محتويات العدد الخمسين

	الصفحة
* افتتاحية العدد	7
* البحوث والدراسات:	
– نحو فلسفة لتربية الحرية عند الطفل العربي (دراسة تحليلية للمجتمعات المقهورة) د. زكريا محمد هيبة	8
– التنمية البشرية لمعلمات الروضة وأثرها في مفهوم المواطنة لدى أطفال ما قبل المدرسة د. حسنية غنيمي عبدالمقصود	34
– مدى تضمين مفاهيم حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن د. علي عبدالكريم محمد الكساب د. ميسر حمدان العودات د. هاني الطوالبة	58
* كتاب العدد:	
دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل تأليف: د. جميلة بية عرض ومراجعة: د. عبدالودود خربوش	77
* المقالات:	
تأملات نقدية في التأسيس التربوي لحقوق الأطفال أ.د. علي أسعد وطفة	82
* أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية	92
* من قصص الأطفال	97

افتتاحية العدد

هذا هو العدد الخمسون من مجلة الطفولة العربية - وهو العدد الثاني من العام الثالث عشر من عمرها - منذ أن صدر العدد الصفري منها في عام 1999. وتخص المجلة هذا العدد لبحوث ومواضيع في غاية الأهمية، وهي تدور حول مفهومين أساسيين في تربية الطفولة ورعايتها، كمفهوم الحرية ومفهوم المواطنة. وهاتان القيمتان تنشآن عادة في أحضان الأم، وفي الأسرة، وفي المدرسة، فهما من القيم المكتسبة التي يتشربها الطفل وينمو ويترعرع ويستأنس بهما في حياته. ومن هذا المنطلق يجب أن يكون إسهام الأم والأسرة والمدرسة في زرع مثل هذه القيم عن طريق تجويد البيئة التربوية التي يحيا فيها الطفل. ونستطيع القول بأن تكوّن هذه المفاهيم أمور متلازمة للنمو الفكري للطفل، وهذه الحقيقة جديرة بمزيد من الشرح والتحليل اللذين نراهما في موضوعات هذا العدد.

ففي البحث المعنون "نحو فلسفة لتربية الحرية عند الطفل العربي" يبرز الباحث قيمة الحرية في تربية الأبناء على أنها مطلب غريزي لا يمكن للإنسان الفكاك منه، فتخلّي الإنسان عن حريته هو في حقيقة الأمر تخلٍ عن إنسانيته، وارتباط التربية بالحرية أمر ضروري، لأن التربية الحرة تخرج أفراداً أحراراً.

أما الدراسة التي تتناول مفهوم المواطنة لدى أطفال ما قبل المدرسة، فهي تبرز أهمية توظيف التربية على المواطنة في رياض الأطفال من أجل غرس قيم الانتماء والولاء في نفوس أطفال الروضة من أجل تربيتهم تربية سليمة كي يشبوا مواطنين صالحين لأنفسهم ولوطنهم، ومتمكنين من المشاركة الفعالة في مجتمعهم.

آملين أن يكون هذا العدد نبراساً وسراجاً منيراً للباحثين والتربويين وأولياء الأمور والمعلمين والمهتمين بأمور الطفولة وقضاياها، ومساهمةً منا في إبراز قيم الحرية والمواطنة وإعطائها الاهتمام اللازم في أبحاثنا وتقاريرنا.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

نحو فلسفة لتربية الحرية عند الطفل العربي

«دراسة تحليلية للمجتمعات المقهورة»

د. زكريا محمد هيبة

أستاذ مشارك أصول تربية الطفل

كلية التربية بالعريش – جامعة قناة السويس

جمهورية مصر العربية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى وضع ملامح لفلسفة تربية الحرية عند الطفل العربي؛ ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي. وقد تعرضت الدراسة إلى أهم المساوئ التي تنعكس على الطفل جراء التربية المبنية على القهر، والتي من شأنها أن تعطل طاقات الفعل والإبداع لديه، مثل: الإحساس بالضعف وعدم المقدرة على تحمل المسؤولية، والخوف والإحساس بالعجز، وتكوين عقد الذنب، مما يؤدى بدوره إلى الانطواء، والانكفاء على الذات، وعدم تقبل المواجهة، والشعور بالنقص والدونية، مما يجعله أميل للكسل، ورفض الممارسة الديمقراطية بأية صورة كانت. ثم تم التعرض لأهم ملامح القهر الأسري والمدرسي ممثلة في: فلسفة التربية وأهدافها، والإدارة التربوية، والإشراف التربوي، والمنهج المدرسي، وأساليب التدريس، والمعلم، والتقويم. واستخلصت الدراسة جملة من الأساليب يمكن أن تساعد على تربية الإرادة عند الطفل، من خلال فلسفة التربية وأهدافها، والمنهج المدرسي، والأنشطة المدرسية، وأساليب التدريس، والتقويم.

Towards a Philosophy of Education for Freedom of the Arab Child:
An Analytical Study of the Oppressed Communities

Zakaria Mohammed Heba

Associate Professor, Department of child-rearing pedagogy

Suez Canal University, Al-Arish, Faculty of Education

Abstract

The study aimed at developing a philosophy of education for freedom of the Arab child. The study used the descriptive approach, and has been drawn to the most important disadvantages which are reflected on the child as a result of education of oppression that would disrupt the energies and creativity of the child in the areas of: sense of powerlessness, inability to assume responsibility, fear, sense of helplessness, and formation of a guilt complex, which makes the child tends to be idle, rejecting the practice of democracy in any way. The study demonstrates the main features of the oppressed family and the school that is represented in the philosophy of education and its objectives, education administration, education supervision, the school curriculum, teaching methods, teacher, activities and the assessment system. Finally, the study suggested a number of methods that can help to raise the volition of the child through the philosophy of education, the objectives of the curriculum, school activities, teaching and evaluation methods.

مقدمة:

مما لاشك فيه أن الحريات أحد أهم الحاجات الفطرية للإنسان؛ إذ بمقتضاها وتحققها يستشعر الراحة والرضا، بينما يتسبب غيابها بالتوتر وعدم الاستقرار.

وأي مجتمع لا يمارس أفراده شكلاً ما من أشكال الحرية، ويعيشون دوماً تحت براثن الاستبداد؛ فهو مجتمع شبيه بالقدر المغلق، وقد أشعلت تحته نار، لا النار تُطفأ، ولا القدر يجعل له متنفساً!!. لا يرجى منه إلا الانفجار.أغلقوا الأفواه، هل إغلاقها يمنع الأعين أن تنظر شزراً، أغمضوا الأعين هل إغماضها يمنع الأنفاس أن تخرج حراً».

ولا خلاف بين التربويين على أن أفضل أساليب التربية تلك التي تقوم على الإقناع. والمتعلم الذي يعتمد في تعلمه على دافعيته الذاتية؛ يتقدم على غيره ممن يعتمد في تعلمه على تجنب العقوبة أو الحصول على مكافأة.

فمن ولدوا وهم مغلولو الأعناق ثم أطعموا وتربوا في ظل الاسترقاق، من دون نظر إلى أفق أبعد، يقنعون بالعيش مثلما ولدوا، فيصبح حال مولدهم هو الحال الطبيعي، ثم تأتي العادة لتجعل الناس يتجرعون سم الاسترقاق من دونما استشعار أية مرارة (لابوسييه، 1990).

والحرية بمعناها المطلق غير موجودة، فلا حرية مطلقة، ولا حرية في فراغ، وإنما تستمد الحرية معناها ومغزاها من الأصول والقواعد (مرسي، 1992). فبدون الحرية لا مسؤولية، وبدون المسؤولية لا محاسبة، وبدون الحرية والمسؤولية والمحاسبة يسلطن الفساد (خدام، 2004). فالحرية شرط ضروري للمسؤولية، وهذا ما أقرته جميع الديانات والفلسفات، إذ لا يعتبر الإنسان مسؤولاً إلا بما صدر عنه بحرية واختيار. فالحرية هي الشرط الأول في المسؤولية (الجابري، 2006).

وقد أكد الفلاسفة بداية من أفلاطون أهمية وضرورة الحرية للإنسان، فهي مطلب غريزي مثل بقية الحاجات البيولوجية التي لا يستطيع الكائن الحي الاستغناء عنها، فتخلي الإنسان عن حريته هو في حقيقة الأمر تخلٍ عن إنسانيته. كما نادوا بضرورة أن تكون الحرية من أجل بناء الإنسان المتكامل.

وعلى الجانب الآخر، فقد حذر الفلاسفة والمفكرون من مغبة الانخراط في التعامل مع الطفل بسلطوية تصل إلى حد الإرغام والقهر، فالانقياد الأعمى دونما فهم مسبق وبالإكراه، والإكراه أمر يتنافى مع طبيعة النفس البشرية التي خلقها الله حرة، فالإنسان غير الحر وغير القادر على استخدام الحرية؛ غير جدير بالحياة.

مشكلة الدراسة:

لابد للكائن البشري من أن يمر في حياته بمراحل تحررية متواصلة، فحياة الطفل تخضع في بدايتها للجبرية، شأنه في ذلك شأن الحيوان الذي تحركه الغريزة، ويستبدل به الحاجات البيولوجية المحضة، وهو يتصرف بدوافع هذه الحاجات، وكلما استطاع الطفل بفعل التربية أن يضبط دوافعه الغريزية؛ اقترب مسافة أكبر من الحرية. وكلما

أصبح الطفل قادراً على الاختيار كان حظه من التحرر أكبر، وشعوره أوعى، وشخصيته أقوى (ماضي، 1979).

وقد أكدت كثير من الدراسات التربوية أن الأطفال الذين ينتمون إلى أوساط اجتماعية تتيح لهم التعبير عن أنفسهم بشكل أو بآخر؛ أكثر تفوقاً دراسياً، وأقرب للإبداع والابتكار من غيرهم من الأطفال الذين يعيشون في كنف أوساط اجتماعية مغلقة.

ومعلوم أن التربية الحرة تخرج أفراداً أحراراً، بينما تخرج التربية المتسلطة القاهرة أفراداً خانعين، خاضعين، سلبيين، وتكريس أجيال مشوهة، غير قادرة على مواكبة ما يحدث في العالم من تقدم ورقي، فضلاً عن عجزها في الدخول في سباق معها، وهذا أمر يدفعها إلى تقبل التغريب الثقافي والتربوي.

كما أن التربية القائمة على القهر تدخل المجتمعات المقهورة في سلسلة لا تستطيع الخروج منها؛ لأن هذا المقهور عندما يصل إلى وضع يدير أو يتمكن فيه يصبح متسلطاً وقاهراً، ويمارس تلك الأساليب التي كانت تمارس معه، ومن ثم لا مناص للخروج من هذا الوضع المأزوم إلا بالحرية.

والسلطوية نقيض رئيس وعدو لدود للتربية، فالتربية تسعى إلى تفجير طاقات الفرد، بينما يعمل القهر على كبتها. وتهدف التربية إلى بناء شخصية الإنسان بشكل شامل، ومتكامل ومتوازن، في حين أن الاضطهاد ينتج شخصية ضعيفة، ومشوهة، ومضطربة، وغير متوازنة. وتضع التربية نصب الأعين إعداد الفرد المفكر والمبدع، والمتفوق، أما الاستبداد فيؤدي إلى تقويض مهارات الإنسان، وشل قدراته، وتعطيل طاقاته، والحد من إبداعه، لذا فإن الوعي بالقهر في الميدان التربوي خطوة مهمة نحو التخلص منه، وتحرير الفرد والمجتمع (السورطي، 2009).

ولا يخفى على أحد أن المجتمعات العربية تعيش تحت وطأة الاستبداد بشتى صوره ومظاهره. أشارت نتائج إحدى الدراسات – والتي أجريت في إحدى الدول العربية بشأن التسرب – إلى أن (62 %) من الطلبة المتسربين عبروا عن كرههم للمدرسة بسبب سوء التدريس والإدارة، وسوء معاملة المعلمين لهم، وتعرضهم للعقاب. وذكر (75 %) منهم أن المعلمين يعاقبون الطلاب بالضرب (وطفة، 2000).

كما أظهرت نتائج إحدى الدراسات – والتي طبقت على بعض الدول العربية – أن النموذج المرغوب فيه للطفل هو الطفل المنقاد والخاضع لأوامر الكبار ونواهيهم، والذي لا يعارض أو يناقش الأسرة حتى في أدق شؤونه. وقد انعكس ذلك على تصور المدرسة للطالب المثالي الذي أصبح هو ذلك الشخص الذي يتفرغ لدراسته، ويقبل ما فيها، ويحترم المسافة بينه وبين أساتذته، ويطيع أوامرهم، ويمتثل لتوجيهاتهم، ولا يجرؤ على مناقشتهم، فضلاً عن الاعتراض عليهم (الخميسي، 1988).

والناظر لواقعنا الاجتماعي يلحظ تدهور التماسك الاجتماعي الناشئ من الاستبداد وتدهور في العلاقات الإنسانية، وأصبح هدف التربية في ظل هذا الاستبداد تجريد الإنسان من القوى التي يستطيع اكتسابها بالفعل، والتي يمكن لها تيسير هيمنته على حياته

وإعطائها وجهتها الحقيقية (تركي، 1993).

وفي المجتمع – العربي– المقهور يأتي ترتيب الطفل – بضعفه – في أسفل سلم الأولويات، ضئيل الحجم والقدر مهمل القيمة والكرامة، وليس عدة المستقبل وبذرة التطور ومحط الأمل وقِبلة الرجاء، فهو يُؤمر ويُنهى ويسير وفق رغبات الأكبر سناً والأعلى قدراً وهما الوالدان، والإخوة الأكبر، والأقرباء، المعلمين...، وعليه دائماً أن يلبي ويخضع، وليس له أن يسأل أو يناقش، بل عليه الصمت والطاعة (أبو سليمان، 2004).

ومن المبادئ التربوية التقليدية التي تستند إليها الثقافة العربية أن الطفل ينطوي على نزعة شريرة منغمسة في فطرته، وأنه يجب على التربية استئصال هذه النزعة الشريرة في الأطفال، أي: التأثير في غرائزهم وميولهم الطبيعية، من أجل تكريس وتعزيز الجانب الأخلاقي في تربيتهم، وهذا بدوره يستوجب القيام بسلسلة من عمليات الإكراه والقسر والتسلط والضرب حين يخالف الطفل التعليمات الأخلاقية التي تتصل بإشباع بعض حاجاته الطبيعية (وطفة، 2000).

ومن أهم وأخطر الإشكاليات في التربية العربية؛ أنها لا تفرق بين توجيه الوجدان وبنائه، فتتعامل تربوياً على أنها في حالة بناء، بينما هي في الحقيقة – إذا فعلت – في حالة توجيه. والتوجيه يصلح من كل الفئات (كبيراً، وصغيراً)، غير أن البناء لا يكون إلا في الصغر. ومعنى هذا أن الطفل إذا ما بُني وجدانه معوجاً؛ فلا يمكن لأية تربية كانت أن تحدث فيه إصلاحاً ما في بنيان وجدانه، لكن الذي يحدث هو إصلاح في توجيه الوجدان.

ومن الأهمية بمكان التمييز بين توجيه الوجدان والطاقة النفسية، وطبيعة بنيان الوجدان والطاقة النفسية. فالطفل الذي نشأ على الخوف والجبن والسلبية، يصعب عليك كمرب أن تحدث تغييراً في هذه الصفات، بحيث تجعله شجاعاً مقداماً إيجابياً، بينما على الجانب الأخر، الصبي الذي اعتقد في الخرافات والأساطير يمكنك أن تصحح من أفكاره بشكل أو بآخر.

إننا تنقصنا الإرادة، وتنقصنا العزيمة، وأننا في حاجة إلى العزيمة، وفي حاجة إلى الإرادة، وفي مسيس الحاجة إلى تغيير جذري في النظم التربوية، يكون الإنسان الحر محورها، واحترام الشخصية الإنسانية وإعادة بنائها على أسس صحيحة رائدة، وتنمية الإمكانات التي ولد مزوداً بها.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما أهم الملامح الفلسفية لتربية الحرية عند الطفل العربي؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات الآتية:

- ما المساوئ التي تنعكس على الطفل من جراء التربية المبنية على القهر؟
- ما ملامح القهر الأسري والتربوي في المجتمعات العربية؟
- ما الأساليب التي تساعد على تحرر الطفل العربي من التسلط الأسري والمدرسي؟

أهداف الدراسة:

في ضوء التساؤلات السابقة يمكن عرض أهداف الدراسة فيما يأتي:

1. **يسعى الباحث لتقديم رؤية يمكن أن تشكل بوادر فلسفة لتربية الحرية عند الطفل العربي.**
2. **يعمد الباحث إلى الوقوف على ملامح القهر الأسري والمدرسي في المجتمعات العربية.**
3. **يحاول الباحث تقديم صورة عامة للمجتمعات العربية المقهورة.**
4. **توضيح ما ينعكس على الطفل من مساوئ من جراء القهر في التربية.**

أهمية الدراسة:

1. **شيوع مظاهر القهر الاجتماعي والسياسي في التربية العربية؛ يفرض على المفكرين بجميع أطيافهم التصدي لها بجدية.**
2. **ما تقدمه الدراسة من فلسفة لتربية الحرية عند الطفل العربي؛ يمكن اعتباره خطوة للحد من السلطوية والقهر في التربية العربية.**

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، الذي لا يقف عند حد جمع البيانات وتبويبها، وإنما يتعداها إلى التحليل والتفسير واستخراج الاستنتاجات المتعلقة بالمشكلة المنوطة، بغية فهم الحاضر – المرتبط بقضية القهر والحريات– وتوجيه المستقبل.

مصطلحات الدراسة:

الحرية:

يعرفها (كانط) بأنها استقلال الإنسان عن أي شي فيما عدا القانون الخلقي وحده (ماضي، 1979).

وعرفها (رولد لاسكي) الأحوال الاجتماعية التي تنعدم فيها القيود التي تقيد قدرة الإنسان على تحقيق سعادته (ماضي، 1979).

أو«هي العمل الإيجابي الحر الذي يضطلع به من تحطمت قيوده» (محمود، (1983: 67) أو الإباحة التي تمكن الإنسان من الفعل المعبر عن إرادته في أي ميدان من ميادين الفعل أو الترك، وبأي لون من ألوان التعبير (عمارة، 1998). أو إطلاق العنان للناس ليحققوا خيرهم بالطريقة التي يرونها طالما كانوا لا يحاولون حرمان الغير من مصالحهم، أو لا يعوقون جودهم لتحقيق تلك المصالح (مل، 2000).

ويمكن أن تعرف بأنها مدى الاستقلالية التي يمارسها الفرد دون قيد. أو القدرة على الفعل المختار. فإذا لم تكن هناك خيارات متاحة؛ فلا يمكن تصور حرية يمكن ممارستها، وبتعبير (هيدجر) إن الإنسان عليه أن يختار.

والحرية لها بعد أخلاقي، يكمن في انطلاق الأفعال والتصرفات من التأمل والمعرفة، ولها بعد نفسي، أي: أن الأفعال والتصرفات تنبع من ذواتنا العميقة.

القهر:

«قهر فلان فلاناً، قَهَرَهُ- قَهْراً: غلبه. فهو قاهر، وقهار. ويقال أخذهم قهراً: من غير رضاهم، وفعله قهراً: بغير رضا. وأقهَرَ الرجلُ: صار أمره إلى القهر و(أقهر) فلاناً: وجده مقهوراً» (أنيس وآخرون، د.ت: 764). فالقهر إذن بهذا المعنى هو التغلب على إنسان ما وسلب حريته وإرادته وإجباره على القيام بأمر ما دون رضا منه واقتناع. قال تعالى: «فأما اليتيم فلا تقهر» (الضحى، الآية: 9) فهي دعوة ربانية إلى إكرام اليتيم والنهي عن قهره وكسر خاطره وإذلاله (قطب، 1985).

وتوجد علاقة وطيدة بين المفهومين في الشق التنظيرى والعملي، فلا يمكن الحديث عن الحريات بدون الحديث عن القهر، ولا يمكن دراسة القهر بمعزل عن الحريات. والعلاقة بين المصطلحين – الحرية، القهر– علاقة عكسية، فكلما زادت مساحة الحرية؛ قل القهر، وكلما زادت مساحة القهر داخل المجتمع؛ انحصرت الحرية. وأول خطوات التحرر قهر التسلط، ولن يتأتى ذلك إلا بالاعتراف بسلب الإرادة وسلب التفكير من معقول الأفراد.

الجانب التحليلي:

سوف يعرض الباحث في الصفحات الآتية المساوئ التي تنعكس على الطفل من جراء التربية القسرية، وأهم مظاهر القهر الأسري والمدرسي، وأهم الملامح الفلسفية لتربية الحرية عند الطفل العربي.

أولاً. الآثار السلبية التي تنعكس على سلوك الطفل من جراء التربية المبنية على القهر:

إن التربية القائمة على القهر والتسلط تسبب جملة من التشوهات تترك أثرها على الطفل، مما يصعب معه علاجها والتخلص منها فيما بعد.

فالتربية القسرية تعمق في الطفل صفات التزلف والاستزلام. ويتحقق فيهم مقولة ابن خلدون: إن من كان مرباه بالعسف ألف العبودية ونبغ في النفاق (رضا، 1987).

كما يطغى الطابع الحزين على الحالة المزاجية للإنسان المقهور. طابع الحزن يشمل كل كيانه تقريباً ويبدو بأوضح صورة في الأغاني الشعبية التي تكاد تدخل جميعاً في إطار المراثي (حجازي، 1989). وينعكس هذا الحزن سلباً على أداء الفرد «فالحزانى لا يصنعون حضارة».

ويعمد الإنسان المقهور إلى الانكفاء على الذات من خلال تجنب ما تفرضه عليه الطبيعة من بلاء اعتباطي، ويفرضه عليه المتسلط من قهر متعنت، وهي كأولية دفاعية تسير في اتجاه التقوقع والانسحاب بدلاً من مجابهة التحديات الراهنة والمستقبلية (حجازي، 1989).

والقهر في التربية لا يأتي بخير، فهو يولد المقاومة والرفض، وقد تكون المقاومة والرفض

بالثورة والعناد والانحراف، وقد ينجم عن العنف –في حالة الشدة، وعجز الطفل الضعيف عن إبداء المقاومة– تحطيم لشخصيته وصبغها بالضعف والجبن والكراهية والميل إلى الحقد والأذى والكذب والخبث والنفاق (أبو سليمان، 2004).

ويتقبل المقهور مصيره، أو يحاول إيهام ذاته بتقبل هذا المصير. ويغرق في بؤسه الذي يتخذ عنده طابع القدر والنصيب، (كتب عليه الشقاء) اللذين ليس إلى تغييرهما من سبيل. وهو يحد من مجالات نشاطه إلى أبعد مدى ممكن. أو يترك نفسه للظروف تسير حياته في كل اتجاه، ودون اتجاه، لا يدري كيف سيكون غده، ولا أين ستستقر به الأمور، واقفاً مما يلم به موقف المتفرج (حجازي، 1989).

وهو يحاول أن ينفث عن نفسه بأن يقهر من حوله، فإذا أتيحت له أدنى فرصة لأن يكون صاحب نفوذ أو رأي؛ كشر عن أنيابه، ومارس القهر بشكل أو بآخر. كما أنه يتقوقع على نفسه، وينسحب من التجمعات – أسرية كانت أم عامة – متجنباً وضعيات غير مألوفة له إذ إنه يشعر بالغربة مع هذه التجمعات، لفقده الثقة في قدراته، كما أنه يتمسك بالقديم المألوف بالنسبة له، أما الجديد فمقلق له.

والطفل إذا طال به الأمد في القهر؛ فإنه يواجه صعوبة بالغة في التخلص من عقباته ويبقى أسيره، ومن ثم إذا أراد التخلص منه لا يحاول أن يكون ذلك دفعة واحدة، ولكن يعمد أن يحدث ذلك على فترات. وهذا الأمر –محاولة التخلص من الاستبداد– مقصوراً على المفكرين والنخبة، أما عامة الشعب فتلحظ فيهم الاتكالية وانتظار الفرج والتغيير من الغير، لكن روح المبادأة والتحرك منتفية فيهم. وهذه سمة العوام في كل المجتمعات، فالعامي من العمى، لأنه بحاجة إلى من يأخذ بيده دوماً، وهذا الغير هو المفكر والنخبوي.

وتمارس المجتمعات المقهورة – بدون وعي منها – إعادة إنتاج القهر، أو ما يمكن أن يطلق عليه «التوالدية القهرية»، هذه التوالدية تجعل أفراده دائماً وأبداً داخل هذه الدائرة الجهنمية، لا يستطيعون الخروج منها، فالمقهور يصبح بعد فترة قاهراً، لا يجد لذلك تفسيراً ولا سبباً غير أنه وقع تحت طائلة القهر الدائم والمتكرر وغير المبرر! فوجد نفسه يجنح إليه مقهوراً وقاهراً!

ولعل أخطر ما يخشى على الطفل كنتاج للقهر شعوره بالنقص، مما يجعله ينظر إلى نفسه باحتقار، ويولد في نفسه العقد النفسية التي تدفعه إلى أن ينظر إلى الآخرين نظرة حقد وكراهية، وأن ينطوي على نفسه فاراً من تكاليف الحياة منهزماً من تكاليفها ومسؤولياتها (علوان، 1999).

كما يعمد إلى الانتقام بأساليب خفية (كالكسل، التخريب) أو رمزية (النكات، التشنيعات). وهو متربص دوماً للمتسلط كي ينال منه كلما استطاع، وبالأسلوب الذي تسمح به الظروف. وهو عاجز عن المجابهة ومن ثم فهو معظم الأحيان يجد نفسه في وضعية المغلوب على أمره (حجازي، 1989).

والمقهور يألف بعض الأخلاق الرديئة، إذ بالممارسة والمشاهدة يعتبرها طابعاً من طقوسه اليومية، وعادة من عاداته الحياتية.

و«ثقافة القهر» تخلق «ثقافة الخوف» والخوف يخلق «التملق» والتملق، يؤدّي إلى الإحساس بالدونية، الذي يؤدي بدوره إلى «الذلّ».

وإذا كانت «الأيادي المرتعشة لا تتمكن من البناء»؛ فالإنسان الذي تستبد به مخاوف الفشل أو مخاوف المجهول أو مخاوف المستقبل، لا يستطيع أن يؤدى دوره كاملاً أو لا يستطيع أن يتحمل المسؤولية، أو يمكن الركون إليه، حيث يزعزع الخوف أركان شخصيته، فيجعلها شخصية مهزوزة لا يمكن الاعتماد عليها أو الاسترشاد بها (صبحي، 2003).

ومن نتائج القهر الأسري أيضاً تجاه الطفل، أن يغدو الأطفال المقهورون بدورهم عنيفين مع أترابهم. كما ثبت علمياً أن عنف الطفل وقهره يؤديان إلى إنقاص العمر. فقد تؤدي إصابة الأشخاص بالتوتر في أثناء طفولتهم مثل تعرضهم للتعنيف الجسدي واللفظي إلى إنقاص سنوات من حياتهم فقد نقل موقع (لايف ساينس) أن مسحاً شمل (17) ألف شخص تعرضوا إلى ست تجارب قاسية في الصغر على الأقل قبل عمر الثامنة عشرة؛ هم عرضة أكثر بمرتين للموت المبكر، أما ما يترتب على تعرض الطفل للصدمات فقد يستمر طوال حياته.

وبصورة مجملة يمكن أن يذكر الباحث باختصار أهم النتائج السلبية التي تتركها التربية القسرية على شخصية الطفل في: (الإحساس بالضعف، وعدم المقدرة على تحمل المسؤولية، الخوف، والحزن، والإحساس بالعجز، وتكوين عقد الذنب، مما يؤدي بدوره إلى الانطواء، رفض الممارسة الديمقراطية بأية صورة كانت جراء تكريس القهر. وكل ما سبق من شأنه أن يعطل طاقات الفعل الإبداع والابتكار عند الطفل.

ثانياً ـ أهم مظاهر قهر الطفل العربي:

سوف يعرض الباحث في الصفحات الآتية أهم مظاهر التسلط والقهر التي تمارسها الأسرة تجاه أطفالها، وكذا ما يتم من قهر مدرسي على التلاميذ متناولاً كل على حدة.

أ- القهر الأسري:

يقول الكواكبي: الأولاد في عهد الاستبداد سلاسل من حديد يرتبط بها الآباء على أوتاد الظلم والهوان والخوف (الكواكبي، 2002). وتعتمد الثقافة العربية في تنشئة الطفل على مبدأ الطاعة والانصياع لأوامر الكبار وتوقعاتهم، ويجمع الباحثون العرب على أن الأسلوب المتبع في التربية العربية هو الأسلوب التسلطي الذي يعتمد على العقوبات الجسدية، ولا سيما عند آباء الطبقات الدنيا في المجتمع (إسماعيل، 1986).

والمجتمع العربي مجتمع بطريركي – أبوي – العلاقة فيه تقوم على التسلط والخضوع، وتقوم على أن الأب يجسد حكمة ومعرفة، والأبناء خاضعون لإرادة الأب. كما أنه مجتمع ذكوري تخضع فيه الأنثى للرجل، فهي تابعة للأب في صغرها – بنت فلان– وتابعة للزوج في شبابها – زوجة فلان– وتابعة للابن في شيخوختها – أم فلان –.

فالنظام الطبقي الأبوي وما يفرزه من قيم وأفكار داخل الأسرة وخارجها معادٍ لحقوق الأطفال؛ لأنه يصادر حرياتهم، ويخضعهم لسلطة الأب المطلقة، ويغرس فيهم منَ الصغر مفهوم مركزية القرار والطاعة والخوف من النقاش، ومن ثَمَّ يقضي على بذور الحرية،

ويقتل فكرة الحقوق المدنية في مهدها، فلا يمكن لمن تربى على الطاعة والخوف أن يمارس الجدل والشجاعة بقرار إداري (السعدواي، 1993).

فالأم تفرض على أطفالها هيمنتها العاطفية كوسيلة تعويضية عما لحق بها من غبن باسم الأمومة المتفانية، إنها تغرس في نفوسهم التبعية من خلال الحب، تشل عندهم كل رغبات الاستقلال وتحيطهم بعالم من الخرافات والمخاوف، فينشأ الطفل انفعالياً، خرافياً عاجزاً عن التصدي للواقع من خلال الحس النقدي والتفكير العقلاني (حجازي، 1989). وعندما تجبر الأم طفلها على قهر وكبح آلامه وانفعالاته فإنها تبقيه دون أن تدري وبشكل تلقائي في عالم الطفولة، حتى بعد أن يكبر، فينمو وقد حرم من القدرة على والتعبير عن مشاعره.

ثم يأتي الأب بما يفرضه من قهر على الأسرة من خلال قانون التسلط والخضوع الذي يحكم علاقتها ليكمل عمل الأم، فيغرس الخوف والطاعة في نفس الطفل، ويحرم عليه الموقف النقدي مما يجري في الأسرة من الوالدين تحت شعار قدسية الأبوية وحرمة الأمومة، ويتعرض الطفل باستمرار لسيل من الأوامر والنواهي باسم التربية الخلقية، وباسم معرفة مصلحته وتحت شعار عجزه عن إدراك هذه المصلحة (حجازي، 1989).

وبعض الآباء يدخل البيت وقد تعانق حاجباه من العبوس، والصمت هو السائد في البيت – على الأقل طيلة فترة وجوده به – ، أما الابتسامة فهو في تخاصم معها. وهو يفعل ذلك إما سجية، وإما ظناً منه أنه بذلك السمت يحقق الضبط والربط، وفي مثل هذه الأسر لو سمع أحد الوالدين صوت الأولاد– خاصة البنات– وقد تعالى بالضحك فإنه يبادرهم بالقول: عيب!

فالسلطة الوالدية – التي جعلت من الأب سجاناً – كرست وبشكل رمزي استبطان الخضوع والخنوع من جانب الضحية – الطفل –، واستعذاب القمع من جانب الجاني – الوالد –، فأصبحت العلاقة بينهما – الوالد والطفل – علاقة أدت إلى أن اتسعت فيه المسافات بشكل جعل رؤية كليهما للآخر رؤية ضبابية، فالأب رأى الابن دائراً في فلكه غير مسموح له بأن يخرج عنه، والطفل رأى الأب سجاناً وواعظاً، مجرد محاولة الخروج عنه مغامرة غير محسوبة العواقب.

والتسلط الأسري أحد أهم المتغيرات الأساسية في تحطيم الذات الفردية والأسرية، وهناك نوع من العلاقة بين الذات الفردية والذات الاجتماعية (شرابي، 1985). فإساءة معاملة الآباء للأطفال ترجع إلى ما قاساه هؤلاء الآباء في طفولتهم من ألوان الحرمان. يقول خلدون النقيب: تضطهدنا الدولة، ويقهرنا الإرهاب، فنضطهد أبناءنا ونرهبهم، حتى يلتزموا بقيم وأنماط سلوكية، لا تنبع من واقعهم الجديد، وإنما تنقل لهم من مجتمع قديم، وقد كفت هي أن تكون مفيدة وإيجابية (النقيب، 1993).

ويشيع في المجتمعات العربية ثقافة الطاعة للأخ الأكبر، الذي يأخذ فيه دور الأب، ويجب على الصغير الامتثال لأوامر هذا الأخ، وعدم الخروج عليها، بل قد يصل الأمر إلى اعتبار الخروج والمخالفة نوعاً من العقوق. ولا ينصب الاهتمام في الأسرة على الصفات الشخصية والمهارية، بل التركيز يكون على السن.

وليست الطاعة للعضو الأكبر في الأسرة سوى مجرد بداية فحسب، إذ تقع وراء دائرة الأسرة دوائر أخرى تمثل سلطات أخرى كالدولة والمجتمع، وتلزم لكل منها طاعة مطلقة (إمام، 1994).

ولابد من التفريق بين الأسر الحضرية والأسر الريفية فيما يتعلق بسيطرة الأخ الأكبر، وبروز النزعة الذكورية، ففي الحضر تراجعت هذه المظاهر إلى حد بعيد، بينما وقفت بقدر في الريف. كذلك الحال بالنسبة للأسر المتعلمة والأسر الأمية، فقد استطاعت الأولى بحكم ما تكون لديها من ثقافة وانفتاح أن تتحلل كثيراً من هذه النزعة الذكورية، وأن تتحرر فيها الأنثى بشكل ملموس، حيث الاستقلال النسبي، والخروج مع الأصدقاء، والعمل...، بينما كانت الأسر الأمية في حالة صراع بين ما تشهده من تغيرات حولها، وما يفرض عليها من عادات وتقاليد تجعل الأنثى أقل تحرراً من الذكر.

وقد فرضت الثورة الصناعية على الأسرة العربية أن تغير نمطها من أسرة ممتدة –يعيش فيها الأبناء مع الآباء والأعمام والعمات والأجداد –، إلى أسر نووية تنغلق فيها الأسرة على الأب والأم والأبناء. وبموجب هذا التحول، تحللت الأسرة من كثير من الموروثات التي كرست التسلط والقهر، إلا أنها لم تتخلص منها بشكل كامل؛ لأن هذا الانتقال المكاني للأسرة لم يصاحبه انتقال أيديولوجي ـ في الأفكار والعادات والتقاليد– نتيجة الجذور العميقة لنسق القيم في المجتمع العربي.

وعلى الرغم من هذا الحراك الاجتماعي الملموس في بنية ووظيفة الأسرة العربية؛ فإن نتائج الدراسات أشارت إلى أن «هناك نسبة عالية من الوالدين لا يتبعون الطرق الحديثة في التربية – التي لا تعتمد على الشدة –، ويرجع ذلك إلى اختلاف هذه الطرق عما تعودوا عليه في طفولتهم، أو عدم اقتناعهم بهذه الطرق، أو صعوبة تنفيذها، أو اعتقادهم بعدم ملاءمتها للمجتمعات الشرقية» (الخولي، 1974).

وبعض الأسر تدرك التأثير السلبي للعقوبة الجسدية، وتمتنع عن استخدامها مع الطفل، لكن ذلك لا يمنعها من استخدام ما يمكن أن يطلق عليه «القهر الناعم»، من خلال استهجان واستحسان ما يصدر منه من سلوكيات، وإعطائه الحب وسحبه منه، والاهتمام والتجاهل، وغيرها من الأساليب التي تضطر الطفل للامتثال حتى لا يرفض من قبل العائلة إذ يشكل له هذا الرفض موتاً معنوياً. وهذا يقتل في نفوس الأطفال بذور الإبداع، من خلال كبت تساؤلاته المتكررة، التي هي في الأساس من العوامل التكوينية لشخصيته.

ب - القهر المدرسي:

«إن التربية لتغدو ظلماً وطغياناً إذا لم تؤدِّ إلى الحرية» (هيربارت سبنسر)، المدقق للتربية العربية داخل المدارس يلاحظ سمة القهر ظاهرة جلية قهر في الفلسفة والسياسة العامة، قهر في الإدارة، قهر في الإشراف، قهر في المناهج، قهر في طرق التدريس، قهر في المبنى، قهر في التقويم، وهي كما يأتي:

1- الفلسفة والأهداف:

تعتبر الفلسفة التربوية أساس أي نظام تربوي فاعل، حيث إن الأهداف تشتق غالباً من هذه الفلسفة، وبذلك تكون الأهداف والفلسفة مصدر توجيه العمل التربوي نحو ما يرجى تحقيقه من نتائج، وعلى أساسها يحدد المحتوى والخبرات التعليمية المناسبة.

ولعل هذا يقودنا إلى سؤال مؤداه: هل المجتمع هو الذي يقود التربية أم العكس؟

فالنظم التربوية في كل المجتمعات المعاصرة نظم حكومية، وتابعة للدولة، ومن ثَمَّ تستخدمها الدولة لتنفيذ مآربها. ولعل هذا ما حدا بنيتشه إلى القول بأن التربية أداة قمع توظفها الدولة لتحقيق مصالحها. ومن ثَمَّ تنحصر مهمة التربية في تلك المجتمعات – لاسيما العربية – في حمايتها والإبقاء عليها.

إذاً..المدرسة ما هي إلا مرآة مصغرة للمجتمع الذي توجد فيه، بمعنى إذا كان المجتمع ديمقراطياً، فالمدرسة يجب أن تكون ديمقراطية، وإذا كان المجتمع استبدادياً، فالمدرسة يجب أن تكون استبدادية «فالتعليم لا يكون حيادياً» ونظراً لأن المجتمع المعاصر غالباً ما يكون مجتمعاً رأسمالياً طبقياً، يسوده التسلط واللا مساواة والتحيز، فإن هذا بدوره يسود المجتمع المدرسي (الشخيبي، 2002).

وتنبع فلسفة التربية من فلسفة المجتمع، والمجتمع العربي ثبت استبداده وتسلطه، وهذا أمر فرض على فلسفته التربوية أن تكرس هذه الصفات في كيان الطفل، حيث الطاعة العمياء للأكبر: أب، أم، أخ أكبر، معلم...، مما انعكس بدوره في استحسان سلوكيات التلميذ إذا اتسمت بامتثال الأوامر، والبعد عن النقاش، والتزام الهدوء داخل الصف، واستهجان سلوكيات النقاش والحوار والتساؤل!.

والتربية العربية ماضية حتى اليوم في إنتاج عناصر الجمود وتكريس العقلية التقليدية بما تنطوي عليه هذه العقلية من قيم التسلط والجمود والتواكل، وتغييب العقل في مختلف ميادين الوجود الإنساني (وطفة، 2005).

إن التحول الاجتماعي الذي يبدأ من القاعدة صعوداً إلى القمة، أي: من الواقع إلى الذهن، يكون عادة تدريجياً وتلقائياً، ويفرض على الفكر أن يسير على خطى الواقع، مما يجعل التطور وليس الثورة أداة التحول الرئيسية في المجتمع. أما التحول الاجتماعي الذي يبدأ من القمة نزولاً إلى القاعدة، أي: من الفكر إلى الواقع، فيكون عادة سريعاً وقسرياً، حيث يقوم الفكر من خلاله بفرض وجهة نظره على الواقع، وهذا يجعل الثورة وليس التطور أداة التحول الرئيسية (ربيع، 2000). وربما يكون هذا هو سر الثورات التي اجتاحت معظم أرجاء العالم العربي في الفترة الأخيرة، لأنها جميعاً كان الفكر فيها – بكل مساوئه– مفروضاً من القمة على الواقع.

وفلسفة التربية في المجتمعات العربية – بشكل عام – غير واضحة، وأن عدم وضوح هذه الفلسفة في معظم البلدان العربية؛ أدى إلى انخفاض كفاية الأنظمة التعليمية العربية، مما جعلها تعاني من أزمة حقيقية.

وفيما يتعلق بالأهداف العامة للنظم التعليمية في البلاد العربية؛ فتتطلب الطاعة المطلقة

للوالد وللمعلم، وهو الأساس المثالي الذي تبنى عليه الطاعة المطلقة للكبار في المجتمع، ثم للحكام.

ولما كانت الفلسفة التربوية هي الموجه للعمل التربوي ككل: أهداف، إدارة، إشراف، مناهج، أنشطة، تكوين معلم، تقويم...؛ فقد اصطبغت هذه المداخل والعمليات السابقة بالسلطوية والقهر الذي يصل إلى حد الإرهاب.

2- الإدارة التربوية:

يغلب على الإدارة في المجتمع العربي الطابع المركزي، والذي تتركز فيه السلطة في ديوان الوزارة في كل كبير ودقيق. ويذهب البعض إلى تفسير ظاهرة القهر في الإدارة التربوية العربية إلى الثقافة القهرية المنتشرة في المجتمع العربي، فتشخيص المشكلة بأنها جزء من الثقافة السلطوية السائدة في الأقطار العربية، أي: أنها قضية القيم والأطر الفكرية التي تميز بها الإداريون التربويون، والتي تملي عليهم أنماط سلوكهم وتوجهاتهم (ناثر، 1990).

ويرى البعض أن الإدارة التربوية – في أغلب البلدان العربية – يغلب عليها طابع التسلط، وكثيراً ما يؤخذ هذا التسلط شكل المركزية الشديدة التي تعني الاتجاه نحو تركيز السلطة، والرجوع إلى ديوان الوزارة في اتخاذ جميع القرارات المنظمة للعمل، وأن مركزية الإدارة التربوية تشكل أكبر المشكلات التي تواجه التربية العربية المعاصرة، حيث تجعل من الهيئات المدرسية أدوات لتنفيذ تعليمات وأوامر الجهاز المركزي (وطفة، 2000).

والإدارة التربوية العربية تتسم بالتركيز على الماضي، وتجهل أو تتجاهل الاستشراف المستقبلي، ويمكن ملاحظة ذلك بلا عناء في الدراسات التي تتعامل مع هذا البعد في أن معظمها يتم في إطار الواقع، أو استحضار الماضي، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الثقافة العربية، تلك الثقافة التي توصف بأن «عينها في قفاها»، تسير إلى الأمام وهي تنظر للخلف.

