظة الإسكندرية بجمهورية مصر العربية خلال العام الدراسي (2024 / 2025). وتُعد هذه البيئة التعليمية مناسبةً لتطبيق البرنامج المقترح نظراً لتنوع خصائص طلابها العمرية والاجتماعية وملاءمتها لموضوع البحث.

ثانياً: عينة البحث

تكوّنت العينة من (60) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مدرستين حكوميتين تابعتين لإدارة شرق التعليمية، هما: مدرسة بولكلي الابتدائية المشتركة، ومدرسة باكوس الابتدائية.

اختيرت العينة بطريقة قصدية، مراعاةً لتوفر الشروط الملائمة، مثل: تعاون إدارات المدرستين، واستعداد المعلمين لتطبيق البرنامج، وملاءمة الجداول الزمنية، وانخفاض الكثافة الصفية بما يسمح بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات لعب أدوار صغيرة، إضافة إلى تقارب الظروف الاجتماعية للمدرستين مما يقلل من التباين الخارجي.

وقد أُختير الصف الثالث الابتدائي تحديداً (عُمر 8-9 سنوات)؛ لأن هذه المرحلة تمثل مرحلة العمليات الملموسة وفق تصنيف بياجيه (Kohnstamm, 2021)، وهي مرحلة تسمح للأطفال بفهم القواعد الاجتماعية وتقدير وجهات نظر الآخرين.

ثالثاً: أدوات البحث

استخدم البحث أداتين رئيسيتين لجمع البيانات، هما:

1. المقياس الوجهي المبسط للأطفال:

صُمم لقياس مستويات القيم الثلاث (التسامح، والتعاطف، وتقبل الآخر) لدى التلاميذ من خلال خمسة عشر بنداً سلوكياً موزعة بالتساوي على المحاور الثلاثة. اعتمد المقياس على استجابات مبسطة (دائماً - أحياناً - نادراً) مدعّمة برموز تعبيرية وجوه (مبتسم، محايد، عابس) تتناسب مع المرحلة العمرية. وقد مُنحت كل فئة استجابة قيمة رقمية على النحو الآتي:

الاستجابة	الرمز التعبيرية	الدرجة الممنوحة	الاتجاه الإيجابي
دائماً	مبتسم	3	مرتفع
أحياناً	محايد	2	متوسط
نادراً	عابس	1	منخفض

تحقق صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في التربية وعلم النفس التربوي قوامها (10) محكّمين، كما ثبتت موثوقيته من خلال اختبار استطلاعي لعينة خارجية قوامها (35) تلميذاً باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وأظهرت النتائج مستوى ثبات مرتفع؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.87)، ومعامل التجزئة النصفية (0.83).

2. بطاقة ملاحظة المعلم:

صُممت لمتابعة السلوكيات المرتبطة بالقيم المستهدفة أثناء تنفيذ أنشطة تبادل الأدوار، وتضم عشرين مؤشراً موزعة على المحاور الثلاثة نفسها. تُستخدم البطاقة كملاحظة مباشرة لتوثيق المظاهر السلوكية الواقعية التي تعكس ممارسة القيم في المواقف اليومية. وقد تحقق صدقها الظاهري بعرضها على عدد من المحكّمين المختصين في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي، قوامها (10) محكّمين.

رابعاً: المادة التعليمية

تم إعداد دليل أنشطة تبادل الأدوار ليكون الأداة التطبيقية الرئيسة للبرنامج. وقد اشتمل على (15) نشاطاً عملياً مصمماً خصيصاً لتنمية قيم التسامح والتعاطف وتقبل الآخر، مع مراعاة التدرج في الصعوبة وتنوع الأنماط (أنشطة

صفية، وألعاب جماعية، وتمثيل مواقف حياتية). تضمن كل نشاط: الأهداف التعليمية والسلوكية، والأدوات والمواد المطلوبة، وخطوات التنفيذ التفصيلية، ودور المعلم في إدارة الموقف وتوجيه الحوار، والمؤشرات السلوكية المتوقعة بما يتفق مع بطاقة الملاحظة، وقد راجع الدليل عددٌ من الأساتذة المتخصصين للتأكد من مناسبة الأنشطة للفئة العمرية المستهدفة ودقة الأهداف وتناسقها مع قيم البحث.

خامساً: خطوات تنفيذ البحث

مرّ تنفيذ البرنامج بثلاث مراحل رئيسية:

1. مرحلة القياس القبلي:

طُبّق المقياسُ الوجهي على أفراد العينة قبل بدء البرنامج لقياس المستوى الأولي للقيم المستهدفة، وتم التطبيق داخل الصفوف الدراسية بطريقة مبسطة مع توضيح التعليمات للأطفال لضمان فهمهم للفقرات.

2. مرحلة تنفيذ البرنامج:

نُفذ البرنامجُ القائم على أنشطة تبادل الأدوار خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2024/2025) وفق جدول زمني مرن متناسب مع الخطط الدراسية في المدرستين. وتولى المعلمون المدربون تنفيذ الأنشطة تحت إشراف الباحث، مع استخدام بطاقة الملاحظة لرصد السلوكيات خلال كل جلسة.

3. مرحلة القياس البعدي:

أُعيد تطبيق المقياس الوجهي بعد انتهاء البرنامج بنفس شروط التطبيق القبلي لقياس التغيرات في القيم المستهدفة، كما تم تحليل بطاقات الملاحظة لاستخلاص البيانات الداعمة للنتائج الكمية.

فروض البحث:

يتضمن البحث ثلاثة فروض صفرية، هي:

- الفرض الصفري الأول: لا يوجد فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسط درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التسامح في القياسين القبلي والبعدي.
- الفرض الصفري الثاني: لا يوجد فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسط درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التعاطف في القياسين القبلي والبعدي.
- الفرض الصفري الثالث: لا يوجد فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسط درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في تقبّل الآخر في القياسين القبلي والبعدي.

مصطلحات البحث:

1. تبادل الأدوار Role-Playing

يُشير إلى قدرة الفرد على الانتقال من موقعه الذاتي إلى موقع الآخر ليفهم كيف يفكر ويشعر ويتصرف في المواقف المختلفة (Barnes, 2013).

يُقصد بتبادل الأدوار في هذا البحث قدرة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي على تمثيل أدوار زملائهم في مواقف تربوية متنوعة، بما يُمكنهم من إدراك مشاعر الآخرين وفهم وجهات نظرهم، من خلال أنشطة تمثيلية وجماعية تهدف إلى تعزيز قيم التسامح والتعاطف وتقبل الآخر.

2. التسامح Tolerance

يُعرّف التسامح تربوياً بأنه إحدى القيم الإنسانية الأساسية التي تُرسخ التعايش الإيجابي داخل المجتمع المدرسي، إذ تُعبّر عن استعداد الفرد لتقبل اختلافات الآخرين الفكرية والثقافية والسلوكية في إطار من الاحترام المتبادل (Weissberg, 2017).

يُعرّف التسامح في هذا البحث بأنه قدرة التلميذ على احترام وتقبل الاختلافات بين زملائه في الآراء أو السلوك أو المعتقد، مع ضبط انفعالاته السلبية في مواقف الخلاف. ويتجلى ذلك في سلوكيات مثل: الإصغاء للآخر دون انتقاد، والتعامل بإيجابية في مواقف التباين، والعفو عند وقوع الخطأ.

3. التعاطف Empathy

يجمع التعاطف بين الفهم المعرفي للموقف والشعور الوجداني تجاه الآخر، ويُنظر إليه في المجال التربوي باعتباره مهارة انفعالية تُسهم في تنمية التواصل الإنساني داخل البيئة التعليمية (Musa, 2025).

ويُقصد بالتعاطف في هذا البحث قدرة التلميذ على إدراك مشاعر زملائه والتفاعل معها بطريقة إيجابية مناسبة، ويظهر ذلك من خلال سلوكيات عملية مثل: مساعدة الزملاء عند الحاجة، ومواساتهم في المواقف الصعبة، وإظهار الاهتمام بمشاعرهم.

4. تقبل الآخر Acceptance of Others

يُشير تقبل الآخر إلى استعداد الفرد للاعتراف بشرعية اختلاف الآخرين واحترام حقهم في التفكير والعيش والتعبير عن ذواتهم كما هم (Brockington & White, 2024)، ومن المنظور التربوي، يُعدّ أحد الأهداف التكوينية للتعليم، إذ يُسهم في تنمية روح الحوار والتعايش السلمي داخل الصفوف الدراسية (Fisette & Mitchell, 2022).

يُعرّف تقبل الآخر في هذا البحث بأنه قدرة التلميذ على التفاعل الإيجابي مع جميع زملائه بغض النظر عن الفروق الفردية أو الثقافية أو الاجتماعية، ويتجلى في سلوكيات مثل: المشاركة في الأنشطة الجماعية دون استبعاد أحد، واحترام آراء الآخرين، والتعاون مع زملاء مختلفين عنه في الرأي أو الخلفية.

الإطار النظري:

أولاً- مدخل تبادل الأدوار

يُعد مدخل تبادل الأدوار من المداخل التربوية الفاعلة في تنمية القيم الاجتماعية والوجدانية، حيث يقوم على مبدأ تمكين المتعلم من الانتقال من موقعه الذاتي إلى موقع الآخر، لفهم وجهات نظر متعددة والتفاعل مع المواقف من زوايا مختلفة. ويُعتبر هذا المدخل امتداداً لأسس فكرية ونفسية تعود إلى رواد علم النفس والتربية، أمثال جورج هربرت ميد، وجان بياجيه، ولورانس كولبرغ، الذين أكدوا جميعاً أن التفاعل الاجتماعي وتمثيل الأدوار يمثلان ركيزة أساسية في بناء الوعي الاجتماعي والنمو الأخلاقي.

ويرى ميد (Mead, 2015) أن تبادل الأدوار عملية اجتماعية تُسهم في تكوين الذات الاجتماعية، حيث يتعلم الطفل من خلالها أن ينظر إلى نفسه كما يراه الآخرون، فيدرك أثر سلوكه في محيطه، ويتطور لديه وعي جماعي يتجاوز حدوده الفردية. أما بياجيه (Piaget, 1997) فقد ربط بين تبادل الأدوار والتطور المعرفي، إذ عدّه خطوةً جوهرية في الانتقال من التفكير الأناني في الطفولة المبكرة إلى القدرة على أخذ منظور الآخر، وهي سمة تميز مرحلة العمليات الملموسة. في حين أشار كولبرغ (Kohlberg, 1968) إلى أن النمو الأخلاقي لا يتحقق إلا من خلال هذه القدرة؛ لأن إدراك وجهة نظر الآخر يمثل أساساً لتطبيق مبادئ العدالة والإنصاف.

ومن هذا المنطلق، يُنظر إلى تبادل الأدوار كعملية معرفية - وجدانية متكاملة، تساعد الطفل على تجاوز مركزية الذات وفهم الآخر، مما ينعكس إيجاباً على سلوكياته واتجاهاته داخل المدرسة والمجتمع. وتتيح ممارسة الأدوار المختلفة له اختبار المواقف من منظور الآخرين، واكتساب مرونة فكرية وانفعالية تُسهم في بناء شخصيته الاجتماعية وتطوير قيمه الأخلاقية.

1. أهمية مدخل تبادل الأدوار في النمو النفسي والاجتماعي

تُشير الأدبيات النفسية والتربوية إلى أن ممارسة تبادل الأدوار تمثل أداةً تربوية فعالة في تحقيق التوازن النفسي والانفعالي للأطفال. فهي تُنمي لديهم مهارات التنظيم الذاتي وضبط الانفعالات، من خلال إعادة تفسير المواقف الاجتماعية بطريقة أكثر تفهماً واتزاناً. كما تساعدهم على تقليل مشاعر الغضب أو الإحباط، وتنمية مشاعر إيجابية كالرضا والطمأنينة (Evans & Rogers, 2008).

ويرى بياجيه (1997) أن تبادل الأدوار يمثل نقطة تحول في النمو المعرفي والانفعالي، إذ يُخرج الطفل بواسطته من التمرکز حول الذات إلى وعي اجتماعي أكثر انفتاحاً. ومن الجانب النفسي، يتيح هذا المدخل للطفل فرصة لتقمص مشاعر الآخرين وفهمها بعمق، مما يسهم في تنمية الذكاء الوجداني لديه، وهو أحد العوامل الرئيسة للنجاح الشخصي والاجتماعي في المراحل اللاحقة من الحياة (Gullotta & Blau, 2016).

ويؤكد (Giacomucci et al, 2025) أن تجارب تبادل الأدوار المنتظمة تُسهم في بناء شخصية أكثر توازناً، إذ تمكّن الطفل من التعامل الإيجابي مع ذاته ومع الآخرين، وتُساعد على تطوير آليات دفاعية صحية قائمة على التسامح والمرونة وتقبّل النقد. وبهذا يصبح تبادل الأدوار وسيلةً عملية لدعم النمو النفسي والاجتماعي عبر بيئة تعليمية آمنة تتيح التجريب والتعلّم من التجارب الواقعية.

2. دور مدخل تبادل الأدوار في العملية التعليمية

يُعدّ توظيف تبادل الأدوار في التعليم وسيلةً فاعلة لتحويل المواقف التعليمية إلى خبرات حياتية حقيقية، حيث يشارك التلاميذ في تمثيل مواقف اجتماعية أو مدرسية واقعية، ويُطلب منهم أداء أدوار مختلفة تعبر عن وجهات نظر متنوعة. وتكمن قيمة هذا المدخل في أنه يدمج بين التعلم المعرفي والوجداني والعملية، مما يعزز من عمق الفهم لدى المتعلمين، ويُثمّن لديهم الحسّ الاجتماعي والانفعالي. وتشير الدراسات التربوية الحديثة إلى أن الأنشطة القائمة على تبادل الأدوار تُسهم في:

- تعزيز مهارات التواصل الفعّال، من خلال الحوار والتفاعل الجماعي.
 - تنمية التفكير النقدي والقدرة على تحليل المواقف من زوايا مختلفة.
 - رفع مستوى الوعي الاجتماعي، وبناء اتجاهات إيجابية نحو التعاون وتقبّل الآخر.
 - توفير بيئة تعليمية مشوقة تحفّز المشاركة النشطة وتكسر الجمود التقليدي في الصفوف الدراسية.
- كما تُسهم هذه الممارسات في تحقيق الأهداف التربوية المتعلقة بتربية القيم، إذ تُعدّ وسيلةً عملية لتطبيق المفاهيم الأخلاقية مثل التسامح والعدل والتعاون في مواقف واقعية. ويؤكد (Gunther, 2023) أن تبادل الأدوار يُعدّ من أكثر المداخل كفاءة في تحويل المعرفة الأخلاقية النظرية إلى سلوك فعلي، لأنه يتيح للمتعلّم اختبار الموقف من الداخل بدلاً من التلقّي الخارجي.

3. الأسس النظرية لمدخل تبادل الأدوار

يستند مدخل تبادل الأدوار إلى مجموعة من الأطر النظرية التي تفسّر آلياته وتأثيره، وقد حددها Spencer (2025) فيما يأتي:

- النظرية البنائية: تؤكد أن المتعلم يبني معارفه من خلال التفاعل والخبرة، وبالتالي فإن ممارسة الأدوار المختلفة داخل المواقف التعليمية تُساعده على بناء فهم أعمق للقيم والسلوكيات الاجتماعية.
- النظرية الاجتماعية الثقافية (فيجوتسكي): ترى أن التعلم يحدث ضمن التفاعل الاجتماعي والثقافي، حيث يعمل التلاميذ على تطوير مهاراتهم من خلال تبادل الخبرات ضمن «منطقة النمو القريبة».
- نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا): تُشير إلى أن الأفراد يتعلمون من خلال الملاحظة والمحاكاة، وهو ما يتحقق عملياً في أنشطة تبادل الأدوار حين يلاحظ الأطفال سلوكيات إيجابية ويعيدون تمثيلها.
- نظرية النمو الأخلاقي (كولبرغ): تربط بين اتخاذ الدور الآخر وتطور التفكير الأخلاقي، إذ تمثل هذه الممارسة خطوة نحو استيعاب مبادئ العدالة والإنصاف من منظور الآخرين.

ثانيًا- القيم الاجتماعية-الوجدانية في التعليم الابتدائي

تُعدّ المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التكوينية في حياة الطفل، إذ تشكّل الأساس الذي تُبنى عليه شخصيته الاجتماعية والنفسية. ففي هذه المرحلة تتكوّن الاتجاهات الأولى نحو الذات والآخرين، وتبدأ ملامح النظام القيمي بالتبلور في ضوء ما يكتسبه التلميذ من المدرسة والأسرة والمجتمع. لذا تُعدّ القيم الاجتماعية-الوجدانية من المرتكزات الرئيسة في بناء الشخصية المتوازنة القادرة على التفاعل الإيجابي مع بيئتها.

وتُعرّف القيم الاجتماعية-الوجدانية بأنها مجموعة من المعتقدات والاتجاهات التي تربط بين الجانب الوجداني والسلوكي للفرد، وتوجه تفاعله مع الآخرين وفق معايير تقوم على الاحترام والتقدير المتبادل (Shapiro, 2018). وتأتي أهميتها في كونها تُسهم في إرساء ثقافة التعايش السلمي داخل البيئة المدرسية، وتحدّ من السلوكيات السلبية مثل العنف والإقصاء والتمييز.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن تعليم القيم يتحقق من خلال الممارسة العملية والخبرة الحياتية المباشرة التي يعيشها الطفل داخل الصف وخارجه (Schiro, 2008). فحين يُتاح للتلميذ أن يخوض مواقف تعليمية تتطلب الحوار، أو التعاون، أو تمثيل الأدوار، فإنه يكتسب القيم الاجتماعية بوصفها سلوكًا عمليًا.

من أبرز القيم الاجتماعية-الوجدانية التي تُعدّ محورًا للتربية الحديثة ثلاث قيم أساسية هي: التسامح، والتعاطف، وتقبّل الآخر. وتمثل هذه القيم المداخل الرئيسة لبناء الشخصية الإنسانية المتوازنة القادرة على التفاعل الإيجابي في بيئة متعددة الثقافات والاتجاهات.

وقد أكدت (White & Coleman, 2011) أن غرس هذه القيم في المراحل المبكرة يساعد الطفل على تنمية مهاراته الاجتماعية والانفعالية، ويُسهم في رفع مستوى تحصيله الأكاديمي عبر تعزيز دافعيته للتعلم وتفاعله مع زملائه. كما يرى (Afdal, 2005) أن التربية الوجدانية في هذه السن المبكرة تُرسخ لدى الطفل مفهوم الذات الإيجابية وتُكسبه القدرة على التكيف الاجتماعي في المواقف المختلفة.

أما (Deakin et al, 2018) فيؤكدون أن المدرسة، بوصفها مؤسسة اجتماعية، تتحمل مسؤولية كبرى في ترسيخ هذه القيم من خلال المناهج والأنشطة التربوية التي تُعزز مبادئ التفاهم والاحترام، وتُنمّي لدى المتعلمين استعدادًا فطريًا للعيش المشترك وقبول التنوع الثقافي والفكري.

وتنبع أهمية هذه القيم من كونها أساسًا لتحقيق الانسجام داخل المجتمع المدرسي؛ إذ تُسهم في بناء بيئة تعليمية قائمة على التعاون والتكامل بدلاً من التنافس السلبي، وتدعم العلاقات الإنسانية القائمة على المشاركة والتقدير المتبادل. كما تُعدّ هذه القيم أداة فعّالة لتكوين اتجاهات إيجابية نحو الذات والآخر، بما يُعزز الهوية الاجتماعية المتوازنة للطفل.

وتُشير الممارسات التربوية الحديثة إلى ضرورة دمج تعليم القيم الاجتماعية-الوجدانية في المناهج والأنشطة اليومية، من خلال استراتيجيات تدريس تفاعلية، مثل: لعب الأدوار، والتعلّم التعاوني، والمشروعات الجماعية، حيث أثبتت الدراسات أنها من أكثر الأساليب تأثيرًا في تنمية السلوكات الإيجابية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

نتائج البحث، وتفسيراتها

للتأكد من صحة الفروض الصفرية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي، ثم أُجري اختبار (ت) لبيان دلالة الفروق، وذلك على النحو الآتي:

أولاً- الفرض الصفري الأول: «لا يوجد فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى $0.05 \geq$ بين متوسط درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التسامح في القياسين القبلي والبعدي».

الجدول (1): نتائج درجات التلاميذ في التسامح بالقياسين القبلي والبعدي

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة	حجم الأثر
القبلي	41.35	5.22	9.63	0.000	1.11
البعدي	56.82	4.17			

يتضح من الجدول (1) أن المتوسط البعدي (56.82) ارتفع عن المتوسط القبلي (41.35) بفارق ملحوظ، كما انخفض الانحراف المعياري في التطبيق البعدي، وهو ما يعكس تحسناً أكبر بين استجابات التلاميذ بعد تنفيذ البرنامج. وتُظهر نتائج اختبار (ت) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح القياس البعدي، بحجم أثر بلغ (1.11)، وهو حجم كبير يُشير إلى أن البرنامج كان ذا تأثير جوهري في تعزيز سلوكيات التسامح لدى التلاميذ.

وتُفسّر هذه النتيجة بأن أنشطة تبادل الأدوار - التي اعتمدت على محاكاة مواقف حياتية واقعية - قد أتاحت للتلاميذ فرصاً عملية للتعبير عن ذواتهم، وتدريبهم على الإصغاء إلى الآخرين واحترام اختلافاتهم، مما عزّز لديهم اتجاهات إيجابية نحو تقبل المغايرة، والابتعاد عن السلوك العدواني في مواقف الخلاف. كما تُعزى فاعلية البرنامج إلى ملاءمة تصميم الأنشطة والمقياس للفئة العمرية المستهدفة، إذ صيغت العبارات بلغة مبسطة وطُرحت المواقف التعليمية بأسلوب تفاعلي مشوّق مكن التلاميذ من استيعاب القيم المستهدفة وتطبيقها فعلياً.

وبناءً على ذلك، رُفض الفرض الصفري الأول، وثبتت صحة الفرض البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية قيمة التسامح لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. وللتثبت من النتائج الكمية، جرى الاستعانة بطاقة ملاحظة المعلم لرصد السلوك الفعلي للتلاميذ أثناء تنفيذ الأنشطة والمواقف الصفية اليومية، كما هو موضح في الجدول (2) المتعلق بمحور التسامح.

الجدول (2): نتائج بطاقة ملاحظة المعلم لمحور التسامح.

المؤشر	تحقق	تحقق جزئياً	لم يتحقق
1. يقبل اعتذار زميله عند حدوث خطأ.	80 %	15 %	5 %
2. يتجنب السخرية من زملائه عند اختلاف الآراء.	75 %	20 %	5 %
3. يعفو عن زميله بعد خلاف بسيط.	70 %	25 %	5 %
4. يستخدم كلمات لطيفة بدلاً الكلمات الجارحة.	78 %	17 %	5 %
5. يظهر رغبة في اللعب أو التعاون مع من كان على خلاف معه.	72 %	23 %	5 %

تشير نتائج بطاقة الملاحظة الواردة في الجدول (2) إلى تحقق معظم مؤشرات التسامح بدرجات مرتفعة لدى التلاميذ؛ إذ أظهر أكثر من ثلثي أفراد العينة سلوكيات إيجابية تمثلت في تقبل الاعتذار، وتجنب السخرية، واستخدام ألفاظ مهذبة في المواقف اليومية. كما بلغت نسبة من لم يُظهروا هذه السلوكيات سوى (5 %) فقط، وهو ما يعكس نجاح البرنامج في ترسيخ قيم التسامح على مستوى السلوك العملي داخل الصف.

ثانياً- الفرض الصفري الثاني: «لا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى $0.05 \geq$ بين متوسط درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التعاطف في القياسين القبلي والبعدي»

الجدول (3): نتائج درجات التلاميذ في التعاطف بالقياسين القبلي والبعدي

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة	حجم الأثر
القبلي	38.24	6.03	8.72	0.000	0.97
البعدي	54.67	4.45			

تشير نتائج الجدول (3) إلى تحسن واضح في المتوسط البعدي (54.67) مقارنة بالمتوسط القبلي (38.24)، مع انخفاض الانحراف المعياري، مما يدل على اتساق استجابات التلاميذ واتجاهها نحو مستوى أعلى من التعاطف بعد تنفيذ البرنامج. كما تُظهر نتائج اختبار (ت) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح القياس البعدي، بحجم أثر كبير بلغ (0.97)، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج في تعزيز قدرة التلاميذ على إدراك مشاعر الآخرين والتجاوب معهم بصورة إيجابية.

وتُفسر هذه النتيجة بأن الأنشطة القائمة على تبادل الأدوار قد وفّرت بيئة تعليمية محفزة مكّنت التلاميذ من تخيل أنفسهم في مواقف الآخرين -سواء في مواقف مدرسية أو اجتماعية مبسطة- مما أتاح لهم تدريباً وجدانياً مباشراً على فهم معاناة الآخرين أو فرحهم والتعبير عن التضامن معهم. وقد ساعدت طبيعة الأنشطة، القائمة على الحوار التفاعلي ولغة الجسد وتمثيل المواقف الواقعية، في تقريب القيم الإنسانية إلى إدراك الأطفال وإكسابهم خبرات وجدانية ملموسة.

وتُشير هذه النتائج كذلك إلى أن إدماج قيمة التعاطف ضمن أنشطة تبادل الأدوار يُناسب الخصائص النمائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، الذين يتعلمون بصورة أكثر فاعلية عبر التجربة الحسية والتفاعل المباشر مقارنة بالتلقين اللفظي. وبناءً على ذلك، رُفض الفرض الصفري الثاني، وثبتت صحة الفرض البديل القائل بوجود فروق دالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، بما يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية التعاطف لدى التلاميذ. ولتعزيز مصداقية النتائج الكمية، تم الاستعانة ببطاقة ملاحظة المعلم لرصد السلوك الفعلي للتلاميذ أثناء المواقف الصفية واليومية، كما هو موضح في الجدول (4) المتعلق بمحور التعاطف.

الجدول (4): نتائج بطاقة ملاحظة المعلم لمحور التعاطف.

المؤشر	تحقق	تحقق جزئياً	لم يتحقق
1. يُظهر الاهتمام بزميل حزين أو متضايق.	82 %	13 %	5 %
2. يساعد زميله إذا واجه صعوبة في أداء مهمة.	85 %	10 %	5 %
3. يشارك أدواته أو أغراضه مع من يحتاج إليها.	78 %	17 %	5 %
4. يستمع باهتمام لمشاكل زميله دون مقاطعة.	73 %	22 %	5 %
5. يعبر بكلمات أو أفعال عن مشاركته لمشاعر الآخرين.	80 %	15 %	5 %

تُظهر نتائج بطاقة الملاحظة الواردة في الجدول (4) أن غالبية التلاميذ قد اكتسبوا سلوكيات مرتبطة بقيمة التعاطف بدرجات مرتفعة؛ إذ برز استعدادهم لمساعدة زملائهم بنسبة (85 %)، وإظهار الاهتمام بمن يمر بمواقف سلبية بنسبة (82 %). كما ظهرت مؤشرات المشاركة الوجدانية والاستماع باهتمام بمستويات جيدة، وإن كانت بحاجة إلى مزيد من الدعم لضمان استمراريتها عبر مواقف متنوعة. وتعكس هذه النتائج الأثر الإيجابي الملموس للبرنامج في ترسيخ قيم التعاطف لدى التلاميذ ضمن تفاعلاتهم اليومية داخل الصف الدراسي.

ثالثاً- الفرض الصفري الثالث: «لا يوجد فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى ≥ 0.05 بين متوسط درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في تقبل الآخر في القياسين القبلي والبعدي».

الجدول (5): نتائج درجات التلاميذ في تقبل الآخر بالقياسين القبلي والبعدي

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة	حجم الأثر
القبلي	37.81	5.88	9.15	0.000	1.05
البعدي	53.42	4.29			

تشير نتائج الجدول (5) إلى ارتفاع واضح في المتوسط البعدي مقارنةً بالمتوسط القبلي، مصحوباً بانخفاض ملحوظ في الانحراف المعياري، مما يدل على تحسّن جماعي واتساق أكبر في استجابات التلاميذ بعد تطبيق البرنامج. كما تُظهر نتائج اختبار (ت) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لصالح القياس البعدي، بحجم أثر كبير بلغ (1.05)، وهو ما يؤكد فاعلية البرنامج في تعزيز تقبّل التلاميذ لزملائهم على اختلافاتهم الفردية والاجتماعية.

وتُفسّر هذه النتيجة بأن الأنشطة التعليمية المصمّمة - وخاصة الأنشطة الجماعية والألعاب التعاونية - قد وفّرت للتلاميذ فرصاً عملية للتفاعل والاندماج مع الآخرين من خلال العمل المشترك بدلاً من التنافس، مما عزّز لديهم سلوكيات التقبّل والانفتاح. كما ركّز محتوى البرنامج على رسائل توجيهية هدفت إلى تنمية مهارات احترام الرأي الآخر، وتقدير جهود زملاء، والاعتراف بحق الجميع في المشاركة داخل البيئة الصفية.

وتُشير النتائج أيضاً إلى أن الأنشطة كانت ملائمة للخصائص النمائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي؛ إذ يبدأ الأطفال في هذه المرحلة في تكوين تصوّر أوسع عن الآخر خارج نطاق الأسرة، ويصبحون أكثر استعداداً لتقبّل التنوع في الصفوف الدراسية. ومن ثمّ فإن إتاحة مواقف تعليمية تفاعلية تسهم في غرس قيم التقبّل والانفتاح منذ سن مبكرة.

وبناءً على ذلك، رُفض الفرض الصفري الثالث، وثبتت صحة الفرض البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية قيمة تقبّل الآخر لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. ولتعزيز موثوقية النتائج، استُعين ببطاقة ملاحظة المعلم لرصد السلوك الفعلي للتلاميذ أثناء الأنشطة والمواقف الصفية واليومية، كما هو موضح في الجدول (6) المتعلق بمحور تقبّل الآخر.

الجدول (6): نتائج بطاقة ملاحظة المعلم لمحور تقبّل الآخر.

المؤشر	تحقق	تحقق جزئياً	لم يتحقق
1. يتعاون مع زملاء مختلفين عنه (في الشكل، الرأي، الخلفية).	79 %	16 %	5 %
2. يشارك في اللعب الجماعي دون استبعاد أحد.	84 %	11 %	5 %
3. يحترم رأي زميله حتى لو خالف رأيه.	76 %	19 %	5 %
4. يرحب بالتعرف على زملاء جدد.	81 %	14 %	5 %
5. يعامل الجميع بعدل دون تمييز.	83 %	12 %	5 %

تُظهر نتائج بطاقة الملاحظة الواردة في الجدول (6) أن غالبية التلاميذ قد أبدوا سلوكيات إيجابية مرتبطة بقيمة تقبّل الآخر؛ حيث برز ميلهم إلى المشاركة الجماعية بعدل ومن دون إقصاء بنسبة (84 %)، إلى جانب استعدادهم للتعرف على زملاء جدد (81 %)، ومعاملتهم جميعاً بإنصاف (83 %). وفي المقابل، سجّل مؤشر احترام الرأي

المخالف نسبةً أقل نسبياً بلغت (76 ٪)، مما يشير إلى حاجة التلاميذ إلى مزيد من التدريب على تقبّل الاختلافات الفكرية. وتُبرز هذه النتائج الأثر الإيجابي للبرنامج في ترسيخ قيم التعايش والتعاون بين التلاميذ، مع ضرورة تعزيز الممارسات الداعمة للتسامح الفكري في مواقف الخلاف داخل البيئة الصفية.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج البحث أن البرنامج المقترح القائم على أنشطة تبادل الأدوار كان ذا أثر إيجابي وملحوس في تنمية القيم الاجتماعية المستهدفة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، والمتمثلة في التسامح، والتعاطف، وتقبّل الآخر. فقد أوضحت النتائج الكمية للمقاييس وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في جميع الأبعاد، مع انخفاض في الانحرافات المعيارية، مما يشير إلى تحسّن جماعي واتساق واضح في استجابات التلاميذ بعد تنفيذ البرنامج. كما دعمت نتائج بطاقات الملاحظة هذه النتائج الكمية؛ حيث رُصدت سلوكيات عملية تعكس ممارسة القيم المستهدفة، مثل تقبّل الاعتذار، ومساعدة الزملاء، والمشاركة الجماعية دون إقصاء، واحترام اختلاف وجهات النظر.

يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي التي تؤكد أن التعلم يحدث في إطار التفاعل مع الآخرين من خلال ما يُعرف بمنطقة النمو القريبة، حيث اكتسب التلاميذ القيم الاجتماعية عبر الممارسة العملية والمشاركة الوجدانية. وأتاحت الأنشطة الصفية التعاونية فرصاً للتفاعل الفعلي مع المواقف الاجتماعية، مما مكّن الأطفال من تطوير أنماط سلوكية أكثر تسامحاً وتعاوناً. ويتسق ذلك مع تصور بياجيه في مرحلة العمليات المحسوسة، التي يبدأ فيها الطفل بفهم وجهات نظر الآخرين وتقديرها، مما يجعله أكثر استعداداً للتسامح وتقبّل المغاير في المواقف اليومية.

كما يمكن تفسير فاعلية البرنامج في ضوء نظرية كولبرغ في النمو الأخلاقي، إذ ساعدت الأنشطة القائمة على تبادل الأدوار الأطفال على الانتقال من مستوى الطاعة والانصياع البسيط إلى مستوى أخلاقي أعمق يركّز على القيم الإنسانية العامة، مثل: العدل، والاحترام المتبادل، والتعاون. أما من منظور نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، فقد أتاحت الأنشطة نماذج سلوكية إيجابية من خلال القصص والمواقف التفاعلية، فقام الأطفال بملاحظة هذه السلوكيات وتقليدها، ثم إعادة تمثيلها ضمن مواقف مشابهة، مما عزّز لديهم قيم المساعدة والتقبّل.

