ARAB GULF PROGRAMME FOR DEVELOPMENT - AGFUND
برنامج الخليج العربي للتنمية - أجفند

المجلس العربي للطفولة والتنمية
Arab Council for Childhood and Development

تربية الأمل
"نموذج جديد لتنشئة الطفل العربي"

رؤى فكرية في تنشئة الطفل العربي

تربية الأمل

نموذج جديد لتنشئة الطفل العربي

رؤى فكرية في تنشئة الطفل العربي

عقل جديد .. لإنسان جديد .. لمجتمع جديد

المجلس العربي للطفولة والتنمية منظمة عربية إقليمية غير حكومية تعمل في مجال تنمية الطفولة، تأسست عام 1987 **بمبادرة من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز**، رئيس المجلس، وبناء على توصية صادرة من جامعة الدول العربية.

«تربية الأمل»

نموذج جديد لتنشئة الطفل العربي

رؤى فكرية في تنشئة الطفل العربي

إصدار ٢٠١٨

حقوق الطبع محفوظة

المجلس العربي للطفولة والتنمية

رقم الإيداع ١٤٧٤٤ / ٢٠١٨

تقاطع شارعي مكرم عبيد ومنظمة الصحة العالمية - ص ب ٧٥٣٧

الحي الثامن مدينة نصر - القاهرة ١١٧٦٢ - مصر

هاتف: ٢٣٤٩٢٠٢٤/٢٥/٢٩ (٢٠٢+) فاكس: ٢٣٤٩٢٠٣٠ (٢٠٢+)

www.arabccd.org

الغلاف والإخراج الفني : محمد أمين إبراهيم

الآراء الواردة في هذا العمل لا تعبر بالضرورة عن آراء
المجلس العربي للطفولة والتنمية وبرنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند)

"يجب علينا إعادة النظر في السياسات والنظم المعنية بشئون الطفولة، عن طريق معالجة جذور المشكلات الاجتماعية والثقافية، وتبني أساليب تنشئة وتعليم تعزز قدرات الطفل وثقافته، وتتيح له الفرصة للمشاركة والإبداع".

طلال بن عبد العزيز

الشركاء

المجلس العربي للطفولة والتنمية منظمة عربية إقليمية غير حكومية تعمل في مجال تنمية الطفولة، تأسست عام ١٩٨٧، بمبادرة من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز، رئيس المجلس، وبناءً على توصية صادرة من جامعة الدول العربية.

العنوان: تقاطع شارعي مكرم عبيد ومنظمة الصحة العالمية
ص.ب : ٧٥٣٧ الحي الثامن – مدينة نصر
القاهرة ١١٧٦٢ – مصر
هاتف: ٢٣٤٩٢٠٢٤/٢٥/٢٩ (٢٠٢+)
فاكس: ٢٣٤٩٢٠٣٠ (٢٠٢+)
www.arabccd.org، accd@arabccd.org

برنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند) منظمة إقليمية تنموية مانحة، تدير أعمالها من مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية التي تتخذها الإدارة التنفيذية مقرّاً، تأسست عام ١٩٨٠ بمبادرة من صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز، رئيس أجفند، وبدعم وتأييد من قادة دول مجلس التعاون الخليجي. ويعمل أجفند في مجال التنمية على المستوى الدولي من خلال شراكة فاعلة مع المنظمات الأممية والإنمائية الدولية والإقليمية والوطنية، والهيئات الحكومية، والقطاع الخاص، والمجتمع المدني.

العنوان: ص ب ١٨٣٧١ الرياض ١١٤١٥ المملكة العربية السعودية،
هاتف: ٤٤١٨٨٨٨ (١) ٠٠٩٦٦، فاكس: ٤٤١٢٩٦٢ (١) ٠٠٩٦٦
www.agfund.org

تقديـــــم

برعاية صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز يأتي اهتمام المجلس العربي للطفولة والتنمية لنشر نموذج شامل للتنشئة ، يهدف إلى تنمية وعي الطفل وتنمية عقله وإيقاظ ذاته المبدعة، وإطلاق طاقاته الإنسانية الخلاقة، وبناء قدراته، لمساعدته على العيش الكريم بما يحقق المواطنة الإيجابية؛ حتى تنمو مع الطفل ثقافة راسخة من القيم والسلوكيات التي تعزز بناء مجتمع يقوم على الحرية والمواطنة والمشاركة وقبول الآخر وتقبل الاختلاف والقدرة على التعبير وممارسة الحوار وإدارة الاختلاف وخلق حالة من التوافق الاجتماعي، بما يتواءم مع متطلبات المرحلة المقبلة في ظل الثورة الصناعية الرابعة، وتمكينه من مساعدة بلاده العربية في الإنطلاق نحو تأسيس مجتمع المعرفة.

ينطلق النموذج من مجموعة من المبادىء والمعايير تنفذ عبر مختلف وسائط التنشئة الاجتماعية من أسرة ومدرسة وإعلام ومنظمات المجتمع المدني. ويتحقق هذا النموذج من خلال تقديمه إلى كل القوى المجتمعية والأفراد والمؤسسات والمنظمات وخاصة منظمات المجتمع المدني التي تعنى بقضايا الطفولة لإدارة حوار عربي حول موضوع تنشئة الطفل، وتأييد نموذج عربي جديد لتنشئة الأطفال في البلدان العربية، يتأسس في صميمه على تنشئة الأمل.

وفى هذا الإطار نقدم – بين يدى القارئ الكريم – إصداراً جديداً من إصدارات المجلس العربى للطفولة والتنمية ، تحت عنوان (**تربية الأمل : رؤى فكرية فى تنشئة الطفل العربى. نموذج جديد للتنشئة**) بمناسبة انعقاد "**منتدى المجتمع المدني العربي للطفولة الخامس**" تحت شعار "**التنشئة في عالم متغير .. عقل جديد لإنسان جديد لمجتمع جديد**" ويشارك فى هذا الإصدار الأستاذ **الدكتور كمال نجيب والأستاذة الدكتورة إلهام ناصر**، يعرض الدكتور كمال نجيب دراسته الأولى تحت عنوان (**المفاهيم البيداجوجية الأساسية من منظور نقدي**)، وتستهدف الدراسة محاولة تلخيص وتحليل لبعض الملامح العريضة للمفاهيم التعليمية/التعلمية الأساسية لبعض النظريات التي تنطلق من منظور اجتماعي، وهي نظرية باولو فريري، والنظرية البنائية، والنظرية النقدية. والتى تؤثر بقوة على كثير من البحوث والممارسات

التربوية في كثير من المجتمعات المتقدمة والنامية وفي الوطن العربي.

وتحاول الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

- كيف كان الفهم النظري من قبل باولو فريري والنظريتين البنائية والنقدية للمفاهيم والأبعاد الرئيسية للعملية التعليمية؟
- ما المصالح الجوهرية التي قصدت هذه النظريات التربوية تحقيقها؟
- ما أساليبها البيداجوجية في هذا الصدد؟

وتسير الدراسة الراهنة وفق ثلاثة عناصر أساسية هي:

- **أولاً**: خلفية عامة حول المنظور النقدي: النشأة والرؤى النظرية.
- **ثانياً**: المفاهيم والمبادئ البيداجوجية الأساسية في بعض النظريات التربوية المعاصرة وركزت الدراسة على المفاهيم والقضايا التربوية التالية (الأهداف التعليمية– مفهوم الطفل/المتعلم –التعلم –التدريس–المعرفة– التقويم).
- **ثالثاً**: استخلاصات أساسية ختامية.

ثم يقدم الدكتور كمال نجيب دراسته الثانية تحت عنوان (**نموذج تنشئة الطفل في المجتمع العربي في عالم متغير**) وفيها يدعو إلى نموذج يسهم في بناء الإنسان العربي الحر القادر على الفعل، والمشاركة الفعالة في بناء مصيره؛ نموذج يستفيد من تطورات علم التربية من ناحية والخبرات التربوية المعاصرة الخالية من التسلط والقهر من ناحية أخرى؛ نموذج يفتح الآفاق لتكوين مجتمع عربي جديد يحقق فيه الإنسان أقصى درجات إنسانيته، ويتحول فيه الإنسان إلى نقطة المركز فيصبح هو الهدف والغاية والوسيلة. ويصور نموذج التنشئة المأمول علاقات المؤسسات القائمة على التنشئة على أنها علاقات تفاعلية إيجابية تحتوي الطفل في عملية تنشئة متكاملة الأبعاد.

وتعرض الدكتورة إلهام ناصر دراستها تحت عنوان (**نحو رؤية متكاملة لتنشئة الأطفال فى المجتمع العربي في مرحلة الطفولة المبكرة**). تهدف هذه الدراسة إلى معالجة المبادئ والإستراتيجيات التعليمية الحالية وإمكانية تطبيقها في الفصول الدراسية العربية وسياقاتها الثقافية والاجتماعية، وكذلك وصف الخصائص التنموية المبتكرة وطرق تدريس وتعليم الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي (الصفوف من 3-1)، وتركز الورقة على العلوم التعليمية والممارسات المرتبطة بهذه الفئة الصغيرة في السن من الدارسين.

وتقدم الدراسة توصيات حول أساليب وطرق إبقاء الأطفال في المدارس، وتتألف من خمسة أقسام رئيسة، هي:

1- الرؤى التعليمية الراهنة في إطار عملية التعليم والتعلم.

2- الخصائص النمائية للدارسين الذين تتراوح أعمارهم ما بين 8-6 سنوات.

3- تعليم الأطفال: الرؤى التربوية والإستراتيجيات.

4- إستراتيجيات إشراك الآباء والأمهات.

5- تأثير السياق العربي على الفصل الدراسي في منظومة التعليم.

وأخيراً أتوجه بالشكر لفريق العمل الذي أسهم في إخراج هذا الإصدار، والذى آمل أن يلقى اهتمام وعناية القارئ العربى.

أ.د. حسن البيلاوي

الأمين العام للمجلس العربي للطفولة والتنمية

شكر وتقدير

يتقدم المجلس العربي للطفولة والتنمية بكل الاعتزاز والتقدير إلى **برنامج الخليج العربي للتنمية "أجفند"** للدعم المتواصل الذي يقدمه للمجلس، كما يتقدم بالشكر للأستاذ **الدكتور كمال نجيب** والأستاذة **الدكتورة إلهام ناصر** على ما قدماه من علم فى هذا الإصدار؛ تلبية لتوجه المجلس العربى للطفولة والتنمية بتبنى نموذج جديد للتنشئة، يأخذ في اعتباره التوجهات والإستراتيجيات الدولية الجديدة في مجال تنشئة الطفل وفقاً للنهج الحقوقي الإنساني ويركز على دعم ثقافة حقوق الطفل ونشرها، والدخول إلى مجتمع المعرفة الذي يتسم أعضاؤه بخصائص معرفية ومهارية وسلوكية وقيمية وقدرة على المشاركة والإبداع والتجديد.

والشكر لفريق العمل الذي ساهم في هذا الإصدار، آملين أن يلقى اهتمام وعناية القارئ العربى.

فريق العمل

المشرف العام:

- أ.د. حسن البيلاوي – الأمين العام للمجلس العربي للطفولة والتنمية.

الباحثون

- أ.د. كمال نجيب، أستاذ التربية – جامعة الإسكندرية.

- أ.د. إلهام ناصر، خبيرة في الطفولة المبكرة.

فريق العمل بالمجلس العربي للطفولة والتنمية

– م. محمد رضا فوزي، مدير إدارة البحوث والتوثيق وتنمية المعرفة.

– أ. إيمان بهي الدين، مديرة إدارة إعلام الطفولة.

– أ. مروة هاشم، منسقة إدارة إعلام الطفولة.

– أ. هشام الليثى، محاسب أول ومراجع داخلي.

– أ. إيمان عباس، مساعد فني، إدارة البحوث والتوثيق وتنمية المعرفة.

التحرير والمراجعة

– د. عبد الله عمارة، باحث بإدارة البحوث والتوثيق وتنمية المعرفة

– أ. أسامة عرابي، المستشار اللغوي.

المحتويات

المفاهيم البيداجوجية الأساسية من منظور نقدي، د. كمال نجيب

– مقدمة 13

– أولاً : خلفية عامة حول المنظور النقدي – النشأة والرؤى النظرية 16

– ثانياً : المفاهيم والمبادئ البيداجوجية الأساسية 19

– ثالثاً: استخلاصات أساسية ختامية 50

– المصادر العربية والأجنبية 53

نموذج تنشئة الطفل في المجتمع العربي في عالم متغير، د. كمال نجيب

– مقدمة 57

١ – حول ضرورة النموذج العربي للتنشئة 59

٢ – الإطار الفكري والمنهجي 61

٣ – نماذج ومداخل التنشئة الاجتماعية للطفل 71

٤ – الواقع الراهن لتنشئة الطفل العربي 91

٥ – نحو نموذج عربي جديد لتنشئة الطفل العربي 100

– ركائز النموذج العربي الجديد للتنشئة الاجتماعية 103

– الخصائص الأساسية للنموذج العربي الجديد 107

– مبادئ النموذج العربي للتنشئة 109

٦ – إستراتيجية تطبيق نموذج التنشئة الجديد 153

٧ – التحديات: والطريق إلى المستقبل 159

– المصادر العربية والأجنبية 164

نحو رؤية متكاملة لتنشئة الأطفال في المجتمع العربي في مرحلة الطفولة المبكرة

د. إلهام ناصر

-مقدمة 169

١ – المعرفة التعليمية الحالية: الرؤى التعليمية الراهنة 170

٢ – الخصائص النمائية للفئة العمرية من ٦ – ٨ سنوات 173

٣ – تعليم الأطفال الصغار: بيداجوجيا وإستراتيجيات 178

٤ – إستراتيجيات اشراك الآباء والأمهات 183

٥ – تأثير السياق العربي على الفصل الدراسي في منظومة التعليم 184

المراجع 187

المفاهيم البيداجوجية الأساسية من منظور نقدي

مقدمة

شهدت الجهود العلمية التربوية منذ أوائل القرن العشرين تناميّاً واضحاً وملموساً في مجال البحث في نظريات تعلم الكائن الحي وتعليمه. وتناولت هذه البحوث والنظريات العلمية بالتعريف والتحليل تحديد متطلبات إنجاز أهداف التعلم، وتقييم الأداء التدريسي والتعلمي إلى غير ذلك من مفاهيم وأبعاد تتصل بالعملية التعليمية. وكانت هذه النظريات معنية بوصف أفضل الطرق للإجابة عن الأسئلة التالية: لماذا نعلم؟ كيف نعلم؟ ما طبيعة الطفل الذي نعلمه، وما خصائصه؟ ماذا نعلم؟ ما نتيجة هذا التعليم؟

ويمكن القول ابتداءً إن البحث في قضايا التعليم والتعلم ونظرياته ظل طوال القرن العشرين وحتى الآن يتعرض لنوعين محتملين من الرؤى والإسقاطات: الأول نابع من النظرة إلى التعليم على أنه عملية فنية محايدة لا تتأثر بالفلسفات، وتحكمها عوامل موضوعية واحدة مهما اختلفت الأطر الاجتماعية وتباينت الأصول الفلسفية. وهذه النظرة جعلت الدراسات التربوية المعنية بالتعليم والتعلم محكومة إلى حد بعيد بأولويات وإشكاليات ومنهجيات معينة، قد لا تتوافق بالضرورة مع الاحتياجات التربوية الواقعية للنشء والشباب ومع متطلبات الفهم العلمي والموضوعي لها. أما الرؤية الثانية فهي نابعة من مقاربة عمليات التعليم والتعلم بالأوضا ع الاجتماعية والسياسية التي تحدث فيها هذه العمليات. فلا مغزى البتة للنظر إلى التدريس – مثلاً – على أنه شيء محايد، أو لتمييز المعرفة المدرسية عن المحتوى الإيديولوجي لها. وعلى ذلك ليس من المنطقي في ضوء هذا المنظور، تقويم التدريس والمعرفة وعمليات التعلم بالاعتماد على مجرد المعايير المحايدة. إذ إن كل طريقة تدريسية تقوم على أساس تصورات عن طبيعة المتعلم وإمكاناته وحدوده وقدرته على الوصول إلى المعرفة. كما أن الكتب الدراسية تتحكم في تأليفها واستخدامها مجموعة من الأسس الفلسفية: هل يقوم الإنسان / المتعلم بدور إيجابي، أم سلبي في عملية التعلم؟ وهل يقف الإنسان على هامش العالم، أم في داخله؟ هل هو خاضع له، أم قادر على تغييره؟ إلى غير ذلك (محمد نبيل نوفل، ١٩٩٠ : ٦١).

فالتعليم – من وجهة النظر هذه – قد يؤدي دوراً اجتماعيّاً وسياسيّاً في النظام الاجتماعي السائد ومؤسساته في المجتمع، وقد يكون أكثر ميلاً إلى التعبير عن وجهة نظر المصالح السائدة والأدوار المستقرة للأفراد والمجموعات، أو قد يدعم لدى النشء والشباب القدرات والمهارات النقدية والرغبة في المشاركة الاجتماعية والسياسية.

وبرغم أن أوضا ع التعليم العربي وقضاياه قد شغلت العديد من الباحثين، ووقع التركيز على العديد من الموضوعات والمشكلات التي يعاني منها المتعلمون والمعلمون، فإنه يلاحظ على معظم هذه البحوث أنها لم تقدم إطاراً محدداً من المفاهيم البنيوية الشاملة حول التعليم والتعلم، ويبدو أن الكثير منها ركز – وبدرجة أكبر – على الالتزام بالتعميمات والتجريدات التي تسيطر على المفاهيم والأفكار والقضايا التي يطرقها الباحثون والمفكرون العرب، وفي الوقت ذاته، نلاحظ انحسار الجهود التحليلية التي تربط بين عمليات التعليم والتعلم والسياق الاجتماعي والاقتصادي الذي تجرى فيه هذه العمليات.