3- الإشراف التربوي:

يغلب على الإشراف المدرسي العربي الطابع البوليسي، وللتدليل على ذلك يكفي الإشارة إلى أن اسم المشرف أو الموجه التربوي كان حتى وقت قريب يطلق عليه « المفتش»، وهذا الاسم – المفتش – لم يوضع اعتباطاً، وإنما جاء من الدور الذي يقع على عاتق الموجه التربوي وهو الدور التفتيشي الذي يعمد إلى تخويف المعلم، وإظهار نقاط ضعفه، وقلما يقدم له يد العون والتوجيه.

وكثير من الدلائل والمؤشرات تبين أن التفاعل بين المعلم والمشرف في بعض المدارس العربية نادر، لأن المشرفين غالباً ما يشعرون المعلمين بأنهم تلاميذ يتعلمون على أيدي أساتذتهم المشرفين، مما يعمل على إعاقة بناء علاقة تفاعلية متكافئة وتعاونية بين الطرفين. ففي معظم الأحيان يخشى المعلمون المشرفين، ويشعر المشرفون بأن المعلمين غير متحمسين لزيارة مشرفيهم لهم، فكل من الجانبين لا يثق بالأخر (الوقفي، 1990).

إن عجز الإشراف التربوي العربي عن القيام بدوره على الوجه الأكمل؛ يرجع في المقام الأول إلى عدم وضوح المهام المنوطة بالمشرف، وضعف الثقة بينه وبين المعلم نتيجة تعامله بشكل فوقي، كرسها نمط الإرادة المركزية الذي أشير إليه سابقاً.

4- المنهج الدراسي:

لا شك أن وراء كل أمة عظيمة منهج تربوي عظيم. والمنهج المقصود هنا هو المنهج المدرسي الذي يمثل قلب العملية التعليمية ومحتواها، ليس باعتباره مقرراً يحتويه كتاب مدرسي، وإنما باعتباره مجموعة خبرات يمر بها التلميذ داخل المدرسة وخارجها تحت توجيه وإشراف المدرسة (علي، 1995).

فالدولة في عالمنا العربي تحتكر عملية وضع المناهج في مراحل التعليم كافة، حتى في المدارس والجامعات الخاصة، وذلك لضمان استمرار بث نسق معين من القيم داخل النظام التعليمي تؤكد القيم التي ترغب فيها السلطة (السعداوي، 2005).

كما أن الاعتماد على الكتاب المدرسي وحده يشكل قيداً على الطالب بدلاً من أن يكون مشكاة له، هذا الاختزال للمنهج أو للمعرفة في كتاب بعينه – أياً كانت جودته وشموله وحبكته ومراعاته لميول واهتمامات الطلاب –؛ يؤدي إلى الكبت الضمني للمعلم والطالب على السواء، حيث يستعبد النص المعلم، ولا يدفع الطالب إلى ممارسة عملية البحث.

كما أن هذه المناهج تكرس الرضوخ والانصياع والاستسلام والسكينة والطاعة والاستكانة، ويتعلم التلميذ بحسب هذا النظام الطاعة المطلقة أولاً، ثم مبادئ القراءة والكتابة ومبادئ الحساب بالصم والتلقين. ومن خلال الطاعة المطلقة لتعليمات المدرسة المتشددة، مثل: تنظيم أوقات الدوام وأوقات النوم وأوقات الفراغ وقواعد السلوك وقوائم الممنوعات الطويلة (النقيب، 2005).

والتربية القهرية تقدس المعارف الممنهجة في شكل كتب ولا تعرف غيرها، ولا تعترف بغيرها من الأنشطة، فهي تتبنى الفلسفة المثالية في نظرتها للأنشطة واعتبارها مضيعة للوقت. فالتربية الرياضية ضرب من العبث، ونوع من الثرثرة التي تصدع العمل المدرسي، والرحلات التعليمية نوع من اللهو وتضييع للوقت.

وتركز المناهج الدراسية العربية جميعها على المعرفة بدلاً من الطالب، ومعظم محتواها لا يلبي احتياجات المتعلمين، ولا يلائم استعداداتهم. كما أنها تركز على المواد التي تعمق الأخلاق لدى الناشئة، مع إهمالها المواد التي تنمي الفكر.

وَسمْت المجتمعات ذات الصبغة السياسية الديكتاتورية أنها تهدف إلى إعداد فرد مطيع لا يملك إلا تنفيذ الأوامر التي تأتي إليه من سلطة أعلى، وتتبنى مناهج تعليمية تهتم بحفظ القواعد القانونية والأخلاقية أكثر من اهتمامها بتعليم الفكر وطرق التفكير (قمبر، البيلاوي، والصاوي، 1994).

وكتبنا المدرسية تضطرب اضطراباً قبيحاً بين منطق العلم والمنطق الغيبي. فنحن في دروس الكيمياء والفيزياء والبيولوجي والجيولوجي والرياضيات؛ علميون، ننهج

نهج العلم الطبيعي في معالجته قضايا الكون والإنسان، فإذا تحولنا إلي دروس اللغة والتاريخ والاجتماع بدأنا نتكلم بلسان آخر لا علاقة له بمنطق العلم...، لسان يطغى عليه الميل الواضح إلى تعجيز العقل، وتوهين المنطق العلمي، وإرجاع أمور الحياة والإنسان إلى الغيب، وطبع عقل الناشئة بالانبهار بظواهر الطبيعة بدلاً من ربط هذه الظواهر بعللها الطبيعية ونظام عملها والسنن الضابطة لها. وعندما يلتقي هذان التياران في عقل المتعلم ينجم عن التقائهما حال من التشظي الفكري لشدة ما بين طبيعتهما من التناقض والتضاد (رضا، 1987). كما أن هذا الفصل بين العقل والوجدان من شأنه أن يشتت التلميذ، ويجعله حيران لا كيان له، ولا يقين عنده، ولا ثقة له بشيء، بل تغرس فيه النفاق والتلون، وانتحال شخصيات متناقضة متعددة (النحلاوي، 2004).

والمواد الدراسية تظل إجمالاً غريبة عن الإطار الحياتي للتلميذ. إنه يتعلم عموماً إما محتويات دراسية مستوردة من خارج المجتمع (نظريات وعلوم الغرب مطبقة على ظواهره) في المراحل العليا من التعليم، وإما مواد لا تمت إلى واقع التلميذ بين الفئات الشعبية في المراحل الابتدائية والمتوسطة. معظم المناهج تعالج قضايا تمت إلى حياة الطبقة المسيطرة، وتغرس في الطفل المثل العليا السائدة لهذه الطبقة، والذي لا يمكنه عملياً وواقعياً ممارستها في حياته اليومية. يظل العلم إذاً مسألة نظرية، لا يعالج واقع الطالب في عالمه المتخلف، ولا التصدي له وتفسيره بشكل علمي، هناك تجاهل مستمر لهذا الواقع، وانفصام عنه في المدرسة التي تفرض على الطالب حالة من الاغتراب عن قضاياه المعاشة، ولذلك فإنه يلبس ثوب العلم في المدرسة، يتعامل بشكل لفظي محض مع العلم وقوانينه، بينما هو يتعامل مع واقعه بأسلوب انفعالي، خرافي تقليدي (حجازي، 1989).

وهذا الانفصال بين محتوى المناهج الدراسية – بمعناها الضيق المقتصر على الكتب الدراسية – وبين الواقع الذي يعيشه التلميذ؛ يؤدي إلى أزمة ثقة عند التلاميذ بين ما يدرسون وما يشاهدون ويمارسون، ومن ثم يحدث ما يعرف بالاغتراب.

ومن ثَمَّ لا يشكل العلم بالنسبة لهذا العقل المتخلف أكثر من قشرة خارجية رقيقة يمكن أن تتساقط إذا تعرض هذا العقل للاهتزاز. وهو مازال في ممارسة الكثيرين لا يعدو أن يكون قميصاً أو معطفاً يلبسه حين يقرأ كتاباً، أو يدخل مختبراً، أو يلقي محاضرة، ويخلعه في سائر الأوقات. فهناك إذن نوع من الازدواجية في شخصية الإنسان المتخلف بين دور التعليم ودور الإنسان الممارس حياتياً، إذ مازال الانفصال هو السائد، ففي الحياة اليومية نرى انتشار الخرافة والنظرة المتخلفة إلى الوجود، بينما نرى في الحياة العلمية الواحد من هؤلاء أو بعضهم يحلق في الأجواء العليا ولو للحظات (حجازي، 1989).

وطابور الصباح أحد مكونات المنهج المدرسي – بمفهومه الحديث– والقهر التربوي يتخلل كل فقراته: استعد واسترح، وفتح الأقدام وإغلاقها في تلقائية وديناميكية رتيبة تحت سياط التهديد والوعيد من العقاب، والأسوأ من هذين التمرينين، التمرين المتعلق بالضرب على الأرض بالأقدام، حيث تثار الأتربة والغبار لتؤثر على الجهاز التنفسي للتلاميذ؛ لأنهم يمارسونه في حالة الوقوف، ولم يزل الطابور أداةً للتفتيش على الأظافر ومراقبة طول الشعر، وتفتيش الملابس، وغير ذلك من أساليب القهر.

5- أساليب التدريس:

إن التجديد التربوي الذي فرضته الاتجاهات الحديثة صاحبه تجديد وتطور في أساليب وطرق التدريس، وبدلاً من التربية التي كانت تتركز حول المنهج أو المعلم، أصبحت التربية الآن تتمحور حول الطالب، ثُمَّ مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وإعطاء فرصة لكل طالب لكي يتعلم بحسب قدراته واستعداداته.

ومن مظاهر القهر في التربية العربية والمتعلقة بطرق التدريس؛ سيطرة اللفظية التربوية التي تحول التربية من أفعال تنبض بالحياة إلى أقوال جامدة، ومن سلوكيات عملية حية إلى تنظير منفصل عن الواقع، ومن تركيز على الجوهر إلى اهتمام بالشكل، ومن روح تسري في المجتمع إلى مجرد ظاهرة صوتية (السورطي، 2009). ويتسق هذا مع الثقافة العربية التي تجعل القول قرين الفعل! فالحكمة تقول: «العربي إذا قال فعل»، فإذا قال سأفعل كذا كأنه فعل دون النظر إلى ترجمة قوله هذا إلى عمل حي.

ولا يخفى على أحد الأسلوب القسري القائم على الحفظ والاستظهار، وربما يرجع هذا إلى الطبيعة العربية التي تقدس النصوص «من لم يحفظ النص فهو لص»، و«العلم ما حوته الصدور لا ما طوته السطور» فعمد المعلمون على أن يجيد طلابهم ويتباروا في حفظ النصوص سواء أكانت نصوصاً قرآنية أو حديثية أو شعرية أو نثرية، حتى وصل الأمر إلى حفظ المتن من منطلق «من حفظ المتون حاز الفنون» وأصبح الأمر ينتقل من وضع إلى وضع، حتى وصل إلى حفظ تعبيرات الغير وعباراتهم.

إن الإدراك العقلي لدى البالغين لا يكفي بالضرورة – لتحريك وجدانهم، ولا يؤدي إلى انفعالهم وتفاعلهم، فكم من جبان لا يعرف عنه شيء من أوصاف الشجاعة إلا أنه يحفظ من عيون شعر الحماسة ما لا يعلمه كثير من الشجعان، وكم من طبيب يدخن بشراهة وهو يعلم عن أضرار التدخين ما لا يخطر ببال كثير ممن لم تمس لفافة التبغ «السيجارة» شفاههم (أبو سليمان، 2004).

إن هذا الوضع المأزوم يفرض على المعلم أن يعتمد على الحفظ والاستظهار في طريقته التدريسية، فأصبح التعليم الجيد في أسسه وأهدافه هو معاونة الطالب على أن يحفظ في ذاكرته المادة التعليمية بالصورة التي يمكنه من أن يسترجعها في الامتحانات، وليس مهماً – في أغلب الأحوال – أن يفهم ما تحمل العبارات من فحوى ومعنى ما دامت تسترجع بالشكل الذي حفظت فيه (رضا، 1990). ومن المعروف أن السير على طريقة واحدة في التدريس من شأنه أن يصيب الطلاب بالملل، ويقلل من دافعيتهم للتعلم (اللقاني، 1981).

وإذا كان الحوار نمطاً من أنماط المجتمعات المفتوحة؛ فإن اللا حوار طابع وسمة للمجتمعات المغلقة. وهذا يعني أن الطريقة التلقينية – والسائرة في اتجاه واحد آخذة شكل السهم بدايته عند المعلم ورأسه عند المتعلم– أحد المؤشرات على القهر.

فالتلقين طريقة تدريس تؤدي إلى الخصاء الفكري، وتضعف كيان التلميذ، وتنتقص من ذاتيته، وتجعله تابعاً لأستاذه، يسير في فلكه، ولا يستطيع الفكاك منه، وتؤدي به في النهاية إلى عزوفه عن المناقشة والحوار، فضلاً عن إبداء الرأي والمخالفة.

ويعتبر التعليم التلقيني من أخطر الصور المناخية التي تشيع وتدعم القهر، إذ ينحصر دور الطلاب في الحفظ والتذكر، وإعادة الجمل التي سمعوها دون أن يتعمقوا مضمونها، وليس من هدف التعليم التلقيني سوى تعويد الطلاب أسلوب التذكر الميكانيكي لمحتوى الدرس، وتحويلهم إلى آنية فارغة يصب فيها المعلم كلماته. وكلما كان المعلم قادراً على القيام بهذه المهمة؛ كان ذلك دليلاً على كفاءته، وكلما كانت الأواني قادرة على الامتلاء كان ذلك دليلاً على امتياز الطلاب، وهكذا أصبح التعليم ضرباً من الإيداع، تحول فيه الطلاب إلى بنوك يقوم الأساتذة بدور المودعين، فلم يعد الأستاذ وسيلة من وسائل المعرفة والاتصال، بل أصبح مصدر بيانات، ومودع معلومات، ينتظره الطلاب في صبر ليستذكروا ما يقوله ثم يعيدوه، ذلك هو المفهوم البنكي للتعليم، الذي تحدد فيه دور الطالب كمستقبل للمعلومات يملأ بها رأسه، ويخزنها دون وعي (فريري، 1980).

وهذا النوع من التعليم يعتبر أحد أشكال فرض السلطة وتثبيتها، إذ إنه يجمع بين العقاب والتشريب، وهي طريقة تعتمد على الترديد والحفظ بحيث لا يبقى مجال للتساؤل والبحث والتجريب (شرابي، 1991). كما أنه ليس نقيض الإبداع فحسب، وإنما هو عملية تجميع وتوحيد للمتعلمين تتغاضى عن حقيقة رئيسية، وهي أن للمتعلم شخصية وإمكانيات تحتاج إلى نوع من العناية الخاصة من طرف المعلم حتى تنمو (بالراشد، 2005). إضافة إلى أنه ينمي لدى الأفراد منذ نعومة أظفارهم الطاعة العمياء والامتثال المطلق لسلطة المعلم، وعدم التفكير في مناقشة أراء المعلم فضلاً عن رفضها.

وفي ضوء ذلك فليس من المستغرب أن يعتبر المفهوم البنكي للمعلومات كائنات متأقلمة وسهلة القيادة، والحقيقة أنه كلما تأكدت حقيقة أن الطلاب مجرد مخازن للمعلومات قل وعيهم بالعلم المنوط بهم تغييره، فقبولهم لهذا الدور السلبي المفروض عليهم يعني بالضرورة تأقلمهم المستمر مع الواقع المفروض عليهم، ومن هنا يتضح أن مهمة التعليم البنكي تتركز في تقليل القدرة الإبداعية عند الطلاب أو إلغائها تماماً، من أجل خدمة أغراض القاهرين الذين لا يرغبون في أن يصبح العالم مكشوفاً لهؤلاء، أو أن يصبح موضوعاً للتغيير، فالقاهرون يتصرفون بغرائزهم ضد أي محاولة في التعليم تستهدف تنمية القدرة النقدية، وترفض النظرة الجزئية للعالم بحقائقه (فريري، 1980).

وهذه الطريقة التلقينية تمثل جريمة تربوية؛ إذ بموجبها يتقبل المتعلم آراء السلطات الدينية والسياسية دونما تمحيص. وربما يكون هذا المعنى ما جعل (هلفتيوس) في معرض حديثه عن التربية في فرنسا في مطلع القرن الثامن عشر يشير إلى أن «الناس يولدون جهلاء، ولكن ليسوا أغبياء، والتربية هي التي تحولهم إلى أغبياء» (قمبر، وآخران، 1994).

6- المعلم:

يتعامل كثير من المعلمين مع طلابهم بنوع من التعالي –وأقصد به التعالي المهني–، فيتصور المعلم أن ما لديه من أفكار ومعارف تتقازم أمامها أفكار طلابه، ومن ثم لا يسمح لطلابه باختلافهم معه، فضلاً عن رفضهم أفكاره.

كما أن خوف المعلم من فتح المجال أمام السؤال الحر والمشاغب أمام المتعلم من غير

الاكتـراث بالأجوبـة؛ هو في الأصـل خوف من اكتشـاف ضحالـة معرفته، وهزالـة القيمة المعرفيـة، وتواضـع المكانة المؤسسـية، وخوف مـن فقدان هذا الرأسـمال الرمـزي المهزوز والتافه.

يقول باولو فريري: عندما أدخل الفصل، يجب أن أكون شخصاً منفتحاً للأفكار الجديدة، ومنفتحاً للأسـئلة، ومنفتحـاً لفضول الطلاب، وكـذا لإحجامهم. وبعبـارة أخرى: يجب أن أكـون واعيـاً بأنني ذات نقديـة وباحثة فيما يتعلـق بالمهمة الموكولة إلـيَّ، مهمة التدريس، وليس مهمة نقل المعرفة (فريري، 2004).

ومن مظاهر القهر التي يمارسـها المعلـم العربي مع طلابه؛ الاعتماد على الماضي بصورة يهمل فيها حاضره، وينقطع عن مستقبله. أو أن يحلق في سماء المستقبل بشكل يزدري فيه الماضي، ولا يضع له وزناً. فالاكتفاء بالماضي ينتج ثقافة أثرية، – كما يقول: مالك بن نبي –، كما أن القفز إلى المستقبل من دون فهم عميق لدروس الماضي؛ يشكل سلوكيات انتحارية.

والطفل الذي لم يتعرض مباشرة للعقوبة المدرسية قد يصاب بحالة من الإرهاب التربوي، وذلك حين يشـاهد عملية عقاب شـديدة يوقعها المعلم على طفل آخر. وقد يكـون تـأثير ذلك على الطفل الذي لم يتعرض مباشـرة للعقـاب أشد وقعاً من الطفل الـذي تعـرض مباشـرة لعمليـة العقاب، وبالتـالي فإن مثل ذلك يكون حالة شـديدة مـن الذعر والخوف لدى جميع الأطفـال الذين يشـاهدون مظهر العنف الذي يقـع على أحد زملائهم فـي قاعة الصف. ومن ثَـمَّ فإن تكرار ذلـك يؤدي إلى الخوف الدائم من شـخص المتعلـم فـي جميع مراحل حياتهم الدراسية والاجتماعية، حتى في اللحظة التـي يبـدي فيها المعلم الكثير من المودة والاحترام للطلاب؛ لأن عنصر الخـوف من شـخص المعلم قد تم تسجيله وتشريطه في البنية النفسية للتلاميذ (وطفة، 2009).

ومـن صور العنف التربوي التـي يلجأ إليها بعض المعلمين اسـتخدام الكلمات الجارحة التبخيسـية واللجوء إلى سلسـلة من مواقف التهكم والسـخرية والأحكام السـلبية، والتي من شـأنها أن تكون مصدر تعذيب واسـتلاب كامل لسـعادة الأطفال في حياتهم المستقبلية (نبهان، 2008).

ومـن هنـا يصبـح دور المعلـم جامعاً لوظائـف ثلاث: سـجان، وواعظ، ومعالـج!! فهو المسـؤول عن الضبط والربط، وهو الذي يسـهر على ملاحظة القوانين والتزامها، ويحرص على الالتزام بالنصوص واللوائح الحاكمة والمنظمة لحركة العمل وسيره. وهو يقوم أيضاً بـدور الآبـاء ورجال الديـن بوعظ التلاميذ بما يصـح وما لا يصح من السـلوك، ليس داخل المدرسـة فقـط، وإنمـا خارجها كذلك. وهو يجد نفسـه ملزمـاً بالتدخل فـي الحياة الخاصة والشـخصية للتلاميـذ كي يعينهـم على مواجهة المشـكلات التـي تقلقهم، وتنغـص عليهم حياتهم. وممارسة المعلم لكل هذه الوظائف تعني أنه يهيمن ويسيطر على تكوين شخصية التلميذ بحيث يصعب تصور أن ينتج هذا شـخصية مستقلة حرة يقوم عليها المجتمع الحر، ولا توجد ضمانات يمكن أن يعتمد عليها التلاميذ في طلب الحماية اللازمة (علي، 1995).

ولا يخفى على أحد أن المعلم العربي المستبد، الذي يتعامل بخشونة مع تلاميذه؛ أحد أهم الأسـباب التـي دفعت كثير من التلاميذ إلى ترك المدرسـة، وأن يتحولـوا من كونهم مجففين

لمنابـع الأميـة، إلى مصدر رئيس لها. ولكي لا يكون حديثنا في هـذه الجزئية نوع من أنواع جلد الذات؛ فلابد من التأكيد على أن العنف المدرسـي ظاهرة دولية، وتشتد هذه الظاهرة في البلدان النامية، بينما تكاد تختفي في البلدان المتقدمة.

7- التقويم:

يرتبـط التقويم إلى حـد بعيد بطريقة التدريس القائمة علـى التلقين، فمعظم التقويم تم اختزالـه في الامتحانات فـي نهاية العام، ويمكن أن ينضم إليهـا امتحان في منتصف العام الدراسـي. وهـي أسـاليب تعتمد في المقـام الأول على قيـاس الحفظ والاسـتظهار، بصورة تعتمد فيها على الورقة الامتحانية.

كمـا أن معظم الامتحانات تقيـس أو تحاول قياس الأهداف المعرفيـة، والأهداف المهارية نصيبهـا من هذه الامتحانات قليل جداً، أما الأهداف الوجدانية فلا شـك أنها معدومة، وربما يرجع ذلك إلى صعوبة وضع امتحانات تقيس هذا البعد الوجداني. هذا الابتعاد عن الأهداف الوجدانيـة والذي كرسـته الامتحانات- بالتركيز على الأبعـاد المعرفية- أحدث ما يمكن أن نطلق عليه جناية على الوجدان الذي هو أجل ما خلق الله كما قال ابن عربي.

وبما أن مصدر المعلومات الذي يكاد يكون وحيداً هو امتحانات تقليدية تنقصها في كثيرٍ مـن الأحيـان خصائص الاختبـارات الجيدة؛ فإن الأحـكام التي تقوم عليها لـن تكون غالباً دقيقـة، والقرارات التي تبنى على أحكام غير دقيقة هي في معظم الأحيان خاطئة ومتهورة، بل خطيرة أيضاً (السورطي، 2009).

أضف على ذلك فوبيا الامتحانات التي أشـبهت الأنفلونزا في عدواها بانتقالها إلى أولياء الأمور من أبنائهم نتيجة الرعب الشديد منها، وهذا جعل أحد الباحثين يقول: رعب الامتحان لا يقـل ترويعـاً عن الرعب السياسـي والغذائي والعسـكري والنووي، ويكـون ضحية هذا الرعب طلبة يتشردون، وطلبة يهجرون الوطن، وطلبة ينتحرون، وطلبة ينحرفون، وطلبة يصابون بالجنون (النابلسي، 1988).

إن هذه الأوضاع المتردية للمدرسة جعلت المفكرين الغربيين – على الرغم من الفارق بين المدارس في مجتمعنا ومجتمعاتهم – يعلنون ثورتهم على المدرسة. فـ«مارتن لوثر» وصف مدارس العصور الوسطى الكاثوليكية بأنها بمثابة مذابح للعقل، ويشكو «جون ديوي» من حالة الطلاق البائن بين المدرسـة والحياة، وأطلق «كوزول» صيحته المدوية: لا يأتي الموت في سـن مبكرة إلا في المدرسـة، و«جون هولت» إن المدارس لأسـوأ مكان بالنسـبة للأطفال، الأمر الذي جعل «إيفان إليتش» يدعو إلى مجتمع بلا مدارس» (عبد الراضي، 2002). كما أن (روسو) أطلق عليها «المؤسسات المضحكة» ونادى بإلغائها، لما فيها من خطر على الأخلاق، وإلى الامتناع من توقيع العقوبات على الأولاد (بدوي، 1980).

ثالثاً ـ أهم الملامح الفلسفية لتربية الحرية عند الطفل العربي:

«لماذا أصر على الدق والدق حتى كسر الجدار؟ وهو لم يكن يعرف أنه جدار؟ وأن خارجه كل ذلك النور والاتسـاع؟ أهي قوة مجهولـة داخلة كانت تعرف؟ لا الكتكوت يعرف، ولا هو

قد عرف.(يوسف إدريس)».

وفي سياق طرح الملامح العامة لفلسفة تربية الحرية عند الطفل العربي، نستحضر قول أرسطو: فلنتفلسف إذا اقتضى الأمر منا أن نتفلسف، فإذا لم يقتض الأمر منا أن نتفلسف، فلنتفلسف لنثبت أن التفلسف أمر لا لزوم له.

وقبل البدء في طرح فلسفة لتربية الحرية في البيت والمدرسة؛ يتعين على المجتمع نبذ فتيل الإرهاب الفكري بين مفكريه، وفتح باب من الحوار الحر الصريح، القائم على التعاون في نقاط الاتفاق، وعدم التصادم والقبول في نقاط الاختلاف، هذه الصورة الراقية من قبل مفكري المجتمع تخلق لدى الطفل نوعاً من الثقة في الآخر، وتكون قوة دافعة له للخروج من ربقة القهر والقولبة المعهودة.

وفهم الطفولة والعناية بالطفل وعلوم تربيته ونوعية ثقافته، ودراسة نفسيته ووسائل تنمية شخصيته وعقليته وقدراته، وجعلها قضية مركزية علمية يبذل فيها جهد البحث والدراسة والملاحظة؛ لمعرفة طبائعها وسننها ومفاتيح أسرارها، وكوامن طاقاتها، والأساليب والإمكانات والأهداف المناسبة المتطورة لمواكبة حاجاتها وتحدياتها (أبو سليمان، 2004).

وهذا التحرر يحتاج إلى مجموعة من الإجراءات تتمثل في الآتي:

أ- المدرسة:

وتشتمل على الفلسفة، الإدارة التربوية، المنهج، الأنشطة المدرسية، طرق التدريس، المعلم، أساليب التقويم، كما يأتي:

1- الفلسفة:

- يجب على التربية تحقيق مصالحة حقيقية تتجاوز فيها هذا التصدع الذي يحدثه التعارض بين المدرسة والأسرة، وهذا يعني تحقيق التوازن في العمل التربوي بين المستويات الوجدانية الذاتية والجوانب العقلانية في حياة الطفل، سواء في المدرسة أو في الأسرة (وطفة، 2005).
- ضرورة تبني فلسفة تربوية نقدية في تربية الأجيال العربية. تعمل بدورها على تنمية ملكة النقد عند الطفل، فالقراءة والتفكير والإصغاء لابد أن تتم بشكل نقدي، وهذا يجعل العقل لا يقبل إلا كل ما هو خاضع لقوانين العلم ورفض ما عداه.
- لابد من اعتماد تربية للشخصية تشمل عمليتها القلب والعقل والإرادة في آن واحد، فخطاب القلب وحده يكون شخصية منفصلة ومعزولة عن الواقع، كما أن خطاب العقل وحده يكون شخصية شبيهة بسابقتها، في حين أن خطاب الإرادة وحدها تخلق شخصيات جامدة لا روح فيها.
- إذا كان تشكيل وجدان الطفل لا يتكون إلا في الصغر، بينما التكوين المعرفي يستمر مع الإنسان طوال حياته، وإذا كانت الحرية من مكونات الوجدان؛ فيجب أن تدور فلسفات التربية العربية على هذا الجانب.
- الاهتمام بالمواصفات القياسية والعلمية في المباني المدرسية من حيث: المساحة،

الإضاءة، الألوان، التجهيزات.....، فهذا من شأنه أن يخلق نوعاً من أنواع الدافعية الذاتية للتلميذ، ومن ثَمَّ يقبل على الدراسة بأريحية.

2- الإدارة التربوية:

- تأصيل الديمقراطية في الإدارة التعليمية بمستوياتها الثلاثة: المركزي ممثلاً في الوزارة، والمحلي ممثلاً في المديريات، والإجرائي ممثلاً في المدرسة. فعلي المستوى المركزي يتبنى فكرة انتخاب القيادات التكنوقراط، وعلى المستوى المحلي فيعمد إلى استقطاب المجالس المحلية بحيث تكون شريكاً في صناعة القرار التربوي. وعلى مستوي المدرسة تكون مجالس الآباء والمعلمين حاضرة بقوة من خلال الاقتراع الحر، وتوسيع نطاق المشاركة الشعبية.

3- المنهج:

- إشراك الطلاب في وضع المناهج الدراسية والأنشطة المدرسية، وإتاحة الفرصة لهم لإبداء أرائهم في قضايا ومشكلات الكتاب المدرسي، واختيار موضوعات تكون مستمدة من البيئة المحيطة بالطفل، بحيث لا تكون منقطعة عنه.
- تضمين المناهج طرق ممارسة السلطة والوسائل والطرق السلمية للتعبير عن الرأي بحرية.
- أن يتمركز المنهج في بنائه على أن يتعلم التلميذ أن يجرب بنفسه، وأن يخطئ ويقوم المعلم بتوجيهه. فكما يقول (هكسلي): من الأفضل أن نخطئ ونحن نمارس الحرية، على أن نصيب في ظل القيود.
- أن يتعلم الطفل منذ نعومة أظفاره احترام الضوابط الاجتماعية، سواء أكانت قوانين أم أعرافاً، فهي الضامن الحقيقي للحرية الحقة، أما الحرية المطلقة فهي انفلات وفوضى.
- التخلص من السلطوية في المناهج العربية يقتضي بذل جهود حثيثة تركز على إعادة بناء تلك المناهج من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم؛ لجعلها كلها تتمحور حول المتعلم وحاجاته وميوله وأغراضه، فالمنهج يجب أن يكون وسيلة لخدمة الفرد والمجتمع، لا غاية يطوع في سبيلها الطلاب. (السورطي، 2009).
- أن تكون تلك المناهج نبتة أصيلة تنبت وتنمو وتؤتي أكلها في بيئتها العربية والإسلامية، بدلاً من أن تكون نبتة غريبة تجتث من تربة الغرب وتزرع قسراً في الأرض العربية. ولابد أيضاً من نبذ المفهوم القديم للمنهج، الذي يعتبر المنهج مجرد مقرر دراسي يتمثل في كتب دراسية مقررة، عن طريق تنويع مصادر ووسائل المعرفة والتعلم (السورطي، 2009).
- إعادة تأسيس المناهج الدراسية على رؤية علمية شاملة مؤسسة على التحولات الفكرية الأربعة الكبرى التي خلفت الثقافة العلمية للمجتمعات الصناعية، وكانت مصدر قوتها. هذه التحولات الأربعة الكبرى هي: (رضا، 2006).
- التحول من الثابت إلى المتحول.
- التحول من ثقافة «الرواية» إلى ثقافة «التجريب».

- التحول من المطلق إلى النسبي.
- التحول من تفسير العالم إلى تغيير العالم.

4- الأنشطة المدرسية:

- التنوع والاهتمام بالأنشطة المختلفة رياضية، فنية، اجتماعية... بصورة يخطط فيها لهذه الأنشطة، بحيث تحقق جملة من الأهداف. فحصة التربية الرياضية – مثلاً – ينبغي أن تؤكد على القيم القانونية المحددة مسبقاً مثل: العمل الفريقي، تقبل الهزيمة وعدم الانكسار، الانتماء المدرسي الذي يعتبر صورة من الانتماء الوطني، احترام القوانين من خلال احترام قرارات الحكم، وعدم الاعتراض عليها.
- التأكيد على التربية السياسية من خلال بعض الأطر، كتفعيل الاتحادات الطلابية في المدارس، والرجوع إلى ما كان يعرف برائد الفصل، والذي كان يتم بالانتخاب الحر من خلال التلاميذ، وليس بالتعيين من قبل المدرسة، كما هو كائن الآن.
- إرجاع ما كان يعرف قبلاً بالشرطة المدرسية، ذاك الذي يمارس فيه تلاميذ المدارس دور الأمن المدرسي بحصرهم للزوار وتسجيلهم.
- تفعيل الإذاعة المدرسية، وجعل الطلاب يديرونها بشكل ديمقراطي حر، ووقوف دور إدارة المدرسة على المتابعة والتوجيه.
- العودة إلى الصحافة المدرسية بشكل يتيح للتلاميذ التعبير عن أنفسهم بحرية تامة، وتشجيع هذه الحرية، مع توقف دور المدرسة عند حد التوجيه.

5- طرق تدريس:

- تدريب المعلمين على اتباع طرق التدريس الحديثة، والخروج من دائرة الطرق التقليدية القائمة على الحفظ والاستظهار، وجعل العملية التعليمية تتمحور حول الطالب وليس المعلم، وإعطاء فرصة للطلاب للتعبير عن أنفسهم من خلال المناقشة والحوار، واحترام آرائهم حتى في حالة الاختلاف معها، وعدم التقليل منها. فجعل الحوار أسلوباً متبعاً من شأنه أن ينمي عند الطفل القدرة على تحمل المسؤولية، لأن الفرد يقبل تبعات أفعاله إذا كانت نابعة منه، كما تتكون لديه روح الولاء؛ لأنه جزء من الفكرة موضوع الحوار، كما أنه يتقبل النقد بصدر رحب.
- بناء طرق التدريس على ما يعرف بالمشكلات الواقعية، إذ يشعر ذلك التلاميذ بنوع من التحدي، كما يشعرهم بمسؤولياتهم في مواجهة ذلك التحدي، ومن هنا يبدؤون عملية الاتصال بواقع حياتهم، فقدرتهم على مواجهة التحدي تبعث في نفوسهم مزيداً من الشعور لمواجهة تحديات جديدة بما يفتح أمامهم مزيداً من الفهم والالتزام (علي، 1995).
- الحرص على ما يعرف ببهجة التعلم داخل أروقة المدارس وبين جدران البيوت. فمن الزائف أيضاً اعتبار الجدية والبهجة متناقضين، كما لو كانت البهجة عدو الدقة المنهجية، بل على العكس، كلما زادت دقة منهجيتي في أسئلتي وفي ممارساتي للتدريس أصبحت مبتهجاً ومتفائلاً أيضاً، فالبهجة لا تأتي إلينا فقط في اللحظة التي نعثر فيها على ما كنا نبحث عنه، بل تأتي أيضاً في أثناء البحث عنه. والتدريس والتعليم غير ممكنين دون البحث، دون الجمال، دون البهجة.

فالقيام بالممارسة التربوية بشكل عاطفي وببهجة لا يحول دون القيام بالتربية الجادة العلمية، أو دون تشكيل وعي سياسي واضح لدى المعلم. فالممارسة التربوية تشمل كل ما يأتي: العاطفة، والبهجة، والجدية العلمية، والخبرة الفنية في خدمة التغيير (فريري، 2004).

6- المعلم:

- على المعلم أن يمزج بين الحزم والرفق، فلا يكون ليناً فيفقد هيبته، ولا يكون صلباً فيكسر. يقول غاندي في معرض حديثه عن تعامله مع الصغار الذين كان يعلمهم في مزرعته، كنت اصطنع الصرامة معهم، وأستطيع أن أقول إنهم ما كانوا يحبون الصرامة، ولكني لا أذكر أنهم قاوموها قط، وكنت كلما لجأت إلى الصرامة أعمد إلى إقناعهم بالحجة (غاندي، 1981). ونستنتج من مقولة غاندي الحكيمة؛ أن المربين حين يقفون موقفاً فيه المودة والحزم بآن واحد، فإنهم يخففون من عناد الأولاد وحدة مواقفهم معهم، أو إنهم يمتصون هذا العناد (السبيعي، 1998).
- مناقشة المعلم مع الطلاب الواقع الحقيقي لحياتهم، هذا الواقع العدواني المتسم بالعدوانية المستمرة، والذي يألف فيه الناس الموت أكثر مما يألفون الحياة. وإقامة صلة حميمية بين المعرفة التي تعتبر أساسية في أي منهج دراسي، والمعرفة التي هي ثمرة التجربة المعاشة لهؤلاء الطلاب كأفراد (فريري، 2004).
- أن يعي المعلم أنه ليس هناك معرفة كاملة يمتلكها، وإنما هناك موضوع معروف يتوسط بين المعلم والمتعلم كفردين في عملية المعرفة، وينشأ الحوار خلال العلاقة الفلسفية القائمة على المعرفة والمنطق بين عضوي عملية المعرفة (علي، 1995).
- تغيير مسارات التواصل داخل الفصل من مسار عمودي وأحادي القطب، إلى مسار أفقي أطرافه عديدة، ودور المدرس هو دور الموجه لا غير (بالراشد، 2005).
- العمل على خلق مجالات اجتماعية ومناشط فكرية وبدنية ليسلك التلميذ وفق هذه القيم، فتصبح كأنها من تكوينه وخلقه، وتصير هي بمثابة الدوافع التي توجه سلوك الإنسان الحر فيصبح أكثر قدرة على مواجهة القهر (المنوفي، 1995)
- لابد أن يكون المعلم فاهماً لطبيعة مرحلة الطفولة، وطبيعة مدارك كل مرحلة؛ حتى يخاطب التلميذ بما يتناسب معه، فلا يخاطبه بما هو أعلى من قدراته فيفقد الثقة في نفسه، أو بما هو أقل فيمل.
- ضرورة تكوين المعلم العربي بشكل يتيح له إمكانية المزج بين العقلي والوجداني والمهاري في قالب واحد، حتى لا يحدث تشظٍ في كيان الطفل.

7- التقويم:

- اعتبار التقويم نقطة انطلاق لتعديل أي اعوجاج أو قصور عند التلميذ، وعدم اعتباره مرحلة منتهية كما يتصور الكثيرون.
- تدريب المعلمين كيفية وضع اختبارات متنوعة غير مقتصرة على الورقة الامتحانية، وإنما يكون فيها جزء عملي وجزء شفوي وجزء مواقف.. وغيرها، والتركيز على المستويات العليا من الجوانب المعرفية، وكذا الاهتمام بالجانبين: المهاري والوجداني.

ب - الأسرة:

وأخيراً وفيما يتعلق بالأسرة فينبغي عليها مراعاة ما يأتي:

- **إقامة العلاقات الاجتماعية على أسس من التفاهم، والتحاور، والاحترام المتبادل بعيداً عن الإذعان، والعنف، والتركيز على استخدام أساليب الثواب، والمكافأة، والتشجيع والتعزيز (السورطي، 2009).**
- **التقليل من اللوم المتكرر للطفل – واللجوء إليه في أضيق الحدود وعند الحاجة – لكي لا يفقد الطفل الثقة بنفسه، وهذا يدفعه إلى الانسحاب، الذي يؤدي بدوره إلى الانكفاء على الذات، ومن ثم السير في ركاب الغير، تجنباً لهذا اللوم.**
- **الابتعاد عن القصص الخرافي «الأشباح والعفاريت والغول والأرواح»، وكذا القصص العنيف الدموي، فهذا من شأنه أن يحد من حركته، ويصد حيويته، وفي المقابل ينبغي التأكيد على القصص الواقعي، والخيالي.**
- **بناء أواصر الثقة بين أفراد الأسرة، والاعتماد على الحوار والإقناع بشكل دائم، واحترام عقلية الطفل منذ نعومة أظفاره، وفي كل المواقف، وترك الحرية له في اختياره لأموره الخاصة به كملابسه، وألعابه، وممارسة الهوايات التي تروق له، وتوفير ما يحتاج إليه لصقلها، وترك مساحة للطفل لاختيار نوع التعليم الذي يروق له ويفضله، وعدم دفعه إلى ما لا يرتضيه، مع توقف دور الوالدين عند حد الملاحظة والإرشاد، والبعد عن اللجوء إلى الممنوعات أو السياجات التي تفرضها بعض الأسر على أطفالها. «فبإمكانك أن تقود الفرس إلى النهر، لكنك لا تستطيع أن تجبره على أن يشرب منه» فقد تقود ابنك إلى الطريق الصواب – من وجهة نظرك –، لكنك لا تملك أن تجعله محباً له.**
- **تربية الطفل على المبادأة والإقدام، وأن يحاول التعبير عن نفسه، والبحث عن حقوقه بالمدرسة، فهذا من شأنه أن يجعل الطفل ينزع إلى البحث عن حقوقه، ومن ثَمَّ تنمو لديه بوادر التحرر.**
- **إشراك الطفل في مناقشة بعض المشكلات التي تواجه الأسرة، والاستماع إلى وجهة نظره حتى يشعر بدوره وكيانه داخل أسرته، وهذا أمر يساعده على خوض غمار الحياة بنوع من التحدي دون خوفٍ أو تردد.**
- **ترك الطفل يعتمد على نفسه من خلال القيام بالأعمال المنزلية الخاصة به، كتنظيف حذائه، وترتيب ملابسه وكيها.... حتى يشب وقد اعتمد على نفسه، ومن ثم قدرته على الاستقلال.**
- **لكي تخلق دفئاً بينك وبين طفلك فاستمع إليه، واجعل الحوار الدائر بينكم دوماً حول ما يريد وما يبتغي حتى ولو كان تافهاً، حاول أن تنظر إلى العالم من منظور الطفل لا من منظورك أنت. لابد من إعلاء قيمة الحوار، الذي يمكن أن ينتهي بالاختلاف الخلاق بدلاً من حتمية الاتفاق. وهذا من شأنه مساعدة الطفل في خوض غمار الحياة بنوع من التحدي دون خوف أو تردد.**

المراجع

أبو سليمان، عبد الحميد (2004). أزمة الإرادة والوجدان المسلم البعد الغائب في مشروع إصلاح الأمة في إصلاح الثقافة والتربية رؤية إسلامية معاصرة، دار الفكر، دمشق.

إسماعيل، محمد عماد الدين (1986). الأطفال مرآة المجتمع: النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية، عالم المعرفة، ع (99)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

الجابري، محمد عابد (2006). العقل الأخلاقي العربي دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية، نقد العقل العربي (4)، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

الخميسي، سيد سلامة (1988). تحديث التربية العربية، عالم الكتب، القاهرة.

الخولي، سناء (1974). الأسرة في عالم متغير، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

السبيعي، عدنان (1998). الصحة النفسية لأطفال المدرسة الابتدائية، ط 1، دار الفكر، دمشق.

السعداوي، عاطف (2005). روافد الاستبداد في الثقافة المصرية وحدود الديمقراطية المنتظرة، علي خليفة الكواري، الاستبداد في نظم الحكم العربية المعاصرة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

السعداوي، نوال (1993). الحقوق المدنية والسياسية في الثقافة العربية، عبد الله أحمد النعيم، الأبعاد الثقافية لحقوق الإنسان في الوطن العربي، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة.