وفي ضوء نظرية الذكاء الانفعالي لجولمان، يمكن القول إن البرنامج أسهم في صقل الوعي الوجداني للتلاميذ عبر تنمية قدرتهم على إدراك مشاعر الآخرين والتجاوب معها إيجابياً، وهو ما انعكس في ارتفاع مؤشرات التعاطف في الملاحظات الصفية، مثل: مساعدة الزملاء، والتفاعل الوجداني مع من يواجهون مواقف صعبة. كما أسهمت الأنشطة التفاعلية القائمة على الحوار ولغة الجسد والتمثيل في تقريب المفاهيم الإنسانية إلى إدراك الأطفال، وجعل القيم الأخلاقية جزءاً من خبراتهم اليومية الملموسة.

وتتسق هذه النتائج مع ما أكدته دراسات سابقة، مثل دراسات غازي والمغيصيب (2020)، ونصر وآخرون (2022)، وشرف وآخرون (2024)، و (Lee, 2024)، التي أثبتت فاعلية البرامج التربوية القائمة على الأنشطة التعاونية والتجريبية في تنمية القيم الاجتماعية والوجدانية لدى الأطفال. كما تدعم نتائج هذا البحث ما توصلت إليه دراسات (Echternacht, 2023) و (Saklli et al, 2021) و (Zakiah et al, 2023)، التي أشارت إلى أن الأطفال قادرون على اكتساب اتجاهات إيجابية نحو المختلفين عنهم من خلال ممارسات عملية تُركّز على التعاون والمشاركة بدلاً من التلقين. غير أن ما يميز هذا البحث هو تناوله التكامل بين القيم الثلاث ضمن برنامج واحد، إذ أظهر أن تنمية التسامح لا تنفصل عن التعاطف وتقبّل الآخر، وأن تعزيز أيٍّ منها يؤدي إلى نمو متبادل في القيم الأخرى، مما يُبرز الترابط البنوي بينها في تكوين الوعي الاجتماعي لدى الطفل.

وتُظهر النتائج كذلك أن تصميم الأنشطة بما يتلاءم مع الخصائص النمائية للمرحلة الابتدائية كان عاملاً أساسياً في نجاح البرنامج. فقد اعتمدت الأنشطة على اللعب التربوي، والحوار التفاعلي، والمشاركة الجماعية، وهي أساليب تتوافق مع طبيعة تعلم الأطفال في هذه المرحلة، حيث يتعلمون بصورة أفضل من خلال الخبرة الحسية المباشرة. وقد ساعدت البيئة الصفية المشجّعة التي بُنيت على التعاون والاحترام في خفض مظاهر العدوانية وتعزيز الانفتاح على الآخرين.

من ناحية أخرى، تُشير بعض النتائج الجزئية -مثل انخفاض نسبة احترام الرأي المخالف مقارنة ببقية المؤشرات- إلى أن الأطفال ما زالوا بحاجة إلى تدريب مستمر على تقبّل الاختلاف الفكري، وهو ما يتسق مع رؤية بياجية وكولبرغ حول أن النمو الأخلاقي عملية تراكمية تحتاج إلى تكرار الخبرات والتفاعل المستمر مع المواقف الاجتماعية المتنوعة.

المقترحات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن تقديم عدد من المقترحات لبحوث مستقبلية، وذلك على النحو الآتي:

- تحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية في ضوء القيم الاجتماعية المستهدفة «التسامح - التعاطف - قبول الآخر».
- فاعلية برنامج تربوي قائم على أنشطة تبادل الأدوار في تنمية قيم المسؤولية الاجتماعية والالتزام الوطني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- أثر استخدام استراتيجية تبادل الأدوار في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي المرحلة الابتدائية قائم على التعلم القيمي في تنمية ممارساتهم التربوية الداعمة لقيم التسامح والتعاطف.
- أثر تطبيق أنشطة تبادل الأدوار في البيئة الافتراضية على تنمية الوعي الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات العملية التي تُسهم في تعزيز القيم الاجتماعية والأخلاقية المستهدفة - وهي التسامح، والتعاطف، وتقبل الآخر - لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك على النحو الآتي:

- دمج القيم المستهدفة في الأنشطة الصفية واللاصفية من خلال تنفيذ وحدات تعليمية جماعية تعتمد على لعب الأدوار، والقصص التفاعلية، والألعاب التربوية، بحيث يُكَلَّف التلاميذ بأداء مواقف محددة تُبرز قيم التسامح والتعاون، ويُتَابَع أداؤهم باستخدام بطاقات ملاحظة سلوكية معدة مسبقاً.
- تضمين القيم الاجتماعية والأخلاقية في المناهج الدراسية بصورة صريحة وواضحة عبر تطوير محتوى دراسي يتضمن أنشطة وأسئلة تطبيقية ترتبط بالقيم المستهدفة، مثل: مواقف حياتية قصيرة أو دروس نصية تعالج مواقف أخلاقية مباشرة، مع تضمين مؤشرات أداء تقيس مدى اكتساب المتعلم لتلك القيم.
- تعزيز دور المعلم كنموذج سلوكي من خلال إعداد وتنفيذ برامج تدريبية قصيرة تركز على استراتيجيات غرس القيم - كالغذية الراجعة الإيجابية، وتمثيل المواقف القيمية أمام التلاميذ - ثم ملاحظة تطبيق المعلمين لها أثناء الحصص وتوثيق ممارساتهم.
- تطبيق استراتيجيات تعليمية نشطة، مثل: التعلم القائم على المشروعات، والتعلم بالمواقف، من خلال تصميم أنشطة صفية مرتبطة بمشكلات واقعية، وتكليف مجموعات من التلاميذ بتنفيذ مهام تعاونية تُبرز السلوكيات القيمية أثناء التنفيذ والتقييم.
- إشراك أولياء الأمور في دعم القيم التربوية عبر عقد ورش عمل توعوية دورية وشراقات منزلية مدرسية تُنفذ كل فصل دراسي، يُتابع من خلالها ولي الأمر سلوك طفله من خلال استمارة متابعة سلوكية مشتركة بين البيت والمدرسة.
- تفعيل برامج الإرشاد والتوجيه المدرسي بإنشاء ملفات متابعة سلوكية فردية لكل تلميذ، تُحدَّث بانتظام بناءً على الملاحظات الصفية والتقارير السلوكية، مع تقديم جلسات دعم وقائية أو علاجية عند الحاجة.
- تشجيع المبادرات الطلابية التطوعية بتنظيم مشروعات طلابية داخل المدرسة، مثل: أسبوع التسامح، أو يوم التعاون، وتكليف فرق طلابية بتخطيط النشاط وتنفيذه وتقويم أثره ضمن بيئة المدرسة.
- استخدام أدوات نوعية للتقويم، مثل: المقابلات الفردية، ومذكرات الملاحظة الصفية، وتحليل اليوميات السلوكية، وتطبيقها وفق جدول زمني محدد لرصد مظاهر القيم في مواقف التعلم اليومية وتحليلها وفق مؤشرات أداء محددة مسبقاً.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- إسماعيل، نوال إسماعيل علي (2023). الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة. 23(256)، 141-179.
<https://doi.org/10.21608/mrk.2023.289229>
- الخالدي، أحمد أرشيد (2018). أهمية اللعب في حياة الأطفال الطبيعيين وذوي الاحتياجات الخاصة. الأردن: المعتز للنشر والتوزيع.
- السعيد، رضا مسعد (2022). تطوير المناهج الدراسية بالمرحلة الابتدائية في مصر. مجلة تربويات الرياضيات. 25(2)، 7-29.
<https://doi.org/10.21608/armin.2022.233950>
- شرف، مروة عاشور، والجزار، نجفة قطب، والبربر، رفيق سعيد، والشاعر، دعاء عبد السلام (2024). استخدام استراتيجية لعب الدور الإلكتروني في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي والوعي الاقتصادي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة المنوفية. 39(2)، 243-292.
- عبده، حاتم عبد المعبود (2025). فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتحسين الإفصاح عن الذات لدى الأطفال مرحلة الطفولة المتأخرة. مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية. 40(1)، 277-322.
<https://doi.org/10.21608/jsep.2025.407794>
- علي، أسماء حسين، والقاضي، سعيد إسماعيل، وعيد، هنية جاد (2022). معوقات تحقيق البيئة الابتكارية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة أسوان. 38(1)، 150-167.
<https://doi.org/10.21608/mkts.2022.342654>
- غازي، الهام، والمغيص، لطيفة (2020). أثر دمج الفنون البصرية على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الرابع في مقرر العلوم. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. 9(4)، 200-212.
<http://doi.org/10.36752.013-004-009-1764>
- القطب، سمير عبد الحميد، وزايد، أميرة عبد السلام، وعطا، راضي إسماعيل، وسعد، حنان فتحي (2023). واقع قيم التسامح في مقررات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ. 110(1)، 171-202.
- القهوجي، حسام السعيد حسين (2021). دور الأنشطة المدرسية في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب التعليم الابتدائي بمصر. مجلة تطوير الأداء الجامعي. 14(1)، 3-11.
<https://doi.org/10.21608/jpud.2021.195354>
- مالك، خالد مصطفى محمد (2021). التسامح وتقبل الآخر في بيئات التعلم الرقمية. مجلة الطفولة والتنمية. 40(1)، 125-127.
- مصطفى، هناء عبد الموجود (2024). الخصائص السيكومترية لمقياس الانفعالات الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة أسوان. 43(43)، 127-150.
<https://doi.org/10.21608/mkts.2024.228707.1066>

موريا، دلال عبد العزيز، وأحمد، سمية علي عبد الوارث (2023). *فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية*. مجلة كلية التربية جامعة بنها. 34(133). 172-132.

<https://doi.org/10.21608/jfeb.2023.297900>

نصر، شاهيناز عبد الله، ومعوّض، ليلى إبراهيم، وعبد اللطيف، أسامة جبريل، ومحمد، شياء أحمد (2022). *برنامج في العلوم قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. مجلة القراءة والمعرفة. 250(1)، 279-232.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

- Afdal, G. (2005). Tolerance and the curriculum. Norwegian: Norwegian Lutheran School of Theology.
- Alas, D. & Koruturk, K. (2024). Exploring the Impact of Values Education on Sustainable Environmental Awareness and Behavior Among Eighth-Grade Students. Sustainability. 16 (21), 200251-.
<https://doi.org/10.3390/su16219302>
- Barnes, M. (2013). Role Reversal: Achieving Uncommonly Excellent Results in the Student-centered Classroom. Texas: ASCD.
- Brockington, D. & White, R. (2024). In and Out of School: The ROSLA Community Education Project. London: Taylor & Francis.
- Deakin, J., Taylor, E. & Kupchik, A. (2018). The Palgrave International Handbook of School Discipline, Surveillance, and Social Control. Germany: Springer International Publishing.
- Echternacht, H. (2023). The Kinderchat Guide to Elementary School Projects: A Playful Approach to Learning. London: Taylor & Francis.
- Evans, J. & Rogers, S. (2008). Inside Role-Play in Early Childhood Education: Researching Young Children's Perspectives. London: Taylor & Francis.
- Fisette, J. & Mitchell, S. (2022). The Essentials of Teaching Physical Education. London: Human Kinetics, Incorporated.
- Gage, N., Rapa, L., Whitford, D. & Katsiyannis, A. (2022). Disproportionality and Social Justice in Education. Germany: Springer International Publishing.
- Garvic, S. & Barton, G. (2019). Compassion and Empathy in Educational Contexts. Germany: Springer International Publishing.
- Giacomucci, S., Junqueira, F. & Altinay, D. (2025). Psychodrama in Education: Creativity and Experiential Teaching Around the World. Germany: Springer Nature Singapore.
- Gullotta, T. & Blau, G. (2016). Handbook of Childhood Behavioral Issues: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment. London: Taylor & Francis.

- Gunther, M. (2023). Educational Role Play: Knowledge Module and Guide for Psychosocial Practice. Germany: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Huang, R., Pagano, A. & Marengo, A. (2024). Values-Based Education for Sustainable Development (VbESD): Introducing a Pedagogical Framework for Education for Sustainable Development (ESD) Using a Values-Based Education (VbE) Approach. Sustainability. 16(9), 35 - 62.
<https://doi.org/10.3390/su16093562>
- Kohlberg, L. (1968). The child as a moral philosopher. New York: Psychology Today.
- Kohnstamm, D. (2021). Jean Piaget, Children and the Class-Inclusion Problem. London: Taylor & Francis.
- Lee, S. (2024). Education as a Determinant of Tolerance. Social Sciences, 13(11), 1 - 13.
<https://doi.org/10.3390/socsci13110627>
- Mead, G. (2015). Mind, self & society. Chicago: University of Chicago Press
- Musa, A. (2025). The Age of Digital Empathy: Humanizing Technology. Landover: Recorded Books.
- Packham, R., Taplin, M. & Francis, K. (2024). How Values Education Can Improve Student and Teacher Wellbeing: A Simple Guide to the 'Education in Human Values' Approach. London: Routledge.
- Piaget, J. (1997). The Moral Judgment of the Child. New York: Free Press.
- Saklli, O, Tlili, A., Altinay, F., Karaatmaca, C. (2021). The Role of Tolerance Education in Diversity Management: A Cultural Historical Activity Theory Perspective. Sage Journals, 11(4).
<https://doi.org/10.117721582440211060831/>
- Schiro, M. (2008). Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns. California: SAGE Publications.
- Shapiro, H. (2018). The Wiley Handbook on Violence in Education: Forms, Factors, and Preventions. New Jersey: Wiley.
- Spencer, A. (2025). The Philosophy of Role-Playing Games: Art, Inquiry, and Ritual. London: Bloomsbury Publishing.
- Weissberg, R. (2017). Pernicious Tolerance: How Teaching to Accept Differences Undermines Civil Society. United States: Taylor & Francis.
- White, K. & Coleman, E. (2011). Religious Tolerance, Education and the Curriculum. Taiwan: Sense Publishers.
- Williams, G & Naughton, G. (2008). Teaching Young Children: Choices in Theory and Practice. Ohio: McGraw-Hill Education.
- Zakiah, L. Marini, A., Casmana, A., Kusmawati, A. & Sarkadi, K. (2023). Implementation of Teaching Multicultural Values through Civic Education for Elementary School Students. Social Studies Education Research. 14(1), 110142-.

ملحق (1): المقياس الوجهي المبسط

العبارات	دائماً 😊	أحياناً 😊	نادراً 😊
1 أسامح صديقي إذا أخطأ معي.			
2 لا أغضب إذا أخذ صديقي دوري بالخطأ.			
3 أحب أن أشارك ألعابي مع زملائي.			
4 أبتسم حتى لو لم أفز في اللعبة.			
5 أساعد في حل الخلاف مع أصدقائي بهدوء.			
6 أشعر بالحزن إذا رأيت صديقي حزيناً.			
7 أفرح عندما ينجح زميلي.			
8 أساعد صديقي إذا وقع أو جرح.			
9 أواسي زميلي إذا خسر في اللعبة.			
10 أحب أن أقول كلاماً جميلاً لمن يشعر بالضيق.			
11 أَلعب مع زميلي حتى لو كان مختلفاً عني.			
12 أحب أصدقائي من كل مكان.			
13 أستمع لرأي زميلي حتى لو كان غير رأيي.			
14 أرحب بزميل جديد في الصف.			
15 أشارك زملائي في الأنشطة مهما كانت اهتماماتهم.			

ملحق (2): بطاقة ملاحظة المعلم

عزيزي/ تي المعلم/ة

تهدف هذه البطاقة إلى متابعة مدى ممارسة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي لقيم التسامح، والتعاطف، وتقبل الآخر أثناء تنفيذ أنشطة تبادل الأدوار ضمن البرنامج التعليمي.

تعليمات الاستخدام:

تُستخدم البطاقة أثناء تنفيذ النشاط مباشرة، مع التركيز على السلوك الفعلي للتلميذ داخل الموقف التعليمي. ضع علامة (✓) أمام الدرجة التي تعبر عن مستوى تحقق السلوك لكل مؤشر وفق الآتي:

(1) - تحقق.

(2) - تحقق جزئياً.

(3) - لم يتحقق.

وإذا لم يظهر السلوك إطلاقاً، تُترك الخانة فارغة أو يُوضع خط (-).

تُسجل الملاحظات لكل تلميذ بشكل فردي، مع الالتزام بالحيادية والموضوعية، وتجنّب أي تأثير بانطباعات أو مواقف سابقة.

في نهاية البطاقة، يُستحسن تدوين مواقف نوعية أو أمثلة واقعية تمت ملاحظتها تدعم عملية التقدير الرقمي. يُفضل تطبيق البطاقة أكثر من مرة خلال البرنامج التعليمي (في بدايته، ووسطه، ونهايته) لقياس مدى التطور في سلوكيات التلاميذ واتجاهاتهم.

اسم التلميذ: الصف:

اسم النشاط:

المؤشرات		تحقق	تحقق جزئياً	لم يتحقق
محور التسامح	1	يقبل اعتذار زميله عند حدوث خطأ.		
	2	يتجنب السخرية من زملائه عند اختلاف الآراء.		
	3	يعفو عن زميله بعد خلاف بسيط.		
	4	يستخدم كلمات لطيفة بدل الكلمات الجارحة.		
	5	يُظهر رغبةً في اللعب أو التعاون مع من كان على خلاف معه.		
محور التعاطف	6	يُظهر الاهتمام بزميل حزين أو متضايق.		
	7	يساعد زميله إذا واجه صعوبةً في أداء مهمة.		
	8	يشارك أدواته أو أغراضه مع من يحتاج إليها.		
	9	يستمتع باهتمام لمشاكل زميله دون مقاطعة.		
	10	يعبر بكلمات أو أفعال عن مشاركته لمشاعر الآخرين.		
محور تقبّل الآخر	11	يتعاون مع زملاء مختلفين عنه (في الشكل، الرأي، الخلفية).		
	12	يشارك في اللعب الجماعي دون استبعاد أحد.		
	13	يحترم رأي زميله حتى لو خالف رأيه.		
	14	يرحب بالتعرف على زملاء جدد.		
	15	يعامل الجميع بعدل دون تمييز.		

ملاحظات إضافية:

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق (3): دليل المعلم لأنشطة تبادل الأدوار

(1). مقدمة الدليل

يُعَدُّ هذا الدليل التربوي أداةً تطبيقية تهدف إلى تنمية مجموعة من القيم الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، من خلال برنامج قائم على أنشطة تبادل الأدوار. وينطلق إعداد هذا الدليل من قناعة راسخة بأن غرس القيم يتحقق عبر مواقف حياتية واقعية يتفاعل فيها المتعلم مع الآخرين، مما يتيح له التعلم من خلال الخبرة والممارسة. تُسهم أنشطة تبادل الأدوار في تمكين التلاميذ من اكتساب خبرات وجدانية وسلوكية واجتماعية متكاملة؛ إذ تتيح لهم فرص التمثيل والملاحظة والتعبير والمناقشة، الأمر الذي يساعدهم على فهم ذواتهم وفهم الآخرين، وتنمية قدراتهم على التواصل الإيجابي وضبط الانفعالات، والتعامل مع المواقف المختلفة بتسامح وتعاطف واحترام متبادل. وقد جرى بناء هذا الدليل وفق منظومة متكاملة تستهدف تنمية ثلاث قيم أساسية هي:

- التسامح: عبر أنشطة تهدف إلى تدريب التلاميذ على العفو، وضبط الانفعال، وحل الخلافات بأسلوب حضاري.
 - التعاطف: من خلال مواقف تعليمية تُنمّي الإحساس بالآخر، ومساعدته، ومشاركته أفراحه وأحزانه.
 - تقبل الآخر: بتدريبات تركز على احترام التنوع والاختلاف، والإنصات، والتعاون الإيجابي داخل الصف.
- يتضمن الدليل خمسة عشر نشاطاً تربوياً بواقع خمسة أنشطة لكل قيمة، صُممت وفق بنية موحدة تراعي:

- تحديد القيمة المستهدفة.
- صياغة الأهداف السلوكية القابلة للملاحظة والقياس.
- توضيح الوسائل التعليمية وأدوات التنفيذ.
- عرض خطوات النشاط تفصيلياً مع تحديد دور المعلم والتلميذ.
- وضع مؤشرات أداء تساعد على المتابعة والتقويم البناء.

ويمكن للمعلم استخدام أنشطة هذا الدليل في المواقف الصفية وغير الصفية، سواء ضمن حصص التربية الأخلاقية، أو أثناء الأنشطة اللاصفية، أو في برامج الإرشاد التربوي المدرسي، مع مراعاة تكييف الأنشطة وفق طبيعة البيئة المدرسية والزمن المتاح.

(2). الأنشطة التعليمية:

النشاط (1): اختلافنا لا يُفسد صداقتنا

القيمة المستهدفة: التسامح

الأهداف السلوكية: بنهاية هذا النشاط يُتوقع من التلميذ أن يكون قادراً على أن:

- يُصغي إلى رأي زملائه المختلف دون مقاطعة.
- يُعبر عن رأيه بأسلوب مهذب دون انفعال.

- يتقبل الخلاف البسيط دون اللجوء إلى السخرية أو الغضب.
- يُظهر استعداداً للعفو عن زميله عند وقوع خطأ بسيط.
- يشارك في التوصل إلى حل يرضي جميع الأطراف في الموقف التمثيلي.

الأدوات والوسائل التعليمية:

- بطاقات مكتوب عليها آراء متباينة، مثل: نلعب كرة/ نرسم معاً.
- أدوات لعب بسيطة (كرة، أوراق رسم).
- بطاقات مشاعر (غاضب - مبتسم - متردد - مسالم).
- سبورة صغيرة لكتابة العبارات المفتاحية (نتسامح - نعتذر - نحترم الاختلاف).

زمن النشاط: 20 دقيقة

خطوات التنفيذ:

أولاً - التمهيد (3 دقائق):

- يبدأ المعلم بحوار بسيط: «هل يمكن أن نختلف مع أصدقائنا أحياناً؟ وماذا نفعل حين نختلف؟».
- يعرض صورة أو موقفاً بسيطاً لطفلين يختلفان حول لعبة واحدة.
- يسأل: «كيف يمكن أن نحافظ على صداقتنا رغم الخلاف؟».

ثانياً - المرحلة التمثيلية (10 دقائق):

- يُقسّم التلاميذ إلى مجموعتين صغيرتين (4-5 تلاميذ في كل مجموعة).
- يُعطى لكل مجموعة موقف تمثيلي بسيط: المجموعة (أ): تلميذان يختلفان على من يبدأ باللعب أولاً. المجموعة (ب): تلميذان يختلفان على فكرة النشاط داخل الصف.
- يُطلب من كل مجموعة تمثيل الموقف مرتين: المرة الأولى بأسلوب غير متسامح (صوت عالٍ، غضب، انسحاب)، والمرة الثانية بأسلوب متسامح (حوار، عفو، مشاركة).

دور المعلم:

- يوجه التلاميذ أثناء التمثيل لتهديب الحوار وضبط الانفعالات.
- يسأل بعد كل موقف: «ما السلوك الأفضل؟ ولماذا؟ كيف شعر كل طرف؟»

المناقشة الختامية (5 دقائق):

- يُدوّن المعلم مع التلاميذ على السبورة عبارات التسامح التي استنتجوها: «أستمع أولاً»، «أعتذر عند الخطأ»، «أعفو عن زميلي».
- يربط بين الموقف وبين حياتهم اليومية في الصف أو البيت.

مؤشرات الأداء:

- يتحدث التلميذ بهدوء أثناء الخلاف.
- يستخدم كلمات إيجابية («من فضلك»، «آسف»، «لا بأس»).
- يُظهر تقبلاً لآراء الآخرين.
- يعفو عن زميله طوعاً في حال أخطأ.
- يشارك في حلّ توافقي دون انسحاب أو غضب.

التقويم:

- ملاحظة مباشرة من المعلم أثناء الأداء (وفق بطاقة الملاحظة).
- سؤال شفوي ختامي: «كيف تُظهر التسامح مع زميلك عندما تختلف معه؟».
- واجب منزلي بسيط: يكتب التلميذ جملة واحدة في كراسته «سأتسامح عندما...».

النشاط (2): أعتذر وأبدأ من جديد

القيمة المستهدفة: التسامح.

الأهداف السلوكية: بنهاية هذا النشاط يُتوقع من التلميذ أن يكون قادراً على أن:

- يُدرك أهمية الاعتذار عند ارتكاب خطأ تجاه زملائه.
- يُعبر عن اعتذاره بعبارات لبقة وسلوك مهذب.
- يقبل اعتذار زملائه بترحيب دون لوم أو سخرية.
- يُظهر سلوك العفو عند وقوع خطأ بسيط في المواقف الصفية.
- يشارك زملاءه في استئناف النشاط بعد التسامح دون انفعال أو انسحاب.

الأدوات والوسائل التعليمية:

- بطاقات مواقف مكتوبة، مثل: دفعت زميلي دون قصد - كسرت قلمه - سخر من كلامي - تأخرت عن الموعد.
- بطاقات عبارات اعتذار («أنا آسف»، «لم أقصد»، «سامحني»).
- بطاقات مشاعر (غضب - حزن - رضا - فرح).
- سبورة أو لوحة ورقية كبيرة لكتابة مفردات التسامح.

زمن النشاط: 20 دقيقة

خطوات التنفيذ:

أولاً - التمهيد (3 دقائق):

- يبدأ المعلم بسؤال محفّز: «هل أخطأ أحدكم يوماً في حق صديقه؟ وماذا فعل بعد ذلك؟».
- يعرض صورة لطفلين يتصالحان بعد خلاف.
- يطلب من التلاميذ وصف شعور كل منهما قبل الاعتذار وبعده.

ثانيًا - مرحلة التمثيل (10 دقائق):

- يُقسّم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة (كل مجموعة 3 أو 4 أفراد).
- تُوزّع بطاقات المواقف المختلفة على المجموعات.
- يُطلب من كل مجموعة تمثيل الموقف مرتين: قبل الاعتذار (يُظهر أحد التلاميذ الغضب أو الانزعاج)، بعد الاعتذار والتسامح (يظهران الفرح والراحة والمصالحة).

دور المعلم:

- يشرح كيف يمكن التعبير عن الاعتذار بصدق (نغمة صوت - نظرة - كلمة).
- يشجّع على استخدام الكلمات المهذبة أثناء التمثيل.
- يوقف التمثيل عند نقاط مهمة ويسأل: «ما الذي جعل الموقف يتحسن؟»، «كيف شعر زميلك عندما قلت له آسف؟».

ثالثًا - المناقشة الصفية (5 دقائق):

- يدوّن المعلم على السبورة أهم عبارات التسامح والاعتذار التي نطق بها التلاميذ.
- يناقش معهم الفرق بين «الاعتذار الصادق» و«الاعتذار السريع دون نية حقيقية».
- يشجعهم على ربط الموقف بحياتهم اليومية في المدرسة.

رابعًا - التغذية الراجعة الفورية (2 دقيقة):

- يطلب المعلم من التلاميذ أداء حركة أو كلمة رمزية تعبّر عن التسامح (مصافحة - ابتسامة - كلمة «نبدأ من جديد»).

يُرَدّد الصف معًا عبارة الختام: «الاعتذار لا يُقلّل مني، بل يجعل قلبي أنقى».

مؤشرات الأداء:

- يبادر التلميذ بالاعتذار عند الخطأ.
- يقبل اعتذار الآخرين بابتسامة.
- يتجنّب اللوم أو التوبيخ عند الصلح.
- يُظهر انفعالا إيجابيا بعد التسامح (راحة - رضا - تعاون).
- يشارك زميله في إكمال النشاط بعد المصالحة.

التقويم:

- بطاقة ملاحظة المعلم لرصد سلوك الاعتذار والعفو أثناء النشاط.
- سؤال شفوي: «ما الذي يمكن أن يحدث لو لم نعتذر؟».
- نشاط ختامي مصغّر: يكتب كل تلميذ على بطاقة صغيرة جملة «أعتذر عندما...» ويُعلّقها في ركن الصف المخصص للقيم.

النشاط (3): الكلمات الطيبة تُصلح القلوب

القيمة المستهدفة: التسامح.

الأهداف السلوكية: بنهاية هذا النشاط يُتوقع من التلميذ أن يكون قادرًا على أن:

- يُميّز بين الكلام الطيب والكلام الجارح في المواقف اليومية.
- يستخدم عبارات لطيفة في التعامل مع زملائه داخل الصف.
- يُظهر احترامًا للآخرين من خلال نغمة صوته وكلماته.
- يُعبر عن رأيه دون سخرية أو تهكم.
- يستبدل تعبيرات إيجابية تدل على التسامح بالكلمات السلبية.

الأدوات والوسائل التعليمية:

- بطاقات مكتوب عليها كلمات مختلفة (طيبة - جارحة).
- صور أو رسوم تعبّر عن التفاعل الإيجابي والسلبي (طفل يتسم - طفل غاضب).
- لوحة مكتوب عليها شعار النشاط: «كلمة طيبة = قلب سعيد».
- سبورة أو ورق مقوى لتصنيف الكلمات (كلمات طيبة / كلمات غير لائقة).

زمن النشاط: 20 دقيقة.

خطوات التنفيذ:

أولاً- التمهيد (3 دقائق):

- يبدأ المعلم بحوار بسيط: «هل شعرت يوماً بالحزن بسبب كلمة من صديقك؟ وكيف شعرت عندما قال لك كلمة طيبة؟».
- يعرض صورتين: واحدة لولد يتسم وآخر غاضب، ويسأل التلاميذ: «أيهما استخدم الكلام الطيب؟ ولماذا؟».

ثانياً- مرحلة النشاط التفاعلي (10 دقائق):

- يُقسّم التلاميذ إلى مجموعتين: المجموعة (أ): تمثل موقفًا فيه كلمات قاسية («لا أريد أن أَلعب معك، أنت سيء»)، والمجموعة (ب): تمثل نفس الموقف لكن بكلمات طيبة («لا بأس، نلعب في المرة القادمة»).
- بعد التمثيل، يسأل المعلم: «كيف شعر مَنْ سمع الكلمة القاسية؟ وكيف تغيّر شعوره عندما سمع الكلمة الطيبة؟».

دور المعلم:

- توجيه الحوار بلطف وبيان أثر الكلمة في المشاعر.
- تشجيع التلاميذ على إعادة صياغة الجمل السلبية إلى إيجابية.
- يكتب على السبورة أمثلة لما قالوه: بدلاً من «اسكت / اخرس» يستخدم «من فضلك، لا تتحدث الآن».
- بدلاً من «أنت غلطان» يستخدم «ربما جرّب طريقة أخرى».

ثالثاً- المناقشة الصفية (5 دقائق):

يناقش المعلم مع التلاميذ كيف تُعبّر الكلمة الطيبة عن التسامح.
يطلب من كل تلميذ أن يقول جملة طيبة لزميله على يمينه.
تُدوّن العبارات على لوحة الصف بعنوان «كلمات تُصلح القلوب».

مؤشرات الأداء:

- يستخدم التلميذ كلمات إيجابية أثناء الحوار.
- يتجنب الألفاظ الجارحة في المواقف المختلفة.
- يُظهر انفعالا إيجابيا عند سماع كلمة طيبة.
- يُعبّر عن رأيه بطريقة محترمة.
- يساعد زملاءه في تهذيب لغتهم اليومية.

التقويم:

- بطاقة ملاحظة المعلم: رصد استخدام الكلمات الإيجابية أثناء النشاط.
- نشاط كتابي بسيط: يكتب التلميذ في كراسته جملتين: كلمة جرحتني، وكلمة أسعدتني. ثم يناقشها المعلم معهم.
- تقييم شفوي: «ماذا تفعل لو سمعت كلمة غير طيبة من صديقك؟».

النشاط (4): نتصالح قبل أن ننصرف

القيمة المستهدفة: التسامح.

الأهداف السلوكية: بنهاية هذا النشاط يُتوقع من التلميذ أن يكون قادراً على أن:

- يدرك أهمية المبادرة بالصلح قبل نهاية الموقف أو اليوم الدراسي.
- يُعبّر عن رغبته في إنهاء الخلاف بأسلوب ودي.
- يتخذ خطوة إيجابية نحو زميله عند حدوث سوء تفاهم.
- يُظهر الودّ من خلال سلوك عملي (ابتسامة، مصافحة، كلمة طيبة).
- يشارك في نشر روح التسامح بين زملائه داخل الصف.

الأدوات والوسائل التعليمية:

- بطاقات مواقف صفية (تلميذ تشاجر مع زميله - خطأ أثناء اللعب - سوء فهم في إجابة نشاط جماعي).
- بطاقات «كلمات الصلح» (أنا آسف - لا بأس - تعالَ نبدأ من جديد).
- لوحة ورقية بعنوان: «نغادر اليوم وقلوبنا صافية».
- بطاقات وجوه تعبيرية (غاضب ☹️ - حزين 😞 - مبتسم 😊).

زمن النشاط: 20 دقيقة

خطوات التنفيذ:

أولاً- التمهيد (3 دقائق):

يسأل المعلم التلاميذ: «هل حدث أن ذهبت إلى البيت وأنت غاضب من أحد؟ كيف كان شعورك؟». ثم يضيف: «اليوم سنتعلم كيف نتصالح قبل أن ننصرف حتى لا نحمل الغضب معنا».

ثانياً- عرض الموقف التمثيلي (10 دقائق):

- يُقسّم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة (كل مجموعة 4-5 تلاميذ).
- يُعطى لكل مجموعة موقفًا بسيطًا عن خلاف حدث أثناء النشاط، مثال: تلميذان تشاجرا على ترتيب الكراسي، ثم يحين وقت الانصراف.
- يُطلب من المجموعة تمثيل الموقف مرتين: قبل التسامح: يغادر كل تلميذ غاضبًا دون كلام. وبعد التسامح: يتبادل التلميذان التحية والابتسامة قبل الانصراف.

دور المعلم:

- يوجه الأطفال أثناء التمثيل لتمثيل المشاعر بصدق.
- يوقف المشهد عند لحظة الخلاف ويسأل: «ما الذي يمكن أن نقوله قبل أن نغادر الصف؟».
- يكتب على السبورة بعض العبارات المقترحة: «سامحني، لم أقصد»، «لننهي يومنا بابتسامة».