وإذا كانت المتطلبات المعرفية لصياغة المفاهيم العلمية تشير إلى أنه لا يمكن عزل المفهوم العلمي عن سياقه النظري والأنموذج الاسترشادي الذي تنطلق منه النظريات التربوية، فإن المفاهيم التي تجمع أو تصا غ من دون استيعاب أُطرها النظرية وجذورها الفكرية والإيديولوجية – كتلك التي تنتج من دراسات إمبريقية تجزيئية – تفقد جدواها العلمية خارج نطاق العمل المحدد الذي ترتبط به.

صفوة القول: إن البحوث والدراسات العربية ذات الاهتمام بأمور التعليم والتعلم قد انطلقت – في معظمها – بغير أن تتبنى مفاهيم واضحة ومحددة لعناصر العملية البيداجوجية (أي التي تتصل بالتعليم والتعلم والمحددات الأخرى ذات الصلة بهما) التي تستوعب الفروق بين التوجهات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية للنظريات التربوية.

ومهما يكن من تباين في المداخل والنظريات التربوية التي تناولت قضايا التعليم والتعلم، فمن المهم افتراض أن تحديد المفاهيم التعليمية / التعلمية تحديداً واضحاً ومحدداً هو بمثابة البوصلة التي تمكن من الوصول إلى التنظير الواقعي للعملية التربوية، وكلما اكتسبت هذه البوصلة العلمية التجدد والانفتاح على الواقع المتغير مكنت الباحثين من رصد وتحليل وتفسير أوفى للقضايا والظواهر المدروسة (جامعة الدول العربية 2005 : 3).

وفي ضوء ما سبق، فإن الورقة الحالية تستهدف تقديم إطلالة تقريبية للمفاهيم التعليمية / التعلمية الأساسية لبعض النظريات التي تنطلق من منظور اجتماعي، وهي نظرية باولو فريري،

والنظرية البنائية، والنظرية النقدية. فلا تزال هذه النظريات تؤثر بقوة على كثير من البحوث والممارسات التربوية في كثير من المجتمعات المتقدمة والنامية وفي الوطن العربي؛ حتى نكون في موقع أفضل بعد مناقشتها وتقييم الممارسات التربوية التي تترتب عليها؛ ولكي يتيسر لنا في النهاية تقديم بعض الاستخلاصات الأساسية حول الاستخدام الأكثر كفاءة وملاءمة لهذه المفاهيم التربوية على المستويات التطبيقية العملية.

وتنطلق الورقة الحالية من تساؤل رئيس يمكن صياغته على النحو التالي: كيف كان الفهم النظري من قبل باولو فريري والنظريتين البنائية والنقدية للمفاهيم والأبعاد الرئيسية للعملية التعليمية؟ وما المصالح الجوهرية التي قصدت هذه النظريات التربوية تحقيقها؟ وما أساليبها البيداجوجية في هذا الصدد؟ ويسبق هذا السؤال بالضرورة سؤال آخر هو: ما الأصول الفكرية لهذه التوجهات النظرية الثلاثة؟

وقبل محاولة الإجابة عن هذين السؤالين، ينبغي الإشارة إلى ملاحظة لها طابع منهجي، وهي، أنه عند تحليل المفاهيم التربوية لدى باولو فريري والنظريتين البنائية والنقدية، لن نتتبع حالات وتفاصيل هذه الاتجاهات النظرية، نظرية تلو أخرى على نحو تحليلي تاريخي، فلدواعٍ إجرائية نعرض حصاد نتائج هذه النظريات بالتركيز على المفاهيم البيداجوجية الأساسية.

وللإجابة عن هذين التساؤلين، فإن الورقة الراهنة تسير وفق ثلاثة عناصر أساسية هي:

- **أولاً**: خلفية عامة حول المنظور النقدي: النشأة والرؤى النظرية.
- **ثانياً**: المفاهيم والمبادئ البيداجوجية الأساسية في بعض النظريات التربوية المعاصرة (النظرية البنائية – النظرية النقدية – نظرية باولو فريري).

والمفاهيم التي يتم تناولها في هذا القسم، هي:

- الأهداف التعليمية.
- مفهوم الطفل.
- التعلم.
- التدريس.
- المعرفة.
- التقويم.

- **ثالثاً**: استخلاصات أساسية ختامية.

أولاً: خلفية عامة حول المنظور النقدي: النشأة والرؤى النظرية

نبدأ تناول موضوع الورقة الحالية بخلفية عامة حول البدايات الأولى والأصول الفكرية لفلسفة –باولو فريري– والنظريتين البنائية والنقدية.

(أ) النظرية البنائية:

تُعرَّف النظرية البنائية Constructivism بأنها – رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها ضرورة أن يكون نشطاً في بناء أنماط المعرفة لديه؛ نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة".

وقد وضع جان بياجيه منذ عشرينيات القرن العشرين اللبنات الأولى لهذه النظرية، ثم جاءت بعده مجموعة من منظري البنائية الذين قاموا بإعادة تنسيق أفكارهم وتعديلها، واتجهت إلى تكاملها، ومن أهم منظري البنائية: "فيجوتسكي Vegotesky " (١٩٧٨)، و"ميرل Merrill" (١٩٩١)، وقد اهتمت "النظرية البنائية" بكيفية حدوث التعلم داخل عقل المتعلم وما يتم من بنى عقلية معرفية كنظريات التعلم، وما يحدث داخل حجرات الدراسة وما يفعله المعلم لتعليم الطلاب حقائق ومعلومات ومفاهيم معينة كنظريات للتعليم.

والنظرية البنائية هي نظرية للمعرفة والتعلم أو نظرية صنع المعنى؛ حيث تقدم شرحاً أو تفسيراً لطبيعة المعرفة وكيفية حدوث التعلم الإنساني، كما تؤكد أن الأفراد يبنون مفاهيمهم ومعارفهم الجديدة من خلال التفاعل مع ما سبق لهم تعلمه من أفكار أو معتقدات وما مروا به من أحداث وخبرات.

والخلاصة، أنها نظرية ترى أن المعرفة يتم اكتسابها بواسطة الفرد نفسه، وذلك من خلال المواءمة بين ما لديه من خبرات ومعلومات سابقة، وخبرات ومعلومات جديدة يكون بصددها في الموقف التعليمي الجديد.

وتتضمن النظرية البنائية عدداً من التيارات والاتجاهات تمثل وجهات نظر وتوجهات مختلفة منها البنائية الأولية (السطحية) Trivial Constructivism، والبنائية الراديكالية Radical Constructivism، والبنائية الثقافية Cultural Constructivism، والبنائية النقدية Critical Constructivism، والبنائية التفاعلية Interactive Constructivism، والبنائية الإنسانية Human Constructivism، ولعل من أهم الاتجاهات الفكرية للنظرية البنائية البنائية الاجتماعية Social Constructivism، التي يرجع الفضل فيها إلى فيجوتسكي. وتقوم البنائية، الاجتماعية على أن تنمية المعرفة تظهر أولاً على المستوى الاجتماعي ثم على المستوى السيكولوجي الداخلي للمتعلم،

فلا يحدث تكوين للمعنى ما لم يرتبط بالسياق الاجتماعي لبيئة التعلم. ومن هنا يبرز دور العلاقات الاجتماعية الناجحة كضرورة لحدوث التعلم. ويتفق "فيجوتسكي" مع "بياجيه" على أهمية الدور النشط للمتعلم، ولكنه يختلف عنه في إعطائه دوراً كبيراً للسياق الاجتماعي وما يحدث فيه من تفاعل اجتماعي واستخدام اللغة لنقل الخبرة الاجتماعية للأفراد، ومن ثم، فإن البنائية الاجتماعية تقوم على أساس أن الثقافة والمجتمع من العوامل المؤثرة في تنمية معرفة المتعلم. كما أن العامل الأكثر أهمية لبناء المعنى لدى المتعلم هو الحوار والمناقشة بين المعلم والدارسين في الفصل (P. Scott, 1998 : 45 – 80).

وهكذا يؤكد البنائيون الاجتماعيون أن السياق الذي يتم فيه التعلم، والسياق الاجتماعي الذي يأتي به المتعلمون لبيئتهم التعليمية يعدان عاملين حاسمين في عملية التعلم ذاتها.

ولذلك، فإن المعلم في البنائية الاجتماعية يؤدي دور الوسيط؛ حيث يصل بالمتعلمين من المعرفة العامة إلى المعرفة العملية. وهو يوجه المتعلمين تدريجيّاً نحو فهم وإتقان المهمة؛ وذلك لكي يكتسبوا مستوى من الأداء والمعرفة يعجزون عن الوصول إليه بمفردهم، وذلك من خلال الدعائم التعليمية المساندة.

(٢) النظرية النقدية في التربية

نشأت النظرية النقدية في المجتمع على أيدي مفكري مدرسة فرانكفورت الذين مارسوا نشاطهم في معهد البحوث الاجتماعي الذي أقيم بمدينة فرانكفورت بألمانيا في فبراير ١٩٢٣. وقد أسس هذا المعهد "فليكس ويل" Felix Well أحد تجار ألمانيا الأثرياء. وكان من رواد هذه النظرية "كارل جروينبرج" Carl Gruenberg، و"ماكس هوركهيمر" Max Horkheimer، و"إيريك فروم" Erich Fromm، وهربرت ماركيوز Herbert Marcuse، وتيودور أدورنو Theodour Adorno.

وانصب الهدف الرئيس لأصحاب هذه النظرية على تأسيس فلسفة اجتماعية يدعمها البحث الإمبريقي وتحليل البنى الفرعية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع المعاصر الذي يقود إلى خطاب للتغيير الاجتماعي والعمل السياسي وتحرير الإنسان.

بدأت النظرية النقدية في الانتشار والازدهار في الجامعات والمؤسسات الأكاديمية الأمريكية والأوربية خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين. وأخذت بعض الاتجاهات الفكرية الحديثة في تبني بعض أفكارها، وشملت هذه الاتجاهات ما بعد الحداثة Postmodernism، وما بعد البنائية Poststructuralism، والنسوية الراديكالية Radical feminism، والبنائية النقدية Critical Constructivism (Mclaren, 2007 : 13).

وقد انتفضت هذه التوجهات الفكرية المختلفة التي تبنت إطار النظرية النقدية في مواجهة النظريات التقليدية لرؤية العالم ومحاولات فهمه، والتصدي للجماعات الاجتماعية المهيمنة وقراراتها الاقتصادية والثقافية والتربوية التي تؤثر في حياة المواطنين في المراتب الاجتماعية الأدنى. كما ثارت أيضاً على التقاليد الثقافية التي تزعم العقلانية، والمركزية الأوربية التي تنحاز إلى مواطني مجتمعات الشمال، وذوي البشرة البيضاء، والمتعلمين، والأثرياء، بالمقارنة بمواطني مجتمعات الجنوب، والمواطنين السود، وغير المتعلمين، والفقراء أو النساء والفئات المهمشة عموماً. وركزت التوجهات النقدية الجديدة على ذاتية المعرفة والتشكيل الاجتماعي لها بدلاً من الرؤية الموضوعية للمعرفة. واهتمت النظرية النقدية بتشكيلاتها الفكرية الجديدة بفكرة تحرير الإنسان من خلال إعادة التحليل النقدي للسياسات والأحوال السياسية والاقتصادية والاجتماعية والسيكولوجية التي استمرت طوال أغلب عقود القرن العشرين دون أي فحص أو تساؤل. وتشير فكرة "النقدية" في هذه النظرية إلى توجهها الناقد لهذه السياسات والأحوال والتقاليد والأعراف الاقتصادية والاجتماعية السائدة طوال هذه العقود. واستخدم أصحاب النظرية النقدية نظاماً قيميّاً قائماً على العدالة الاجتماعية، والمساواة، ومستهدفاً العمل على تطوير المجتمع والفرد من خلال التعليم.

وأنتج أتباع النظرية النقدية ركاماً من الرؤى والأفكار والبحوث منها – على سبيل المثال– ما قامت به "جين أنيون" Jean Anyon (١٩٨٠) التي أوضحت كيف أن المنهج المستتر داخل الفصل يؤثر على أعمال، وتوقعات، وطموحات، ومنظورات أطفال الطبقات الاجتماعية المختلفة. كما قام المفكر البرازيلي "باولو فريري" Paulo Freire الذي وصف في كتابه تعليم المقهورين Pedagogy of The Oppressed بناء برنامج تربوي عملي يمكن من خلاله للطبقات المهمشة سياسيّاً واقتصاديّاً واجتماعيّاً أن تسيطر على حياتها وعلى تعليمها عن طريق التحليل النقدي لأوضاع وسياسات القوى الاجتماعية المهيمنة وأساليب استغلالها.

وقام أتباع النظرية النقدية بتحليلات اجتماعية تربوية، وفي مقدمتهم "مايكل أبل" Michael Apple الذي وضع كتابه "التربية والقوة" Education and Power (١٩٩٥)؛ والإيديولوجيا والمنهج Ideology and Curriculum (٢٠٠٤)، وتبنى فيهما فكرة أن المدارس تعمل على إعادة إنتاج المجتمع الرأسمالي وتحافظ على العلاقات الاجتماعية للقوة عن طريق تنشئة التلاميذ حول المفاهيم التي تتناسب مع العلاقات الطبقية، والعرقية، والسياسية، والثقافية والاقتصادية بين الناس من خلال المنهج المستتر.

وعموماً، أصبحت كثير من أفكار النظرية النقدية شائعة بين أساتذة التربية في الجامعات

الأوربية والأمريكية وأيضاً في بعض جامعات الدول العربية خلال العقد الأخير من القرن العشرين والسنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين. وبات من المألوف استخدام بعض مفردات هذه النظرية مثل: العدالة الاجتماعية (الثقافية – الاقتصادية – السياسية)، التمكين، التحليل النقدي، والممارسة القائمة على أساس نظري "Praxis".

(٣) نظرية باولو فريري

ولد باولو فريري (١٩٩٧ – ١٩٢١) ونشأ في مدينة رصيفي عاصمة ولاية برتمبوكو، وهي إحدى أفقر المناطق في دولة البرازيل، وعلى الرغم من نشأته في أسرة تنتمي إلى الطبقة المتوسطة. فقد اهتم "فريري" بتعليم الفقراء في منطقته. ووضع نظاماً ومنهجاً تربويّاً قابلاً للتطبيق على جميع مستويات التعليم، مع أنه مصمم أساساً لمحو أمية الفقراء من كبار السن. دخل السجن مرتين في البرازيل، وذا ع صيته في العالم كله، ويعد اليوم من ألمع فلاسفة التربية في القرن العشرين، ومن الفلاسفة القلائل الذين أنجبتهم دول العالم الثالث.

يستند منهجه إلى فكرة أن العملية التعليمية ينبغي أن تتمحور حول بيئة التلميذ، ويرى أن على المتعلم أن يفهم واقعه الاجتماعي في إطار نشاط التعلم. فلا يكفي أن يتعلم التلميذ القراءة والكتابة، بل يتعين أن يتعلم أيضاً كيف يفهم ما يقرؤه أو يكتبه في سياقه الاجتماعي، وأن يعرف متضمناتها والمصالح الاجتماعية التي ينطوي عليها. ولا يعتمد النظام الجديد على التلقين والإلقاء بل يلجأ إلى "الحوار"، كما لا ينظر إلى المتعلمين على أنهم تلاميذ، بل مشاركون فاعلون وإيجابيون. ولا يستخدم مناهج وبرامج تعليمية غريبة عن حياة المشاركين، بل موضوعات وقضايا تمس واقع حياتهم ومشكلاتهم. كما أن هذه الموضوعات والقضايا يحددها المتعلمون أنفسهم: الديمقراطية، الأمية، حق المواطنين في التصويت، العمل، أي تحليل واقع الحياة في مجتمع الدارسين (محمد نبيل نوفل، ١٩٩٠ : ٢٦).

ثانياً: المفاهيم والمبادئ البيداجوجية الأساسية

تعكس الاتجاهات الثلاثة موضوع الورقة المفاهيمية الحالية تنوعاً في تناول مفهوم الأهداف التعليمية وتبرز في الوقت ذاته اتفاقاً كبيراً في تحليلاتها وتفسيراتها التي تتصل بهذا المفهوم؛ الأمر الذي يمكننا توضيحه فيما يلي:

(١) الأهداف التعليمية في النظريات البنائية والنقدية

وفي فلسفة باولو فريري تسعى النظرية البنائية بصورة أساسية إلى تحقيق استقلالية المتعلمين ومساعدتهم على بناء المعنى الذي يتعلق بأنفسهم وبرغباتهم وبالآخرين وبالمجتمع،

وإلى بناء علاقات اجتماعية سوية وتطويرها. وتصاغ الأهداف التعليمية ذات الصلة بهذا الهدف العام وفقاً للبنائية في صورة أهداف تعليمية عامة، تتحدد خلال المفاوضات الاجتماعية بين المعلم والمتعلمين، بحيث تتضمن هدفاً عامّاً يسعى جميع المتعلمين إلى تحقيقه، بالإضافة إلى أهداف شخصية تخص كل متعلم أو عدة متعلمين؛ وبذلك يرفض البنائيون التحديد المسبق لأهداف التعلم حيث يجب رؤية وتفسير التعلم في ضوء هدف المتعلم (D. Jonassen, 1991 : 5-14).

وغالباً يقوم محتوى التعلم في صورة مهام ترتبط بهذه الأهداف، أو في صورة مشكلات حقيقية ذات صلة بحياة المتعلمين. وكلما ارتبطت هذه المشكلات بواقع المتعلم كان المحتوى أكثر فاعلية، وأتاح الفرصة أمام المتعلمين للبحث عن المعرفة في صورة حلول للمشكلات ومن ثم يتيح لهم الفرصة لبناء المعرفة بأنفسهم، كما يقوم المحتوى على مبدأ تعددية الحواس، والذكاءات المتعددة. (حمدي البنا، ٢٠٠١ : ٣- ٥٦).