السورطي، يزيد عيسى (2009). السلطوية في التربية العربية، عالم المعرفة، ع (362)، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

الشخيبي، على السيد محمد (2002). علم اجتماع التربية المعاصر، تطوره، منهجيته، تكافؤ الفرص التعليمية، دار الفكر العربي، القاهرة.

الكواكبي، عبد الرحمن (2002). طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، دار المدى للثقافة والنشر القاهرة.

اللقاني، أحمد حسين (1981). المناهج بين النظرية والتطبيق،عالم الكتب، القاهرة.

المنوفي، محمد إبراهيم (1995). نحو فلسفة تربوية لمواجهة الاستبداد السياسي، مجلة دراسات تربوية، م10، ع79، -95 176.

النحلاوي، عبد الرحمن (2004). أصول التربية الإسلامية وأساليبها، ط3، دار الفكر، دمشق.

النقيب، خلدون حسن (2005). المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، في «التربية والتنوير» في تنمية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

النقيب، خلدون حسن (1993). التنشئة الاجتماعية في عصر مضطرب، محمد جواد رضا الطفل والمجتمع: دراسات في التنشئة الاجتماعية للأطفال، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت.

إمام، عبد الفتاح إمام (1994). الطاغية، دراسة فلسفية لصور من الاستبداد السياسي، عالم المعرفة، عدد (183)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

النابلسي، شاكر (1988). الطائر الخشبي، دار الشروق، عمان.

أنيس، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط ،ج2، ط2، دار الحديث للطبع والنشر، بيروت، د.ت.

بالراشد، محمد (2005). المدرسة العربية في مطلع قرن جديد: الواقع والتحديات، «التربية والتنوير» في تنمية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

بدوي، عبد الرحمن (1980). فلسفة الدين والتربية عند كنت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

تركي، عبد الفتاح إبراهيم (1993). نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

حجازي، مصطفى (1989). التخلف الاجتماعي سيكولوجية الإنسان المقهور، ط5، معهد الإنماء العربي، بيروت.

خدام، منذر (2004). أسئلة الديمقراطية في الوطن العربي في عصر العولمة، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.

ربيع، محمد عبد العزيز (2000). صنع المستقبل العربي المسيرة التاريخية من القبيلة إلى العولمة، مؤسسة بحسون للنشر والتوزيع، بيروت.

رضا، محمد جواد (1990). السياسة التعليمة في دول الخليج العربية منتدى الفكر العربي، عمان.

رضا، محمد جواد (2006). الإصلاح التربوي العربي خارطة الطريق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

رضا، محمد جواد (1987). أزمات الحقيقة والحرية في التربية العربية المعاصرة، ذات السلاسل للطباعة والنشر، الكويت.

شرابي، هشام (1991). مقدمة لدراسة المجتمع العربي، دار الطليعة بيروت.

شرابي، هشام وآخرون (1985). الطفولة العربية ومعضلات المجتمع البطركي، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكتاب السنوي الثاني، الكويت.

صبحي، سيد (2003). الإنسان وصحته النفسية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

عبد الراضي، عبد الراضي إبراهيم (2002). دراسات في فلسفة التربية المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.

علوان، عبد الله ناصح (1999). تربية الأولاد في الإسلام، ج1، ط32، دار السلام، القاهرة.

على، سعيد إسماعيل (1995). فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، ع (198)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

عمارة، محمد (1998). الإسلام والأمن الاجتماعي، دار الشروق، القاهرة.

غاندي، المهاتما (1981). قصة تجاربي مع الحقيقة،ترجمة منير البعلبكي، ط 6، دار العلم للملايين، بيروت.

فريري، باولو (1980). تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت.

فريري، باولو (2004). تربية الحرية: الأخلاق، الديمقراطية، الشجاعة المدنية، ترجمة، أحمد عطية أحمد، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

قطب، سيد (1985). في ظلال القرآن،ج6،ط11، دار الشروق، القاهرة.

قمبر، محمود، والبيلاوي، حسن، والصاوي، وجيه (1994). دراسات في أصول التربية، ط3 ، دار الثقافة، الدوحة.

لابواسييه، اتين دي (1990). مقال في العبودية المختارة، ترجمة: مصطفى صفوان، مكتبة مدبولي القاهرة.

ماضي، علي (1979). فلسفة في التربية والحرية، دار المسرة، بيروت.

محمود، زكي نجيب (1983). مجتمع جديد أو الكارثة، ط3، دار الشروق، القاهرة.

مرسي، محمد منير (1992). فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، عالم الكتب، القاهرة.

مل، جون ستيوارات (2000). عن الحرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

ناثر، سارة (1990). التربية العربية منذ 1950، منتدى الفكر العربي، عمان.

نبهان، يحيى محمد (2008). الأساليب التربوية الخاطئة وأثرها في تنشئة الطفل، دار اليازوري العلمية للنشر.

وطفة، على أسعد، الإرهاب التربوي.

http://www.watfa.net/bmachine/show.php?lessid=497

وطفة، علي أسعد (2005) معادلة التنوير في التربية العربية: رؤية نقدية في إشكالية الحداثة التربوية، «التربية والتنوير» في تنمية المجتمع العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

وطفة، علي أسعد (2000). بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

دعوة إلى الباحثين العرب
للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

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

1- الأطفال والديمقراطية.

2- الأطفال وثقافة التسامح.

3- الأطفال والعلوم.

4- الأطفال وثقافة الصورة.

5- الأطفال وفضاء اللعب.

6- الأطفال والثقافة الإلكترونية.

7- الأطفال والعدالة التربوية.

8- مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى - التأثيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات... إلخ).

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

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

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

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

التنمية البشرية لمعلمات الروضة وأثرها على مفهوم المواطنة لدى أطفال ما قبل المدرسة

د. حسنيه غنيمي عبد المقصود

أستاذ علم النفس المساعد – كليه البنات، جامعه عين شمس. القاهرة

drhosnia@hotmail.com

الملخص:

تستمد الدراسة التجريبية الحالية أهميتها من تركيزها على التنمية البشرية لمعلمات الروضة من اجل المساهمة في تنمية مفهوم المواطنة لدى طفل ما قبل المدرسة، من خلال بيئة عمليه تتيح ممارسة الطفل لهذا المفهوم من خلال الأنشطة المقدمة له. وحيث إن التربية لها دور أساسي في عمليه التنمية البشرية من إتاحة الفرصة أمام كل إنسان لتنميه قدراته المختلفة، سواء التعليمية أم التربوية وعليه، فقد أصبحت إحدى التحديات الرئيسية التي تواجه المعلمين كيفية مساعدة الأجيال منذ بداية طفولتهم في تحقيق أهداف التنمية البشرية.

تكونت عينه البحث من (24) معلمة من معلمات الروضة، تمثل مجموعتين: إحداهما تجريبية تضم (12) معلمة، والأخرى ضابطة، وتضم (12) معلمة، وتلقت المجموعة التجريبية جلسات تدريبية (للتنمية البشرية والمواطنة)، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. كما أشتمل البحث أيضا على عينة أخرى مكونه من (30) طفلاً وطفلة من أطفال المدارس التجريبية: وتمثل مجموعه تجريبية، وقد تم تطبيق اختبار المواطنة قبل، وبعد تطبيق الأنشطة على الأطفال من قِبَل المعلمات. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تقديم الأنشطة وبعدها لصالح بعد التطبيق.

Human Development for Preschool Teachers and its Effects on the Concept of Citizenship for Preschool Children

Hosnia Ghoneimy Abdel Maksoud

Assistant Professor, Dept. of Child Education, Women College, Ain Shams University, Egypt

Abstract

This experimental research focuses on human development of preschool teachers in order to develop the concept of citizenship for preschoolers through a practical environment that allows children to practice this concept through some suggested activities. Education has a fundamental role in the process of human development by presenting the opportunities for everyone to develop his learning or educational abilities. Therefore, one of the major challenges, that faces educators, is how to assist man to attain human development goals since his childhood.

Two groups of 24 preschool teachers were equally assigned into an experimental and control groups. The experimental group has received training sessions for human and citizenship development. The study found that there were significant statistical differences between the mean scores of the experimental and control groups in favor of those of the experimental group. The study also explored the concept of citizenship for 30 preschool children. The results indicate that there is a statistically significant difference ($p<0.01$) between the pre and post mean score of the experiment group in favor of the post mean score.

*على من يرغب في الحصول على ملاحق البحث، يمكنه ذلك من خلال الاتصال بالباحثة على بريدها الإلكتروني.

مقدمة:

في العقد الأخير من القرن الماضي تنامى الوعي بقيمة الإنسان هدفاً ووسيلة في منظومة التنمية الشاملة، وفي مجال الاهتمام بالعنصر البشريلمؤسسات تستصعب تصور نجاح واستمرار نمو دون تحقيق كفاءة وجودة العنصر البشرى، فتعتمد الدول في الوقت الحاضر على الإمكانات المادية والبشرية في مسيرة تقدمها. والاهتمام بالعنصر البشرى من الأسس المهمة في التنمية، ولذلك وجب الاهتمام بتطويره وتربيته، ولقد تزايد الإدراك في السنوات الماضية بالعلاقة القوية بين التربية والتنمية البشرية. حيث إن الإنسان هو الهدف والوسيلة لكل منهما فالتنمية البشرية هي هدف لكل الأنشطة الإنمائية، وتعتمد على التعليم في تحسين الأوضاع الحياتية.

وحيث إن التربية لها دور أساسي في عملية التنمية البشرية. فلابد من إتاحة الفرصة أمام كل إنسان لتنمية قدراته المختلفة سواء التعليمية أم التربوية. وعليه فقد أصبحت إحدى التحديات الرئيسية التي تواجه المعلمين هي كيفية مساعدة الأجيال منذ بداية طفولتهم في تحقيق أهداف التنمية البشرية، ولذلك اهتمت العديد من الدراسات بالتنمية البشرية مثل دراسة (مرسي، 2010)، والتي تناولت التنمية البشرية للمعلمين وأثرها في تحسين مهارات القيادة والتفكير الناقد ودراسة رايلي ولويس (Riley & Louis, 2000)، والتي تناولت القيادة من أجل التغيير والإصلاح التربوي من خلال منظور دولي. وأيضاً دراسة كيتنج (Keating, 2004) والتي ناقشت مفهوم الاستثمار في الإنسان في التنمية البشرية. كما أوضحت دراسة سرجيوفانى (Sergiovanni, 2001). إن بناء الشخصية هو محور العمل داخل المدرسة. وإن بناء شخصية المعلمة هو محور عمل القيادة التربوية. ومع زيادة الوعي المجتمعي بضرورة التنمية البشرية وحقوق الإنسان والمواطنة. أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية أن تهتم بالبرامج، والأنشطة المقدمة من شأنها أن تتضمن تلك المفاهيم الاجتماعية والثقافية والمعرفية لتنمية وإعداد معلمة الروضة. لتقوم بدورها علي أكمل وجه بتفعيل الدور التربوي. وتقديم نشئ للمجتمع قادر علي التفاعل والتواصل الجيد مع الآخرين فجاء الاهتمام بمعلمة الروضة وتنميتها وإعدادها لتضع البذور الأولى في طفل الروضة من خلال المواطنة، كإحدى مضامين التنمية البشرية. وفي ضوء ما سبق، وبالنظر إلى نتائج الدراسات السابقة وما أسفرت عنه من توصيات، ومن منطلق الاتجاهات التربوية المعاصرة، والتي تنادي بضرورة تفعيل دور الطفل داخل الروضة. وبالتفاعل الإيجابي والفعال في عملية التعلم.فإن الدراسة الحالية تحاول أن تشير إلي أهمية التنمية البشرية لمعلمات الروضة ومدى أثرها في مفهوم المواطنة لطفل الروضة.

شكلة البحث:

تمثل التربية مكانة متميزة بين العلوم الإنسانية، باعتبارها تسهم في تنمية القوى البشرية. التي تقوم عليها ركائز المجتمعات. وعلى الرغم من أن الهدف الأسمى للتربية هو إعداد المواطن الصالح الملتزم بمسؤولياته الوطنية والقومية والإنسانية. وذلك عبر المراحل التعليمية المختلفة التي يمر بها. فمن خلال زيارة الباحثة لكثير من المدارس للإشراف على التربية العملية بالمدارس التجريبية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة القاهرة. فقد وجدت أن هناك قصوراً في وجود أهداف محددة لتربية المواطنة. تتحدد من خلالها

مسار العملية التعليمة. وكذلك وجود قصور في إعداد تدريبات وممارسات تعليمية خاصة لتدريب معلمات الروضة على كيفية توظيف التربية على المواطنة في رياض الأطفال، ومن الدراسات والبحوث التربوية التي اهتمت بالمواطنة. وتعد دافعاً قوياً لإجراء هذا البحث نجد دراسة (شبراوي وأبو بكر 2000). أوصت بضرورة الاهتمام بالبرامج التربوية الهادفة المقدمة لطفل الروضة، وإعدادها في ضوء مفهوم المواطنة الصالحة من أجل غرس قيم الانتماء والولاء لديه. وأشارت دراسة دنج (Denig, 2001) إلى ضرورة أن تهتم المؤسسات التعليمية بإكساب المتعلمين القيم الوطنية التى تمكنهم من مواجهة التحديات والتغيرات العالمية. كما أوصت دراسة دوبل (Dopaul, 2001) بضرورة غرس قيم العدل والمساواة والديمقراطية والحرية، واحترام القانون لدى الأطفال صغار السن كي يشبوا مواطنين صالحين لأنفسهم ولوطنهم.ودلت نتائج دراسة (عيوري 2005). على أن المواطنة تتطلب مجتمعاً مدرسياً على درجة عالية من الديمقراطية. يؤمن جميع أفراده بالحرية والمساواة، فإذا ما توافر هذا المجتمع داخل المدرسة أمكنها أن تقوم بهذا الدور المنشود، وهذا ما جعل الباحثة تنظر بعين الاعتبار لمعلمات الروضة. من منظور التنمية البشرية والمواطنة باعتبارها إحدى مضمون التنمية البشرية. والبعد الأساسي هو طفل الروضة. فهؤلاء الأطفال هم أمل بلادنا فى غد مشرق ورجال المجتمع ومستقبله القادم، الذين سيدافعون عنه. ويسعون إلى تقدمه ونهضته. وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الخطوات التي يجب أن تقوم عليها الجلسات التدريبية المقدمة لمعلمات الروضة، والتي تشتمل على التنمية البشرية والمواطنة؟
2. ما الأبعاد الرئيسية والأبعاد الفرعية للمواطنة، والتي يمكن تقديمها لطفل الروضة، من خلال معلمة الروضة؟
3. ما أثر تدريب أبعاد المواطنة على وعى طفل ما قبل المدرسة بها؟
4. ما أثر التنمية البشرية لمعلمات الروضة على مفهوم المواطنة لدى طفل ما قبل المدرسة؟

فروض البحث:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لمعلمات الروضة في التنمية البشرية والمواطنة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي لمعلمات الروضة في التنمية البشرية والمواطنة.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس المواطنة لطفل ما قبل المدرسة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. إعداد جلسات تدريبية لمعلمات الروضة في التنمية البشرية والمواطنة لتنمية مفهوم المواطنة لدى طفل الروضة.
2. التحقق من فعالية ممارسة المعلمة لمفهوم المواطنة داخل الروضة من خلال النشاطات المقدمة. وأثرها على الطفل من خلال مقياس يطبق على الطفل بعد تقديم الأنشطة.
3. إعداد اختبار تحصيلي لمعلمات الروضة في المواطنة والتنمية البشرية.

أهمية البحث

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

1. ندرة البحوث والدراسات المتعلقة بالتنمية البشرية لمعلمات الروضة والمواطنة لطفل الروضة.
2. تركز هذه الدراسة على التنمية البشرية لمعلمات الروضة حتى تتمكن من تنمية مفهوم المواطنة لدى طفل ما قبل المدرسة.
3. تؤكد هذه الدراسة على أهمية العلاقة التربوية بين المعلمة وطفل ما قبل المدرسة.
4. تسهم في تقديم تصور لجلسات مقدمة في التنمية البشرية والمواطنة لمعلمات الروضة.
5. توضح الدراسة أهمية التربية على المواطنة لطفل ما قبل المدرسة.
6. توجيه الاهتمام بأطفال الروضة تطلعاً لإعداد جيل صالح قادر على العطاء والنهوض بنفسه ومجتمعه.

حدود البحث:

حدود بشرية:

- عينة ممثلة من معلمات رياض الأطفال بروضة مدرسة الصديق (عينة تجريبية)، ومدرسة المستقبل (عينة ضابطة).
- عينة ممثلة من أطفال الروضة التابعة لمدرسة الصديق . عينة تجريبية من (5–7) سنوات

حدود مكانية:

التطبيق في مدرسة الصديق والمستقبل بالقاهرة ـ مدارس تجريبية تابعة لوزارة التربية والتعليم.

حدود زمانية:

التطبيق على معلمات الروضة في الفترة من شهر مايو إلى يوليو 2010، وتم التطبيق على الأطفال مع بداية السنة الدراسية 2010 – 2011 .

مصطلحات البحث (تعريف إجرائي):

التنمية البشرية (Human Development):

هي تلك العمليات المستمرة التي تهدف إلى تزويد معلمات الروضة بالمعلومات والمعارف والمهارات والخبرات اللازمة التي تساعدهن على تنمية اتجاه ايجابي نحو عملها، وتطوير قدراتهن البشرية وفقاً للأدوار التي تقوم بها داخل الروضة.

المواطنة (Citizenship):

هي إكساب طفل الروضة مجموعة من المعارف والقيم والتوجهات السلوكية، والتي تمثل مقومات ضرورية للحياة. وتكوين مهارات وخبرات تمكنه من ممارسة دوره في الحياة بشكل إيجابي وفعال. فيدرك ما له وما عليه من واجبات قادراً على التفكير السليم في المواقف المختلفة.

الإطار النظرى:

التنمية البشرية:

لعل أفضل عرض تاريخي لمفهوم التنمية البشرية Human Development ذلك الذي قام به (القصيفي، 1995). والافتراض الأساسي عنده أن التنمية البشرية جزء من كل هو التنمية، ولهذا عكس المفهوم الأول التطورات التي لحقت بالمفهوم الأخير. وقد عكست التغيرات المختلفة الدالة على المفهوم ذلك التغير والتطور ابتداء من تنمية القوى البشرية، أو تنمية الرأسمالي البشرى أو الثروة البشرية، مروراً بتنمية الموارد البشرية أو التنمية الاجتماعية. وحتى استقر مؤقتاً في إطار المفهوم الذي يستخدمه برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP في تقاريره المتتابعة التي تصدر سنوياً بعنوان «تقرير التنمية البشرية».

والدليل على أن هذه التسميات كانت تشير إلى أن التنمية تنتسب إليها علاقات ومتعلقات المفهوم بمضامين معينة. أنه سادت في الخمسينات مسألة الرفاهة الاجتماعية، ثم انتقل الاهتمام إلى إشباع الحاجات الأساسية، ثم تحول إلى التركيز على تشكيل القدرات الإنسانية، وتمتع البشر بقدراتهم المكتسبة في جو من الحرية السياسية واحترام حقوق الإنسان، على حد تعبير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (القصيفي، 1995).

التنمية البشرية أعلى مراتب التنمية:

لقد أدى الربط الوثيق بين التنمية البشرية ونماذج التنمية حدوث درجات من التداخل أدت بدورها أحياناً إلى الخلط وسوء الفهم أو التفاهم. ولعل أول مظاهر ذلك هذا الخلاف الأساسي حول ما إذا كانت الزيادة في النمو الاقتصادي، والزيادة في الدخل القومي. يمكن أن تلخص فى ذاتها وبذاتها التنمية البشرية، ومن ثَمَّ تعد شرطاً كافياً لها، أو أن هذه الزيادة وهذا النمو هما من الشروط الضرورية وليس الكافية.

يبدو لنا أن الشق الثاني من العبارة كان دائماً الأقرب إلى الصحة، وهذا ما أعيد اكتشافه،

بعد أربعة عقود من الخلاف والجدل، من أن التنمية البشرية هي من صناعة البشر ومن أجلهم. أي البشر هم الوسيلة والغاية للتنمية البشرية، ناهيك عن أن يكون ذلك أيضاً جوهر التنمية على وجه العموم (أبو حطب، 1998).

ولم يكن الوصول إلى ذلك التحديد الدقيق للتنمية، وللتنمية البشرية سهلاً أو ميسراً، فقد بين العرض التاريخي الذي قدمه (القصيفي، 1995) للمفهوم على مدى نصف قرن أنه ابتداء من الخمسينات كانت السيادة للنموذج الاقتصادي.

وفى الستينات اتجه النموذج السابق إلى ما يسمى الاستثمار في البشر من خلال التعليم والتدريب، ومن هنا كان ظهور مفاهيم مثل تنمية الموارد البشرية، وكانت تلك بداية مهمة تطورت خلال العقود الثلاثة اللاحقة من القرن العشرين، إلا أن النظر إلى الإنسان باعتباره الهدف النهائي للتنمية كان غائباً.

وكانت بداية إدراك الإنسان الهدف في السبعينات إلا أن التناول كان لا يزال جزئياً محدداً، حيث اقتصر على توزيع الثمار المادية للتنمية دون التعرض المباشر للجوانب غير المادية. مثل الحرية السياسية والأبعاد الثقافية للتنمية. إلا أن فترة الثمانينات شهدت ما ينطبق عليه محك الانتكاس، أو الارتداد، فقد أعيد من جديد تأكيد الجانب الاقتصادي للتنمية.

وفى مطلع التسعينات ومع صدور تقرير التنمية البشرية عام 1990 حدث التحول الجوهري، وأصبح الإنسان كهدف للتنمية مكوناً رئيسياً في المنظومة، بالإضافة إلى أنه صانع هذه التنمية. وشهدت السنوات التالية تطوراً متزايداً لمفهومي تشكيل القدرات الإنسانية والانتفاع بها. حتى وصلنا إلى وضع أكثر تقدماً من الوقت الحاضر، وهو أن التنمية البشرية أعلى مراتب التنمية.

أهداف التنمية البشرية:

تهدف التنمية البشرية إلى زيادة خيارات الناس عن طريق تطوير القدرات البشرية، وتحسين الطريقة التي يعمل بها البشر، وقد أكد إعلان القاهرة الخاص بمؤتمر الطفولة (2001) ضرورة إعطاء الأطفال الأولوية في السياسات العربية والوطنية باعتبارهم عنصراً فاعلاً وضرورياً في صناعة حاضر الوطن العربي ومستقبله. وأن الاستثمار في الطفولة يمثل هدفاً فضلاً عن كونه أساس التقدم الاقتصادي والاجتماعي، ويحقق أهداف التنمية البشرية،فهدف البحث الحالي معلمات الروضة في استثمار طاقاتهن البشرية وتنمية مهاراتهن للقيام بأدوارهن المختلفة تجاه طفل الروضة. حتى يتمكن من حقه في تنمية استعداداته وقدراته الخلاقة في إطار المبادئ الأخلاقية، وتعزيز انتمائه للوطن، وتأكيد اتجاهاته البناءة الإيجابية، وتمكينه من المشاركة الفعالة في مجتمعه، وذلك من خلال مفهوم المواطنة.

ويذكر تقرير التنمية البشرية عن مصر عام(2004) أن مفهوم التنمية بصفة عامة، والتنمية البشرية بصفة خاصة، يركز على تحسين نوعية حياة البشر، والارتقاء بجودتها عن طريق توسيع الخيارات أمام الناس من خلال الارتقاء بمستويات وفرص إشباع الاحتياجات البشرية في التعليم والصحة، وحسن استخدام الموارد المتاحة، بما يؤدي إلى

تمتع الفرد بنصيب أكثر عدالة.

العلاقة بين التنمية البشرية والتعليم:

يعتقد الكثير أن مؤشر التنمية هو من معايير التمدين أو المدنية، وهو ما يعرف بالنمو الحضري، ومدى ما تسجله الدول أو الأمم من علامات التنمية الحضرية المبنية بشكل خاص كالمدن والطرق والجسور والسدود والمطارات والمصانع وغيرها، وبذلك أصبح الإنجاز المادي هو المؤشر على التنمية في تجريد خالص للجانب المادي ناسين أو متناسين الجانب البشرى الذي هو الباعث الحقيقي لكل هذه الإنجازات، فالتنمية الحقيقية كمؤشر للرقي البشري أو الحضاري تكمن في مدى نمو الجانب المعرفي والمهاري والخبراتي للإنسان (عمار، 2007).

إن أحدث مؤشر للتنمية اعتمدته هيئة الأمم المتحدة في عام 1990 هو مؤشر التنمية البشرية، والذي يعتمد بشكل رئيسي على الحالة التعليمية أو المستوى التعليمي للشرائح السكانية بالدول بحسب معيار محدد (World Bank, 1999)، وقد ظهر بعد ذلك أساليب أخرى لبعض المنظمات الدولية المختلفة متعددة لقياس التنمية فى دول العالم. تعتمد بشكل رئيسي على عدد من المميزات البشرية، منها الحالة التعليمية، ومستوى المعرفة والحالة الاجتماعية والأسرية. إن المفهوم الحديث للتنمية لم يعد ذلك المفهوم الذي كنا نسمع به سابقاً من حيث تصنيف الدول بناء على دخولها أو مستوى مقدرتها، أو تجهيزاتها الأساسية، أو نسبة العمران بها، بل أصبح المعيار هو الإنسان ومدى نموه وتطوره في الجانب المعرفي والمهاري والخبراتي محدداً بذلك المفهوم الجديد للتنمية وعلاقتها الوثيقة بالتعليم.

كما أظهرت دراسة رايلي ولويس (Riley & Louis, 2000) القيادة من أجل التغيير والإصلاح التربوي من خلال منظور دولي. وأثبتت الدراسة أهمية وجود معلمين لديهم قدرات وسمات قيادية تمكنهم من القيام بالدور المطلوب. كما أوضحت دراسة سرجيوفانى(Sergiovanni, 2001) إن بناء الشخصية هو محور العمل داخل المدرسة، وبناء شخصية المعلمة هو محور عمل القيادة التربوية، فعندما نشير إلى صفات يجب على الأطفال أن يتسموا بها مثل الاستقامة، وتحمل المسؤولية، والإحساس بالهدف، والتطلع للمستقبل والمبادرة والاستعداد، كل هذه السمات لابد أن تكون هي نفس سمات المعلمة التي ينتمي لها هؤلاء الأطفال. وكان هذا هو هدف البحث الحالي معلمة رياض الأطفال وتنميتها وتنمية قدرتها وأدائها وتفاعلها مع الأطفال. وإحساسها بأهمية المواطنة والتربية على المواطنة لكي تنميها عند طفل ما قبل المدرسة من خلال الأنشطة المقدمة له على أسس علمية وأهداف واضحة.

وقد أشارت الأبحاث والدراسات التي أجريت في مجال إعداد وتدريب معلمة الروضة إلى أهمية إعداد المعلمة، وتصميم البرامج التي تساعدها على تطوير أدائها، لأن معلمة الروضة هي أهم عنصر في العملية التعليمية؛ لذا ينبغي أن تنال معلمة الروضة اهتماماً كبيراً في الإعداد، لتتمكن من أداء دورها والمهام المنوطة بها بكفاءة عالية، ومن الدراسات التي اهتمت وأكدت إعداد معلمة الروضة وتدريبها حتى تؤدي عملها بكفاءة دراسة اوليفرى (Olivieri, 2004) موضوعها تقويم برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة في

فلوريدا، حيث أشارت هذه الدراسة إلى أن التطوير والإعداد المهني لمعلمات الروضة يعتبر من الموضوعات ذات المعنى الملموس والمهم مع كل من الأطفال وأسرهم. ودراسة أونشوارى (Onchwari, 2004) التي تهتم بالاستعداد الملحوظ للمعلمات قبل وفي أثناء الخدمة لمساعدة الأطفال في مراحل الطفولة المبكرة، والتعليم التمهيدي على التوافق مع الضغوط وتطوير المرونة لديهم،كما قام شيبن (Shippen, 2004) بدراسة استكشاف معايير وإطار عمل برنامج نموذجي لإعداد معلمة الروضة بإحدى كليات نظام الأربع سنوات، كما قام (النقيب، 2003) بدراسة تناولت واقع ومستقبل إعداد معلمة رياض الأطفال في مصر وسبل تطويره وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود ارتباط بين واقع ما يدرس بشعب وكليات إعداد معلمة رياض الأطفال في مصر والواقع الميداني لتربية طفل الروضة، كما أجرى (عبد الحليم، 2002) دراسة تناولت تطوير نظم تدريب معلمة رياض الأطفال في مصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة (دراسة مستقبلية). كما أشار (حلمي، 2001) إلى وضع تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلمات رياض الأطفال، والتعرف على أهم المشكلات التي تعوق برامج الإعداد.

بناءً على ما سبق من الدراسات التي اهتمت بمعلمة الروضة. وباعتبارها المسؤولة عن كل ما يتعلمه الطفل؛ لأنه يكون أكثر تقبلا لتوجيه المعلمة. وأكثر استعداداً وميلا لها من أي شخص آخر. ينبغي أن يتوافر لها الإعداد والتدريب الجيد حتى يتاح لها القيام بأدوارها على أكمل وجه. وجاء هذا البحث ليبرز أهمية تدريب معلمة الروضة وتنميتها وزيادة خبراتها عن طريق التنمية البشرية ليزيد من خبراتها من التواصل والتفاعل بين المعلمة وطفل الروضة.

المواطنة:

مفهوم المواطنة وتطوره:

يرجع مفهوم المواطنة لغوياً إلى أن المواطنة اشتقت من كلمة وطن، ووطن بالمكان أي: أقام به، وأوطن البلد، أي: اتخذه وطناً (ابن منظور، 1994) والوطن: مكان إقامة الإنسان ولد به أم لم يولد (المعجم الوجيز، 1990) وأصل المواطنة اللغوي اسم مفعول من الوطن الذي هو البقعة من الأرض التي ينشأ فيها الإنسان ويعيش، والمواطنون هم أفراد الشعب الذين يعيشون في ظل دولة ما، ويحملون جنسيتها، ويتمتعون بجميع الحقوق والواجبات المكفولة داخل نطاقها.

ويعود مفهوم المواطنة تاريخيا إلى الحضارات القديمة مثل الإغريقية والمصرية القديمة. وحيثما وجدت مجتمعات مكتملة اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً ووزعت الأدوار على المؤسسات والأفراد وجدت المواطنة. وقد تطور باستمرار مفهوم المواطنة كلما زادت مجالات المشاركة الديمقراطية.

هذا التطور لمفهوم المواطنة لم يكن ليحدث ما لم يكن هناك حيوية مجتمعية كانت في حالة تطور مستمر، ويمكن القول: إن مفهوم المواطنة ونطاقها قد اتسع نتيجة التأثيرات الديناميكية المجتمعية التي شهدت حركات سياسية واجتماعية مختلفة.

ويذكر جارولیمك (Jarolimek, 1990) أن المواطنة تعني قدرة أفراد المجتمع في أي مكان على التفكير الناقد والمشاركة في عمليات حل المشكلات، حيث تعتمد الحكومات الديمقراطية على الرؤية الناقدة لمواطنيها، وإسهاماتهم الذكية، كوقاية من إساءة استخدام السلطة من قبل الهيئات الحكومية.

أما مؤسسة التعليم الكندي (Canadian Education Association) فتحدد التربية للمواطنة بأنها: إعداد الأفراد للمشاركة والاندماج كمواطنين مسؤولين ونشطاء في المجتمع الديمقراطي.

ولقد استخدم مصطلح المواطنة في علم الاجتماع للإشارة إلى التزامات متبادلة من جانب الأشخاص والدولة، فالشخص يحصل على بعض الحقوق السياسية والمدنية نتيجة انتمائه إلى مجتمع سياسي معين. لكن عليه في الوقت نفسه أن يؤدي بعض الواجبات.

وهذا ما أكدته موسوعة الكتاب الدولي، حيث ذكرت المواطنة على أنها العضوية الكاملة في دولة أو في بعض وحدات الحكم، مؤكدة في ذلك أن المواطنين لديهم بعض الحقوق مثل حق التصويت، وحق تولى المناصب العامة، وعليهم بعض الواجبات مثل واجب دفع الضرائب، والدفاع عن بلدهم، وتطابق ذلك مع تعريف دائرة المعارف البريطانية.

وبناءً على ما سبق ذكره نتساءل: هل تختلف المواطنة عند الأطفال عنها عند الكبار؟ وممّ تتكون المواطنة عند الأطفال الصغار؟ يعتقد أن الطفل مواطن منذ الميلاد. ولكن الطفل يجب أن ينمو ويكبر في إطار من المسؤولية والحقوق التي هي جزء من كونه عضواً نشطاً في مجتمع ديمقراطي، وبشكل ما المواطنة تختلف عند الأطفال عن الكبار، فالطفل يجب أن ينمو ويكبر ليصبح مواطناً نشطاً وفعالاً، ويعمل بناءً على خبراته ومحاولته للعب أدوار مختلفة، وبالتدريج يصبح دوره أكثر فاعلية. وأحد الأهداف في كل برامج الطفولة المبكرة يجب أن تكون مبنية على تعلم الطفل لكي يصبح مواطناً فعالاً ونشطاً بشكل استكشافي تخيلي، والتأكيد على الخبرة فى مؤسسات مرحلة الطفولة المبكرة أولاً-تؤكد أن الطفل ينظر إليه كمواطن فعال منذ البداية. ثانياً-تظهر أن الأطفال يمكن الوثوق بهم لأخذ قرارات تخص حياتهم اليومية، والتي سوف تؤدي بهم ليكون لديهم القدرة لأخذ قرارات بالنسبة للمجتمع بشكل أكبر، ووجهة النظر هذه بالنسبة لمؤسسات الطفولة المبكرة في بناء المواطنة تتوافق مع تعريف أوكانا (Ocana, 2003) المواطنة ليست شرطاً سلبياً. بمعنى أن الاستمتاع بمجموعة من الحقوق والحريات فقط، ولكن أن تكون فعالة ونشطة مبنية على المشاركة السياسية والمجتمعية.

ويشير إلى أن المواطنة القومية تاريخياً تم إرساؤها عن طريق المشاركة الاجتماعية، وأن هذه المشاركة اتخذت فى الغالب شكلاً من المواجهات والصراعات وعبر التاريخ أدى ذلك إلى تطور مجموعة من الحقوق والواجبات المدنية والسياسية والاجتماعية والضمير والهوية.

ويمكن أن يقال: إن ذلك هو الطريق الثقافي والتاريخي التي تتبعه معلمات الروضة عندما يعلمن ويتحدثن عن المواطنة، ومن الدراسات والبحوث التربوية التي تؤكد ضرورة الاهتمام بالمواطنة وإعداد أفراد المجتمع منذ مراحل عمرهم المبكرة.

دراسة كينون (Keenon, 2000) إن المواطنة هي الدرع الواقي لحماية المجتمع من العنف والتطرف، وصهر أفراد المجتمع في بوتقة واحدة؛ لذا يجب إعداد المناهج الدراسية فى ضوئها، وخاصة التي تقدم للأطفال صغار السن. وأشارت دراسة إنسلين (Enslin, 2001) إلى أن قدرة المجتمع على أن يضطلع بنجاح بوظائفه،إنما يعتمد على امتلاك أفراده لمقومات المواطنة الصالحة، التي من أهمها القيم التربوية.

وأوصت دراسة جون (June, 2001) بضرورة تفعيل دور المدرسة في تنمية وعي التلاميذ بقضايا المجتمع، وذلك من خلال تطعيم المناهج الدراسية ببعض القضايا الوطنية تعميقا لإحساسهم بالمجتمع، وهذه الدراسة تتفق مع ما أوصت به دراسة (حسين، 2001) من ضرورة إعداد البرامج التربوية المناسبة للأطفال لتنشئتهم على الوعي بقضايا المجتمع، وتنمية الوعي السياسي، والمشاركة السياسية لديهم. وأوصت دراسة (الجسار، 2004) بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم في ضوء الانتماء الوطني والمهني والاجتماعي، وذلك لأن المعلم هو القدوة والمثل للطفل، وما يؤمن به ينعكس على الطفل. وتشير دراسة (فرج، 2004) إلى أن الضعف الواضح في مفهوم المواطنة لدى العديد من الدارسين؛ إنما سببه الرئيس المنهج الدراسي، حيث يهمل القضايا والموضوعات الوطنية.

وأوضحت دراسة منتروب (Mintrop, 2003) أن السبب الرئيسي في ظهور كثير من السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً لدى الكثير من تلاميذ المدارس مثل: (الإهمال، وإساءة استخدام الممتلكات العامة، والعدوان، والعنف والتخريب..) هو ضعف مفهوم المواطنة لديهم، وهذا أمر يوجب الانتباه وإعداد البرامج التربوية الهادفة، التي تعد هؤلاء التلاميذ في ضوء متطلبات المواطنة الصالحة.

وقد تم تحديد المواطنة فى أربعة أبعاد رئيسية هى:

1. العنصر المدني (Civil Domain).
2. العنصر السياسي (Political Domain).
3. العنصر الاجتماعي – الاقتصادي (Socio–Economic Domain).
4. العنصر الثقافي (Cultural Domain).

ويشتمل العنصر المدني على المساواة أمام القانون، والحرية الشخصية، وحرية الكلام والفكر والتعبير والرأي والدين، وحق الملكية، وإبرام العقود.

ويشتمل العنصر السياسي على الحق الانتخابي، وحق تقلد المناصب، والمشاركة من خلال القوى السياسية الموجودة في المجتمع باعتبار (المواطن) عضواً فاعلاً في السلطة السياسية، أو كناخب في هذه السلطة.

والعنصر الاجتماعي الاقتصادي: وهو يشمل مستوى أساسياً من الرعاية الاقتصادية والاجتماعية والرفاهية ، والمشاركة الكاملة في الثقافة الوطنية.

أما العنصر الرابع، وهو العنصر الثقافي: فإنه يشتمل على أسلوب حياة وعادات سلوكية لشعب ما، والذي تعتمد عليه المجتمعات في تفسير سلوكيات أفرادها، مما يزيد من النوع الثقافي لهذه المجتمعات.

وقد تم تحديد أبعاد المواطنة في هذا البحث في البعد السياسي والبعد الاجتماعي والاقتصادي.

- البعد السياسي: (حق العدالة – حق المشاركة العامة – حق الحرية – حل الصراع والتعامل مع المشكلات).
- البعد الاجتماعي: حقوق واجبات الطفل (حق التعبير – الحق في الحياة – حق المساواة – حق الحرية الشخصية – تحمل المسؤولية – المشاركة – احترام ومساعدة الضعفاء والمحتاجين – حسن التصرف في الأزمات – تأكيد الهوية المصرية بالانتماء والولاء للوطن).
- البعد الاقتصادي: (ترشيد الاستهلاك والإنفاق – تقدير قيمة السياحة – تقدير دور السلام في تحقيق التنمية للوطن – احترام الملكية العامة – احترام العمل وإتقانه – الحفاظ على البيئة).

وعليه هناك بعض المهارات المهمة لتنمية المواطنة(Osler & Starkey, 1999):

- المعلومات والحقوق: من المهم أن تعلم أن لديه حقوقاً، فهو لا يجب أن يتقبل أن يأخذ طفل آخر دميته. ولكنه يجب أن يفهم أن الأطفال الآخرين، أيضا لديهم حقوق.
- الهوية والمشاعر: يستطع الطفل أن يتعلم التعليق عن هويته من الاتصال والتواصل مع الآخرين، ويمكن أن يتم إرشاده لتنمية التعاطف مع الأطفال الآخرين ليتقبل حاجاتهم، وليلعبوا معاً.
- مهارات التعامل مع البيئة.
- التضمين: يستطيع أن يتعلم الأطفال مساعدة ومشاركة بعضهم البعض.
- مهارات حل الصراع: كيف يحلون الصراع بينهم؟ وكيف يناقشون؟ وكيف يستخدمون معلومات عن حقوقهم؟.
- مهارات الحوار والتعبير عن الرأي والمشاركة في النقاش.
- مهارات اكتساب الثقافة السياسية التي تمكن الطفل من ممارسة دوره في المجتمع، وقد أظهرت كثير من الدراسات أهمية هذه الأبعاد وتحديدها، ومنها دراسة (عبدالمجيد، 2000)، (يوسف وسلامة، 2004)، (الزغير، 2005) ،والتي أشارت إلى التعرف على معنى المواطنة لدى النشء والشباب والحقوق والواجبات المرتبطة بها.

خصائص المواطنة:

أثبتت معظم الدراسات أن خصائص المواطنة مشتركة إلى حد كبير بين دول العالم، وتتمثل في:

1. **خصائص معرفية:** وتشتمل على الوعي بحقوق الإنسان ومسؤولياته، وفهم دور القانون وأهميته وعملياته، والوقوف على مشكلات المجتمع، والمعرفة الجغرافية والتاريخية للوطن الذي نشأ فيه الفرد، والمعرفة بمؤسسات المجتمع ومشكلاته وقضاياه.

2. **خصائص مهارية:** وتشمل امتلاك أساليب المشاركة الفعالة في الحياة السياسية والاجتماعية، واتباع قواعد السلوك الصحيح المساير للقانون الذي يراعى لحقوق الآخرين.

3. **خصائص وجدانية:** وتشمل تقدير القيم السياسية مثل: الحرية – الديمقراطية – العدالة – المساواة – السلام – التعاون المثمر بين الشعوب – الانتماء للوطن والولاء له – تقدير دور الشعوب والحكومات في تحقيق الرفاهية والعدالة والاستقلال.

التربية والمواطنة:

إن التربية على المواطنة هي جزء من التربية بشكل عام، فإن وظيفة التربية للمواطنة الفعلية تقوم أيضاً على هذين الأساسين، فمطلوب من التربية للمواطنة أن تقوم بإيصال وتحقيق المعرفة الخاصة بالمواطنة لدى الأفراد، ومطلوب منها أن تخلق ذلك الشعور في نفوس الأفراد، وتتضمن تربية المواطنة على تنمية معرفة الفرد بمجتمعه وتفاعله إيجابياً مع أفراده بشكل يسهم في تكوين مواطنين صالحين متمكنين من الحكم على ما يعترضهم داخل مجتمعهم وخارجه.

ولما كانت المؤسسات التعليمية هي الأساس في إعداد النشء وتجهيزهم للانخراط والاندماج في المجتمع بفعالية؛ لذا يجب أن تتحمل هذه المؤسسات الجانب الأكبر في إرساء قيم المواطنة، وممارستها وتنميتها.