ثالثاً- المناقشة الصفية (5 دقائق):

- يناقش المعلم مع التلاميذ أثر التسامح قبل الانصراف على شعورهم وسلوكهم.
- يربط بين الموقف والواقع اليومي: «لو ساحت صديقك قبل نهاية اليوم، كيف ستنام؟ وكيف ستشعر في الغد؟».
- يشجعهم على الالتزام بعادة «نغادر الصف وقلوبنا صافية».

مؤشرات الأداء:

- يبادر التلميذ بالصلح قبل نهاية الحصة أو اليوم الدراسي.
- يستخدم كلمات إيجابية عند المصالحة.
- يُظهر استعدادًا لإنهاء الخلاف دون تردد.
- يعبر عن التسامح بسلوك عملي (ابتسامة، تحية، مصافحة).
- يشجع زملاءه على التفاهم والتصالح.

التقويم: بطاقة ملاحظة المعلم: تسجيل من بادر بالصلح ومن قبل الاعتذار.
تقييم شفوي: «ما الذي تشعر به عندما تسامح صديقك قبل أن تذهب إلى البيت؟».
نشاط ختامي مصغر: يكتب التلميذ جملة في بطاقته: سأتصالح مع زميلي عندما... وتُعلق البطاقات في لوحة الصف «قلوبنا متسامحة».

النشاط (5): نكسب بالحب لا بالغضب

القيمة المستهدفة: التسامح.

الأهداف السلوكية: بنهاية هذا النشاط يُتوقع من التلميذ أن يكون قادرًا على أن:

- يُدرك أن التسامح أفضل من الغضب في حل الخلافات.
- يُعبّر عن مشاعره بطريقة هادئة دون انفجار أو صراخ.
- يختار الحوار والتفاهم بدلًا من الجدل أو العدوانية.
- يُظهر ضبطًا للذات عند المواقف المزعجة داخل الصف.
- يعبر عن تقديره لأصدقائه حتى عند الاختلاف معهم.

الأدوات والوسائل التعليمية:

- بطاقات «موقفان متناقضان» (الغضب مقابل التسامح).
- صور لطفلين في حالتين: يتشاجران/ يتعاونان.
- سبورة أو لوحة بعنوان: «الغضب يُفَرِّق، التسامح يُقَرِّب».
- بطاقات مشاعر (غاضب - هادئ - سعيد).
- أدوات تمثيل بسيطة (قبعات ألوان مختلفة لتمييز الأدوار).

زمن النشاط: 25 دقيقة.

خطوات التنفيذ:

أولاً - التمهيد (4 دقائق):

- يبدأ المعلم بسؤال تشويقي: «عندما تغضب، ماذا يحدث في جسدك؟ وهل الغضب يجعل الموقف أفضل أم أسوأ؟»
- يعرض صورتين لطفلين، أحدهما غاضب والآخر يبتسم، ويطلب من التلاميذ وصف الفرق بين المشهدين.
- يعلن هدف النشاط: «ستتعلم اليوم كيف نكسب المواقف بالحب لا بالغضب».

ثانيًا - مرحلة الموقف التمثيلي (12 دقيقة):

- يُقسّم التلاميذ إلى مجموعتين: المجموعة (أ): تمثّل موقفًا يتعامل فيه الطفل مع الخلاف بغضب وصراخ.
- والمجموعة (ب): تمثّل الموقف نفسه لكن بتسامح وهدوء.
- بعد التمثيل، يُطلب من بقية الصف أن يصفوا: كيف شعروا عند رؤية الموقف الأول؟ وأي الموقفين جعلهم يشعرون بالراحة والسعادة؟

دور المعلم:

- توجيه الممثلين لكيفية التعبير عن الغضب (صوت مرتفع - عبوس) ثم تحويله إلى هدوء.
- مناقشة أثر التسامح على المشاعر والعلاقات.
- كتابة كلمات مفتاحية على السبورة: «هدوء - حوار - حب - تعاون - رضا».

ثالثاً - المناقشة الصفية (6 دقائق):

- يسأل المعلم: «كيف يمكن أن نكسب أصدقاءنا حتى عندما نختلف معهم؟».
- يربط بين التسامح والسعادة الشخصية: «من يسامح ينام مرتاحاً، ومن يغضب يتعب نفسه».
- يطلب من التلاميذ اقتراح شعار صفّي دائم للتسامح، مثال: «نهدأ... نتحاور... نتصالح».

مؤشرات الأداء:

- يضبط التلميذ انفعاله أثناء الموقف.
- يستخدم صوتاً هادئاً في الحوار.
- يبادر بالتصالح بعد الخلاف.
- يُظهر سلوكاً إيجابياً يدل على تقبّل الآخر.
- يعبر عن مشاعره بصدق دون أذى لفظي أو جسدي.

التقويم: بطاقة ملاحظة المعلم: لمتابعة مؤشرات الهدوء وضبط الانفعال.
سؤال شفوي: ماذا يحدث عندما نختار التسامح بدل الغضب؟
نشاط ختامي مصغر: يكتب كل تلميذ جملة شعارية بخطه ويزينها: «سأتسامح لأكون سعيداً»، ثم تُعلّق البطاقات في ركن الصف بعنوان «نتسامح فنرتاح».

النشاط (6): أحسّ بما يشعر به غيري

القيمة المستهدفة: التعاطف

الأهداف السلوكية: بنهاية هذا النشاط يُتوقع من التلميذ أن يكون قادراً على أن:

- يتعرّف على مشاعر الآخرين من خلال ملامح الوجه أو نبرة الصوت.
- يُعبر عن تفهمه لمشاعر زملائه بكلمات إيجابية.
- يُظهر استجابة وجدانية مناسبة عند رؤية شخص حزين أو فرح.
- يُبادر بمواساة زميله الذي يمرّ بموقف صعب.
- يُقدّر أهمية الإحساس بالآخرين في بناء صداقات قوية داخل الصف.

الأدوات والوسائل التعليمية:

- بطاقات أو صور تعبّر عن مشاعر مختلفة (فرح - حزن - خوف - فخر - غضب).
- بطاقات مكتوب عليها مواقف يومية (فاز زميله في مسابقة - سقط أثناء اللعب - نسي واجبه - تلقى هدية).
- لوحة بعنوان: «قلبي معك».
- بطاقات عبارات تعاطف (لا بأس - أنا معك - أحسّ بك - فرحت لأجلك).

زمن النشاط: 20 دقيقة.

خطوات التنفيذ:

أولاً - التمهيد (4 دقائق):

- يفتح المعلم الحوارَ بسؤال: «كيف تعرف أن صديقك حزين دون أن يتكلم؟».
- يعرض صورَ وجوه مختلفة ويطلب من التلاميذ تخمينَ المشاعر.
- يكتب على السبورة كلمة «التعاطف» ويسأل: «ماذا تعني لكم هذه الكلمة؟».

ثانياً - النشاط التمثيلي (12 دقيقة):

- يُوزّع المعلم بطاقات المواقف على مجموعات صغيرة من التلاميذ (3-4 في كل مجموعة).
- يُطلب من كل مجموعة تمثيلُ الموقف دون كلام، مستخدمين تعابير الوجه والجسد فقط، مثال: تلميذ يسقط أثناء اللعب، أو تلميذ يفرح لنجاح صديقه، أو تلميذ يبكي لأن لعبته انكسرت.
- بعد كل مشهد، يسأل المعلم بقيةَ التلاميذ: «ما الذي شعر به زميلكم؟ كيف عرفتم؟»، ثم يسأل: «ماذا يمكن أن نقول أو نفعل لنشعره بالراحة؟».

دور المعلم:

- يوجّه المجموعات لتمثيل المشاعر بدقة.
- يعزّز العبارات الإيجابية التي يسمعها (مثل: «لا تقلق»، «أنا هنا لمساعدتك»).
- يدوّن على السبورة العبارات التي تدل على التعاطف.

ثالثاً - المناقشة الصفية (6 دقائق):

- يناقش المعلم مع التلاميذ الفرق بين «الشفقة» و«التعاطف»، الشفقة = شعور بالحزن فقط، والتعاطف = مشاركة وجدانية إيجابية.
- يطلب من كل تلميذ أن يذكر موقفًا شعر فيه بفرح أو حزن صديقه، وكيف تصرف معه.

مؤشرات الأداء:

- يعبرَ التلميذ عن إدراكه لمشاعر الآخرين بدقة.
- يُظهر سلوكيات وجدانية إيجابية (ابتسامة، مواساة، كلمة دعم).
- يُشارك في تمثيل الموقف بتفاعل مناسب.
- يقدم مساعدةً بسيطة لمن يحتاجها.
- يستخدم كلمات تعاطف في حديثه اليومي.

التقويم: بطاقة ملاحظة المعلم؛ لمتابعة مظاهر الاستجابة الوجدانية والتفاعل.

تقييم شفوي: «ماذا تقول لصديقك إذا كان حزينًا؟ وماذا تفعل إذا كان فرحًا؟».

نشاط كتابي مصغّر: يرسم التلميذ وجهين (سعيد/ حزين) ويكتب تحت كل وجه جملةً تعاطف مناسبة.

النشاط (7): أَسَاعِدْ مَنْ يَحْتَاجُ إِلَيَّ

القيمة المستهدفة: التعاطف؟

الأهداف السلوكية: بنهاية هذا النشاط يُتوقع من التلميذ أن يكون قادرًا على أن:

- يُدرك أهمية مساعدة الآخرين كوسيلة للتعبير عن التعاطف.
- يُبادر بتقديم العون لزملائه دون أن يُطلب منه ذلك.
- يُظهر سلوك التعاون عند مشاهدة زميل في موقف صعب.
- يُعبر عن شعور الفرح بعد المساعدة والاهتمام بالآخر.
- يُشجع زملاءه على مساعدة من يحتاج بطريقة مهذبة ولطيفة.

الأدوات والوسائل التعليمية:

- بطاقات مواقف صفية ويومية (زميل أسقط أقلامه - زميل لا يجد مكانًا للجلوس - زميل لم يفهم السؤال - زميل مريض).
- أدوات رمزية للمساعدة (أقلام - كتاب - منديل - كوب ماء).
- لوحة بعنوان: «مَنْ يساعد غيره... يساعد نفسه».
- بطاقات «عبارات مساعدة» (هل أساعدك؟ - خذ هذا القلم - لا تقلق، أنا هنا).

زمن النشاط: 20 دقيقة.

خطوات التنفيذ:

أولاً - التمهيد (3 دقائق):

- يبدأ المعلم بسؤال تمهيدي: «هل شعرت يومًا بالسعادة عندما ساعدت شخصًا آخر؟».
- يعرض موقفًا بسيطًا (صورة لتلميذ يساعد آخر في حمل حقيبته).
- يسأل: «ما شعوركما - مَنْ ساعد ومَنْ تلقى المساعدة؟».

ثانيًا - مرحلة النشاط التمثيلي (10 دقائق):

- يُقسّم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة (4-5 أفراد).
- تُوزع بطاقات المواقف الواقعية على المجموعات، أمثلة: تلميذ أسقط أغراضه في الفصل، أو زميل لا يستطيع ربط حذائه، أو تلميذ نسي قلمه أثناء الكتابة، أو زميل تعرض للتعاب أثناء النشاط.
- يُطلب من كل مجموعة تمثيل الموقف مرتين: مرة دون تدخل أو مساعدة، ومرة أخرى بإظهار التعاطف والمبادرة بالمساعدة.

دور المعلم:

- يوجّه الحوارَ بعد كل تمثيل بسؤال: «كيف اختلف الموقف بعد المساعدة؟».
- يبرز دورَ الكلمة والابتسامة بجانب الفعل.
- يسجّل على السبورة سلوكيات المساعدة والتعاطف التي لاحظها.

ثالثاً - المناقشة الصفية (5 دقائق):

- يناقش المعلم مع التلاميذ أهمية تقديم المساعدة حتى في الأمور الصغيرة.
- يسأل المعلم: «هل ننتظر أن يُطلب منّا المساعدة؟ أم نبادر من أنفسنا؟».
- يشجّعهم على سرد مواقف حقيقية ساعدوا فيها الآخرين.

مؤشرات الأداء:

- يبادر التلميذ بالمساعدة دون انتظار.
- يُظهر تعبيراً وجهياً يدل على التعاطف (ابتسامة - نظرة ودّية).
- يُشارك في الموقف التمثيلي بجدية وتفاعل.
- يستخدم كلمات تشجيعية وداعمة لزميله.
- يتعاون مع الآخرين في النشاط اليومي.
- التقويم: بطاقة ملاحظة المعلم: لرصد مظاهر المساعدة والتعاطف أثناء النشاط.
- تقييم شفوي: «كيف تشعر عندما تساعد أحداً زملائك؟».

النشاط (8): نفرح لفرح الآخرين

القيمة المستهدفة: التعاطف.

الأهداف السلوكية: بنهاية هذا النشاط يُتوقع من التلميذ أن يكون قادراً على أن:

- يُعبّر عن مشاعر الفرح لنجاح أو تميّز زملائه دون غيرة أو حسد.
- يُظهر سلوك التهنئة والتقدير لجهود الآخرين.
- يشارك زملاءه الاحتفال بإنجازاتهم بروح المحبة والتشجيع.
- يستخدم عبارات إيجابية تُظهر تقديره لنجاح الآخرين.
- يدرك أن الفرح بسعادة الآخرين يُقوِّي علاقات الصداقة والتعاون.

الأدوات والوسائل التعليمية:

- بطاقات مواقف (زميل فاز بمسابقة - آخر رُسمت لوحته في لوحة الشرف - زميل حصل على درجة مرتفعة - زميل نال مديح المعلم).
- بطاقات تهنئة فارغة يكتب فيها التلاميذ عبارات إيجابية.
- أدوات احتفال رمزية (نجوم ورقية، بطاقات «أحسنّت»، شارات صغيرة).

زمن النشاط: 20 دقيقة.

خطوات التنفيذ:

أولاً- التمهيد (3 دقائق):

- يبدأ المعلم بسؤال بسيط: «مَن شعر بالسعادة عندما نجح صديقه أو فاز في لعبة؟».
- يفتح نقاشاً قصيراً حول معنى الفرح الحقيقي: «هل نفرح فقط لأنفسنا أم أيضاً لأصدقائنا؟».
- يكتب على السبورة العبارة: «القلوب الطيبة تفرح بسعادة الآخرين».

ثانياً- مرحلة النشاط التمثيلي (10 دقائق):

- يُقسّم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة (4-5 تلاميذ).
- تُوزّع على المجموعات بطاقاتُ المواقف الإيجابية.
- يُطلب من كل مجموعة تمثيل موقفين: المشهد الأول: زميل يفوز، والآخرون يغارون أو يتجاهلونه. والمشهد الثاني: الزملاء يهنتونه ويعبرون عن فرحهم له.

دور المعلم:

- يوجّه الأطفال أثناء التمثيل للتعبير بلغة الجسد عن الفرح الصادق.
- يسأل بعد كل موقف: «كيف شعر التلميذ الفائز في كل موقف؟»، أو «أي الموقفين جعله أسعد؟ ولماذا؟».
- يكتب العبارات الإيجابية التي استخدمها التلاميذ أثناء التمثيل، مثل: «أحسنت! أنا سعيد لأجلك»، «تستحق الفوز، عملك رائع».

ثالثاً- المناقشة الصفية (5 دقائق):

- يناقش المعلم مع التلاميذ أثر الفرح المشترك في تقوية الصداقة.
- يطرح مواقف حياتية واقعية: «لو فاز زميلك بلعبة كنت تحبها، ماذا تقول له؟» أو «كيف تشعر عندما يفرح بك الآخرون؟».
- يشجّعهم على كتابة عبارات تهنئة قصيرة على بطاقات صغيرة وتقديمها لزملائهم.

مؤشرات الأداء:

- يُعبّر التلميذ عن سعادته لنجاح زميله.
- يستخدم عبارات إيجابية في التهاني.
- يتسم ويشارك في الموقف بفرح حقيقي.
- يتقبّل تفوق الآخرين دون مشاعر سلبية.
- يُظهر روح التشجيع والدعم لزملائه.

التقويم: بطاقة ملاحظة المعلم: لمتابعة مؤشرات الفرح والتفاعل الإيجابي أثناء النشاط.
سؤال شفوي: «لماذا نفرح عندما ينجح غيرنا؟».

نشاط ختامي: يرسم كل تلميذ قلبين متلاصقين، ويكتب بداخلهما عبارة تهنئة مثل: «أنا سعيد بنجاح صديقي».

النشاط (9): نخفف عمن يتألم

القيمة المستهدفة: التعاطف.

الأهداف السلوكية: بنهاية هذا النشاط يُتوقع من التلميذ أن يكون قادرًا على أن:

- يُدرك أن الآخرين قد يمرّون بمواقف صعبة أو مؤلمة ويحتاجون إلى دعم عاطفي.
- يُعبّر عن اهتمامه بزميله المريض أو المتألم بطريقة لبقّة.
- يُظهر سلوك العناية والمساندة تجاه من يحتاج للمواساة.
- يُشارك في أنشطة رمزية لتخفيف الألم عن الآخرين (كلمة، مساعدة، رسم).
- يُدرك أن مساعدة المتألم تُعبّر عن قلب طيّب متعاطف.

الأدوات والوسائل التعليمية:

- بطاقات مواقف (زميل مريض - زميل سقط أثناء اللعب - فقد أحد أغراضه - حزين لأن أسرته غاضبة منه).
- أدوات رمزية للمساندة (بطاقات «سلامتك» - ورد ورقي - ضمادة رمزية - رسالة حب ودعم).
- بطاقات مشاعر (ألم - حزن - راحة - سعادة).

زمن النشاط: 25 دقيقة.

خطوات التنفيذ:

أولاً - التمهيد (4 دقائق):

- يفتح المعلم حوارًا مع التلاميذ: «ماذا تفعل لو رأيت صديقك مريضًا أو حزينًا؟».
- يعرض صورة أو مشهدًا لطفل مصاب في يده وآخر يقدم له الماء أو يتسّم له.
- يسأل المعلم: «من من الطفلين تصرّف بتعاطف؟ ولماذا؟».
- يكتب على السبورة جملة: «من يتألم يحتاج قلبًا يسمعه».

ثانيًا - مرحلة النشاط التمثيلي (12 دقيقة):

- يُقسّم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة (4-5 أفراد).
- تُوزع بطاقات المواقف على المجموعات، ويُطلب منهم تمثيل الموقف بطريقتين: بدون تعاطف: تجاهل الزميل المريض أو الحزين، وبالتعاطف: كلمات طيبة، مساعدة، عناية بسيطة.

دور المعلم:

- يوجه الأطفال أثناء التمثيل إلى التعبير الوجداني الحقيقي.
- يسأل بعد كل موقف: «كيف شعر زميلكم عندما تجاهلتموه؟ وكيف شعر عندما اهتممتم به؟».
- يكتب على السبورة العبارات الإيجابية مثل: «سلامتك، أنا بجانبك»، أو «لا تقلق، ستتحسن بسرعة».

ثالثاً- المناقشة الصفية (6 دقائق):

- يناقش المعلم التلاميذ في أثر الكلمة الطيبة على المريض أو المتألم.
- يربط الموضوع بحياتهم اليومية: «هل يمكنك أن تكتب رسالة قصيرة أو ترسم لوحة لصديقك المريض لتشجيعه؟».
- يشجع التلاميذ على إعداد بطاقات «سلامتك» يقدمونها لمن يغيب عن المدرسة بسبب المرض.

مؤشرات الأداء:

- يُظهر التلميذ انفعالاً وجدائياً مناسباً عند مشاهدة شخص متألم.
 - يستخدم كلمات تعاطف وتشجيع تلقائية.
 - يشارك بفعالية في التمثيل أو النشاط الرمزي.
 - يُعبر عن الرغبة في مساعدة المريض أو المتألم.
 - يُقدر أثر الكلمة الطيبة والمساندة على الآخرين.
- التقويم: بطاقة ملاحظة المعلم: لتسجيل سلوكيات المساندة والمواساة أثناء النشاط.
- تقييم شفوي: «ما أول شيء تفعله عندما ترى زميلك مريضاً أو حزيناً؟».
- نشاط مصغر: يرسم التلميذ بطاقة عليها ورده ويكتب داخلها جملة تشجيعية مثل: «أتمنى لك الشفاء».

النشاط (10): نقول كلمة طيبة لمن يشعر بالحزن

القيمة المستهدفة: التعاطف.

الأهداف السلوكية: بنهاية هذا النشاط يُتوقع من التلميذ أن يكون قادراً على أن:

- يُدرك أثر الكلمة الطيبة في تخفيف مشاعر الحزن لدى الآخرين.
- يُعبر بالكلمة عن تعاطفه مع زملائه في المواقف الصعبة.
- يختار عبارات إيجابية تدل على الود والمواساة.
- يُظهر انفعالاً مناسباً (هدوء - اهتمام - احترام) أثناء حديثه مع الحزين.
- يستخدم اللغة الوجدانية في مواقف الحياة اليومية داخل المدرسة.

الأدوات والوسائل التعليمية:

- بطاقات مواقف (زميل خسر في لعبة - زميل لم يكمل نشاطه بنجاح - زميل حزين لغياب أحد أصدقائه).
- بطاقات تحمل عبارات إيجابية (لا بأس - ستكون أفضل المرة القادمة - أنا معك - لا تحزن).
- سبورة أو لوحة بعنوان: «الكلمة الطيبة دواء الحزن».
- بطاقات تعبيرات الوجه (ابتسامة - اهتمام - حزن - مواساة).

زمن النشاط: 20 دقيقة.

خطوات التنفيذ:

أولاً - التمهيد (3 دقائق):

- يبدأ المعلم بسؤال تمهيدي: «هل شعرت يوماً بالحزن؟ وماذا قال لك أحد أصدقائك فجعلك تشعر بالراحة؟».
- يكتب على السبورة عبارة: «الكلمة الطيبة تزرع الفرح في القلوب».
- يوضح أن النشاط اليوم يعلمنا كيف نخفف الحزن عن الآخرين بكلمة لطيفة.

ثانياً - مرحلة النشاط التمثيلي (10 دقائق):

- يُقسّم التلاميذ إلى مجموعات (3-4 في كل مجموعة).
- تُوزع بطاقات المواقف على المجموعات: زميل خسر في مسابقة، أو زميل بكى لأن لعبته ضاعت، أو زميل حزين لأن المعلم لم يمدحه اليوم.
- يُطلب من كل مجموعة تمثيل الموقف بطريقتين: تجاهل الزميل الحزين أو السخرية منه. أو التحدث معه بكلمات طيبة تشجعه وتواسيه.

دور المعلم:

- توجيه الحوار بعد كل تمثيل بسؤال: «كيف تغير شعور زميلكم بعد سماع الكلمة الطيبة؟».
- تشجيع الأطفال على نطق العبارات الإيجابية بصدق ودفء صوتي.
- يدوّن على السبورة كلمات المواساة التي استخدمها التلاميذ.

ثالثاً - المناقشة الصفية (5 دقائق):

- يناقش المعلم مع التلاميذ المواقف اليومية التي يمكن فيها استخدام الكلمة الطيبة.
- يطلب من كل تلميذ أن يختار جملة واحدة ليقولها لزميله الجالس بجانبه كرسالة ود.
- يربط المعلم بين التعاطف والكلمة الطيبة، مؤكداً أن: «الكلمة اللطيفة لا تكلف شيئاً، لكنها تحدث فرقاً كبيراً».

مؤشرات الأداء:

- يُبادر التلميذ بمواساة زميله الحزين.
- يستخدم تعبيرات وجه تدل على التعاطف.
- ينطق كلمات إيجابية ولطيفة بصدق.
- يُظهر رغبة في مساعدة الآخرين عاطفياً.
- يربط بين التعاطف والسلوك اللغوي اليومي.

التقويم: بطاقة ملاحظة المعلم: لتسجيل استخدام العبارات الإيجابية أثناء النشاط.
سؤال شفوي: «ما الفرق بين الكلمة التي تُحزن والكلمة التي تُسعد؟».

النشاط (11): نختلف لكننا أصدقاء

القيمة المستهدفة: تقبل الآخر.

الأهداف السلوكية: بنهاية هذا النشاط يُتوقع من التلميذ أن يكون قادراً على أن:

- يدرك أن الاختلاف في الرأي أو الاهتمامات أمر طبيعي بين الأفراد.
- يُعبر عن رأيه دون التقليل من شأن رأي الآخرين.
- يُظهر احترامه لزملائه رغم اختلاف أفكارهم أو اختياراتهم.
- يشارك في حوار جماعي دون انفعال أو رفض للآخر.
- يدرك أن الصداقة تقوم على الاحترام والتقدير المتبادل رغم التنوع.

الأدوات والوسائل التعليمية:

- بطاقات مواقف (اختلاف حول اللعبة - اختلاف حول الألوان المفضلة - اختلاف في الإجابة عن سؤال صفّي).
- سبورة أو لوحة بعنوان: «نختلف بالرأي... ونتفق بالمحبة».
- بطاقات كلمات إيجابية (أحترم رأيك - رأيي مختلف - كل منا له ذوقه).
- أدوات بسيطة للتمثيل (كرة - أوراق ملونة - أدوات رسم).

زمن النشاط: 25 دقيقة.

خطوات التنفيذ:

أولاً - التمهيد (4 دقائق):

- يبدأ المعلم بسؤال تحفيزي: «هل حدث أن اختلفت مع صديقك في شيء بسيط؟ ماذا فعلت؟».
- يعرض موقفاً مصوراً لطفلين يختلفان حول لعبة واحدة.
- يكتب على السبورة: «الاختلاف لا يفسد الصداقة».
- يوضح أن تقبل الآخر يعني أن نحترمه حتى لو لم نتفق معه دائماً.

ثانيًا- مرحلة النشاط التمثيلي (12 دقيقة):

- يُقسّم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة (4-5 أفراد).
- تُوزع عليهم بطاقات المواقف ليقوموا بتمثيلها مرتين: الموقف الأول: يتجادلون ويرفض كل طرف رأي الآخر، والموقف الثاني: يتحاورون ويحترمون اختلاف آرائهم.

دور المعلم:

- يوجه الأطفال أثناء التمثيل نحو استخدام عبارات إيجابية مثل: «أفهم رأيك، لكنني أرى الأمر بطريقة أخرى».
- يسأل بعد كل مشهد: «كيف كان شعورك في الموقف الأول؟ وكيف تغير في الثاني؟».
- يدوّن على السبورة عبارات تدل على التقبل والاحترام.

ثالثًا- المناقشة الصفية (6 دقائق):

- يناقش المعلم التلاميذ في مفهوم «الاختلاف الطبيعي» بين الناس.
- يطرح أمثلة واقعية: «هل يمكن أن نحب ألوانًا مختلفة؟ أو نختار ألعابًا مختلفة؟».
- يربط الفكرة بالحياة الصفية: «في صفنا، كلنا مختلفون لكننا نكمل بعضنا».

مؤشرات الأداء:

- يُعبّر التلميذ عن رأيه دون غضب أو رفض للآخر.
- يستخدم عبارات إيجابية أثناء الحوار.
- يُظهر سلوك الاحترام والتقبل أثناء التمثيل أو النقاش.
- يتفاعل مع زملائه رغم اختلاف الميول أو الآراء.
- يشارك بفعالية في المواقف الجماعية دون تمييز.
- التقويم: بطاقة ملاحظة المعلم: لتسجيل مظاهر الاحترام وتقبل الرأي الآخر أثناء النشاط.
- سؤال شفوي: «هل يمكن أن نكون أصدقاء رغم اختلافنا؟ كيف؟».
- نشاط ختامي مصغر: يرسم التلميذ صورتين: الأولى لطفلين يختلفان بغضب، والثانية لطفلين يتحاوران بود. ثم يكتب تحت الصورة الثانية: «أحترم رأي صديقي».

النشاط (12): لكل منا ما يُميزه

القيمة المستهدفة: تقبل الآخر.

الأهداف السلوكية: بنهاية هذا النشاط يُتوقع من التلميذ أن يكون قادرًا على أن:

- يدرك أن لكل شخص قدرات واهتمامات مختلفة تستحق التقدير.
- يُعبّر عن احترامه لاختلاف مهارات زملائه دون سخريّة أو مقارنة.
- يُظهر التقدير لإنجازات الآخرين حتى إن كانت مختلفة عن إنجازاته.
- يشارك زملاءه في نشاط جماعي متنوع دون تمييز أو استبعاد.
- يدرك أن التنوع مصدر قوة داخل الصف والمجتمع.

الأدوات والوسائل التعليمية:

- بطاقات عليها مواهب متنوعة (رسم - غناء - رياضة - قراءة - تمثيل - مساعدة الآخرين).
- صور لتلاميذ يقومون بأنشطة مختلفة.
- بطاقات عبارات إيجابية (كلُّ مميز بطريقته - أحسنت - موهبتك رائعة).

زمن النشاط: 25 دقيقة.

خطوات التنفيذ:

أولاً - التمهيد (4 دقائق):

- يبدأ المعلم بسؤال تمهيدي: «هل كلنا نجيد نفس الأشياء؟ من يرسم؟ من يجري بسرعة؟ من يحب القراءة؟».
- يكتب على السبورة عبارة: «الاختلاف في القدرات لا يعني الأفضل، بل يعني التنوع».
- يوضح أن كل تلميذ يمتلك شيئاً يميزه ويجعل الصف أجمل بتنوعه.

ثانياً - مرحلة النشاط التمثيلي (12 دقيقة):

- يُقسَّم التلاميذ إلى مجموعات (4-5 أفراد).
- تُوزَع بطاقات «المواهب» على المجموعات، ويُطلب من كل مجموعة تمثيل موقف يظهر فيه:
- زميل يُقلِّل من موهبة الآخر.
- نفس الموقف بعد أن يُظهر زملاءه تقديرهم واحترامهم لموهبته.

دور المعلم:

- يوجِّه الحوار خلال التمثيل بتساؤلات مثل: «كيف شعر زميلك عندما سخر منه الآخرون؟ وكيف تغير شعوره بعد التشجيع».
- يكتب على السبورة كلمات التقدير الإيجابية التي استخدمها التلاميذ.
- يؤكد على فكرة: «كل شخص مميز في شيء ما».

ثالثاً - المناقشة الصفية (6 دقائق):

- يناقش المعلم مع التلاميذ أهمية احترام الفروق الفردية.
- يسألهم: «هل الأفضل أن نكون متشابهين جميعاً أم مختلفين؟ ولماذا؟».
- يشجعهم على وصف زملائهم بصفات إيجابية تدل على التقدير، مثل: «هو ذكي في الحساب»، «هي موهوبة في الرسم»، «هو لطيف مع الجميع».

مؤشرات الأداء:

- يُظهر التلميذ احترامه لمواهب الآخرين.
- يستخدم كلمات تقدير إيجابية أثناء النشاط.
- يتجنب السخرية أو المقارنة السلبية.
- يعبر عن تقبله للفروق الفردية في الأداء أو السلوك.
- يشارك في العمل الجماعي دون تمييز.

التقويم: بطاقة ملاحظة المعلم: لمتابعة سلوكيات التقبل والتقدير أثناء التمثيل.

سؤال شفوي: «ما الموهبة التي تُعجبك في صديقك؟ ولماذا تحترمها؟».

نشاط ختامي مصغر: يرسم كل تلميذ نفسه وزميله في موقف يظهر فيه الاختلاف في المهارة، ثم يكتب تحته: «هو مميز في ... وأنا مميز في...»، وتُعلق الرسومات في لوحة الصف.

النشاط (13): نحترم عادات الآخرين

القيمة المستهدفة: تقبل الآخر

الأهداف السلوكية: بنهاية هذا النشاط يُتوقع من التلميذ أن يكون قادرًا على أن:

- يتعرف على أنماط مختلفة من العادات والسلوكيات التي تميز الآخرين.
- يدرك أن اختلاف العادات لا يعني الخطأ أو الرفض.
- يُظهر سلوك الاحترام عند التعامل مع من يختلف عنه في العادات أو الأسلوب.
- يستخدم كلمات وأفعالاً تدل على التقدير للآخرين دون سخرية.
- يشارك زملاءه في أنشطة جماعية تبرز احترام التنوع الثقافي والاجتماعي.

الأدوات والوسائل التعليمية:

- صور أو بطاقات تمثل عادات مختلفة (التحية باليد - السلام بالكلمة - اللباس - الطعام - طريقة الجلوس).
- بطاقات مواقف واقعية (تلميذ يأكل طعامًا مختلفًا - زميل يستخدم تحية أخرى - اختلاف في طريقة الاحتفال).
- بطاقات كلمات إيجابية (جميل، مختلف، أحب طريقتك، هذا مثير للاهتمام).

زمن النشاط: 25 دقيقة

خطوات التنفيذ:

أولاً - التمهيد (4 دقائق):

- يبدأ المعلم بنقاش قصير: «هل تعرفون أن الناس في أماكن مختلفة يحيون بعضهم بطرائق مختلفة؟».
- يعرض صوراً لأطفال من ثقافات متعددة وهم يتبادلون التحية أو الطعام.
- يكتب على السبورة: «نحن متشابهون في الإنسانية... مختلفون في العادات».

ثانياً - مرحلة النشاط التمثيلي (12 دقيقة):

- يُقسّم التلاميذ إلى مجموعات (4-5 تلاميذ).
- تُوزع عليهم بطاقات المواقف المختلفة ليقوموا بتمثيلها مرتين: في المرة الأولى: تجاهل أو سخرية من العادة المختلفة، وفي المرة الثانية: احترام وتقبل وتقدير للاختلاف.

دور المعلم:

- يوجه الأطفال إلى استخدام عبارات إيجابية أثناء التمثيل مثل: «لم أجرب هذا من قبل، يبدو جميلاً»، أو «رائع أنك تفعلها بهذه الطريقة».
- بعد كل مشهد، يسأل: «كيف شعر زميلكم عندما احترمت عاداته؟»، أو «هل الاختلاف جعل الموقف أجمل أم أصعب؟».
- يدوّن على السبورة أمثلة على سلوكيات التقبل والاحترام.

ثالثاً - المناقشة الصفية (6 دقائق):

- يناقش المعلم مع التلاميذ أهمية احترام عادات الآخرين حتى لو كانت مختلفة.
- يسألهم: «هل جرب أحدكم عادةً مختلفة في بيت صديقه؟ كيف شعر وقتها؟».
- يشجعهم على الحديث عن عادات جميلة في أسرهم أو مجتمعاتهم.
- يوضح أن التنوع هو ما يجعل الصف غنياً وجميلاً.