أما عن الأهداف التعليمية في النظرية النقدية فإنها تتمثل – في المقام الأول- في تحرير الإنسان من القهر التربوي والاجتماعي. ويتمثل الهدف التربوي الرئيس في تنمية مهارات الطلاب على نقد الأبعاد الثقافية غير المرغوب فيها – من وجهة نظرهم- والتخلص منها، واستبدالها بقيم وممارسات اجتماعية مرغوب فيها. والمطلوب إذن من مؤسسات التربية أن تشارك في دفع الطلاب إلى إعادة بناء ثقافتهم؛ بحيث تتيح لهم فرصاً أفضل لإشباع كامل احتياجاتهم المادية والاجتماعية والثقافية والروحية.

مفكرو النظرية النقدية يستهدفون إعادة توجيه مسارات التنمية الاجتماعية وإعادة بناء المجتمع؛ بحيث يصبح أكثر عدالة، وإشباعاً لاحتياجات المواطنين وأكثر ديمقراطية ومساواة .. مجتمعاً أكثر إنسانية عما هو عليه الآن.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف، يحاول أصحاب النظرية النقدية بناء توافق اجتماعي يرفض تشوهات المجتمع الراهن، ويؤكد فضائل مجتمع المستقبل الأفضل. وفي سبيل بناء هذا التوافق الاجتماعي، يسعى المربون إلى دمج الأطفال في الحياة الثقافية للمجتمع الجديد .. أي تعليم النشء والشباب أساليب إعادة بناء المجتمع الحالي وإعدادهم تربويّاً وثقافيّاً للحياة في مجتمع أكثر إنسانية من المجتمع الحالي. وإنجاز هذا النوع من التعليم يتطلب بناء منهج تعليمي يقوم على البرنامج الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي والتربوي لمجتمع المستقبل الذي يأمل مفكرو النظرية النقدية في بنائه. وثمة رؤى متباينة حول مستقبل المجتمع الأفضل، وكذلك إستراتيجيات مختلفة لتحويل المجتمع الحالي الظالم إلى مجتمع الغد العادل يقترحها مفكرو

هذه النظرية. ويبدأ التوجه إلى تغيير البناء الاجتماعي الشامل، بتحليل الواقع الاجتماعي، ثم التحرك نحو بناء رؤية ذاتية حول مجتمع المستقبل المأمول، وحينئذ تتم العودة إلى الوراء للنظر في أساليب تحويل الواقع الاجتماعي الراهن إلى مجتمع المستقبل الذي يشبع احتياجات المواطنين الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، ويحقق العدالة والمساواة السياسية بينهم.

وفي سياق هذه العملية، تنشأ مشكلات وأزمات اجتماعية جديدة تتطلب تغيير المجتمع، لكن ما حدث في سياق عملية التغيير من تمكين أعضاء المجتمع ثقافيّاً وتربويّاً سوف يساعدهم على إعادة بناء أنفسهم باستمرار، ومن ثم إعادة بناء المجتمع الجديد.

وينظر "باولو فريري" إلى أهداف التعليم في التربية التقليدية على أنها تتمثل في تحقيق تكيف الإنسان المتعلم مع المجتمع واستسلامه للقهر. ولذلك ينظر هذا المفهوم التقليدي إلى المتعلمين على أنهم كائنات متكيفة يمكن التحكم فيها. فكلما انهمك المتعلمون في تخزين المعلومات المقدمة لهم، ضعفت قدرتهم على التفكير الناقد الناجم عن تفاعلهم مع العالم، وقبلوا الدور السلبي المفروض عليهم، وأصبحوا أمْيَل إلى التكيف مع العالم بالصورة التي يوجد عليها حالياً.

لكن هدف التعليم في نظرية "باولو فريري" يتمثل في فهم العالم والمساهمة في تغييره، أي اكتشاف المتعلم للعالم وقراءته وتغييره. ومعنى ذلك تنمية القدرة على النقد أو النظرة الشاملة إلى العالم.

ويتكون التعليم في هذه النظرية من عمليات معرفية إدراكية، تعتمد على فاعلية المتعلمين وإيجابيتهم. والتعليم الذي يتلاءم مع نظرية "فريري" هو التعليم النقدي (باولو فريري، ٢٠٠٩ : ٧٢)؛ فهذا التعليم هو وحده الذي يساعد على تكوين اتجاهات نقدية لمواجهة الوعي الساذج لدى المتعلمين؛ مما أفرزته الظروف الاجتماعية، ومما جعلهم فريسة سهلة للتفكير اللاعقلاني. ويرى تحقيق هذا الهدف في التحول من الفكر الساذج إلى النقدي، وتنمية قدرات البشر على إدراك تحديات العصر، وتهيئتهم لمقاومة الضغوط الانتقالية الراهنة.

ولهذا فإن من أهداف التعليم أيضاً تمكين المتعلمين من المناقشة الجريئة لمشكلات السياق الذي يعيشون فيه وتحذيرهم من مخاطر الواقع، وتزويدهم بالثقة والصلابة في مواجهة تلك المخاطر بدلاً من الإحساس بالدونية والإذعان لقرارات الآخرين.

(٢) مفهوم الطفل / المتعلم

إذا كنا قد بيّنا في الجزء السابق أهم الرؤى النظرية حول أهداف التعليم ومقاصده الأساسية في التوجهات الثلاثة موضع التحليلات الحالية، فمن المهم بل من الضروري أيضاً أن

نتبين مفهوم وخصائص الطفل المتعلم في هذه التوجهات الثلاثة. وعندما نُعنَى هنا بخصائصه، نُعنَى جوهريّاً بمفهومات دوره في عمليتي التعليم والتعلم، الذي يتحدد ناتج تعلمه النهائي بناء عليه، واضعين في الاعتبار أدوار الطرف الأساسي الآخر، المعلم، الساعية دوماً نحو التواجد بين المقاصد التعليمية ومخرجاتها النهائية لفك الارتباط الجدلي بينهما وفهمه فهماً واضحاً وعميقاً.

* الطفل / المتعلم في النظرية البنائية

يعد الطفل / المتعلم في النظرية البنائية محور العملية التعليمية، فهو أكثر نشاطاً، مكتشف لما يتعلمه، ويلعب دور المعلم في البحث والتنقيب واكتشاف الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه أو المهام التي تسند إليه، فالمتعلم محور العملية التعليمية ومركز اهتمامها، ويمتد نشاطه حتى بعد التعلم إلى مرحلة تقويم ما تعلمه ذاتياً، وهذا ما يشير إليه "جان بياجيه":

"حتى تفهم لابد لك أن تكتشف، وتعيد بناء ما تعلمت .. ويصبح ذلك متاحاً لتؤهل المتعلم للإبداع والإنتاج، وليس للتكرار" (D. Fisher & D. Churach, 2001 : 221 – 247) .

وثمة أدوار ثلاثة رئيسة ينبغي أن يقوم بها المتعلم في أثناء التعلم البنائي، وهذه الأدوار هي:

المتعلم نشط: أثناء عملية التعلم، وذلك من خلال المناقشة والحوار وغيرهما.

المتعلم اجتماعي: لأنه لا يعيش بمفرده؛ لذلك فإن بناءه المعرفي يكون في وسط اجتماعي معين يساعده على بناء المعرفة.

المتعلم مبدع: فالمتعلم يجب أن تهيأ له كل الظروف لمساعدته على الابتكار والإبداع واكتشاف العلاقات وبناء المعرفة بنفسه.

إن التعلم في النظرية البنائية يتطلب من المتعلمين أداء دور كبير في إدارة المهمة إذا قورن بالتعلم التقليدي، فليس من المحتمل أن يصبح المتعلمون مفكرين ومتعلمين ذاتيّاً ونشطين ما لم تكن هناك فرصة لإدارة تعلمه ذاتيّاً. والمتعلم هنا ليس معالجاً للمعلومات فحسب، بل من الأهمية أن يكون مشاركاً ومفسراً ومنتجاً للمعرفة.

ونتيجة لتقدم البحوث والدراسات التي أجريت في مجال تربية الطفل، ظهرت خصائص واضحة الملامح للطفل من وجهة نظر النظرية البنائية، تميزه عن النظرة التقليدية؛ الأمر الذي أدى إلى تغير النظرة إلى الطفل، وإلى إمكاناته، وإلى أساليب العناية والرعاية التي توجه له، وإلى المواد التعليمية التي تخطط لتعلمه. وبذلك يمكن وصف خصائص الطفل الذي ينمو وينشأ وفق الاتجاه البنائي / المعرفي عن طريق مقارنة خصائصه بخصائص الطفل وفق النظرة التقليدية، والتي تظهر في الجدول التالي (يوسف قطامي، ١٩٩٠ : ٣١ – ٣٢).

الرؤية التقليدية للطفل / المتعلم	الطفل من وجهة النظر البنائية
جامع للمعلومات الجاهزة.	صانع للمعرفة بصورة تلقائية.
يسجل المعرفة بطريقة آلية.	يطرح الأسئلة الأصيلة التي تفتح أمامه مجالات تعليمية واسعة.
يستمع لأفكار الآخرين ويعتنق تصوراتهم.	يقوم بالتفسير، والتأويل، والتحليل، والتأمل، والعمل لما يواجهه من خبرات ومواقف.
يحفظ ويصم آلياً.	يستقبل الخبرة عن طريق الحواس، وينتبه إليها، ويدركها، وينظمها، ويصنفها، ويرمزها، ويربطها ببنائه المعرفي وبالتراكيب المعرفية التي توجد لديه، ويدمجها، ثم يخزنها في مخزونه المعرفي ثم يسترجعها عند الحاجة.
ما يعرفه ثابت.	ما يعرفه متغير وخاضع للتعديل.
محافظ جامد.	متحرر، تلقائي، باحث عن المواقف التي يستخدم فيها أفكاراً جديدة.
تقدر درجاته بمقدار ما يحفظه.	تقدر درجاته بما يقوم به من تقديم أفكار متقاربة ومتباعدة إبداعية.
أهداف تعلمه لا تتجاوز المعرفة والفهم.	أهداف تعلمه تسعى نحو تحقيق عمليات التحليل، والتركيب، والتقويم؛ بهدف إتاحة الفرصة أمامه للوصول إلى التعلم والنمو الأمثل.
الهدف من تقييمه هو التأكد من حفظه للمعلومات.	الهدف من تقييمه هو التحقق من مدى مناسبة ما يقدم له من خبرات تلائم مرحلة نموه، ومدى تفاعله مع ما يعرض له من خبرات ومواقف.
يضعف ما تم تعلمه بعد الانتهاء منه في الامتحان.	يزيد مخزون ما تعلمه؛ لأنه يهدف في تعلمه إلى النمو والتكامل المعرفي.

* **الطفل / المتعلم في النظرية النقدية**

- الأطفال بوصفهم فاعلين اجتماعيين

ينظر مفكرو النظرية النقدية إلى الأطفال على أنهم فاعلون اجتماعيون Social Agents وليس باعتبارهم أطفالاً.

فالأطفال – من المنظور النقدي – هم نتاج للمجتمع، وفاعلون اجتماعيون، وأعضاء مشاركون محتملون في المجتمع، يمكنهم المساهمة في إعادة بنائه (Mclaren, 2007 : 94).

وكما يشير "هنري جيرو" Henry Giroux: "يتعين أن يكون التحسن الاجتماعي من التداعيات الضرورية لفاعلية حياة الأفراد" (١٩٩٢ : ١١).

إن الأطفال يحملون بداخلهم مجموعات فريدة من المعاني الذاتية الناتجة من الخبرات التي يواجهونها. وهم يستحضرون معهم إلى المدرسة إمكاناتهم على الفعل في المستقبل، جنباً إلى جنب مع تاريخهم السابق داخل الأسرة، ومع جماعات الرفاق، وتفاعلاتهم الاجتماعية الأخرى، فضلاً عن معانيهم الشخصية وطرق التفكير الناتجة عن هذه التفاعلات.

وحين يولد الطفل لا يكون بطبعه "جيداً أو سيئاً، هو مجرد مجموعة من الإمكانات أو الاحتمالات التي يمكن تنميتها في اتجاهات مختلفة". وطوال حياتهم، يعتبر الأطفال "وجوداً غير منته أو منجز، وغير كامل" (Freire, ١٩٧٠ : ٧٢)، وفي سياق عملية "سيرورته الدائمة نحو أن يكون إنساناً أكثر اكتمالاً (وأكثر إنسانية)" (p. ٥٢). وهذا هو دور التربية في توجيه تنمية إمكانات الطفل بحيث تصبح بقدرته المساهمة في تنظيم شئون المجتمع الجديد الأفضل، والذي بدوره سوف يضفي قيمة على الإمكانات التي تمت تنميتها لدى الطفل.

يولد الأطفال عاجزين، وفي مراحل نموهم التالية، تنضج معهم قوتهم وحريتهم في تشكيل عالمهم. ويكمن دور التربية هنا في توجيه نمو الأطفال؛ بحيث يمكنهم استخدام حريتهم وقوتهم في تغيير مجتمعهم الذي يعيشون فيه اليوم إلى أفضل مستقبل ممكن لهذا المجتمع.

وينظر إلى الأطفال عند مولدهم على أنهم كائنات صانعة للمعنى Meaning – Making لديهم قليل من المعاني: ومع تقدمهم في العمر، يبدءون في بناء المعنى بواسطة التفسير النشط للعالم من حولهم. وهنا يأتي دور التعليم لمساعدة الأطفال على تشكيل المعنى وعلى استخدام طرق تكوين المعنى؛ بحيث يمكنهم تكوين رؤى مناسبة لمجتمع الغد الأفضل.

وفي إطار النظرية النقدية، لا ينظر إلى الأطفال في كل مرحلة يمرون بها، إنما ينظر إليهم على أنهم مع نموهم يتقدمون في اتجاه حالة تعليمية جديدة يمكنهم الانطلاق منها؛ للمشاركة في

إعادة بناء المجتمع، ودور التربية في هذا المقام مساعدة الأطفال على التقدم بخطى سريعة نحو هذه الحالة التعليمية.

- الأطفال باعتبارهم صانعي المعنى

ينظر أصحاب النظرية النقدية إلى الأطفال على أنهم صانعو معنى لأنفسهم؛ نتيجة استثارتهم من جانب المتغيرات والظروف البيئية التي تحيط بهم:

"نعلم الآن أن كل إنسان يخلق لنفسه عالمه الفريد، إنه وحده، يشكل الواقع الذي يمكنه معرفته، أيّاً كان هذا الواقع .. نحن لا "نأخذ" المعنى من الأشياء، نحن "نحدد" المعنى .. بعبارة أخرى، فإن الأشياء الموجودة في بيئتنا، لا تمثل أي شيء إلى أن نصنع نحن منها شيئاً؛ حينئذ "توجد" أيّاً كان ما نصنعه منها" (Postman & Weingrtner, 1969 : 98 – 99).

وثمة مجموعة من التبعات تترتب على افتراض أن البشر صانعو معنى، وهي على النحو التالي:

يتميز الواقع الذاتي داخل المتعلمين عن الواقع الموضوعي الذي يوجد خارجهم.

يُفترض أن المعنى يسكن في الواقع الذاتي للأفراد وليس خارجهم في الواقع الموضوعي.

يُعتقد أن الأطفال يصنعون المعنى نتيجة استثارتهم بواسطة البيئة (التي تتضمن المعلمين، الأطفال الآخرين، المجتمع المحلي، أي خبرات أخرى يمكن أن يواجهوها في عالمهم الخاص).

يُفترض أيضاً أن الأطفال ينشطون في صناعة المعنى لأنفسهم، فهم ليسوا مجرد متلقين سلبيين للمعنى الموجه إليهم بواسطة الأشخاص الآخرين والمؤسسات الأخرى.

ويمكن توضيح هذه النظرة إلى الطفل باعتباره صانعاً للمعنى في الشكل التالي:

وفي هذا السياق أيضاً، فإن النظر إلى الأطفال باعتبارهم صانعي معنى يشير إلى أربعة أبعاد أو خصائص لعقل الطفل هي:

1. يتضمن عقل الطفل "محتويات" تسمى "المعاني" تشمل معارفهم، ومعتقداتهم، والوقائع التي يدركونها، ونظرياتهم، وانتماءاتهم، وتخوفاتهم، وآمالهم.
2. يتم تخزين محتويات عقول الأطفال في "بنية المعنى" التي تحتوي ضمن ما تحتويه على تنظيم المعنى في عقول الأطفال، والوظائف التي تحكم مدخلات العقول، ومخرجاتها، وعملية إعادة توزيع المعاني.
3. يستحوذ الأطفال على مصفاة إدراكية ووظائف لضبط أنماط المثيرات التي يستقبلونها من بين المدركات العديدة التي تحيط بهم. هذه المصفاة (أو المصافي) والوظائف الضابطة

تسيطر على الحالة التي يستقبل بها الأطفال الواقع (تمثلها الخطوط المتقاطعة الرأسية على سهم صناعة المعنى في الشكل رقم (2).

4. يتضمن عقل الأطفال "وظائف تفسيرية" تضبط أو تحكم عملية صناعة المعنى في ضوء المدركات الحسية التي يستقبلونها وكيفية تفسير الواقع (توضحها الخطوط المتقاطعة الأفقية على سهم صناعة المعنى في الشكل رقم (2).