ويرى (لطفي، 1989) أن المدرسة قادرة على تحقيق كل هذا؛ لأنها تمتلك الخامة البشرية التي تشكل منها الأجيال الصاعدة، والتي هي عدة المجتمع في حاضرة ومستقبلة، وأيضاً تقع عليها العبء الأكبر في ترجمة فلسفة المجتمع إلى سلوك إيجابي، يأتي عن طريق تأصيل هذه الفلسفة في نفوس الناشئة بما تغرسه فيهم من قيم واتجاهات ومبادئ، ومن ثم فهو يرى أنه يمكن تنمية مفهوم المواطنة لدى الطلاب عن طريق إتاحة الفرصة لممارسة دورهم في المجتمع وتنمية وتقدير المسؤولية، ومعرفة الحقوق والواجبات، وتعويدهم التفكير الناقد الذي يساعدهم على النظرة الموضوعية لمشكلات الحياة.

أما دراسة بيلي (Biely, 1997)، فهي تهتم بالدور الذي تلعبه التربية للمواطنة في تطوير وتحسين الأفراد الصغار، وأوضحت الدراسة كيف يسمح التعليم لهؤلاء الصغار بأن يكونوا مواطنين جيدين والاندماج في المجتمع.

ودراسة كارول (Carole, 2001) كان الهدف منها هو كيفية تشجيع النشء من سن (4 – 19) سنة على المواطنة وممارستها، وأوضحت النتائج أنه يمكن تشجيع التلاميذ على ممارسة مفاهيم المواطنة عن طريق إتاحة الفرصة لهم لمناقشة القضايا الجدلية والمشكلات المختلفة داخل الفصل، وتضمن المناهج قضايا يمكن من خلالها مناقشتها بحيث ينمو لديهم الثقة بالذات والقدرات على اتخاذ القرار والقدرة على التفكير الناقد والتحليلي لهذه المشكلات، مما يدعم مفهوم المواطنة لديهم.

أما دراسة جريفيث (Griffith, 1995) فقد استهدفت تنمية المواطنة لدى التلاميذ من خلال النشاطات وإنتاج شرائط فيديو لها علاقة بالبيئة والتعلم، الذي أعده فريق المشاركة

في اختبار الأنشطة، واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تسجيل الظواهر في موضوع معين.

وقد قام بمشروعات من أمثلتها (مشروع يوم آخر في الجنة)، ويدور النشاط حول وصف يوم في حياة فرد مشرد، وكتابة تعليقات على الصور، ومشروع آخر بعنوان (فناؤنا الخلفي)، ويستهدف وعي التلاميذ البيئى، والسلوكيات الصحية تجاه البيئة والأفراد.وعرف المشروع الدولي (أية تربية لأية مواطنة) The International Project, (What Education for what citizenship) تلك التربية التي تتكون من أربعة محاور أساسية.

حقوق الإنسان:

الديمقراطية، التنمية البشرية، تحقيق السلام، ومن هنا تؤكد الدراسات أن استخدام النشاطات يساعد على إكساب مفاهيم وقيم ومهارات لازمة لتكوين المواطن، وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في تصميم الجلسات المقدمة للمعلمة، و مصاحبتها ببعض النماذج للأنشطة المقدمة للطفل مثل لعب الأدوار – ممارسات لحل الصراعات بالطرق السليمة– إنشاء برلمان يحاكى الواقع – ممارسات داخل الفصل وخارجه.

منهج البحث وإجراءاته:

استعانت الباحثة بالمنهج التجريبي، حيث استخدمت مجموعتين: إحداهما تجريبية، وأخرى ضابطة (معلمات)، ومجموعة أخرى تجريبية (أطفال).

عينة البحث:

بلغ عينة البحث (24) معلمة رياض أطفال، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية (12) معلمة والأخرى ضابطة (12) معلمة، وقد تم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة من المدارس التجريبية بمدينة نصر (مدرسة المستقبل ومدرسة الصديق)، ولم تضع الباحثة شروطاً لاختيار معلمات الروضة، فالمعلمات خريجات شعبة تربية الطفل، وشعبة رياض أطفال، وتم تطبيق الاختبار التحصيلي علي معلمات المجموعة التجريبية والضابطة لتجانس المجموعتين، أما المجموعة التجريبية (أطفال) قد بلغ عددها (30) طفلاً وطفلة من (5 – 7) سنوات، تم تطبيق اختبار المواطنة قبل وبعد تطبيق الأنشطة.

جدول (1) الفرق بين المجموعتين: التجريبية والضابطة لمعلمات الروضة في القياس القبلي للاختبار التحصيلي في التنمية البشرية والمواطنة

العينة	ن	م	ع	د ح	ت	دلالة ت
تجريبية ضابطة	12 12	16.08 16	1.38 1.71	22	0.132	غير دالة

يتضح من الجدول (1) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين:

التجريبيــة والضابطة فى القياس القبلي للاختبار التحصيلي لمعلمات الروضة في التنمية البشرية والمواطنة، مما يدل على تجانس المجموعتين.

أدوات البحث:

1. **اختبار تحصيلي لمعلمات الروضة في التنمية البشرية والمواطنة بهدف قياس الجانب المعرفي في المحتوى التدريبي لمعلمات الروضة قبل تطبيق الجلســات وبعدها. (ملحق رقم1).**

يتكون الاختبار من محورين أساسيين هما:
أ- المحور الأول: التنمية البشرية.
ب- المحور الثاني: المواطنة.

ويتكون الاختبار من جزأين:
أ- الجزء الأول: أسئلة الصواب والخطأ وعددها (20).
ب- الجزء الثاني: أسئلة التكملة وعددها (20).

وبذلك يكون الاختبار في جملته من (40) مفردة.

- درجــات الاختبار: (درجة واحــدة) عندما تجيب المعلمة عــن الإجابة الصحيحة، وتحصل المعلمة على (صفر) عندما تجيب الإجابة الخطأ.
- لا يوجــد زمن للاختبــار، فقد أعطت الحريــة لمعلمات رياض الأطفــال الإجابة عن الأسئلة دون التقيد بزمن محدد.
- ثبات الاختبار: قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعان وبلغ قيمة (0.92)، مما يدل على ثبات الاختبار.
- صدق الاختبار (صدق المحتوى):

تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين (0.8-1).

2. **جلسات تدريبية في التنمية البشرية والمواطنة لمعلمات الروضة:**

الهدف: إكساب معلمات الروضة المهارات، والخبرات، والمعلومات والمعارف اللازمة، والتي تساعدهن في تكوين اتجاهات إيجابية نحو عملهن وتطوير قدراتهن البشرية ولتنمية المواطنة لدى طفل الروضة.

الأهداف المعرفية:

- تتعرف معلمة الروضة على مجالات الأهداف السلوكية.
- تذكر معلمة الروضة تعريفاً للمواطنة والتنمية البشرية.
- تستنتج معلمة الروضة دورها في تنمية المواطنة لطفل الروضة.
- تحدد المعلمة الأهداف السلوكية التي يحققها الأطفال من خلال ممارساتهم لأنشطة المواطنة.
- تخطط معلمة الروضة محتوى لقاءات للمواطنة.
- تدرك معلمة الروضة أن الهدف الأساســي مــن التربية من أجل المواطنة هو تنمية

شخصية الطفل ليكون مواطناً فعّالاً ونشطاً.

- تدرك معلمة الروضة أن الإنسان هو موضوع الأساس في التنمية البشرية.
- تحلل معلمة الروضة عناصر وأبعاد ومكونات التنمية البشرية.
- تتعرف معلمة الروضة أهمية مضمون التنمية البشرية، والتي منها المواطنة وكيفية تنميتها لدى طفل الروضة.
- تخطط معلمة الروضة لكيفية تنمية المواطنة لدى طفل الروضة.
- تدرك معلمة الروضة أهمية مهارات التواصل مع الآخرين، وإزالة الفواصل بين المعلمة والطفل.
- تتعرف المعلمة على أهمية التفاعل مع كل طفل بكيانه المستقل.
- تقدر معلمة الروضة أبعاد التنمية البشرية وأبعاد ومكونات المواطنة.
- تقدر معلمة الروضة الأسباب التي تجعلنا نهتم بالتنمية البشرية.

الأهداف الوجدانية:

- تظهر معلمة الروضة وعياً بأهداف التنمية البشرية ومضمونها ومنها المواطنة.
- تدرك معلمة الروضة أهمية إطلاق حرية التعبير لدى الطفل.
- تظهر معلمة الروضة وعياً بأهمية خلق الإحساس بجمال الوطن والتأكيد على المحافظة على البيئة ونظافتها.
- تُعزز شعور الأطفال بحب وطنهم وتدعيم ارتباطهم به حتى يتحول هذا الارتباط العاطفي إلى سلوك وطني صالح.
- تُقدر معلمة الروضة أهمية التركيز مع القدوة والنماذج البارزة في الوطن كي يندمج معها الأطفال ويقلدونها.
- تظهر معلمة الروضة وعياً بأهمية المهارات الأدائية اللازمة لمعلمات الروضة في أثناء قيامها بالأنشطة.
- تدرك المعلمة أهمية تكوين عادات احترام الملكية والصالح العام، وتقديمه على المصلحة الشخصية.
- تظهر المعلمة وعياً بأهمية غرس الأخوة الإنسانية في نفوس الأطفال القائمة على الحق والعدل والمساواة.

الأهداف المهارية:

- تعد معلمة الروضة قائمة بأهداف الأنشطة المقدمة للطفل لتنمية المواطنة.
- توضح معلمة الروضة للأطفال كيفية ممارسة التعبير والحوار والإيجابية والمشاركة والتفكير الناقد، وقبول الاختلافات في الرأي داخل الروضة وخارجها.
- توفر معلمة الروضة للأطفال خبرات حقيقية ومواقف حياتية مختلفة تتيح المناقشة حول موضوع ما، وممارسة الطفل للحقوق والواجبات مع بعضهم ومع الكبار المحيطين بهم.
- تعد معلمة الروضة قائمة بالمهارات الأدائية اللازمة للمعلمات لتنمية المواطنة لدى طفل الروضة.

- تمد معلمة الروضة الأطفال ببعض المثيرات في مهارات المواطنة لتنمية شعورهم بالولاء والانتماء والاعتزاز بالوطن.
- تحدد معلمة الروضة أساليب التقويم التي سوف تستخدمها لتقويم أداء الأطفال فى أبعاد المواطنة.
- تطبق معلمة الروضة مهارات المواطنة من خلال الأنشطة المقدمة للطفل.
- تشجع معلمة الروضة الأطفال في أثناء أدائهم للأنشطة لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المشاركة والتعاون والتكامل.
- توضح معلمة الروضة الدور المهم الذي تلعبه الأنشطة المختلفة لتنمية المواطنة في حياة الطفل.

وصف الجلسات:

التقت الباحثة مع معلمات الروضة (17) لقاء كل لقاء يتراوح (2 – 3) ساعة، وينقسم اللقاء إلى جلستين الأولى نظري (محاضرة)، والثانية تطبيقي. تم التطبيق في الفترة من شهر مايو إلي يوليو 2010 بواقع جلستين في الأسبوع.

حتى يتيح لمعلمات الروضة تطبيق الأنشطة مع بداية السنة الدراسية 2010 – 2011. وحتى يكون هناك فرصة للباحثة لتتبع الأنشطة المقدمة من المعلمات للأطفال، فكان اللقاء الأول التعارف بين الباحثة ومعلمات الروضة:

(7)جلسات تنمية بشرية.
(7) جلسات مواطنة .
(2) جلسة عرض نماذج مختلفة للمواطنة، وأنشطة مختلفة تقدم لطفل الروضة.

محتوى الجلسات: ملحق رقم (3):

بعد إنهاء الجلسة التدريبية كانت الباحثة تعطي فرصة للمعلمات لتقويم اليوم التدريبى من عرض سلبيات وإيجابيات ومقترحات، وليتضح للباحثة مدى نجاح المحاضرة والتطبيق عليها، ومدى تغطية عناصر الموضوع ومدى الاستفادة التى حصلت عليها المعلمات وأيضاً تقويم للباحثة ومعالجة السلبيات مع الجلسة التالية.

مقياس المواطنة وطفل ما قبل المدرسة (ملحق رقم 4):

الهدف: التعرف على مدى اكتساب طفل الروضة لمفهوم المواطنة.

وصف المقياس: يتكون من (27) موقف. الموقف ثلاث اختيارات – اختيار إيجابي – اختيار سلبي – اختيار محايد، وعلى الطفل أن يختار واحداً فقط من بين ثلاثة الاختيارات.

يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد:

البعد السياسي: (العدالة – حق المشاركة العامة – حق الحرية).

البعد الاجتماعي: (تحمل المسؤولية – احترام ومساعدة الضعفاء–الهوية المصرية بالانتماء للوطن).

البعد الاقتصادي: (احترام الملكية العامة – ترشيد الاستهلاك – الحفاظ على البيئة).

إجراء المقياس: يطبق المقياس بطريقة فردية، حيث تشرح الباحثة الموقف للطفل، وعلى الطفل أن يختار استجابة واحدة من الثلاث.

زمن المقياس: يتراوح زمن المقياس (15 – 20) دقيقة لكل طفل على حدة. ويطبق هذا المقياس على الطفل قبل تطبيق الأنشطة وبعد تطبيقها من معلمات الروضة بمدة (8) أسابيع.

طريقة التصحيح: يوجد أمام كل اختبار درجة، وهى تتراوح ما بين (3، 2، 1).

الموقف الإيجابى يأخذ (3).

الموقف السلبى يأخذ (1).

الموقف المحايد يأخذ (2).

ثبات المقياس:

قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل أسبوعين، وبلغ قيمته (0.86)، مما يدل على ثبات المقياس.

صدق المقياس (صدق المحتوى):

تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين (0.8–1).

نتائج البحث وتفسيرها:

الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لمعلمات الروضة في التنمية البشرية والمواطنة.

جدول (2) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للمعلمات

العينة	ن	م	ع	د ح	ت	دلالة ت
تجريبية قبل	12	16.08	1.38	11	26.4	دالة عند مستوى أقل من 0.01
تجريبية بعد		32.92	2.27			

يتضح من الجدول (2) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لمعلمات الروضة في التنمية البشرية والمواطنة لصالح القياس البعدي. وهذا يشير إلي فعالية الجلسات المقدمة لمعلمات الروضة في تنمية المهارات والمعارف اللازمة، وتطوير قدراتهن على التنمية البشرية والمواطنة، وهذا يتضح من خلال ارتفاع درجات (المجموعة التجريبية) في القياس البعدي على الاختبار التحصيلى لمعلمات الروضة، فقد لوحظ تقدم

المعلمات في الجانب المعرفي واكتسابهن المعلومات الخاصة بأبعاد وعناصر ومكونات التنمية البشرية، وكذلك تناولت الجلسات مضمون التنمية البشرية، ومنها المواطنة كإحدى مضامين التنمية البشرية وأهمية تناولها، ووعي طفل الروضة بها، كما تناولت الجلسات تعريفاً للتنمية البشرية وأهدافها وأهميتها، وأن الإنسان هو الموضوع الرئيسي في التنمية، فأظهرت وعياً بأهمية المهارات الأدائية اللازمة في أثناء قيامها بالأنشطة، ومن ثم تم التدريب عليها من حيث وصفها للأهداف ثم الأنشطة المقدمة للطفل، كما كان هناك الحوار والمناقشة وورش العمل والمجموعات الصغيرة والتنافسية بين المجموعات، كل هذا أدى إلى إكساب المهارات والمعلومات عن التنمية البشرية والمواطنة، وتتفق نتائج الدراسة مع ما جاء فى الدراسات المختلفة، والتي أكدت على أهمية التنمية البشرية. دراسة رايلي ولويس(Riley&Louis, 2000) أثبتت هذه الدراسة أهمية وجود معلمين لديهم قدرات تمكنهم منالقيام بالدور المطلوب، كما أوضحت دراسة سرجيوفانى(Sergiovanni, 2001) أن بناء الشخصية هو محور العمل داخل المدرسة، كما أشارت دراسة (فراج، 2008) عن أهمية برنامج لمعلمات الروضة في الدراما الإبداعية لتنمية مضمون التنمية البشرية، وهذا يثبت صحة الفرض الأول، فعندما تعرضت معلمة الروضة إلى تدريب ثم تأهيلها من الناحية النظرية والعملية أدّى ذلك إلى ارتفاع درجاتها على المقياس البعدي، وبذلك تحقق صحة الفرض الأول من وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المقياس القبلي والبعدي لصالح البعدي.

الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلى لمعلمات الروضة في التنمية البشرية والمواطنة.

جدول (3) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلى لمعلمات الروضة في التنمية البشرية والمواطنة

العينة	ن	م	ع	د ح	ت	دلالة ت
تجريبية	12	32.92	2.27	22	21.99	دالة عند مستوى أقل من 0.01
ضابطة	12	16.83	1.11			

يتضح من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (0.01) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي لمعلمات الروضة في التنمية البشرية والمواطنة، ويتضح من الجدول تفوق المجموعة التجريبية التي تعرضت لجلسات في التنمية البشرية والمواطنة على المجموعة الضابطة التي لم تتلق جلسات، وتشير هذه النتيجة إلى حدوث تنمية ومهارات ومعلومات عن التنمية البشرية والمواطنة، وترجع الباحثة تقدم المجموعة التجريبية على الضابطة بخلاف حدوث تنمية ومهارات ومعارف تعرض المجموعة التجريبية لجانب نظري وتطبيقي، فكانت الجلسة الأولى محاضرة، ثم يعقبها في الجلسة الثانية تطبيق ومناقشة وحوار وتنفيذ عملي لما تم في الجلسة الأولى، فأدى ذلك إلى تفوق المجموعة التجريبية على

المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي شيء، وتتفق هذه النتيجة مع كثير من الدراسات، والتي أجمعت على أهمية البرامج التدريبية، والتي تقدم كثيراً من المعلومات والمعارف والمهارات. دراسة (مرسي، 2010) أظهرت أهمية برامج التنمية البشرية للمعلمين، وأثر البرنامج في تحسين مهارات القيادة والتفكير الناقد، كما أشارت دراسة أوليفري(Olivieri, 2004) أن التطوير والإعداد المهني لمعلمات الروضة يعتبر من الموضوعات ذات المعنى الملموس والمهم مع كل الأطفال وأسرهم.

كما قام شيبن (Shippen, 2004) باستكشاف معايير وإطار عمل برنامج نموذجي لإعداد معلمة الروضة بإحدى الكليات، وعلى هذا فقد اهتمت هذه الدراسة بالتنمية البشرية لمعلمات الروضة وبالمواطنة كإحدى مضامين التنمية البشرية، ولكي تنمى معلمات الروضة بعد ذلك المواطنة لطفل الروضة بأسلوب محبب للأطفال، وهى الأنشطة المختلفة فالتنمية أولاً لمعلمات الروضة، ثم تقوم المعلمة بدورها في التنمية (تنمية المواطنة)، ولأن معلمة الروضة أهم عنصر في العملية التعليمية لذا ينبغي أن تنال اهتماماً كثيراً في الإعداد لتتمكن من أداء أدوارها والمهام المنوطة بها بكفاءة عالية، فعندما تعرضت لهذا التدريب تفوقت على المجموعة الضابطة التي لم تتلق هذا التدريب، وبذلك تحقق الفرض الثاني في وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس المواطنة لطفل ما قبل المدرسة.

جدول (4) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في قياس المواطنة لطفل ما قبل المدرسة قبل تطبيق النشاطات وبعدها

العينة	ن	م	ع	د ح	ت	دلالة ت
تجريبية قبل	30	54.37	4.19	29	20.40	دالة عند مستوى أقل من 0.01
تجريبية بعد		76.2	3.92			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند مستوى أقل من (0.01) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في مقياس المواطنة لطفل ما قبل المدرسة قبل تقديم الأنشطة وبعدها لصالح بعد التطبيق.

وبذلك ثبت صحة الفرض الثالث، وهذا التفوق الذي أحرزه الأطفال في المقياس إنما يدل على مدى تناسق الأنشطة التي قدمتها معلمات الروضة للأطفال، وتكاملها في سبيل تنمية مفهوم المواطنة لطفل الروضة، كما أن الأنشطة المقدمة تتضمن خبرات تساعد على تنمية المواطنة وتنمية أبعادها وعناصرها، كما تناولتها الباحثة، وهى البعد السياسي وعناصره (العدالة – حق المشاركة – حق الحرية) البعد الاجتماعي وعناصره (تحمل المسؤولية – احترام ومساعدة الضعفاء – الهوية المصرية بالانتماء للوطن).

البعد الاقتصادي وعناصره: (احترام ملكية الآخرين – ترشيد الاستهلاك – الحفاظ على البيئة)، فطفل الخامسة في حاجة دائماً إلى الإحساس بأنه فرد له قيمته وله دور فعال، من خلال هذا وجدت الباحثة أن تدريب أطفال الروضة عن طريق معلمة الروضة وخصوصاً بعد أن تدربت معلمة الروضة على كيفية تنمية المواطنة لدى طفل الروضة، وكيفية تنفيذ الأنشطة المقدمة له، كان هذا له عظيم الأثر في حدوث ارتفاع في درجات الأطفال المجموعة التجريبية بعد تعرضهم للأنشطة عنها قبل، وكذلك اشتراك الأطفال في تنفيذ الأنشطة أسهم بقدر كبير في تقدم المجموعة بعد تعرضهم للأنشطة.. وبذلك يكون تحقق صحة الفرض الثالث بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي.

توصيات الدراسة:

- الاهتمام بعقد دورات تدريبية لمعلمات الروضة بالاتجاهات الحديثة والمعاصرة في التربية للمواطنة.
- ضرورة الاهتمام بالارتقاء بالمناخ المدرسي الذي يسمح بالحرية والديمقراطية والمشاركة والمبادأة والعمل المثمر الجاد.
- الاهتمام بإعداد معلمات رياض الأطفال بعمل دورات تدريبية مستمرة في جميع المجالات حتى يتيح لها القيام بالدور المطلوب.
- توجيه أولياء الأمور إلى اشتراك أبنائهم الصغار في بعض الأمور الأسرية البسيطة، وذلك بالحوار والمناقشة والاستماع لآرائهم، مما يساعدهم على التعبير عن آرائهم، واتخاذ القرار السليم.
- دورات تدريبية لمعلمات الروضة لمواكبة كل ما هو جديد في التنمية البشرية.

بحوث مقترحة:

- دراسة أثر وسائل الإعلام والبرامج المقدمة للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة على التنشئة السياسية.
- واقع برامج التربية في رياض الأطفال بمصر في ضوء مفهوم المواطنة.
- تنمية الوعي السياسي لمعلمات الروضة وأثره على أطفال الروضة.
- دراسة تتبعيه عن أثر برنامج لتنمية المواطنة عند الأطفال فى المراحل التالية.

المراجع

المراجع العربية:

منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكي (1994). لسان العرب.

حسين، أمل السيد (2001). التنشئة السياسية لطفل ما قبل المدرسة من منظور الأسرة والروضة، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية البنات، جامعة عين شمس.

النقيب، إيمان العربي محمد (2003). واقع ومستقبل إعداد معلمة رياض الأطفال في مصر وسبل تطويره، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

القصيفي، جورج (1995). التنمية البشرية: مراجعة نقدية للمفهوم والمضمون في: محمد عابد الجابري وآخرون: التنمية البشرية في الوطن العربي: بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

عمار، حامد (2007). مقالات في التنمية البشرية العربية، مكتبة الأسرة، سلسلة العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

الجسار، سلوى عبد الله (2004). واقع برنامج إعداد معلم المرحلتين المتوسطة والثانوية في تحقيق الانتماء الوطني والمهني والاجتماعي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية في جامعة الكويت، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (99).

مرسي، سيد مرسي أحمد(2010). فاعلية برنامج تنمية بشرية للمعلمين وأثره في تحسين مهارات القيادة والتفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

حلمي، شكري عباس (2001). تطوير برامج إعداد معلمات رياض الأطفال، مجلة التربية، العدد 47، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عبد الحليم، طارق حسن (2002). تطوير نظم تدريب معلمات رياض الأطفال في مصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة (دراسة مستقبلية)، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.

شبراوي، عبد الناصر سلامة، وأبو بكر، عبد اللطيف عبد القادر (2000). فعالية برنامج في الأنشطة اللغوية لتأكيد الانتماء وتنمية الاتجاه نحو البيئة لدى طفل ما قبل المدرسة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، المجلد (2).

فراج، عبير بكرى (2008). برنامج لمعلمات الروضة في الدراما الإبداعية لتنمية مضمون التنمية البشرية المستدامة لطفل الروضة، رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

عيوري، فرج عمر (2005). دور المؤسسة الأساسية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ في الصفوف (7 – 9)، ورقة عمل مقدمة في ندوة السياسة التعليمية نحو التحول الديمقراطي والمواطنة المتساوية، عدن، متاح على www.wfrt.net/cedy/research/res-ahtm.

أبو حطب، فؤاد (1998). التنمية البشرية «منظور نفسي»، المؤتمر الدولي الخاص «الإرشاد النفسي والتنمية البشرية»، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

مجمع اللغة العربية (1990). المعجم الوجيز، ص 674.

الزغير، محمد عبده (2005). أهمية التربية المدنية في تطوير المواطنة والتحول الديمقراطي، ورقة عمل مقدمة لندوة: أهمية التربية على حقوق الإنسان في تطوير المجتمع المدني، مركز التربية المدنية والديمقراطية، اليمن.

يوسف، منى، وسلامة، حسين (2004). استطلاع رأى عينة من شباب المدارس والجامعات حول المواطنة والمشاركة السياسية، المجلة الاجتماعية القومية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، المجلد الحادي والأربعون، العدد الأول.

فرج، هاني عبد الستار (2004) التربية والمواطنة: دراسة تحليلية، مجلة مستقبل التربية العربية، القاهرة، المركز العربي للتعليم والتنمية، العدد (35)، المجلد (10).

لطفي، يحيى (1989). تقويم منهج التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء المواطنة والقومية وفكرة التفاهم العالمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

عبد المجيد، يسرى مصطفى (2000). المواطنة، المركز المصري لحقوق المرأة، سلسلة كراسات ثقافية – الكراسة الأولى، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

Biely, R. (1997). The Importance of Civic Education, 8, Vol. 27, February, P. 6.

Carole, L. (2001). What can be done to encourage civic engagement in youth?, (Social Education, Vol. 65, No 2, Mar, pp. 108. 110).

Denig, S. (2001). Postmodernism and its effects on the teaching of values in public school, American Education Research, Vol. 3, No. 1 April.

Dopaul, A, (2001). The Development of political attitudes in Children, Chicago, Aldine.

Enslin, P. (2001). Deliberative Diversity and Challenge of Citizenship, *Journal Philosphy of Education*, Vol. 35, No. 1, 20.

Griffith R. (1995). National curriculum: National Disaster, Education and Citizenship, Falmer Press, London.

Jarolimek, J. (1990). The knowledge base of democratic, Citizenship, the social studies, Sep/ Oct, p. 194.

June, R. (2001). Civics Courses and the Political School Science Knowledge of High «Available at «www.eric.com»

Keating, M. (2004). Gender Development and trade, Oxford.

Keenon, N. (2000). Citizenship Preparation for Adult ELS Learners, Available at «Eric Digest, Ed409747».

Mintrop, H. (2003). The old and New Face of Civic Education: Exp Teacher and Student Views, *European Education Research Journal*, Vol. 21, No. 7.

Ocana, J. (2003). European integration process- the history of the European/ union and European citizenship http://www.historiasiglo 20.org/Europe/ciudadident, htm # participation% 20 democratica taken from the web 5 may.

Olivieri, B. (2004). Assessing the post-secondary early childhood teacher preparation programs in Florida, Vol. 66- 01A of dissertation, abstracts international.

Onchwari, J. (2004). Preserves and in-service teachers perceived preparedness to help early childhood and elementary children cope with stress and develop resilience, Vol. 65-05 A of dissertation abstracts international.

Osler, A. & Strakey H. (1999). Rights Identities and Inclusion, Oxford Review of Education, Vol. 25, No. 1-2.

Riley, K. & Louis, K. (2000). Leadership for change and school reform: international perspective routledge. London.

Sergiovanni, T. (2001). Leadership: What's in it for Schools? London: Routledge/ Falmer Press.

Shippen, S. (2004). An exploration of the criteria and framework for an exemplary early childhood teacher preparation program in a four - year college in southeastern Pennsylvania, vol. 65-02 A of Dissertation abstracts international.

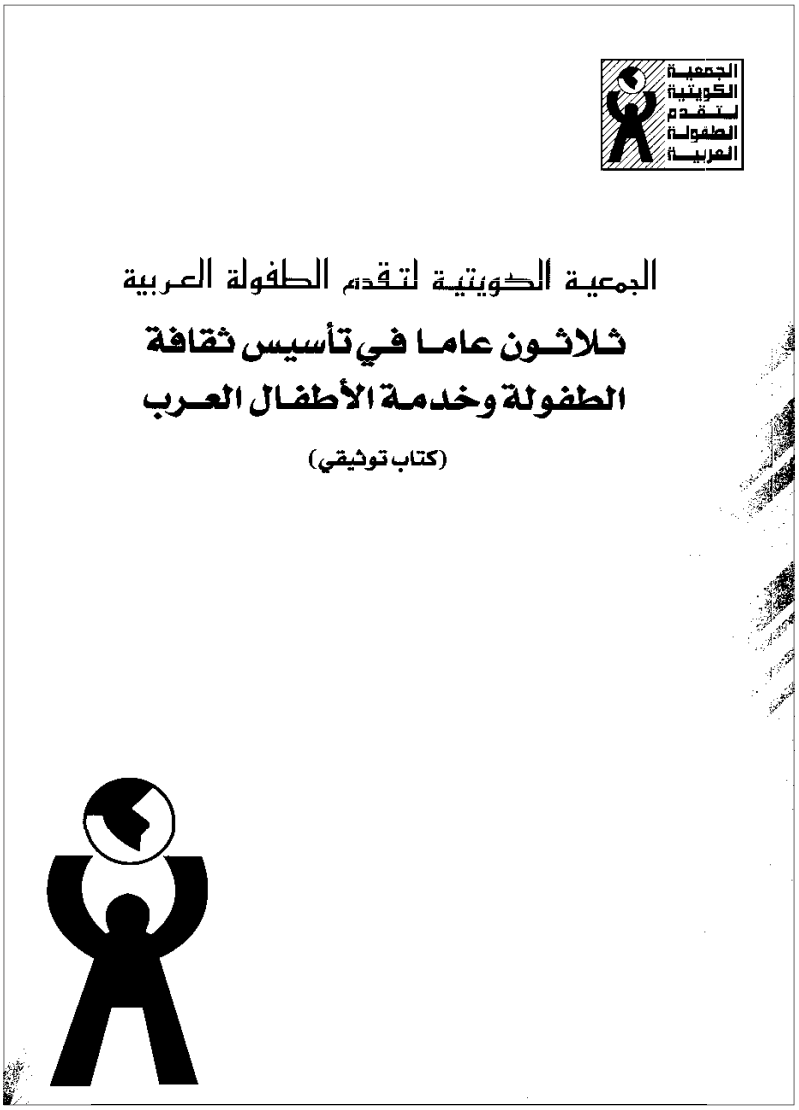
World Bank (1999). World development report 1998/1999. knowledge for development, Oxford University press. New York.

إصدارٌ جديد

صدر مؤخراً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ثلاثون عاماً في تأسيس ثقافة الطفولة وخدمة الأطفال العرب

(كتاب توثيقي)



يؤرخ هذا الكتاب بأقسامه الثمانية

ويحكي حكاية الأمل الذي صار حقيقة عبر ثلاثين عاماً (1980 – 2010)

وإذا كان هذا الكتاب يشهد بشيء فهو شهادة ناطقة على أن العمل الاجتماعي الملتزم بخير الناس أطفالاً أو راشدين لابد أن يوتي ثمره الطيب

وهذا ما كان من الجمعية ولها حتى الآن

مدى تضمين مفاهيم حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن

د. علي عبد الكريم محمد الكساب
أستاذ الدراسات الاجتماعية المشارك
كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية (الأنروا)
Alikssb@yahoo.com

د. ميسر حمدان عودات
أستاذ الدراسات الاجتماعية المساعد
كلية العلوم التربوية
جامعة الزيتونة الأردنية

د. هادي الطوالبة
أستاذ مساعد بكلية التربية – جامعة اليرموك

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تضمين مفاهيم حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية، حيث تم رصد كل المفاهيم التي تناولت حقوق الطفل الواردة فيها، وتم استخدام التكرارات والنسب المئوية واختبار كروسكال– والس، أظهرت نتائج الدراسة أن هذه الحقوق جاءت متتالية، وأبرزت الحقوق الاجتماعية أولاً بتكرارات بلغ مقدارها (172) تكراراً، ثم الحقوق الدينية بتكرارات بلغ مقدارها (115) تكراراً، ثم الحقوق السياسية بتكرارات بلغ مقدارها (56) تكراراً، وأن أكثر الصفوف الدراسية تضميناً لمفاهيم حقوق الطفل هو كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف السابع الأساسي، يليه كتاب الصف العاشر الأساسي. وأوصت الدراسة التأكيد على إبراز ونشر حقوق الطفل بإمكانية المشاركة مع وزارة التربية والتعليم في تأليف الكتب وإدخالها ضمن معايير إعداد مناهج وكتب التربية الاجتماعية والوطنية بالتنسيق مع أصحاب الاختصاص في كليات العلوم التربوية لتحديد تلك الحقوق المناسبة لكل مرحلة تعليمية، وتضمين تلك الكتب النشاطات والتدريبات المناسبة ليتعرف الأطفال على حقوقهم، وعقد دورات تدريبية للمعلمين لنقلها للطلبة من أجل ممارستها في الحياة العملية.

The Implication of Child Rights Concepts in the Social Education Textbooks of the Upper Primary Schools in Jordan

Ali Abdelkarim Mohammad Alkassab
Associate Professor of Social Studies Curriculum

Myassar Al-Odat
Jordan Zaitouna University

Hadi Tawalbeh
Faculty of Education - Yarmouk University

Abstract

The purpose of this study is to identify the implication of child rights concepts in the upper primary Social and Patriotic Education textbooks. Related child rights concepts were screened out, and frequencies, percentages, and Kroschial-Wllace test were used. The results showed sequentially ordered child rights with social rights being placed top (*F*=172), next religious rights (*F*=115), and then political rights (*F*=56). Mostly child rights concepts were intensively implied in Primary 7th Civil & Patriotic Education textbook, and next Primary 10th Civil & Patriotic Education textbook. The study recommends promotion of child rights, possibly through a partnership with Ministry of Education in co-authorship of textbook; by inserting child rights concepts within criteria of developing Social & Patriotic textbooks in cooperation with specialists at the educational colleges in order to identify child rights concept most suitable for each educational level; implying appropriate exercises and activities into such textbooks for students to learn about their rights; and provide teachers with training on child rights so that to be learned and practiced by students in their practical life.

مقدمة:

يعد الاهتمام بالإنسان في عصرنا الحالي ضرورة ملحة تفرضها متطلبات الحياة، وتؤكدها المواثيق والجمعيات العالمية التي نادت بتبصير الإنسان بجميع مسؤولياته وحقوقه وواجباته، وتُعد التربية أكثر الطرق مناسبة لتحقيق هذه الغاية بجميع مدخلاتها كالمعلم والمناهج الدراسية، وأصبح أمر الاهتمام بفئة الأطفال يعود للدول التي تريد رسم مستقبل متميز لها من خلال تمكين هؤلاء الأطفال من امتلاك القدرة على فهم أنفسهم، وتحقيق ذاتهم، والقيام بمسؤولياتهم وأدوارهم، وتعدى الاهتمام بتبصير هؤلاء الأطفال بحقوقهم نظرياً وممارسته عملياً، وغدت كتب الدراسات الاجتماعية الأكثر مسؤولية مع باقي كتب المواد الدراسية الأخرى اهتماماً بذلك، وفي ظل توالي مجموعة من المشكلات، والتي برزت منذ سنوات عديدة جعلت من مسؤوليات مواد التربية الاجتماعية والوطنية التصدي لها، وإيجاد الحلول المناسبة لحلها، حيث تمثلت هذه المشكلات بفقدان الكثير من حقوق الطفل، مما زاد الاهتمام العالمي بهذه القضية في السنوات الأخيرة لأنها لم تعد قضية فردية أو وطنية أو إقليمية تعالج في نطاق القوانين والأنظمة الداخلية، بل أصبحت قضية عالمية تعنى بها المنظمات والمحافل الدولية؛ لأن حقوق الفرد تقاس بما تؤمنه الدولة من ضمانات للإنسان، وبما تنص عليه دساتيرها من التزامات لحماية هؤلاء الأطفال، وبدأت الدول تنادي بحمايتهم، ووضع القوانين التي تحافظ على حقهم في البقاء، والعيش الكريم، وتوفير الأمن المعيشي والتعليمي والصحي لهم (العكور، 2003).

وقد أصبح هذا الموضوع من أبرز القضايا التي تشغل المجتمع الدولي في الوقت الحاضر، ولهذا عقدت العديد من المؤتمرات للوقوف على أمكانية تأمين كل الإمكانيات التي تحافظ عليهم، وتوفر لهم الأمان، وسبل العيش الكريم، ولأهميته أصبح هذا الموضوع مقرراً دراسياً في كثير من الجامعات، وأضحت الدول التي لا تأخذ بمبادئ حقوق الطفل تصنف ضمن الدول المخلة بالقواعد والأصول الدولية (هيئة العمل الوطني للطفولة، 2004).

ولهذا أصبح يرتبط مفهوم الطفولة بعدة اعتبارات جسمية ونفسية واجتماعية وقانونية وغيرها؛ فليس من السهل الوصول إلى صياغة موحدة لتعريف الطفولة لينطبق على كل الأطفال في كل زمان ومكان، ومع تباين مدلولات هذا المفهوم يمكن استعراض بعض التعريفات التي تشير إلى المرحلة المبكرة من حياة الإنسان، فقد ورد في لسان العرب المعنى المعجمي لكلمة طفل. فالطفل والطفلة هما الصغيران، حيث أورد ابن منظور قول أبي الهيثم: الصبي يدعى طفلاً حين يسقط من بطن أمه إلى أن يحتلم، ويرد قوله تعالى في ذلك: (ثم يخرجكم طفلاً) (غافر،67)، وقوله تعالى: (أو الطفل الذين لم يظهروا على عورات النساء) (النور،31)، (ابن منظور، 1988)، وقد عرَّف المعجم الوسيط الطفولة بأنها: المرحلة التي تبدأ من الميلاد إلى البلوغ. وتعرِّف اتفاقية حقوق الطفل في المادة(1) «الطفل هو كل إنسان يقل عمره عن 18 سنة إلا إذا بلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب قانون بلده" (مجمع اللغة العربية). أما في التشريع الإسلامي فيستخلص مما جاء في كتب الفقه الإسلامي أن مرحلة الطفولة هي تلك المرحلة التي تبدأ بتكوين الجنين في بطن أمه، وتنتهي بالبلوغ، وقد حدد سن البلوغ بثماني عشرة سنة للذكور، وسبع عشرة للإناث (لجنة حقوق الإنسان، 1988).

ولما كانت مرحلة الطفولة من المراحل المهمة والأساسية في بناء شخصيَّة الفرد إيجاباً أو سلباً، وفقًا لما يُلاقيه من اهتمام، وجاء الإسلام ليُقَرِّرَ أن لهؤلاء الأطفال حقوقاً وواجبات لا يمكن إغفالها أو التغاضي عنها، وذلك قبل أن تُوضَع حقوق ومواثيق الطفل بأربعة عشر قرناً من الزمان، كما سبق الإسلام غيره من النظم في الاهتمام بهذه الحقوق في مراحل متقدمة للغاية تبدأ من اختيار الأم الصالحة، ثم الاهتمام به في حالة الحمل، فأقرّ تحريم إجهاضه وهو جنين، وإجازة الفطر في رمضان للمرأة الحامل، وتأجيل حدِّ الزنى حتى يُولد وينتهي من الرضاع، وإيجاب الدية على قاتله، وجعل من حقوقه بمجرد ولادته الاستبشار بقدومه، والتأذين في أذنيه، واستحباب تحنيكه، وحلق شعر رأسه، والتصدق بوزنه، واختيار الاسم الحسن للمولود، والعقيقة، وإتمام الرضاعة، وذلك استناداً لقوله تعالى: (والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين لمن أراد أن يتم الرضاعة وعلى المولود له رزقهن وكسوتهن بالمعروف لا تكلف نفس إلا وسعها لا تضار والدة بولدها ولا مولود له بولده وعلى الوارث مثل ذلك فإن أرادا فصالاً عن تراض منهما وتشاور فلا جناح عليهما وإن أردتم أن تسترضعوا أولادكم فلا جناح عليكم إذا سلمتم ما آتيتم بالمعروف واتقوا الله واعلموا أن الله بما تعلمون بصيرٌ) (البقرة، 233)، والختان والحضانة والنفقة والتربية الإسلامية الصحيحة، وراعى الإسلام جوانب متعددة للتربية منها التربية الإيمانية العبادية، والتربية البدنيَّة، والتربية الأخلاقية، والتربية العقلية، والتربية الاجتماعية، ومن طرق التربية التي اعتمدها الإسلام التربية بالملاحظة والتربية بالإشارة، والتربية بالموعظة وهدي السلف، والتربية بالعادة، والتربية بالترغيب والترهيب، كما أن من وسائل التربية الإسلامية كذلك التربية بالقدوة، والتربية بالجليس الصالح (جاسم، 1995).

وتعد المناهج المدرسية المنهل الوحيد والخصب الذي يزود الطلبة بالمعارف والمعلومات، وتغرس في نفوسهم الاتجاهات والقيم الإيجابية، حيث تم بناء منهاج تعليمي يعكس الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع من أجل تربية الناشئة على أسس سليمة، وتعد المنهاج أحد العناصر الرئيسة للعملية التربوية، والتي يتم من خلالها إعداد أجيال تستطيع أن تواجه كل التحديات والصعوبات التي تواجههم في المستقبل، عوضاً عن إغفال حقوقهم الحياتية، التي نادت بها كل التشريعات السماوية، وخاصة الإسلامية، باحترام حقوق الطفل وحمايته من مختلف أنواع العنف، ويساعد المنهاج على تنمية استعدادات الطلبة، ومواهبهم، وقواهم، وقدراتهم المختلفة، والإعداد الصالح لمعرفة إمكانية ممارسة حقوقهم وواجباتهم، وتحمل مسؤولياتهم نحو أنفسهم وأسرهم، ومجتمعاتهم، وأمتهم لإحداث التغيير المنشود في عادات المجتمع ومعتقداته واتجاهاته، ونظمه، وأساليب حياته (شرادقة، 2001).