مؤشرات الأداء:

- يُظهر التلميذ احتراماً لتصرفات الآخرين حتى وإن بدت مختلفة.
- يتجنب السخرية أو المقارنة السلبية.

- يستخدم عبارات إيجابية أثناء الحوار.
 - يعبر عن تقبله للتنوع الثقافي في الصف.
 - يشارك في النشاط الجماعي بروح الود والانفتاح.
- التقويم: بطاقة ملاحظة المعلم: لرصد مظاهر احترام العادات والتنوع أثناء النشاط.
- سؤال شفوي: «كيف تشعر عندما يحترم الآخرون طريقتك الخاصة في فعل شيء؟».
- نشاط ختامي مصغر: يرسم التلميذ بطاقة بعنوان «عادة جميلة» ويكتب فيها عادة يحبها في بيئته، ثم يعلقها على لوحة الصف.

النشاط (14): نستمع لغيرنا باحترام

القيمة المستهدفة: تقبل الآخر.

الأهداف السلوكية: بنهاية هذا النشاط يُتوقع من التلميذ أن يكون قادرًا على أن:

- يدرك أن الاستماع باحترام يُعبر عن تقدير الآخرين.
- يُنصت لزملائه أثناء حديثهم دون مقاطعة أو سخرية.
- يُعبر عن رأيه بعد أن يستمع للآخرين بشكل هادئ ومنظم.
- يُظهر لغة جسد مناسبة أثناء الاستماع (نظرة اهتمام - هدوء - ابتسامة).
- يُطبق سلوك الإنصات في مواقف الحياة اليومية داخل المدرسة.

الأدوات والوسائل التعليمية:

- بطاقات مواقف صفية (تلميذ يتحدث وزملاؤه يقاطعونه - تلميذ يُصغي باهتمام).
- بطاقات تحتوي على عبارات مناسبة وغير مناسبة أثناء الحوار («تحدث أنت أولاً» - «اسكت!» - «أفهم ما تقول»).
- أدوات رمزية بسيطة (ميكروفون بلاستيكي أو عصا الحديث) لتحديد المتحدث.

زمن النشاط: 20 دقيقة

خطوات التنفيذ:

أولاً- التمهيد (3 دقائق):

- يبدأ المعلم بحوار بسيط: «هل تحب أن يقطعك أحد أثناء كلامك؟ ولماذا؟».
- يكتب على السبورة عبارة: «مَن يستمع باحترام، يكسب احترام الآخرين».
- يوضح للتلاميذ الفرق بين «الاستماع» و«الإنصات»: الاستماع = سماع الكلمات فقط، والإنصات = الفهم والاهتمام بما يُقال.

ثانياً- مرحلة النشاط التمثيلي (10 دقائق):

- يُقسَّم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة (4-5 أفراد).
- تُعرض عليهم مواقف تمثيلية مثل: أحد التلاميذ يحكي قصة قصيرة، وزملاؤه يقطعونه ويضحكون، ونفس الموقف لكن الجميع يُنصت باهتمام ويتنظر دوره للكلام.

دور المعلم:

- يوجّه الأطفال أثناء التمثيل ويبرز الفروق في السلوك والمشاعر.
- يسأل بعد كل مشهد: «كيف شعر المتحدث عندما قاطعه زملاؤه؟ وكيف شعر عندما استمعوا إليه باهتمام؟».
- يسجل على السبورة سلوكيات الإنصات الجيدة مثل: النظر للمتحدث، وعدم المقاطعة، والرد بلطف بعد الانتهاء.

ثالثاً- المناقشة الصفية (5 دقائق):

- يناقش المعلم التلاميذ في أثر الاستماع على العلاقات داخل الصف.
- يربط السلوك بحياتهم اليومية: «كيف نُظهر الاحترام لزميلنا عندما يتحدث؟».
- يشجعهم على استخدام «عصا الحديث» في الحوارات الصفية: من يحمل العصا يتكلم، والآخرين يُنصتون.

مؤشرات الأداء:

- يُظهر التلميذ سلوك الإنصات أثناء حديث الآخرين.
- ينتظر دوره في الحوار دون مقاطعة.
- يُعبّر عن اهتمامه من خلال تعبيرات وجه إيجابية.
- يستخدم عبارات تشجيع ولطف في الرد.
- يطبق السلوك نفسه في مواقف الحياة الصفية.

التقويم: بطاقة ملاحظة المعلم: لمتابعة مظاهر الإنصات أثناء الأنشطة الصفية.

سؤال شفوي: «كيف تُظهر أنك تستمع إلى من يتحدث؟».

النشاط (15): نتعاون رغم اختلافنا

القيمة المستهدفة: تقبل الآخر.

الأهداف السلوكية: بنهاية هذا النشاط يُتوقع من التلميذ أن يكون قادرًا على أن:

- يُدرك أن التعاون ممكن رغم اختلاف الأفكار والآراء.
- يُشارك في عمل جماعي يتضمن زملاءً مختلفين في المهارات أو الأساليب.
- يُظهر روح التفاهم والمرونة أثناء النقاش والعمل المشترك.
- يُعبر عن تقديره لمساهمات الآخرين حتى لو كانت مختلفة عن طريقته.
- يُدرك أن الاختلاف يُغني العمل الجماعي ويقويه.

الأدوات والوسائل التعليمية:

- أدوات عمل جماعي (ورق ملون - أدوات لصنع لوحة مشتركة - قصاصات - أقلام تلوين).
- بطاقات أدوار (منسق - رسام - كاتب - مزيّن - مصمم).
- بطاقات عبارات إيجابية (فكرتك جميلة - نكملها معًا - رأيك مفيد - أحب طريقتك).
- زمن النشاط: 25 دقيقة.

خطوات التنفيذ:

أولاً - التمهيد (4 دقائق):

- يبدأ المعلم بسؤال للتفكير: «هل يمكن أن نعمل معًا رغم أننا نفكر بطرائق مختلفة؟».
- يعرض لوحة مرسومة بألوان مختلفة ويسأل: «هل كانت اللوحة جميلة لو كانت بلون واحد فقط؟».
- يكتب على السبورة: «التعاون يزداد جمالاً عندما نجمع الاختلافات».

ثانيًا - مرحلة النشاط العملي (12 دقيقة):

- يُقسّم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة (5-6 تلاميذ).
- تُطلب من كل مجموعة مهمة مشتركة مثل: تصميم لوحة بعنوان «صفنا المتعاون» أو إعداد قصة قصيرة مصوّرة عن «التعاون رغم الاختلاف».
- يوزع المعلم الأدوار داخل كل مجموعة (منسق، رسام، كاتب، مزيّن...).

دور المعلم:

- متابعة المجموعات أثناء العمل، وملاحظة تفاعلهم وتوزيعهم للأدوار.
- توجيه الحوار داخل المجموعات عند حدوث خلاف، بطرح أسئلة مثل: «كيف يمكن أن ندمج الفكرتين معاً؟»، أو «ما الفائدة من أن يكون لكل واحد رأيي مختلف؟».
- تشجيع التلاميذ على استخدام العبارات الإيجابية أثناء التعاون.

ثالثاً- المناقشة الصفية (6 دقائق):

- بعد انتهاء العمل، تعرض كل مجموعة نتائجها أمام الصف.
- يناقش المعلم معهم: «هل اختلفتم أثناء العمل؟ كيف تعاملتم مع هذا الاختلاف؟»، «هل زاد اختلافكم العمل جالاً؟ كيف؟».
- يُعزّز فكرة أن الاختلاف لا يُفسد التعاون بل يُطوّره.

مؤشرات الأداء:

- يشارك التلميذ بفاعلية ضمن المجموعة.
 - يتقبّل أفكار زملائه دون رفض أو استهزاء.
 - يستخدم لغة إيجابية أثناء النقاش والعمل.
 - يُظهر سلوك التعاون الحقيقي رغم التنوع في الآراء.
 - يُعبّر عن رضاه بنتيجة الجهد الجماعي المشترك.
- التقويم: بطاقة ملاحظة المعلم: لرصد سلوك التعاون والتقبّل داخل المجموعات.
- سؤال شفوي: «ماذا تعلمت اليوم عن التعاون مع من يختلف عنك؟».

إصدار جديد: صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



فيا فيكي

الفن والإبداع في ريجيو إيميليا

مراجعة الترجمة العربية
د. محمد رضا جوهر

ترجمة وتقديم
أ.د. علي عاشور الجعفر



منشورات تكوين | تساؤلات
TAKWEEN PUBLISHING



في هذا الكتاب تدعونا "فيكي" لرحلة تتجاوز حدود التعليم التقليدي، ونحثنا على إعادة تصوّر دور الفن في تشكيل عقول الأطفال، فهي تلاحظ أنّ الفن يُخاطرُ بفقدان قوّته التحويليّة عندما يكون محصوراً بين الجدران المعقّمة لإطار المتحف. ويكمن الخطر الحقيقيّ في اختزال الفن إلى قطع أثرية خالية من حيويّتها المتأصّلة، ومنزوعة القدرة على إثارة الفكر والعاطفة، في عالم تتزايد لامبالاته بالجمال، وفي هذا العالم تذكّرنا "فيكي" بأهميّة تغذية الشعور بالدهشة والفضول، وتؤكد أنّ الجودة الجماليّة لبيئتنا ليست محض فكرة لاحقة، بل هي ضرورة أساسيّة لتنمية المواطنين المشاركين الذين يعتزّون العالم من حولهم ويحترّمونه.

وفي ورشة الفنون (الأتيليه) تخلق "فيكي" وزملاؤها المعلّمون سياقات نابضة بالحياة، يُشجّع فيها الأطفال على الاستكشاف والتساؤل والتجربة بحرية، وبرفضها المناهج المحدّدة مسبقاً لصالح التحقيق المفتوح؛ تُمكن الأطفال من خوض رحلات الاكتشاف، سواء أكان بصورة فردية أم تعاونية.

تطرح "فيكي" في كتابها سلسلة من الأسئلة الاستقصائيّة التي تدعونا إلى إعادة النظر في افتراضاتنا حول التعليم والإبداع، لماذا نسمي مكان العمل بالمدرسة بأتيليه؟ ما الدور الذي يؤديه التوثيق في عملية التعلّم؟ كيف يمكننا رعاية البعد الجمالي للتعليم؟

لا تكمن الإجابات في الصيغ الإلزاميّة، بل في الخيال اللامحدود للأطفال، والتفاني الدؤوب للمعلّمين، فهم يتحدّوننا لاحتضان الأسئلة، والاحتفال بالتنوع، ورؤية العالم بعيون طفل حتى يصير العالمُ عالمًا مليئًا بإمكانيات لا حصر لها، وعجائب تفوق الوصف، لأننا بنسج الإبداع النابض بالحياة لا نكتشف جمال العالم فقط، بل نكتشف أيضًا الإمكانيات غير المحدودة للروح البشرية.

المترجم

فيا فيكي
الفن والإبداع
في ريجيو إيميليا



منشورات تكوين
TAKWEEN PUBLISHING



سوسيولوجيا القيم وتحولات الرقمنة بالمجتمع المغربي دراسة ميدانية لتأثير العالم الافتراضي على القيم الاجتماعية للطفل بمدينة فاس نموذجًا

Doi: 10.29343/1-107-3

د. عبد الغني زياتي

أستاذ مؤهل محاضر تخصص علم الاجتماع، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس / المغرب

الملخص:

تعالج هذه الدراسة إشكالية واقع تأثير العالم الافتراضي على الطفولة المتمثل أساسًا في التحولات القيمية خصوصًا الاجتماعية منها التي أفرزها هذا التأثير على الواقع القيمي الاجتماعي للطفل، من وجهة نظر السوسيولوجيا وذلك انطلاقًا من نتائج الدراسة الميدانية المستخلصة من البحث الميداني الذي شكّل لنا استقراءً لواقع القيم الاجتماعية في علاقتها بتحويلات الرقمنة بمدينة فاس، انطلاقًا من رصد هذا التحول القيمي الناتج عن هذا التأثير من خلال الاستخدام الكثير للعالم الافتراضي بكل شبكاته الاجتماعية والكشف عن بعض الجوانب النفسية والتربوية والتنشئية التي لحق هذه الفئة ودورها في رسم معالم تحول قيمي جديد، منها جاءت إشكالية دراستنا للبحث في: تأثير العالم الافتراضي على القيم الاجتماعية للطفل. من خلال سؤال أساس مفاده: كيف يؤثر العالم الافتراضي على القيم الاجتماعية للطفولة؟، والتي اتبعنا في دراستها وتحليلها والبحث فيها، منهجية علمية مضبوطة راعت كل الأعراف الأكاديمية المتعارف عليها في ميدان البحث السوسيولوجي.

الكلمات المفتاحية: القيم، العالم الافتراضي، الطفولة/الطفل، التحول القيمي، التنشئة الاجتماعية.

استُلم البحث في أغسطس 2025 وأُجيز للنشر في أكتوبر 2025

Sociology of Values and Digital Transformations in Moroccan Society

A Field Study of the Impact of the Virtual World on Children's Social Values

The City of Fez as a Model

Abdelghani Ziani

Professor of Sociology, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez, Morocco

Abstract:

The study aimed to investigate the reality of the impact of the virtual world on childhood, primarily represented by the value transformations. This impact has afflicted the children's social values. This study, from a sociological perspective, draws on the results of the field study, which constituted an induction of the reality of social values in relation to digital transformations in the city of Fez. The study began by observing the value of transformation resulting from this influence through the extensive use of the virtual world and its social networks, and uncovering some of the psychological, educational, and socialization aspects that have affected this group and their role in shaping a new value transformation. The issue of our study focused on: the impact of the virtual world on children's social values. In studying, analyzing, and researching this study, we followed a precise scientific methodology that took into account all academic norms recognized in the field of sociological research.

Keywords: Values, virtual world, childhood/child, value transformation, socialization.

المقدمة:

يعد موضوع القيم من المواضيع التي أثارت اهتمام المفكرين والباحثين في ميادين عدة كالفلسفة، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، وهذا ما يؤكد أهميتها باعتبارها تشكّل أحد المحددات المهمة للسلوك الفردي والاجتماعي على حد سواء. ومجالاً تقاطعيًا لعدة دوائر وممارسات وأنشطة ورموز، وجانبًا رئيسًا من ثقافة المجتمع المغربي، كما أنها تشكّل متغيرًا تحليليًا وتفسيريًا لعدة جوانب تجعل من الأسرة ومن ثم الطفولة ميكروسكوبًا لمجموعة من التحولات والممارسات التي تؤثر في القيم المجتمعية، بل يمكن القول إنها تمثل وجهًا لثقافة المجتمع وقوة مؤسساته التربوية في الضبط، وفي صناعة السلوك الفردي أو المجتمعي، فالبعد القيمي في المجتمع يقوم على أساس معياري يحدد توجهات الأفراد وتفاعلاتهم كإحدى البنيات المهمة لتحديد العمليات الاجتماعية كمفهوم سوسيولوجي داخل المجتمع. المبنية تارة على التوافق والتنافس والصراع، وتارة على التباعد والتشتيت، مما يجعل من موضوعه القيم وعلاقتها بالطفولة موضوعًا قويًا ازداد في عصرنا الاهتمام بدراسته وتحليل طبيعته وتحولاته، لكونها تتصل بكل مجالات الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والدينية، والجمالية للأفراد والجماعات، فهي تؤثر في هذه التحولات والمجتمعية كما تؤثر في سلوك الأفراد وتفاعلاتهم عبر التكرار والممارسة، وبهذا تصبح ظاهرة اجتماعية بكامل معناها الدوركايي.

إن معرفة قيم مجتمع مما يساعد على رسم مختلف سياسات التخطيط ووضع استراتيجيات لصناعة المستقبل الذي يكون الأطفال هم نتاجه، كما يساعد على معرفة طبيعة تشكّل الوعي الجمعي في علاقته بالنظم الاجتماعية، زد على ذلك أن عملية التنمية في بعدها المجالي تحتاج إلى تحليل طبيعة القيم وعلاقتها مع التحولات المجتمعية، فهي مقياس أو محرار لما هو إيجابي يخدم ويدعم ما يحقق المصلحة العامة للمجتمع، وما هو سلبي يعيق تقدّم المجتمع وتطوره. وبهذا يمكن أن نتساءل حول هذه العلاقة بين القيم والتنمية، فهل هي عامل محرك أو معيق لتنمية الطفولة ومن ثم التنمية المجتمعية؟

إن التحولات القيمية والتغيرات الاجتماعية الواسعة التي يعرفها اليوم المجتمع المغربي، ورهانات تقعيد الدولة الاجتماعية، والتطور الهائل الذي شهدته التكنولوجيا الرقمية، أدت إلى إحداث تغيرات جوهرية في بناء المجتمع ووظائفه ككل. وأبرزت هذه الحركية المجتمعية آثارًا بالغة عكسها البناء الاجتماعي في مختلف أبنيته، وهو ما نقرأه في تغير العديد من أنماط السلوك والأدوار والعلاقات الاجتماعية والنظم الاجتماعية كذلك، وكذا معايير الأخلاق والنجاح والإبداع والتكيف والاندماج والتمكين... إلخ. كما في تلاشي الهوية والخروج عن المعيارية القيمية وإصابة المجتمع بنوع من الأنوميا أي اللامعيارية. إضافة إلى التغير في المفاهيم والسلوكات السائدة في المجتمع، سواء على مستوى الممارسات والسلوكات أو على مستوى القيم والأفكار والمعتقدات. تحولات بواسطتها أضحت الوجود وجودين؛ وجود واقعي وآخر افتراضي هكذا شكّلت مرحلة الطفولة أرضية خصبة لمختلف هذه التحولات التي يأتي بها العالم الافتراضي، كعالم أصبح اليوم يحتل مكانة جوهرية في حياة الأطفال، بل والأفراد بشكل عام، تكاد تفوق مكانة الحياة الواقعية (العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة والمحيط الاجتماعي...)، انطلاقًا من هذه العتبة نريد أن نؤكد على فكرة أساسية مفادها أن اقتحام السوسيولوجيا بوصفها علمًا نقديًا يجعل من الميدان منطلقه الأساس لهذا الموضوع الميداني، ومحاولة دراسته وهو ما يشكّل ضرورة قصوى في عالم اليوم على اعتبار أن تأثير التكنولوجيا بمختلف أشكالها على حياة الأطفال ووجودهم الاجتماعي، هو في جميع الأحوال ظاهرة اجتماعية تحتاج للدراسة

والتحليل والتفكيك من طرف الباحثين وعلماء الاجتماع من داخل فرع علمي كبير هو علم اجتماع الطفولة، الذي لا يزال يعيش أزمة كبيرة خصوصاً في المجتمعات العربية والمغربية، وفي إطار هذا السياق أخذنا بدراسة موضوع «سوسيولوجيا القيم والعالم الافتراضي بالمجتمع المغربي دراسة ميدانية لتأثير العالم الافتراضي على القيم الاجتماعية للطفل، مدينة فاس أنموذجاً، وتناوله سوسيولوجياً أملاً منا في الكشف عن بعض أبعاده ودلالاته السوسيولوجية. فالعالم الافتراضي كنمط جديد من التواصل والتفاعل بين الأفراد لم تعهده المجتمعات ما قبل الصناعية أو الحديثة، يمكن أن نتصوره كمتغير لا غنى عنه لتفسير مختلف الظواهر الاجتماعية، ومنها التي لها علاقة بمجال الطفل أو الطفولة، إنه أحد أبرز مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي يخضع لها الطفل عبر مختلف مراحل العمرية، فإذا كنا نؤكد فيها مضى على دور الأسرة والمدرسة - كمؤسستين تقليديتين في اكتساب الطفل القيم والمعايير السائدة في مجتمعه - فقد تبين الآن بأن العوالم الافتراضية (مواقع التواصل الاجتماعي والألعاب الإلكترونية...) أصبحت بدورها مؤسسات قادرة على توجيه الطفل وتنشئته ومساعدته في ترسيخ وتأكيده قيم وأفكار سائدة لديه، واكتساب وتعديل أخرى عن طريق الاحتكاك بثقافات أخرى على شبكة الإنترنت التي حوّلت العالم بأسره إلى قرية صغيرة متحركة فيها بحيث أصبحنا أمام الاستعمار القيمي في جلباب التكنولوجيا.

1 - موضوع البحث وإجراءاته

1.1. إشكالية الدراسة:

يعرف المجتمع المغربي اليوم تحولات اجتماعية واقتصادية مهمة عجّلت بظهور تغير مسّ العديد من القيم والعادات والتقاليد، ومن بين هذه التحولات يشكّل العالم الافتراضي متغيراً مهماً ومؤثراً على القيم المجتمعية خصوصاً لدى فئة الأطفال، منها جاءت إشكالية دراستنا لتطرح سؤال تأثير العالم الافتراضي على القيم الاجتماعية للطفل. من خلال سؤال أساس مفاده: كيف يؤثر العالم الافتراضي على القيم الاجتماعية للطفولة؟، وللإجابة عن هذه الإشكالية اتبعنا خطة منهجية نستعرض أهم مضامينها في الفقرات التالية.

2.1. أسئلة البحث:

- ✓ كيف يغير استخدام العالم الافتراضي القيم الاجتماعية للطفل؟ وما مقياس التغير القيمي؟
- ✓ ما الدور الذي يؤديه العالم الافتراضي في التغير القيمي للطفل؟
- ✓ كيف أسهمت تداعيات جائحة كورونا في استخدام الأطفال للعالم الافتراضي؟
- ✓ كيف نقرأ هذا التغير القيمي بالمجتمع المغربي على هذا الشكل؟ وما الحدود؟ وهل يمكن لنا وضع استراتيجية لتغير قيمي سليم داخل المجتمع المغربي أمام قوة افتراضية تشكّل الطفولة ميداناً لاستقرائه؟
- ✓ هل هذا التغير القيمي الناتج عن العالم الافتراضي عامل محرك أو معيق لتنمية الطفل في المغرب؟

3.1. مفاهيم البحث:

تحدد المفاهيم الجوهرية للبحث في: التغير القيمي والعالم الافتراضي، التحولات القيمية والبناء الأخلاقي الطفولة/ الطفل، التنشئة الاجتماعية، تكنولوجيا الاتصال والبناء المجتمعي.

الطفل / الطفولة

من بين الأمور المنهجية التي تعترض الدارسَ والباحث في مجال الطفل والطفولة مسألة إيجاد تعريف لكل واحد منها، ومسألة الحدود بينهما، والبناء المنهجي لهما، «فإذا كان من المسلّم به أن الطفولة هي فئة عمرية دنيا، فالصعوبة تبدأ لما نسعى لوضع الحدين الأدنى والأقصى لهذه الفئة، ذلك أن لكل ثقافة ولكل طبقة اجتماعية تعريفها الخاص للطفل والطفولة، وهذا التعريف الخاص يتغير بدوره بتغير مراحل تطور المجتمع وتغير الوضع الطبقي للفئات والأفراد، لهذه الأسباب يصبح من الضروري الاحتياط والحذر أثناء محاولة اختيار أو صياغة تعريف معين يُراد له أن يكون متضمناً لأكبر عدد ممكن من الخصائص والأبعاد المحددة للطفولة. وبناء على هذه الاعتبارات اعتمدنا في هذه الدراسة التعريف الإجرائي التالي للطفولة، إن الطفولة هي عبارة عن مرحلة عمرية تمتد من السنوات الأولى للازداد إلى غاية سن الخامسة عشر» (المالكي، 1999، ص: 5-6).

كما تُعرّف الطفولة في معاجم علم الاجتماع على أنها فترة الحياة التي تبدأ منذ الميلاد حتى الرشد، وهي تختلف من ثقافة إلى أخرى، فقد تنتهي الطفولة عند البلوغ، أو عند الزواج ... (المرجع في مصطلحات العلوم الاجتماعية 2009، ص: 159). ما يلاحظ أن معاجم علم الاجتماع تؤكد في أغلبها على فكرة الاتفاق والإصلاح المجتمعي في تحديد الطفولة فما تتفق عليه الثقافات والشعوب، هو أن الطفولة مرحلة عمرية تبدأ بالولادة وتنتهي بالرشد أو البلوغ دونما تأطير للسن الذي يحدث فيه الرشد أو البلوغ. وبهذا يكون الطفل نتاجاً لمتظاهرات اجتماعية وثقافية مجتمعية.

جماع القول إن علماء الاجتماع (علماء اجتماع الطفولة) يؤكدون على فكرة أن الطفولة يتم بناؤها اجتماعياً، وهم يقصدون بذلك أن الأفكار التي لديها حول الطفولة أفكار أنتجها المجتمع، إن الطفولة بهذا المعنى لا تتحدد بفعل السن البيولوجي للطفل فقط، بل نتاج لمتظاهرات اجتماعية وثقافية مجتمعية في حقيقة اجتماعية، أي ظاهرة اجتماعية تختلف من ثقافة لأخرى، لذلك نجد علماء الاجتماع ينتقدون بشدة الآراء التي تحتزل الطفولة في العامل البيولوجي أو العمري، ومقابل ذلك يؤكدون على دور العوامل الاجتماعية والثقافية للواقع الاجتماعي في تعريفهم وتحديد هم للطفولة كمرحلة من مراحل حياة الإنسان.

وفي الأمم المتحدة: «يعني الطفل كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشر، ولم يبلغ سنّ الرشد قبل ذلك بموجب القانون المطبق عليه» (اتفاقية حقوق الطفل....) وهو ما يتقاطع مع الموضوع الذي نحن بصدد البحث فيه ودراسته سوسيولوجيا القيم والعالم الافتراضي في علاقته بالطفل، وسيكون من الأجدر أن نركز على مضمون المادة السابعة عشرة من اتفاقية حقوق الطفل، الصادرة عن منظمة الأمم المتحدة، حيث تقول المادة «يحق للأطفال الحصول على المعلومات من شبكة الإنترنت والإذاعة والتلفاز والصحف والكتب وغيرها، وعلى البالغين أن يتأكدوا من أن

المعلومات التي يحصل عليها الأطفال غير ضارة، وعلى الحكومات تشجيع وسائل الإعلام على نشر المعلومات» (منظمة الأمم المتحدة، مادة الطفولة 2006).

ومن الأكيد أن مثل هذا التعريف قد لا يحظى بالقبول من طرف الجميع إلا أن المقتضيات العملية والإجرائية للدراسة الميدانية تستلزم اعتماد تعريف ديموغرافي يساعد على ضبط وتحديد مفهوم الطفل كموضوع سوسيولوجي من جهة، وكمادة للبحث الميداني قابلة للملاحظة من جهة أخرى. والحقيقة أن مختلف الفاعلين الاجتماعيين من دولة وآباء ومؤسسات تربوية غالباً ما يتعاملون مع الطفل تعاملاً براغماتياً وأيديولوجياً يستمد مشروعيتها من موقعهم الطبقي الذي يتحدد بمستواهم السوسيو - ثقافي والاقتصادي، فالطبقة العليا في المجتمع تنظر إلى الطفل بأنه يبنى اجتماعياً بأيدولوجية الورثة (كهابيتوس بتعبير بير بوردو) يحافظ على رأسها المادي والرمزي، بينما تنظر الطبقة الوسطى للطفل كامتداد لها يحافظ على اسمها وتاريخها، هذا في حين نجد أعضاء الطبقة الدنيا يعتبرون الطفل مجرد مشروع استثماري اقتصادي يساعدهم على تجاوز وضعية الفقر ويتكفل بهم في مرحلة الشيخوخة.

انطلاقاً مما سبق يمكن القول إن الطفولة كمفهوم وكواقع لا تمثل فقط شريحة اجتماعية تضم عدة فئات من الأعمار تقف عند سن الخامسة عشر، وإنما هي كذلك نظراً لمختلف الطبقات الاجتماعية للطفل كبنية أيديولوجية تترجم وتعكس العقلية والمواقف المتباينة التي تتبناها أو تنطلق منها، باعتباره قوة اجتماعية مستقبلية تتكاثر وتتحدد باستمرار داخل المجتمع المغربي، وذلك نظراً لهرم الأعمار الفتى، المتسع القاعدة، بفعل معدل الخصوبة المرتفع الذي يجعل كل اثنين من خمسة مغاربة هم أطفال (cf; 1992).

التغير القيمي والعالم الافتراضي

إن مجالية التحول القيمي قد تشكل وفق عملية التقارب التقنوي إعلامي الاتصالي، بمستجداته البنائية وتدفع معلوماته ومستوى قيمة مضمونه الإعلامي. وفي ظل التباعد القيمي والثقافي للأنساق المجتمعية المتباينة والمختلفة، قد تشكل سياقات سوسيو قيمية ثقافية مختلفة، ومنه فقيمة المادة الاتصالية في بنية العلاقات داخل الحقل الاجتماعي تتأسس وتتأصل وفقاً لما تختص به المعلومة كقيمة ومقياس قيمي.

إن التمعن بمنظور متخصص في الحقل الاجتماعي المغربي المعاصر على مستوى القيم بمستوى متخصص، قد يكشف سلطة مؤثرات تقنوية إعلامية اتصالية جانبية بسمايات خاصة من حيث التطور والتعدد والتنوع والتكامل والقوة وحتمية الاستخدام، كما يمكن ملاحظة تحولات عميقة في أدق بنات السياق المجتمعي الثقافي من حيث الرابط العلائقي والدور الوظيفي وحراك تركيبي واسع الانتشار سريع النسق للوحدات المشكلة للسياق السوسيو قيمي والثقافي لبناء المجتمع ككل.

فالمجال الافتراضي بمختلف أشكاله يحمل في داخله ثقافة المجتمع الذي أنتجه (الجموسي، 2007، ص: 17)، وهنا تبرز خاصية أساسية مفادها الثقافت والمثاقفة، بين شيء دخيل يشكل سلطة على ما هو أصلي، وما ينتج من وسائل اتصالية متطورة في بناءاتها التركيبية التقنية ومعدات وأجهزة ووظائفها التكاملية الواسعة بخصوص مجال الفضاء الاتصالي، قد تسهم وبشكل كبير في عملية الثقافت وبناء السلوك وفقاً لما تقتضيه وسائل الاتصال الحديثة

وحسب مستوى الوعي وآليات الاستخدام ورغبة وتنوع حاجيات الأفراد المشكلة للبناء النسقي الاجتماعي. بهذا يصبح التغيير القيمي رهيناً لهذه التغيرات في العالم الافتراضي.

التحول القيمي والبناء الأخلاقي للمجتمع

يحدث التغيير في القيم حينما لا يستطيع النموذج الثقافي أن يستمد التغيير من مصدر خارجي، وإنما يتعين عليه أن يطوره من داخل المجتمع، «فالتغيير القيمي يحدث نتيجة للتغيرات في بيئة المجتمع». (أحمد 2004، ص: 100)، المؤثرة أو الفاعلة في المدى الكلي للعوامل الاجتماعية والثقافية والديموغرافية والاقتصادية والتكنولوجية التي تصوغ أسلوب الحياة في المجتمع، وفي إطار هذا الطرح تحتل الأخلاق ضمن حقل القيم موقعاً مركزياً ومكانة محورية، باعتبارها مجموعة من القواعد والنواظم السلوكية التي تسلم بها جماعة من الأفراد في حقبة ما، فمحتواها يتشكل في فرض القواعد التي ينبغي أن يحتذي بها الإنسان في سلوكه (عبد العزيز، 2009، ص 20-25)، وعليه «الفعل الإنساني يتميز ببعده الأخلاقي القيمي المحدد في القواعد المعيارية المنظمة للسلوك الإنساني، وتشكل الظروف الخارجية علامة محورية في تشكيل بنية السلوك» (علي، 1998، ص: 191).

العالم الافتراضي

عند محاولتنا إيجاد تعريف لهذا المفهوم واجهتنا صعوبات كثيرة، بحيث نجده يرتبط ويتداخل مع مفاهيم كثيرة، ويعبر عنه بمسميات عديدة، إلى درجة تصيب الباحث في البداية بالدهشة. لكن هذا لم يشكل لنا إلا حافزاً لمحاولة البحث عن تعريف إجرائي لهذا المفهوم الشائك والمعقد... إن أول ما يجب أن نشير إليه هنا هو أننا بمجرد أن نتطرق عبارة «العالم الافتراضي» فإننا نؤكد بذلك وجود عالم آخر واقعي ليس افتراضياً، وفعلاً لم يُستخدم هذا المصطلح إلا لأنه نمط جديد من الوجود والتفاعل مختلف تماماً عن الوجود الواقعي المحسوس.

عموماً يشكل العالم الافتراضي في أبجديات السوسيولوجيا شكلاً نمطياً جديداً من التفاعل الاجتماعي (الافتراضي) بين الأفراد والجماعات، باستخدام مجموعة من العوالم الافتراضية التي تتيحها شبكة الإنترنت، وقد تحقق ذلك بفضل التقدم الكبير والسريع في مجال المعلومات والتكنولوجيا الرقمية، ويشمل العديد من العوالم الافتراضية أهمها: الفايسبوك، التويتر، الإنستغرام، الواتساب، التيك توك.... إلخ.