وتحتل وظائف الأطفال الإدراكية ووظائفهم التأويلية أو التفسيرية، وبنى المعنى موقعاً مهمّاً لدى أصحاب النظرية النقدية، وكذلك أتباع نظرية إعادة البناء؛ لأنها ذات تأثير كبير على أساليب إدراك الأطفال للواقع وكيفية تفسيره وتنظيمه. فهذه الوظائف، على سبيل المثال، تؤثر على ما يلتقطه الأطفال أو لا يلتقطونه من بعض صور النقد الاجتماعي الموجه إلى الناس من حولهم، وكيف يفسرون الصيغ اللغوية التي يستمعون إليها، وكيف يقومون بعملية إضفاء معنى على هذه المعلومات عن طريق تسكينها في بنية المعنى الخاصة بهم. وفي أثناء تنفيذ المنهج أي تدريسه، يقوم المعلمون بتصميم إستراتيجيات تدريسية واستخدامها للتأثير على هذه البنى والوظائف، وأيضاً على المعاني التي يكونها الأطفال.

الأطفال في المجتمع

ينظر أصحاب الرؤية النقدية بتوجهاتها المختلفة إلى الأطفال باعتبارهم أعضاء في جماعات اجتماعية، وليس بوصفهم أفراداً مستقلين عن المجتمع. يدركون إمكاناتهم في مجال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وبحسبانهم متعلمين داخل سياق اجتماعي، ويتحركون لكونهم جزءاً من جماعة اجتماعية لنقد المجتمع واستشراف مجتمع المستقبل الأفضل، والعمل على تحقيقه.

ثمة نمطان من المجتمعات المحلية ينتمي إليهما الأطفال، يُعْنَى بهما أصحاب الرؤى النقدية:

المجتمع المحلي خارج المدرسة؛ حيث يقضي الأطفال معظم أوقات حياتهم، وتجرى به محاولاتهم لإعادة بناء المجتمع.

ومجتمع المدرسة؛ حيث يمارس المعلمون خلاله سلوكيات الضبط والتحكم.

ويعنى أصحاب الرؤى النقدية بمهمة الكشف عن كيفية عمل كلٍّ من الأبعاد التالية:

1) استحضار أبعاد من المجتمع إلى المدرسة لاستخدامها في تعليم الأطفال.

2) استحضار مشروعات مدرسية لتنفيذها في وقت الدراسة خارج المدرسة؛ لاكتساب خبرات واقعية من المجتمع المحلي.

ويتضمن استحضار أبعاد تتصل بحياة الأطفال من خارج المدرسة إلى المدرسة، التعامل مع كل أبعاد حياتهم، بما في ذلك خبراتهم، وأفكارهم، ومشاعرهم، وأحلامهم، وطرق إقامة العلاقات السائدة بينهم، وكذلك طرق تقييم الأشياء والأحداث والسلوكيات، وطرق العمل التي تعد ذات قيمة تربوية واجتماعية سواء داخل المدرسة أو خارجها.

* **الطفل / المتعلم في نظرية باولو فريري**

يعتبر "فريري" الأطفال/ المتعلمين كائنات إيجابية فعالة، تستطيع المساهمة في صنع المعرفة، ومن ثم فإنه يدعوهم إلى فهم الواقع وتغييره. والمهم عنده في عملية التعلم هو إثارة الوعي وتبصير الجماهير بقدرتها على صنع التاريخ وإعادة صنعه، وليس مجرد تعلم قراءة أو معرفة نصوص غريبة عنها، تزيدها بعداً عن واقعها، ولا تساعدها على فهمه وتغييره.

ولذلك يجب أن يقوم التعليم على أساس مشاركة المتعلمين وفاعليتهم، وأن يكون نابعاً من حياة المجتمع، وليس عملية مفروضة على المجتمع وعلى المتعلمين، وأن يكون عملية ذات علاقة فعالة نشطة بكل جوانب الحياة الاجتماعية.

(٣) مفهوم التعلم

يعد التعلم حقّاً إنسانيّاً أصيلاً من حقوق الأطفال والشباب باعتبارهم مواطنين مسئولين، وقوة فاعلة في مجتمعاتها الآن وفي المستقبل، لها أدوار ذات قيمة مضافة للارتقاء بالحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية؛ ولذلك تهتم المجتمعات بإتاحة الفرص التعليمية لكل الأطفال والشباب بلا تمييز. لكن أي نوع من التعلم؟ وما مفهوم التعلم ومتضمناته في النظريات محل اهتمام الورقة الحالية؟

في النظرية البنائية .. نجد مجموعة من المبادئ التي تعكس الملامح الأساسية لمفهوم التعلم في هذه النظرية، وهي على النحو التالي (حسن زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، ١٩٩٢ : ٤٨ – ٥٧):

١) التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه

يتضمن هذا المبدأ مجموعة من المتضمنات الأساسية تتمثل فيما يلي:

التعلم عملية بنائية: أي إبداع المتعلم لتراكيب معرفية جديدة تنظم خبراته وتفسرها مع معطيات العالم المحسوس المحيط به. ومن ثم يصبح لدى المتعلم إطار مفاهيمي يساعده على إعطاء معنى لخبراته التي مرَّ بها، وكلما مرَّ المتعلم بخبرة جديدة، أدى ذلك إلى تعديل المنظومات المعرفية الموجودة لديه أو إبداع منظومات جديدة.

التعلم عملية نشطة: فالتعلم لا يكون بنائيّاً ما لم يكن المتعلم نشطاً، بمعنى أن يبذل المتعلم جهداً عقليّاً للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، فالمتعلم يشعر بالرضا لبقاء البناء المعرفي عنده متزناً كلما جاءت معطيات الخبرة متفقة مع ما يتوقع. ولكن إذا لم تتفق معطيات الخبرة مع توقعاته التي بناها على ما لديه من معرفة قبلية، يصبح بناؤه المعرفي مضطرباً وفي حالة عدم اتزان.

التعلم عملية غرضية التوجه: لكي تكون عملية التعلم بنائية نشطة، يجب أن تكون غرضية التوجه، فالتعلم من وجهة نظر البنائية تعلم غرضي يسعى من خلاله المتعلم إلى تحقيق أغراض معينة تسهم في حل مشكلة يواجهها، أو تجيب عن أسئلة محيرة لديه، أو ترضي نزعة ذاتية داخلية لديه نحو تعلم موضوع ما، هذه الأغراض هي التي توجه أنشطة المتعلم وتكون بمثابة قوة الدفع الذاتي له وتجعله مثابراً في تحقيق أهدافه.

٢) تتهيأ للتعلم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية

يؤكد أصحاب النظرية البنائية أهمية التعلم القائم على "حل المشكلات". فهم يرون أن هذا النوع من التعلم يساعد المتعلمين على بناء معنى لما يتعلمونه، وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات؛ فهم يعتمدون على أنفسهم ولا ينتظرون أحداً لكي يخبرهم بحل المشكلة بصورة جاهزة، ويشعر المتعلمون أن التعلم هو صناعة المعنى، وليس مجرد حفظ معلومات عقيمة؛ لذلك يجب أن تكون مهام التعلم أو مشكلات التعلم حقيقية وذات علاقة بخبرات المتعلم الحياتية؛ بحيث يرى المتعلمون علاقة المعرفة بحياتهم.

٣) التعلم يستند إلى التفاوض الاجتماعي لبناء معرفة الفرد

فالفرد لا يبني معرفته على معطيات العالم الواقعي المحسوس من خلال أنشطته الذاتية فقط، والتي تكون لها معانٍ خاصة في عقله، وإنما قد تتم أيضاً مناقشة ما وصل إليه من معانٍ مع الآخرين؛ وذلك من خلال تفاوض بينه وبينهم، ومن ثم تتعدل هذه المعاني لدى الفرد، فعملية التفاوض الاجتماعي هي التي تؤدي إلى وجود لغة حوار مشترك بين الأفراد ولولاها لانعدم التفاهم المشترك بينهم.

٤) المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى

تعد معرفة المتعلم القبلية شرطاً أساسيّاً لبناء المعنى، حيث إن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية تعد أحد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى، فتكون هذه المعرفة

بمثابة الجسر الذي تعبر عليه المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم، والمعرفة الجديدة تبنى في ضوء المعرفة القبلية.

يتبنى مفكرو الرؤية النقدية المنظور البنائي في تحديد مفهوم التعلم، فهم ينظرون إلى التعلم باعتباره اكتساباً نشطاً لخبرات جديدة واستدخالها في بنى المعنى؛ الأمر الذي يؤدي إلى دفع هذه البنى للتوافق مع الخبرات الجديدة (Mclaren & Giroux, ١٩٩٧ : ٣٤).

وثمة مكونان رئيسان لهذه النظرة إلى التعلم، يتعلق الأول منهما بعبارة "صناعة المعنى": أي أن التعلم يحدث حين يبني المتعلمون معنى لإدراكاتهم الحسية. فالتعلم عملية تفاعل نشط وتوافق مع الخبرات تؤدي إلى استخلاص المتعلم للمعنى الذي يبدو له من خلالها.

المكون الثاني لهذه النظرة إلى التعلم تتصل بمفهوم "بنية المعنى". فالتعلم يحدث من خلال ما يعرفه المرء حول العالم، ويصبح له معنى فقط حين يمكن استيعابه واستدخاله في إطار رؤية الفرد الكلية للواقع. ومعنى ذلك أن التعلم لا يحدث إلا في السياق الذي تتم خلاله عملية التعلم، وفي إطار ما يعرفه الفرد بالفعل.

ولذلك فإنه من الضروري على التربويين: "أن يقوموا بتصميم المناهج في ضوء الخبرات الثقافية التي يحضرها الطلاب معهم إلى المدرسة. ومعنى ذلك أنه من الضروري الاهتمام بجدية بملفات، وتاريخ، وخبرات، وأصوات التلاميذ وآرائهم، وأيضاً السعي إلى تحقيق التكامل بين ما يتم تعلمه في المدرسة مع ديناميات الحياة اليومية. إن معنى ذلك بناء المنهج الذي يعنى بطرح المشكلات والاهتمامات الواقعية التي يواجهها الطلاب في المستويات المحلية والمجتمعية والعالمية (Giroux, ٢٠٠٦ : ٦).

بناء المعنى Meaning Making

ينظر المفكرون النقديون إلى المتعلمين – كما رأينا – على أنهم فاعلون نشطون. والتعلم ليس عملاً سلبيّاً لدمج الواقع الموضوعي داخل العقل لمجرد الاستيعاب. إذ إن المتعلمين يختارون بفاعلية ونشاط من بين خبراتهم الحسية الكثيرة، الخبرة التي سوف تتحول إلى معلومة (الوظيفة الإدراكية)، ثم يقومون بتفسير تلك المدركات الحسية بحيث يصبح لها معنى في علاقتها ببنى المعنى الخاصة بهم (الوظيفة التفسيرية التأويلية). وكما يشير "بوستمان Postman" و "وينجارنر Weingartner" (١٩٦٩ : ٩٠–٩١): "نحن لا نحصل على مدركاتنا من "الأشياء". مدركاتنا تأتي من داخلنا. وهذا ليس معناه أنه لا يوجد شيء خارج وجودنا. بل يعني أنه لا يمكن أبداً معرفة الأشياء خارجنا، أيّاً ما تكون هذه الأشياء، سوى بواسطة تصفيته (أي فلترته) من خلال النظام

العصبي للإنسان. لا يمكن أبداً أن نخرج من جلودنا. الواقع إدراك، يقع في مكان ما خلف الأبصار. إن ما ندركه يعد بالتأكيد وظيفة لخبراتنا وافتراضاتنا وأهدافنا (أي حاجاتنا) السابقة. بعبارة أخرى، فإن الشخص المدرك هو الذي يقرر ما طبيعة هذا الشيء؟ أين يقع؟ ولماذا؟ وفقاً لهدفه وفي ضوء الافتراضات التي يضعها. إنك تميل إلى إدراك ما تريد وتحتاج إلى إدراكه، وما تقودك خبراتك السابقة إلى رؤية فائدة ما في إدراكه. إذا كانت الأمطار تسقط من السماء .. يتجه بعض الناس إلى تغطية رءوسهم إتقاءً للأمطار .. لكن آخرين سوف يستمتعون بتساقط المياه فوق رءوسهم. إن إدراك الفريق الأول لما يحدث في الواقع يختلف عن إدراك الفريق الآخر، وقد انعكس ذلك الاختلاف في تباين سلوك المجموعتين. إن حقيقة إدراك كلا الفريقين لواقع سقوط الأمطار، والإقرار بهذا الواقع، لا يعني أنهما يدركان "الحدث" بالطريقة ذاتها.

وصفوة القول، إن اختيار المدركات الحسية، واختيار كيفية تفسير هذه المدركات، تعدان وظيفتين نشطتين يقوم بهما المتعلمون، وتتحدان بواسطة بني المعنى التي يمتلكونها. إن الواقع الذاتي الذي يتعلمه المتعلمون ينتج من عملية الإضفاء الشخصي للمعنى على الواقع الموضوعي. ومن ثم، فإنه من المهم الإشارة إلى أن ما يتعلمه المتعلمون ليس الطبيعة ذاتها، بل الطبيعة وقد تمَّ تفسيرها من خلال بنية اللغة والمفردات التي يمتلكها المتعلمون. إنهم يدمجون بذواتهم المثيرات التي يتعرضون لها بتمريرها من خلال وظائفهم الإدراكية والتفسيرية عبر مصافي (أو فلاتر) إضفاء المعنى التي تحتوي على لغتهم ومفرداتهم وأنماط تفكيرهم.

بنى المعنى

يتعلم الإنسان شيئاً ما في إطار ما يعرفه بالفعل وفي السياق الذي يحدث فيه التعلم:

أولاً: من المعتقد أن التعلم يحدث فقط في علاقته بما يعرفه الفرد بالفعل. ولكي يكون للخبرات مغزى لدى المتعلم، يجب أن تكون قابلة للاستيعاب داخل بنية المعنى الخاصة بالمتعلم. وهذا يعني أنها يجب أن تكون في إطار وذات محتوى يرتبط ببنية المعنى الخاصة بالمتعلم، وبمجمل خبراته التعلمية السابقة.

إن مجرد حدوث "واقعة سيكولوجية" لا ينتج عنها تعلم. يتحقق التعلم فقط حين يكون هذا الحدوث مرتبطاً بحالات أخرى من خبرة المتعلم، وقابلة للارتباط والاندماج في بنية معنى التعلم. إن بنى معنى المتعلمين هي التي تضفي أهمية على ما يتم إدراكه. وأيّاً ما كان الذي يسمعه المتعلمون أو يشاهدونه، إلا أنه يمكن أن يصبح له معنى لهم فقط من خلال ذواتهم وليس في

ضوء ما تتضمنه من معلومات. إن ما يتعلمونه يعد وظيفة لخبراتهم السابقة، وافتراضاتهم، وأغراضهم، وليس مجرد نتيجة للمثيرات الحسية التي يتعرضون لها، وفي هذا الصدد، يقول "باولو فريري":

"لا يمكن للمرء أن يتوقع نتائج إيجابية من برنامج تربوي يخفق في تقدير رؤى العالم التي يتبناها الناس. إن نقطة البدء في تنظيم محتوى البرنامج التربوي، يتعين أن تكون من الموقف الوجودي، الحقيقي، الراهن، ويعكس طموحات الناس. وفي ثنايا توظيف بعض التناقضات الأساسية، من الضروري أن نطرح هذا الموقف الوجودي الحقيقي الراهن للناس؛ باعتباره مشكلة تتحداهم وتتطلب استجابة، لا على المستوى الأكاديمي فحسب، بل على مستوى الفعل أيضاً (P. Freire, ١٩٧٠ : ٨٤ - ٨٥).

ثانياً: من المعتقد أيضاً أن عملية إضفاء معنى صادق على أي حدث، يجب أن يتم تعلمه في السياق الذي يحدث فيه، وفي إطار النمط الكلي للأحداث. إن اهتمام أصحاب النظرية النقدية لا ينصب على اكتساب ثم تنظيم مجموعة من الوقائع الفردية غير المترابطة، بل يتجه إلى تعلم جشتلطي للأحداث (أي الأحداث في كليتها)، في ترابطها الحيوي. إن التعلم الذي يمكن اعتباره تعلماً ذا قيمة للمتعلم، يجب أن يكون ثمرة للتأمل والتفكير في أنماط تربط أجزاء حدث معين بالموقف الكلي لحدوث الواقعة.

طبيعة التعلم

يتصف التعلم - من وجهة النظر النقدية - بمجموعة من الخصائص المترابطة المهمة في مقدمتها ما يلي:

يعد التعلم فعلاً اجتماعيّاً في المقام الأول والأخير، أكثر منه عملاً فرديّاً. وكل عملية تعلم ونتائجها، وكذلك الوسائل والغايات، فإن الهدف الأساسي يتمثل في تحقيق الذات اجتماعيّاً. ويتطلب التعلم ليس فقط اكتساب جماعة اجتماعية المعرفة، بل أيضاً توافق هذه الجماعة حول طبيعة تلك المعرفة وصدقها. فالتعلم يوجه دائماً نحو تحقيق توافق أو موافقة اجتماعية. إن هدف عملية التعلم في كليتها يتمثل في الواقع في التوصل إلى توافق حول ما يمكن أن تعتمد عليه الجماعة، وتنطلق منه إلى نقد المجتمع وتغييره.

يحدث التعلم في الفصول الدراسية وفي المجتمعات المحلية، ويتطلب اندماجاً أو تفاعلاً مع الجماعة الاجتماعية "يمتد إلى ما وراء المدرسة .. إلى المجتمع المحلي" . وهذا يعني أن المنهج التعليمي يتطلب موقعين اجتماعيين مستقلين تجري فيهما عملية التعلم: داخل المدرسة وخارجها.