إن التفاعلات العاطفية الإيجابية التي تتم بين المعلم والطفل لا تؤدي إلى نمو التفكير فقط، وإنما تنمي الإحساس الأخلاقي بالصواب والخطأ؛ لذا فالقدرة على فهم مشاعر الآخرين والاهتمام بها لا يمكن أن تنمو إلا من خلال سلسلة من التفاعلات التربوية الخالية من الإساءة الانفعالية (غرينسبان، وبريسلا، ووس، 2004). فلعواطف الطفل وقدراته العاطفية تأثير كبير على قدراته الذكائية والتعليمية، وعلى مدى دافعيته ورغبته في التعلم واكتساب المهارات والخبرات؛ مما يحتم على المعلم التعامل مع كل طفل بطريقة خاصة تتناسب وصفاته العاطفية ومشاعره التي تميزه عن غيره (مبيض، 2007).

ولما كانت العلاقة بين التربية وحقوق الطفل بصفة عامة، تقوم على تزويد الطلبة في المراحل التعليمية بثقافة حقوقية تجعلهم يشبون على احترام الحرية، والدفاع عن الحق، وغرس مختلف السمات الاجتماعية كحرية التفكير، والرأي، والتعبير عن أرائهم، فأن قضية تعليم حقوق الطفل لا تقتصر على نقل المعرفة، وإيجاد العلاقات المفتوحة بين الطالب والمعلم، بل تتعدى ذلك إلى ما يفعله المعلمون داخل صفوفهم لتقديم التربية الحقوقية المناسبة لهم (عبد المنعم، 2003).

لهذا جاءت أهمية تحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي كمحاولة للكشف عن درجة تضمينها لحقوق الطفل، وتوزيعها بما يكفل معرفتها وضمان صونها والعمل المتواصل على ممارستها من قبل الطلبة في مختلف الأعمار، وتدريبهم على ممارستها في المدرسة والبيت والمجتمع، والتوجه نحو مدرسة آمنة يتبادل فيها المعلم والطالب حسن التواصل والتبادل الفكري والثقافي لتسود بينهم العلاقات الطيبة، لجعلهم أفراداً اجتماعيين عن طريق التكيف والتفاعل الاجتماعي، وتنمية مختلف أنواع الذكاء وتنمية روح الانتماء للمدرسة والوطن والأمة، والوقوف على دور الأسرة في إعداد الأبناء ورعايتهم وإكسابهم العادات السليمة والمناسبة للنمو العقلي (خضر، 2006).

ويشير هيكل (1995) إلى أن إيمان الدولة بالديمقراطية وحقوق الإنسان وحرياته الأساسية ووضع قوانين خاصة بها ليس بذي جدوى ما لم يع كل فرد حقوقه، ويمارسها في سلوكه اليومي، ولابد أن تكون التربية هي الوسيلة لتحقيق ذلك. وهذا ما أكده أيضاً البخاري (1995) حينما أشار إلى ضرورة إدماج التربية على حقوق الإنسان في المناهج الدراسية، وهكذا يعد تضمين حقوق الطفل في المناهج الدراسية أمراً أساسياً لتربية الأطفال على المواطنة والمشاركة المسؤولة، وفهم الذات إضافة إلى تدريبهم على التفكير (Obrien, 1999)، ولأن تدريس حقوق الطفل يعد وسيلة مهمة ومناسبة لحل المشكلات، كما يتفق خريشة (2002) مع فيرنكز (Fernekis, 1992) في رؤيته لفرصة النقاش الثمينة التي يوفرها تدريس حقوق الطفل، وما قد يسفر عنه النقاش من حفز لتفكير الطلبة، والتأمل في حقوقهم وما يقود إليه من كفالة مجتمعاتهم لتلك الحقوق وضمانها، وذلك بسبب التأثير المباشر الذي قد تحدثه في سلوك الطلبة؛ لذا فإن ضمان مستقبل وبيئة تربوية آمنة لأطفالنا، وتحقيق قصص نجاح لشعوبنا مرهون بمقدار اهتمامنا بهم صغاراً، وأولى درجات هذا الاهتمام ترتكز على تبصيرنا إياهم بحقوقهم، ولهذا جاءت هذه الدراسة لتكشف عن درجة تضمين كتب التربية الاجتماعية والوطنية بحقوق الأطفال من خلال تحليل محتواها.

تنبع أهمية الدراسة من أهمية مرحلة الطفولة في حياة الإنسان، ومن حيث تكوينه باعتباره كائناً فاعلاً في الحياة، ومواطناً تقع عليه أعباء التطوير والتنمية، ويبرز الاهتمام المتزايد بحقوق الطفل لأهميته وحمايته من العنف الأسري الذي طرأ في الآونة الأخيرة على الطفل، ويقع ذلك الدور على الدولة لضمان حقوقه في مختلف المجالات التي تكون مسؤولة عنها مباشرة كالمؤسسات التربوية والصحية، وتمكين بعض المؤسسات من التنشئة الاجتماعية في القيام بما يتعين عليها من متطلبات نحو الناشئة (كالأسرة، والمدرسة) فقد اهتمت العديد من المؤسسات والجامعات ووزارة التربية والتعليم بعقد العديد من الندوات والمؤتمرات التربوية لمعالجة تلك القضية، وإدخال تلك المفاهيم إلى الكتب المستمدة من

التشريعات الموجودة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وتقف فلسفة التربية والتعليم على العناية والاهتمام بالطفل، وبحقوقه وخاصة في التربية الجسدية، وذلك عن طريق المأكل والمشرب والغذاء الصحي، وحماية الأبناء من المخاطر ووقايتهم من الأمراض، والتربية الأخلاقية، وذلك من خلال إكسابهم القيم والاتجاهات، وتعريفهم بالحقوق المدنية والسياسية، والحقوق الاقتصادية، والحقوق الاجتماعية، والحقوق الثقافية، وحق التعليم، والرعاية الصحية التي تتشكل من خلال الممارسة والانخراط في الكثير من المواقف الحياتية، وإكسابهم النمو السويّ والمناسب للنمو العقلي، وذلك بإعطائه الفرصة ليجرب ويستكشف تلك الحقوق، ويزيد الاهتمام بهم بجعلهم أفراداً اجتماعيين عن طريق التكيف والتفاعل الاجتماعي وتنمية الذكاء العاطفي، ولا نغفل هنا دور التربية الدينية، وذلك بتوجيههم نحو عبادة الله، وتربيتهم جنسياً وذلك بإدراكهم المظاهر الأخلاقية للسلوك الجنسي والعلاقات الصحيحة بين الجنسين، وتوفير الراحة والاستجمام لتطوير النمو الذهني السليم، كما أن تبصير أطفالنا بحقوقهم يسهم في توفير بيئة تربوية آمنة تقودهم للتميز مستقبلاً، وهذا يتفق مع ما أشار إليه كانتويل (Cantwell, 1992) في القاعدة الأساسية للتعامل مع حقوق الإنسان، وهي أنه ما لم يدرك الطفل حقوقه منذ نعومة أظفاره يصبح من غير الممكن أن يحظى بذلك في سن الرشد، وتأسيساً على ما تقدم فقد آن الأوان للاهتمام بأطفال هذه المرحلة التعليمية التي تحظى باهتمام عالمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أما مشكلة الدراسة فقد تمثلت بالتعرف على حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية، للصفوف السادس والسابع والتاسع والعاشر الأساسي في الأردن، حيث تفتقر مناهج التربية الاجتماعية والوطنية، والتي يدرسها الطلبة، إلى تلك الحقوق (موضوع الدراسة) في المرحلة الأساسية، فالأسرة تلعب دوراً رئيسياً في بناء شخصية الفرد وتربيته، ونظراً لتطور الحياة وتعقدها ضاعفت الأسرة من مسؤولياتها ومهامها تجاه تنشئة الأبناء وتربيتهم تربية سليمة، باعتبارها اللبنة الرئيسية التي يتلقى منها الكثير من العناية والرعاية، ويستمد منها القيم والاتجاهات، لهذا سعت هذه الدراسة إلى تحليل مدى تضمين محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية المقررة للمرحلة الأساسية للصفوف السادس والسابع والتاسع والعاشر الأساسي في الأردن للتعرف على حقوق الطفل من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مدى تضمين مفاهيم حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الاساسية العليا في الأردن؟

السؤال الثاني: كيف تتوزع حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في الصفوف السادس والسابع والتاسع والعاشر الأساسي؟

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيع حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية تعزى للصف الدراسي (السادس والسابع والتاسع والعاشر الأساسي)؟

إن تعميم نتائج هذه الدراسة مرهون بالمحددات المكانية والزمانية المنهجية الآتية:

- اقتصار هذه الدراسة على تحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية المقررة

للمرحلة الأساسية للصفوف السادس والسابع والتاسع والعاشر الأساسي في الأردن للعام الدراسي (2005 / 2006 م) الطبعة الأولى.

- اقتصار حقوق الطفل على الحقوق المتضمنة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المجالات الآتية: الحقوق الاجتماعية، والحقوق الدينية، والحقوق السياسية.

التعريفات الإجرائية: تم اعتماد المصطلحات والتعريفات الإجرائية الآتية:

حقوق الطفل في الاتفاقيات الدولية: مجموعة من المبادئ المتعلقة بالجوانب الإنسانية والاجتماعية المستمدة من الشريعة الإسلامية والاتفاقيات الدولية المتعلقة بحقوق الطفل، والتي تتعلق بتمكينه من العيش بطفولة سعيدة، تكون مصدر خير له وللمجتمع؛ إذ تدعو منظمات التوعية والسلطات المحلية، والحكومات القومية إلى الاعتراف بهذه الحقوق والسعي لضمان مراعاتها بتدابير تشريعية وغير تشريعية (الأمم المتحدة، 1989)، هذا وقد نصت المادة (19) من اتفاقية حقوق الطفل لعام (1989) على أن تتخذ الدول الأطراف جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتعليمية الملائمة لحماية الطفل من جميع أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية أو العقلية أو الإهمال أو سوء المعاملة والاستغلال من قبل الأشخاص الذين يتعهدون برعايته، وأن تشمل هذه التدابير تحديد حالات إساءة معاملة الطفل والإبلاغ عنها والتحقيق فيها ومعالجتها ومتابعتها (زيدان، 2004).

كتب التربية الاجتماعية والوطنية (تاريخ، جغرافيا، التربية الوطنية): هي الكتب المقررة، والتي أعدتها وزارة التربية والتعليم لتدريس طلبة مرحلة التعليم الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي (2005 / 2006)، والتي تتضمن مفاهيم حقوق الطفل.

المرحلة الأساسية: هي المرحلة الدراسية الأولى، والتي تبدأ في بداية السلم التعليمي في الأردن وتشتمل على الصفوف من الصف الأول حتى الصف العاشر الأساسي، ومدتها عشر سنوات.

مدى تضمين مفاهيم حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية: هي معرفة نسبة تضمين المفاهيم التي سوف تسفر عنها عملية تحليل المحتوى، والتقدير الذي يعطيه المحللون عن الأداة المتعلقة بتوافر تلك المفاهيم في الكتب المدرسية.

الدراسات السابقة:

نتيجة للتحري والبحث والمسح الشامل للأبحاث والدراسات التي أجريت حول حقوق الطفل، فقد تم حصر العديد من هذه الأبحاث والدراسات، فقد أجرى بقيعي (2010) دراسة هدفت إلى قياس مستوى الإساءة الانفعالية التي يمارسها معلمو الصفوف الثلاثة الأولى بحق الأطفال في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر طلبة التربية العملية في تخصص معلم صف، وقد تم تطبيق مقياس الإساءة الانفعالية الذي طورته (بني أحمد، 2006) بأبعاده الستة (الإهانة والحط من القيمة، التهديد والتسلط، التجاهل والرفض، الحرمان من التعبير الانفعالي، التشويه والتعزيز الاجتماعي، الاستغلال والتوقعات الزائدة) على عينة الدراسة التي تكونت من (120) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الإساءة الانفعالية

التي يمارسها معلمو الصفوف الثلاثة الأولى بحق الأطفال كان متوسطاً على جميع أبعاد المقياس، وعلى المقياس ككل، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإساءة الانفعالية التي يمارسها معلمو الصفوف الثلاثة الأولى بحق الأطفال على جميع أبعاد المقياس، تعزى إلى متغير الجنس باستثناء بعد التشويه والتعزيز الاجتماعي، إذ إنه كان لدى المعلمات أكبر منه لدى المعلمين.

وأجرى المحروقي (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تضمن كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف من الثالث حتى السادس في مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان حقوق الطفل، ولتحيق هدف الدراسة أعد الباحث قائمة بحقوق الطفل التي ينبغي توافرها في كتب الدراسات الاجتماعية، واشتملت على (26) حقاً، موزعة إلى ستة مجالات هي الحقوق الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والمدنية والأسرية، والسياسية، ولحصر حقوق الطفل الصريحة والضمنية التي وردت في ذلك المحتوى اتخذ الباحث من الفكرة وحدة للتحليل، ومن أجل ثبات التحليل، استعان الباحث بمحلل آخر لتحليل عينة عشوائية شكلت ما نسبته (55.8 %) من مجتمع الدراسة، وقام الباحث بتحليل العينة نفسها، وتراوح متوسط نسبة الاتفاق بين الباحث والمحلل الآخر (81 %)، وبينت الدراسة عدداً من النتائج أهمها تحديد قائمة بحقوق الطفل التي ينبغي أن تتضمنها كتب الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، ولكن بدرجات متفاوتة، ولم تتوزع حقوق الطفل توزيعاً متوازياً في كتب الصفوف الأربعة، حيث بلغ عدد تكرارات الحقوق في محتوى كتاب الصف الثالث الأساسي 380، والرابع310، والخامس 138، والسادس 167 مرة، وظهر الاهتمام الأكبر في الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمدنية، بينما لم تحظَ الحقوق الأسرية، والسياسية للطفل بالقدر المناسب من الاهتمام من حيث مجموع التكرارات، ونسبة التضمين في جميع كتب الصفوف الدراسية.

وأجرت خليل (2002) دراسة هدفت إلى معرفة الآثار التربوية والنفسية لحقوق الطفل في الشريعة الإسلامية، وهدفت إلى معرفة الحقوق التي منحها الإسلام للطفل في القرآن والسنة وأوجه الاختلاف بين حقوق الطفل في الإسلام وحقوقه في اتفاقية حقوق الإنسان لعام 1989 مستخدمة منهج الوصف التحليلي المعتمد على القرآن والسنة والرجوع إلى المصادر ذات الصلة بالموضوع كالوثائق الدولية المتعلقة بحقوق الطفل، حيث أشارت إلى مجموعة من الحقوق للطفل في الشريعة الإسلامية، والتي تجب قبل ولادته كحق الطفل في اختيار أم صالحة وحقوقه عند ولادته كحقه في الحياة والنسب والرضاعة، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية وهي أن الدين الإسلامي عالج الفرد منذ وقبل ولادته، وحتى انتهاء أجله، وتوصلت إلى عجز مواد حقوق الطفل التي تشبع الحاجات النفسية والاجتماعية في اتفاقية حقوق الطفل 1989، حيث جاء الإعلان خالياً من الآثار القانونية الملزمة، ويعتبر بمثابة توصية لا تلزم الدولة المخاطبة به من الناحية القانونية لحقوق الطفل إلى حد بعيد لا تزال غير محددة بشكل قاطع، ولا يزال وضع الطفولة إقليمياً ودولياً غير مضمون إلى حد بعيد.

وأجرى خريشة (2002) دراسة هدفت إلى تحديد نسبة تركيز كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على حقوق الطفل، وإلى

معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين نسبة التركيز هذه وما هو متوقع، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة تضمنت (71) حقاً من حقوق الطفل، وزعت في ثلاثة مجالات هي: مجال الأسرة (21) حقاً، ومجال المدرسة (29) حقاً، والمجال الوطني والعالمي (21) حقاً، وتم في ضوء هذه القائمة تحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وأشارت النتائج إلى أن أعلى نسبة تركيز على حقوق الطفل في هذه الكتب كانت للحقوق في مجال المدرسة، وأقل نسبة تركيز للحقوق في المجال الوطني والعالمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين نسبة تركيز هذه الكتب على حقوق الطفل وما هو متوقع.

وأجرى عبد الرحيم (1995) دراسة بعنوان الواقع الصحي والتربوي لرياض الأطفال الفلسطينية في سوريا، هدفت الدراسة إلى البحث عن المشكلات التي تعانيها رياض الأطفال في مجالي الرعاية الصحية والتوجيه التربوي، وقد بينت الدراسة النتائج الآتية إن معظم الرياض التي شملها المسح هي أبنية مستأجرة، أي أنها لم يتم بناؤها أصلاً لتكون رياض أطفال تتوافر فيها الشروط الصحية المناسبة لنمو الطفل، كما أن ضيق المساحات يسبب يومياً إصابات متنوعة نتيجة لازدحام الأطفال، وكشف المسح على أن أقل من 25 % من الرياض تتوافر فيها حديقة صغيرة، وان 30 % منها تمتلك أرجوحة دون وجود أدوات اللعب الجماعي الأخرى، إضافة إلى افتقار معظم صفوف الرياض إلى التجهيزات الضرورية لحماية الأطفال من البرد والحرارة الزائدة.

وأجرى أبو الحسن (1995) دراسة بعنوان عمالة أطفال الفلسطينيين في مخيمات سورية، وهي دراسة مسحية احتوت على التركيب الديمغرافي للمشتغلين من الأطفال، والخصائص الاجتماعية والاقتصادية لهم، وقد تبين أن نسبة الأطفال المشتغلين في الفئة العمرية (10 – 17) إلى إجمالي عدد الأطفال في الفئة العمرية نفسها هي 7.8 %، وذلك عام 1988 بينما كانت نسبة الأطفال المشتغلين 8 % لعام (1995).

وأجرى (Hart & Bennett, 2009) دراسة هدفت إلى عرض الحاجة والتخطيط لتطوير تعليقات عامة في معاهدة الأمم المتحدة نحو حقوق الطفل حول المادة (19)، والتي لها القدرة على التقدم بحماية الطفل من خلال نشر مدخل حقوق الطفل، فوضت لجنة حقوق الطفل(IICRD & ISPCAN) لوضع مسودة تعليقات عامة، وقامت مجموعة عمل دولية، ولجنة محاماة كخبراء، ومجموعة بؤرية من أعضاء اللجنة بتنفيذ تطوير البرنامج. وأوصت الدراسة أن للتعليقات العامة على المادة (GC19) القدرة على إجراء تحويل في حماية الطفل من خلال تعزيز التغيير في النموذج الشمولي من حيث الصياغة المفاهيمية، والنظرية والأبحاث والممارسة، والتعليقات العامة، ويمكن أن يحدث تقدماً فعالاً في الوقاية من سوء المعاملة وحماية الأمن الشخصي من خلال تشجيع حقوق الطفل، والرفاه والصحة، والتطور في جميع جوانب حماية الطفل.

وأجرى (Johnson & Brown, 2008) دراسة هدفت إلى استكشاف تطبيق حقوق الحماية، والمشاركة في نطاق الأسرة، وبشكل خاص الحماية، من العقاب القاسي والإساءة، وقسوة العمل، عقدت ست مجموعات بؤرية تركز على الطفل شارك فيها 60 طفلاً وثماني مجموعات بؤرية ركزت على الآباء شارك فيها 44 من البالغين، حيث كانت المجموعات

البؤرية ممثلة اجتماعياً وديموغرافياً الفئات الحضرية داخل المدينة، والفئات الحضرية من الطبقة الوسطى، والفئات الريفية، كان الأطفال بين سن (7 – 12) سنة، والآباء بين (24 – 45) سنة، قام الأطفال بوصف سلسلة واسعة من البني الأسرية، وجد أن التأديب القاسي هو الأكثر شيوعاً، وكانت مستويات مشاركة الطفل ذات المغزى متدنية بين الفئات، واعتقد غالبية الآباء في ممارسة سلطة قوية، ورفعوا من قيمة الطاعة، والأدب مع أبنائهم، ودافعوا عن استخدام العقاب البدني.

وأجرى (Etherton & Munier, 2006) ورشة تدريب على المسرح لأجل التنمية لإنقاذ الأطفال البريطانيين Save the Children UK مع عدد من الأطفال في ثلاث قرى في شمال بنغلادش عام 2000، في عام 2005 عاودوا زيارة الشباب بشكل غير رسمي لتقييم إذا كان هناك أي أثر لـ«مسرح من أجل التنمية» عليهم أنفسهم وعلى حياتهم. سألوا الشباب عما يتذكرونه من عملية مسرح لأجل التنمية في عام 2000، وما التغييرات التي حدثت في حياتهم منذ ورشة العمل تلك، وسألوهم عن فشل إنقاذ الأطفال البريطانيين Save the Children UK على المتابعة مع وجود تدريب كثير، حفزت إجابات الشباب المؤلفين على دراسة العلاقة بين «التأثير» و«المتابعة»، وتحليل ورقة العلاقات الإشكالية بين المنظمات الدولية غير الحكومية التي مولت المشروع والمنظمات المحلية التي طبقت المشروع، والمسهلين الخارجيين، والأطفال الفقراء المستهدفين، خلص المؤلفون إلى أن العملية يجب أن تتجاوز إثارة «الحدث» على تناول أزمة عدم تلبية التوقعات من خلال متابعة العمل الأولي، ويشددون على الشباب من الأوساط الفقيرة جداً والمهمشة الذين يحتاجون إلى دعم اقتصادي لتلبية احتياجاتهم المادية لترافق الدعم التسهيلي الذي تقدمه عملية مسرح لأجل التنمية TfD.

وفي دراسة بريانت وميلسُم (Bryant & Milsom,2005) هدفت إلى معرفة مدى التزام المرشدين العاملين في المدارس بتوثيق الإساءة التي يتعرض لها الأطفال بشكل عام، والإساءة النفسية بشكل خاص، بالإضافة إلى تحديد مدى قدرتهم على تشخيص الإساءة والتعامل معها، وتكونت عينة الدراسة من (236) مرشداً يعملون في إحدى الولايات الشرقية الوسطى من أمريكا، أجابوا على استبانه تتضمن مجموعة من الأسئلة المفتوحة. وقد أشارت النتائج إلى صعوبة تشخيص الإساءة الانفعالية من قبل المرشدين وقصورهم في إدراك ما يُمكن أن يقع ضمن الإساءة للطفل، وخاصة النفسية منها.

وهدفت دراسة باركر وبليس (Barker & Place,2005) إلى التعرف على نسبة انتشار الإساءة الانفعالية بشكل خاص والإساءات الأخرى بشكل عام في بريطانيا. وقد أشارت النتائج إلى أن الإساءة الانفعالية أصبحت ممارسة بصورة واضحة وبنسبة كبيرة بلغت (33 %) مقارنة بأنواع الإساءة الأخرى كالإساءة الجنسية (41 %) والجسمية (16 %)، حيث كانت أكثر من الإساءة الجسمية، وأقل قليلاً من الإساءة الجنسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة، حيث تم التعرف على العديد من المفاهيم التي تخص حقوق الطفل، مما سهل ذلك في إجراء عملية التحليل والطريقة التي

أجريت فيها، واتفقت مع دراسة خريشة (2002)، التي هدفت إلى تحديد نسبة تركيز كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على حقوق الطفل، ودراسة المحروقي (2004)، التي هدفت إلى الكشف عن مدى تضمن كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف من الثالث حتى السادس في مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان حقوق الطفل، وبينت الإساءة التي يواجهها الأطفال في المراحل الأساسية في التعليم حيث اتفقت مع دراسة بقيعي (2010)، والتي هدفت إلى قياس مستوى الإساءة الانفعالية التي يمارسها معلمو الصفوف الثلاثة الأولى بحق الأطفال في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر طلبة التربية العملية في تخصص معلم صف، ودراسة لبريانت وميلسُم (Bryant & Milsom, 2005) هدفت إلى معرفة مدى التزام المرشدين العاملين في المدارس بتوثيق الإساءة التي يتعرض لها الأطفال بشكل عام، والإساءة النفسية بشكل خاص، بالإضافة إلى تحديد مدى قدرتهم على تشخيص الإساءة والتعامل معها، ودراسة باركر وبليس (Barker & Place, 2005) إلى التعرف على نسبة انتشار الإساءة الانفعالية بشكل خاص، والإساءات الأخرى بشكل عام في بريطانيا، بينما اختلف مع دراسة عبد الرحيم (1995) حول الواقع الصحي والتربوي لرياض الأطفال الفلسطينية في سوريا نظراً لما ينعكس من الاهتمام بالجانب الصحي، حيث اهتمت بالأبنية المستأجرة، واتفقت مع دراسة خليل (2002) التي هدفت إلى معرفة الآثار التربوية والنفسية لحقوق الطفل في الشريعة الإسلامية.

الطريقة والإجراءات:

تضمن هذا الجزء عرضاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأدواتها وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة، ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها للتوصل إلى النتائج.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة، وذلك من خلال رصد وتحليل المشكلة البحثية (موضوع الدراسة) في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية، واتبع الباحثون في التحليل الفقرة كوحدة تحليل في تحليل وحدات كتب التربية الاجتماعية والوطنية (عينة الدراسة) كوحدات للتحليل، حيث اعتمدوا على رصد تلك المفاهيم الواردة في الوحدات الدراسية في كتب التربية الاجتماعية، والمتعلقة بموضوع الدراسة، حيث تم القيام ببناء أداة البحث (استمارة التحليل) بعد الإطلاع على الخطوط العريضة لمنهاج التربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية، والدراسات السابقة وأدلة المعلمين، ومراجعة الأدب التربوي النظري، وقد اعتمدت أداة التحليل الجملة وحدة التحليل لتناسبها مع موضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونت عينة الدراسة من كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف السادس والسابع والتاسع والعاشر الأساسي، والتي أقرتها وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية

الهاشمية بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم (43 / 2005) بتاريخ 4/5/2005م، والتي تدرس في جميع المدارس الأردنية خلال العام الدراسي (2005 / 2006).

طريقة التحليل ووحداته:

اتبع الباحثون المنهجية الآتية في تحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي، وهي على النحو الآتي:

- قام الباحثون بتحليل كتب التربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية للصفوف السادس والسابع والتاسع والعاشر الأساسي في الأردن (موضوع الدراسة) بناء على مراجعة الأبحاث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة (حقوق الطفل).
- اعتمد الباحثون الفقرة كوحدة تحليل في تحليل وحدات كتب التربية الاجتماعية والوطنية (عينة الدراسة)، حيث اعتمد على رصد كل المفاهيم الواردة والمتعلقة بموضوع الدراسة، حيث تم القيام ببناء أداة البحث (استمارة التحليل) بعد الاطلاع على الخطوط العريضة لكتب التربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية، والدراسات السابقة وأدلة المعلمين ومراجعة الأدب النظري، وقد اعتمدت أداة التحليل الجملة وحدة التحليل لتناسبها مع موضوع الدراسة، أما فئات التحليل فشملت ثلاثة مجالات:

1. مجال الحقوق الاجتماعية، ويضم (9) حقوق.
2. مجال الحقوق الدينية ويضم (4) حقوق.
3. مجال الحقوق السياسية، ويضم (4) حقوق.

صدق التحليل:

للتأكد من صدق التحليل، تم عرض نموذج التحليل على لجنة من المحكمين تكونت من مجموعة من أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، ومجموعة من المشرفين التربويين المتخصصين في التربية الاجتماعية والوطنية، ومجموعة من المهتمين بحقوق الإنسان وخاصة حقوق الطفل، وقد طلب منهم إبداء أرائهم في فقرات نموذج التحليل، كما تم الاسترشاد بالمراجع والدراسات والأبحاث التي تناولت تحليل كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية، والتي تخص مفاهيم حقوق الطفل، وطلب من المحكمين إبداء ملاحظاتهم حول المفاهيم وشموليتها، وانتماء كل مفهوم لموضوع الدراسة.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات التحليل تم القيام بإجراء التحليل من خلال اختيار عينة من الدروس اختيرت عشوائياً، تم تحليلها من قبل الباحثين بالإضافة إلى باحثين آخرين، ممن يحملون درجة الدكتوراه في المناهج وأساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، وممن لديهم الخبرة في عملية التحليل، وتم التحقق من ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي (22) على

النحو الآتي:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين تحليل الباحث وتحليل المحلل الثاني}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100\ \%$$

حيث تراوحت معاملات الاتفاق بين تحليل الباحثين وتحليل الباحثين الآخرين (معامل الثبات) للعينة المختارة من الدروس بين (0.86 ـ 0.93)، كما هو مبين في الجدول رقم (1).

جدول (1) توزيع نسب المفاهيم التي تخص حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية

المحللون	الباحثون	المحلل الأول	المحلل الثاني
الباحثون		0.86	0.89
المحلل الأول			0.93

تصميم الدراسة:

تقع هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية التي اعتمدت على استخدام المنهج الوصفي التحليلي المتمثل في التحليل النوعي لكتب التربية الاجتماعية والوطنية بغرض الوقوف على مدى توافر مفاهيم حقوق الطفل.

المعالجات الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن السؤالين: الأول والثاني، كما تم استخدام اختبار كروسكال– والس (Kruskal–Wallis Test) للإجابة عن السؤال الثالث.

النتائج ومناقشتها: فيما يلي عرضٌ للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن تم القيام بجمع البيانات من خلال أداة التحليل لكتب التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي، وتم عرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

أولاً. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى تضمين مفاهيم حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمجالات حقوق الطفل الواردة في كتب التربية الاجتماعية الوطنية للصفوف السادس والسابع والتاسع والعاشر الأساسية والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول (2) التكرارات والنسب المئوية لمجالات حقوق الطفل الواردة في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف السادس والسابع والتاسع والعاشر الأساسية

الصف	الحقوق الاجتماعية		الحقوق الدينية		الحقوق السياسية		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
السادس	32	% 18.60	24	% 20.87	14	% 25.00	70	% 20.41
السابع	45	% 26.16	40	% 34.78	22	% 39.29	107	% 31.20
التاسع	39	% 22.67	32	% 27.83	9	% 16.07	80	% 23.32
العاشر	56	% 32.56	19	% 16.52	11	% 19.64	86	% 25.07
المجموع	172	% 100	115	% 100	56	% 100	343	% 100

يتضح من الجدول (2) أن مفاهيم حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية الوطنية جاءت متفاوتة، حيث حصل مجال «الحقوق الاجتماعية» على المرتبة الأولى، إذ بلغت تكرارات هذا المجال (172) تكراراً، وجاء في المرتبة الثانية مجال «الحقوق الدينية»؛ إذ بلغت تكرارات هذا المجال (115) تكراراً، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال الحقوق السياسية بتكرار بلغ (56) تكراراً، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن الموضوعات المطروحة في مناهج التربية الاجتماعية والوطنية هي موضوعات اجتماعية بطبيعتها، وذات مجال خصب لمعالجة موضوعات متنوعة مثل كموضوع حقوق الطفل وحقوق المرأة وغيرها من الحقوق الأخرى ، كما أن الصلة واضحة ووثيقة بين الحقوق الدينية والحقوق الاجتماعية؛ وذلك لأن المؤسسات التربوية تحرص على إيجاد جيل قادر على فهم حقوقه وواجباته اجتماعياً ودينياً، وأن فهم هذه الجوانب قد يقود الطالب إلى فهم الجوانب الأخرى في مراحل لاحقة وخاصة الحقوق السياسية، والحقوق الاجتماعية، وقد حرصت وزارة التربية والتعليم في الأردن على توظيف المعرفة في مختلف مجالات الحياة المختلفة، ولا يتم ذلك إلا بتعريف الفرد حقوقه وواجباته، والقيام بوظائفه، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة خريشة (2002)، وتختلف مع دراسة المحروقي (2004).

ثانياً - النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: كيف تتوزع حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في الصفوف السادس والسابع والتاسع والعاشر الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لحقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في الصفوف السادس والسابع والتاسع والعاشر الأساسي، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية لحقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في الصفوف السادس والسابع والتاسع والعاشر الأساسي

المجال	نوع الحق	الصف السادس		الصف السابع		الصف التاسع		الصف العاشر		المجموع	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
الحقوق الاجتماعية	حق الطفل في الرعاية الصحية	4	% 5.7	7	% 6.5	5	% 6.3	8	% 9.3	24	% 7.0
	حق الطفل في الحياة الكريمة	9	% 12.9	13	% 12.1	10	% 12.5	18	% 20.9	50	% 14.6
	حق الطفل في الحنان والرعاية الأسرية	7	% 10.0	9	% 8.4	6	% 7.5	4	% 4.7	26	% 7.6
	حق الطفل في اللعب	5	% 7.1	0	% 0.0	0	% 0.0	3	% 3.5	8	% 2.3
	حق الطفل في التعليم	4	% 5.7	7	% 6.5	9	% 11.3	11	% 12.8	31	% 9.0
	حق الطفل في الحماية من المواد الخطرة والمخدرة	0	% 0.0	7	% 6.5	7	% 8.8	8	% 9.3	22	% 6.4
	حق الطفل في الحماية من الكوارث وحوادث الطرق	3	% 4.3	2	% 1.9	2	% 2.5	4	% 4.7	11	% 3.2

الحقوق الدينية	حق الطفل في الحياة	11	% 15.7	24	% 22.4	13	% 16.3	10	% 11.6	58	% 16.9
	حق الطفل في الراحة الجسدية	3	% 4.3	7	% 6.5	4	% 5.0	6	% 7.0	20	% 5.8
	حق الطفل في المساواة في المعاملة	9	% 12.9	9	% 8.4	15	% 18.8	3	% 3.5	36	% 10.5
	حق الطفل في أن يكون له أسم	1	% 1.4	0	% 0.0	0	% 0.0	0	% 0.0	1	% 0.3
الحقوق السياسية	حق الطفل في الشعور بالأمن	5	% 7.1	7	% 6.5	1	% 1.3	2	% 2.3	15	% 4.4
	حق الطفل في الحماية من العنف والتعذيب	6	% 8.6	3	% 2.8	4	% 5.0	3	% 3.5	16	% 4.7
	حق الطفل في الجنسية	0	% 0.0	0	% 0.0	1	% 1.3	0	% 0.0	1	% 0.3
	حق الطفل في التعبير عن الرأي	3	% 4.3	12	% 11.2	3	% 3.8	6	% 7.0	24	% 7.0
المجموع		70	% 100	107	% 100	80	% 100	86	% 100	343	% 100

يتبين من الجدول (3) أن مجموع تكرارات حقوق الطفل في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف السابع الأساسي بلغت (107)، حيث احتل المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية تكرارات حقوق الطفل في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي حيث بلغت (86)، أما في المرتبة الأخيرة فقد احتلتها تكرارات حقوق الطفل في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس الأساسي، حيث بلغت (70) تكراراً، ويعزو الباحثون ذلك لأهمية المرحلة العمرية كونه يمر بمرحلة المراهقة التي يمر بها هؤلاء الأطفال خاصة والاهتمام بحقوقهم في هذه المرحلة، ويعزو الباحثون ذلك أيضاً لأهمية تلك المرحلة العمرية من حياة الطفل، بينما نجدها تتزايد في مرحلة الصف العاشر الأساسي، وذلك لانتقاله إلى مرحلة عليا من الدراسة، مما جذب اهتمامه بتحقيق مستقبلية، بينما نجدها تقل في مرحلة الصف السادس نظراً لعدم معرفة الطفل بتلك الحقوق والعمر غير المناسب لفهمه لتلك الحقوق، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة بقيعي (2010) مع أن الواقع يؤكد أن الأصل تحديداً في هذا الموضوع ان يكون التدرج والتوسع تتابع منطقياً، في تضمين تلك المفاهيم في هذه الكتب ابتداء من الصف السادس الأساسي، واتساعاً بالصف السابع، وهكذا مع الزيادة في الصف الدراسي لكن ذلك قد يفسر بسبب اختلاف لجان التأليف من كتاب صفي لآخر، أو ربما يفسر ذلك بسبب وجود مرجعية يلتزم بها فريق التأليف والمتعلقة بالنتاجات والخطوط العريضة لكتب التربية الاجتماعية الوطنية، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة خليل (2002).

ثالثاً - النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيع حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية تعزى للصف الدراسي (السادس والسابع والتاسع والعاشر الأساسي)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية واختبار كروسكال – والس (Kruskal–WallisTest) للفروق بين تكرارات حقوق الطفل في كتب التربية

الاجتماعيــة والوطنيــة فــي الصفوف الســادس والســابع والتاســع والعاشــر الأساســي، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية واختبار كروسكال- والس (Kruskal-Wallis Test) للفروق بين تكرارات حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في الصفوف السادس والسابع والتاسع والعاشر الأساسي

الصف الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
السادس	70	% 20.41
السابع	107	% 31.20
التاسع	80	% 23.32
العاشر	86	% 25.07
المجموع	343	% 100

يبين الجدول (4) أن هناك فروقاً ظاهرية بين تكرارات حقوق الطفل في الصفوف الدراسية (السادس، والسابع، والتاسع، والعاشر الأساسي)، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم اســتخدام اختبار كروكســال والس (Kruskal–Wallis Test)، كما هو مبين في الجدول رقم (5).

جدول (5) اختبار كروسكال - والس للفروق بين تكرارات مبادئ حقوق الطفل في الصفوف الدراسية السادس، والسابع، والتاسع، والعاشر الأساسي

الرتب	مجموع الرتب	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة الإحصائية
السالبة	13	3	11.548	*0.001
الموجبة	184			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

يبــين الجدول رقم (5) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مســتوى الدلالة (0.05) بين تكرارات حقوق الطفل في الصفوف الدراســية (السادس، والسابع، والتاسع، والعاشر الأساســي)، وذلك لصالح تكرارات الصف الســابع. ويعزو الباحثون ذلك إلى أن حق الطفل في الحياة الكريمة الواردة من أهم الحقوق الواردة لتلك المرحلة، وذلك لأن الحقوق الأخرى تعتمــد على حق الحياة والحيــاة الكريمة فبدون هذه الحقوق لا يصبح للحقوق الأخرى أية فائدة كونه يعيش ضمن أســرة، لهذا جــاءت في المرتبة الأولى والثانية، أما بالنســبة لحق الطفــل في إبــداء رأيه، والذي جاء فــي المرتبة الثانية فيعزوه الباحثون للهدف الأســمى من تدريس كتب التربية الاجتماعية والوطنية، وإيجاد جيل قادر على إبداء آرائهم بموضوعية حتى يكونوا قادرين على التعامل مع المستجدات والأحداث بشكل فعّال، ولديهم القدرة على حل المشــكلات التي تواجههــم كذلك لتوجــه الأردن نحو الديمقراطية التــي ينتهجها الأردن في تعليم وممارســة تلــك المفاهيم في المدارس. فقد ركزت المناهج بشــكل عام وكتب التربية

الاجتماعيــة والوطنية بشــكل خاص على ان تكــون موضوعاتها تتيح للطلبــة حرية إبداء الــرأي في القضايا التي تثيرها هذه الموضوعات، ومن هــذا المنطلق جاء حق الطفل في إبداء الرأي ليعزز توجه المناهج نحو التجربة الديمقراطية، ونلاحظ أن كتب التربية الاجتماعية والوطنية لم تركز على بعض الحقوق مثل حق الطفل في اللعب، وحق الطفل في أن يكون له اســم، وحقه في الجنســية، حيث جاءت تكراراتها قليلة نظراً لفقدان الثقة ما بين المؤسسات التربويــة والقوانــين التي تحافظ علــى حقوق الأطفــال وتحميهم أو أن هــذه الحقوق تأتي تلقائية وبشــكل عفوي في الكتب، فمنذ ولادتــه وهذه الحقوق تعد ضرورية حتى لو لم يتم التطرق إليها من قبل المنهاج؛ لأن الطفل عندما يولد يســمى ويأخذ جنسية الدولة التي يولد بها، وكذلك عندما يشعر بحاجته إلى اللعب يقوم بإشباع هذه الحاجة دون توجيه وعناية مــن قبــل تلك المؤسســات، ويرى الباحثــون في ذلك انه مــن الضــروري إدراج هذه الحقوق فــي كتب التربيــة الاجتماعية والوطنية، حتى لو كانت موجودة بشــكل تلقائي جميعها من أجل إيجاد التوازن في الحقوق، وتتفق هذه الدراســة مع دراســة خريشة (2004) ودراسة لبريانت وميلسُم (Bryant & Milsom, 2005).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بمجموعة من التوصيات هي:

- إدخال مفاهيم حقوق الطفل ضمن معايير إعداد مناهج وكتب التربية الاجتماعية والوطنية، والتنسيق مع المتخصصين من كليات العلوم التربوية لتحديد الحقوق المناسبة لكل مرحلة تعليمية، ونسبة وجودها بما يضمن توزيعاً عادلاً بين مبادئ حقوق الطفل في جميع مجالاته.
- التأكيــد علــى دور حقوق الطفل مــن خلال مراكز حقوق الإنســان وعقــد الدورات التدريبية للمعلمين ونقلها للطلبة من أجل ممارستها في الحياة العملية، وتضمين الكتب النشاطات والتدريبات المناسبة ليتعرف الأطفال على حقوقهم.
- توفيــر كتب حول حقــوق الأطفال وتضمينها تلك الحقــوق، وتدريب المعلمين على ممارسة كيفية التعامل مع تلك حقوق الطفل.
- عقد المزيد من الندوات والورشــات التدريبية للأســر لمعرفة ممارسة هذه الحقوق والتوفيق بين الحقوق المتوافرة في المناهج والحقوق الممارسة في المنازل.

المراجـع

المراجع العربية:

ابن منظور (1988). لسان العرب. ج2، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

أبو الحسـن، أحمد (1995). عمالة أطفال الفلسـطينيين في مخيمات سورية. المكتب المركزي للإحصاء الفلسطيني بالتعاون مع دائرة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، واليونيسيف، والاسكوا.

الأمم المتحـدة (1989). حقوق الإنسـان: مجموعة صكوك دولية. نيويورك: منشـورات الأمم المتحدة، ص 345.

البخـاري، عمـران (1995). التربية على حقوق الإنسـان والديمقراطية في التعليـم الثانوي، التربية الجديدة، ع 58، ص 34–27.

بقيعي، نافز (2010). مسـتوى الإسـاءة الانفعالية التي يمارسها معلمو الصفوف الثلاثة الأولى بحق الأطفـال من وجهـة نظر طلبـة التربية العملية فـي تخصص معلم صـف، مجلة جامعة الزرقـاء للبحوث والدراسات الإنسانية، مج (10)، ع (1)، ص 22–1.

جاسـم، علي (1995). موقف الشريعة الإسلامية من اتفاقية حقوق الطفل، شؤون اجتماعية، ع (48)، ص 212.

خريشـة، علي (2002). حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسـي في الأردن، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ع (1)، ص 103–74.

خضـر، فخري رشـيد (2006). طرائق تدريس الدراسـات الاجتماعية، دار المسـيرة للنشـر والتوزيع والطباعة، عمان.

خليل، أماني وحيد (2002). الآثار التربوية والنفسـية لحقوق الطفل في الشـريعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك – إربد، الأردن.

زيدان، فاطمة (2004). مركز الطفل في القانون الدولي العام، القاهرة، دار الخدمات الجامعية.