التنشئة الاجتماعية

لا نولد أطفالاً، بل نصير كذلك، تلك هي مقولة تماس لوبران. Thomas O.Brien يشير مفهوم التنشئة الاجتماعية Socialisation في دلالته السوسيولوجية إلى مجموع طلبات التحويل الاجتماعي، للفرد الذي يحوّل الوجود العضوي (الكائن الحي) إلى الوجود الاجتماعي (الكائن الاجتماعي)، أي من حالته الخام المعطاة إلى حالته الاجتماعية المبناة عبر مجموع المؤسسات الاجتماعية التنشئية التي تضطلع بأدوار البناء الاجتماعي للشخصية عبر نقل منظومة القيم والعادات والمعارف ونظم التفكير والسلوك والاعتقاد إلى الأجيال الناشئة؛ وذلك بهدف تهبي، وتسيير عمليات التكيف والاندماج الاجتماعي للأفراد في ثقافة المجتمع، وتحويلهم إلى أعضاء راشدين وكائنات اجتماعية

مسؤولية ومنخرطة في عمليات إعادة البناء الاجتماعي *la reproduction social*، وتعد التنشئة الاجتماعية سيرة مفتوحة وتفاعلاً أفقياً وليس عمودياً أفقياً لا يقتصر على مجتمع الأطفال والمراهقين، بل يشمل أيضاً مجتمع الكبار من الراشدين، إذ يظل الفرد عبر كل مراحل العمرية في حاجة إلى التعلم خاضعاً لعملية التنشئة والبناء الاجتماعية، وهذه العملية هي التي تُسمى بإعادة التنشئة الاجتماعية (*la resocialisation*) التي يخضع لها الفرد كلما وجد نفسه أمام وضعية جديدة أو دور غير مألوف يحتّم عليه القيام بجهد لاكتساب معارف وقيم ومهارات جديدة أو التخلي أو تعديل أخرى لم تعد ملائمة، وفي هذا السياق يقول عمر أحمد همشي: «التنشئة الاجتماعية عملية طويلة ومستمرة، ولا يمكن حصرها في حقبة أو مدة زمنية من حياة الفرد على الرغم من أن معظم المهتمين بهذا الموضوع أولوا السنوات الأولى من عمر الطفل جلّ اهتماماتهم» (زياني، 2021، ص: 145)، ومعنى ذلك أن التنشئة الاجتماعية هي سيرة تفاعلية تقوم على مبدأ التأثير والتأثر الذي يكون فيه كل فرد موضعاً للتنشئة الفاعلة والمؤثرة حيث ينشأ من جراء ذلك نوع من التفاعل الاجتماعي المفتوح، وتتحوّل بموجبه التنشئة الاجتماعية من نسق عمودي مغلق إلى نسق أفقي مفتوح الكل فيه يتلقى التنشئة الاجتماعية: فالأم مثلاً طفلها بقدر ما ينشرها ويعلنها ما هو دور الأمر وما هو الشكل الأنسب الذي يسعى أن تكون عليه تربية الطفل (غيدنز، 2005، ص: 67).

وهذا يمكن القول إن التنشئة الاجتماعية تكمن في كل العمليات التي يُطوّر من خلالها الأطفال وعياً بالمعايير والقيم الاجتماعية، ويكوّنون إحساساً مميّزاً بالذات، وعلى الرغم من أن عمليات التنشئة الاجتماعية تكتسب أهمية خاصة خلال الأطوار الأولى للطفولة المبكرة ومرحلة الطفولة المتأخرة، إلا أنها تتواصل بدرجة ما على مدار الحياة، وليست هناك كائنات بشرية معصومة من ردود فعل الآخرين المحيطين بهم وتدفعهم ردود الأفعال إلى التعديل من سلوكهم في مراحل دورة الحياة كافة (غيدنز، 2005، 68)، وبالتالي يحق لنا اعتبار الطفل بهذا المعنى مجرد آلة مبرمجة اجتماعياً.

في ماهية العلاقة بين الواقعي والافتراضي

إن العلاقة الجدلية بين المجال العام والافتراضي هي علاقة تقوم على القريب والبعيد، هنا والآن علاقة اتصالية-انفصالية تفرزها توطينات الفضاء العمومي، بين ما هو سياسي واقتصادي واجتماعي بل وأسري كذلك، بحيث أصبحت مواقع التواصل الاجتماعي موضوعاً تتعارض فيه أطروحتان مختلفتان: الأولى ترى أن هذه المواقع فرصة للإنسان لتبادل الاتصال والمعلومات والقضاء على كل العوائق التي تحول دون تحقيق ذلك، في حين أن الثانية تركز على أن هذه المواقع مصدر لخطر حقيقي على العلاقات الاجتماعية والثقافية المحلية، تخدم التشتت ومحو الهوية الثقافية للشعوب غير المنتجة لهذا العالم الافتراضي. فهي تؤدي إلى خلق مجتمع القطيعة مع المحلي، أو ما أطلق عليه مانويل كاستلز (المقابل باللغة الأجنبية) بالمجتمع الشبكي، «مما يؤدي إلى العزلة وتشتت بناء الحياة الاجتماعية، وظهور علاقات اجتماعية مفتوحة، يقصد بها الارتباطات التي يقبل فيها الغرباء أو غير الأقارب وغير المنتمين إلى طبقة اجتماعية معينة» (أمعن، ص 1999 : 83).

وفي ظل هذه الثورة التي أحدثتها مواقع التواصل الاجتماعي أصبح الحديث يركز حالياً على سوسيولوجيا القيم والعالم الافتراضي بالمجتمع المغربي دراسة ميدانية لتأثير العالم الافتراضي على القيم الاجتماعية للطفل، حيث نجد أن التحولات القيمية أخذت حصة الأسد من التأثيرات التي خلقتها مواقع التواصل بفعل الانتشار المهيول لها، لقد

أحدثت شرحاً في التماسك العائلي والرابط الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية عامة، التي يُقصد بها «صورة من صور التفاعل بين طرفين أو أكثر، بحيث تكون لدى كل طرف صورة عن الآخر، والتي تؤثر سلباً أو إيجاباً على حكم كل منهما على الآخر» (إبراهيم، 2004، ص: 28)، فظهور قيم ثقافية جديدة غيرت من العادات الاجتماعية وطرائق التفكير السائدة، أطلق عليها آنجل هاردت Harrt Angel «الثورة الصامتة»، تدور في مجملها حول قيم غير مادية مرتبطة بالكرامة، وحقوق الإنسان والتعبير عن الذات (hart 1997 . 123).

4.1. محاور الدراسة الميدانية وإجراءاتها:

تتلخص محاور الدراسة الميدانية المعتمدة في البحث الحالي في الآتي:

- الواقع القيمي بمدينة فاس كميدان لاستقراء تأثيرات العالم الافتراضي على القيم الاجتماعية للطفولة.
- خصائص ومصادر القيم في ضوء المعطى الافتراضي للطفل.
- مدى استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ودورها في إحداث التغير القيمي في المجالات الاجتماعية للطفل.
- قراءة سوسيولوجية في التغير القيمي للطفل كمجتمع مدروس.

فرضيات البحث

تحدد أهم فرضيات البحث الحالي في الآتي:

- الفرضية الأولى، قوامها أن مواقع التواصل الاجتماعي يكون لها تأثيرات على التنشئة الاجتماعية للأطفال، وتكرس لديهم مُشكِل العزلة الاجتماعية، ومن ثم تشكّل عاملاً محرّكاً للتغير القيمي .
- الفرضية الثانية، مفادها أن لعلاقة الطفل بالألعاب الإلكترونية الافتراضية واستخدامه لها تأثيراً مؤكداً على التغير القيمي، بحيث افترضنا وجود بعض الألعاب الإلكترونية ذات التأثير السلبي على الأطفال لا من حيث القيم والمعتقدات ولا من حيث السلوكات والممارسات.
- الفرضية الثالثة، مؤداها إمكانية ولوج الطفل المواقع الإباحية التي تتيحها شبكة الإنترنت، حيث افترضنا أن امتلاك الأطفال الأجهزة الإلكترونية الذكية يجعلهم عرضةً لولوج هذه المواقع في ظل عدم وجود مراقبة من طرف الآباء، مما يؤثر سلباً على القيم الأسرية.
- الفرضية الرابعة، غايتها أن جائحة كورونا رفعت من وتيرة استخدام الأطفال للإنترنت ومن نسبة ولوجهم إلى العالم الافتراضي.

عينّة البحث

لقد تم اختيار عينّة البحث الحالي التي تضم (50) مبحوثاً من ساكنة مدينة فاس المكونة من آباء وأولياء أمور وبعض أقارب الأطفال. وفي هذا السياق لا بد أن نشير إلى فكرة أساسية مفادها أن طبيعة البحث هي التي تتحكم في اختيار نوع العينّة التي سيتم الاشتغال بها، لذلك فإن عدم توفرنا على لائحة أسماء مجتمع البحث فرض علينا الاشتغال بإحدى العينات غير الاحتمالية، آخذين بعين الاعتبار الفرض من البحث ومتطلباته، بحيث يتم إبعاد العناصر التي لا تفي بالغرض عن العينّة. هكذا فإن طبيعة دراستنا التي تَمَّت فقط مع آباء وأولياء أمور الأطفال، جعلتنا نذهب مباشرة إلى الآباء وبعض الراشدين الأقارب أما باقي أفراد المجتمع فلا علاقة لهم بهذه الدراسة، إن هذه الطريقة في اعتماد عينّة من هذا القبيل توفر على الباحث الكثير من الوقت والجهد، إلا أنها تستلزم معرفة الإجراءات الإحصائية بالنسبة للمجتمع الأصلي خاصة بالنسبة للوحدات التي يرغب الباحث في اختيارها، وهو أمر لا يتييسر في كل الأحوال.

تحليل البيانات الميدانية

■ التحليل الكمي: الاستمارة

■ البيانات الشخصية

● متغير الجنس

جدول (1) توزيع أفراد العينّة حسب الجنس

الجنس	عدد التكرارات	النسبة المئوية
الإناث	22	31.1%
الذكور	28	69.6%
المجموع	50	100.0%

من خلال الجدول فإن العينّة التي اشتغلنا معها هي في أغلبها ذكور، وهذا راجع إلى طبيعة الموضوع المدروس، بحيث لم يكن بإمكاننا توزيع الاستمارة على الآباء والأمهات بشكل متساوٍ، لأن هذه العملية صعبة إلى حد ما، ومتوقفة على مدى معرفة الباحث للمبحوثين والمبحوثات الذين سيشتغل معهم ومدى ثقتهم فيه. هكذا كانت تمثيلية الإناث في عينتنا المختارة تقدر بنسبة 31.1 %، بينما تمثيلية الذكور كانت مرتفعة مقارنة بالإناث حيث وصلت 69.6 %.

• متغير السن.

جدول (2) توزيع أفراد العينة حسب الفئات العمرية

الفئة العمرية	عدد التكرارات	النسبة المئوية
28-18	12	28٪
40-29	10	16٪
51-41	14	32٪
61-52	8	14٪
62 فما فوق	6	10٪
المجموع	50	100٪

يعدُّ متغير السن من أهم متغيرات الدراسة التي لا يجب إغفالها في أي بحث سوسيولوجي، لأن التصورات والأفكار والقيم السائدة في أي مجتمع تختلف حسب الفئات العمرية، فالقيم السائدة لدى فئة الشباب قد تختلف على سبيل المثال مع تلك السائدة لدى فئتي الشيوخ والأطفال على حد سواء، حتى في نفس المجتمع. هكذا فإن هذا الجدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب الفئات العمرية المختلفة، حيث شملت العينة التي اخترناها مختلف الفئات العمرية، فكانت الغلبة للفئتين العمريتين (28 - 18) بنسبة تصل 28 ٪ وتلتها فئة (51 - 41) بنسبة 32 ٪ في حين استقرت نسبة الفئات ما بين 16 ٪ و 10 ٪ من أفراد العينة، وهذا ما يؤكد على أن موضوع البحث يشغل كل الفئات العمرية بحيث جاءت مقاربة، خصوصاً وأن الاستمارة كانت مباشرة.

• متغير الحالة العائلية.

جدول (3) توزيع أفراد العينة حسب الحالة العائلية

الحالة العائلية	عدد التكرارات	النسبة المئوية
متزوج	36	71٪
عازب	12	24٪
مُطلق	2	5٪
المجموع	50	100٪

لا يمكن القيام ببحث سوسيولوجي دون الأخذ بعين الاعتبار متغير الحالة العائلية، لأنه متغير يفسر إلى حد ما الظاهرة المدروسة، من هنا تأتي ضرورة الإشارة إلى متغير الحالة العائلية، ومن خلال الجدول أعلاه يتضح أن فئة المتزوجين هي الحاضرة بقوة في بحثنا، إذ وصلت نسبتها إلى 71 ٪، وهذا مرتبط بطبيعة البحث الذي نُجريه، الذي يستهدف بالدرجة الأولى الآباء والأمهات وأولياء أمور الأطفال، أما نسبة العازبين في العينة المختارة فقد شكلت 24 ٪ أي 12 فرداً من مجموع أفراد العينة، وهم بعض إخوة الأطفال أو من المسؤولين عنهم في حالة غياب الأب أو الأم أو من تربطهم صلة قرابة معينة بالطفل. وتبقى نسبة 5 ٪ من العينة هي فقط التي تعيش في وضع الطلاق، بينما لم تشمل عينتنا حالات: الأرملة من الذكور والإناث على حد سواء.

■ متغير المستوى الدراسي.

جدول (4): توزيع أفراد العينة حسب مستواهم الدراسي

النسبة المئوية	عدد التكرارات	المستوى الدراسي
5٪	3	غير متمدرس
4٪	2	ابتدائي
12٪	15	الإعدادي
15٪	20	الثانوي
8٪	8	الجامعي
6٪	2	المسجد
100٪	50	المجموع

يتبين من معطيات هذا الجدول أن نسبة غير المتدربين النظامي شبه منعدمة بحيث شكّلت فردين وبنسبة 6 ٪ فقط من أفراد العينة. ويمكن تفسير هذا المعطى بكون الدراسة تمت بوسط حضري قريب جداً من مختلف الخدمات الاجتماعية وعلى رأسها التعليم، بحيث إن الشروط والظروف المحيطة بالإنسان المدني تساعد شيئاً ما على ولوج المؤسسات التعليمية المختلفة الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، والجامعية، مقارنة بالعالم القروي، حيث تبدو هذه الإمكانية محدودة خصوصاً في صفوف الإناث. وكذلك فإن نسبة أفراد العينة الذين لم يتجاوزوا طور التعليم الابتدائي تبقى قليلة جداً إذ انحسرت في 4 ٪ فقط. في حين أن المستويات الدراسية الثلاثة الإعدادي والثانوي والجامعي كانت نسبة تمثيلها للعينة شبه متقاربة، نظراً للأسباب التي ذكرناها سابقاً، حيث إن عدد المبحوثين الذين لم يتجاوز مستواهم الدراسي الطور الإعدادي قد تمثل في (15) وبنسبة قيمتها 12 ٪، وهي أقل من النسبة التي يمثلها المستوى الثانوي، بينما بلغ عدد المبحوثين الذين درسوا بإحدى المدارس القرآنية مبحوثين اثنين وبنسبة 6 ٪ فقط.

من جهة أخرى، فإن متغيرات الدراسة تتداخل فيما بينها وكل متغير يؤثر ويتأثر بالآخر، فمتغير السن مثلاً هو الآخر يؤثر على المستوى الدراسي، بمعنى أنه يمكن تفسير ارتفاع نسبة الفئة المتعلمة وغلبتها على الفئة غير المتعلمة بمتغير السن، حيث إن عدد أفراد العينة الذين ينتمون إلى الفئة العمرية (58) سنة فما فوق، لم يتجاوز الثمانية، مما يفسر ارتفاع نسبة المتدربين في العينة التي اشتغلنا معها عموماً، يبقى عامل المستوى الدراسي من العوامل الأساسية في بحثنا لما له من دور أساس في فهم التغير القيمي وتأثره بالعالم الافتراضي.

■ متغير النشاط المهني

جدول (5): توزيع أفراد العينة حسب نوع المهنة

النسبة المئوية	عدد التكرارات	المهنة
9٪	8	موظف في القطاع العام
11٪	11	عامل في القطاع الخاص
10,5٪	9	عمل حر
9٪	8	أجير
4٪	5	عامل
2٪	3	متقاعد
2٪	3	مهن حرة
0,5٪	1	لا أعمل
1,5٪	2	مهن أخرى
100٪	50	المجموع

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن العينة التي اشتغلنا معها في البحث الحالي تتميز بالتنوع والاختلاف فيما يخص النشاط المهني، مما يشكل نقلة قوة تمثيلية (هذه العينة للمجتمع المدروس، إذ نجد أربع فئات مهيمنة بشكل دال وهي تتوزع بين موظفي القطاع العام بنسبة 9٪، والقطاع الحر بنسبة 9٪ أيضاً، والقطاع الخاص بنسبة 11٪، ثم قطاع الأعمال الحرة بنسبة 10.05٪، من مجموع أفراد العينة. وهذا ما يمكن تفسيره بمتغير الوسط المجالي الذي ينتمي إليه أفراد العينة وهو وسط حضري تغلب عليه الأنشطة التجارية والمهن الحرة والوظيفة العمومية. وأخيراً فقد وصلت نسبة الأشخاص غير النشطين في عينتنا إلى 1.5٪، وهذا المعطى يفتح العديد من التساؤلات حول طبيعة وواقع العمل بمدينة فاس.

وبهذا يعد متغير المهنة أساساً لتأويل نتائج البحث وتفسيرها، إذ يتداخل هذا المتغير أو العامل بشكل مباشر في تحديد أساليب التنشئة الاجتماعية التي يخضع لها الطفل داخل الأسرة وباقي المؤسسات، وهذه نقطة مهمة لم تتعرض في دراستنا لموضوع تأثير العالم الافتراضي على التنشئة الاجتماعية للطفل.

2 - تحليل نتائج البحث وتفسيرها

1.2. التحليل الكيفي للمعطيات الميدانية

السؤال: هل أطفالك يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي؟

الجواب: نعم يستخدمونه وبطرائق مختلفة ومتفرقة إلى درجة مرتفعة أصبحت تأخذ وقتاً كبيراً منهم.

يتبين من خلال إجابات المبحوثين أن أطفال العينة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي بطريقة تأخذ أكبر

قدر من وقتهم، هذا المعطى يكشف عن العديد من الأمور، أهمها أن فئة من الآباء والأمهات في المجتمع المدروس لا تراقب أطفالها ولا تتواصل معهم كثيرًا، وهذا يمكن تفسيره بتدخل عامل المستوى الدراسي والسن، وكذلك طبيعة الوسط الحضري (إذ إن أغلب المبحوثين الذين أكدوا لنا أنهم لا يعرفون ما إذا كان أطفالهم يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي أم لا، يتجاوز عمرهم الخمسين سنة، وكذلك تجدهم ينتمون إلى مستوى دراسي لا يتجاوز الطور الابتدائي).

لقد كشفت هذه المعطيات أن الأطفال المستخدمين لمواقع التواصل الاجتماعية دخلوا بشكل كبير للعالم الافتراضي من خلال مواقع التواصل الاجتماعي التي تؤدي دورًا كبيرًا في حياة الأفراد والجماعات في بناء قيم جديدة، وبالتالي يمكن القول بأن حجم التأثيرات التي يُحدثها العالم الافتراضي المتمثل أساسًا في مواقع التواصل الاجتماعي قد تكون أكثر قوة وفعالية عندما يكون الأطفال هم المستهدفين ويكون عنوان هذا التأثير هو التغير القيمي.

السؤال: هل تعتقد بأن مواقع التواصل الاجتماعي تؤدي أدوارًا إيجابية أم أن لها أدوارًا سلبية على تجذير قيم المجتمع المغربي؟

جواب: نعم تؤدي دورًا كبيرًا في حياة الأطفال؛ فيها ما هو سلبي وما هو إيجابي حينما يكون المقياس هو القيم والتحويلات التي طرأت عليها؟

جواب: كما هو واضح من خلال إجابات المبحوثين أن أفراد العينة الذين يعتقدون بأن مواقع التواصل الاجتماعي تؤدي أدوارًا سلبية في حياة الطفل ويكون لها تأثيرات سلبية على شخصية الطفل النفسية والاجتماعية وعلى سلوكه الاجتماعي، هذه النسبة من المبحوثين، لا يرون في مواقع التواصل الاجتماعي أية إيجابيات مهما كانت الأحوال، بل أكثر من ذلك فإن هؤلاء يواجهون كل ما هو حديث/ جديد بنوع من المقاومة، لأنهم يعتبرون مواقع التواصل الاجتماعي نمطًا جديدًا من التواصل الغريب عما كان سائدًا ومتوارثًا عبر الأجيال. لذلك فهم لا يقبلون أساسًا بهذه المواقع بل يتم النظر إليها «كنقمة»، وبالتالي فإنهم ضد استخدام الأطفال لمواقع التواصل الاجتماعي بشكل نهائي؛ لأن ذلك يفسد شخصيتهم وثقافتهم وأخلاقهم حسب تعبيرهم، هكذا فإن هذه المواقع الافتراضية تلهي الطفل وتهدر وقته الذي من المفروض أن يستغله في الدراسة، وبالتالي فإن هؤلاء المبحوثين أكدوا لنا أن الأطفال ليس في صالحهم امتلاك الهاتف أو أي جهاز إلكتروني آخر، هذا ما استخلصناه من إجابات هؤلاء الذين ينتمي أغلبهم إلى فئات عمرية تزيد عن 48 سنة، وهكذا تتدخل المتغيرات التي وضعناها أعلاه في تفسير نتائج البحث.. ومقابل ذلك تجد عددًا من أفراد العينة يعتقدون بأن مواقع التواصل الاجتماعي شيء إيجابي، كما قد يكون سلبيًا في طريقة الاستخدام التي تحد ما إذا كان الفرد قد يستفيد من المواقع إيجابيًا أو سلبيًا.

إن أوجه استفادة الطفل من مواقع التواصل الاجتماعي متعددة، وأبرزها الحصول على المعلومات والانفتاح على مختلف الثقافات واكتساب المهارات التواصلية، واللغوية، والتعبيرية، لكن هذه الإيجابيات وغيرها قد ترافقها عدة تأثيرات سلبية خصوصًا في البعد القيمي من خلال تهديد منظومة القيم التي يحملها الطفل ويكتسبها من محيطه الاجتماعي والثقافي نتيجة التعرض لثقافات مختلفة عبر هذه المواقع الاجتماعية الافتراضية، بتعبير آخر فإن هذه المواقع قد تؤثر على الهوية المحلية للطفل. كما أن قضاء هذا الأخير وقتًا كبيرًا في تصفح مواقع التواصل الاجتماعي

قد يجعله عرضة لما يُسمَّى بـ «العزلة الاجتماعية»، بحيث يصبح منطوياً على نفسه، وغير قادر على تطوير مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعيين، وبالتالي يؤثر ذلك في علاقاته الاجتماعية مع محيطه السوسيو-ثقافي.

إذاً بناء على القراءة الاستدلالية لنتائج الدراسة الميدانية، يمكن التأكيد على أن فئة الأطفال عنصر أساس داخل المجتمع، ويؤدي وظيفة أساسية في النظام الاجتماعي، وبالتالي فإن أي تأثير سلبي أو خلل قد يصيب هذا العنصر (فئة الأطفال) وكذا قيم المجتمع بأكمله، ويؤثر على سير الوظائف والأدوار الاجتماعية داخل هذا المجتمع، لذلك تزداد أهمية تدخّل الأسرة (الآباء والأمهات)، وخصوصاً الآباء والأمهات في توجيه أطفالهم نحو الاستخدام الإيجابي لمواقع التواصل الاجتماعي، مما قد يساعدهم مثلاً في تحصيلهم الدراسي وفي تطوير مهارات التواصل والتفاعل واكتساب خاصية ثقافية منفتحة تحترم التنوع الثقافي والديني للشعوب، وتجذّر الهوية الوطنية المبنية على قيم التسامح، بهذه الطريقة قد يتم تهيئ جيل يساعد على تقدم المجتمع، الذي يتوقف على مدى استعداد الأفراد، وعلى نوعية الثقافة والقيم التي يحملها الأفراد عبر التنشئة الاجتماعية التي يخضعون لها داخل الأسرة والمدرسة (...). كمؤسسات تسهر على تربية وتنشئة الأطفال أخلاقياً وعقلياً ونفسياً وجسدياً.

في هذا السياق لا بد من التذكير بأن السؤال الذي نحن بصدد تحليله، قد أرفقناه بسؤال آخر خاص بتعليل الباحثين لإجاباتهم، ومن خلال هذا السؤال وتحليله تتأكد فكرة أساسية هي أن تأثير مواقع التواصل الاجتماعي بوصفها أداة للتنشئة الاجتماعية على الطفل متلقياً وفاعلاً هو تأثير يتوقف بناء على تحليلنا لإجابات الباحثين لمتغير العمر لكل طفل، فالطفل في مرحلة الطفولة المبكرة لا تشكل عليه مواقع التواصل الاجتماعي خطراً كبيراً، لأنه من جهة أولى تحت الحماية المباشرة للأم والأب بدرجة أقل، ومن جهة ثانية فإن نسبة ولوج الأطفال خلال هذه المرحلة العمرية لهذه المواقع تقل أو تكاد تنعدم (مقارنة بباقي مراحل الطفولة). أما في مرحلتها الوسطى والمتأخرة (المراهقة) فقد تشكل مواقع التواصل الاجتماعي بشكل أو بآخر خطراً على البناء الاجتماعي والنفسى لشخصية الأطفال، لأن خلال هذه المرحلة يفتح هؤلاء الأطفال على المحيط الخارجي ويكتشفون العديد من الأمور، وأيضاً لأن مرحلة المراهقة تشهد بالخصوص تحولات وتغيرات عديدة على مستوى التركيبة النفسية والاجتماعية للطفل، بحيث يزداد لديه الاهتمام بنفسه ومظهره وبفرض شخصيته، ففي إطار هذه التحولات وغيرها يجد الطفل مواقع التواصل الاجتماعي أداة للتواصل مع أناس وأصدقاء افتراضيين يختلفون عنه في القيم خصوصاً، مما قد يجعله حيس هذه المواقع الافتراضية، وغير قادر على اكتساب مهارات التواصل والتعامل مع الأفراد في الواقع. هكذا ومن خلال ما سبق ذكره تتبين أهمية متغير السن في تفسير ولوج الأطفال لمواقع التواصل الاجتماعي، وفي تحديد طبيعة هذا الولوج سلبياً أو إيجابياً في تفسيره التغير القيمي في علاقته بالعالم الافتراضي.

وعموماً، فإن طبيعة تأثير مواقع التواصل الاجتماعي في الطفل يمكن تفسيرها بالبيئة الاجتماعية، التي يعيش فيها وبنوعية وطريقة التربية التي يتلقاها في المحيط الذي تعيش أو تتواجد فيه الأسرة، المدرسة، الأصدقاء، بمعنى أنه في حالة الاستخدام السيئ والسلبى لهذه المواقع، فاللوم لا ينبغي أن ينصب على الطفل (كفرد)، وبالتالي التركيز على التفسيرات النفسية المحضة، لأنه في هذه الحالة نجعل أنفسنا نسقط في نزعة نفسانية تُقصي دور العوامل الاجتماعية ومرجعياتها التنشئية والتربوية والثقافية والسياقية، بل العكس من ذلك ينبغي إعطاء قيمة كبيرة لدور العوامل والمرجعيات المختلفة التي يعيش فيها الأطفال في تعديد القيم والحد مما هو دخیل عليها.

سؤال: لاحظت أن علاقات أطفالك في الواقع وتفاعلهم الاجتماعي أصبح يقل نتيجة استعمالهم مواقع التواصل الاجتماعي، بماذا تفسّر ذلك؟

الجواب: فعلاً هناك استخدام كبير لمواقع التواصل الاجتماعي، له دور كبير في فهم هذه العلاقة.

الجواب: يتضح من خلال إجابات الباحثين أن مجموع أفراد عينة الدراسة يرون أن مواقع التواصل الاجتماعي تؤثر على العلاقات الاجتماعية للطفل، وهي الفاعلة في تحديد هذه العلاقة بأسرهم ومحيطهم، هذا المعطى قد يبدو في الوهلة الأولى أمراً عادياً، لكن في الجوهر يكشف لنا العديد من الحقائق الاجتماعية المهمة أبرزها أن أغلب الآباء واعون بمدى تأثير المواقع الافتراضية على حياة الأطفال وعلى تنشئتهم الاجتماعية، لكن هل هذا الوعي يرافقه عمل ومراقبة وتوجيه للأطفال؟ أو أنه مجرد وعي في ذاته، لأن الوعي ليس هو الغاية النهائية لما يترتب على هذا من نتائج سلبية في التظاهرات القيمة للأطفال داخل أسرهم.

السؤال: هل الأطفال يجالسون أسرهم في ظل وجود مواقع التواصل الاجتماعي؟

الجواب: الحقيقة، أصبحنا لا نجالس أبناءنا اليوم إلا في أوقات الأكل؛ وذلك بسبب مواقع التواصل الاجتماعي.

الملاحظ من خلال إجابات الباحثين الذين أكدوا لنا أن أطفالهم يجالسون الأسرة، وعندما قارنا بين متغيرات الدراسة وجدنا أن هذه الفئة هي في أغلبها شباب (متغير السن ولهم مستوى مدرسي متوسط وعال في بعض الأحيان (متغير المستوى الدراسي) هذه الفئة رغم أنها تشكل نسبة ضعيفة في العينة إلا أنها تحمل وعياً بأهمية مراقبة أطفالها وتوجيههم وكذا تقنين استعمالهم للمواقع الافتراضية.

في حين أن نسبة الباحثين الذين أكدوا عدم تفاعل الأطفال مع أسرهم كبيرة من مجموع أفراد العينة، وتبقى نسبة الباحثين الذين أجابوا بأن أطفالهم قليلاً ما يجلسون ويتفاعلون مع أسرهم هي النسبة العالية في عينتنا، إن هذا المعطى يؤكد مدى تغلغل مواقع التواصل الاجتماعي واكتساحها مجال العلاقات الأسرية، بحيث أصبحت فاعلاً أساسياً داخل الأسرة، ويؤثر في علاقة الأطفال بأسرهم، وهذا التأثير هو في مجمل الأحوال تأثير في التنشئة الاجتماعية التي يخضع لها الطفل عبر مراحل عمرية مختلفة. لذلك نحن نؤكد دائماً أن مواقع التواصل الاجتماعي وحدها أصبحت قوة فاعلة في حياة الأفراد والجماعات، وبالتالي يكون الأطفال أرضية خصبة تتعرض لتأثير هذه المواقع الافتراضية، في هذا السياق لا بد من التذكير بأن «الفيسبوك Facebook» من أهم المواقع الافتراضية المشهورة جداً لدى الأطفال والمراهقين بحيث يكثر الولوج إليها عبر إنشاء الأطفال صفحات شخصية خاصة بهم بكل ما فيها من صور شخصيات يستطيع الجميع الاطلاع عليها، لذلك فهم (الأطفال) يقضون أوقات كثيرة وهم يتفاعلون ويتواصلون عبر هذا الموقع الافتراضي ويكتسبون سلوكيات ومواقف عديدة ويتخلون عن سلوكيات معينة، ويعدلون أخرى. بل إن المسألة المهمة التي يكشف عنها هذا السؤال هي أن نسبة كبيرة من الأطفال توجد على مشارف خطر المواقع الافتراضية، هذا ما يفسره معطى عدم التفاعل مع الأسرة والمحيط بحيث ينتقل الطفل من حياة واقعية، إلى حياة افتراضية مختلفة تماماً عما هو كائن في الواقع في دوامة من العلاقات الافتراضية، والأخطر في ذلك أن «الفيسبوك»، مثال يعكس نوعاً من البؤس الاجتماعي للأفراد، ويسهم في تكوين مواقف «سوداوية»

حول الواقع المعيش، وبالتالي تسجيل الأطفال دخولهم إلى هذا العالم مع عدم تكوين روابط أسرية قوية بين الآباء والأطفال) يجعل الطفل في بحر أو عالم مليء بالتشاؤم، وهذا ما يشكل تهديداً حقيقياً لبناء مواطنٍ سويٍّ نفسياً وعقلياً وحتى جسدياً، ومتشبثٍ بالقيم، لذلك ترى أن السياسات الاجتماعية في المغرب ينبغي أن تنبّه إلى هذه المسألة، وتفعّل برامجٍ وخططاً لحماية الأطفال كما نصّت على ذلك اتفاقية حقوق الطفل التي صادق عليها المغرب.

السؤال: هل تراقب أطفالك أثناء ولوجهم مواقع التواصل الاجتماعي؟

الجواب: يتأرجح سلوك المراقبة بالنسبة للآباء بين نسب متفاوتة وغالباً ما تكون في فترات زمنية محددة كوقت الامتحانات.

ما يلاحظ من خلال إجابات المبحوثين أن المراقبة للأطفال ضعيفة أثناء ولوجهم مواقع التواصل الاجتماعي، هذه المعطى يمكن تفسيره بالعديد من المتغيرات كمتغير السن، ومتغير الجنس، ومتغير المستوى الدراسي بحيث إن الأمهات (الإناث) المتعلّقات يراقبن أطفالهن أكثر من الرجال، وهذا راجع بالأساس إلى طبيعة التقسيم الجنسي للعمل الذي يسود في المجتمع المغربي، بحيث تكون المرأة مكلفة بتربية ورعاية الأبناء (المجال الخاص)، أما الرجال فهم من يلجئون لمجالات الحياة الاقتصادية والسياسية والفكرية (المجال العام)، لكن في ما يخص بعض النساء غير المتعلّقات فهن غير قادرات عن مراقبة أطفالهن في ولوجهم مواقع التواصل الاجتماعي؛ لأنهن ليست لديهن دراية بطريقة اشتغال هذه المواقع الافتراضية، لكن هذا لا ينفي أن العديد من الأمهات سواء المتعلّقات أو غير المتعلّقات ينظرن إلى مواقع التواصل الاجتماعي كطريقة ناجعة وسريعة لإسكات أطفالهن (وهذا يشير إلى أن حتى الآباء يلجؤون إلى هذه الطريقة) فيتحوّل هذا الفعل إلى أسلوب للتنشئة الاجتماعية.

كما تتداخل عوامل عديدة في تفسير هذا المعطى لكن أهمها هو المتغير الاقتصادي، بحيث يبقى الرجل هو المسؤول عن الأسرة اقتصادياً، وبالتالي فهو يقضي معظم وقته خارج البيت في العمل، وبالتالي فمجال تدخله في مراقبة أبنائه يبقى محدوداً جداً، بل أكثر من ذلك، فإن العديد من أفراد العينة يحملون فكرةً ويدافعون عنها، مفادها أن مراقبة الأطفال هي من المهام الخالصة للمرأة، وهذه النقطة (تقسيم الأدوار بين الجنسين موضوع آخر لن تكفي بضع صفحات للخوض فيه ومناقشته، ومن جهة أخرى فإن نتائج هذا السؤال عرّت وكشفت على واقع اجتماعي ثقافي، قد يتحوّل في أي لحظة إلى مشكلة اجتماعية، وهو تراجع دور الأسرة كمؤسسة مركزية للتنشئة الاجتماعية في تربية وتنشئة الأطفال خصوصاً في مرحلة المراهقة، مما فسح المجال للعالم الافتراضي أن يكون أداة أساسية للتنشئة تعوّض الدور الذي كانت تؤديه الأسرة.