يحدث التعلم من خلال اللغة والتواصل، اللذين يتضمنان تفاعلات من قبيل المناقشة الجماعية؛ الحديث، الغناء، التمثيل، الدراما الاجتماعية، النحت، العمل الجماعي، وتوضيح القيم. ومن وجهة نظر عملية، فإن التعلم من خلال التواصل يعد تطويراً للفصل الدراسي التقليدي: بدلاً من قصر التواصل على نقل الخبرات غير المباشرة من الكتب المدرسية، والصور، أو المحاضرات، فإن التعلم يتحقق عن طريق الحوار بين التلاميذ والمعلمين.

يتضمن التعلم بعض أشكال الخبرة المباشرة. والتعليم الذي يخفق في تقديم فرص حقيقية لمثل هذه الخبرات، لا يمكن أن يأمل في الوصول إلى ممارسة ناجحة للتوافق الاجتماعي.

التعلم لا يقتصر على الخبرات المباشرة، لكن أصحاب النظرية النقدية يحاولون الاقتراب بالتعليم أكثر فأكثر إلى الخبرات المباشرة بقدر الإمكان. لذلك، إذا كان على المجموعة أن تتعلم شيئاً مثل التاريخ، حيث لا يمكنهم الحصول على خبرات مباشرة، يحاول المربون تهيئة ظروف تقارب حدوث الوقائع التاريخية أو دمج الطلاب في أعمال تمثيلية تقارب الخبرات المباشرة.

يتطلب التعلم الجيد أكثر من مجرد الجهد الذهني، إذ إنه يتضمن أيضاً استجابة وجدانية لما يتم فهمه، وينطوي على التزام بموقف وعمل اجتماعي موجه ناحية إعادة بناء المجتمع .. والتعلم تقليدياً له ثلاثة أبعاد الفكر، والالتزام، والفعل؛ ولذا يتطلب المجتمع من الطلاب القدرة على جمع الوقائع وتصنيفها، والقدرة في الوقت ذاته على التفكير في الحياة الواقعية، ونقدها، وصناعة القرارات والفعل الاجتماعي. وباختصار، فإن التعلم يتطلب الفعل القائم على الفكر والممارسة Praxis: "التأمل والفعل، في تفاعل جذري عميق بحيث إذا تمت التضحية بأحدهما – حتى ولو جزئياً – فإن الآخر لابد أن يتأثر ويعاني" (P. Freire, ١٩٧٠ : ٧٥).

يتطلب التعلم تفاعلاً مع البيئة من جانب المتعلمين خارج ذواتهم؛ إذ إن المتعلم يجب أن يتفاعل بنشاط مع شخص أو موقف كلي يصنع معنى. وعودة مرة أخرى إلى الشكل رقم (2)، فإن المتعلم (ذ) لا يتعلم في انفصال أو استقلال عن المثير الذي يأتي إليه من الواقع الخارجي (م)، بل إنه يتعلم نتيجة مشروعات ومحاولات صناعة المعنى التي يقوم بها بواسطة انخراطه وتفاعله مع المثير من مصدر خارجي (م). ومن ثم يتعين أن يكون هناك متعلم (ذ) يتفاعل بنشاط مع واقع خارجي (م)؛ لكي تتم صناعة المعنى ويتحقق التعلم لدى المتعلم. والتعلم التفاعلي يتحقق بشكل أفضل داخل الجماعة الاجتماعية حيث تؤثر الجماعة على المتعلم ويؤثر المتعلم على الجماعة، ومن ثم من المهم ومن المفيد أن يشارك الأطفال باستمرار في بيئة اجتماعية يضفون عليها بهذه المشاركة ثراءً وإيجابية، وتثري البيئة بدورها شخصياتهم.

أما عن مفهوم التعليم في نظرية باولو فريري .. فإنه يؤكد أولاً أنه في إطار التعليم التقليدي ينظر إلى التعلم على أنه "عملية إيداع": المعلم فيها هو المودع، والمتعلمون مكان الإيداع، يتحدد دورهم بمجرد تلقي المعلومات، وتصنيفها، وتخزينها. وهذه النظرة تفترض الجهل المطلق في المتعلمين، ولا تعتبر التعلم والمعرفة عملية بحث عن الحقيقة يقوم بها كل من المعلم والمتعلم.

وتقوم هذه النظرة أيضاً على فكرة الثنائية أو الانفصال بين المتعلم والعالم. فالمتعلم – من وجهة النظر هذه – يوجد "في" العالم، وليس "مع" العالم. الإنسان متفرج وليس مشاركاً فاعلاً ومنتجاً. عقل مفتوح بطريقة سلبية لاستقبال ما يودع فيه من العالم الخارجي. لذا فإن عمل المعلم هو أن ينظم الوسيلة التي يدخل بها العالم في التلاميذ.

وما دام المتعلمون يتلقون العالم ككائنات سلبية، فإن التعليم يجعلهم أشد سلبية. وبهذا يصبح الإنسان المتعلم هو الإنسان المتكيف المتلائم مع العالم. ولذلك فإن هذه النظرة إلى التعلم تعمل على استمرار خضوع المتعلمين للواقع الحالي والاستسلام له.

التعلم – من وجهة نظر باولو فريري – عملية معرفية – اجتماعية يفهم بها المتعلمون العالم الذي يعيشون فيه، ويغيرونه.

التعلم – من وجهة نظر باولو فريري – عملية "معرفية – اجتماعية – تحررية" في الوقت ذاته. لذلك يجب أن تكون: حقّاً إنسانيّاً لجميع البشر، وليس ميزة تختص بها قلة من الناس. عملية تجمع بين الفكر والعمل. طريقة للتعبير عن النفس والتعبير عن العالم. مجالاً للإبداع والخلق، فرصة للاختيار واتخاذ القرارات. وسيلة للمشاركة في العملية التاريخية والاجتماعية.

عملية التعلم – في هذا الإطار– هي عملية تحرر .. يتم خلالها إدراك العالم المحيط بالمتعلم وابتكار نصوص (معرفة) تعبر عن فكره وإدراكه للعالم. وهي بذلك عملية "معرفية" بجانب كونها عملية تحرر اجتماعي.

ولكي تتحول عملية التعلم إلى عمل معرفي حقيقي، يجب أن تتوافر فيها الخصائص الآتية:

أولاً: أن يدخل المعلمون والمتعلمون في حوار حقيقي.

ثانياً: أن يقوم المتعلمون منذ البداية بدور إبداعي خلاق في عملية التعلم، وألا يكتفوا بمجرد ترديد ما يلقى إليهم من معرفة ومعلومات واستظهارها.

ثالثاً: ينبغي أن ندرك طبيعة العلاقة والوحدة بين الفكر واللغة والواقع. فالكلمة الإنسانية ليست مجرد كلمة (أو مفردة لغوية). إنها كلمة وفعل؛ ومن ثم ينبغي عدم فصل عملية التعلم عن الإطار الاجتماعي الذي تحدث فيه.

(٤) مفهوم التدريس (التعليم)

إن الاتجاه النقدي الذي تبناه "باولو فريري" ورؤيته المنحازة إلى الطفل باعتباره إنساناً نشطاً وفعالاً في الحياة الإنسانية، وكذلك الفكر النقدي لأصحاب النظرية النقدية في التربية والنظرية البنائية والتنظير الجديد لمفهوم التعلم ،كان من الناحية التاريخية بداية لإعادة النظر في قضية التدريس باعتبارها ليس فقط وظيفة فنية تعليمية محايدة وإنما أيضاً – وبالأساس – وظيفة اجتماعية سياسية تمس كل الأجيال الجديدة في الحاضر والمستقبل. وإذا عدنا إلى ملامح التوجهات التربوية النقدية يمكن استخلاص الملامح العامة لمفهوم التدريس في كل من هذه النظريات.

* **معنى التدريس في النظرية البنائية**

افترض المعلمون التقليديون في مراحل تاريخية سابقة أن "معنى أن تعلم" هو أن نضع المعرفة والقيم الأخلاقية داخل عقل الطفل، ومعنى أن "نتعلم" هو أن تدخل في عقلك ما هو خارج نطاق ذاتك. ونتيجة لذلك، عمد المدرسون إلى تقدير الطاعة والانصياع أكثر من تقديرهم لاهتمامات الأطفال ومبادراتهم، كما استخدموا الثواب والعقاب أكثر مما اعترفوا بتبادل الآراء مع الأطفال لتعزيز السلوكيات الطيبة. وقضوا بذلك على "الاستقلالية الذاتية للمتعلم"، وهي هدف التعليم عند بياجيه والذي يختلف كثيراً عن أهداف التعليم التقليدي.

لقد أدى تطور النظرية البنائية إلى رفض الافتراض التقليدي واعتماد افتراض جديد يقوم على احترام شخصية الطفل، ومعاملة الطفل على أنه إنسان له وجود فريد ومتميز، وقد توصل "بياجيه" في دراساته إلى أن تحليل ذاتية الطفل هي أفضل طريقة لمساعدته على تنمية المهارات الضرورية في المعرفة وفي التفكير. وكان مما غيّر النظرة إلى الطفل، ظهور اتجاهات منها:

- الطفل كائن عضوي حي، نشط وفاعل.
- يمكن أن يسهم الطفل إسهاماً فاعلاً في عملية التعلم بما له من إمكانات إدراكية وذهنية.
- تتضمن وظيفة المعلم التعرف على ما يمتلكه الطفل من استعدادت وإمكانات، وتتضمن كذلك التعرف على خصائص تفكيره وحاجاته.
- ينبغي أن تنظم المادة الدراسية؛ لكي تسهم في تطوير تفكير الطفل وتنمية مفاهيمه واتجاهاته.
- ينبغي أن تكرس كل الأنشطة والفعاليات الصفية وتربية الطفل تربية معرفية، ووجدانية، واجتماعية، وجسمية.

- ينبغي أن نهيئ الأنشطة لتجعل الطفل فاعلاً وحيويّاً، ومنظماً للمعرفة والخبرات التي تُعرض له.
- الطفل مساهم ومعد للخبرات التي يرغب في تعلمها.
- للطفل الحرية في اختيار النشاط الذي يسمح بتطوير شخصيته وفكره بالتعاون مع المعلم.

وقد أدى ذلك إلى ظهور معنى متطور للتدريس؛ حيث أصبح يعني بإثارة ذكاء الطفل إلى أقصى حد ممكن، كما يعنى بإتاحة الفرصة لقواه الذهنية العليا لتعمل في عمق؛ حتى تصل إلى الفهم المبني على أساس متين من التحليل والتعليل وربط الأسباب بمسبباتها.

إن تلك النظرة اقتضت من المعلم أن يعامل الطفل باحترام شخصيته، وبتقدير استعداداته وقدراته؛ حتى يتشجع الطفل على استخدام ذكائه في عملية التعلم، وأن يتيح الحرية أمام الطفل ليفكر تفكيراً مفتوحاً، وأن يقدر محاولاته ويحترم جهوده، بالإضافة إلى تشجيع تفاعل المعلم مع الأطفال واحترام إنسانيتهم؛ لأن ذلك يساعده على معرفة الأطفال وخصائصهم وأساليبهم في الإدراك والتفكير، والتعلم.

إن مثل هذه الأجواء تتيح للطفل أن يفكر تفكيراً فاعلاً، فيمزج الأفكار، ويصل بعضها ببعض ويمارس التوقع والتخمينات المبنية على الفهم، ومن ثم يصل إلى الجديد من القضايا التي لم تكن متوافرة لديه، ويساعده ذلك على فهمها واستيعابها وتمثلها، وأن يطور منها في النهاية نظاماً معرفيّاً شخصيّاً ومتلائماً في الوقت ذاته مع واقعه ومجتمعه.

وحتى يتحقق للطفل مثل هذا النمط من المعرفة والتفكير، فإن على المعلم أن يتيح الفرص المناسبة التي تسمح للطفل بالتعبير عما يرى، ويسمع، ويقرأ، ويتخيل. إن هذه المناسبات تتيح للطفل استخدام قدراته وذكائه في التعلم، وتقلل من مناسبات تثبيط هممه، وتفكيره بما يفرضه المعلم أو الموقف التعليمي من تهديد وتخويف، وسخرية، واحتقار لقدراته ونشاطاته ومساهماته.

إن أساليب التعليم المغلقة التي تَفْرِضُ على الأطفال المرور بمراحل معينة محددة، هي أساليب جامدة لا تتناسب وطبيعة عقل الطفل الذي يتحرك بمرونة منقطعة النظير أماماً وخلفاً خلال القيام بعملية ذهنية، وخلال المراحل النمائية التي يمر بها.

إن الطفل يتعلم من خبراته الخاصة والمواقف التي اختبرها بنفسه سواء كان مع أشخاص أو أفكار.

*** دور المعلم الجيد في النظرية البنائية**

ويقوم المعلم بدور حيوي ومهم وفقاً للنظرية البنائية، فهو المرشد أو الميسر، كما يقوم بتخطيط

أنشطة التعلم، وجعل الموقف التعليمي واقعيّاً وذا مضمون بحيث يسهل تطبيقه في الحياة، ويوفر بيئة تعليمية تبرز الاختلاف بين الخبرات الحالية للمتعلمين والخبرات الجديدة التي يمرون بها.

ويمكن تلخيص دور المعلم في النظرية البنائية على النحو التالي (حسن زيتون، وكمال زيتون، ٢٠٠٣: ١٩٠).

- يقبل ويشجع ذاتية المتعلم، وينظر إليه على أنه صاحب إرادة.
- يشجع الاستقصاء وروح الاستفسار والتساؤل.
- يؤكد على الأداء والفهم عند تقييم التعلم، وينوع سُبل التقييم لتناسب كل الممارسات التدريسية.
- يهيئ المناخ الذي يساعد المتعلمين على تكوين المعنى بأنفسهم.
- يتقبل الاختلاف في التفسير، ولا يبحث عن الإجابة الصحيحة الواحدة.
- لا يضع معايير وقواعد ومستويات صارمة.
- يخلق جواً يشعر فيه المتعلم بالأمان والحرية في التعبير عن رأيه.
- يجعل التعلم واقعيّاً ذا مضمون بحيث يسهل تطبيقه في الحياة.
- يشجع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم بطرق متعددة (قراءة، كتابة، تحدث، .... إلخ).
- يعطي المتعلم الثقة في قدرته على بناء المعرفة.

في النظرية النقدية، يكمن مقصد التدريس في أحد المستويات في إعادة بناء المجتمع وتحقيق مجتمع العدل والمساواة، وفي مستوى آخر فإن هذا المقصد يتمثل في استثارة التلاميذ لإعادة بناء ذواتهم؛ لكي يمكنهم الإسهام في إعادة بناء المجتمع. وفي مستوى ثالث، يمكن القول إن مقصد التدريس يتمثل في استثارة التلاميذ لكي يتعلموا كيف ينقدون المجتمع الراهن ويعيدون بناءه. غير أن استثارة الطلاب لتعلم كيف يعيدون بناء المجتمع تتضمن مساعدتهم على تكوين مجموعة من المعاني، وبنى المعنى، ووظائف للتفسير بحيث يواجهون مشكلات اجتماعية يمكنهم تحليلها وفهمها ونقدها وتشكيل رؤية عن المجتمع الأفضل تختفي فيه هذه المشكلات، ويعملون من أجل القضاء على هذه المشكلات الاجتماعية.

ومن المهم الإشارة إلى أن أصحاب النظرية النقدية لا يحاولون التأثير فقط في تكوين التلاميذ للمعاني. فهم يريدون أيضاً استثارة التلاميذ لتكوين منهج فكري method لإدراك الوقائع الاجتماعية وتفسيرها ونقدها، وبناء رؤية اجتماعية، والقيام بأنشطة وأعمال تتيح لهم فهم أزمات

اجتماعية محتملة في المستقبل ومواجهتها. ولا شك في أن تزويد التلاميذ بمنهج فكري يعد عاملاً حاسماً ومهمّاً. ومع اعتقاد أصحاب النظرية النقدية في النسبية الاجتماعية، فإنهم يرون أن المهم تعليم التلاميذ تبني مدخل أو آخر An approach لمواجهة المشكلات الاجتماعية بدلاً من تزويدهم بمعادلة ثابتة أثبتت فاعليتها في مواجهة مثل هذه المشكلات في الماضي أو في الحاضر. إن ظروف المجتمع الماضية والحالية ليست فقط ما يجب وضعه في الاعتبار أمام التلاميذ؛ إذ إن محور الاهتمام الرئيس هنا هو مستقبل المجتمع.

ويستخدم رواد النظرية النقدية في التربية عديداً من طرائق التدريس من أهمها طريقة الحوار والمناقشة، وطريقة حل المشكلات وطريقة الخبرة والممارسة، وتعتمد هذه الطرق على تعليم الطلاب بطريقة غير مباشرة أو مباشرة من خلال الانخراط في أنشطة تربوية.

*** المدرس بوصفه زميلاً Colleague**

ينظر أصحاب النظرية النقدية إلى المعلم باعتبار أن تلاميذه يمكنهم رؤيته على أنه "زميل" أو "رفيق"، وليس سلطة تتحكم فيهم. ينظران إلى المعلم والطلاب باعتبار أنهما يقفان في الجانب نفسه في كل من المناقشة والخبرة. إنهما متحالفان في مواجهة الشر الذي يوجد في هذا العالم. وهما يتكاملان وليسا في حالة مواجهة. وهما يعملان ويتعلمان من بعضهما: "ليسوا متعلمين وتلاميذ، بل تلاميذ – معلم، ومعلمون "تلميذ" (Freire, ١٩٧٠ : ٦٧).

لا ينظر إلى المعلم على أنه يعرف كل شيء وإلى التلميذ على أنه لا يعرف شيئاً، كلاهما يستحضر خبراته لمشاركة بعضهم بعضاً خلال عملية التعليم.