شـرادقة، خالـد (2001). مـدى مراعـاة كتـب اللغة العربيـة للمرحلة الأساسـية في الأردن للأسـس الاجتماعية للمنهاج، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عبد الرحيم، عدنان (1995). الواقع الصحي والتربوي لرياض الأطفال الفلسطينية في سورية. المكتب المركزي للإحصاء الفلسـطيني بالتعـاون مع دائرة التربية والتعليم العالي الفلسـطيني، واليونيسـيف، واللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا التابعة للأمم المتحدة (الاسكوا).

عبـد المنعـم، منصـور (2003). تدريـس الجغرافيـا وبدايـة عصـر جديـد ، القاهـرة، مكتبـة الأنجلو المصرية.

العكـور، هيـام (2003). مدى توافـر مهارات الدراسـات الاجتماعية في مناهج وكتـب التربية الاجتماعية والوطنية للصف التاسع الأساسية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

غرينسـبان، ستيلي وبريسلا، نانسي ووس، لي (2004). بناء العقول السليمة / الخبرات الستة التي تبني الذكاء وتنمي العواطف عند الرضيع، ترجمة: ياسر العيتي، الرياض، مكتبة العبيكان.

لجنـة حقـوق الإنسـان (1988). مشـروع اتفاقيـة حقوق الطفـل، 5 شـباط / فبراير 1988. دمشـق، منشورات مكتبة اليونيسيف، ص 16.

مبيض، مأمون (2007). هوية الطفل: برنامج تطبيقي لبناء الثقة بالنفس عند الأطفال، بيروت، المكتب الإسلامي.

المحروقـي، ماجـد (2004). حقـوق الطفل في كتـب الدراسـات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسـي بسلطنة عمان: دراسة تحليلية، المجلة التربوية، ع 75.

هيئة العمل الوطني للطفولة (2004) التقرير الدوري للمنظمات غير الحكومية في الأردن حول تطبيق اتفاقية حقوق الطفل الدولية للفترة ما بين (2004–1999) عَمّان ـ الأردن.

هيـكل، محمـد سـعيد (1995). تدريس الديمقراطية وحقوق الإنسـان فـي المرحلة الثانويـة، التربية الجديدة، ع 58، ص 132–105.

المراجع الأجنبية:

Barker, R. & Place, M. (2005). Working in Collaboration: A Therapeutic Intervention for Abused Children. Child Abuse Review, 14, (1), 26-39.

Bryant, J. & Milsom, A. (2005). Child Abuse Reporting by School Counselors. Professional School Counseling, 9 (1), 63-71.

Cantweel, N. (1992). Conventionally theirs: An Overview of the Origin Content and significance of the con vention on the Rights of the Child Social Education, 56, No. 4, 207-210.

Etherton, M. & Munier, A. (2006). Child Right Theatre for Development in Rural Bangladesh: *A Case study Journal Articles*, Research in Drama Education, vol.11, No. 2, 175-183.

Fernekis, W. (1992). Children's Rights in the Social Studies Curriculum: A Critical Imperative, Social Education, 56, No.4, 203-204.

Hart, S. & Bennett, S. (2009). The Need a General Comment for Article 19 of the UN Convention on the Rights of the child: Toward.

Johnson, S. & Brown, J. (2008). Childrearing and Child Participation in *Jamaican Families Journal Articles*; International Journal of Early Years Education, vol.16 No.1, 31-40.

Obrien, D. (1999). We Must Integrate Human Rights in the Social studies Social Education, 63, No. 3, 171-175.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراسات 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 الاقليمية.
- 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 التزاما كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تُقبل 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 ـ دولة الكويت
تلفون: 24748250 / 24748479
فاكس: 24749381
البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

كتاب العدد

دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل

تأليف: د. جميلة بية
عرض ومراجعة: د. عبد الودود خربوش
باحث في النمو وسيرورات اكتساب المعارف، الرباط، المغرب
الناشر: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن 2008
عدد الصفحات: 333

الكتاب الذي يمتد على مساحة 333 صفحة من الحجم المتوسط، قدم له البروفيسور: الغالي أحرشاو بمقدمة منوِّهاً بمضمونه وبجدته ودقته في تناول مجال نظرية الذهن، بالإضافة إلى أهميته كمرجع علمي عربي يؤسس بدون شك لعملية الانتقال بالسيكولوجيا العربية من براد يغمها السلوكي إلى البراد يغم المعرفي.

وقد قسمت المؤلفة كتابها إلى ستة فصول، مسبوقة بمقدمة عامة عن البحث في السيكولوجيا المعرفية إجمالاً، وفي نظرية الذهن على الخصوص، ثم عن المحاور التي ستتناولها بالدراسة في هذا العمل.

الكتاب ينتهي بخاتمة عامة، وبأهم التوصيات العملية، ثم بلائحة المراجع العربية والأجنبية وأخيراً بمجموعة من الملاحق، لمن يريد العودة إلى نتائج البحث، أو استلهام أدواته ومنهجيته الرصينة. وفيما يلي أهم مضامين الكتاب:

الفصل الأول: التعريف بموضوع البحث، أهميته ومفاهيمه:

احتوى هذا الفصل على تمهيد عام، كما تناول موضوع البحث الذي تمثل في دراسة دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل من خلال تركيزه على دراسة سيكومعرفية لمجموعة من الأفعال الذهنية.

وقد بينت المؤلفة أهمية بحثها باعتباره توجهاً جديداً في الساحة السيكولوجية خاصة في بعدها النمائي المعرفي، من خلال كشفه لجوانب النظرية الساذجة للطفل حول الأفعال الذهنية وكيفية ارتقائها إلى نظرية علمية بفعل التمدرس.

كما بينت أهدافه التي تجلت في الكشف عن مدى توافر الطفل في سن ما قبل التمدرس على معارف أولية بمضمون الأفعال الذهنية ومدلولاتها، وفي إبراز دور التمدرس في تطوير حصيلة الطفل حول الأفعال الذهنية والارتقاء بها من مستواها الساذج الذي يتكون لدى

الطفل انطلاقاً من محيطه الأسري، إلى مستواها الذي يتبلور في إطار المؤسسة التعليمية.

ثم تناولت المؤلفة حدود بحثها من خلال شمول أداته على عشرة أفعال ذهنية فقط، واقتصار عينته على 120 طفلاً تتراوح أعمارهم بين سن الثالثة والثانية عشرة، كما تطرقت إلى مفاهيم بحثها الأساسية خاصة: مفهوم نظرية الذهن، ومفهوم الأفعال الذهنية، ثم مفاهيم التمدرس والنمو، دون أن تغفل جرأة تلك المفاهيم.

وفي ختام هذا الفصل قامت بتناول أطروحة بحثها وهندسته التي رسمتها بشكل واضح من خلال جدول توضيحي.

الفصل الثاني: أصول نظرية الذهن ومفهومها:

هذا الفصل تضمن تمهيداً عن نظرية الذهن كاتجاه سيكولوجي جديد ظهر خلال السبعينات من القرن الماضي، اهتم أساساً بدراسة سلوكات الأطفال في مواقف ووضعيات مختلفة، من أجل الكشف عن مدى فهمهم وتنبئهم بسلوكات الآخرين، وقد قدمت المؤلفة هذا الفصل من خلال أربعة محاور تجيب فيها عن الأسئلة الأربعة الآتية: كيف نشأت نظرية الذهن؟ و ما مدلولاتها؟ وما مجالاتها الأساسية؟ ثم كيف تمت بلورة وتأطير نظرية الذهن في الكتابات السيكولوجية المعاصرة؟.

في هذا الفصل أيضا تستعرض المؤلفة جرداً تاريخياً لمختلف المقاربات السيكولوجية لنظرية الذهن، انطلاقاً بالمقاربة التكوينية التي تقوم على تناسق وجهات النظر، وانتهاءً بالمقاربات المعرفية الحديثة، المقاربة القالبية، نظرية النظريات، نظرية التقييس، ثم نظرية الانتباه.

الفصل الثالث: المقاربات السيكولوجية لنمو اللغة عند الطفل :

بدأت المؤلفة هذا الفصل بتمهيد تطرقت فيه إلى صعوبة البحث النظري في نظرية الذهن عامة، والأفعال الذهنية على الخصوص، نظراً لجدة الموضوع وقلة المراجع العربية فيه، حيث إنها اضطرت إلى الاعتماد على المراجع الأجنبية كلية، وقد تناولت في هذاالفصل محورين أساسيين، خصصت الأول للحديث عن المقاربات السيكولوجية لنمو اللغة لدى الطفل، وفيه تناولت ثلاثة محاور أساسية هي:

- المقاربات السيكولوجية لنمو اللغة لدى الطفل، وفيه تطرقت إلى الرصيد المعجمي لدى الطفل من خلال المقاربة الكرونولوجية، والمقاربة الدلالية، ثم علاقة نظرية الذهن بالرصيد المعجمي لدى الطفل.
- العوامل المعرفية والتواصلية المتدخلة في فهم وإنتاج اللغة لدى الطفل، وفيه تطرقت إلى دور الذاكرة، ودور التجريد، ثم دور التواصل الاجتماعي في نمو وتطورالرصيد المعجمي لدى الطفل.
- أصناف الأفعال، وفيه تطرقت إلى التمثلات الدلالية للأفعال، وإلى إنتاج الأفعال الذهنية (أفعال الإدراك،الرغبة، المعرفة، الاعتقاد).

فيما خصصت المحور الثاني لهذا الفصل، لمتغير التمدرس في نمو وتطور الرصيد المعجمي لدى الطفل، وفيه تناولت محورين اثنين، الأول عن النمو والتعلم، والثاني عن دور التمدرس في نمو وتطور معارف الطفل، من خلال مقاربة البرامج والمقررات الدراسية، التلميذ / المتعلم، المدرس / الوسيط.

الفصل الرابع: منهج البحث وأدواته:

تضمن هذا الفصل تمهيداً، أشارت فيه الكاتبة إلى أهمية الإجراءات والضوابط المنهجية التي استعملتها في بحثها الميداني، كما تضمن ثلاثة محاور أساسية، قسمت فيها المؤلفة اعتبارات بحثها إلى ثلاثة محاور:

المحور الأول خصصته للاعتبارات المنهجية العامة، من خلال تناول مسعيين منهجيين للبحث.

المحور الثاني للاعتبارات المنهجية الخاصة، من خلال اعتمادها على الطريقة شبه – الإكلينيكية، وعلى الاختبارات اللفظية، ثم على عدد محدود من الأفعال الذهنية.

وأخيراً المحور الثالث، الذي خصص للاعتبارات المنهجية التجريبية، من خلال تناول فرضيات البحث، وعينته، وأدوات جمع مادته، ثم إجراءات تحليل نتائجه.

الفصل الخامس: تحليل النتائج الخاصة بأثر متغير السن في تكون الرصيد المعجمي ونظرية الطفل الذهنية حول الأفعال:

في هذا الفصل، قدمت وحللت المؤلفة نتائج بحثها المتعلقة بأثر متغير السن في تكون الرصيد المعجمي ونظرية الطفل الذهنية حول الأفعال.

وإذا كانت قد عرضت النتائج من خلال المحاور الأربعة الآتية: الرصيد المعجمي لدى الأطفال في القصص الخمس، تحديد مضامين إجابات الأطفال في القصص الأربع، تحليل قدرات الأطفال الذهنية بحسب استعمالها في القصص من طرف المجموعتين المتمدرسة وغير المتمدرسة، ثم النتائج المرتبطة بأصناف الأفعال لدى المبحوثين في القصص الخمس. فإنها حللت نتائج بحثها وناقشتها في محورين، يضم الأول مظاهر أهمية متغير السن في رصيد الطفل المعجمي ونظريته الذهنية حول الأفعال، ويضم الثاني دلالة النتائج وحدود مصداقية الفرضية الأولى.

وقد خلصت المؤلفة في نهاية هذا الفصل إلى الكشف عن ظهور بعض الكفاءات اللغوية المبكرة لدى الأطفال منذ الصغر، مما يتعارض مع المقاربة التكوينية في مسألة ثبات التحقيب الذي وضعته لنمو اللغة لدى الطفل ودافعت عنه لمدة طويلة.

الفصل السادس: تحليل النتائج الخاصة بدور متغير التمدرس في تكون الرصيد المعجمي ونظرية الطفل الذهنية حول الأفعال:

تكمل نتائج هذا الفصل، ما عرضته المؤلفة في الفصل السابق، بخصوص أثر متغير التمدرس في تكون الرصيد المعجمي ونظرية الطفل حول الأفعال، وذلك من خلال المحاور الآتية: الرصيد المعجمي لدى الأطفال في القصص الخمس، تحديد مضامين إجابات الأطفال

في القصص الأربع، تحليل قدرات الأطفال الذهنية بحسب استعمالها في القصص الأربع من طرف المجموعتين المتمدرسة وغير المتمدرسة، أصناف الأفعال لدى المبحوثين في القصص الخمس.

وقامت المؤلفة بعدها بتفسير النتائج ومناقشتها، من خلال نقطتين رئيسيتين هما: مظاهر أهمية متغير السن في رصيد الطفل المعجمي ونظريته الذهنية حول الأفعال، ودلالة النتائج وحدود مصداقية الفرضية الثانية.

وقد خلصت في نهاية الفصل إلى إدراك الدور الكبير الذي يلعبه متغير التمدرس في نقل المعارف من مستواها الأولي الساذج إلى مستواها المنظم والعلمي.

وخلصت المؤلفة أيضا، إلى أن الكتب المقررة في المدارس لم تقم على دراسات سيكولوجية دقيقة، ولدراسات في إيقاعات التعلم والتعليم، لذلك تظل ضعيفة من خلال عدم إعتمادها على التصورات الحديثة لطرق اشتغال الطفل معرفيا.

الخاتمة:

بعد فصول الكتاب الستة السابقة، تضع الكاتبة خاتمة عامة لهذا العمل العلمي الكبير، الذي لولا الجهد الكبير الذي بذل فيه ما كان ليخرج بهذا الشكل وبهذه النتائج الدقيقة.

وفي هذه الخاتمة أشارت صاحبتها إلى أنها كانت على علم بالصعوبات النظرية والمنهجية التي واجهتها في أثناء بحثها، ولكن ذلك لم يزدها إلا إصراراً على الوصول إلى نتائجها المثمرة التي صنفتها وفق محورين اثنين، يتناول الأول مسألة ظهور المعارف المبكرة لدى الطفل ابتداءً من السنتين، كالقدرة على التحليل والتركيب والاستنتاج والعد...، وعلى استعمال ألفاظ وكلمات وأفعال...، وأن السنة التاسعة هي سنة الفصل بين استعمال الفعل فقط، وبين فهمه وإنتاجه بشكل صحيح.

ويتناول المحور الثاني دور التمدرس في انبناء المعارف، حيث خلصت المؤلفة مع «لوك فيلوبونتوكس» إلى أنه لم يعد من الممكن المجادلة في كون التعلم سيرورة تبدأ منذ ولادة الطفل، وأنه لا معرفة بدون تعلم.

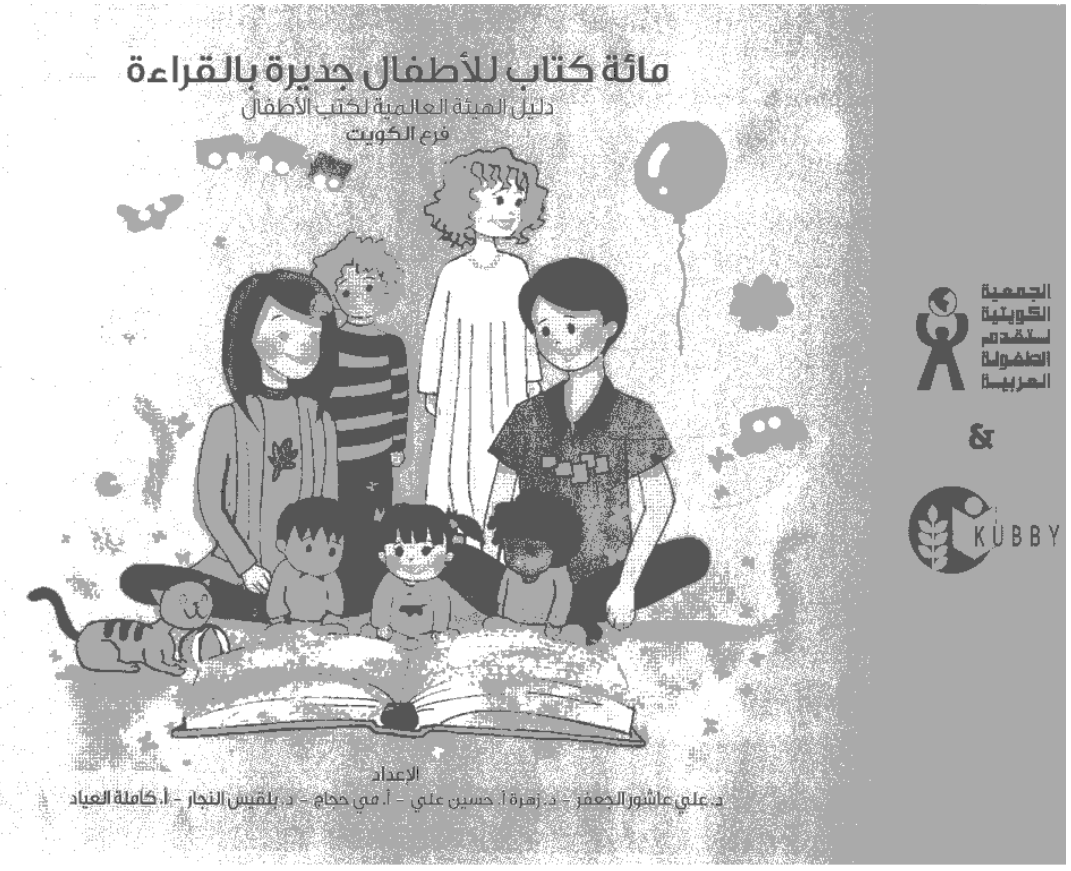
ولم تنس الكاتبة أن تنهي كتابها القيم بجملة من التوصيات التي تستهدف بالأساس مسؤولي ورجال التعليم، فيما يتعلق بمجال بحثها، من قبيل:

- ضرورة الاعتماد على النماذج الحديثة للسيكولوجيا المعرفية في مجال سيرورات اكتساب المعرفة عامة، وخاصة اللغة ومظاهر تدريسها وتوظيفها.
- ضرورة رفع أعداد الأفعال الذهنية العربية بشكل كاف في مقررات وكتب التعليم الابتدائي لإثراء الرصيد اللغوي لدى الأطفال.
- العمل على تطوير القدرات الذهنية للطفل للتمكن من تفسير سلوكه، عبر تمكينه من تقديم أحكام عليها.
- التقريب بين الوسط الأسري ذي المعارف الساذجة وغير المنظمة، والوسط المدرسي ذي المعارف العلمية المنظمة، الشيء الذي سيخفف العبء الذي يتحمله الأطفال بتوزعهم بين ثقافتين مختلفتين.

إصدارٌ جديد

صدر مؤخراً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:

مائة كتاب للأطفال جديرة بالقراءة
دليل الهيئة العالمية لكتب الأطفال - فرع الكويت



والكتاب نتاج قراءات فاحصة للعديد من الإنتاج الأدبي للطفل، تمت قراءتها ووضع المراحل العمرية المناسبة لها وذلك وفق أسس علمية.

والكتاب أيضاً يمثل نشاط الهيئة العالمية لكتب الأطفال - فرع الكويت (KUBBY)، وذلك خدمة للأطفال وأولياء أمورهم والمعلمين.

المقالات

تأملات نقدية في التأسيس التربوي لحقوق الأطفال

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

لطالما تناول المفكرون أوضاع الأطفال ومشكلاتهم بالدراسة والتحليل، فأبانوا حجم المعاناة الإنسانية التي يكابدها أطفال العالم، واستطاعوا عبر تقصياتهم العلمية استكشاف حدود هذه المعاناة الاستلابية لحقوق الأطفال الطبيعية عبر التاريخ. وتأسيساً على هذه الصورة الاغترابية للطفولة نادى أصحاب الفكر الحرّ بضرورة التأسيس لقانونية إنسانية رصينة تضمن الحقوق المستلبة للطفولة وترعاها، وقد أثمرت جهودهم الفكرية النضالية في ترسيخ القوانين والعهود والاتفاقيات الدولية التي وضعت لحماية حقوق الأطفال ورعايتها (وطفة، 1998). وتشكل اتفاقية حقوق الطفل التي اعتمدت من قبل الجمعية العامة لهيئة الأمم المتحدة في 20 نوفمبر 1989[1] تتويجاً لمسيرة طويلة من النضال الإنساني في تاريخ حقوق الأطفال، كما تأتي ثمرة طيبة للنضال الفكري الذي بدأه جان جاك روسو وكوكبة من المفكرين الرواد في عصر التنوير. ولم تكن هذه الاتفاقية قفزة في الفراغ، بل جاءت تتويجاً لاتفاقيات ومواثيق كانت قد صدرت في هذا الميدان، أبرزها ميثاق حماية الأطفال Charte pour la protection des enfants، وهو الميثاق الذي أعلنه يانوش كوزاك (Korczak, 1984) في عام 1920، ومن أهمها إعلان جنيف لحقوق الطفل Déclaration de Genève في مايو 1923، وهو الإعلان الذي تم بمبادرة من الاتحاد الدولي لحماية الطفولة، وقد ركز هذا الإعلان على دعم ومساندة الأطفال وضمان حقوقهم، وقد اعْتُمِدَ هذا الإعلان وأُقرَّ في الجمعية العامة لعصبة الأمم المتحدة في سبتمبر عام 1924، لقد مهدت هذه الاتفاقيات والمواثيق وغيرها لعقد الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل في 20 نوفمبر عام 1989، وهي من نوع الاتفاقيات التي تفرض مشروعيتها على الدول التي وقعت عليها وصادقتها. وتعد هذه الاتفاقية في غاية الأهمية نظراً لأوضاع الأطفال المتردية في العالم، حيث تبين الإحصائيات الرسمية معاناة ملايين الأطفال في العالم من الفقر والعوز والحرمان، فهناك بحسب الإحصائيات الدولية 15 مليون طفل من فئة الأطفال الذي تقل أعمارهم عن خمس سنوات يموتون في كل عام نتيجة لغياب العناية الصحية، وهناك أكثر من مئة مليون طفل يعيشون في الشوارع، وأربعمائة مليون طفل يتعرضون للاستغلال في سوق العمل. ففي إفريقيا، على سبيل المثال، هناك أكثر من خمسين مليون طفل خارج المدرسة، وهذا الرقم في ازدياد مستمر عاماً بعد عام.

ومن المؤسف له أن البلدان الغربية المتقدمة، كغيرها من البلدان النامية والمتخلفة، تشهد تنامياً كبيراً لظاهرة الاتجار بالأطفال واستغلالهم، وهي تجارة تتعاظم باستمرار، كما

1- اعتمدت وعرضت للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 44 / 25 المؤرخ في 20 تشرين الثاني / نوفمبر 1989 - تاريخ بدء النفاذ: 2 أيلول / سبتمبر1990، وفقاً للمادة 49.

تشهد حالة من الاستغلال المرعب والمخيف للطفولة والأطفال، حيث تنمو ظاهرة التحرش الجنسي بالصغار مع الزمن، وتزداد وتائر ممارسة العنف ضدهم، وغير ذلك من المظاهر التي يندى لها جبين الإنسانية خجلاً. ومن المحزن أيضاً، أنه وبعد مرور أكثر من 20 عاماً على مرور الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، أن تزداد مظاهر البؤس والعنف والشقاء والتسلط والاستغلال ضد الأطفال في مختلف أصقاع العالم.

طبيعة الطفل وحقوقه:

تشكل الجهود التي بذلت في مجال حقوق الطفل تعبيراً عن حالة رفض للمظالم التربوية والإنسانية التي عاناها الأطفال في مختلف أصقاع الدنيا على مرّ التاريخ الإنساني. لقد كان يانوش كورزاك **Janusz Korczak** – ملهم حقوق الطفل - من أكثر المفكرين نقداً ورفضاً للممارسات السلبية ضد الأطفال، تلك التي تفتّ فيهم، وتكسر أجنحتهم عبر مختلف أشكال العنف والابتذال والإكراه والتسلط والاستغلال ضد الطفل والطفولة (**Korczak, 1979**).

يرى كورزاك، أن العنف الذي يقع على الطفل، ينجم عن نظرتنا الخاطئة إلى طبيعته، وهي النظرة التي تُرِيْنا الطفل راشداً صغيراً يتأصل الشر بين جناحيه، أي: كائناً يحمل سمات وخصائص الراشد نفسياً وعقلياً، ولكنه يصغره في الحجم والجسد (**Korczak, 1979**). والطفل ليس راشداً صغيراً، ولا يمتلك نزعاً شريراً في أعماقه أو في طبيعته، كما يرى كورزاك. وتلك هي رؤية كل من جان جاك روسو وبستالوتزي وفروبل، فالطفل ليس راشداً صغيراً بل هو صغير الراشد الذي تتأصل فيه براءة الأطفال وعفتهم وطهرهم، إذ تتميز طبيعته بالخصوصية، وتشذ عن طبيعة الراشدين في المستوى الذهني والعقلي والأخلاقي. **ومن الطبيعي أن يحضّ هذا التصور الجديد** لطبيعة الطفل على رعاية الطفل وحمايته وضمان حقوقه، وتوفير أمنه، ووضعه في المكان المناسب له في مختلف مستويات الحياة الاجتماعية والتربوية، وهذا يوجب على الكبار تغيير فلسفتهم ونظرتهم إلى الطفل من كونه راشداً صغيراً إلى كونه صغير الراشد، أي: بوصفه طفلاً له حاجاته وخصوصياته الإنسانية المختلفة عن هذه التي نجدها عند الكبار والراشدين. وقد شكلت هذه الرؤية الجديدة لطبيعة الطفل المنطلق الحيوي لتأصيل حقوقه كمقدمة أساسية لرفض كل أشكال القهر والتعذيب والتسلط التي يعانيها الأطفال في مختلف أنحاء العالم.

في زمن كورزاك – حيث انطلقت فكرة حقوق الطفل – كان من الضرورة بمكان التأكيد على خصوصية الطفولة وحرية الطفولة، وكان كورزاك من أوائل الذين أكدوا على هذه الخصوصية، فسجل نفسه بين كبار الكتاب الذي كرسوا أنفسهم لحقوق الأطفال وحريتهم، لقد أقر بوجود ثقافة خاصة بالطفل، أي: ثقافة تتناغم مع حاجاته وميوله وتطلعاته، وبيّن أن الطفل ليس راشداً صغيراً نعرفه عن ظهر قلب، بل **كائناً يتميز بخصوصية تقتضي منا أن نفهمها علمياً وإبيستيمولوجياً**. وهكذا فإن الراشد عندما يدرك معنى الطفولة وخصوصيتها، سيتمكن من أن يعطي دلالة ومعنى لكل أفعال الطفل ونشاطاته المتنوعة التي تسهم بطبيعتها في تنمية الطفل وإعداده للمستقبل بعيداً عن إرادة الكبار ورغباتهم.

لقد أكد إدوارد كلاباريد Édouard Clararède على أهمية الطفولة وخصوصيتها عندما أسس بيت الصغار La Maison des Petits في جنيف ليترجم عبر ذلك طموحات كورزاك وتوجهاته التربوية فيما يتعلق بحقوق الطفل، حيث كان الشعار الذي رفعه كلاباريد: **يجب تكون المدرسة المكان التي يفعل بها الأطفال ما يرغبون ويرغبون فيما يفعلون، وهذا يعني تأكيداً على أن الرغبة يجب أن تكون سابقة للفعل، وأن يكون الفعل ترجمة للرغبة، وهذا تعبير صارخ عن حرية الطفل وحقه في الوجود والحياة وفقاً للصورة التي يراها في ذاته (Claparède, 1931).**

لقد أكدت أفكار الرواد الأوائل من المفكرين في مجال الطفولة، ولاسيما روسو وبستالوتزي وبياجيه وفروبل وفرويد، على أولوية الحاضر على المستقبل لدى الطفل، إذ يجب ألا نضحي بحاضر الأطفال من أجل مستقبل لا نعرف عنه إلا قليلاً كما يقول جان جاك روسو، وهذا يعني أنه يجب ألا ينظر إلى الطفل على أنه إنسان قد أنجز تكوينه الإنساني، بل ككيان ما زال في طور النمو والتطور، وهذا الإنجاز الإنساني الكامل لم يحدث ولن يحدث يوماً حتى في طور الراشد، فكيف إذن هو الحال في مرحلة الطفولة، أي: عندما يكون الطفل في طوره الإنساني الأول، أي: في طور التفتح والنمو الذهني والأخلاقي.

مما لا شك فيه أن هناك اختلافاً بين ذهنية الراشد وذهنية الطفل، حيث تنمو ذهنية الطفل بصورة بنائية مستمرة كما يبين لنا جان بياجيه وفيكوتسكي، ولكن هذا التطور الذي يحدث في عقل الطفل ليس تطوراً خطياً صاعداً، بل هو تطور دينامي متحرك متأثر بمختلف الظروف التربوية والسيكولوجية للطفل.

ووفقاً لهذا التصور فإن الاتفاقيات الدولية حول حقوق الطفل تنطلق من فكرة أساسية أن الطفل لا يمكن اختزاله إلى مجرد راشد صغير، وكذلك فإن الطفل كائن نشط فعال يتميز بخصوصيته وتفرده. فالطفل وفقاً لهذا التصور كيان في صيروة مستمرة. وهذا التصور بجملته يهدف إلى القول بأن للطفل حقيقة بذاتها مختلفة عن هذه التي سكنت وعينا وتصوراتنا القديمة. والطفل وفقاً لهذه الصورة لا يمكنه أن يكون أو أن يختزل إلى ما يعادل رغبتنا في أن يكون، إنه ليس كذلك أبداً ولن يكون. وهذا يعني أنه **يجب علينا ألا نعامل الطفل أبداً كأداة أو كوسيلة أو كشيء نرضي به أنفسنا وغرورنا بل كغاية إنسانية تتصف بسموها ورقيها.**

مساجلات تربوية:

عدد كبير من الانتقادات التي وجهت إلى الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، ويتمركز أكثر هذه الانتقادات أهمية حول حق الطفل في التربية والتعليم. فالاتفاقية تنطوي على بندين غير متوافقين: فهي من جهة تؤكد على حق الطفل في الحماية لما يتميز به من ضعف وهشاشة – إذ جاء في نص الاتفاقية: الطفل يحتاج إلى النضج الفيزيائي والعقلي كما يحتاج إلى حماية خاصة وعناية خاصة –، ومن جهة أخرى تؤكد حق الطفل في التعبير عن نفسه. وهنا يبرز التناقض الكبير ما بين التصورين: فالطفل لم يصل إلى نضجه العقلي والجسدي بعد، ويبنى على ذلك أنه غير قادر على التعبير عن نفسه، فكيف يمنح الطفل حق التعبير وحرية الرأي وهو غير قادر على ممارسة هذا الحق بسبب قصوره وضعفه، فحرية

التعبيـر والرأي تتطلب أن يكون الطفل ناضجاً وقادراً على ذلك، والطفل كما تنص الاتفاقية هو كائن ضعيف لم يصل إلى نضجه الجسدي والعقلي.

وفـي هذا المجال يمكن توجيه نقد كبير إلى الراشـدين الذين يعترفـون بحقوق الأطفال، وبعـدم قدرة الأطفال على ممارسـة حقوقهم في الوقت الذي لا يبذلـون فيها أي جهد لتربية أطفالهم على حقوقهم.

تـرى حنا أرنـدت Hannah Arendt في هذا السـياق بـأن التربية تقـوم بأمرين معاً أو فـي آن واحـد: فهي تعمل على دمج الطفل فـي الحياة بطريقة منظمـة وموجهة من جهة، وهـي تعمـل علـى حماية الطفل مـن تقلبـات الزمـان والمحافظة علـى قدرته علـى الابتكار والتجديـد من جهة ثانية. وفي دائرة هذه الشـروط التربوية يبدو من غير المنطقي الاعتقاد بـأن الأطفال يمكنهم اختيار ما يجـب أن يتعلموه: فالأطفال يتوجـب عليهم أن يتعلموا لغة آبائهم والأنظمة المدرسية القائمة الضرورية لتنميتهم وتربيتهم. إذ يجب عليهم بالضرورة أن يخضعـوا لتربية الكبـار وتوجيههم كما تقـول أرنـدت (Arendt, 1972). وهنا تبرز ضرورة استكشـاف الحدود الفاصلة بين الطفل والراشد، لأن الطفل ليس راشداً صغيراً، بل هو صغير الراشـدين. فالراشـد يكون مسؤولاً عن أعماله بالضرورة، ويمكنه أن يشارك في اتخاذ القرارات السياسية لمجتمعه، وهذا ليس هو حال الطفل الصغير الذي لم يصبح راشداً بعد.

فالجميع يتفق على أن الحق الأول للطفل هو الحق في التربية والتعليم، والجميع يوافق أيضاً على أهمية تحضير الطفل لممارسـة حقوقه، **ولكـن الخلاف يكون دائماً حول طريقة تحضير الطفل لممارسـة هـذه الحقوق، كما يكون حـول الكيفيات التربويـة التي يمكن اعتمادها لتربية الطفل على تمثل هذه الحقوق.**

هنـاك اتجاهات متعددة متضاربة تتعلـق بطبيعة تأهيل الطفل حقوقيـاً، فهناك من يرى ضـرورة تربية الطفل على المبادئ الأساسـية الضرورية لتحقيق نمـوه وازدهاره، وضمان تمثلـه للقيم الحرة التي تسـمح لـه بامتلاك الشـعور بالحرية. وهناك من يـرى بأنه تربية الطفـل على الحرية تكون من خلال الممارسـة التربوية للحرية، وهي الممارسـة التي تنطلق من القيم الحرة وترسخها في آن واحد. وهناك من يعتقد بأنه عندما يراد للطفل أن يكون كما يرغب المربون في أن يكون - أي: كائناً واعياً يشـعر بالمسـؤولية، قادراً على إصدار الأحكام - فـإن هذا التصـور المثالي غير الواقعي يمنـع الأطفال من تحقيق حريتهـم، ويعطل حيويتهم الإنسانية.

هنـاك مـن يعتقد بأنه لا يمكـن تحضير الطفل للحرية عبر القسـر والإكـراه، وأنه يجب تأخيـر عمليـة التدريب على المسـؤولية. وأيضاً هناك من يرى بأن إخضـاع الأطفال للنظام يمكنـه أن يكـوّن لديهم الإرادة الضرورية لممارسـة الحرية والمواطنة في المسـتقبل، وهناك أيضاً من ينادي بمبدأ مشـاركة الأطفال في النشـاطات التربوية التي تسـمح لهم باكتشاف ذاتهم والتمرس بالقانونية الضرورية التي تؤهلهم للمسـؤولية وممارسة الحرية. ويمكن التمييـز بصـورة عامة بـين هؤلاء الذيـن يرون أنـه يمكن تربيـة الطفل علـى الديمقراطية وحقوق الإنسـان من خـلال التعليم، وبين هؤلاء الذين يعتقدون بأنـه لا يمكن تربية الطفل

على الديمقراطية إلا من خلال الديمقراطية ذاتها. ومثل هذه الرؤى والتصورات المتناقضة تجعل من الصعوبة بمكان تبني تصور موضوعي يتعلق بالكيفية التربوية التي يجب أن تعتمد لتربية الأطفال على حقوقهم وممارسة حرياتهم.

ويمكن القول هنا بأن العهد الدولي لحقوق الطفل la Convention internationale des droits de l'enfant قد تناول هذه المسألة وأكد على حق الطفل في التعليم، وقد جاء في أحد بنوده ما يؤكد على أهمية وضرورة تربية الطفل على احترام والديه، والشعور بهويته، واحترام لغته وقيمه الثقافية، واحترامه للقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه، والإيمان بالتنوع الثقافي في المجتمع الذي يحتضنه. ويؤكد العهد الدولي بأنه يجب على التربية أن تحضّر الطفل للعيش في مجتمع حرّ وفقاً لقيم التفاهم والسلام والتسامح والمساواة بين الجنسين، ومن منطلق محبة الشعوب وتقبل الجماعات الإثنية القومية والوطنية واحترام السكان الأصليين. وفي الوقت نفسه فإن الاتفاقية تؤكد أهمية تربية الطفل على القيم حيث تنص المادة12: «أنه يجب على الدول أن تضمن للطفل القادر على التعبير حقه في التعبير الحرّ عن رأيه حول مختلف القضايا التي تتعلق به».

وهنا تبدو إشكالية الازدواجية في وضعية الطفل إزاء حقوق الإنسان، فهو يشكل موضوعها من جهة وذاتها من جهة أخرى، فهو موضوعها حيث تتوجب حمايته ضد كل ما يمس حقوق الإنسانية، وهو ذاتها عندما يجب عليه أن يمارس حريته وحقوقه المعلنة. فهو من حيث المبدأ يحتاج إلى قوة خارجية هي قوة الكبار لحمايته وحماية حقوقه، وهو من جهة أخرى يحتاج إلى الطاقة الذاتية للتعرف على حقوقه، واتخاذ الموقف المناسبة ضمن ما يتيحه وضعه الطفولي والحالة الاجتماعية التي تحتضنه.

وهناك اليوم من يعطي الأولوية لحقوق الطفل في الغذاء وفي الصحة والعلاج وفي الحماية ضد العنف وضد التحرش الجنسي والاستغلال في العمل. وقلما يشار إلى حق الطفل في المشاركة في إبداء الرأي أو التمرس في إبداء المواقف وممارسة الحرية. وبالطبع هذا رأي السواد الأعظم من أبناء الطبقات الوسطى في مختلف المجتمعات الإنسانية. وغالباً ما ينظر إلى حق الطفل في المشاركة وإبداء الرأي على أنه أمر تربوي يتعلق ببناء الشخصية وتنمية المشاعر الوطنية والقومية، ولا يتعلق الأمر بنسق الحقوق الإنسانية للطفل.

ومما لاشك فيه أن الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل تشكل منطلقاً حقيقياً لمناقشة العلاقة بين سلطة الراشدين والحرية التي يجب أن تمنح للطفل. وهنا يعلم العارفون بأن تخلي الراشدين عن سلطتهم لا يمكن أن يؤدي في أي حال من الأحوال إلى تعريف الأطفال بحقوقهم، فالراشد عندما يتمسك بالسلطة بوصفها امتيازاً فإن ذلك يؤدي إلى الخلط ما بين التربية والإخضاع، ومن ثَمَّ فإن هذا سيعزز الشعور بالخضوع والميل إلى التكتم والخداع أو الازدواجية لدى الطفل. فعندما يتخلى الراشد عن دوره الضروري في عملية تحويل المعرفة فإنه بذلك سيؤثر بالضرورة في البنية التربوية للطفل، ويحرمه من القدرة على المواجهة والتكيف مع مستجدات الحياة العاطفية والأيديولوجية والمادية التي تتقاطر عليه من كل حدب وصوب. وهنا يجب على المربي في حقيقة الأمر أن يدرك بأنه يجب عليه أن يرفض العنف والتسلط كي يسمح للطفل بأن يحقق نماءه وازدهاره (وطفة، 1999). وهذا يعني أنه يتوجب على الراشد أو المربي أن يميز ما بين السلطة والتسلط، فالسلطة

تعني توظيف قوة المربي في النهوض بالطفل وتنميته أم التسلط فيعني العنف والقهر والتدمير في كل الأحوال. فعلى المربي أن يستخدم سلطة من غير تسلط، وأن يوظف طاقته وقدرته في حماية الطفل وتحقيق ازدهاره. وهنا ومن جديد يجب على المربي أن يعي دائماً الغاية من الفعل التربوي، وأن يأخذ بعين الاعتبار المصالح العليا للطفل. كما يجب عليه أيضاً أن يتجنب إكراه الطفل على تمثل المعرفة واستبطانها بطريقة القسر والإكراه الخارجي.

فالرغبة في التفاعل مع الآخر وقبوله أمر يخضع للنزعة الذاتية والرغبة العفوية، ولكن هذا لا يعني أبداً أنه يجب على الطفل أن يترك نفسه على سجيتها وعفويتها، فالطفل ينمو ويعرف ويدرك ويتفاعل مع الآخر ثقافياً وإنسانياً. وهذا يوجب تعليم الطفل المنهجية التي تمكّنه من الخروج من بوتقته الذاتية ليتفاعل مع العالم الخارجي وفق معايير عقلانية هادفة.

يصف المربى الشهير فيرييـر A. Ferrière صاحب كتاب «التربية الفعالة Lécole active» التعسف التربوي الذي يعانيه الطفل عندما لا يستطيع الراشدون فهم طبيعته فهماً حقيقياً فيقول: «إن الطفل يحب الطبيعة، ولكننا نحبسه في غرف مغلقة، وهو يحب اللعب، ولكننا نطلب منه أن يدرس ويجتهد، إنه يحب أن يرى نشاطه يتجسد في أداء خدمة معينة، ولكننا نحاول أن لا يكون لنشاطه أي غاية أو هدف. إنه يحب أن يمسك الأشياء بيديه، بيد أننا لا نفسح المجال إلا لذاكرته، هو يحب الكلام، ولكننا نكرهه على الصمت. وهو يود أن يحاكم الأمور، ونود نحن أن يحفظ، يحب أن يبحث عن العلم فنقدمه له ممضوغاً جاهزاً، ويهوى أن يسير على هواه، فنخضعه لنير الراشد. إنه ينزع إلى أن يتحمس للأمور، فنبتكر له العقاب جزاء له، ويؤثر أن يقوم بخدماته عفو الخاطر بملء حريته ونعلمه الطاعة السلبية (Ferrière, 1946). وهذا كله يتعارض مع حقوق الطفل الطبيعية أي الحقوق التي تستند إلى طبيعته وخصوصيته الإنسانية».

فالتربية كما يعتقد فرويد هي «المهنة المستحيلة» "Métier impossible". وهي مستحيلة لأنها ترتهن بعدد غير محدود من العناصر والمتغيرات والقدرات والكفاءات المتداخلة على نحو كبير (وطفة، 2004). إنها مهنة مستحيلة؛ لأنه يتوجب على المربي أن يأخذ بوضعيتين متناقضتين بالنسبة للطفل، حيث يقول المربي للطفل: إنني أفعل كل شيء من أجل نموك وازدهارك، وبالتالي فإنني لن أستطيع أن أفعل شيئاً ما لم تفعله أنت نفسك بنفسك لأنك في النهاية الوحيد المعني بما أنت عليه وبما تستطيع أن تقرره حقاً.