السؤال: هل أطفالك يستخدمون الألعاب الإلكترونية في هواتفهم أو حواسيبهم، وما آثارها القيمة عليهم؟

الجواب: كل الأجوبة تؤكد الاستخدام، ولكن لا نعرف نوع الألعاب المبرجة في هواتفهم.

من خلال إجابات المبحوثين الملتصقة في الجواب أعلاه، تبين مدى اختراق اللعب الإلكتروني نمطاً جديداً من اللعب حياة الأطفال، والذين أكدوا لنا عدم استخدام أطفالهم للألعاب الإلكترونية هم في أغلبهم لديهم أبناء ما زالوا في مرحلة الطفولة المبكرة أقل من ست سنوات، وبالتالي في هذه المرحلة يقل استعمالهم للأجهزة الإلكترونية مقارنة بمرحلة

الطفولة الوسطى ومرحلة المراهقة، لا يمكن أن تمرّ على هذا المعطى مرور الكرام، بل ينبغي الوقوف عنده ومحاولة البحث عن تفسيرات وتأويلات لارتفاع أو تزايد الطلب على اللعب الإلكتروني بين صفوف الأطفال والمراهقين، أليس قضاء الطفل وقتاً كبيراً في اللعب على الهاتف قد يعرضه للعديد من الأخطار النفسية والاجتماعية وحتى الصحية؟ ويكون مدخلاً أساسياً في التغيير القيمي. بحيث يعرضه ذلك لاكتساب سلوكيات عنيفة يحمل معها قيماً عدائية تجاه المجتمع والمؤسسات، وهل هناك رقابة على الأبناء أثناء اللعب من طرف أسرهم؟ ألا يمكن القول بأن الخطر الذي كان يترصد الأطفال من خلال مواقع التواصل الاجتماعي قد أصبح أكثر فعالية من خلال الألعاب الإلكترونية؟

السؤال: هل تعتقد أن الألعاب الإلكترونية لها إيجابيات ما في حياة الأطفال خاصة في التربية على القيم المجتمعية؟

الجواب المستخلص هو: نعم على مستوى تنمية الذكاء والتواصل، لكن إذا لم تكن مراقبة فقد تؤدي دوراً كبيراً في تغيير القيم المجتمعية.

من خلال مستخلص جواب المبحوثين يمكن القول إن الألعاب الإلكترونية هي في مجملها سلبية لأنها أصبح لها دور كبير في التنشئة الاجتماعية للأطفال، بحيث نجد العينة تنقسم بدورها إلى فئات متباينة؛ هناك فئة هي ضد اللعب بصفة عامة، وليس فقط اللعب الإلكتروني، وهذه الفئة ثقافة لا تعطي الأهمية النفسية لمرحلة الطفولة، وهناك فئة أخرى تؤكد على فكرة أنه ما دامت الألعاب الإلكترونية تفتح المجال لاكتساب الطفل أشياء سلبية فإن ذلك يجعل من عدم استخدام الألعاب الإلكترونية حلاً لتجنب أي ضرر نفسي واجتماعي وثقافي قد يتعرض له الطفل، وذلك بغض النظر عن بعض الإيجابيات التي قد تحتويها هذه الألعاب. لكن السؤال الذي ينبغي أن نطرحه هو: هل وعي الآباء والأمهات بهذه السلبيات التي تؤدي أكلها على الطفل، يصاحبه عمل وتوجيه ومراقبة للأطفال؟ من خلال إجابات المبحوثين يتبين أن أغلبهم على دراية بسلبيات الألعاب الإلكترونية، لكن مقابل ذلك لا يقومون بأي شيء حيال هذا المشكل، بل إن أطفالهم هم بالذات يستخدمون الألعاب الإلكترونية إلى حد الإدمان. أما أفراد العينة الذين كانت إجاباتهم بنعم طلبنا منهم أن يختاروا بين بعض إيجابيات الألعاب الإلكترونية التي يرونها مناسبة مع قناعاتهم وتصوراتهم. هكذا طلبنا منهم أن يختاروا بين هذه الاختيارات الثلاثة التالية: تعود الطفل على التكنولوجيا واكتساب المهارات، تنمية مهارات الخيال والتركيز، ثم تقوية حسن الملاحظة لدى الطفل، وكذلك وضعنا لهم خانة لو كنوا بوجود إيجابيات أخرى.

السؤال: هل تعلم أن هناك بعض الألعاب الإلكترونية تؤثر سلباً على السلوك القيمي الاجتماعي للطفل؟

الجواب المستخلص: نعم تؤثر الألعاب الإلكترونية على السلوك القيمي للأطفال.

من خلال جواب المبحوثين يتضح أن النسبة الأكبر من المبحوثين أكدت أن الألعاب الإلكترونية تؤثر على السلوكيات الاجتماعية والقيمية لأطفالهم وعلى شخصيتهم، إن تأثير الألعاب الإلكترونية على قيم الأطفال يمكن أن نتحدث عنها اليوم كظاهرة اجتماعية، إذ لم تعد محصورة في مجال اختصاص علم النفس؛ لأن مظاهر تأثير هذه الألعاب لا تتوقف عند حدود التأثير على نفسية الطفل وشخصيته كفرد أو كذات منعزلة عن الدوائر الأخرى، بل إن هذا

التأثير يتجاوز الفردَ الطفلَ ليكونَ عنصرًا أساسيًا يؤثر على العلاقات الاجتماعية القيمة للأطفال، وعلى تفاعلهم الاجتماعي مع المحيط الذي يعيشون فيه. إن هذه الظاهرة الاجتماعية أصبحت ضرورية لتفسير العديد من الظواهر الأخرى المنتشرة في المجتمع، مثلًا من غير المعقول لأن الحديث سوسيولوجيا- عن ظاهرة الهدر المدرسي دون الأخذ بعين الاعتبار تدخل عامل الألعاب الإلكترونية في تزايد انتشار ظاهرة الرسوب المدرسي أو الهدر المدرسي، بحيث أكد لنا أحد أفراد العينة الذي يشتغل كأستاذ للتعليم الثانوي (العمومي) أن العديد من التلاميذ يحاولون استخدام الهاتف للعب حتى داخل الحجرات الدراسية (الأقسام)، قد يبدو هذا المعطى عاديًا في عصرنا اليوم، لكنه يكشف عن حقيقة اجتماعية قيمة جوهرية، وهي مدى تغلغل «الافتراضي» في حياة الأطفال، ومدى الارتباط الحميمي بين الأطفال والهواتف الذكية إلى درجة أنهم لا يستطيعون أن يقضوا ساعة أو ساعتين من الحصص الدراسية دون أن يشغل تفكيرهم هذا الجهاز.

السؤال: في نظرك هل الألعاب الإلكترونية قد تنمي السلوك العدواني العنيف للطفل؟

الجواب: نعم الألعاب الإلكترونية تنمي السلوكات العدوانية للأطفال ومثال ذلك لعبة الحوت الأزرق.

نلاحظ من خلال جواب المبحوثين أن الألعاب الإلكترونية تسهم في تنمية السلوك العدواني لدى الأطفال، ويمكن أن يؤدي المحتوى العنيف في الألعاب الإلكترونية وألعاب الفيديو إلى جعل الأطفال عنيفين في سلوكهم عندما تفشل الأشياء أن تسير كما هو مخطط لها، أو عندما يتم وضع أي قيود عليها، هكذا شيئًا فشيئًا يكتسب الطفل ويطور من أفكاره ونزعاته العدوانية التي قد تؤثر في علاقته بمحيطه الاجتماعي، سواء داخل الأسرة أو بين الناس عمومًا.

إن الطفل من المحتمل جدًا أن يكتسب سلوكًا عنيفًا من الألعاب الإلكترونية مما قد يجعله يحمل قيمًا عداوية تجاه المجتمع والمؤسسات، كما أن هذه الألعاب قد تدفع الطفل في كثير من الحالات إلى تلبية تعليقات اللعبة، وهذا ما حصل فعلاً في العديد من المرات، ولعبة «الحوت الأزرق» التي انتشرت قبل سنوات قليلة، خير دليل على ذلك، حيث راح ضحيتها العديد من الأطفال. في هذا السياق يبرز الدور الأساسي الذي ينبغي أن تؤديه الأسرة بوصفها مؤسسة للتنشئة والرقابة الاجتماعية والقيمية، والتوجيه العقلي والنفسي والاجتماعي والأخلاقي للأطفال، لكن إذا فشلت الأسرة في القيام بدورها ومهامها فحينها من سيحمي الأطفال من خطر هذا العالم الافتراضي أو «عالم الفوضى» بتعبير أورليش بك، الذي أصبح يتربص بحياة الأطفال ليكتسح قيمهم ومن ثم حياتهم.

السؤال: ما أبرز الألعاب الإلكترونية التي ترى أنها قد تكرّس السلوك القيمي للأطفال المستخدمين العالم الافتراضي؟

الجواب: هناك مجموعة من الألعاب من بينها: لعبة فري فاير free fire وهي الأكثر شهرة واستخدامًا لدى فئة الأطفال، وتليها لعبة «بابجي» (pubg)، ثم لعبة call of duty ثم أخيرًا لعبة كرة القدم (play station).

لقد استفسرنا المبحوثين عن أبرز الألعاب الإلكترونية التي يستخدمها أطفالهم بكثرة، والتي تؤدي إلى اكتساب سلوكات عدوانية تظهر بوضوح عند علاقتهم بالآخرين من أفراد الأسرة والأصدقاء، وكانت إجابات المبحوثين مرتبة حسب الاختيارات التي تظهر في الجواب أعلاه، بحيث اتضح أن لعبة (فري فاير free fire) هي الأكثر

شهرة واستخداماً لدى فئة الأطفال، وتليها لعبة «بابجي» (pubg)، ثم لعبة (call of duty)، ثم أخيراً لعبة كرة القدم (play station)، فرغم أن هذه الأخيرة لا تحتوي على مشاهد عنيفة، إلا أن خسارة الطفل المباراة مع صديقه تجعله في كثير من المرات في حالة هيجان عصبي، حينها يُصدر سلوكيات عنيفة (في بعض الحالات تم تخريب أو كسر الآلة أو الجهاز) عموماً، بناء على ملاحظتنا الأولية وعلى أسئلة المقابلة تبين لنا أن أغلب الأطفال في العالم الحضري يستخدمون الألعاب الإلكترونية ومنها بالأساس لعبة (free fire).

السؤال: ما نوع اللعب الذي تراه مناسباً وجيداً لحياة الطفل والحفاظ على القيم الأصيلة؟

الجواب: هناك العديد من الألعاب كانت في السابق يقوم بها الأطفال وهي ألعاب واقعية: كرة القدم، اللعب في الحدائق...

من خلال إجابات الباحثين نلاحظ التأكيد على اللعب العيني الواقعي المنتشر (اللعب التقليدي كما يسميه البعض)، وهو معطى سوسيولوجي أو مفارقة اجتماعية إن صح التعبير، وهي أن أغلب أفراد العينة يؤكدون على أهمية وأفضلية اللعب الواقعي والمباشر (اللعب التقليدي)، لكن مقابل ذلك فإن نفس الأفراد أكدوا بأن أطفالهم يستخدمون الألعاب الإلكترونية بكثرة في هواتفهم، هذا ما أوردها في ما سبق وهذه المفارقة تكشف لنا عن مدى عدم قدرة الآباء والأمهات على مواجهة هذا الاكتساح الكبير الذي قامت به التكنولوجيا والعالم الافتراضي للحياة القيمية للأطفال.

إن اللعب الإلكتروني الافتراضي رغم ما قد يحتويه من إيجابيات إلا أن سلبياته بالنسبة للأطفال تفوق إيجابياته، وتبقى العزلة الاجتماعية من أبرز مظاهر تأثير الألعاب الإلكترونية على الطفل. كما أن اللعب الإلكتروني لا يساعد على تنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعيين لدى الطفل. وعلى العكس من ذلك فإن اللعب الواقعي يساعد الطفل في نموه النفسي والجسدي ويساعده اجتماعياً من خلال اكتساب وتكوين روابط الصداقة مع أقرانه، وبالتالي يصبح الطفل أكثر اجتماعية وأكثر تواصلاً وحيوية.

السؤال: ما وجهة نظرك في الألعاب عامة، والألعاب الإلكترونية خاصة، ومدى تأثيرها على القيم؟

الجواب المستخلص: الألعاب وسيلة للترفيه ولتنمية القدرات الشخصية والتواصلية إذا كانت ألعاباً واقعية، فالطفل يمتدح مع أقرانه ويكون ذاته، أما الإلكترونية فيجب أن تكون مراقبة من طرف الآباء، لأن واضعها لا يقرأ واقع المجتمعات الموجهة إليهم.

من خلال إجابات الباحثين يتبين أن الباحثين ينتمون إلى فئات عمرية تزيد عن 58 سنة تسود لديهم ثقافة لا تعطي للطفل أهمية بالغة في الحياة الاجتماعية، بحيث يتم النظر إلى الأطفال كفئة قاصرة، على الراشدين بسط سيطرتهم الكاملة عليها وفرض سلطتهم عليها (سلطة الأب)، وبالتالي فعنصر لعب الأطفال يتم النظر إليه كأشياء ثانوية لا تفيد الأطفال في شيء، بل فقط لهدر وقتهم وتؤثر على مسارهم الدراسي، وهكذا، يتبين أن هذه الأساليب كلها تعبر عن نمط المجتمع الأبوي الذي يهمل الفئات الاجتماعية (الأطفال)، ويُعلي من مكانة الأب كمصدر للسلطة المطلقة، ليس فيه مصلحة للأطفال، بل فقط في سبيل إعادة إنتاج نفس الأنماط الثقافية التقليدية، بينما كانت

تمثيلية أفراد العينة الذين أكدوا بأن الألعاب الإلكترونية ضرورية في حياة الأطفال متوسطة، وهنا أيضاً تتدخل العديد من المتغيرات تساعد على فهم وتأويل هذه الإجابات (خصوصاً المستوى الدراسي، السن...)، إن فئة كبيرة من العينة لا يستخدم أطفالهم تلك الألعاب العدوانية (free fire) وبالتالي هم ليست لديهم دراية كبيرة بمدى سلبية الألعاب، بصفة عامة والألعاب الإلكترونية بصفة خاصة، في حين أن نسبة المبحوثين الذين قالوا بأن الألعاب الإلكترونية هي سيف ذو حدين، يعني من الممكن أن تؤدي أدواراً إيجابية ضرورية في حياة الطفل، كما يمكن أن تؤثر عليه سلباً وتؤثر على مساره الدراسي. فلا بد من مراقبتهم بشكل دوري للأطفال أثناء استخدامهم للألعاب الإلكترونية والعوامل الافتراضية بشكل عام.

السؤال: هل ترى أن المواقع الإباحية قد تشكل خطراً على قيم الطفل من خلال المشاهد والصور الجنسية التي تعرضها هذه المواقع؟ أم أن الأمر لا يحمل أية خطورة؟

الجواب: نعم امتلاك الأطفال للهاتف أو الأجهزة الإلكترونية يجعلهم يلجئون المواقع الإباحية التي تؤثر بلا شك في السلوك القيمي.

من خلال هذا الجواب المستخلص من إجابات المبحوثين يتضح أن امتلاك الأطفال لجهاز الهاتف يجعلهم عرضةً للولوج إلى المواقع الإباحية على شبكة الإنترنت، وهو نفسه المدخل الذي يشكل خطورة كبيرة على الطفل من خلال إمكانية مشاهدة الطفل للصور ومقاطع الفيديو التي توفرها شبكة الإنترنت، وعلى اعتبار أن مقابلتنا كانت موجهة ومباشرة فإن بعض أفراد العينة (خصوصاً أولئك الذين تربطهم بالأطفال قرابة الأخوة أكدوا لنا معرفتهم المسبقة بأن أطفالهم يشاهدون الصور ومقاطع الفيديو الإباحية على هواتفهم خصوصاً الأطفال الذين هم في مرحلة المراهقة.

إن هذا المعطى يكشف لنا مدى محاصرة «الافتراضي» لكل مظاهر الحياة الإنسانية، بحيث حتى غريزة الجنس (باعتبارها من الاحتياجات الأولية الفطرية) يتم عرضها افتراضياً بالصوت والصورة على هذا العالم الافتراضي الذي يتسع مجالُه يوماً بعد يوم ليسيطر سيطرته على مختلف مناحي الحياة البشرية الاقتصادية، الثقافية، التعليمية، السياسية، الجنسية... إن الطفل في مرحلة المراهقة تزداد عنده الرغبة (فطرياً) في اكتشاف جسد الجنس الآخر، وهكذا فإن الطفل إذا لم يتلقَ تربيةً وتنشئةً قائمة على الحوار (بين الآباء والأمهات والأطفال)، وإذا لم تكن هناك مراقبة للطفل وفهم حقيقي لمشاعر غرائزه من طرف الأسرة، فإن النتيجة ستكون مباشرة هي اللجوء إلى العالم الافتراضي كوسيلة جدّ فعالة لاكتشاف ذلك الجسد الآخر افتراضياً، وهكذا شيئاً فشيئاً ومع استمرار عدم اكتراث الأسرة للمرحلة الحساسة التي يعيش فيها الطفل، يتحول هذا الطفل إلى مدمن على المشاهد الإباحية مع مرور الوقت، مما يؤثر في علاقته بنفسه وبالآخرين، فإذا كان الطفل يعيش في بيئة محافظة يبقى مدة طويلة خائفاً ومتوتراً من أن ما يفعله يشكل عيباً وفعلاً يتنافى مع قيم الواقع ويعاقب عليه المجتمع، إن لم يكن مادياً فرمزيًا. وبالتالي تتحول هذه المواقع الإباحية (خصوصاً الفيديوهات الجنسية إلى أداة للتنشئة، قد تكون مفسرةً لانتشار العديد من الظواهر الاجتماعية الأخرى كظاهرة «الاغتصاب» المنتشرة بكثرة في مجتمعنا المغربي الذي يشهد انهياراً تدريجياً لمنظومة القيم والعادات والتقاليد وتراجعاً مستمراً لسلطة المؤسسات الاجتماعية (الأسرة المدرسة..)، أو تراجعاً لسلطة التنشئة الأخلاقية بتعبير (أجيسست كونت)، أو (الوعي الجمعي) بتعبير إميل دوركايم.

السؤال: في نظرك من المسؤول الذي عليه أن يحمي الأطفال من الولوج إلى المواقع الإباحية؟

الجواب: الكل أجمع على أن الأسرة والمدرسة كمؤسستين تربويتين لهما دور كبير في حماية الأطفال من خطر المواقع الإباحية. إضافة إلى تدخل الدولة ولو بجزء قليل.

انطلاقاً من الجواب المستخلص إن الآباء والأمهات يتفقون في معظمهم على أن الأسرة (الوالدين) هما المسؤولان بشكل مباشر عن حماية أبنائهم من خطر المواقع الإباحية، لكن مقابل ذلك، لا يقومون بهذا الدور، لقد بينت نتائج الدراسة أن القليل من الأفراد الذين يراقبون أبنائهم في استخداماتهم المختلفة لشبكة الإنترنت، وهناك من يرى بأن الأم هي التي تستغرق وقتاً كبيراً مع أطفالها، لذلك هي باستطاعتها أن تؤدي هذا الدور بشكل أحسن من الرجل، لأن طبيعة الحياة الاقتصادية والمهنية لا تسمح للرجل أن يلتقي كثيراً بأطفاله خصوصاً في العالم الحضري، حيث يخرج الأب منذ الصباح للاشتغال ولا يعود إلا في الليل والتعب قد أهلكه. في هذا السياق نشير إلى أن هذا التحليل يجعل من إجابات المبحوثين منطلقاً له، لذلك فإننا في تحليلنا نأخذ بعين الاعتبار العديد من المتغيرات. كمتغير تقسيم الأدوار بين الجنسين الذي يسود في مجتمعات المغرب، وكذلك متغير السن والجنس وغيرها من المتغيرات. ويأتي جهاز الدولة (المؤسسات الرسمية) في المرتبة الثانية من حيث تحمل المسؤولية وحماية الطفل من هذه المواقع الإباحية الافتراضية، بحيث نجد عدداً مهماً من المبحوثين ينادون بتدخل الدولة لحماية الطفل، وذلك إما عن طريق حظر هذه المواقع على مستوى المغرب بشكل نهائي من أجل التخلص من هذه «النقمة» (حسب تعبير المبحوثين)، وإما بواسطة تطوير أساليب وتقنيات وتطبيقات مضادة تمنع الأطفال من الولوج إلى هذه المواقع.

في حين أن نسبة الآباء الذين يُحملون الأطفال أنفسهم المسؤولية من أجل حماية أنفسهم قليلة جداً، جهات أخرى كالمدرسة فهذه الأخيرة كمؤسسة للتربية عليها أن تقوم بتربية الأطفال وتحسيسهم وتوعيتهم بكل الأخطار التي لها علاقة بموضوع الجنس والتربية الجنسية، خصوصاً في ظل سيادة ثقافة «حشومة» في الوسط الأسري ولدى الآباء والأمهات كلما تعلق الأمر بغرائز ومشاعر أطفالهم دون نسيان الدور الذي يؤديه الوازع الديني في هذا الشأن، بحيث يسود تصور لدى العديد من أفراد العينة مفاده أنه إذا كان الطفل قد تلقى تربية دينية في الوسط الأسري الذي ترعرع فيه فإنه يؤثر ذلك في تصرفاته وسلوكاته طيلة حياته حتى في مرحلة المراهقة التي تعدُّ الأصعب بين كل المراحل، يتم فرملة ذاك النزوع أو الميل إلى تلبية الغرائز، وهذا من شأنه أن يمنع الطفل من مشاهدة الفيديوهات الإباحية، وبهذا تكون المدرسة والأسرة والدولة أهم مصادر التغير القيمي للأطفال.

السؤال: في حالة معرفة الآباء والأمهات أن أطفالهم يتصفحون المواقع الإباحية على هذه الحالة ما هو أسلوب التعامل الذي تراه مناسباً؟

الجواب: إن أهم أسلوب للتعامل مع هذه الحالة هو التوعية وتوضيح مخاطر هذه المواقع على القيم بالنسبة للطفل.

يتضح من خلال إجابات المبحوثين أن هناك مجموعة من الأساليب يمكن أن يتصرف بها الآباء عندما يكتشفون أن طفلهم يشاهد المواقع الإباحية، وطلبنا منهم أن يختاروا الأسلوب الذي يتماشى مع قناعاتهم. وبيّنت نتائج هذا

السؤال أن أسلوب التحدث مع الطفل على انفراد هو الذي يسود لدى أكبر نسبة من المبحوثين، ويليه أسلوب «نزع الأجهزة الإلكترونية»، فأسلوب «التوبيخ»، أما اختيار «الضرب والعقاب الجسدي» فهو الاختيار الذي يكون قليلاً، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالعديد من المتغيرات أهمها المستوى الدراسي، والسن، والجنس، والوسط، إذ تبين أن الفئة العمرية الشابة المتعلمة تقريباً هي التي اختارت أسلوب التحدث مع الطفل على «انفراد» إيماناً منها بأن الضرب والعقاب الجسدي وكذا نزع الأجهزة الإلكترونية لا يمكنها بتاتاً أن تحل مشكلة ولوج الأطفال إلى المواقع الإلكترونية.

إن أساليب التنشئة الاجتماعية، خصوصاً أساليب العقاب والجزاء، التي تتبناها الأسرة تجاه أطفالها في العديد من المواقف هو ما يحدد كيف ستكون شخصيتهم وتكوينهم الاجتماعي القيمي مستقبلاً، لذلك فهي مسؤولة في اختيارها للأساليب التي يتم التعامل بها مع الأطفال، ومسؤولة عن البناء السوي والمتوازن لشخصية أطفالها وسلوكياتهم الاجتماعية، إن الأسرة ليست فقط وحدة تؤدي وظائف مثل الوظيفة الاقتصادية والبيولوجية بل وظيفتها المركزية إضافة إلى عدة وظائف أخرى هي السهر على التنشئة الاجتماعية السوية للطفل بل للمواطن ككل، على اعتبار أن أداء الأسرة لدورها هو في جوهره مفتاح نجاح المجتمع وتقدمه.

السؤال: كيف كانت نتائج أطفالك بعد تجربة التعليم عن بعد والتصفح المكثف للعالم الافتراضي؟

الجواب المستخلص: ظهور عدة أساليب وتغيرات تواصلية وتظاهرات قيمية خطيرة جعلت أطفالنا مسرحاً لتغير قيمي بعيد كل البعد عن الواقع المحلي، إضافة إلى ذلك أن هذه التجربة لا تؤدي وظيفتها التعليمية كالمدرسة في شكلها الحضوري.

بينت نتائج الدراسة أن أغلب الأطفال تزايد لديهم اللجوء إلى العوالم الافتراضية واستخدامهم للإنترنت مع فترة جائحة كورونا التي غيرت من سلوكيات وتصرفات الأفراد بطريقة مثيرة، بحيث أصبحوا يقضون معظم أوقاتهم خلف شاشات الهاتف أو الحاسوب في ظل اعتماد الحكومة المغربية الحرج الصحي وحظر التجول كإجراء لتفادي انتشار الفيروس في صفوف المواطنين، وبالتالي تم اللجوء إلى تقنية التعليم عن بعد لتعويض التعليم الحضوري وأقفلت المدارس أبوابها، مما أدى إلى القذف بالطفل إلى زاوية مغلقة وهي ضرورة استخدام هذا العالم الافتراضي من أجل متابعة الدراسة، مما يفتح إمكانية حدوث تأثيرات كبيرة على الأطفال خصوصاً على علاقاتهم الأسرية فيما يخص المسألة القيمية وتحصيلهم الدراسي، هكذا يمكن التأكيد على أنه قبل جائحة كورونا كان هناك تردد في اللجوء إلى استعمال التكنولوجيا الرقمية في التعليم، لكن بعد انتشار هذه الجائحة وفي ظل اعتماد صيغة التعليم عن بعد في أغلب المؤسسات التعليمية، تم تركيز الاهتمام على الوسائل التكنولوجية المسيرة. هذه الأزمة التي ضربت العالم، الشيء الذي يستدعي إعطاء أهمية كبيرة لمراقبة الأسرة لأطفالها ومواكبتها في سبر عملية التعليم عن بعد عبر مختلف الوسائل الإلكترونية الافتراضية وهو ما لم يتم في الواقع.

2.2. التحقق من فرضيات البحث

في اشتغالنا على موضوع «سوسيولوجيا القيم والعالم الافتراضي بالمجتمع المغربي دراسة ميدانية لتأثير العالم الافتراضي على القيم الاجتماعية للطفل مدينة فاس أنموذجاً»، حاولنا أن نتحقق من مدى صدق الفرضيات الأربع التالية:

■ **الفرضية الأولى:** قوامها أن مواقع التواصل الاجتماعي يكون لها تأثيرات على التنشئة الاجتماعية للأطفال، وتكرس مشكل العزلة الاجتماعية، ومن ثم تشكل عاملاً محركاً للتغير القيمي داخل المجتمع، ولقد أكدت النتائج الميدانية فعلياً مدى صحة هذه الفرضية، بحيث اتضح أن أغلب أطفال أفراد العينة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي، وأن علاقاتهم الاجتماعية تتراجع في الواقع، ويقل تفاعلهم الاجتماعي مع باقي أفراد المجتمع والأسرة بالخصوص، كل هذه التأثيرات هي تعبير بشكل أو بآخر عن التغيرات القيمية التي يتخبط فيها هؤلاء الأطفال نتيجة تغلغل العالم الافتراضي في حياتهم. إن هذا التأثير لا يبقى عند هذا الحد، بل يتجه في أحيان كثيرة، إلى تغيير أنماط التفكير وأساليب التصرف والعمل لدى الطفل ويكسبه أو يجعله يتحلى أو يعدل من سلوكيات عديدة، هذا الأمر يزداد حدة لدى الأطفال الذين ينتمون إلى أسر تسود لديها ثقافة تركز على عدم إعطاء أهمية لفئة الأطفال، بحيث يغيب الوعي والإرشاد والحوار، ويحل محله الأساليب السلطوية الجذرية التي يشكل العقاب سماتها الأساسية.

■ **الفرضية الثانية،** مفادها أن لعلاقة الطفل بالألعاب الإلكترونية الافتراضية واستخدامه لها تأثيراً مؤكداً على التغير القيمي، بحيث افترضنا وجود بعض الألعاب الإلكترونية ذات التأثير السلبي على الأطفال لا من حيث القيم والمعتقدات ولا من حيث السلوكات والممارسات. وفي هذا السياق أكدت نتائج البحث أن أغلب أطفال الآباء المكونين لعينة الدراسة الميدانية، يستخدمون الألعاب الإلكترونية في هواتفهم، وهي الألعاب التي تشكل مصدر قيام هؤلاء الأطفال بممارسات وسلوكات تحمل نوعاً من العنف والعدوانية تجاه «المحيط الاجتماعي والعائلي والنظم الثقافية والقيمية أيضاً». كما أن ظهور هذه الألعاب وتطورها واكتساحها لحياة الأطفال، أدباً إلى التخلي عن أحد أهم مرتكزات مرحلة الطفولة وهو اللعب الواقعي المباشر الذي ينمي من مهارات الطفل في التواصل وإقامة علاقات اجتماعية مع المحيط الاجتماعي ومع جماعة الأقران. كما أكدت نتائج الدراسة الميدانية أن استغراق الطفل لوقت كبير في اللعب الافتراضي الإلكتروني يؤدي فضلاً عن العزلة الاجتماعية إلى اكتسابه سلوكات عدوانية قد يحملها إلى وسطه الاجتماعي، كما تجعله يكتسب فيما تحمله نوعاً من العداء تجاه المجتمع والمؤسسات.

■ **الفرضية الثالثة،** مؤداها إمكانية ولوج الطفل المواقع الإباحية التي تتيحها شبكة الإنترنت حيث افترضنا أن امتلاك الأطفال الأجهزة الإلكترونية الذكية يجعلهم عرضةً لولوج هذه المواقع في ظل عدم وجود مراقبة من طرف الآباء مما يؤثر سلباً على القيم الأسرية. لقد بينت نتائج الدراسة الميدانية أن هذا الموضوع المسكوت عنه يشكل تحدياً حقيقياً بالنسبة للقيم داخل الأسرة والمجتمع خصوصاً في ظل مجتمع أبوي تقليدي لا يراعي الجوانب السيكولوجية والاجتماعية للطفل، بل إن سمته الأساسية، مكانة الطفل وقيمه كإنسان قبل طفل، بحيث تحضر أساليب التنشئة الاجتماعية المكرسة لمجتمع تكون فيه السلطة في يد فئة الراشدين، يتخذ شكلاً

سلطويًا عموديًا باستعمال أساليب العقاب والقمع النفسي والجسدي أحيانًا، مما أدى بنا إلى الإقرار باستحالة تكوين إنسان سوي نفسيًا واجتماعيًا وثقافيًا في ظل هذا الوضع، وبالتالي تأكدت صحة هذه الفرضية.

■ **الفرضية الرابعة،** غايتها أن جائحة كورونا رفعت من وتيرة استخدام الأطفال للإنترنت ومن نسبة ولوجهم إلى العالم الافتراضي. في الاحتكام إلى نتائج الدراسة الميدانية نجد فعلاً أن اهتمام هؤلاء بالعالم الافتراضي وباستخدام الإنترنت قد زادت نسبتها خلال جانحة كورونا، خصوصاً بعد اعتماد صيغة التعليم عن بعد بدل التعليم الحضوري، الشيء الذي يرافقه بالضرورة ارتفاع حجم التأثيرات الاجتماعية والنفسية على الأطفال والمراهقين يؤثر سلباً على القيم، وبالتالي فإن الفرضية التي صغناها في البداية على درجة كبيرة من المصادقية.

3.2. استنتاجات وخلاصات

عموماً، لقد تمكنا من خلال الدراسة الميدانية للبحث الحالي حول «سوسيولوجيا القيم والعالم الافتراضي بالمجتمع المغربي دراسة ميدانية لتأثير العالم الافتراضي على القيم الاجتماعية للطفل مدينة فاس نموذجاً»، من إمكانية اعتماد الطفولة والقيم والعالم الافتراضي كموضوع سوسيولوجي قابل للبحث والتقصي والاستنتاج. وهذا ما تحقق إلى حد ما؛ إذ حاولنا من داخل الدراسة الميدانية لهذا الموضوع في إطار المجتمع المغربي، الإلمام والإحاطة بمختلف جوانبه النظرية والمنهجية وأبعاده الميدانية والإجرائية هادفين من ذلك إلى المساهمة في ملء الفراغ الذي تشكو منه المقاربة السوسيولوجية الإشكالية للطفولة والقيم في علاقتها بالعالم الافتراضي، سواء من طرف أساتذة السوسيولوجيا وطلبتها (البحث الأكاديمي) أو من طرف الهيئات والمؤسسات الحكومية وغير الحكومية.

إن الطفولة ظاهرة اجتماعية قيمة كونية بامتياز عاشتها وتعيشها كل المجتمعات الإنسانية، لكن دراستها في علم الاجتماع لم تحظَ باهتمام بالغ، بل ظلت حبيسة أو مختزلة في جوانب ضيقة جداً، كالتربية باعتبارها ممارسة أو فعلاً قصدياً يمارسه الكبار الراشدون على الصغار الأطفال، بمعنى أن دراسة الطفولة في حد ذاتها كواقع اجتماعي قيمى بقي أمراً شبه منعدم خصوصاً في المجتمعات العربية والمغاربية، وصراحة كانت هذه الحقيقة من أبرز الدوافع التي جعلتنا نبحت في موضوع الطفولة والقيم في العالم الافتراضي وفي غياهب النظريات السوسيولوجية عن مكان ومواطن الأفكار والدلالات السوسيولوجية لمفهوم الطفولة، بل ومحاولة إحيائها من جديد، رغم شحها.