ليس المعلم هو من يفكر وحده في حين يقوم التلاميذ بالاستيعاب السلبي لمعلوماته، بل إن كليهما ينخرط بنشاط في صناعة المعنى بحضور كليهما. والمعلم ليس وحده من يتحدث بينما ينصت التلاميذ، بل كلاهما يتحدث ويستمع بوصفه شريكاً في مشروع مشترك. المعلم ليس هو من يختار المحتوى في حين يقبله التلاميذ، بل إن كليهما لديه خبرات تثري محتوى التعليم. وليس التلاميذ فقط هم من يظهرون معانيهم الداخلية أمام المشاركين لتحليلها وفحصها ونقدها، بل إن التلاميذ والمعلمين يطرحون معانيهم الداخلية أمام المجموعة لاختبارها وفحصها لفائدة المعلمين والتلاميذ معاً. الموقف التعليمي لا يتضمن قيام المعلمين بالتدريس والتلاميذ بالتعلم، بل كلاهما يعلم ويتعلم من الآخرين. والمعلمون ليسوا غير منهمكين وجدانيّاً ومنفصلين عن المناقشات والخبرات، بل إن المعلمين والتلاميذ منخرطون وجدانيّاً في التعلم ويطرحون على بعضهم أفكارهم وقيمهم وتترابط وتتداخل استجابات المعلمين والطلاب في الموقف التعليمي.

إن التربية الحقيقية لا يتم الاضطلاع بها بواسطة "أ" من أجل "ب"، أو بواسطة "أ" حول "ب"، بل بواسطة "أ" مع "ب" يتوسطهما العالم الذي يعيشون فيه (١٩٧٠ : ٨٢).

*** خصائص المعلمين**

ثلاث خصائص للمعلمين تسترعي الانتباه، إلى جانب الخصائص التي تمت مناقشتها.

ينظر أصحاب النظرية النقدية إلى اتجاهات المعلمين وتفسيراتهم ورؤاهم، على اعتبار أن لها أهمية كبيرة:

- "ليس ثمة ابتكار (استحداث) له معنى في التربية لا يتضمن اتجاه المعلمين. ومعتقداتهم ومشاعرهم، واقتراحاتهم؛ فهذه جميعاً تعد بمثابة الهواء الضروري لبيئة التعلم، وهي التي تحدد نوعية الحياة في سياقها" (Postman & Weingartnes, ١٩٦٩ : ٣٣).
- من المهم أن يكون المعلمون قادرين على تأمل أنفسهم ومجتمعهم وعلى استخدام التحليل النقدي من أجل: "طرح أسئلة أساسية حول القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تشكل حياتهم وحياة تلاميذهم؛ بحيث يمكن لجميعهم الإعداد الجيد للمشاركة في العالم الأكبر وتغييره" (Mclaren, ٢٠٠٧ : ١٩٢).
- ومعنى ذلك أنه من اللازم أن يكون المعلمون قادرين على التحليل النقدي للإيديولوجيات والقيم والمصالح التي تكتنف دورهم بوصفهم معلمين والسياسات الثقافية التي يمارسونها داخل الفصل" (Giroux, ٢٠٠٦ : ٧). "وقادرين على تحليل علاقاتهم بالمجتمع الأكبر لكي يفهموا أنفسهم فهماً نقديّاً كونهم فاعلين اجتماعيين" قادرين على إدراك أنهم قد يكونون متواطئين مع أشكال القهر والمعاناة الإنسانية" (Giroux, ٢٠٠٦ : ٧).

وكذلك من الضروري أن يكونوا قادرين على تحليل القوى الثقافية، والاجتماعية، والسياسية والاقتصادية العميقة التي تسهم في انعدام العدالة وفي غياب المساواة في مجتمعهم.

وقادرين كذلك على رؤية مجتمع أفضل في المستقبل والعمل على تحقيقه في الواقع. ويلخص "جيرو" خصائص المعلمين من وجهة النظر النقدية حين يشير إلى أنهم: "مثقفون يعملون على تغيير المجتمع .. إنهم يفهمون طبيعة تكوينهم الخاص ويفهمون طبيعة مجتمعهم، ولديهم رؤية حول المستقبل، ويدركون أهمية التربية باعتبارها تعبيراً عن الخطاب العام، ولديهم إحساس برسالتهم في تزويد التلاميذ بما يحتاجون إليه لكي يصبحوا مواطنين نقديين .. إنهم يعتقدون في شيء ما، ويقولون ما يعتقدون به، ويقدمون معتقداتهم للآخرين في إطار يضعه دائماً موضع الجدل ويجعله

قابلاً للبحث النقدي .. وفوق كل شيء، فإنهم قادرون على ممارسة القوة .. إن البيداجوجيا ترتبط دائماً بالقوة .. قوة تتجه نحو تشكيل الحياة العامة وعلاقات المدرسة". (١٩٩٢, ١٥).

أما عن مفهوم التدريس في نظرية "باولو فريري"، فإنه يبدأ بالتمييز بين التعليم البنكي والتعليم الحواري.

- **التعليم البنكي .. أداة القهر**

يعد التعليم البنكي واحداً من أهم سمات مجتمع القهر، بل إنه في جوهره ليس سوى أحد دواليب القهر داخل المجتمع. وما يبعث على الأسف والأسى أن هذا النظام التعليمي هو النظام الراسخ والغالب في معظم دول العالم الثالث. وفي ظل هذا النظام التعليمي، يصبح التعلم فيه ضرباً من الإيداع، يتحول فيه الطلاب إلى بنوك يقوم الأساتذة فيها بدور المودعين، ويصبح الأستاذ مصدراً للمعلومات ومودعاً للمفاهيم، ينتظره الطلاب في صبر ليستذكروا ما يقوله ثم يعيدوه. كما أنه في ظل هذا النظام البنكي في التعليم، يتحدث الأستاذ عن الواقع وكأنه موات لا حياة فيه أو كأنه متوقف ومحصور، وبذلك تبدو الموضوعات التي يتم تدريسها غريبة لا علاقة لها بواقع المتعلمين، وتنتهي مهمة المعلم عند ملء عقول الطلاب بمحتوى روايته وهو محتوى مُبتسر لا يستثير ملكات التفكير لدى الطلاب.

تلك هي النظرة البنكية إلى التعليم .. تعليم يعكس إيديولوجية القهر، إذ يفترض الجهل في الآخرين، ولا يعتبر التعلم والمعرفة عملية بحث عن الحقيقة، يضع المدرس والتلاميذ في طرفين متناقضين:

- المدرس يعلم، والتلاميذ يتعلمون.
- المدرس يعرف كل شيء، والتلاميذ لا يعرفون شيئاً.
- المدرس يفكر، والتلاميذ يفكر لهم الآخرون.
- المدرس يتكلم، والتلاميذ يسمعون.
- المدرس يفرض النظام ويعاقب، والتلاميذ يخضعون للنظام.
- المدرس يختار ويفرض اختياراته، والتلاميذ يستجيبون.
- المدرس يفعل، والتلاميذ يتوهمون أنهم يفعلون.
- المدرس يختار محتوى البرنامج، والتلاميذ يتكيفون معه دون أن يؤخذ رأيهم فيه.
- المدرس يخلط سلطته المعرفية بسلطته المهنية، ويجعل هذه السلطة المزدوجة في حالة تناقض مع حريات التلاميذ.

- المدرس هو الذات، والتلاميذ مجرد أشياء.

يطرح "باولو فريري" مفهوماً جديداً للتعليم والتربية يدعو إلى الحرية بديلاً عن المفهوم التقليدي الذي يطلق عليه اسم التعليم البنكي.

ويعتمد المفهوم الجديد للتعليم على "الحوار" وطرح المشكلات التي يواجهها المتعلمون. وبدلاً من المفهوم التقليدي للتعليم على أنه عملية نقل المعلومات (التعليم البنكي)، يتكون التعليم من أجل تحرير الإنسان من عمليات معرفية إدراكية، تعتمد على فاعلية التلاميذ وإيجابيتهم.

ويقضي التعليم باعتباره ممارسة للحرية على الثنائية المزيفة بين المعلم والتلاميذ، ويحطم العلاقة الرأسية التي يتميز بها التعليم البنكي. عن طريق الحوار، يختفي مفهوم "معلم التلاميذ" و"تلاميذ المعلم"، ويظهر مفهوم جديد "المعلم التلميذ" و"التلاميذ المعلمون". لا يصبح المعلم هو الشخص الذي يقوم بالتعليم، بل الشخص الذي يتعلم أيضاً خلال حواره مع التلاميذ، وهؤلاء بدورهم يعلمون في الوقت الذي يتعلمون فيه. أي أن المعلم والتلاميذ يشاركون في عملية ينمون فيها جميعاً (باولو فريري، ١٩٨٠ : ٥٨).

هكذا نجد أنفسنا – في فلسفة باولو فريري – أمام مفهومين متقابلين للتعليم: التعليم البنكي والتعليم الحواري. (باولو فريري، ١٩٨٠ : ٥٦ – ٦٣).

مقارنة بين التعليم البنكي والتعليم الحواري	
التعليم البنكي	التعليم الحواري
يخفي الطريقة التي يعيش بها الإنسان في العالم عن طريق وضع العالم في صورة أسطورية.	ينزع هالة الأسطورية عن العالم.
ينظر إلى التعليم على أنه نقل أو إيداع للمعرفة أو الثقافة.	يرى التعليم باعتباره ممارسة للحرية.
يقاوم الحوار.	ينظر إلى الحوار على أنه وسيلة لإدراك العالم.
يعتبر التلاميذ كائنات تستحق المساعدة.	يحاول أن يصنع من التلاميذ مفكرين ناقدين.
يحبط الإبداع.	يقوم على أساس الإبداع والتفكير الناقد.

لا ينظر إلى الإنسان على أنه كائن تاريخي.	يعتبر تاريخية الإنسان نقطة الانطلاق.
يؤكد على الثبات ويكتسب طابعاً محافظاً.	يؤكد على التغيّر والتقدم.
يؤكد على القدرية.	يطرح هذا الوضع بوصفه مشكلة قابلة للتغيير.
يهدف إلى تحقيق تكيّف الإنسان مع الواقع الاجتماعي، وبقاء هذا الوضع دون تغيير.	يهدف إلى تغيير الواقع الاجتماعي.

ويتبين مما تقدم أن مفهوم التعليم الحواري يعبر عن رؤية تربوية مستقبلية، تتفق مع الطبيعة التاريخية للإنسان، ويؤكد على تقدمه وتطلعه للأمام، وعلى أن الجمود يمثل خطراً قاتلاً على الإنسان، وأن النظر إلى الماضي ينبغي أن يكون فقط وسيلة لفهم حقيقة الوجود وبناء المستقبل. ومن ثم، فهو مفهوم للتعليم يهدف إلى أن يحقق الإنسان إنسانيته كاملة.

ومن ثم، يعتمد التدريس في نظرية "باولو فريري" أكثر ما يعتمد على حل المشكلات ومواجهة المتعلمين بأسئلة تمثل مشكلات تواجههم في حياتهم الواقعية. ومن الطبيعي أن التعليم عن طريق حل المشكلات يساعد المتعلمين على تطوير ملكتهم النقدية من خلال تحليل ونقد طريقتهم في الحياة ومعطيات العالم الذي يعيشون فيه. فبينما يرفض المنهج البنكي أسلوب الحوار، فإن منهج طرح المشكلات يعتبر الحوار أساساً من أجل فهم العالم. وبينما يعامل المنهج البنكي المتعلمين كأشياء يطلبون المساعدة، فإن منهج حل المشكلات يهيئهم ليصبحوا نقاداً ومفكرين.

- **الحوار: ظاهرة إنسانية**

الحوار – كما يقول باولو فريري – ظاهرة إنسانية؛ إذ لا يمكن أن يكون الوجود الإنساني صامتاً. وأن تعيش – إنسانيّاً – معناه أن "تسمي العالم"، أو بعبارة أخرى أن تدرك العالم، وأن تتخذ منه موقفاً إيجابيّاً، وأن تعمل على تغييره.

الحوار إذن ضرورة "وجودية" تجمع بين الفكر والعمل، أي أن إدراك العالم والعمل على تغييره، يشملان جميع الناس. لذلك لا يمكن أن يتحول إلى عملية "يودع" فيها إنسان أفكاراً في إنسان آخر، أو يعلم عن طريقها إنسان غيره من الناس.

إن عملية "الإيداع" هذه تتضمن رغبة الإنسان اللاحواري في السيطرة على غيره من الناس،

سواء اتخذت السيطرة شكلاً عنيفاً أو رقيقاً. ومع السيطرة ينعدم الحوار بين الفئة المسيطرة والفئة المسيطر عليها. فأمثال هؤلاء الناس لا يستهدفون سوى فرض الحقيقة التي يعتقدون فيها على الآخرين.

ولكي يتم الحوار ويكون مثمراً يجب توافر بعض الشروط:

- فلا يمكن أن يوجد حوار في غياب حب عميق للعالم والحياة والناس.
- ولا يمكن أن يتم الحوار مع وجود نزعة الاستعلاء على الآخرين، أو الشعور بالتفوق عليهم.
- ولا يتم الحوار الحقيقي أيضاً دون وجود الأمل، فاليأس نوع من الصمت، من إنكار العالم والهرب منه. وينبغي ألَّا تكون حالة اللاإنسانية التي يفرضها نظام ظالم دافعاً لليأس، بل للأمل. أن يدفع الأمل إلى المقاومة من أجل تحقيق الهدف.
- ويشترط الحوار كذلك توافر الإيمان القوي بالإنسان، والثقة بقدرته على الخلق والإبداع والتحرر من العبودية والسيطرة والاستغلال، ثم الثقة المتبادلة بين الناس.

وأخيراً لا يمكن أن يقوم حوار دون أن يتضمن تفكيراً ناقداً، لا يفصل بين الإنسان والعالم، أو بين التفكير والممارسة، ينظر إلى الحقيقة على أنها عملية مستمرة وليست شيئاً ثابتاً جامداً .(محمد نبيل نوفل، ١٩٩٠ : ٣٦ - ٣٨).

٥) مفهوم المعرفة

انشغل التربويون بإلحاق بعض الصفات بمفهوم المعرفة، كان أكثرها تواتراً صفة "الموضوعية"، واستغرقت محاولات تفسير معناها ومضمونها وقتاً وجهداً ملحوظين؛ كان من أخطر نتائجها أن أضحت الصفة تضم لدى البعض نقيضها لدى البعض الآخر. ولهذا، فإن المتابعة الدقيقة نسبيّاً لجذور هذا المفهوم، تفضي بنا إلى القول بأن الأهم من التسمية والصفات والدلالات الواضحة والكامنة فيها، المضمون المباشر والواضح للمفهوم، والذي يشمل أكثر من مجرد خصائص المعرفة ليتجاوزها إلى سياق علاقتها بالواقع ووظيفتها وأساليب إنتاجها.

* المعرفة في النظرية البنائية

ثمة مصدران لمعرفة الفرد يشير إليهما "فيجوتسكي"؛ أحدهما يأتي من التفاعل مع البيئة ويطلق عليه، المعرفة اليومية، وهو نوع يتأثر بتفاعل الأقران واللغة والخبرات التي يحصل عليها الفرد والتي تستخدم أساساً لنمو المستويات العليا من التفكير. والمصدر الآخر من المعرفة هو الناتج من التفاعل والتجاوب الذي يحدث في الفصول الدراسية. ومن خلال هذين النوعين من

المعرفة، يتم بناء المعرفة والفهم، كما يتم أيضاً عن طريق دمج الخبرات المدرسية مع الخبرات خارج المدرسة. فالمتعلم يلائم المفاهيم اليومية داخل النظام المفاهيمي الذي يتم تعلمه في المدرسة، وفي الوقت ذاته ينبغي فهمها من خلال التطبيق بأمثلة محسوسة.

إن وظيفة المعرفة هي التكيف مع تنظيم العالم المحسوس، فالبنائيون يرون أن أهمية المعرفة تكمن في كونها نفعية؛ فهي تساعد الفرد على تفسير ما يمر به من خبرات حياتية. وعليه، فإن بناء المعرفة في النظرية البنائية هي عملية بحث عن المواءمة بين المعرفة والواقع، وليست بعملية تطابق بينهما. (حسن زيتون، وكمال عبدالحميد زيتون، 1992 : 21).

وينكر البنائيون كما يقول ويتلي (Wheatley, 1991) مبدأ الحقيقة الموضوعية المطلقة؛ حيث إن المعرفة متصلة دائماً بنشاط الفرد، ولا توجد حقيقة منفصلة عنه، ويؤكد كثير من المنظرين على أن البنائية تفترض أن المعرفة ليست دائماً صادقة ويجب ألَّا تكون كذلك.

*** التشكيل الاجتماعي للمعرفة في النظرية النقدية**

ينظر أصحاب النظرية النقدية إلى المعرفة ذات القيمة باعتبارها تتشكل اجتماعيّاً. ومن ثم، فإن المعرفة (الصدق) تتشكل اجتماعياً، وتتوسط ثقافيّاً (أي تتوسطها الثقافة)، ولها سياقها التاريخي .. وتحدد أنواع الخطابات (الاجتماعية) المهيمنة ما الذي يمكن اعتباره هادفاً، ومهمّاً ومناسباً (Mclaren, 2007 : 210). بالإضافة إلى ذلك، فإن المعرفة ذات القيمة ينظر إليها على أنها تتشكل من خلال التفاعلات الاجتماعية للأغراض الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية:

"تعد المعرفة تشكيلات اجتماعية تضرب بجذورها عميقاً في مجموعة مترابطة من علاقات القوة .. إنها نتيجة لموافقة أو قبول بين الأفراد الذين يعيشون في ظل نوع معين من العلاقات الاجتماعية. (مثلاً، الطبقة، العرق، الجنس بمعنى النوع)" (PP. 196 – 197).