وهذا الموقف يتصف بالصعوبة والتعقيد، لأنه موقف متناقض بحديه. ومن ثَمَّ فإن البيداغوجية التربوية تقدم لنا حلاً يتمثل في الممارسة الفعلية التربوية عبر الزمن، والتي تتيح لنا تجاوز هذه المعضلة بتناقض حديها. فالمربي يواجه هذه المعضلة النظرية بالعمل المستمر لبناء آلية يمكنها أن تخرجنا من هذه الدوامة التربوية، وهذا يكون بأن نمكن الطفل من مختلف الشروط الحيوية التي يمكنها أن تساعد الطفل في عملية نموه وازدهاره، وهذا يتضمن أن نوفر وضعية تمكن الطفل من الانخراط في نشاطات اجتماعية جديدة. وأن يجد الوسائل التي تمكنه من تحقيق ما يصبو إليه، وأن يمتلك الأسس والمرتكزات التي

تنمي لديه الإرادة والمواظبة، وأن تمكنه من السيطرة على مختلف المواقف لمواجهة مختلف المستجدات الاجتماعية التي تحيط بها. والآلية التي نعنيها تتمثل في بناء منهجية جديدة تمكن الطفل من تجاوز التناقض الكبير بين التربية على الديمقراطية بطريقة القسر والإكراه وبين تربيته على الديمقراطية بطريقة الممارسة الديمقراطية ذاتها، وهذا يكون من خلال العمل على توليد الظروف والشروط الموضوعية التي تؤدي إلى استحضار الكفاءة والقدرة على تمثل القيم الديمقراطية، أي: القدرة على التفكير الذاتي في مكونات الوجود الذاتي نفسه، وهذا يتضمن أن يتعلم الطفل كيف يبتعد عن الأحكام الجارفة والمسبقة والمتحيزة، وأن يرفض القوانين القديمة مثل قانون البقاء للأقوى، وقانون الغاب.

وضمن هذه الفعالية التربوية يمكن للطفل أن يكون قادراً على استكشاف القوانين الضرورية للحياة الاجتماعية، وعلى أن ينهض بذكائه وبقدرته على فهم العالم الذي يعيش فيه.

وليس من الضروري هنا أن يلتزم المربي موقف الصمت، أو أن يلجأ إلى ما يسمى الإدارة التربوية الذاتية التي تترك الحبل على الغارب للأطفال ليعملوا على اكتشاف الوقائع وبناء القوانين، حيث يترتب عليه أن يتدخل دائماً لتصويب المسار وتوجيه الفعالية التربوية بطريقة تتصف بالمرونة والذكاء، ولكنه في كل الأحوال يجب أن يتجنب استخدام التسلط والعنف في نشاطه التربوي، وعليه في سياق ذلك ألا يتصرف بنوازع شخصية للهيمنة والسيطرة لأي سبب أو حال. وعليه أيضاً أن يعلم الأطفال، أو أن يجعلهم يدركون، بأن النواهي والممنوعات تفرض لأنها تمكنهم من النمو والتكامل والانسجام.

وباختصار يمكن القول بأن القواعد التي تمنع الطفل من التصرف على سجيته وهواه قد شُكلت من أجل الحفاظ على حقوق الآخرين. فالراشد عندما يحترم القانون فإن الطفل سيقتدي به وفقاً لقانون التماهي والاقتداء. وهذا يدل في النهاية على أن التماهي والمحاكاة التربوي هي الأكثر نجاعاً في تنشئة الطفل على مبادئ حقوق الإنسان، حيث يتوجب على الطفل أن يواجه الآخرين في مجرى حياته، وأن يتفاعل معهم بطريقة مباشرة تؤدي في النهاية إلى توليد وعيه المتنامي بالحق الإنساني في دائرة التفاعل الإنساني، وبعيداً عن النواهي والأوامر والنصائح والإرشادات.

هناك ثلاثة شروط يجب على المربي أن يأخذها بعين الاعتبار من أجل القيام بمهمته التربوية في مجال تربية الطفل على حقوقه الإنسانية:

عليه في البداية أن يوفر للطفل مناخاً آمناً لا يتضمن أية صيغة من صيغ العنف أو التهديد.

وعليه ثانياً وفي ظل هذا المناخ الآمن أن يمكّن الطفل من إيجاد نوع من التحالف مع الكبار، أي: مع مربين يؤازرونه في مختلف الظروف والمستجدات الحياتية التي تواجهه. وعليه ثالثاً وأخيراً أن يُغني هذا المناخ بتنوع الفرص التفاعلية، التي تشجع الطفل وتحفزه، ومن ثم تأمين العناصر الأساسية التي تساعده على ممارسة حقوقه الإنسانية.

وهكذا يتوجب على الطفل أن يتعلم وأن ينمو في الآن الواحد، وهذا أمر مشبع بالتحدي ومحفوف بالخطر، ومن هنا تأتي ضرورة تأمين الحيّز الآمن لوجوده ضماناً لشروط النمو والتعلم في آن واحد.

فنحن ندرك جيداً، منذ عهد أفلاطون وأرسطو، بأن عملية التعلم تعني القيام بأمر لا نعرفه ونريد معرفته. وهذا يعني أنه يجب أن نبدأ الخطوة الأولى: الخروج من القوقعة، أن نجرب، والتجربة تكون ذاتية صرفة، وهذا يعني أنه يجب على الطفل أن يتلمس طريقه، أن يخاطر بالسقوط والتعثر والإخفاق دون أن يخشى سخرية الآخرين ولومهم.

فحق الطفل في التربية يكافئ حقه في الحياة، ولذا يجب أن يحاط بأسوار الأمن والاستقرار بعيداً عن كل أشكال الخوف والقلق والتهديد. وهنا ندرك بأن غياب التهديد لا يكفي وحده لنمو الطفل، إذ يحتاج إلى الأمن الذي يوفره الراشد لمساعدته وحمايته من مختلف الوضعيات الصعبة التي يمكن أن يواجهها. وهنا يجب على الراشد حماية الطفل من مختلف الصعوبات الذاتية النفسية مثل: الخجل والانطواء والثرثرة والخضوع والتسلط والعدوان، كما يجب مساعدته على التخلص من الشوائب التي فرضتها الجماعة مثل النزعة إلى الامتثال والانصياع والخوف؛ ومن أجل مواجهة هذه العيوب والشوائب يحتاج الطفل إلى حليف وصديق مؤتمن قد يكون المعلم أو المربي الحقيقي.

فالحق في التربية يتضمن حق الطفل في الحصول على مُرَبٍّ يساعده في بناء ذاته والتحرر من عذاباته الداخلية وآلامه الدفينه، مربي يساعده على عملية التكيف الإنساني والاجتماعي في كل موقف يُشكل عليه ويتجاوز حدود قدرته.

وهنا يمكن القول إن الاعتراف بالطفل على أنه ذات مشبعة بالخصوصية ـ بمعنى أنه غاية لا وسيلة ـ يشكل خطوة أساسية ضرورية في مجال تربيته على الحق الإنساني. فالطفل بوصفه «ذاتاً» يتوجب عليه أن يتعلم فن التكيف والدفاع والمقاومة وتجنب الدهاء القائم في المجتمع، أي: أن يقرر ويرفض، وأن يتخذ قراراً، وأن يفكر ويكون قادراً على ممارسة النقد. ولكنه مع ذلك يبقى كياناً «ذات» لا يمتلك القدرة على أداء هذه الفعاليات من غير مساعدة الراشد والحصول على دعمه وعونه، ولاسيما إذا كان الكبار هم أنفسهم الذين يضعون الشروط، ويفرضون القواعد، ويرسمون القوانين في مجال العملية التربوية برمتها، وهذا يعني أن الكبار هم الذين يتحملون المسؤولية كاملة في نهاية الأمر حول التنشئة الحقوقية لدى الأطفال.

وهنا يجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار أن سلطة الراشد على الطفل لا يمكن إهمالها، بل وعلى خلاف ذلك تفرض هذه السلطة نفسها في قلب العملية التربوية الهادفة إلى تمكين الطفل من ممارسة حقه وترسيخ وجوده، إنها السلطة التي تساعد الطفل على النمو والازدهار والتكامل، وهي التي تؤسس لقدرة الطفل على أن يعلن عن حقوقه، وأن يمارسها في المستقبل القريب بوصفه مواطناً وإنساناً.

المراجع

المراجع العربية:

عبد الدايم، عبد الله (1978). التربية عبر التاريخ، بيروت: دار العلم للملايين.

وطفة، علي أسعد (1998) التربية وحقوق الإنسان، الكويت: دار السياسة.

وطفة، علي أسعد (1999). بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

وطفة، أسـعد وطفة (2004). المضامين التربوية لسـيكولوجيا فرويد في مجال الطفولة المبكرة، مجلة الطفولة والتنمية، العدد 12.

المراجع الأجنبية:

Arendt, H. (1972). La crise de la culture, Paris: Gallimard, Folio (La question éducative.

Claparède. Edouard (1931). Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance , Revue de métaphysique et de morale (Paris), 1912, XX (3), 391-416. Repris dans L'Éducation fonctionnelle, 1931.

Ferrière, A. (1946). L'école active, Paris: Delachaux et Niestlé.

Korczak, Janusz. (1984). Colonies de vacances. Paris: La Pensée universelle.

Korczak, Janusz (a). (1979). Comment aimer un enfant. Paris: Éd. Robert Lafont.

Korczak, Janusz (b). (1979). Le droit de l'ènfant au respect. Paris, Éd. Robert Lafont.

المجلة التربوية
مجلة فصلية، تخصصية، محكمة
تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت
رئيس التحرير: أ. د. صالح عبدالله جاسم
تنشر:
البحوث التربوية المحكمة
مراجعات الكتب التربوية الحديثة
محاضر الحوار الدوري
تقارير عن المؤتمرات التربوية
وملخصات الرسائل الجامعية
تقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية
تصدر لها هيئة التحرير والمختصين لها من مختلف الأقطار العربية واللول الأجنبية
الاشتراكات:
في الكويت: ثلاثة دنانير للأفراد وخمسة عشر دينارا للمؤسسات.
في الدول العربية: أربعة دنانير للأفراد، وخمسة عشر دينارا للمؤسسات.
في الدول الأجنبية: خمسة عشر دولارا للأفراد، وستون دولارا للمؤسسات.
ترسل جميع المراسلات باسم:
رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص. ب. ١٣٤١١ كيفان - الرمز البريدي 71955
الكويت هاتف: ٤٨٣٨٨٠١ (داخلي ٣٠٤٤ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٤٨٤٧٩٣٢ - فاكس: ٤٨٣٧٧٩٤
E-mail: TEJ@kuc01.kunivedu.kw

أنشطة وأخبار
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

* تلقى الدكتور / حسن الإبراهيم - رئيس الجمعية - من السيدة / إرينا بوكوفا - المدير العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة - رسالة تتضمن قيام المنظمة الدولية ببدء الشراكة مع الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، والسماح لها باستخدام مصطلح NGO (منظمة غير حكومية) مع اليونسكو في مجالات المعلومات والترويج.

وقد أوضحت التوجهات المتعلقة بمشاركة اليونسكو مع المنظمات غير الحكومية التي أقرتها اجتماعات المجلس الأعلى للمنظمة نوع التعاون الذي يُمكن أن يكون بين المنظمة الدولية وجمعيات النفع العام.

إن هذا الاعتراف الدولي بالشراكة مع الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لهو في حقيقته اعترافٌ واحتفاءٌ بدور الجمعية في خدمة المجتمع في مجالات: التربية والثقافة والعلوم والاتصال والمعلومات، ونشر ثقافة التسامح وفهم الآخر.

* قام الدكتور / علي عاشور الجعفر - رئيس اللجنة المنظمة للمؤتمر الدولي "مدخل ريجيو إيميليا إلى التربية: تبادل الخبرات" - بزيارة إلى كل من منطقتي الأحمدي والجهراء التعليميتين، من أجل عرض تجربة "ريجيو إيميليا الإيطالية في مدارس الحضانة، ومدارس ما قبل المرحلة الابتدائية"، وذلك كعملية تثقيفية قُبيل المؤتمر الدولي الذي ستعقده الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بالتعاون مع "مؤسسة أطفال ريجيو إيميليا الإيطالية" في فندق المارينا – الكويت خلال الفترة من 5 - 7 مارس 2012.

رسالة مدير عام منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

منظمة الأمم المتحدة
للتربية والعلم والثقافة

联合国教育、
科学及文化组织

The Director-General

Mr Hassan Al-Ebraheem
Chairman
Kuwait Society for the Advancement
of Arab Children
Abraq Khitan
Faisal Ben Abdulaziz St.
P.O.Box 23928 Safat
13100 Kuwait

24 JAN 2012

Ref.: DG/7/12/05

Dear Mr Al-Ebraheem,

In accordance with the new Directives concerning UNESCO's partnership with non-governmental organizations, adopted by the General Conference at its 36th session (copy enclosed), I am pleased to inform you that I have decided to establish a partnership between UNESCO and the Kuwait Society for the Advancement of Arab Children (KSAAC).

In line with the General Principles laid down in Section I of the new Directives, your Organization has been admitted to the "consultative status" partnership category. The advantages and obligations pertaining to this relationship are set out in Section IV, Articles 5 and 6. The Executive Board will be informed of this decision at its 189th session, in February 2012.

Henceforth, you may use the term "NGO in partnership with UNESCO" for purposes of information and promotion. However, UNESCO's logo may only be used with the authorization of the Organization, and only for particular events or activities that have been granted our patronage or that are covered by contractual arrangements.

I am very pleased to formalize an already existing and rich partnership between our two organizations, and am convinced that this new relationship will allow KSAAC and UNESCO to enhance their already fruitful joint activities.

Thanking you for your continued action in the service of international cooperation, I remain,

Yours sincerely,

Irina Bokova

Enc: 1

7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Tél. : +33 (0)1 45 68 10 00
Fax : +33 (0)1 45 68 55 55
www.unesco.org

إصدارٌ جديد

صدر مؤخراً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الحقيبة الاختبارية
مقياس وكسلر الكويت لذكاء أطفال ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية

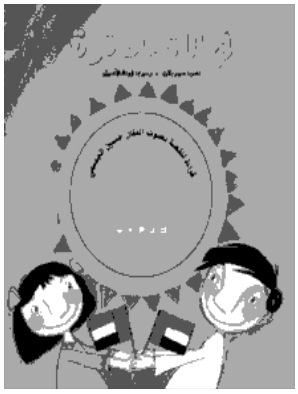
للدكتورة فوزية هادي الدكتور صلاح مراد
جامعة الكويت

تحتوي هذه الحقيبة على كل من:
الدليل النهائي للمقياس، كتيب الصور (1)، كتيب الصور (2)،
علبة المكعبات، وكراس تسجيل الإجابات للفترتين العمريتين
2:9 ـ 3:11 سنوات و4 ـ 7:3 سنوات، وعلبة تجميع الأشياء للصور المتقطعة،
وكتيب الإجابة للاختبار الفرعي "البحث عن الرموز"

سعر الحقيبة الواحدة 200 د.ك (مئتا دينار كويتي)

من قصص الأطفال

إعداد: د. علي عاشور الجعفر



اسم السلسلة:	التراثية
اسم القصة:	في الاتحاد قوة
اسم المؤلف:	عبير بلان
اسم الرسام:	لجينة الأصيل
دار النشر:	دار كلمات
مكان النشر:	الشارقة – الإمارات
سنة النشر:	2010
الطبعة:	الأولى

التلخيص:

تتحدث القصة عن طفل من دولة الإمارات العربية المتحدة اسمه "سلطان"، صنع في مدرسته علماً لدولة الإمارات بمناسبة العيد الوطني للبلاد، وقد تعرّف في هذا اليوم على معلومات كثيرة عن بلاده من المعلمة في المدرسة التي أخبرتهم أن دولة الإمارات قديماً كانت عبارة عن صحراء كبيرة، يتنقل فيها الناس على الجمال بحثاً عن الماء، وأخبره جدّه في البيت أن سكان الإمارات قبل اكتشاف النفط كان منهم البدو الرّحل، ومنهم البحّارة الذين يسكنون بالقرب من الشاطئ لصيد الأسماك والغوص على اللؤلؤ. ذهب "سلطان" مع عائلته إلى القرية التراثية للاحتفال بالعيد الوطني، وهناك قام الجميع بالمشاركة في بعض العادات القديمة والتراثية لدولة الإمارات، كركوب الجمل، ورقص (اليُولَه) بالسيوف، ونقش الحنّاء للنساء والبنات. كما شاهدوا الأدوات والتحف التراثية، وتناولوا العشاء المكوّن من الأطعمة الشعبيّة القديمة كالهريس واللقيمات، ثم أنشدوا النشيد الوطني للبلاد مع المسيرة الاستعراضية، وكان "سلطان" يرفرف بعلمه ففكر في سبب اختيار ألوان علم الإمارات هذه، وسأل جدّه الذي قال: "اللون الأخضر للأمل، واللون الأسود للإرادة، واللون الأبيض للسلام، أما اللون الأحمر فيرمز للوحدة". فتساءل "سلطان" عن معنى الوحدة؟ فأوضح له جدّه معنى الوحدة من خلال قصة العجوز وأحفاده السبعة الذين يسكنون في إمارات مختلفة وقد أرسل لهم عصا ليكسروها، فكسرها كل واحد منهم، فدعاهم جدّهم للحضور عنده، وأعطاهم سبع عصي ليكسروها، فما استطاعوا، فأوصاهم جدّهم بالوحدة. ففهم "سلطان" مغزى جدّه من هذه القصة، وبأن العصي ترمز إلى الإمارات السبع، وقد تعلم "سلطان" أن في الاتحاد قوة.

وتذكر القصة في النهاية معلومة، وهي أن الإمارات السبع توحدّت في تاريخ 2 ديسمبر 1971 في عهد الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان.

اسم السلسلة: قصص الأطفال
اسم القصة: المهمة المستحيلة
اسم المؤلف: ألطاف سعد المطيري
اسم الرسام: عماد صقر
دار النشر: مكتب الشهيد
مكان النشر: الكويت
سنة النشر: 2006
الطبعة: الأولى

التلخيص:

" علي " فتى في الخامسة من عمره، كان يحب تسلق الجبال، في يوم من الأيام قال لأبيه: أريد أن أتسلق الجبال، فقال الأب: أعدك أن تنمي هوايتك بعد الانتهاء من دراستك، وبعد أن تخرج علي من الثانوية العامة بمعدل مرتفع ذهب لأبيه وبشّره، وقال له: أين وعدك لي؟ فوافق الأب والأم على رغبته، وسافر علي لتسلق الجبال، وبعد سنين التقى بمايكل وهو أحد المحترفين بريطاني الجنسية فأراه خريطة على الحائط عليها علامات ملونة، ولكن علياً لم يجدها بدولة الكويت، فسأل مايكل عن السبب فقال هذه العلامات توضع فقط لمواطني هذه البلاد الذين استطاعوا بلوغ قمة جبال الهمالايا، فقرر علي بلوغ القمة ليضع علم الكويت، فسافر علي، وبدأت رحلته وكانت الحرارة منخفضة، وفي اليوم التالي اقترب من القمة وبدت مشاعر الخوف تسيطر عليه، ووصل علي إلى القمة، وحل الفرح محل الخوف، ووضع علم الكويت، ثم عاد إلى البلاد، وأصبح أول كويتي يصل إلى تلك القمة، وكل هذا من أجل الكويت وحباً لها.

اسم السلسلة: قصص الأطفال (مكتب الشهيد)
اسم القصة: الأخوات الثلاث
اسم المؤلف: قيروان صباح الهويدي
اسم الرسام: عماد صقر
دار النشر: مكتب الشهيد
مكان النشر: الكويت
سنة النشر: 2006
الطبعة: الأولى
القيم: حب الوطن / الصداقة / حمد الله وشكره / عدم اليأس.

التلخيص:

كانت تعيش في إحدى الجزر ثلاث ريشات، الكبرى لونها أبيض، والوسطى حمراء، والصغرى سوداء، تعاهدن على الحب والتعاون والأخوة والتضحية، وكن يتشاورن في كل ما ينوين فعله، وفي يوم من الأيام الهادئة ذات النسيم العليل، فجأةً ومن دون سابق إنذار هبت ريحٌ عاصفة دمرت المكان، وحملت الريشتان البيضاء والحمراء إلى مكان بعيد، وبقيت الريشة السوداء وحدها تصارع الرياح. وما أن هدأت العاصفة حتى صارتً الريشتان الحمراء والبيضاء تداويان جراحهما وتحمدان الله على بقائهما، إلا أنهما متألمتان

لفقدان الريشة السوداء والابتعاد عن الوطن، وأكثر من تأثرت بهذا الوضع وذرفت دموعاً كثيرة هي الريشة البيضاء حتى تمكن الحزن من عافيتها، ولكن الريشة الحمراء بحكمتها ورأيها السديد نصحتها بالصبر ومواجهة الواقع، وشدت من أزرها وأخذت بيدها تشجعها وتعطيها الأمل في العثور على الريشة السوداء والعودة لأحضان الوطن، لكن في الوقت نفسه لم تكن الريشة السوداء يائسة من العثور على صديقاتها، فظلت تبحث وتبحث ولكن دون فائدة، إلى أن طرق الحظ باب الريشتين التائهتين، وأعاد إليهما الأمل في العودة للوطن وليلتم شملهن مرة أخرى عن طريق إرسال رسالة إلى صديقتهن مع سرب الطيور المهاجرة الذي سيمر في بلدهن ليبلغوها بالشوق والحنين للأهل والوطن، وبالأسباب والمخاطر التي تمنعهن من العودة. تلقت الريشة السوداء الرسالة، وأخذت تقفز من الفرحة، وانتظرت رجوع صديقاتها بفارغ الصبر، إلى أن وجدت الريشتان وسيلة الرجوع، وهي سفينة مبحرة باتجاه الوطن قد تعلقتا بها، وعادتا إلى أحضان الوطن، وإلى صديقتهما التي تبادلهما الشوق والحنين، فالتقت الريشات الثلاث ببعضهن، وذرفنَ دموع الفرح.

اسم السلسلة: قصص الأطفال
اسم القصة: تحيا الكويت
اسم المؤلف: سارة محمد السعد
اسم الرسام: عماد صقر
دار النشر: مكتب الشهيد
مكان النشر: الكويت
سنة النشر: 2006
الطبعة: الأولى
القيم: حب الوطن والدفاع عنه / التضحية.

التلخيص:

جميعنا نحب المدرسة، ولكن لم أكن أحب طابور الصباح، وكنت أحسبه مضيعه للوقت، وفي تحية العلم كانت المدرسة تطلب منا أن نحيي العلم، ولكن بلا جدوى، قليل من كان يحيي العلم، ذات يوم ذهبنا في رحلة إلى متحف الشهداء وكنت من قبل لا أهتم لأمر الشهداء، ولكن بعد زيارتي للمتحف عرفت الجهود التي قدموها. وعندما عدت للبيت سألت أمي كيف مات خالي، فأخبرتني أنه ضحى بروحه فداءً للوطن، وهكذا قدّرت الشهداء، وعرفت جهودهم.

اسم السلسلة: قصص الأطفال
اسم القصة: النسر والدم
اسم المؤلف: روان ناصر الصانع
اسم الرسام: عماد صقر
دار النشر: مكتب الشهيد
مكان النشر: الكويت
سنة النشر: 2006
الطبعة: الأولى
القيم: التضحية / الإخلاص / عدم الغدر / عدم الطمع.

التلخيص:

تعتبر هذه القصة من القصص التي جسدت الغزو العراقي الغاشم على دولة الكويت، وأن ليس من الحق أن كل ما يراه الإنسان يغزوه، وكل حبة تراب في أرض المواطنين تعتبر من حقهم، وليس من الإنصاف أن نأخذ حقهم.

أولاً - روت علينا هذه القصة النسر وهو يحوم على فريسة فدت أرضها بروحها ودمها لأرضها وعرضها، وإنه لمن الصعب أن نطمع في أرض أهلها أولى بها.

ثانياً - كل شيء في جسد الشهيد يتألم؛ لأنه فارق جسد إنسان ضحى بروحه وجسده من أجل الكرامة والأرض والشرف، ونجد أنه حتى الدم لما فارق جسد الشهيد تألم آلاماً شديدة، ولكنه تغلغل في أرض الشهيد، وأن كل شيء مكمل لشيء.

ثالثاً - يجب أن نعرف أن كل شيء له وطن، الدم له جسد الإنسان، والإنسان له وطن يدافع عنه، والوطن له مواطنون يدافعون عنه، ويذودون عنه، ويسقونه بدمهم وأرواحهم.

اسم السلسلة: الأفق الجديد
اسم القصة: يوم العلم
اسم المؤلف: فرانسيس كوبلاند ستيكلز
دار النشر: دار الفتى العربي
مكان النشر: القاهرة – مصر
سنة النشر: 1989م
الطبعة: الأولى
القيم: المشاركة في الاحتفالات الوطنية لها أثر عميق / الحرية.

التلخيص:

تروي هذه الحكاية قصة طفلة من فلسطين المحتلة علمت بـ "يوم العلم"، فأرادت أن تشارك في الاحتفال، وظلت تفكر في كيفية صنع علم لبلدها من الألوان الأربعة: الأبيض والأخضر والأسود والأحمر، فقالت لجدها ووافقت الجدة على المساعدة في خياطة العلم، فبدأت الطفلة في البحث عن قطع من القماش لكل لون فوجدت عند جدتها قماشاً لونه أسود، وذهبت لأبيها، وأعطاها القماش الأبيض، ووجدت قطعة من القماش الأخضر بين حطام أحد البيوت، ووجدت اللون الأحمر عند جارتهم، فعادت إلى جدتها وأعطتها شرائط القماش، وقامت الجدة بخياطة العلم، ففرحت به، وشكرت جدتها، وفي "يوم العلم" سارت هي وأسرتها إلى ميدان المدينة، وقام الجميع بتعليق الأعلام، فعلقت علمها فوق قاعة المدينة، وبدا بديعاً، وبينما هم يحتفلون جاء الجنود الأعداء وأطلقوا الرصاص على الأعلام إلى أن مزقوها، وفرقوا المحتفلين، فحزنت الطفلة كثيراً فقام أخوها واشترى لها بالونة، ووضع عليها علماً لاصقاً، فابتهجت، ولعبت بها إلى أن أُفْلتَ من يدها، وأخذ العلم يرتفع في الهواء جداً بعد أن جعل "يوم العلم" خاصاً بها شخصياً.

اسم القصة: كيف نحمي دارنا؟
اسم المؤلف: سميرة نعيم خوري
اسم الرسام: حلمي التوني
دار النشر: دار الحدائق
مكان النشر: بيروت – لبنان
سنة النشر: 2001
الطبعة: الأولى
القيم: الدفاع عن النفس / التضحية / حب الوطن / الشجاعة.

التلخيص:

كل الكائنات الحية لها القدرة على الدفاع عن نفسها، فالقطة لها مخالب لتحمي نفسها، والكلب له أسنان يدافع بها عن نفسه، والنسر له منقار، والنحلة لها لسعة، والحلزونة لها صدفة، والوردة لها أشواك كثيرة، والفيل له خرطوم طويل وقوي، والحية تحمل السم في أحشائها، أما الإنسان فيكون السلاح والقوة والشجاعة والتضحية والفداء هم السد المنيع والدرع الواقي له من الأعداء، فيحمي داره ونفسه.

اسم السلسلة: جائزة فاطمة بنت هزاع لقصة الطفل العربي
اسم القصة: عيد النصر
اسم المؤلف: د. عبد المجيد زراقط
دار النشر: الهيئة العليا لجائزة الشيخة فاطمة بنت هزاع
مكان النشر: أبو ظبي – الإمارات
سنة النشر: 1998
الطبعة: الأولى
القيم: الدفاع عن الوطن / الحيلة / التعاون / الحرية.

التلخيص:

تحتفل غابة الهناء في كل عام من فصل الربيع بعيد اسمه عيد النصر، وحكايته أنه كان هناك غابة فيها نهر غزير يرويها، فكان من عاداتها أن تحتفل بقدوم الربيع من كل عام بعيد الصفاء، يبدأ العيد برش الماء بخرطوم الفيل على الأشجار والحيوانات، وذات يوم أشرقت شمس العيد على صراخ القرد: طردوني طردوني. وأيضاً على صراخ الخروف: طردوني طردوني. فسألوا الهدهد، قالوا: هيا لنذهب لسيد الغابة. فذهبوا إليه، وأخذ يستمع للقرد والخروف، قال القرد: إن الثعلب أتى إلى بيتي ومعه موز، وأخذت أرحب به، وقال: هيا لندخل إلي بيتك بحكم أنه هو سيد النهر، فخدع القرد، وطرده خارج بيته، وأقفل على ذنبه وأتى دور الخروف، وقال له: دخل علينا الذئب وهاجمنا جميعاً فهربت بعد أن قطع صوفي، حيث قال القنفذ: إنه سمع الثعلب والذئب والنمر يتآمرون للاستيلاء على الغابة، وقد قام النمر بسد ماء النهر، وهنا اجتمع سيد الغابة مع الحيوانات لوضع الخطط لطرد الأشرار. حيث استطاع القرد والقنفذ والحمار طرد الثعلب بالحيلة، واستطاع الخروف والكلبان طرد الذئب من المرج، واستطاعت النحلات طرد النمر من عرين النهر، والدب والفيل والثور استطاعوا إزاحة الصخرة، وتدفق الماء للغابة، واحتفلوا بعيد النصر.

اسم السلسلة: أشبال الأقصى
اسم القصة: ذوات الضفائر
اسم المؤلف: محمد مكرم بلعاوي
اسم الرسام: إياد عيساوي
دار النشر: دار المنهل
مكان النشر: عمان – الأردن
سنة النشر: 2004
الطبعة: الأولى

التلخيص:

تحكي القصة أنه كان هناك قبل مئات السنين جيش التتار، وكان كبيراً جداً، وهاجم المسلمين، وقتلهم وعذبهم، وأوشك أن يصل لبيت المقدس، وكان هناك سلطان شجاع يريد أن يقاتل التتار، ولكن جيشه خذله، فتوجه لشيخ مصر مجاهد، وقام الشيخ يحرض ويدعو المسلمين لقتال التتار، ولكن الناس انشغلوا عنه بأنفسهم وبأموالهم، وحزن الشيخ لحال المسلمين، ورأى في يوم من الأيام صبية وفتيات يرسمون على الجدار بيت المقدس، ويصيحون: "التتار التتار، أنقذونا من التتار" فتصدى لهم ولد صغير، وانتصر عليهم ففرح الشيخ بهم، وأثنى عليهم، وأخبرهم عن خذلان أهلهم، فقالوا له: إننا سنقنعهم،وهذا دليل على الثقة، وجاء يوم الجمعة، وخطب فيهم الشيخ ولكنهم تجاهلوه،وفجأة دخل الأطفال الشجعان، وأخذوا يصرخون لبيك يا شيخ لن يتخلى عنك أهلنا، فنحن معك، وهذا دليل على شجاعة الأطفال، فاقتنع الأهل، وقاتلوا التتار، وانتصروا عليهم.

اسم السلسلة: أشبال الأقصى
اسم القصة: فارس الأقصى
اسم المؤلف: محمد مكرم بلعاوي
اسم الرسام: إياد عيساوي
دار النشر: دار المنهل
مكان النشر: عمان – الأردن
سنة النشر: 2004
الطبعة: الأولى

التلخيص:

تحكي هذا القصة حكاية طفل يتيم اسمه حسن من فلسطين، توجه في صباح أحد الأيام إلى المدرسة، ولكنه وجد أبوابها مغلقة، والناس محتشدون أمام البوابة يتهامسون أن (الأقصى في خطر)، فخطب رئيس البلدية في الناس وقال لهم: إن المسجد الأقصى في خطر، فقوات الاحتلال تحفر نفقاً تحته لتصل إلى المسجد المرواني ليجعلوه معبداً لهم لكي يسيطروا على المسجد الأقصى، فثار أهل البلدة، وارتفع صوت التكبير، واقترح عليهم رئيس البلدية أن يسارعوا لترميم المصلى المرواني، وجمع التبرعات، وبذل المجهود لإنقاذ الأقصى، فتبرعوا كل بحسب استطاعته، لكن حسن اختفى منذ ذلك اليوم، فلم يره أحد في المسجد

أو المدرسة، فمر صديقه يوسف على المصلى المرواني، فرأى حسناً مشغولاً بتبليط أرضية المصلى، وعندما انتهت أعمال الترميم في المصلى قدم الناس لحسن درع (فارس الأقصى) لبذله مجهوداً عظيماً في المسجد، وحراسته ليلاً ونهاراً؛ إنه الفتى الشجاع حسن.

اسم السلسلة:	أشبال الأقصى
اسم القصة:	مرحباً بكم في القدس
اسم المؤلف:	محمد مكرم بلعاوي
اسم الرسام:	إياد عيساوي
دار النشر:	دار المنهل
مكان النشر:	عمان – الأردن
سنة النشر:	2004
الطبعة:	الأولى

التلخيص:

تحكي القصة عن ولد اسمه " عمر " ، شجاع يحب وطنه كثيراً، ويدافع عنه، وكان يجمع الزوار إلى بيته ليقوم بالشرح لهم عن معالم القدس، فذات يوم بينما كان يشرح عمر لأصدقائه الزوار على سبورة مرسوم عليها صورة القدس بالطباشير فجأة !! دخل ولد غريب، ورمى عليهم الطماطم، فغضب الزوار منه، وسألوا عمر عن هوية هذا الولد، فرد عليهم بأنه في أحد الأيام وبعد رجوعهم من زيارة بعض الأقارب وجدوا هذا الولد مع عائلته محتلين الطابق العلوي من منزلهم، ولم يستطيعوا إخراجهم. وفي صبيحة أحد الأيام استيقظ عمر مستعداً لذهابه إلى المدرسة، فمر على اللوحة المرسوم عليها صورة القدس، ولكن هذه المرة لم ير صورة القدس، وإنماصورة مبنى آخر غير القدس، فذهب بها إلى المدرسة، وسأل أستاذه عن المبنى، فقال له الأستاذ: إن هذا هو المبنى الذي تريد القوات المحتلة بناءه مكان المسجد الأقصى، فمسح عمر هذا المبنى ورسم المسجد الأقصى، وكتب عليه مرحباً بكم في القدس، وقام بالتجوال في أثناء الليل في شوارع القدس، وقد مسح كل لوحة مكتوب عليها باللغة العبرية، وكتب عليها مرحباً بكم في القدس. وذات يوم عندما عاد عمر من المدرسة رأى مجموعه من شرطة الاحتلال معهم الولد الغريب، فقد بلغ عنه هذا الولد الشرير بأنه هو الذي كتب هذه العبارة في أنحاء شوارع القدس وأخذوا عمر معهم إلى الشرطة، وفي المساء عاد عمر، ولكن بعد أن هددوا بسجنه في المرة القادمة. وعندما استيقظ عمر في الصباح رأى طائرة ورقية عليها علم الاحتلال، فغضب غضباً شديداً، وقرر أن يعمل شيئاً كبيراً وجميلاً، حيث عمل بالوناً أحمر كبير يسحب وراءه عبارة مكتوباً عليها مرحباً بكم في القدس، وعندما رأت القوات المحتلة هذا الشيء ضربوه بالنار، فخرج منها غيمة كبيره على ألوان العلم الفلسطيني تشع في السماء الرحب، ونزل منه أيضاً قصاصات ورق مكتوب عليها مرحباً بكم في القدس.

اسم القصة: عطر الوطن
اسم المؤلف: محمد أحمد سعيد
اسم الرسام: أحمد عز العرب
دار النشر: مجلة العربي الصغير
مكان النشر: الكويت
سنة النشر: 2000
القيم: الحرية / عدم التعدي على الآخرين / حب الوطن.

التلخيص:

كان هناك فلاح له مزرعة جميلة، وفي يوم من الأيام خرج إليها ووجد فيها غزالتين: إحداهما حمراء، والأخرى صفراء، فعندما اقترب منهما سمع من يناديه، ويطلب منه المساعدة، فاندهش وتعجب من هذا، ثم تكرر الصوت حتى عرف أن الصوت يخرج من الغزالتين، حيث طلبا منه المساعدة حتى يخلصهما ممن سحرهما، حيث كانت " فتاتان جميلتان " وحولهما الحكيم راشد إلى غزالتين حتى يحميهما من الغزاة الذين غزوا مدينتهم بلاد البحر، وذلك بأمر من زوجة الحاكم والدتهما، وكانتا في حديقة القصر تلعبان، وعندما اشتدت الحرب هربا إلى مكان بعيد حتى وصلتا إلى الفلاح وزوجته، وكانت أمهما حزينة على فراقهما، حيث أعد الحاكم أبوهما مكافأة مالية لمن يجدهما، وأمر جنوده بالبحث عنهما، وبعد ذلك أخذ الفلاح الغزالتين وزوجته، وأمرهما بأن يسيرا للوصول إلى بلاد البحر وطن هاتين الغزالتين ليردوا هذه الأمانة إلى أصحابهما، وبعد أن قطعوا شوطاً طويلاً من السير قرروا أن يرتاحوا في مكان قرب النهر، وبعد أن ارتاحوا قليلاً قرر الفلاح أن يسبح في النهر وينتعش، وفي هذه اللحظة أدرك الزوجة النعاس وغفت قليلاً، ولما أفاقت صاحت وتفاجأت مما رأته على الغزالتين، حيث رأت الشعر يتدفق من رأسيهما، وبدأت تظهر عليهما ملامحهما الأولى، ثم واصلت القافلة الصغيرة في السير، وأخذ الفلاح يلحظ التغيرات البطيئة التي تظهر على الغزالتين، حيث ظهر وجههما، وعرف الفلاح سر هذه التغيرات، وهو الاقتراب نحو وطن هاتين الغزالتين فكلما اقتربوا من بلدتهما ظهرت ملامحهما أكثر، حيث إن رائحة الوطن سبب في ذلك، وعطر الوطن هو الدواء الشافي من كل سحر.

اسم القصة: مذكرات فطومة الكويتية الصغيرة
اسم المؤلف: ثريا البقصمي
اسم الرسام: ثريا البقصمي
دار النشر: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
مكان النشر: الكويت
سنة النشر: 1992
القيم: الوطن أغلى ما يملكه الإنسان، لذا فهو يذود عنه بماله ونفسه / حب الوطن يبعد الخوف من أي شيء / التمسك بالوطن والدفاع عنه واجب كل مواطن / الذود عن الوطن والدفاع عنه يجبر الطغاة على الانسحاب وعدم تكرار المحاولة.

التلخيص:

فطومة فتاة كويتية في التاسعة من عمرها، وقد رأت الكثير في بلدها فقامت بتسجيل ذلك في مذكرات، وعلى فترات:

- 2 أغسطس 1990: في صباح هذا اليوم أحست فطومة بأن هناك أمراً غير طبيعي، فوالدها لم يذهب إلى عمله، بل كان يستمع إلى المذياع. وعند سؤالها عن عدم ذهابه لعمله أجابها بجواب لم تفهمه، وهو قوله بأنه قد فقد وطنه.
- 10أغسطس 1990: الحياة في البلد كانت مرعبة، فقد كانت الدبابات والشاحنات والجنود يملؤون المكان، ويحملون الأسلحة، ومع مرور الأيام أصبح صوت الرصاص عادياً لكنه مرعبٌ، ولذلك كانت تلجأ فطومة للنوم مع والديها، وكانت والدتها تواسيها وتخفف عنها.
- 15أغسطس 1990: كان من الصعب الخروج من المنزل، وذلك لانتشار الجنود.
- 16 أغسطس 1990: كانت فطومة تلجأ إلى الرسم لتعبر عمّا ما يحدث، لكن والدتها ترفض ذلك؛ لأنه عند عثور الجنود عليها فلن يرحموها.
- 20 أغسطس 1990: رحل أقارب فطومة، وذلك بعد اعتقال خالها يوسف بعد تفتيش منزل جدتها ثلاث مرات.
- 27 أغسطس 1990: غيّر والد فطومة اسمه إلى محمد شوقي، وقام الجميع بإخفاء هوياتهم الحقيقية.
- 2 نوفمبر 1990: انتقلوا إلى منزل أقاربهم، وذلك حتى يكون المنزل لوالدها وأصدقائه ويتسنى لهم القيام بأعمال المقاومة. لذلك عليه أن يختبئ لأنه مطلوب للاحتلال.
- 17 نوفمبر 1990: اقتحم الجنود المنزل وقاموا بتخريبه.
- 20 نوفمبر 1990: قرروا الذهاب لمدينة بغداد، وذلك حتى تتصل والدتها بأقاربها، وكذلك لزيارة أخيها المعتقل.
- 22 نوفمبر 1990: قاموا بزيارة خالها المعتقل في بعقوبة.
- 18 يناير 1991: بدأ الهجوم الجوي لتحرير الكويت.
- 23 فبراير 1991: اقتحم الجنود المنزل، وذلك لاعتقال والدها بعد أن قاموا باعتقال أكبر عدد من الرجال الكويتيين، فأخذوا والدها ووالد صديقتها وأخا صديقتها الأخرى، وأبناء جيرانهم.
- 26 فبراير 1991: تحررت الكويت في هذا اليوم، ولم يعد والد فطومة.

اسم السلسلة: حكايات بطولية للأطفال
اسم القصة: أسد فوق حيفا (فراس العجلوني)
اسم المؤلف: روضة الفرخ الهدهد
دار النشر: دار كندة
مكان النشر: عمّان – الأردن
سنة النشر: 1985
القيم: الوقوف في وجه المحتلين لنصرة الوطن / بذل الغالي والنفيس في سبيل الدفاع عن الوطن / التضحية / الجهاد / حب الوطن / الصداقة / الشجاعة والإقدام / الحرية.