إن التغير القيمي حقيقة واقعة على المجتمع المغربي كغيره من المجتمعات وعلى أفرادها بكل مستويات انتمائهم، بدءاً من الانتماء للأسرة، ثم للمدرسة، ثم لمكان العمل، وصولاً للمجتمع ككل. فتغير القيم الاجتماعية يمكن القبول بها كآلية طبيعية تلقائية الحدوث، لأسباب عديدة لعل أهمها تغير المعطيات والظروف التي ينتمي لها الفرد ويعيش فيها في مراحل حياته، والتي تنتقل به من حالة إلى حالة أخرى مغايرة عن سابقتها، كان هذا حتى أواخر القرن العشرين، غير أنه بدأت تظهر عوالم جديدة على كل المجتمعات وتؤكد أنه بالإمكان التدخل بشكل مباشر لإحداث تغييرات قيمة في المجتمعات، بالبحوث والدراسات العلمية الجادة المختصة والمخصصة لبرامج كبرى ترصد لتحقيق تغيير قيمي في مجتمع ما.

المراجع

أولاً: المراجع العربية :

- أنطونيو غيدنز، بمساعدة كاينير دسال (2005). علم الاجتماع. ترجمة وتقديم فايز الصباغ، المنظمة المغربية للترجمة، الطبعة الأولى.
- جوهري، الجموسي (2007). المجتمع الافتراضي. تونس: مؤسسة نون للنشر والطباعة والنشر.
- عثمان، إبراهيم (2004). مقدمة علم الاجتماع. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- علي، أحمد (2004). تأثير القنوات الفضائية الوافدة على القيم الأسرية. القاهرة: دار الكتاب.
- العمر، خليل أمعن (1999). البناء الاجتماعي أنساقه ونظمه. عمان: دار الشرق، الطبعة 3.
- منصور، علي رجب (1998). تأملات في فلسفة الأخلاق. القاهرة: مطبعة خيبر.
- المرجع في مصطلحات العلوم الاجتماعية (2009). نخبة من أساتذة قسم علم الاجتماع، جامعة الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
- نهي، عبد العزيز وعند محمود، يوسف (2009). دراسات في المذاهب الأخلاقية: تقديم ماهر عبد القادر محمود، الإسكندرية.
- مجلة «دفاتر» مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية (2005) عدد خاص «الطفولة بفاس معطيات وتساؤلات»، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهرز بفاس، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب.
- منصوص اتفاقية حقوق الطفل، الصادرة عن منظمة الأمم المتحدة، بقرار من الجمعية العامة للأمم المتحدة، المادة الأولى، (تعريف الطفل).
- محمد، زباني (2021). في سوسيولوجيا الافتراضي مواقع التواصل الاجتماعي كآلية للتفاوض العلائقي. المملكة المغربية: المجلة التربوية أكاديمية الشرق.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Ronald, I. (1977). The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles among Western Publics. (6) Princeton, NJ: Princeton University Press,.
- Cf «Les moins de 15 ans, tout sur les enfants au Maroc», Direction de la statistique, Rabat, 1992.

إصدار جديد: صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



ستيفانيا جيامينوتي، باولا كالياري
كلاوديا جوديتشي، وباولا ستروزي

دور اختصاصية التربية

مراجعة الترجمة العربية
د. محمد رضا جوهر

ترجمة وتقديم
أ.د. علي عاشور الجعفر



منشورات تكوين | تساؤلات
TAKWEEN PUBLISHING



في البداية كان دور اختصاصي التربية مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالإشراف الإداري على البرامج التعليمية؛ مما يضمن توافق المناهج وطرائق التدريس مع مبادئ ريجيو إيميليا الفلسفية، مع ذلك، ومع مرور الوقت، تطوّر الدور ليشمل نطاقاً أوسع من المسؤوليات، مما جعل اختصاصي التربية مرشداً وباحثاً ومدافعاً عن التميز للممارسات التربوية، ويعكس هذا التطوّر الطبيعة الحيوية لنهج ريجيو إيميليا نفسه، ذلك النهج الذي يتميز بقدرته على التكيف والاستجابة لاحتياجات المجتمع التعليمي.

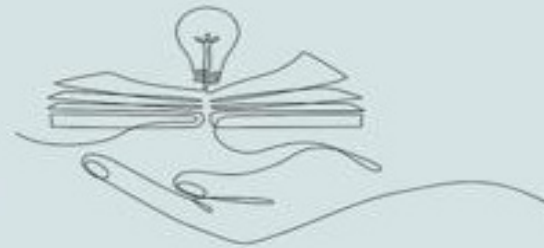
تتمثل إحدى الوظائف الأساسية لاختصاصي التربية في تسهيل الممارسة التأملية بين المعلمين، وينطوي ذلك على تعزيز ثقافة الاستفسار والحوار المستمر؛ فيشجّع المعلمون على إجراء فحص نقدي لافتراضاتهم ومنهجياتهم وتفاعلاتهم مع الأطفال، ويدعم اختصاصي التربية هذه العملية من خلال تنظيم ورش عمل للتطوير المهني، وقيادة الاجتماعات التأملية، وتقديم التعليقات البناءة، ومن خلال هذه الأنشطة يساعد اختصاصي التربية المعلم على تهيئة بيئة تعليمية؛ فلا يُكتفى بالسماح بالتجريب والابتكار فقط، بل يُحتفى به أيضاً. وبهذه الصفة يعتمد اختصاصي التربية على ذخيرة غنية من المعرفة النظرية والعملية، ويدمج رؤى من علم النفس التنموي، وعلم الاجتماع، والنظرية التربوية، ويمكن هذا النهج ذو التخصصات المتداخلة اختصاصي التربية من تقديم وجهات نظر دقيقة حول تنمية الطفل وتعلّمه، وتوجيه المعلمين في إنشاء تجارب تعليمية غنية وذات مغزى وذات صلة بالسياق.

إنّ هذا الكتاب يدعو القراء إلى التفاعل مع الطبيعة الحيوية والجدلية لنهج ريجيو إيميليا، مع الاعتراف بالدور الحيوي الذي يؤديه هؤلاء المهنيون المتفانون في خلق تجربة تعليمية أكثر عدلاً وشمولاً وإثراء لجميع الأطفال.

المترجم

ستيافانيا جيامينوتي، باولا كالياري
كلاوديا جوديتشي، وباولا ستروزي

دور اختصاصية التربية



9

789921

888568

منشورات تكوين
TAKWEEN PUBLISHING



كتاب العدد

العنف في الوسط المدرسي مقارنة إدارية وتربوية

تأليف: مصطفى شميعة

دار الثقافة، الدار البيضاء / المغرب، الطبعة الأولى، 2025

(200) صفحة، من القطع المتوسط

عرض وتحليل: أ. سعيد بوعيط (المملكة المغربية)

أستاذ التعليم الثانوي، عضو اتحاد كتاب المغرب

باحث في المجال التربوي وتحليل الخطاب

مدير تحرير مجلة نوافذ

bouaita10@gmail.com

هذا الكتاب

شهدت الآونة الأخيرة تناميًا ملحوظًا لظاهرة العنف المدرسي، زادت تفشيًا وتنوعت أساليبها. ونظرًا لانتشارها المرعب، الذي يعرقل العملية التربوية والتحصيل الدراسي، ويؤرق القائمين عليها والآباء في الوقت نفسه، سعى كثير من المختصين إلى توسيع دائرة الأبحاث المتعلقة بهذه الظاهرة. سعيًا منهم للوقوف على العوامل الأساسية والثانوية التي تعد مسؤولية بشكل أو بآخر على استفحال هذا السلوك العدواني في المؤسسات التربوية ومحيطها؛ من أجل إيجاد الحلول الممكنة والاستراتيجيات العلاجية، للحد منها أو التخفيف من حدة انتشارها. من هذا المنطلق، يسعى هذا الكتاب إلى تقديم جملة من الاقتراحات التي قد تساعد (في حال استثمارها من لدن أصحاب القرار التربوي) على توفير أرضيات ممكنة للسلم التربوي



داخل المؤسسات؛ لأن التنامي المفرط للظاهرة (حسب الباحث) يثبت فشل الجهود المبذولة، على الرغم من إصرار المسؤولين على تقليص حجم الفراغات في المشروع التربوي، سواء على مستوى الخطاب أو الممارسة.

كما أن الدارس لهذه الظاهرة، سيجد نفسه ملزماً بتفكيك بنية المؤسسة التربوية ومكوناتها، وذلك قبل دراسة العوامل التي تجسّد استمرار الظاهرة واستفحالها. وإذا كان العنف المدرسي ظاهرة وسلوكاً، فإن الباحث مصطفى شميعة قد أجمل أسئلته المحورية في هذا الكتاب في التالي:

(1) هل كون هذا السلوك ظاهرةً هو ما يبرر اتجاه الأفراد (التلاميذ) نحو الاستمرار في ترسيخ ثقافته وتسويغها بينهم؟.

(2) هل يمكن اعتبار العنف مجرد سلوك فردي يترجم ردود أفعال ذاتية حادة، تتقاطع مع وجود مسببات ميدانية؟ شكّلت هذه الأسئلة المحورية وغيرها، مداراً اشتغال هذا الكتاب التربوي الذي جاء في مقدمة وأربعة فصول (كل فصل يتكون من مجموعة من المباحث).

أهمية الكتاب

تأتي أهمية هذا الكتاب من كونه يتناول ظاهرةً من الظواهر الشائكة التي تعرقل العملية التربوية، التي تعرفها أغلب المجتمعات. حيث تشكل هذه الظاهرة إحدى العقبات التي تقف في وجه التمدن الجيد في كل مستوياته التعليمية. سواء في المراحل الأولى في حياة المتعلم أو حتى في نهاية مساره الدراسي. لأن العنف المدرسي يعدّ خرقاً لذلك النظام الداخلي للمؤسسات التربوية، وتعدّياً على القوانين التي تحكمها. إذ يأخذ أشكالاً عنفٍ مختلفة (العصيان والضرب وإثارة الفوضى وإشهار الأسلحة البيضاء... إلخ). تمسّ جوانب عدة في حياة التلميذ، منها الجانب المعرفي كضعف التحصيل العلمي والتسرب المدرسي، وأيضاً تمسّ الجانب النفسي كالخوف والاكتئاب والانطواء والانفعال الشديد، بالإضافة إلى الجانب الاجتماعي كالعزلة والعدوانية والتمرد، وغيرها من الانعكاسات الخطيرة على المتمدرسين وعلى المحيط المدرسي والأسري والاجتماعي بأكمله.

محتويات الكتاب

يحتوي الكتاب على تقديم عام وأربعة فصول (ضمّ كل فصل مجموعة من المباحث). جاءت كالتالي: التقديم (ص: 5)

1. الفصل الأول : (التسلط والعنف: قراءة في الجذور) (ص: 13)، يضم مبحثين:

أ. المبحث الأول: (الأسرة كهيئة أولى / ص: 16).

ب. المبحث الثاني: (التعليم الأولي: خطوات الترسّخ القيمي الأول / ص: 27).

2. الفصل الثاني : (العنف داخل فضاء التدبير والتكوين) (ص: 67)، يضم مبحثين:

أ. المبحث الأول: (المدرسة والتربية على القيم / ص: 39).

ب. المبحث الثاني: (الإدارة التربوية والعنف المدرسي / ص: 53).

3. الفصل الثالث: (العنف المدرسي من رؤية الميدان) (ص: 61)، يضم خمسة مباحث:

- أ. المبحث الأول: (العنف في رؤية الميدان / ص: 65).
- ب. المبحث الثاني: (العنف المجتمعي والعنف المدرسي / ص: 73).
- ج. المبحث الثالث: (العنف وسياق التدبير والتكوين / ص: 85).
- د. المبحث الرابع: (شخصية المدرّس البيداغوجية ودورها في عنف المؤسسات التعليمية / ص: 103).
- هـ. المبحث الخامس: (زمن العنف المدرسي / ص: 115).

4. الفصل الرابع: (تدبير العنف المدرسي بين الكائن والممكن) (ص: 127)، يضم ثلاثة مباحث:

- أ. المبحث الأول: (رصد ما هو كائن / ص: 133).
- ب. المبحث الثاني: (البدائل والممكنات / ص: 145).
- ج. المبحث الثالث: (خلق مراكز الاتصالات والإرشاد النفسي / ص: 163).

التقديم

أشار الباحث مصطفى شميعة في تقديم الكتاب إلى أن الحديث عن الهدر المدرسي ونفشي ظاهرة الانقطاع عن المدرسة يستلزم توفير الجو الملائم لحضور الفعل التعليمي، وتهيئة مناخاته الصحية والسليمة. لأن الحديث عن الحكامة في تدبير المرفق التربوي لا يستقيم مع وجود عقليات محافظة تنظر إلى المتعلم باعتباره كائنًا امثاليًا. ينفذ تلك الأوامر وكذا الوصايا والقوانين الداخلية المستنسخة كل سنة. مما يستوجب تحقيق بيئة سليمة للتعليمات. تعكس حضور الوعي بالاختلاف، والتشبع بثقافة السلام والعدالة في الحقوق والواجبات. مما يستدعي تغيير الفعل التربوي ليكون منسجمًا مع ما يعيشه المتعلم (التلميذ) من تغييرات مهمة على مستوى تلقياته القيمية واهتماماته وأنشطته التواصلية داخل وخارج فضاء التمدرس. لأن إشكالية إصلاح منظومة التربية والتكوين، ترتبط جوهريًا بإقرار الأمن التربوي بالمدرسة. لأن استفحال أجواء العنف في المؤسسات، لا يقف عند سياج المرافق والبنى التعليمية، بقدر ما يعكس سلوك وعقلية كافة الفاعلين المباشرين لهذا الفعل (مدرسين، متعلمين، إدارة تربوية، أسر)، داخل بيوتهم وفي أماكنهم الخاصة. لهذا، تتسع دائرة العنف المدرسي لتشمل الجميع. مما يستوجب دراسة وتحليل هذه الظاهرة السلوكية في أبعادها المختلفة.

الفصل الأول (التسلط والعنف: قراءة في الجذور):

أكد الباحث في هذا الفصل على أن أي دراسة لظاهرة العنف في الوسط المدرسي، تستدعي بالضرورة البحث في جذورها الأولى المسببة لها. بمعنى؛ من خلال البحث في العوامل التي أنتجت منذ النشأة الأولى. ولعل أول فضاء لهذه التنشئة (حسب الباحث) هو الأسرة والمحيط بما تمثلانه من مرجعيات أساسية في تحديد وتوجيه سلوك الأطفال.

وبما أن العنف للأطفال لا يخرج عن كونه عنفاً مضاداً تجاه ما يتلقونه من أشكال التسلط في مختلف الفضاءات التي يعيشون فيها، سواء الفضاء الأسري الأول، أو فضاء الاحتكاك اليومي (الأصدقاء)، فإن هذه الفضاءات هي المهاد الأول التي ترجمت سلوك العنف لديهم، بل تغذيها بما يبرر سلوكهم من مشاعر ومبررات. لهذا حين حلل الباحث طبيعة العلاقة بين التسلط الأسري والعنف، وجد أنهما ينحدران من نفس التركيبة النفسية والاجتماعية. وهذا ما فصل فيه الباحث القول من خلال المبحث الأول (الأسرة كهيئة أولى).

حيث أكد على أن فهم تأثير السلطة الأسرية على الأفراد يستدعي فهم الأسرة ذاته. من حيث التركيب (عدد الأفراد والعلاقة القائمة بينهم). لأن الأسرة هي النواة الأولى التي تتيح للفرد بناء عوامل نموه الذاتي والنفسي. وقد ربط الباحث هذا الجانب بتأثير التربية الوالدية في خلق وضعيات العنف المدرسي. حيث أكد على أن «للتربية الوالدية أثر واضح في توجيه سلوك الأطفال نحو وضعيات سلوكية دون أخرى، وذلك بحسب خبراتهم التربوية وثقافتهم وتجاربهم ونوع تمثلاتهم لمتطلبات النمو لدى أطفالهم» (ص: 19).

وقد ربط الباحث هذا التأثير الأسري بمجموعة من المحددات. حددها في مجموعة من الشروط (الشرط الاجتماعي، الشرط الثقافي، الشرط الاقتصادي، حجم الأسرة). أما في المبحث الثاني من الفصل نفسه، فقد انطلق الباحث من سؤالين محوريين:

(1) هل تتوقف المدرسة كنسق متكامل في تثبيت قيم اللاعنف بين التلاميذ، خصوصاً في بداية وضع لبنات التمدرس؟.

(2) هل التعليم الأولي له من الدعامات والمقومات ما يجعله كفيلاً بترسيخ قيم وثقافة التسامح لدى الطفل / المتعلم؟

يرى الباحث أن عمق هذه الإشكالية في هذا الإطار، يعود إلى كون التعليم الأولي في المغرب يعرف وجود نمطين تربويين متباينين من هذا التعليم الأولي الذي يأتي دوره بعد دور الأسرة.

التعليم الأولي التقليدي، التعليم الأولي العصري. وإذا كان التعليم الأولي التقليدي يفتقر إلى المعطيات البيداغوجية الحديثة، فإن التعليم الأولي العصري يقوم على محتويات بيداغوجية أجنبية. تحمل قيماً بعيدة عن وجدان الطفل الشخصي وحمولاته التربوية التي تلقاها بيئته، والمتناقضة أيضاً مع ما يتلقاه الطفل بالشارع وبمحيطه بصفة عامة. ليخلص الباحث في هذا الفصل إلى أن الطفل يعيش بين التربية الوالدية والتعليم الأولي بشقيه نوعاً من التمزق الثقافي والوجداني الذي يغذي بدوره هذا العنف المدرسي. وإن لم يتخذ الشكل المادي، فإنه يتحول إلى عنف رمزي.

يترجم على مستوى إيذاء القيم الروحية والوطنية المحلية. لهذا، فإن العنف المدرسي ظاهرة لم تنشأ من فراغ، ولكن تقف خلفها جملة من الميكانيزمات والعوامل الاجتماعية المرصية، التي شكلت وسطاً معيناً. تفاقمت فيه أعراض هذا الداء، والتي تتجلى أبرزها في أساليب التنشئة الاجتماعية، بالإضافة إلى وسائل الإعلام وما تحمله من مضامين مشجعة على ممارسة العنف، إلى جانب تأثير المخدرات، والعوامل الفيزيولوجية لبعض المتمدربين.

لذا، فإن الأمر يستدعي تضافر الجهود، من أجل ضمان تنشئة أسرية ومجتمعية سليمة. كما يستوجب تدخل الوزارة الوصية لوضع عقوبات صارمة مناسبة للسلوكات العدوانية الممارسة داخل الوسط المدرسي، إلى جانب الاهتمام بمجال التربية الإعلامية، وكل ذلك بغرض مكافحة هذه الظاهرة من خلال الحد من انتشارها، والوقاية منها.

الفصل الثاني (العنف داخل فضاء التدبير والتكوين):

تناول الباحث في هذا الفصل مجموعة من القضايا المحورية. حيث ركّز في المبحث الأول على المدرسة والتربية على القيم. ليؤكد على أن حديثه عن التربية على القيم، لا يعني به التربية الأخلاقية الصّرفة، التي تخص تهذيب السلوك وتقويم اعوجاجه بناءً على مرجعيات أخلاقية ودينية، بل يشمل حديثه عن تربية القيم باعتبارها عملية تقويمية لكافة الجوانب النفسية والعقلية الذاتية للتلميذ.

إنها بمثابة عملية بناء معارف ومهارات لفهم تلك العلاقات التي تربط الإنسان بالثوابت والرموز والأفكار والمفاهيم التي يحيا من أجلها والتي تشكل واقعه وتعيش معه في حياته اليومية.

لهذا، يرى الباحث أن «المدرسة بما تتوفر عليه من دلالات رمزية تتحمل مسؤوليتها كاملة في بناء ثقافة العقل لدى المتعلمين، من حيث كونها جهازاً لترسيخ القيم التي تؤدي إليه» (ص: 41).

وضمن السياق نفسه، تناول الباحث المدرسة ودلالات التمدرس، العنف وتكسير بنية المدرسة، العنف ونظام التفاعل التربوي، العنف والتحصيل المدرسي. ليؤكد في هذا الجانب على أن التواصل التربوي يقتضي وجود انسجام ولو نسبي بين الأطراف البانية لفعل التعلم، على الرغم من أن العنف غالباً ما ينسف هذا التواصل التفاعلي الذي يقوم على أساس مناقشة الاهتمامات الجماعية ذات الطابع المشترك. لأن التحصيل المدرسي يتحقق بتحقيق التفاعل التربوي الذي هو صورة الحقيقة التي تعكس واقع التعلم داخل المدرسة.

أما في المبحث الثاني من هذا الفصل، فركّز الباحث على الإدارة التربوية والعنف المدرسي. ذلك أن الإدارة التربوية تضطلع بمهام ذات أبعاد تنظيمية وتربوية محددة بموجب مساطر قانونية تنظيمية. تتوخى من خلالها الحد من تجليات العنف المادي والمعنوي الذي تتواجه به من طرف أفراد عدائيين. لكن هذا لا يعني أنها وحدها التي تتعرض لتعنيف الأفراد، بقدر ما يعني أن الجزء الأهم من المسؤولية في تلقي العنف وتدبير وضعياته تقع على عاتق الطاقم الإداري بالمؤسسة التربوية. لهذا، يؤكد الباحث على أن الأغدارة التربوية هي متدخل رئيس وفاعل في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي. وفي تناوله للعنف المدرسي وحكمة التدبير، حدد الباحث ثلاثة مستويات من العنف التربوي:

1. المستوى الأول: يتجلى في العنف الذي يجسده المتعلم في سياق حمولة نفسية وخلفية اجتماعية.
 2. المستوى الثاني: العنف وحكمة التدبير. بمعنى العنف كما يعالج من قبل المسؤولين على تدبير وضعياته.
 3. المستوى الثالث: العنف الموجه ضد المدرسة باعتبارها مؤسسة تربوية بجميع مرافقها التربوية.
- لهذا، لا يمكن لأية دراسة تتناول فعل العنف، أن ترتقي إلى مستوى الاستقصاء المنهجي، إلا باستحضارها لهذه المستويات وتلازمها. وذلك في ضوء مقارنة الظاهرة في بعدها الشمولي، بدل الجزئي.

الفصل الثالث (العنف المدرسي من رؤية الميدان):

قام الباحث في هذا الفصل بدراسة المستويات الثلاث التي حددها في المحور الثاني من الفصل الثاني كما أَّجَلَ رصدَ وتحليل التجليات المادية لفعل العنف. سواء كان اعتداءً بدنيًا في حق تلميذ، أو إيذاءً رمزيًا اتجاه المؤسسة التعليمية، أو تعنيفًا رمزيًا للهوية والذات، قصَّدَ رَسْمَ استراتيجية المعالجة الممكنة. ذلك أن رصد إشكالية العنف المدرسي، كما يشير الباحث في مقدمة هذا الفصل «تستدعي بالضرورة الوقوف على الظاهرة ميدانيًا لتتبع ما يقع بالمؤسسات التعليمية من خلال ملاحظة المؤشرات العينية والتقارير اليومية المنجزة من طرف الأطر التربوية والإدارية» (ص: 63).

ومن خلال هذه الرؤية، عمل الباحث في هذا الفصل على مقارنة النظرية بالتطبيق. وفي المبحث الأول من هذا الفصل، أشار الباحث إلى أنه من أولويات البحث في الظواهر الاجتماعية والسلوكيات التربوية التي تقتضي فهم وتفسير ومعالجة الأسباب الكامنة وراء نشوء تلك الظاهرة ومعالجتها، أن يترى الباحث في استصدار الأحكام وتسطير الخلاصات. حتى تفضي به المنهجية العلمية التي اعتمدها إلى النتائج التي أفرزتها المعاينة الميدانية. وقد حدد الباحث مجموعة من الخطوات المنهجية المستوجبة للبحث الميداني. حصرها في التالي: تحديد طبيعة الدراسة، فرضيات البحث. وقد ربط الباحث هذه الخطوات وحددها في العلاقات التالية: علاقة العنف بالمحيط الاجتماعي، العنف وسياق التمدرس. وخلص الباحث في هذا المبحث إلى أن المؤسسات التعليمية المغربية عرفت نوعًا من التحول. حيث تحولت من مدرسة تركز مبادئ القيم الوطنية والاجتماعية، المتجلية في تعايش الفاعلين التربويين (الأساتذة، التلاميذ، الطاقم الإداري)، إلى مدرسة تنتج المخربين والمعنفين. وهو تحول يعكسه البيانات والمعطيات التي تم تحصيلها من الواقع الميداني. أما المبحث الثاني من الفصل نفسه، فقد ركز الباحث على العنف المجتمعي والعنف المدرسي. ليشير إلى أن مجموعة من المعطيات (إحصائيات ميدانية) تعكس الصور الأدائية للتربية الوالدية في مختلف المواقف والتدخلات، والتي غالبًا ما تأتي باعتبارها أنماطًا تربوية وردود أفعال اتجاه تصرفات الأبناء وأفعالهم العفوية وغير المقصودة. وقد ربط الباحث ذلك بمجموعة من المعطيات. حددها كالتالي:

1. الفقر الأسري والفقر القيمي.
2. الواقع السكني بين الهشاشة والتدمير.
3. الفقر واضطراب مشاعر قبول الذات.
4. أهمية تقدير أعمال الأبناء.

أما المبحث الثالث فقد انطلق من فرضية وجود علاقة بين العنف وسياق التمدرس (الفضاء التربوي التعليمي) الذي يتلقى فيه المتعلم كل الأنشطة البيداغوجية والعلمية والمعرفية والقيمية التي تنمي شخصيته الذاتية العلمية أو الوجدانية/ النفسية. لأن العلاقة بين المتعلم وبين هذا الفضاء هي علاقة تربوية محضة. وفي ربطه ظاهرة العنف بهذا الفضاء التربوي، حدد الباحث مجموعة من الأسباب الكامنة وراء ذلك. حصرها في التالي: الاكتظاظ، اهتراء

البنية التحتية، غياب الأنشطة التربوية، غياب المكتبات في أغلب المؤسسات التربوية. بالإضافة إلى ما يرتبط بمسؤولية الإدارة التربوية التي حددها الباحث في التالي: رؤية المتعلم السلبية للإدارة التربوية، غموض الرؤية. وفي تناوله للتدابير المتخذة من طرف الإدارة التربوية التدبيرية من منظور المتعلمين، أورد الباحث مجموعة من الإحصائيات. أبرزها ما يوضحه الجدول التالي:

التكرار %	إدارة متسلطة		متساهلة		متفهمة		أشعر بوجوده	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
	80	20	70	30	40	60	40	60

أما في المبحث الرابع من هذا الفصل، فقد ركّز الباحث مصطفى شميعة على شخصية الباحث البيداغوجية ودورها في عنف المؤسسات التعليمية. حيث ركّز فيه على دور الأستاذ الإيجابي داخل المؤسسة التعليمية. وناقش الباحث من خلاله أهمية المدرس من حيث الشخصية البيداغوجية، وكذا المدرس الكفاء من حيث الكفاءة المهنية في التعاطي مع وضعيات الدرس. ليخلص الباحث في بهذا المبحث إلى أن شخصية المدرس تؤدي دوراً مفصلياً في عنف المتعلمين. مما ينتج عنه عنفاً مضاداً. وهذا ما عنونه الباحث في المبحث الخامس في هذا الفصل بـ «زمن العنف المدرسي». حيث تجاوز هذا العنف المدرسي حدود الأحيزة المكانية المحتضنة له، ليندرج ضمن أزمنة وفضاءات أخرى. تجلّى في العنف الرقمي التربوي. مما يبين حسب الباحث مستويات حضور هذا العنف في المدرسة المغربية ودرجات تفاعله مع مختلف المتغيرات البيئية التي تساعد في الرفع من وتيرة إيقاعه.

الفصل الرابع (تدبير العنف المدرسي بين الكائن والممكن):

يشير الباحث في هذا الفصل إلى أن كل تفكير في إيجاد الحلول لوضعيات العنف المدرسي، والإلمام بمختلف الحثيات التي تحيط بها، المتجلية في مختلف الجوانب المسهمة والمساعدة على وقوع السلوك غير المنضبط داخل المدرسة. ومن أجل تحقيق ذلك، يتعين رصد ما هو كائن. وهذا ما طرحه الباحث في المبحث الأول من هذا الفصل، ليتناول البدائل والممكنات في المبحث الثاني. قدّم من خلاله مجموعة من التصورات الإجرائية لتدبير وضعيات العنف المدرسي. من خلال خلق أطر المساعدة الاجتماعية، ودور هذه المساعدة في الحد من ظاهرة العنف بالمدرسة، والمساعدة الاجتماعية باعتبارها وسيطاً بين المتعلم والمدرسة، وتتبع المسار التربوي للتلميذ من خلال آليات عقلانية ومنطقية، وخلق شبكة تربوية اجتماعية يكون محورها المتعلم المعنّف. وفي المبحث الأخير/ الثالث من هذا الفصل، تناول الباحث مراكز الإنصات والإرشاد النفسي بالمؤسسات التعليمية، باعتبارها آلية من آليات التحصين النفسي ضدّ مظاهر الانحراف السلوكي المؤدي إلى ممارسة العدوان بالمؤسسات التعليمية.

تركيب واستنتاج:

لا ترتبط ظاهرة العنف المدرسي بفضاء المدرسة وما ارتبط به، ولا تتعلق فقط بالعوامل المرتبطة بمحيط بيئة الفضاء المدرسي، لكن تسهم فيها عوامل خارجية أخرى، بدأ بالأسرة وما ارتبط بها. لهذا، فكل محاولة لإيجاد الحلول للمشكلات المرتبطة بهذه الظاهرة، يجب أن تنطلق من الظروف الأسرية، من أجل تنشئة اجتماعية سليمة للطفل، وأيضاً التربية الإعلامية للوقاية من أخطار مختلف وسائل الإعلام، وكذا الاهتمام بالجانب النفسي للطفل، مع مراعاة تأثير جماعات الرفاق عليه من خلال المراقبة الأبوية وتقديم التوجيهات التي تدخل في إطار التربية المتكاملة للطفل في أسرته ومدرسته. وعلى الرغم من أن الباحث مصطفى شميعة، قد قدم هذا التصور الشمولي لهذه الظاهرة من خلال فصول هذا الكتاب، فإنه لم يهتم بشكل مفصل بالجانب النفسي للطفل، لكون هذا الجانب يؤدي إلى مشكلات نفسية واجتماعية. لأن العوامل النفسية تؤثر بشكل كبير على سلوك الفرد. فإذا كانت تنشئة الفرد سوية، فإنه يكون شخصاً قيماً لا يعارض قيم المجتمع الذي يعيش فيه، وإذا كانت غير ذلك شابتها توترات تجعله ينتقم من المجتمع الذي تسبب في عرقلة طموحه، وعلى هذا الأساس تكون التربية عاملاً أساسياً في تكوين الشخصية. لهذا، غالباً ما تشكل مختلف هذه العوامل عائقاً في طريق التفوق الدراسي للتلميذ، وتدفعه لمعاملة كل المحيطين به من زملاء ومعلمين وإداريين بمعاملة مماثلة، يغلب عليها السلوك العدواني الذي هو أساس العنف في الوسط المدرسي. لهذا، فإن الإلمام بمختلف العوامل المؤدية للعنف المدرسي ومحاولة الوقاية منها، هي ذاتها الوقاية من هذه العوامل. مما يجعل الخوض في أساليب العلاج أو الوقاية المتعلقة بهذه العوامل والمسببات، عبارة عن موضوع على درجة كبيرة من الشعب. يستوجب على الباحث في هذا المجال، الإلمام بكل الجوانب، وامتلاك رؤية شمولية. لأن سبل الوقاية منها والعلاج، تتطلب تضافر الجهود من كل الجهات المعنية ذات التأثير على العوامل والمسببات المباشرة التي تؤدي إلى حدوث العنف المدرسي، واختيار كل الوسائل الفعالة والحلول الناجعة.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراستات العلمية الموسمية

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

- يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الإقليمية.
- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاماً كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تقبل الدراسات والبحوث المستلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور / حسن علي الابراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 24748250 / 24748479

فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

الطفولة المبكرة كأساس لنمو الشخصية الإنسانية

د. شمسان عبد الله المناعي

أستاذ متقاعد من جامعة البحرين كلية الآداب - قسم علم النفس - المملكة البحرينية

المقدمة:

يكاد يجمع أغلب علماء النفس على أن مرحلة الطفولة المبكرة هي أهم مراحل النمو، حيث تبدأ فيها سرعة في جوانب النمو المختلفة الجسمية والحركية والعقلية واللغوية والنفسية والاجتماعية، وإن كان علماء النفس يختلفون في أهميتها؛ فمثلاً عالم النفس فرويد يجعل السنوات الخمس الأولى أهم مراحل النمو في مسيرة النمو الإنساني، وتؤكد أهميتها منظمات رعاية الطفولة العالمية مثل اليونيسف ومنظمة اليونسكو ومنظمة الصحة العالمية. مرحلة الطفولة المبكرة من 2-5 سنوات يطلق عليها علماء النفس «مرحلة السعادة» لما فيها من ترفيه مع قرناء السن ولعب معهم سواء في المدرسة أو خارجها، حيث يقضي فيها الطفل معظم أوقاته معهم ليعبر عن نموه الجسدي والحركي والعقلي بسبب سرعة هرمونات النمو العقلي، لذا يكتسب الطفل كثيراً من المهارات الحركية والعقلية، ويؤكد مهاراته الذاتية، ويكتسب مهارات نفسية واجتماعية، مثل الثقة بالنفس وتقدير الذات والاستقلالية، ويكون علاقات اجتماعية مع جماعة الرفاق.