*** المعرفة والقيم**

تعد المعرفة تشكيلات اجتماعية محملة بالقيم، فهي تتضمن كلّاً من الحقيقة والقيمة، وتنطوي على الذكاء وموقف أخلاقي موازٍ بالنظر إلى هذا الذكاء (سواء في شكل معنى أو وظائف، أو أبنية) تتداخل المعرفة والقيم وتترابط ترابطاً وثيقاً. ونجد أصول هذا الترابط في نظرة المفكرين النقديين إلى الواقع من منظور الأزمة الاجتماعية الراهنة والتطلع نحو مجتمع المستقبل الأفضل: عن طريق تحويل الواقع ونقده إلى رؤية حول مجتمع المستقبل الأفضل، يصبح الذكاء جيداً أو

سيئاً، له قيمة أو عديم القيمة، أخلاقيّاً أو لاأخلاقيّاً (Giroux, 2005 : 29, 67) تحريريّاً أو قهريّاً (McLaren, 2007 : 198) حين يساند أو يرفض الرؤية التربوية المثالية. وتعد القيم والذكاء حقيقتين واقعيتين.

والحقيقة العلمية (على سبيل المثال، التفسير السياسي، الأمل الديني، مشاعر الانتماء) يتم الحكم عليها بواسطة السؤال: هل هي ذكاء له قيمة من حيث تحليل المجتمع الراهن ونقده واستشراف مجتمع المستقبل؟ المعرفة ليست كمّاً موضوعيّاً، ونقل المعرفة ليس شأناً محايداً. المعرفة لها قيمة لأنها سوف تساهم في تحقيق مجتمع المستقبل الأفضل، وتشكيل المعرفة يعد نشاطاً أخلاقيّاً لا ينفصل عن النشاط الثقافي الذي يحاول البحث عن رؤية مقنعة لمجتمع المستقبل الأفضل والعمل على تنفيذها.

*** المعرفة والواقع**

يميز أصحاب النظرية النقدية بين الواقع الذاتي والواقع الموضوعي. ويعتقدون أن المعرفة ذات القيمة قائمة داخل الواقع الذاتي لكل من الفرد والمجتمع، وبالنسبة إليهم:"لا يوجد أي "موضوع" في المطلق. "الموضوع" يوجد في عقول الأشخاص المدركين. وما يفكر فيه كل شخص حول هذا الموضوع يمثل هذا الموضوع. ولقد كنا نتحرك في المدارس كما لو كانت المعرفة تكمن خارج المتعلم، وهي السبب في تصميمنا للمناهج التي نستخدمها بالصورة الحالية. لكن المعرفة .. تمثل ما نعرفه بعدما نكون قد تعلمنا .. إنها نتيجة الإدراك، وهي ذاتية وفردية مثل أي إدراك آخر. (Postman & Weingartner, 1969 : 92).

المعرفة ذات القيمة لا توجد خارج التلاميذ في الكتب أو الدوريات. إنها لا توجد في "كلمات" منفصلة عن التلاميذ. إنها تكمن في المعاني التي يكوِّنها التلاميذ لأنفسهم. إن تعريف المعرفة يتم من حيث المعنى الذاتي الذي يكونه أصحابه. بالنسبة إلى أصحاب النظرية النقدية، فإن ما يعتقده المجتمع والتلاميذ على أنه صادق وله قيمة يعد مهماً أكثر مما يمكن اعتباره صادقاً أو ذا قيمة بأي معنى مطلق.

تكمن المعرفة داخل أصحابها، وتوجد في التفاعل البيئي لأصحابها؛ ولذلك يقوم كل شخص بتفسير المعرفة على أنها توجد في سياق توافق اجتماعي نسبي. وهذا يعد افتراضاً مهمّاً وحاسماً. ويتم التحقق من المعرفة وقيمتها من خلال التوافق الاجتماعي؛ إذ إن ما يعتقد غالبية أعضاء المجتمع أنه صادق يعد صادقاً بالنسبة إلى هؤلاء الأشخاص. إن صدق هذه الخبرات

الأكثر حيوية في الحياة الاجتماعية لأي ثقافة يتحدد بواسطة مدى اتفاق العدد الأكبر الممكن من الجماعة المعنية. ودون هذا العامل للاتفاق أو القبول، تصبح الخبرة ببساطة غير صادقة.

*** إنتاج المعرفة**

في الحديث حول إنتاج المعرفة، نحتاج إلى تمييز حالتين مهمتين هما: إنتاج المعرفة بواسطة أعضاء المجتمع، وإنتاج المعرفة المدرسية (معرفة المنهج).

إن أعضاء المجتمع ينتجون المعرفة التي بحوزتهم. المعرفة لا تأتي للوجود بذاتها ولا تكمن بسلبية في الواقع الموضوعي. إنها تأتي إلى الوجود حين يقوم شخص ما بفاعلية بوضع معنى ما على بيانات حسية. وهي تكمن داخل الوعي الذاتي للأفراد. والعملية التي بواسطتها يطبع شخص ما معنى وقيمة على البيانات الحسية، هي العملية التي يتم بواسطتها إنتاج المعرفة. فالبيانات الحسية أو المعلومات الموضوعية بغير معنى وقيمة يتم تحميلهما عليها بواسطة شخص ما، لا يمكن تسميتها معرفة. وبهذا الوصف، فإن بنية المعنى ووظائف الإدراك، ووظائف التفسير لشخص ما تعد حاسمة لأصحاب الاتجاهات النقدية. إنها الوسائل الرئيسة التي تعطي معنى وقيمة للمعرفة التي ينتجها الفرد. ولذلك، فإن المربين النقديين يرغبون في توجيه عمليات إضفاء المعنى هذه لدى التلاميذ في اتجاه مجتمع المستقبل الأفضل.

وهكذا، يحفز المربون تلاميذهم على المشاركة في الحوار حول رؤيتهم للمستقبل بدلاً من مجرد تلقينه هذه الرؤية. وكذلك يقوم معظم مصممي المناهج التعليمية باختيار المعرفة المدرسية التي يضعونها في مناهجهم وتتضمن موضوعات وأنشطة تدفع التلاميذ إلى إبداع تفسيرهم الذاتي لطبيعة المجتمع في الماضي أو الحاضر، والمستقبل. وتشتق من التحليل الشخصي لعالمهم. ويتم اختيار هذه الموضوعات والأنشطة لتضمينها في المنهج لكي تستحث الصغار على تنمية رؤاهم لمجتمع المستقبل الأفضل.

وترجع أصول المعرفة المدرسية في المنهج النقدي المقترح إلى نظرة المربين الذاتية إلى المجتمع وهي موجهة- بصفة خاصة- نحو التأثير على الوعي الذاتي للأطفال؛ بحيث يمكن جعلهم فاعلين في مجال النقد الاجتماعي، والتغيير الاجتماعي.

أما عن المعرفة الموضوعية التي يمتلكها أصحاب الخبرة الأكاديمية المتقدمة، التي عادة ما تتضمنها المناهج التقليدية، فهي ذات استخدام قليل لهؤلاء التربويين، باستثناء ما يمكن تحميله عليها من قيم وما يمكن أن يساند رؤى التلاميذ حول مجتمع المستقبل الأفضل.

* **خصائص المعرفة**

ثمة ست خصائص للمعرفة يجدر الإشارة إليها:

١. لا ينظر إلى المعرفة على أنها مجرد كم أكاديمي، بل إن كلّاً من معرفة التلميذ "الداخلية" ومعرفتهم "الأكاديمية" يعد مهماً ومستقلّاً ومفيداً. إن كلّاً من معرفتهم "غير العقلانية" (اللاوعي) و"العقلانية" (الواعية) تعد معرفة لها قيمة.

٢. تعد المعرفة ذات صبغة عقلية وتجريبية في طبيعتها. المعرفة ليست مجرد معلومات حول "شيء ما"، ولكنها أيضاً "خبرة مع موضوع ما"، فالمعرفة تتأسس على خبرات الناس وقدرتهم على فهم هذه الخبرات.

٣. مع أن المعرفة تعد "شخصية" تتعلق بالشخص المدرك، فإن أصحاب النظرية النقدية معنيون بالمعرفة التي يمتلكها المجتمع، فالمربون يرغبون في نقد المجتمع وإعادة بنائه عن طريق إعادة بناء التوافق الاجتماعي للجماهير، أي إجمالي المعرفة الكلية التي يمتلكها كثير من الأفراد الذين يتكون منهم المجتمع.

٤. يتبنى أصحاب النظرية النقدية مدخلاً "جشتلطيّاً" للمعرفة، وينظرون إليها في علاقتها بالمعارف الأخرى. المعرفة لها معنى وقيمة لأنها تدخل في تكوين "بنية" أو "نمط" معين. أما الجزء الفردي من المعلومات، فلا يرتبط بأي موضوع أو قضية ورؤية منظمة؛ ولذلك يعد قليل القيمة.

٥. ينظر أصحاب النظرية النقدية إلى المعرفة باعتبارها ""متداخلة التخصصات في طبيعتها"، ويتساءلون ويتشككون حول "التصنيفات الرئيسة لكل المجالات المعرفية" (Giroux, 1992 : 10).

إن المعرفة متداخلة التخصصات تخلق أشكالاً جديدة من المعرفة من خلال تركيزها على تفكيك الحدود بين المجالات المعرفية، وإيجاد فضاءات جديدة يمكن خلالها إنتاج المعرفة (Giroux, 2005 : 69). وكما يؤكد "جيرو": "فإن النضال حول إنتاج وخلق المعرفة" يعد موضوعاً يتعلق بالقوة، والأخلاق، والسياسة".

ويلقي المفكرون النقديون أضواء كاشفة على الأبعاد الأخلاقية والسياسية للمعرفة واستخدامها، ويؤكدون على أن المدارس "يجب النظر إليها باعتبارها مواقع تتجمع فيها الثقافة، والقوة، والمعرفة لإنتاج "رؤية للمستقبل"؛ رؤية تحدد أي معرفة يمكن اعتبارها صادقة، وأخلاقية، وتحريرية، وذات قيمة". (Giroux, 2006 : 4-5).

* **المعرفة في نظرية باولو فريري**

تقع المعرفة في نظر "باولو فريري" داخل المتعلم نفسه وليس خارجه، ويتم تحصيلها والوصول إليها عن طريق عملية "بحث" وليس عملية تلقين، فلا يوجد جهل مطلق ولا حكمة مطلقة.

إن المعرفة في نظام التعليم البنكي تنتقل من خارج المتعلم إلى داخله عن طريق التلقين؛ ومن ثم فالتعليم هنا أداة للقهر. والإنسان في نظر دعاة هذا النوع من التعليم – مجرد مشاهد للعالم غير قادر على معرفته لوحده، وغير قادر على إبداع دوره، وفي هذا السياق، لا يكون للإنسان ضمير يحس بهذا العالم بل هو عقل فارغ مفتوح لتلقي ما يودع فيه. ويتبع ذلك منطقياً أن دور المعلم يكمن في صب المعرفة في داخل عقل التلميذ من أجل ملئه بمودعات يعتقد أنها تمثل المعرفة الحقيقية. وهذا النوع من التعليم يزيد من سلبية التلاميذ ويجعلهم أكثر تأقلماً مع الواقع الذي يعيشون فيه، فالإنسان المتعلم – حسب هذا المفهوم– هو الإنسان المتكيف وهو بذلك يتلاءم مع مجتمع القهر ويتناسب مع أهداف القاهرين الذين تتركز اهتماماتهم في ضرورة تكيف الإنسان مع العالم الذي صنعه الآخرون لهم والذي لا يعرفون له بديلاً، فبقدر ما تتأقلم الأغلبية مع الأغراض التي حددتها لهم الأقلية المسيطرة، بقدر ما تكون الأقلية قادرة على الاستمرار في الهيمنة على المجتمع والمواطنين، وهكذا فإن النظرية وتطبيقاتها في مفهوم التعليم البنكي تخدم هذه الغاية بكفاءة تامة، وكذلك فإن طرق تحصيل المعرفة ومحتوى التعليم وأسس العلاقة بين المعلم والطلاب وكل مكونات العملية التعليمية تخدم هدفاً واحداً هو تحييد قدرة الطلاب على التفكير. (باولو فريري، ١٩٨٠ : ٥٥).

يحصل الإنسان على المعرفة في نظر "باولو فريري"، بواسطة التأمل والبحث والحوار .. هذه الحركة الدائمة من البحث، ومن التساؤل الفضولي الذي يؤدي بنا ليس إلى الوعي بالعالم وحسب، بل إلى معرفة شاملة علمية به أيضاً. وتخلق حركة البحث الدائم هذه القدرة على التعلم والحصول على المعرفة ليس للتكيف مع العالم فقط، بل أيضاً – وبصفة خاصة – للتدخل فيه، وإعادة خلقه، وتشكيله؛ وهذا كله يساعد المتعلم على فهم الواقع.

والنتيجة المنطقية لهذا المفهوم للمعرفة أن التدريس ليس مجرد نقل للمعرفة، بل إنه نسق يتعلق بإثارة الأسئلة والتساؤل عن المقصود من هذا السؤال أو ذلك، من أجل إثارة فضول المتعلم المعرفي والمحافظة على مواصلة فضوله المعرفي. وما إن يتم إشباع فضول ما حتى يبدأ البحث من جديد، وقد لا يوجد شيء كالوجود الإنساني يمثل هذا الانفتاح على المعرفة وعلى العالم.

(٦) معنى التقويم

نال موضوع التقويم اهتماماً واضحاً من جانب نظريات التربية التقليدية طوال القرن الماضي؛ مما أكسبه اعترافاً بل تأكيداً لدوره المهم والحيوي بوصفه مكوناً رئيساً من مكونات العملية التعليمية .. إذا كان هذا التأكيد كبيراً بالنسبة إلى دوره في النظريات التقليدية، فقد بدأ تأكيد دوره على مستوى الرؤى النقدية أيضاً في التزايد والتبلور. وفيما يلي عرض موجز لتصور أصحاب هذه النظريات لمفهوم التقويم.

يعتمد التقويم في النظرية البنائية على التقويم الذاتي، حيث يقوم كل تلميذ بتقويم نفسه، كما تقوم المجموعات بتقويم أعمالها، ويتم ذلك من خلال تقويم ما توصلوا إليه من استنتاجات وإيجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا إليه من حلول في مواقف جديدة.

كما يقوم المعلم أيضاً بالحكم على مدى ما وصل إليه المتعلمون من قدرة على الفهم، وعلى دمج المعلومات الجديدة مع ما لديهم من معلومات سابقة، كما يقدم المعلم للمتعلمين التغذية الراجعة المناسبة.

ولا يستخدم المفكرون النقديون التقويم الموضوعي الرسمي خلال عمليات بناء المنهج وتطويره، لكنهم يستخدمون التقويم الذاتي.

إنهم يقترحون مدخلاً لنظرية ميدانية جشتلطية لتقويم المنهج والتلاميذ، والأسئلة التي توجد هنا في عملية التقويم ليست من نوع: "كيف يتوافق المنهج "س" أو التلميذ "ص" مع المعيار "م"؟ ولكن من نوع: كيف يتوافق المنهج "س" أو التلميذ "ص" مع المعيار "م" في ظروف معينة؟ وهذا الأمر ضروري لأن الوقت والمكان والسياق الذي يتم فيه التقويم يتغير باستمرار، ويُعتقد أن التقويم الصحيح الوحيد هو الذي يحدث في ظل ظروف واقعية محددة؛ ومن ثم يتعين أخذ هذه الظروف في الاعتبار.

التقويم ليس مجرد مقارنة لمخرجات متوقعة لمخرجات متحققة فعلاً، بل مقارنة للمقوَّم نفسه – سواء كان المنهج أو التلميذ – بين كل من التوقعات والمجال الذي يوجد فيه المقوَّم ويعمل به.

إن تقويم المنهج يتضمن الاهتمام بالبيئة الاجتماعية الذي يتم فيه اختبار المنهج وفحصه. ويتضمن تقويم التلميذ الأخذ بعين الاعتبار كلّاً من أداء التلميذ وقدرته على الأداء. على سبيل المثال، في تقويم مفهوم الذات لدى الطفل من حيث متغير "قوته وقدرته في السيطرة على البيئة"، فإن المرء قد يستخدم وظيفة تتضمن الأبعاد التالية: القوة التي يظهرها الطفل، السيطرة التي

يمكن للطفل امتلاكها، السيطرة التي يفكر الطفل أنها لدى الآخرين، ومدى السيطرة التي يفكر الطفل أنه يمتلكها. هنا فإن التقويم يتجه إلى تحليل العلاقة بين:

١) القوة التي يمتلكها الطفل، بالمقارنة بالقوة المتاحة له.

٢) القوة التي يفكر الطفل أنه يمتلكها، بالمقارنة بالقوة التي يفكر أن بإمكانه امتلاكها.

بالنسبة إلى المنظور النقدي، فإن التقويم النهائي للتلاميذ وللمنهج يرتبط جذرياً بالبيئة الاجتماعية الخاصة التي يعيش فيها التلاميذ. إن معيار فاعلية المنهج، وربما كان هو المعيار الوحيد الصحيح .. يظهر حين يعود المشاركون من ورشة العمل إلى منازلهم. كثيرون لا يصبحون نشطين؛ لكن آخرين يكرِّسون أنفسهم للتغيير الاجتماعي الأساسي (Adams & Horton, ١٩٧٥ : ٢١٥ - ٢١٦).

وهنا يقوّم المنهج من خلال أداء التلميذ خارج المدرسة، والأمر نفسه يسري على تقويم التلميذ. إذ يعتقد أن ما يتعلمه التلميذ يقبل الفحص والاختبار فقط في حياتهم اليومية وممارساتهم خارج المدرسة، وفي ثنايا عملهم لإعادة بناء أنفسهم وإعادة بناء المجتمع في ضوء رؤية خاصة لمجتمع المستقبل الأفضل.