التلخيص:

جلس الأبناء الثلاثة "زهير" و "مازن" و "عصام" ينتظرون ولادة أمهم، وكان والدهم قلقاً يتحرك يميناً ويساراً، ويرى المرأة الغريبة التي تخرج من غرفة النوم وتدخل المطبخ ثم تعود مرة أخرى لغرفة النوم، وهم قلقون على أمهم، وكان الأب يخفف عنهم، وذلك باختيار الاسم للمولود أو المولودة، وبعد فترة سمعوا صراخ طفل، فتقدموا للغرفة، وخرجت المرأة الغريبة، وقالت للأب: لقد رُزقت بمولود. فابتسم الأب ودخلوا للأم ورأوا المولود بجانبها، فقرر الأب تسميته "فراس" ويعني باللغة العربية الأسد، فقد كان فراس يلعب مع إخوته في الساحة، إذ بأبيه يأتي ويطلب منهم الدخول للمنزل، فلحق فراس بوالده وسمعه يتحدث مع والدته عن قمع القوات الإنجليزية للثوار العرب في فلسطين، فازدادت الأسئلة لدى فراس عن ذلك. كبر فراس، وعلم أن هناك أرضاً من الوطن العربي قد احتلّها الأعداء، وقرر بما أن والده جندي الله في الأرض فإنه سيكون جندي الله في السماء، أي: طياراً. وبعد سنوات أصبح في قاعدة الحسين الجوية في المفرق، فكان هو ورفاقه "موفق السلطي" و "بدر ظاطا" و "محمد" و "إحسان" ما أن يحدد القائد ساعة التدريب فإنهم يتسابقون للوصول لطائراتهم، وبينما هم في القاعدة، إذ يسمعون صافرات الإنذار فيسارعون في الصعود للطائرات، وكان موقف فراس موقف الأبطال؛ إذ استطاع إصابة طائرتين، وطائرتان سقطتا على أرض الأردن، فاستحق بذلك وسام الإقدام العسكري، وقد قام والد فراس بشراء أرض قرب البحر الميت للعمل بها ولقربها من المسجد الأقصى، وكان فراس يقضي إجازته بها ويدعو أصحابه. وعند إعطائه بعثة لبريطانيا قام بعمل حفلة لتوديع أصحابه، وكان أول المدعوّين صديقه موفق السلطي الذي عاد من فترة التدريب، وأصبح مسؤولاً في القاعدة. سافر فراس للتدريب، بينما بقي موفق مسؤولاً، وفجأة في يوم الأحد انطلقت صافرات الإنذار، وانطلق موفق مع رفاقه إلى طائراتهم للدفاع والتصدي للأعداء، فكان نصيب موفق الشهادة، فعلم فراس بذلك، وحزن كثيراً، ولكن ما خفف حزنه أن صديقه نال وسام الإقدام العسكري، وبعد ذلك قام فراس في القاعدة برسم الخطط والأهداف للقضاء على المحتلين، وكان ينتظر الوقت المناسب، وعند انطلاق الصافرة تحرّك الجميع إلى طائراتهم، وأخذوا يحاربون ويهاجمون، وفجأة أصيبت طائرة فراس بقذائف كثيرة فنال الشهادة، وحزن أصدقاؤه، وقاموا بإبلاغ أهله، فقد كان الأب يعلم بذلك، ولكنه صبر وتحمل ولم يتمالك الصدمة فنقل إلى المستشفى، غير أن أصدقاء فراس لم يتخلوا عن

حلمه في القضاء على المستعمرين، حيث إنهم هاجموهم وفق الخطط والأهداف الموضوعة من قبل الشهيد فراس، وكان كل فرد من أفراد سرب الشهيد فراس مع كل ضربة أو رشاش أو طلقة يقول: لأجل عينك يا فراس، ولأجل الوطن الذي عشقناه جميعاً، وقد كان كل صديق من أصدقاء فراس، وكل قريب من أقاربه يحمل اسم فراس في قلبه ويعطيه لابنه تخليداً له، واستمراراً لروح النضال ضد الأعداء.

اسم السلسلة:	حكايات بطولية للأطفال
اسم القصة:	رحلة النضال (ابن قولية وبطل سلمة الشيخ حسن سلامة)
اسم المؤلف:	روضة الفرخ الهدهد
اسم الرسام:	كمال صالح
دار النشر:	المؤسسة الصحفية الأردنية
مكان النشر:	عمان – الأردن
سنة النشر:	1982
الطبعة:	الثانية
القيم:	الدفاع عن الوطن / التضحية / الحرية.

التلخيص:

تحكي قصة شاب اسمه " حسن سلامة " يعمل في مجال تكسير أحجار الجبال من خلال الكسارة، وهو رجل قوي يكسر الصخور ويطحنها ليبيعها، ويستعملونها في بناء البيوت والعمارات الضخمة في فلسطين وبالتحديد في يافا والرملة واللد. وفي يوم استيقظ حسن من نومه مذعوراً لسماع أصوات طلق نار، وانطلق حسن إلى بيت ابن عمته محمد ياسين ليعرف ما الخبر، ولماذا يطلق الإنجليز الرصاص على الناس، فأخبره الشيخ محمد ياسين بأن هؤلاء الإنجليز احتلوا أرضهم ويضايقون العرب في كل قراهم، وفي أثناء الحديث يسمعون صوت مكبر الصوت يعلن عن التالية أسماؤهم أن يغادروا منازلهم لنسفها بالحال، فقفز حسن سلامة من مقعده مفزوعاً والغضب يملأ عينيه، ولكنه لم يرض بذلك، فقرر أن يجمع رجال القرية الذي يثق بهم، ويتدربون جميعاً على حمل السلاح لطرد الصهاينة والإنجليز. وبعد فترة قرر أن ينزل متخفياً إلى مستعمرات الصهاينة ليتجسس ويعرف الأخبار، ورجع لأصحابه في الليل، واتفقوا على الهجوم على قافلة يهودية وأحضروا الأسلحة والديناميت، وانقضوا على القافلة ودمروها، ووقع اليهود قتلى وجرحى، وأصيب حسن برصاصة في رقبته، واستشهد ابن عمته محمد ياسين، وساعده صديقه محمود للوصول إلى المخبأ، وحضر طبيبان من أصدقائهم وعالجوه. ثلاث سنين وحسن ورفاقه يحاربون الإنجليز واليهود حتى انتشر وشاع اسمه، وأمر الإنجليز بالقبض عليه مع الإغراءات المالية، حتى أتت الحرب العالمية الثانية وشارك الإنجليز مع الألمان، وبذلك لم يستطع الإنجليز التصدي للعرب والحرب في وقت واحد، فقامت بحيلتها وطلبت من الملوك العرب بأن تقف الانتفاضة والضغط على الثوار الفلسطينيين إلى أن تنتهي الحرب وتعطي حلاً عادلاً. ونجحت المكيدة وكانت نية حسن بالزواج في ذلك الوقت، وتزوج من امرأة فاضلة اسمها مريم خواجة، أنجبت له ثلاثة أولاد بنتان: جهاد ونضال، وولد هو علي. بعد ذلك تدرب أبو علي مع رفاقه

فـي العراق وألمانيـا، وحين عادوا إلى فلسـطين بالمظلات بعد أن تدربـوا عليها، ولكن مظلة الأسـلحة والذخيرة لم يجدوها لأنهم نزلوا بالمكان الخطـأ، وأحس الإنجليز بذلك، وجهزوا الدوريات لتفتيش البيوت، وعثروا على صديقه عبد اللطيف ومساعد الطيار، واختبأ حسن سـلامة ورفيقه عند الحاج محمود، وبعد ذلك ذهب إلى بيروت وعاد مرة أخرى بالأسـلحة والذخائر، وحارب حتى رجع رأس العين، واستشهد بآخر معركة له وتوفي.

اسم السلسلة: من كل بلد عربي قصة
اسم القصة: عام المركب (قصة من ليبيا)
اسم المؤلف: عبد التواب يوسف
دار النشر: دار مصر للطباعة
مكان النشر: القاهرة – مصر
القيم: الشجاعة / الحرية / المغامرة / التضحية.

التلخيص:

في يوم من الأيام أقامت أسـرة "صنديد" حفلاً لعيد مولده، وبعد انتهاء الحفل سـأل صنديد الجدة: جدتي لماذا لا تحتفلين بعيد مولدك؟ فأجابت الجدة: إننا لا نعرف يوم مولدنا، ولكـن نقـول ولد فلان في عـام المركب، أو قبله بسـنتين، أو بعده بسـنه.. وهكذا. فسـألتها "غاليـة": وما عام المركـب؟ وأي مركب؟ فأجابت الجـدة: عام المركب هذا لـه حكاية، وأخذ أبوكما اسـمه (مفتاح) عن بطل هذه الحكاية، ففي ذلك العام سلب العثمانيون حريتنا، فبدأ عرب ليبيا الأحرار يسـلحون أنفسـهم، فأخذ أحد الأبطال الليبيين بتوفير السـلاح للشـعب الليبي وهو الريس مفتاح لإنقاذ البلاد، وتسـليح الشعب، فأخذ مركبه وبحارته إلى أوروبا لشـراء السـلاح، وفي طريق عودته إلى ليبيا اسـتوقف عند الحدود التونسـية وطلبوا منه تسليم السـلاح والذخيرة، ولكنه رفض وطلب من بحارته النزول من المركب، وقام بتفجير المركب ومات شهيداً حتى لا يصل السلاح إلى أعداء العرب.

اسم السلسلة: شهداء الكويت
اسم القصة: الشهيد أحمد قبازرد
اسم المؤلف: عبد الله محمد
اسم الرسام: سعيد مرعي
مكان النشر: الكويت
سنة النشر: 1999
الطبعة: الأولى
القيم: حـب الوطـن والدفـاع عنـه/ التضحيـة / الشجاعة / الخيانة.

التلخيص:

تتحدث هذه القصة عن أبطال الكويت، وهذه القصة بالذات تتحدث عن الشهيد "أحمد

محمود قبازرد" وكيفية استشهاده. كان أحمد قبازرد شاباً يعمل ضابطاً في الشرطة، حيث كان يحلم دوماً منذ الصغر بأن ينتسب لكلية الشرطة، ويدافع عن وطنه، وفعلاً تحقق له ذلك وانتسب إلى كلية الشرطة، وترقى بعد ذلك إلى أن وصل إلى رتبة نقيب، كان الشهيد في أثناء الغزو الغاشم خارج الكويت، ولكن بمجرد علمه بالعدوان قام بالدخول إلى الوطن، دخل إلى وطنه متسللاً عن طريق الصحراء، حيث كانت الصحراء، وكما هو معروف عنها إنها حارقة وقاتلة، إلا أن كل ذلك يهون عنده في سبيل الوطن. دخل الكويت، حيث ادعى أنه مزارع، وبعد دخوله شكّل مجموعة كبيرة من المقاومة، والتي كانت تقوم بعمليات ضد العدوان، حيث كان قبازرد قائداً عليهم بحكم معرفته بأمور التخطيط العسكري، وفعلاً نفّذوا عمليات بطولية كثيرة، ولكن نجد أن أحد المرتزقة قام بالإبلاغ عنه فاقتحم الجيش الغاشم منزله واعتقلوه، بعد اعتقاله قام جنود الاحتلال بتعذيبه لكي يعترف ويبوح بأسرار مجموعته، لكن البطل لم يعترف على إخوانه، وصمد صمود الأبطال، فلم يكن أمام الأعداء إلا إعدامه، وفعلاً أُعدِم أمام منزله. فاستشهد ليضيء سماء الكويت ببطولته.

اسم السلسلة: شهداء الكويت
اسم القصة: الشهيد عامر العنزي
اسم المؤلف: عبد الله محمد
مكان النشر: الكويت
سنة النشر: 1999
القيم: الشجاعة / التضحية / الدفاع عن الوطن / المراوغة / التعاون / الحرية.

التلخيص:

الشهيد " عامر فرج العنزي" هو أحد الأبطال الذين استشهدوا في ملحمة القرين، ويعمل ضابطاً بالجيش الكويتي برتبة ملازم أول، وقد دافع دفاع الأبطال، وأنه بعد حدوث الغزو الغاشم مباشرة ذهب إلى القيادة العليا للجيش، ومن ثم قاتل العديد من المحتلين ببسالة في منطقة الجيوان، وكذلك في منطقة كيفان، وبعد أيام من الاحتلال الغاشم للوطن كوّن الشهيد عامر مع زملائه العسكريين وبعض المدنيين مجموعة للمقاومة، قامت بالكثير من الأعمال البطولية، وقتل أعداد كثيرة من جنود المحتل الغاشم، ولم يعتقل الشهيد عامر قبل استشهاده؛ لأنه كان يتخفى بأسماء وهويات مختلفة، ومع بداية الحرب الجوية كان الشهيد عامر مع إخوانه يقومون بزعزعة قوات المحتل الغاشم من الداخل من خلال عمليات فدائية قام بها مع زملائه، قتل فيها بعض جنود المحتل الغاشم، ومنها عملية جليب الشيوخ، وعمليات الطرق السريعة، وكذلك خطف وقتل جنود العدوان المحتل، أما في ملحمة القرين فهي بطولة بحد ذاتها للشهيد عامر العنزي مع زملائه المشاركين فيها. قاتل فيها الشهيد باستبسال، لقد بدأت تلك المعركة بين الشهيد عامر وزملائه ضد القوات المسلحة الغاشمة، وبدأ في صباح يوم 24/2/1991، وانتهت في مساء نفس اليوم، وقد استشهد عامر العنزي في هذه الملحمة بعد قتال بطولي أثار جنود المحتل الغاشم ببطولته واستبساله، وكان يقاتلهم من خلال مدفعه الرشاش، وبعد مقاومته سقط الشهيد عامر العنزي فكان أول شهيد في ملحمة القرين الشهيرة.

اسم السلسلة: شهداء الكويت
اسم القصة: الشهيدة أسرار القبندي
اسم المؤلف: عبد الله محمد
مكان النشر: الكويت
سنة النشر: 1999
القيم: التضحية / التعاون / الشجاعة / كتم الأسرار / الوفاء.

التلخيص:

الجدة تسأل "مريم" عن مكان وجودها قبل وصولها البيت، فقالت مريم: إنها كانت في المكتبة تقرأ كتاباً بعنوان: "التضحية والفداء" وطلبت من جدتها أن تتحدث لها عن التضحيات، وقالت الجدة: إن التضحية من أروع ما يقدمه الإنسان لوطنه، وقالت إن هناك شهداء وشهيدات للوطن وبدأت تحدثها عن الشهيدة "أسرار القبندي" وقالت: إنها بطلة من الكويت تحمل مؤهلاً دراسياً عالياً، وتعمل ناظرة مدرسة الخليفة للمعاقين. كانت قبل الغزو الغاشم إنسانة رقيقة في تعاملها مع الآخرين، وكانت تتسم بالأمانة والصدق وحب مساعدة أبناء الوطن، وفي أثناء الغزو اتسمت بالوفاء، فهي مواطنة صالحة تساعد الأرامل واللجان، واخترقت الحصار الإعلامي لتوصل صوت الكويت الحر للعالم الرافض للاحتلال الغاشم. وانضمت للمقاومة وبدأت عملها البطولي بنقل الأموال والأسلحة التي كانت تأتي بها من السعودية فسألتها مريم: هل خرجت أسرار من الكويت؟ فأجابتها الجدة: نعم خرجت من الكويت كثيراً، وذلك لجلب الأموال والأسلحة وإخراج بعض العائلات بسلامة، وتعود بالمنشورات والأسلحة، ووضع الخطط الناجحة التي أسهمت في حصد بعض جنود المحتل الغاشم مثل عملية سوق الحراج. فسألت مريم: كيف استشهدت؟ فأجابت الجدة: تم اعتقالها وأرسلت إلى المعتقل، وقام جنود الاحتلال بتعذيبها للاعتراف على زملائها ولم تفعل، فكانت كاتمة للسر، وبعد فشلهم معها أعدموها دون رحمة. رحم الله الشهيدة أسرار القبندي، وسنسير على دربها جميعاً، فيجب أن نضحي جميعنا من أجل الوطن.

اسم السلسلة: السلسلة القصصية للصغار
اسم القصة: السمكة والبحر
اسم المؤلف: نازك خريس
اسم الرسام: علي شمس الدين
دار النشر: دار الحدائق
مكان النشر: بيروت – لبنان
سنة النشر: 1993
الطبعة: الأولى
القيم: الحرية / الصداقة / الرفق بالحيوان / الوحدة.

التلخيص:

نجح "غسان" في الامتحان فكافأه والده بسمكة صغيرة في حوض، وكان غسان يحب هذه السمكة ولا يفارقها أبداً، وكان يطعمها كل يوم فتات الخبز، وتعلق غسان كثيراً

بها، وفي يوم من الأيام جلس غسان يفكر ويتساءل أين أم هذه السمكة وأين أقرباؤها وهل لديها أخوات وأصدقاء تلعب معهم؟ وأخذ غسان يفكر كيف أمسك الصياد بالسمكة وحرمها من أمها ورفاقها ومن حريتها؟، فتذكر غسان كم كان حزيناً عندما منعته أمه من اللعب مع رفاقه، وأخذ يفكر بالسمكة ووحدتها في هذا الحوض، فذهب غسان إلى البحر، ورمى السمكة وراقبها، وهي تبتعد وتحرك ذيلها وتسبح بفرح، فقد رجعت إلى عالمها ومكانها المناسب. ثم رجع غسان إلى بيته وهو سعيد يفكر بعودة السمكة إلى عالمها وأصحابها.

اسم السلسلة: بطولات عربية
اسم القصة: زنوبيا فارسة الصحراء
اسم المؤلف: فالح فلوح
دار النشر: دار الآداب
مكان النشر: بيروت – لبنان
القيم: الشجاعة / الدفاع عن الوطن / حسن القيادة.

التلخيص:

في متحف دمشق وقفت "عبير" ووالدها يتأملان اللوحات الفنية التي تحمل عدة معاني وأحداث، وكان يرافقهما خبير لشرح أحداث اللوحات، وأعجبت عبير بتاريخ هذه المدينة العربية، ورأت تمثال فتاة تدمرية في زيها العربي، مما أدى إلى زيادة إعجابها، واشترت عبير دليلاً عنوانه: تدمر عروس الصحراء. وكانت تدمر مدينة تجارية وتقيم علاقات مع مدينة عربية، وهي البتراء، وأطلق عليها (ميرا)، أي: مدينة النخيل، وتولى حكمها أذينة الأول: وكان شجاعاً ومخلصاً، وغلب علية لقب (أمير الشرق كله)، وقد دبر له الرومان مكيدة فقُتل هو وابنه، وأخذ الحكم ولده الآخر "وهل اللات" ولم يعرف كيف يتصرف بالحكم فتولت أمه "زنوبيا" الحكم وقامت تدير شؤون البلاد، فكانت امرأة ليس كغيرها من النساء، وأقسمت أن تحرر قومها أو تموت لتلك الغاية، وكانت تشرف على تدريب الجيش وانفصلت زنوبيا عن سلطة روما، وأطلقت على ابنها اسم "قنصل" ونادت به إمبراطور في مملكتها، وتمكنت زنوبيا من تحرير مصر، وسير الإمبراطور جيشاً لاسترداد مصر، وفعلاً عاد واحتلها ولم يكن أمام زنوبيا إلا الدفاع عن مملكتها، وقد احتلت تدمر ووصلت أخبار الثورة من قتل الأطفال والنساء والشيوخ وخراب تدمر، مما أفقد زنوبيا طعم الحياة، وأعلنت إضرابها عن الطعام مما أدى إلى وفاتها.

اسم السلسلة: روائع الأدب العالمي للأطفال (مكتبة الأسرة)
اسم القصة: المشهد الرهيب
اسم المؤلف: سعيد العريان – أمين دويدار – محمد زهران
إعداد وتقديم: عبدالتواب يوسف
دار النشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب
مكان النشر: القاهرة – مصر
سنة النشر: 2001
القيم: الصبر / الحق / الصداقة / مساعدة الآخرين.

التلخيص:

وقف التلاميذ في فناء مدرسة المنيرة الابتدائية بشارع المبتديان بناءً على طلب المعلمين انتظاراً لزيارة المندوب السامي للمدرسة، حيث كانت العربات تنقل كما كبيراً من الكتب من نوع واحد، وتلقي بها بدون ترتيب، على عكس ما يفعله التلاميذ، وحاولوا الاقتراب منها، فنهرهم ضباط وعساكر الإنجليز، ولمح أحد التلاميذ عنوان كتاب وتعرف عليه، حيث اشترى له والده نسخة منه بعنوان "الراية الحمراء" إنه عن ثورة 1919، ثم انتظر التلاميذ توزيع ذلك الكتاب عليهم كما يتوقعون، وعندما أتى المندوب السامي قال لهم: إن هذا الكتاب تم مصادرته، وأمر بعدم امتلاك أحدهم لإحدى نسخه، ثم أمر بحرق جميع نسخ الكتاب، وفي أثناء حرقها صرخ التلميذ الذي قرأ الكتاب كأنه القنبلة: تسقط بريطانيا... يسقط الإنجليز. وإذا بالأطفال يرددون خلفه الهتافات، والصغير يهتف تحيا مصر... تحيا الراية الحمراء. وبالتحقيق اكتشفوا أن من وراء ما حدث هي "الثورة الوطنية المصرية". في سنة 1919 كانت الثورة الوطنية ضد الاحتلال الإنجليزي، وكانت المظاهرات في كل مكان تنادي بالاستقلال، وكان العسكر الإنجليز يخرجون في الشوارع للتنزه، فيعتدون على البيوت، ويخربون الدكاكين، وكان ذات مرة وهم يسيرون أن وجدوا محل جواهر، فقاموا بتخريبه وضرب صاحبة، وكان "ظافر" يسكن في البيت المواجه للمحل، ورأى ما حدث، فتدخل لإنقاذ صاحب المحل، فحكمت عليه المحكمة بالسجن بضع سنين، ولبث ظافر في سجن قذر لمدة ثلاث سنوات، وعندما انتهت فترة سجنه فرح فرحاً شديداً، ولكنه عندما خرج اندهش نظراً لعدم وجود أحد بانتظاره، فذهب إلى البيت، فقابله جيرانه يهنئونه بخروجه، وعندما ذهب إلى البيت كانت المفاجأة! فإذا بالبيت محروق عن آخره، وعندما سأل الجيران أخبروه أن أباه مات بعد سجنه بأيام، وماتت أمه بالحريق. وعندما سأل عن الجواهرجي وابنه "منصور" قالوا له أنه خاف على ثروته من الضياع فأخذ ابنه وذهب إلى بلده ، فقرر منصور الذهاب إلى صديقه منصور. خرج ظافر من المدينة لا يوجد معه نقود، فكان يأكل الأعشاب والنباتات، ويشرب من ماء الترع، وينام على الطريق بالليل، وظل على ذلك حتى وصل الى بلد صديقه، فلما سأل أهل البلدة عنه دلوه على قصر عظيم، ولما اقترب منه منعه حارس القصر نظراً لهيئته الحقيرة، فظل في مكانه ينتظر خروج صديقه، وعندما مر منصور بالسيارة الفارهة لم ينظر إليه وانطلق، ليبيت الليلة في الجبل، ولكنه قبض عليه لاتهامه ظلماً بأنه وراء حادث قطار مات فيه الكثير من الضباط والعساكر الإنجليز، واهتم الناس بهذه الحادثة وبينما هو في المحكمة، وفي ظل الظروف السيئة التي مر بها اعترف بأنه الفاعل فاندهش من بقاعة المحكمة، ومن بينهم صديقه منصور الذي يعلم أنه بريء، حيث إنه هادئ طيب القلب، فإذا منصور يحاول منه إنقاذ صديقه فاندفع إلى القاضي، وقال له: بل أنا الفاعل فاندهش القاضي ومن بالقاعة، اثنان يتسابقان نحو الموت، فإذا بظافر يقول: بل أنا، ومنصور يقول: لا ليس هو بل أنا، وازدادت دهشة الحضور والقضاة، وإذا برجل يتقدم نحو منصة القاضي ليقول: بل أنا الجاني. أنا الذي أطلقت النار على سائق القطار، وهذان الشابان بريئان، وهذا هو الدليل. وأخرج من جيبه المسدس يقلبه بين أصابعه فإذا بطلقة تخرج منه تصيب صدر الرجل فيخر على الأرض، ويقول: أموت وتحيا مصر. وأمر القاضي ببراءة ظافر ومنصور، وخرجا متعانقين ودموعهما تسيل من الفرح، وقرر منصور تعيين ظافر وكيلاً لأعماله الكثيرة، وبنى له بيتاً بجوار بيته.

اسم السلسلة: من روائع أدب الأطفال
اسم القصة: الخائن
اسم المؤلف: مجدي بكر
اسم الرسام: عبدالرحمن بكر
دار النشر: الدار الأكاديمية للنشر والتوزيع
مكان النشر: الكويت
سنة النشر: 2002
الطبعة: الأولى
القيم: حب الوطن ينبع من قلب كل طفل، الخيانة رذيلة تنبذ الناس من صاحبها .

التلخيص:

شعر أحمد بالحزن الشديد عندما قتل اليهود والده، وهو يحاول الدخول لأحد معسكراتهم، ولكن الذي أحزنه أكثر عندما عرف أن والده أحد الخونة الذين يمدون اليهود بمعلومات عن أسماء المجاهدين، فقد شعر بالعار، ولم يستطع أن يصدق ذلك، وكيف يخون والده وطنه، وهو الذي رباه على حب الوطن، وغرس فيه الأمانة والصدق، وعندما وصل جثمان والده سمع رجلين يتكلمان ويقولان: كيف يدفن هذا الخائن في مدافن المسلمين، وأحسّ بألم نفسي شديد كاد أن يسقطه على الأرض، ولكن سمع دوي انفجارات فذهب مسرعاً للمنزل ليشاهد الأخبار، وسمع عن عملية استشهادية في وسط إسرائيل، وكم كان فخوراً بأبطالها المجاهدين، ولكن الصدمة عندما سمع أحد المجاهدين ينطق باسم والده وهو ممسك بصورته وأنه هو السبب الحقيقي وراء هذه العملية، فقد أحس وكأنه يملك العالم كله، ثم خرج لتشييع جثمان والده، وقد أتى حشد كبير من أجل تشييع هذا البطل.

اسم السلسلة: أنا أحب الحياة
اسم القصة: أنا أحب وطني
اسم المؤلف: أحمد سويلم
اسم الرسام: سيندي عبد السلام
دار النشر: دار البستاني
مكان النشر: القاهرة – مصر
سنة النشر: 2006
القيم: حب الوطن يعني حب الطبيعة والمحافظة عليها، وحب الآخرين والاجتهاد والسلوك والخلق الحسن.

التلخيص:

القصة تتلخص في دخول المُعلمة الفصل المدرسي، وكان موضوع درسها عن حب الوطن، فوجهت سؤالاً لطلابها تريد استشعار فكرهم وتفكيرهم واتجاهاتهم ورؤيتهم تجاه حب الوطن ومدى فهمهم لحب الوطن، فكانت إجاباتهم المتفاوتة تعبر عن حب كل فرد لوطنه بحسب رؤيته لمفهوم حب الوطن.

اسم السلسلة: حكايات نور
اسم القصة: الببغاء السجين
اسم المؤلف: نعمات إبراهيم
اسم الرسام: أحمد رضا كامل
دار النشر: سفير
مكان النشر: القاهرة – مصر
سنة النشر: 2004
الطبعة: الأولى
القيم: الحرية / والبسمة والفرحة على وجوه الآخرين / مراعاة مشاعر الآخرين / التعامل مع الطيور والحيوانات / عدم اليأس في فقد الأمل / التحلي بالصبر.

التلخيص:

هي قصة تحكي لنا حواراً دار بين عصفورين أحدهما حر والآخر سجين، في البداية كان الببغاء داخل القفص وأمامه ما لذ وطاب من ألوان الطعام والشراب،وكان لا يأكل ولا يشرب إلا القليل ولا يغني، وفجأة دخل الحديقة ببغاء آخر حر طليق،فكان يلف ويدور حول قفص صاحبه السجين، وقال: غَنِّ معي يا صاحبي السجين أغنية الصباح الجميل، فقال له: أنا حزين...، وصوتي مخنوق...، وكلماتي متقطعة، أرجوك أرفع صوتك وغَنِّ لي، فرد عليه البغاء الطليق... وهو على فرع شجرة قريبة من قفص البغاء السجين، ورفع صوته بالغناء، وارتفع صوت البغاء الطليق،وفي نفس الوقت اغمض البغاء السجين عينيه وتوقف البغاء عن الغناء، وقال: ألم يعجبك صوتي فنمت يا صديقي؟ قال البغاء السجين: لا يا صاحبي... أنا سعيد بغنائك، ولكني اغمضت عيني لأحلم بالحرية، ومنذ ذلك اليوم والبغاء الطليق يذهب كل يوم إلى الحديقة، ويغني لصاحبه...، وعاشوا سعداء بعد أن أصبحوا أصدقاء.

اسم السلسلة: النجمة الذهبية
اسم القصة: سامي وأيام الصعاب
اسم المؤلف: فلورنس باري هايد وجوديث هايد جيليلاند
اسم الرسام: تاد لوين
دار النشر: دار العلم للملايين
مكان النشر: بيروت – لبنان
سنة النشر: 2007
الطبعة: الأولى
القيم: إحساس الأطفال بمعاناة بعضهم البعض والشعور فيهم / الإيمان بأن الطفل يتفهم الأمور حتى لو صغر سنه فهو يعلم ما يدور حوله / الشعور بالتفاؤل بغد مشرق كتفاؤل قلب الطفل / السعي وراء الحرية بلا قيود ولا خوف ولا رهبه / أمان المجتمع يلعب دوراً كبيراً في نفسية المواطنين.

التلخيص:

سامي طفل عمره 10 سنوات، عاش في زمن القنابل والبنادق في بيروت، عاش في جو من الرعب، وفي قبو لا يمكنه الخروج منه بسبب إطلاق النيران، وكانت والدته حريصة على وضع الذكريات الجميلة، وتضعها قاصدة في القبو. وعلى الرغم من صغر سنه، فكانت أعمال أبيه التي يعملها منذ زمن طويل عوامل تخفف عنه المحن حين يتذكرها! وكان سامي طفلاً متفائلاً بغدٍ مشرق وبالتوقف عن الحرب، معتمداً على نفسه مع صديقه أمير في بناء الحصون وكنسِ الشوارع وتنظيفها، والصبر على المحن. وكان الجد له دور كبير في تعليم سامي مفهوم مسيره الأطفال والوقت المناسب لها، وقام الأطفال بالمسيرة لتوقف القتال حينما عم الهدوء وتوقف إطلاق النار. وكان الجد يريد من سامي أن يجيب عن سؤاله (مسيرة الأطفال) لكنه أقامها بحكمه تامة، ولم يستعجل حتى عرف سامي ما يريده جده.

اسم السلسلة: حكايات المساء
اسم القصة: من يومياتي: فتى شارع
اسم المؤلف: فيروز قاردن البعلبكي
اسم الرسام: نجاح طاهر
دار النشر: دار العلم للملايين
مكان النشر: بيروت – لبنان
سنة النشر: 2007
الطبعة: الأولى
القيم: حماية حقوق الاطفال وحفظها / بر الوالدين / لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق / تقويه الإيمان عن الابتلاء من الله / العمل بجد وعدم الياس.

التلخيص:

القصة تحكي عن فتى اسمه "سعيد"، هو طفل عانى في طفولته قسوة الحصول على المال والحرمان من التعلم وحقوق الأطفال الأخرى، وقسوة أبيه الذي أدمن على الخمر بعد أن ابتلاه الله بالشلل، فاضطر سعيد للعمل من أجل أن يعيل أمه، التي حرمها أبوه من العمل، وأبوه المشلول، ويعين نفسه. وحدثت له الكثير من المواقف التي بينت معاناته، إلى أن صادف زوجين يقرران أن يساعداه بعد أن سمعا قصته، حتى يعيش كأيٍ طفل. وفي أثناء ذلك تحدث حادثه للأب تجعله يفيق مما هو عليه، ويتعالج ويعيش سعيداً مع أمه وأبيه بسعادة.

اسم السلسلة: حقوق الاطفال
اسم القصة: التعبير عن الرأي
اسم المؤلف: نيكولا إدوارد
دار النشر: مكتبة العبيكان
مكان النشر: الرياض – السعودية
سنة النشر: 2007
الطبعة: الأولى
القيم: كتب معلومات عن حقوق الأطفال

التلخيص:

تطـرح الكاتبـة موضوعات كثيرة كما بينتها من خلال قائمـة المحتوى التي تعبر عن حال الأطفال، وكيفية التعبير عن رأيهم:

- جميع الأطفال لهم حقوق.
- إن للأطفال حقاً أن يشاركوا.
- حكاية "علي".
- للأطفال الحق في اتخاذ القرارات التي تتعلق بمستقبلهم.
- حكاية الفتيان "ديجيكي" و "جيرسي" و "دايوا".
- إن للأطفال حقاً في التعبير عن أنفسهم.
- حكاية الطفلة "ماريا اليجندرا".
- إن للأطفال الحق في أن تسمع أصواتهم.
- حكاية "دلمايا".
- للأطفال الحق في أن يعرفوا حقوقهم.
- حكاية "فيرونيكا".
- قائمة بأهم المصطلحات في هذا الكتاب.

لـم تسـتعن الكاتبة بمتخصصـين لأنها متخصصة فـي هذا الموضوع، ولـم تلجأ إلى رسام لأن الصور حقيقية.

اسم السلسلة:	حكايات المساء
اسم القصة:	كي لا ننسى
اسم المؤلف:	فيروز قاردن البعلبكي
اسم الرسام:	أنطوان غانم
دار النشر:	دار العلم للملايين
مكان النشر:	بيروت – لبنان
سنة النشر:	2001
الطبعة:	الأولى
القيم:	حب السلام.

التلخيص:

بدأت القصة بتصوير الحياة اليومية بشيء مألوف كالحديث عن الأطفال وعن الأشياء المفضلة لديهم، ثم تطرقت إلى الأمور المعيشـية لدى كل أسرة محبة لبعضهم البعض، وهذا الشـيء يسـعد الأطفال، ويجعلهم يندمجون لأنه يعتبر جزءاً من طبيعة حياتهم. وبعد ذلك تحول شعور الفرح لدى الأطفال إلى الشعور بالحزن بسبب تشتت أفراد الأسرة وانشغالهم، وفـي يوم عودتهم إلى بعضهـم البعض حدثت الفاجعة التي تبعث الألم في نفوس الأطفال، وهي وقوع الحرب على وطنهم، مما أدى إلى افتراق الأسـرة مرة أخرى. فنرى تدرج أحداث القصة ما بين الإحسـاس بالفرح والإحسـاس بالحزن والأسـى عليهم، وهذا يجعل الأطفال ينجذبـون إلـى القصة ويدفعهم إلـى إكمالها. تطرقـت المؤلفة إلى نوع آخر من الأحاسـيس

بعيداً عن الشعور بالفرح والحزن، وهو الشعور بالاهتمام والمساندة بين أفراد الأسرة مبتدأً بوصف فطرة الأم بخوفها على أطفالها؛ لأنها تعتبر أقرب وأحب شخص للأطفال، وأيضاً ظهر شعور آخر، وهو القلق، وذلك بوصف خوف وانهيار الأم على وطنها ومساندة أمها لها بمحاولة تهدئتها، مما يجعل الأطفال يقدرون دور الجدة في حياتهم. صورت القصة أحداث الحرب كي لا ينسى الأطفال الماضي، وأن يأخذوا العبر منها. وفي النهاية تلاشت الحرب وعاد أفراد الأسرة إلي وطنهم الغالي. أبدعت المؤلفة في هذه القصة؛ لأنها جعلت الأطفال يتعاطفون مع أطفال هذا الوطن على اختلاف أوطانهم والشعور بمعاناتهم في ذلك الوقت، ولا ننسى الشيء الجميل الذي أكمل في إبداع هذه القصة، وهي الرسومات التي ساعدت الأطفال على عيش الأحداث شيئاً فشيئاً. ويصلح هذا النوع من القصص للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6 – 12 سنة، لأن الجمل والكلمات تناسب مستوى قدرات هذه الفئة العمرية.

اسم القصة: شارون الشرير
اسم المؤلف: حنان كنعان
اسم الرسام: صلاح آرتي
دار النشر: شوت للدعاية والإعلان

التلخيص:

كان هناك مملكة اسمها "جنة"، أهلها طيبون بحيث اختاروا لهم حاكماً قليل الذكاء ضعيف الشخصية جلس الحاكم يحكي أمام ضيوفه بمحاسن بلاده فطمع أحد الأثرياء بها، وقرر أن يشتري مملكته بمبلغ طائل من الأموال فوافق الحاكم، وأخذ الأموال، ورحل هو وزوجته، ومنذ ذلك اليوم أصبح للمملكة ملك جديد اسمه "شارون" كان شارون ملكاً ظالماً وقاسياً، فكان يقتل ويسرق، وكان هو وزوجته لا ينجبان، فقررا أن يمنعا النساء من الحمل، فوجدا أنه بذلك سوف لن يبقى أحد بعد سنوات ليحكموه ويعذبوه، فقررا أن يخترعادواء يجعل الأطفال يكبرون في بطون أمهاتهم إلى عشر سنوات ثم ينجبن، وأجبر النساء على ذلك، وإلا فسوف يحرقها هي وأطفالها وزوجها، وكانت هناك امرأة اسمها "غاده" استمر حملها خمس سنوات حتى كبرت بطنها، وأصبحت لا تقوى على الحركة، فلم تستطع أن تستمر، فلم تشرب الدواء فولدت توأماً "بشرى" و"بلال"، فخاف أبوهم عليهم، وأرسلهم إلى قرية مجاورة كان حاكمها عادلاً وكان الأطفال أذكياء، لأن الطعام الذي يأخذونه وهو في رحم أمهاتهم لا يجعلهم ينمون جسدياً بل عقلياً، فبمجرد وصولهم طلبوا مقابلة الملك فقابلوه وأبلغوه بما يحدث بمملكتهم، فوافق أن يساعدهم، فاتفقوا على خطة، على الفور أرسل الملك برسالة إلى شارون يعلمه أنه يود زيارته هو وزوجته ومعه هدايا، ففرح شارون، واستقبله هو وزوجته، وكان مع الملك 50 صندوقاً و50 حارساً أمام كل صندوق، فلما أمرت امرأة شارون بفتح الصناديق وجدت بكل صندوق 10 أطفال، فكان مجموعهم 500 طفل، وهم الأطفال الذين حرموا من طفولتهم وكان كل طفل يحمل حجارة يرمي بها شارون وامرأته حتى ماتوا، فعاشت "جنة" بعدهم بسلام تحت حكم ملك طيب.

اسم القصة: نولد جميعنا أحراراً
اسم المؤلف: منظمة العفو الدولية (ترجمة: فاطمة شرف الدين)
اسم الرسام: مجموعة من الرسامين العالميين
دار النشر: دار النهضة العربية (أصالة)
مكان النشر: بيروت – لبنان
سنة النشر: 2009
الطبعة: الأولى

التلخيص:

قصة مستوحاة من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بمواده الثلاثين، وذلك بصورة مبسطة، والذي يؤكد أن كل البشر يولدون أحراراً ومتساوين، ولكل منهم أفكاره الخاصة، وأن هذه الحقوق ملك للجميع بغض النظر عن اختلافاتنا. مثل: الحق في الحياة، والعيش بحرية وأمان، وعدم الاستعباد، أو إيذاء الآخرين، وتطبيق القانون بعدل ومساواة على الجميع. وحق التجول بحرية في بلده أو السفر إلى أي مكان يختاره.

وهكذا تسير القصة ببيان هذه الحقوق التي شارك مجموعة متنوعة من رسامين حول العالم لبيان هذه الحقوق بصورة بصرية ممتعة.

اسم القصة: سلمى تعرف حقوقها
اسم المؤلف: فاطمة المعدول
اسم الرسام: سامح محمود
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة
سنة النشر: 2006
الطبعة: الأولى
القيم: حب القراءة / المساواة / التعاون / المطالبة بالحقوق.

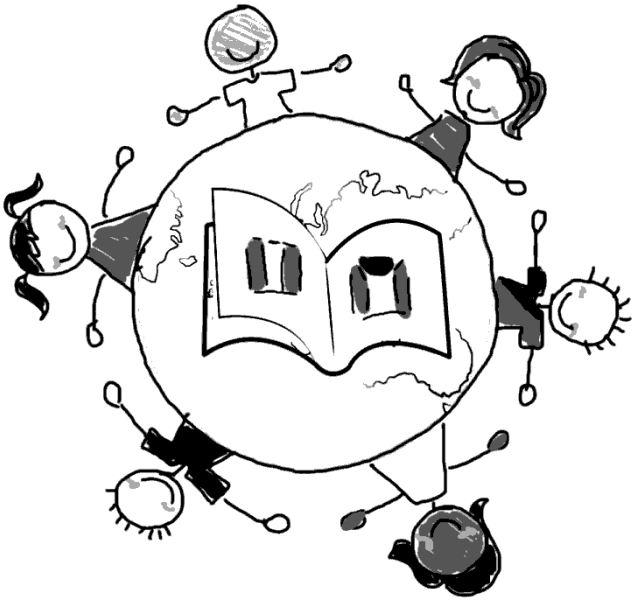
التلخيص:

تتحدث القصة عن فتاة تعيش في الصحراء الشرقية تدعى "سلمى"، ولها أخ يحب اللعب، وأخت تحب الأشغال اليدوية. وسلمى تحب القراءة ولكنها لا تجد ما تقرأه، وبعد تفكير قررت أن ترسل رسالة إلى المسؤولين في البلدة بأنها تحب القراءة، وتطلب منهم أن يوفروا لهم مكتبة في بدلتها الصغيرة، وبعد ذلك جاءت عربة كبيرة محملة بكتب وألوان وكمبيوتر، وظهرت الأستاذة "أسماء" من العربة تشكر سلمى على أنها طفلة تعرف حقوقها، وأسعدت سلمى كثيراً، حيث كانت هناك في قرية سلمى مكتبة تضم الكثير من الكتب التي يقرأها الأطفال الأصحاء، وأيضاً المعاقون (المكفوفون – الصم والبكم) وجهاز كمبيوتر أيضاً. وهذه القصة في النهاية تخبرنا بوثيقة لحقوق الطفل صدرت عام 1989 مادة (23) وتقول: إذا كانت لديك إعاقة فلك حق التمتع في الحياة بحياة كريمة ورعاية خاصة، والحصول على الحقوق كافة).

اسم القصة: الفراشة الحمراء
اسم المؤلف: سميرة نعيم خوري
اسم الرسام: حلمي التوني
دار النشر: دار الحدائق
مكان النشر: بيروت – لبنان
سنة النشر: 2003
القيم: الصداقة / الحرية / حب الطبيعة.

التلخيص:

تتحدث هذه القصة عن فراشــة حمراء اللون تطير بفرح وسرور، تطير وهي مشتاقة للطبيعة، وما فيها من شجر وشمس وهواء وبستان وورود، وكل ما ترغب به هذه الفراشة الحمــراء هــو الطيران بحرية تامة في الفضاء والتنقل بأمان من بســتان إلى بســتان، ولكن رغبة هذه الفراشة لا تكتمل إلا بالطيران مع رفيقاتها.



المؤتمر الدولي الخاص بتجربة ريجيو إيميليا التربوية
لأطفال الحضانة ومرحلة الرياض

International Conference The Reggio Emilia Approach to Education: Experiences in Dialogue

يقدمها خبراء من مؤسسة أطفال ريجيو إيميليا – إيطاليا،
بالتعاون مع
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
فندق المارينا – مدينة الكويت
5 – 7 مارس 2012

Reggio Children, Reggio Emilia - Italy
In Cooperation with
Kuwait Society for the Advancement of Arab Children
Kuwait City, Marina Hotel
5 - 7 March 2012

Kuwait Society for the Advancement of Arab Children
P.O.Box 23928
Safat - Kuwait - 13100
telephone: (+965) 24748387 / 24748479 / 24748250
fax: (+965) 24749381

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ص.ب. 23928
الصفاة - الكويت - 13100
تليفون: 24748250 / 24748479 / 24748387 (+965)
فاكس: 24749381 (+965)

www. ksaac.org.kw

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسيمة اشتراك

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

الرجاء وضع علامة √ في حالة رغبتكم في: اشتراك ☐ تجديد اشتراك ☐

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ:

التوقيع:

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

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