ولذلك اثبتت هذه الحقائق المتعلقة بالنمو في ظل الوباء العالمي «كوفيد 19»، فقد وجد الطفل نفسه في عالم مختلف، حيث التعلم عن بُعد الذي يفرض عليه البقاء في المنزل، ويقضي أوقاته بين الجدران الأربعة. والتعليم عن بعد يسبب له العزلة والتباعد الاجتماعي، والمناخ الذي لا يساعد الأطفال على تعلم المهارات الاجتماعية، مثل التحكم بالمشاعر والتحلي برباطة الجأش، وتسوية الخلافات مع الأقران، فقد بات معروفاً أن للوقت الذي يقضيه الأطفال في اللعب دوراً حاسماً في مساعدتهم على النضوج. وأشارت الدراسات إلى أن الأطفال الذين لديهم إخوة وأخوات يكتسبون المهارات الاجتماعية أسرع مما يكتسبها أقرانهم من الأطفال الوحيدين في الأسرة. والمعلوم أن أطفال اليوم هم ثروة بشرية تركز عليها خطط التنمية المستدامة المستقبلية للدول، ومن هذا المنطلق تحتاج عملية النمو في الطفولة المبكرة بمختلف جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية إلى الرعاية الشاملة من قبل المحيطين بالطفل، وخاصة الوالدين حيث إن البيئة الأسرية الثرية بالمنبهات والمؤثرات المعرفية والثقافية ذات الجودة من شأنها أن تسرع النمو في الجوانب البيولوجية والعقلية، وخاصة بفعل نمو خلايا الدماغ خلال السنوات الأولى في هذه المرحلة التي يتدرج فيها النمو من مرحلة الرضاعة في الستين الأوليين إلى مرحلة الفطام الجسدي والنفسي في السنة الثالثة، حيث يسرع فيها النمو بجميع جوانبه لكي يتكيف الطفل من خلالها مع البيئة المحيطة به التي تشبع حاجاته المختلفة ويصبح معتمداً على نفسه إلى حد كبير.

لذا يتساءل كثير من الآباء والأمهات عن كيفية التعامل مع أطفالهم في ظل هذه الظروف غير العادية لمساعدتهم على التخلص من أي مشاعر سلبية، مثل الشعور بالخوف والقلق للتمتع بالصحة النفسية، لذلك نقول للوالدين كونا متعاطيين وصادقين مع أطفالكم، ولا تُظهروا مخاوفكم وقلقكم لهم، حيث إن الأطفال في هذه المرحلة يتمتعون بقدرة فائقة على سرعة إدراك مظاهر القلق والخوف والتوتر البادية على ملامح آبائهم وأمهاتهم أو من يقومون برعايتهم، وقد ينتقل هذا الشعور السلبي لقلق آبائهم سواء خوفاً من المرض أو من فقدان الوظيفة أو بسبب ضغوط العزل المنزلي إلى أطفالهم؛ لذا على الآباء والأمهات بصفة خاصة الالتزام بالوضوح مع الأطفال الصغار، حيث يحتاج الأطفال دون سن الخامسة أن يحصلوا على تفسيرات واضحة جداً وبسيطة لا تتضمن كلمات غير معروفة لديهم، ويجب ألا يتحدث الآباء والأمهات عن هذا الوباء أمام أطفالهم أو يجعلوهم يشاهدونه في وسائل الإعلام المختلفة وخاصة التلفاز، وكذلك مراقبة وسائل التواصل التي بحوزتهم.

تمتد مرحلة الطفولة المبكرة من نهاية السنة الثانية وحتى بداية السنة السادسة، وتحديدًا مع نهاية العام الخامس من عمر الطفل، وقبل ذلك تمتد مرحلة المهد للسنتين الأوليين من عمره، ولذلك يولي علماء النفس والتربية اهتمامًا كبيرًا لمرحلة الطفولة المبكرة لعدة أسباب فهي مرحلة انتقال من المهد إلى مرحلة طفولة متأخرة ودخول المدرسة، ويقدم لك الاختصاصي النفسي الدكتور عبد العزيز النبالي أسباب الاهتمام بهذه المرحلة:

أهمية مرحلة الطفولة المبكرة:

يمكن اعتبار مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل في حياة الإنسان، حيث يمر من خلالها بمرحلة الاستقلال والاعتماد على الذات بعد أن تنتهي مرحلة الاعتمادية الكاملة على الغير التي بدأت مرحلة الطفولة المبكرة بها، حيث يعتمد الطفل على نفسه بشكل أكبر، ويتعدى عن الاعتماد على الكبار، ولذلك أطلق عليها أريك أريكسون عالم النفس السويسري في نظريته النمو العقلي واللغوي للطفل (مرحلة المبادرة مقابل مرحلة الاعتمادية). كما أنها المرحلة التي ينتقل فيها الطفل من بيئة المنزل إلى بيئة الحضانة ورياض الأطفال، وبالتالي يبدأ في التفاعل مع البيئة الخارجية التي تحيط به بعد أن كانت البيئة المحيطة به مقصورة على المنزل، وفي هذه المرحلة يتمكن الطفل من التعامل مع الآخرين من حوله بشكل أكثر وضوحًا مقارنة بمرحلة المهد.

وبالتالي فإن عملية التنشئة الاجتماعية واكتساب الطفل للقيم والاتجاهات تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يتمكن الطفل خلالها من اكتساب العادات الاجتماعية، ويستطيع أن يميز بين الصواب والخطأ، وإن كان لا يدرك سبب كون الصواب صوابًا أو الخطأ خطأ، لذلك أولى العديد من العلماء اهتمامًا كبيرًا بفترة الطفولة المبكرة، حيث اهتموا في أبحاثهم بدراسة مرحلة الطفولة بشكل مفصل، حيث اتفق علماء النفس على الأهمية البالغة لمرحلة الطفولة، وركزت مدرسة التحليل النفسي على مرحلة الطفولة المبكرة تركيزًا كبيرًا، فرأى العالم النفسي فرويد أن شخصية الفرد يبدأ تكوينها خلال الأعوام الخمس الأولى التي تمثل مرحلة الطفولة المبكرة منها ثلاث أعوام، واعتبر فرويد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة حرجية من مراحل النمو، لأنه خلالها تتكون شخصية الفرد من خلال خبرات الطفولة، كما أشار علماء النفس الآخرون أمثال آنا فرويد، وهورني، وفروم، وسوليفان، وأريكسون إلى الأهمية الكبيرة لمرحلة الطفولة المبكرة في تشكيل شخصية الفرد. ولو أردنا أن نحدد خصائص النمو في مرحلة الطفولة المبكرة فهي كالتالي:

خصائص النمو الجسمي والحركي :

- يزداد وزنُ الطفل سبعةَ أضعافٍ وزنه منذ الولادة.
- وزن الأولاد يزيد عن وزن البنات بسبب نمو العضلات عند الأولاد.
- يكتمل نمو الأسنان اللبنية في فمه، ويصبح قادرًا على تناول جميع أنواع الأطعمة.
- يبدأ الطفل في هذه السن بالحصول على العظام القوية التي تساعد على الحركة، فيتحول من طفل رضيع إلى طفل صغير.
- يكتمل نمو عضلات يديه، ويستطيع أن يمسك بالقلم.
- يستطيع الجري والقفز، ويحب أن يمارس هاتين الهوايتين.

خصائص النمو النفسي في الطفولة:

- تتكون العضلات عند الأولاد.
- يتطور شعور الطفل بالمبادرة في هذه السن.
- يبرز دور الأسرة في هذا التطور، وإذا لم تساعد على ذلك فسوف ينشأ على الشعور المستمر بالذنب.
- يجب أن يحصل الطفل على الحرية في اكتشاف ما حوله لكي يُنشئ شخصية سوية.

خصائص النمو العقلي واللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة:

- يرتبط النمو العقلي باللغة.
- يستطيع الطفل أن يعرف مفاهيم جديدة مثل المكان والزمان والعدد.
- يتطور الذكاء لديه وينمو بشكل ملحوظ.
- يتعلم بالتجربة والخطأ ويلاحظ ما وقع فيه ويصلحه في مرة قادمة.
- يكون الخيال لديه أقوى من الحقيقة.
- يتذكر أسماء الأماكن والأشياء والأشخاص.
- كما يستطيع أن يعيش في خاصية التمرکز حول الذات في السنوات الأربعة الأولى من حياته.
- يتذكر الجمل السهلة أكثر من الجمل الغامضة.

خصائص النمو اللغوي في الطفولة المبكرة:

- يتصف الطفل في هذه المرحلة بقدرته على الكلام، كما أن البنت تتكلم أكثر من الولد من حيث الحصيلة اللغوية.
- تؤدي وسائل الإعلام دورًا كبيرًا في تواصل الطفل مع الآخرين وتكوين حصيلته اللغوية.
- تزداد حصيلة الطفل اللغوية، ويبدأ في التعبير عن نفسه، كما أنه يُركّب الجُمْلَ ويطورها.
- تعمل العلاقات الاجتماعية على تطوير لغة الطفل.

النمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة المبكرة:

- يعبر عن ذاته بشتى الطرق.
- يتحول الطفل إلى كائن اجتماعي مرتبط بأسرته من أم وأب وأشقائه.
- يكتسب القيم والأخلاق والاتجاهات الدينية بسبب ما يحتك به في الأسرة.
- يحب القيادة والزعامة، فيما يحب بعض الأطفال أن ينزلوا عن الآخرين ويتصفون بالخبجل.
- يتصف بالتعاون؛ لأنه يدرك أهمية الآخرين في نجاح كل ما يخطط له.

التنشئة الاجتماعية للطفولة المتأخرة:

يمر الطفل بعملية التنشئة الاجتماعية، وتكتسب هذه المرحلة أهمية خاصة؛ حيث يكون للاتجاهات والممارسات الوالدية دورها في بناء شخصية الطفل فيما يخص الاتجاهات التي يتبناها الوالدان، والممارسات والأساليب التي يقوم بها لتحقيق عملية التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي للأطفال، وهي تلك الاتجاهات والأساليب والممارسات التي تتعلق بالمعاملة الوالدية للأطفال على وجه العموم، وتلك التي ترتبط بضبط السلوك Disciplinary Procedures بصفة خاصة، وغرس القيم والعادات والاتجاهات السائدة في المجتمع لدى الأطفال، فيمكن تحديدها على النحو التالي:

بالنسبة للممارسات التي يقوم بها الوالدان خلال المراحل المبكرة من عمر الطفل، وهي الممارسات التي تهمنا في هذه الدراسة، التي يطلق عليها (أساليب التنشئة المبكرة للطفل- Child Rear- ing Practices) فقد قام علماء النفس بتصنيفها إلى ثلاثة تصنيفات على النحو التالي:

1- الحب مقابل العداء:

ويتميز البُعدان في هذا النوع من المعاملة بالتقبل والاستحسان واستخدام المكافأة والثناء والتفاهم، في مقابل العقاب البدني والزجر والنقد والتهديد وكرهية الطفل.

2- التسلط والتحكم مقابل التسامح:

ويتميز باستخدام أساليب قاسية تقيد حرية الطفل وتكبله ولا تتقبل أخطائه وتعاقب عليها، في مقابل السماح بقدر مناسب من الحرية واتخاذ القرار من جانب الطفل والتسامح بقدر معقول فيما يقوم به الطفل من أخطاء.

3- العلاقة الهادئة في مقابل القلق الانفعالي:

ويتميز بُعدا هذا الاتجاه عن طريق التدليل والحماية الزائدة والقلق المبالغ فيه، في مقابل النظرة الهادئة الموضوعية لنمو الطفل.

ومن الجدير بالملاحظة أنه بسبب أهمية النوع الأول من الممارسات الوالدية وخطورته على التوافق النفسي والصحة النفسية للطفل، قام رونر Rohner في الثمانينيات بتطوير نظرية حديثة في التنشئة الاجتماعية على أساس بُعدي القبول والرفض الوالدين أطلق عليها اسم: «Theory Rejection and Acceptance Parental (PART)» نظرية «الرفض والقبول الوالدي»، وتحاول هذه النظرية تحديد العوامل المرتبطة بالقبول والرفض الوالدي، وتفسير هذه الظاهرة، والتنبؤ ببعض مستتبعاتها، وبصفة خاصة تلك الخصائص والسمات التي يمكن أن تترتب على القبول والرفض الوالدي. وقد أثارت هذه النظرية عددًا كبيرًا من الدراسات والبحوث المهمة التي حاولت الكشف عما يمكن أن يترتب على الرفض الوالدي من مشكلات سلوكية، واضطرابات انفعالية، وأمراض نفسية وانحرافات. ومن أهم ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسات أن شعور الأطفال برفض والديهما أو أحدهما يؤدي إلى العديد من المشكلات، من أهمها كافة أشكال الاضطرابات السلوكية، وكثير من الأمراض النفسية. ويمكن أن يؤدي للانحرافات السلوكية والسلوك المضاد للمجتمع، كما بينت بعض الدراسات أن هذا الرفض قد يؤدي لإصابة الأبناء بالاكتئاب والسيكوباتية، وأخيرًا قد يؤدي بهم إلى الإدمان.

أما بخصوص الممارسات التي يقوم بها الوالدان لضبط سلوك الطفل خلال المراحل اللاحقة ومدى اتصافها بالسواء أو عدم السواء، فقد قسمها علماء النفس إلى نوعين عريضين على متصل واحد، يقع عند أحد حديه الأساليب السوية، وعلى حده الآخر الأساليب غير السوية، ويندرج تحت الأساليب السوية في التنشئة استخدام الأساليب التربوية والنفسية الصحيحة السوية، مثل الإثابة والمدح والتفاهم والتشجيع وغيرها، واستخدامها بطريقة تكشف عن حب الطفل والاهتمام به.

وقد حاولت دراسات وبحوث عربية عديدة الربط بين أساليب المعاملة الوالدية السابق تحديدها، سواء الأساليب السوية أم غير السوية، وما يتصف به الأطفال والمراهقون والشباب من سمات، وكذلك مع ظهور الاضطرابات السلوكية والأمراض النفسية والانحرافات السلوكية بمختلف أنواعها بما فيها الإدمان. وعلى الرغم من الصعوبات والمشكلات المنهجية التي تواجه الدراسات التي تحاول الربط بين أساليب المعاملة الوالدية وسمات شخصية الأبناء، وهي صعوبات ترجع دون شك إلى العديد من الأحداث التي تقع خلال مراحل النمو، وكذلك إلى العديد من العوامل التي تتداخل، فإن استعراض نتائج جميع الدراسات التي أجريت يمكن من التوصل للاستنتاجات العامة التالية:

أشارت نتائج الغالبية العظمى من الدراسات العربية إلى ارتباط أساليب المعاملة الوالدية غير السوية (التسلط أو الحماية الزائدة أو الإهمال أو التدليل أو القسوة أو إثارة الألم النفسي أو التذبذب أو التفرقة) بالاضطرابات السلوكية بمختلف أنواعها. فقد ارتبطت بعض هذه الأساليب بالقلق (شنوده حسب الله بشاي، 1983)، وبالعصاوية (مصطفى أحمد تركي، 1974)، وبالمخاوف (ممدوحة سلامة، 1987)، كما ارتبطت بعض هذه الأساليب ببعض الأمراض النفسية (دراسة سعيد أبو الخير، 1989). بالإضافة إلى ذلك ارتبطت الاتجاهات (الصيرفي والغامدي والصيد، 1988)، وارتبطت هذه الممارسات بالإدمان في دراسة (زيور، 1960) و(SouEIF، 1975) وغيرها.

المشكلات النفسية للأطفال:

لقد بذلت جهود كبيرة ومتواصلة في مختلف الدراسات التي أجريت حول مرحلة الطفولة المبكرة سواء على المستوى الدولي أو العربي للتعرف على أهم المشكلات السلوكية والنفسية، وتحديد أبرز الاضطرابات الانفعالية التي يتعرض لها الأطفال خلال هذه المرحلة المهمة والخطيرة. وكان من الضروري إجراء كمٍّ معقول من الدراسات الإمبريقية العملية على المستوى العربي؛ للتعرف على أهم تلك المشكلات والاضطرابات التي يعاني منها الأطفال العرب في هذه المرحلة، وذلك لما يميّز بنيان الأسرة العربية، والاتجاهات والممارسات الوالدية، وأساليب التنشئة الاجتماعية، والتطبيع الاجتماعي لدينا من خصوصية وتفرد واختلاف - إلى حد ما - عما يُمارَس في المجتمعات والحضارات والثقافات الأخرى. ولعل أهم المصادر المرجعية التي تم إعدادها نتيجة لجمع هذه الدراسات التي احتوت على أبرز المشكلات النفسية والسلوكية، المصدر المرجعي المهم الذي أعده كلٌّ من عماد الدين إسماعيل وحسين كامل بهاء الدين الذي أطلق عليه: «دليل الوالدين إلى تنمية الطفل»، 1989 ومن أهم المشكلات السلوكية التي حصرها هذا الدليل من واقع الدراسات والبحوث التي أجريت حتى إصداره المشكلات التالية:

- مشكلات ضبط الإخراج، التأخر أو الفشل فيه.
- مشكلات مص الإصبع.
- العبث بالأعضاء التناسلية.
- نوبات الغضب.
- العناد وعدم الطاعة.
- الغيرة.
- القلق.
- النشاط الزائد أو فرط النشاط.
- العدوان.
- الانطواء والمشاكسة.
- مشكلات تتعلق بالطعام مثل رفض الطعام أو صعوبة تناوله أو إرجاعه أو المعاناة من الإمساك.
- الخوف والكوابيس (الأحلام المزعجة) واضطرابات النوم.
- التبول اللاإرادي.
- الكذب.
- السرقة.
- عدم تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

الأسس السيكولوجية والتربوية اللازم مراعاتها لتوجيه الأطفال:

1- ضرورة الحرص على إقامة علاقة حميمة وارتباط وثيق دافئ وآمن بين الطفل ومن يراعه: نظرًا لأن الأطفال (وبشكل خاص الصغار منهم) يتعلمون أفضل وأبقى أنواع التعلم عن طريق النموذج، كما أنهم يقلدون في المعتاد البالغ الذي يحبونه، والمعلمة في هذه المرحلة هي بديل الأم، لذلك يكون من الضروري أن تحرص المعلمة على إقامة علاقة حميمة وارتباط وثيق وآمن ودافئ مع الأطفال، وأن تقدم لهم القدوة التي يقلدونها، ويفعلون ما تطلبه منهم عن حب لا عن خوف.

2- ضرورة مراعاة مرحلة النمو التي بلغها ويعمل عندها الطفل سواء النمو الجسمي أو اللغوي أو العقلي أو الاجتماعي أو الانفعالي:

فمن المعروف أن النمو النفسي للطفل في مختلف جوانبه يمر بمراحل محددة متميزة، لكل منها خصائصها، كما أن لكل منها مشكلاتها ومحدداتها وصعوباتها، ونتيجة لذلك يكون من الضروري على الأم والمعلمة أن تعرف هذه الخصائص وتراعيها، وألا تطالب الطفل بما يفوق قدراته.

3- أهمية معرفة ومراعاة الفروق الفردية الكبيرة بين الأطفال عند المراحل والأعمار نفسها: على الرغم من أن للأطفال في كل مرحلة خصائص عامة فإن هناك فروقاً فردية كبيرة بينهم عند الأعمار والمراحل نفسها، وهي فروق ترجع لاختلاف معدل النمو أو الذكاء أو النوع أو غيرها من المتغيرات. ويجب على المعلمة والأم أن تعي وتراعي وجود هذه الفروق، وألا تحكم على الطفل بمعايير الآخرين، أو تتوقع منه ما لا يستطيعه. ومن أهم الجوانب اللازم مراعاتها بشأن الفروق الفردية بين الأطفال ما أكد عليه هيوارد جاردنر Gardner بداية التسعينيات في القرن الماضي في نظريته المهمة حول تعدد الذكاءات من أن هناك ما لا يقل عن اثني عشر نوعاً من الذكاء وليس ذكاء واحداً. وأن كل طفل يمكن أن يكون لديه بعض هذه الذكاءات، ويلزم على الأسرة والمعلمين أن يسعوا لمعرفة جوانب التميز في كل طفل ورعايتها والبناء عليها؛ لتحقيق أقصى استفادة ممكنة له فيما يُقدم له من رعاية وتعليم وتثقيف وتنمية.

4 - ضرورة الحرص على إمتاع الطفل وإسعاده وتعليمه كلما أمكن ذلك عن طريق اللعب: من الضروري الحرص عند إعداد جميع المواد والأنشطة وتقديمها للأطفال عند هذه الأعمار إدخال البهجة على قلوبهم وإسعادهم والعمل على إمتاعهم؛ وذلك لأن أفضل السبل والطرق لتعليم الأطفال -خاصة الصغار منهم- هو تعليمهم عن طريق اللعب والاستمتاع. واللعب هو الاستراتيجية الأولى والأكثر فعالية لتعليم الأطفال في سن ما قبل المدرسة وبالسنوات الأولى من المرحلة الابتدائية. وإذا استطعنا إمتاع الطفل، وإتاحة الفرصة له للعب والمرح والسعادة، فإننا نستطيع تعليمه كل ما نرغب من معلومات ومفاهيم وقيم واتجاهات وسلوكيات. لكن اللعب المقصود هنا هو اللعب الموجه المخطط وليس مجرد الفوضى، حيث يكون هناك هدف محدد نسعى لتحقيقه، وننظم الموقف التعليمي من ألعاب وأنشطة عن قصد، والأطفال يتعلمون بسهولة ويسر وهم يلعبون ويستمتعون، هذا بالإضافة لتمكين الأطفال من اللعب الحر، واللعب بهدف البهجة والمتعة والاستمتاع والترفيه الذي قد يكون هدفاً في حد ذاته ومطلباً ضرورياً للأطفال هذه المرحلة.

5 - أهمية استشارة حواس الطفل وممارسته لأكبر قدر ممكن من النشاط لتحقيق نموه وتنميته: من المتفق عليه أن ذكاء الطفل وعقله وتفكيره يُبنى خلال السنوات الأولى من عمره عن طريق قيامه بالخبرات الحسية - الحركية، أي عن طريق استشارة حواسه والقيام بالنشاط الحركي الفعلي والتجريب النشط. نتيجة لذلك يلزم الحرص على استشارة جميع حواس الطفل كما يلزم أن يقوم الطفل بأكبر قدر ممكن من النشاط والعمل والتجريب على الأشياء؛ ليُنسى ذكاؤه وينمو تفكيره، فأصل الذكاء الإنساني يكمن فيما يقوم به الطفل الصغير من أنشطة حسية - حركية. نتيجة لذلك تركز جميع البرامج التنموية الحديثة التي تعدُّ وتقدم للأطفال - بشكل خاص خلال مرحلة الطفولة المبكرة - على ممارستهم للخبرات والأنشطة، وهي استراتيجية تربوية حديثة يُطلق عليها استراتيجية «الأيدي على النشاط والأيدي على الخبرات»

6 - ضرورة الحرص الشديد على تقديم كافة أشكال الرعاية والتربية والتنمية للأطفال مبكراً ما أمكن في عمرهم لتحقيق أقصى استفادة ممكنة لهم: فقد بينت كلٌّ من دراسات النمو النفسي للأطفال، والدراسات في مجال علم النفس الفسيولوجي ونمو المخ والجهاز العصبي، كما سيتضح فيما بعد، أن الطفل الإنساني يولد ولديه العديد من نوافذ الفرص، وأن استفادته من الرعاية والتنمية والاستشارة تكون عند حدها الأقصى خلال مرحلة ما قبل المدرسة، نظراً لأن قسماً كبيراً من نمو المخ الإنساني وبناء الجهاز العصبي، وبالتالي الذكاء والتفكير واللغة، يتم خلال هذه المرحلة. نتيجة لذلك يتحتم على الأسرة والمدرسة السعي بكافة السبل لبدء تنمية الأطفال مبكراً.

7 - ضرورة الحرص على أن يكون للطفل دور فعال وأن يشارك فيما يقدم له من مواد، وألا يقتصر دوره فيما يقدم له من مواد على دور المتلقي السلبي إلا في أضيق الحدود: نظراً لأن جميع نظريات النمو المعرفي العقلي للطفل قد أكدت على أن أصل الذكاء الإنساني يكمن فيما يقوم به الطفل من أنشطة حسية - حركية خلال المرحلة المبكرة من عمره، فقد أصبح من الضروري عند إعداد كافة المواد للطفل والتوجه له بشكل عام استشارة حواسه المختلفة من جهة، وجعله يمارس مختلف الأنشطة الحركية لتحقيق النمو والتنمية العقلية. نتيجة لذلك لا يجب بحال أن يقتصر دور الطفل على دور المتلقي السلبي إلا في أضيق الحدود، أي أن جميع ما يقدم للطفل من مواد يجب أن تشكل مثيرات تدفع الطفل للقيام بالاستكشاف والنشاط الحر والتجريب النشط لتحقيق تنميته معرفياً وعقلياً.

8 - ضرورة أن تساعد المواد التي تُعد وتقدم للأطفال على الاستفادة من حب الاستطلاع الفطري الطبيعي لدى الأطفال واستثارتهم: من المعروف أن الأطفال لديهم حب استطلاع واستكشاف فطري، بل إن الحاجة للاستطلاع والمعرفة والفهم واستكشاف المجهول من بين أهم الحاجات النفسية لهم. لذلك يكون من الضروري عند التوجه للأطفال وإعداد المواد لهم أن تساعد هذه المواد على الاستفادة من حب الاستطلاع لديهم وتشجيعه بأكبر درجة ممكنة لتدفعهم لاستكشاف البيئة من حولهم وتعلمهم وتنميتهم عن طريق الاكتشاف، والاستطلاع الحر النشط.

9 - ضرورة الحرص على تحقيق التنمية المتكاملة الشاملة للطفل في كافة جوانبه: يلزم الانتباه إلى أن الطفل كائن متكامل، وأن هناك علاقة تفاعل وارتباط بين مختلف جوانبه، بحيث إنه من غير المجدي التركيز على تنمية جانب واحد للطفل مهما كانت أهميته دون باقي الجوانب. والملاحظ أن البرامج والأنشطة والمواد التربوية التي أعدت حديثاً تسعى لتحقيق التنمية المتكاملة الشاملة للطفل في مختلف جوانبه، ويحرص معدو هذه المواد على أن تمكن من تنمية الأطفال بدنياً ولغوياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً وهكذا.

10 - ضرورة الحرص على تعليم الأطفال مختلف الموضوعات والمواد والمفاهيم في مواقف حياتية طبيعية وعن طريق الخبرة المباشرة المَعيشة: من المبادئ المهمة التي تركز عليها البرامج التربوية الحديثة التي تعدُّ وتقدِّم بشكل خاص للأطفال الصغار التأكيد على أن يتم تعليم الأطفال لمختلف المواد والأنشطة والمفاهيم والعمليات في مواقف حياتية طبيعية بحيث يكون تعلمهم لهذه الأشياء تعلمًا وظيفيًا خبريًا، وتركز البرامج التربوية الحديثة على ضرورة ممارسة الأطفال لكثير من الأنشطة التي تساعد على تنميتهم في مواقف حياتية وضمن الروتين اليومي لهم بالروضة، وتقدِّم هذه البرامج النماذج والأمثلة العديدة للأنشطة التي تقع بصورة طبيعية ويمر بها الأطفال، ويمكن للمعلمة الماهرة أن تلفت أنظارهم لها، وتجعلهم يكررونها دون الحاجة لأدوات خاصة، وهذه الأساليب يمكن أن تُكسبهم أصعب المفاهيم العقلية. وهناك نموذج مهم لهذه البرامج الخيرية التي تمت ترجمتها إلى اللغة العربية وتدرَّس في كتاب أُعدَّ لمعلمات رياض الأطفال «كتاب الأنشطة العملية لتعليم المفاهيم».

11 - ضرورة الحرص على الجوانب الاجتماعية للتعلم والأنشطة الاجتماعية: أكدت مختلف التوجهات والأطر النظرية الحديثة على أن التعلم الاجتماعي والتعاوني من أفضل وأبقى أنواع التعلم. نتيجة لذلك تؤكد مختلف المصادر التربوية على ضرورة الحرص بكافة السبل والطرق على تقديم الأنشطة الجماعية وتشجيع الأطفال على العمل في مجموعات صغيرة. كما تؤكد هذه المصادر والمراجع كذلك على ضرورة وأهمية مشاركة البالغ (الأم أو المعلمة) للأطفال في جميع هذه الأنشطة؛ وذلك لتنظيم استفادة الأطفال القصوى من المواقف الاجتماعية، ومما يقدِّم لهم من خبرات؛ حتى نقدم لهم النموذج الجيد للتعلم الاجتماعي والوسيط الحضاري اللازم للأخذ بأيديهم وتنميتهم.

12 - ضرورة الحرص الشديد على أن يستخدم الأطفال الصغار أجسامهم في العمل على الأشياء المحيطة بهم: ويرجع السبب في هذا التأكيد لما هو معروف من أن الأطفال عند هذه المراحل يستفيدون بصورة أفضل من الأشياء والخبرات التي يخبرونها ويمارسونها ماديًا وعمليًا، كما أنه من المعروف أن كافة الأنشطة الحركية تساعد على التنمية العقلية وتعدُّ مطلبًا أساسيًا.

13 - كما يلزم كذلك الاعتماد على أنسب وأهم أنواع الأنشطة التي تساعد على تنمية الأطفال عند هذه الأعمار. ومن أهم هذه الأنشطة ما يلي: الأنشطة العملية الفعلية التي تمارَس داخل الفصل، ويمارسها الأطفال أنفسهم.

الأنشطة التي تحقق تكامل مختلف المواد الدراسية، وتلك التي تساعد على إشراك الأسرة والمجتمع المحلي:

- الأنشطة التي تطبَّق خارج الفصل الدراسي وفي الأماكن الطبيعية.
- كتابة التقارير حول ما يقوم به الأطفال من أنشطة ومهام، كتابة المقالات في الصحف المدرسية.
- استخدام التكنولوجيا بمختلف أشكالها: الكمبيوتر - الإنترنت - أقراص CD-Rom. برامج الفيديو - الألعاب التعليمية - الإنسان الآلي (الروبوت).
- الأطفال وقصص التراث واللعب سواء اللعب الاستكشافي أو باستخدام مختلف أنواع اللعب والفنون من رسم وموسيقا ورواية وقصة ومسرح وعرائس.

14 - ضرورة الحرص على إشراك الوالدين بقدر الممكن في كافة الجهود التي تبذل لتعليم الأطفال الصغار وتنميتهم: دلت جميع الخبرات، وأكدت مختلف الدراسات أن كافة الجهود التي تبذل والبرامج التربوية التي تُطبق لا تكون فعالة وناجحة وتؤتي ثمارها دون إشراك الأسرة فيها، ودون أن تدعم جهودها الجهود التي تقوم بها المدرسة. نتيجة لذلك يلزم السعي قدر الممكن، وبذل كافة الجهود واستغلال مختلف المناسبات لجذب الوالدين وإشراكهم مع الروضة في كل ما يُقدّم للأطفال. ومهما كانت الصعوبات التي تواجهها، خاصة على ضوء انشغال الأسرة وتقلص دورها، وانتشار الأمية، فإن الفائدة التي تعود من جذب الأسرة تستحق السعي لتحقيقها.

15 - أهمية الاعتقاد بإمكانية تنمية الأطفال في مختلف جوانبهم والإسراع من معدل نموهم: نتيجة للانقلاب الهائل الذي وقع في البرامج التربوية والتنموية فقد أصبح جميع المربين يؤمنون بأنه بالإمكان دائماً تسريع معدل نمو الأطفال وتحقيق تنميتهم، وأن كل طفل يمكن أن يكون أفضل إذا قُدِّمت له الرعاية والعناية الصحيحة وفي الوقت الملائم، حتى أشد حالات التخلف العقلي يمكن تنميتها والتخفيف من درجتها إذا تم اكتشافها مبكراً، وتم التدخل الصحيح بشأنها.

الخاتمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة مهمة في حياة الطفل، حيث إن نموه فيها يكون سريعاً وبخاصة النمو العقلي، وتشهد هذه المرحلة مجموعة من التغيرات التي تطرأ على الطفل كالاتزان الفسيولوجي والتحكم في عملية الإخراج وزيادة الميل إلى الحرية، ومحاولة التعرف إلى البيئة المحيطة، والنمو السريع في اللغة، ونمو ما اكتسب من مهارات الوالدين، وتكوين المفاهيم الاجتماعية، وبزوغ الأنا الأعلى، والفرقة بين الصواب والخطأ والخير والشر، وبداية نمو الذات وازدياد وضوح الفوارق في الشخصية حتى تصبح واضحة المعالم في نهاية المرحلة.

وفي هذه المرحلة ينمو وعي الطفل بالانفصال والاستقلالية، فلم يعد ذلك المخلوق الذي كان يُحمَل على الكتف، أو يحبو إذا أراد أن ينتقل من مكان إلى آخر، بل صار الطفل الآن قادراً على الوقوف على قدميه والتحرك بوساطتهما ما يجعله يعتمد كثيراً على التجوال هنا وهناك، مستكشفاً ومنقباً في اهتمام واضح، بل إنه يخاطر في تنقله، والمخاطرة تفتح له آفاقاً جديدة للمعرفة، ويستطيع هنا استيعاب الظواهر الخارجية، وفيها يتعرف إلى خواص الأشياء وعلاقتها ببعضها.

المراجع

- أبو حطب، فؤاد وصادق، وآمال، (1999). *نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين*. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- عبد الرحمن، محمد السيد (1998). *نظريات الشخصية*. دار قباء للطباعة والنشر التوزيع، القاهرة، مصر.
- الهنداوي، علي فالح: *علم نفس النمو الطفولة والمراهقة*، دار الكتاب الجامعي - العين - الإمارات العربية المتحدة، .
- العزة، سعيد حسني (2002). *سيكولوجية النمو في الطفولة*. الدار العالمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- المفدى، عمر بن عبد الرحمن (1423هـ). *علم نفس المراحل العمرية النمو من الحمل إلى الشيخوخة والهرم*. الرياض، جامعة الملك سعود.
- العناني، حنان عبد الحميد (2002). *اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية*. عمان - الأردن.
- علاونة، شفيق (2001). *سيكولوجية النمو الإنساني الطفولة*. دار الفرقان، عمان، الأردن، .
- عكاشة أحمد، *الطب النفسي المعاصر* (2018). مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

الدول الأخرى

دول مجلس التعاون

داخل الكويت

البيان

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

☐

تجديد اشتراك

☐

الرجاء وضع علامة ✓ في حالة رغبتكم في: 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