خلال العملية التعليمية، وخصوصاً خلال المناقشات الجماعية، يقوم المعلمون بتزويد التلاميذ بتغذية راجعة حول معانيهم، وبنى المعنى والوظائف الإدراكية والوظائف التفسيرية لديهم .. إذ إن هدف مساعدة التلاميذ على اكتساب الوعي والفهم اللذين سوف يعيناهما على إعادة بناء هذه المعاني وكذلك تطوير "بنى المعنى" و "وظائف الإدراك"، و"وظائف التفسير" وتنمية قدراتهم، أن يصبحوا أكثر وعياً وفهماً وقوة على التحليل والفهم، واستشراف المستقبل والعمل في المواقف الاجتماعية. فالتقويم والتغذية الراجعة يستهدفان مساعدة التلاميذ على إعادة بناء أنفسهم؛ بحيث يصبحون قادرين بدورهم على تقديم المساعدة للآخرين في مجال إعادة بناء المجتمع.

وفي فلسفة باولو فريري – أيضاً – يقوم المتعلم نفسه بالتأمل في قيمة ما تعلمه وفي مدى تقدمه. وفي التقويم النهائي لتعلمه؛ باعتباره محور العملية التعليمية، فهو إيجابي ونشط وباحث عن المعرفة في أكثر من مصدر، مستخدماً أنواعاً من الأنشطة التعليمية المختلفة ومطبقاً إياها لاكتشاف المعرفة، ولذلك فهو يقيّم نفسه بنفسه من خلال المواقف التعليمية التي يمر بها، وهذا كله يؤدي إلى تكوين متعلم واعٍ من خلال أنواع المهارات التي اكتسبها ويتحقق لديه الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية. (أحمد إبراهيم أحمد أبو الحسن، ٢٠١١ : ٥٥).

ثالثاً: استخلاصات أساسية ختامية

انشغلت الورقة الحالية بمحاولة تلخيص وتحليل بعض الملامح العريضة للمفاهيم التربوية الأساسية في ثلاثة اتجاهات تربوية معاصرة تفسر التربية- بوجه عام- وأهدافها ودور المعلمين والمعرفة المدرسية، تفسيراً جديداً متقارباً ومتشابهاً قائماً على وضع الطفل / التلميذ في محور العملية التعليمية؛ باعتباره إنساناً مشاركاً في تعليم نفسه وتعليم الآخرين، وأساسه أن يشعر الطلاب فيه كمعلميهم أنهم يسمعون صوت أنفسهم وصوت زملائهم في قضايا تتعلق بالعالم الذي يعيشون فيه.

وهذه الاتجاهات النظرية التي عنيت الورقة الحالية بتناولها، هي:

النظرية البنائية / الاجتماعية.

النظرية النقدية في التربية.

نظرية باولو فريري.

وركزت الورقة على المفاهيم والقضايا التربوية التالية:

الأهداف التعليمية.

مفهوم الطفل / المتعلم.

التعلم.

التدريس.

المعرفة.

التقويم.

وفيما يلي أهم الأفكار الرئيسة التي يمكن استخلاصها من التحليلات التي أُجريت في سياق هذه الورقة.

إن المفاهيم ذات الصلة بالعملية التعليمية في النظرية البنائية الاجتماعية تختلف عن المفاهيم التربوية في النظريات التقليدية. فالمعرفة هنا توجد داخل المتعلم نفسه ويكون مشاركاً في صياغة الأهداف التعليمية بنفسه؛ باعتباره محور العملية التعليمية، فهو إيجابي ونشط وباحث عن المعرفة في أكثر من مصدر ومستخدم أنواعاً من الأنشطة التعليمية المختلفة ومطبق إياها لاكتشاف المعرفة، كما أنه يقيّم نفسه بنفسه من خلال المواقف التعليمية التي يمر بها. وهذا كله يؤدي إلى تكوين معلم واعٍ من خلال أنواع المهارات التي اكتسبها ويتحقق لديه الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية. ولهذا لاقت هذه النظرية قبولاً واسعاً وانتشر استخدام النماذج

التدريسية المنطلقة منها في كثير من الأوساط التعليمية عبر أغلب الدول والمجتمعات (أحمد إبراهيم أحمد أبو الحسن، ٢٠١١ : ٥٥).

ويمكن استنتاج أهم المفاهيم والمبادئ التربوية للبنائية الاجتماعية فيما يلي:

تعتمد النظرية البنائية على عدة مبادئ منها :

- التأكيد على عملية صنع المعنى في التعليم.
- التفاعل الاجتماعي وسيلة يتم من خلالها الحصول على المعاني من خلال اللغة.
- يعتمد المعنى على البيئة الاجتماعية؛ فالمعنى الخاص بالأفراد يعود إلى المواقف والأحداث الاجتماعية الخاصة ببيئتهم.
- تعتمد عمليات النمو والتطور في الحياة على التفاعل والتعلم الاجتماعي اللذين يحدثان؛ مما يؤدي إلى التطور المعرفي، وتسمى هذه الظاهرة بـ "حيز النمو الممكن".
- التركيز على أهمية العلاقات الاجتماعية بين الأفراد وعلى السياق الثقافي المحيط بهم الذين يؤثرون فيهما ويتأثرون بهما.
- التأكيد على أهمية إعطاء الفرصة للمتعلم بالاعتماد على النفس وتحمل المسئولية.
- المشاركة والحوار بين المتعلمين والمعلم وبين المتعلمين وبعضهم البعض أساسي في عمليات التعليم والتعلم.
- تشجيع المتعلمين على البحث والتنقيب والاستقصاء من خلال طرح أسئلة مفتوحة النهاية، وحثهم على توجيه الأسئلة إلى زملائهم.
- توفير الوقت اللازم للمتعلمين لبناء العلاقات الاجتماعية فيما بينهم وتكوين مجموعات العمل.

قدمت النظرية النقدية أفكاراً كثيرة ومهمة في مجال الاهتمام بالأبعاد الاجتماعية وتضمينها في مناهج التعليم، وساعدتنا على فهم أن التربية هي – في المقام الأول والأخير– عملية اجتماعية، وأن المنهج المستتر يؤثر بطرق عديدة على المتعلمين، وأن كل مجالات المعرفة تحمل معها قيماً اجتماعية. لقد لفتت النظرية النقدية أنظار التربويين إلى ضرورة إدراك أنه يتعين عليهم تبني موقف قيمي وأن يتنبهوا للقيم الاجتماعية، والسياسية، والأخلاقية للتلاميذ الذين يقومون بتعليمهم. إن إصرار أصحاب النظرية النقدية على أن المدارس يجب أن تعنى بمشكلات مجتمعنا وحالة انعدام العدالة التي يعاني منها المواطنون، لها تأثير قوي على المدارس وتضيف بُعداً مهمّاً لاهتماماتهم الأكاديمية والمهنية. هذه النظرية مهدت التربية لطرق في التفكير، والمشاعر، والعمل تساعد التلاميذ على التعامل مع القضايا الاجتماعية مثل حقوق الإنسان،

والتحيزات العرقية والجنسية، والتلوث البيئي وغيرها من قضايا الحياة الاجتماعية المعاصرة.

ومن أهم المفاهيم والمبادئ التي يمكن الاستدلال عليها من أفكار النظرية النقدية ما يلي:

- الأطفال/ المتعلمون هم فاعلون اجتماعيون يتعين مشاركتهم بإيجابية في كل عناصر العملية التربوية في المدرسة وفي البيت.
- يحمل الأطفال بداخلهم مجموعات فريدة من المعاني الذاتية الناتجة من الخبرات التي يواجهونها، ولا يمكن للمعلمين أو الآباء تجاهلها.
- التعلم ليس عملاً سلبيّاً لدمج الواقع الموضوعي داخل العقل بمجرد الاستيعاب، لكنه بناء المعاني الخاصة بالتلاميذ وإبداع الفهم والوعي المتعلق بالعالم الذي يعيشون فيه.
- الهدف الرئيس للتعليم في النظرية النقدية يكمن في استثارة التلاميذ لممارسة النقد الاجتماعي الموضوعي، والاستعداد للمشاركة في تغيير المجتمع نحو الأفضل والأكثر عدالة.

المعرفة ذات القيمة لا توجد خارج التلاميذ في الكتب أو في الدوريات، إنها تكمن في المعاني التي يكونها التلاميذ لأنفسهم؛ ولذلك يجب دراسة وتحليل هذه المعاني وتضمينها في المنهج لكي تستحثَّ الصغار على تنمية معانيهم الذاتية ورؤاهم حول مجتمع المستقبل.

لعل أهم إسهامات باولو فريري التي يمكن استخلاصها من أفكاره التربوية، مفهوم التعليم الحواري الذي يمارس فيه الطلاب والأبناء إنسانيتهما كاملة، وتكون آراؤهما وإسهاماتهما المرتبطة بواقع حياتهم فاعلتيْن في العملية التعليمية بدرجة تساعد المعلم والوالد نفسه على فهم هذا الواقع. والحوار – في فلسفة باولو فريري– يعني عدم فرض رأي ما على الآخر كما هو الحال في التعليم التقليدي. والتعليم الحواري يعني أن يدخل المعلم في علاقة حوارية مع طلابه يكون محورها آراءهم عن العالم؛ ذلك أن آراءهم عن الواقع / العالم هي صميم خبرتهم ووعيهم به، ويحذر فريري الآباء والمعلمين قائلاً إنهما إذا لم يتنبها إلى أهمية عدم فرض الآراء على الطلاب أو الأبناء أو على الآخرين، فإن علمهم لن يكون سوى نوع من الدوران في فلك المفهوم التقليدي والوعظي نفسه للتعليم والتربية. وينبه فريري إلى أهمية أن يتبنى المفكرون والآباء لغة يفهمها الطلاب والأبناء، والدخول إلى التعليم بطريقة حوارية تكشف عن التصورات المبدعة وتحرك وعي الناس لتمثل هذه التصورات، وذلك هو ما يحتم أن تقوم مادة الحوار على آراء الطلاب والناس عن العالم أو الواقع الذي يعيشونه. (شعبان مكاوي، ١٩٩٩ : ٣٥). ويمكن إيجاز أهم مبادئ "فريري" الأساسية فيما يلي:

قامت أفكار وبرامج باولو فريري التربوية على أسس فلسفية واضحة محددة هي:

١. الإيمان العميق بالإنسان وبجماهير الشعب وقدرتهما على تغيير أوضاعها وتغيير العالم.
٢. لا يوجد أبداً تعليم محايد، إما أن يكون التعليم ممارسة للقهر محاولاً فرض قيم الفئة المسيطرة وثقافتها على الناس، وإما أن يكون ممارسة للحرية ومحاولة لمساعدة الناس على النقد والحرية والإبداع والمبادرة.
٣. التعليم النقدي الديمقراطي يقوم على إثارة المشكلات أمام التلاميذ وحثهم على إثارة الأسئلة، كما يعتمد على الحوار بين التلاميذ والمعلم، وبينهم وبين زملائهم في سبيل البحث عن المعرفة.
٤. النظر إلى المعرفة على أنها عملية بحث وليست عملية تلقين، وأنه لا يوجد جهل مطلق ولا حكمة مطلقة.
٥. النظر إلى العالم على أنه عملية متجددة متغيرة وليس وضعاً ثابتاً.. فيزيقيّاً واجتماعيّاً.
٦. إن الوعي والنظرة الناقدة مفتاحا الطريق إلى التعلم، وفهم العالم، وتغييره.
٧. إن التعليم عملية تغيير اجتماعي وتحرير اجتماعي (Paulo Freire, 1974 : 42 – 45).

أولاً: المصادر العربية

- أحمد إبراهيم أحمد أبو الحسن. (٢٠١١). "فاعلية استخدام التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس علم الاجتماع لتنمية الذكاء الاجتماعي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- باولو فريري. (١٩٨٠). تعليم المقهورين. ترجمة وتقديم: يوسف نور عوض، بيروت: دار القلم.
- ـــــــــــــــ. (٢٠٠٤). المعلمون بناة ثقافة: رسائل إلى الذين يتجاسرون على اتخاذ التدريس مهنة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ـــــــــــــــ. (٢٠٠٤). تربية الحرية. ترجمة: أحمد عطية أحمد، تقديم: حامد عمار. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- جامعة الدول العربية، إدارة السياسات السكانية والهجرة. (٢٠٠٥). قضايا الشباب العربي، التقرير السنوي لعام ٢٠٠٥. الحالة المعرفية للمنتج البحثي حول الشباب العربي، القاهرة: جامعة الدول العربية.
- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون. (١٩٩٢). البنائية من منظور إبستمولوجي وتربوي. الإسكندرية: منشأة المعارف.
- ـــــــــــــــ. (٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.
- حمدي عبد العظيم البنا.(٢٠٠١)." تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستخدام نموذج التعلّم البنائي في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". مجلّة كلّيّة التربية، جامعة المنصورة، العدد3، ص ص ٤٥– ٥٥.

- شعبان مكاوي. (١٩٩٩). "الخروج من شباك القهر: قراءة في كتاب "باولو فريري": "تعليم المقهورين". مجلة جسور، العدد الثاني، سبتمبر ٣٤ – ٣٦.
- عبد الباسط عبد المعطي. (١٩٩٠). في التنمية البديلة: دراسات وقضايا. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- محمد نبيل نوفل. (١٩٩٠). باولو فريري: فلسفته، آراؤه في تعليم الكبار، طريقته في محو الأمية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- مبروك عبد العال إبراهيم جاد. (ب.ت). النظرية التربوية عند باولو فريري فيلسوف التربية المعاصر. مكتبة الجامعة الأردنية.
- يوسف قطامي. (١٩٩٠). تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

ثانياً: المصادر الأجنبية

- Adams, F., Horton, M. (1975). Unearthing seeds of fire: The idea Highlander. Winston-Salem, NC: John F. Blair.
- Fisher, D. L., B. G. Waldrip, and D. N. Churach. 2003. “The Characteristics of Better Primary Science Teachers." In 2003 NARST Annual Meeting, Mar 1, 2003, Philadelphia, USA: National Association for Research in Science Teaching.
- Fisher, D. & Churach, D. (2001). “Science Students Surf the web, effects on Constructivist Classroom environment. Journal of Computers in mathematics and Science Teaching, Vol. 31, No. 2, pp. 221 – 247.
- Freire, P. (1974). Pedagogy of the oppressed (M. B. Ramos, Trans.). New York: Seabury Press.
- H. Giroux & McLaren, P. (1997). Radical pedagogy as cultural politics: beyond the discourse of critique and anti-utopianism. In. McLaren, P. Critical pedagogy and predatory culture, London, Routledge.
- H. Giroux. (1992). Border Crossings : Cultural workers and the Politics of education. New York : Routledge.
- _____. (2005). “Cultural Studies in Dark Times: Public Pedagogy and the Challenge of Neoliberalism. Fast Capitalism 1.2 , Available online @: http://www.fastcapitalism.com/
- _____. (2006). “Higher Education Under Siege: Implications for Public Intellectuals," Thought & Action, (Fall 2006), pp. 63- 78.
- Jean Anyon. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. Journal of education, vol. 162, No. 1, pp. 792-.
- Jonassen, D. (1991). Objetivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?. Journal of Educational Technology Research and Development, vol.39, No.3, pp.514-.
- M.G. Jones. (1998). “Science Teachers Conceptual Growth within Vygotshys, zone of Proximal Development, Journal of Research in Science Teaching, Vol. 35, PP. 967 – 985.
- McLaren, P., & Jaramillo, N. (2007). Pedagogy and Praxis in the Age of Empire: Towards a New Humanism. Rotterdam and Tapei: Sense Publishers.
- Merrill, M. D. (1991). Constructivism and instructional design. Educational Technology, vol.31, No.

5, pp. 4553-.

- Michael Stephen Schiro. (2012). Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns, Second Edition, Amazon, Inc.
- Michael W. Apple. (1995). Education and Power. New York: Routledge.
- _____. (2004). Ideology and Curriculum. (3 Edition), New York & London, UK: RoutledgeFalmer.
- Neil Postman & Charles Weingartner. (1969). Teaching as a Subversive Activity. New York, Delactorte Press.
- Paulo Freire. (1970). Pedagogy of the Oppressed Harmondsworth : Penguin Books.
- _____. (1974). Education: The Practice of Freedom, London : Writers and Readers.
- P. Scott. (1998). Teacher Talk and meaning making in Science Classroom: Vygotskian analysis and Review. Studies in Science Educator, Vol. 32, pp. 4580-.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wheatley, G.H.: 1991, 'Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning'. Science Education, vol.75, No.1, pp. 921-.

نموذج تنشئة الطفل في المجتمع العربي في عالم متغير

مقدمة

أطفال اليوم يجسدون أمل الأمة العربية .. وغدها المشرق. والنمط الذي تستخدمه في تنشئة هؤلاء الأطفال يحدد ملامح شخصياتهم. وملامح مستقبل أوطانهم .. وموقع هذه الأوطان من الحضارة الإنسانية.

ويمثل الأطفال في الفئة العمرية من ٥ – ١٤ سنة ٢٩٪ من سكان الوطن العربي عام ٢٠١٤. ويمثل هذا النمو في أعداد الأطفال التحدي الذي يواجه معظم الدول العربية حيث تتمخض عن هذا النمو حاجة ملحة للاستجابة لحقوقهم واحتياجاتهم.

ويزيد من أهمية قضايا الطفولة العربية وتنشئتها وخطورتها زيادة التحديات التي تواجه العالم العربي:

- حيث تشهد أركانه وفاة نصف مليون طفل سنوياً لأسباب لا يمكن تجنبها، كذلك وجود ١١ مليون طفل خارج التعليم الابتدائي، ١٣ مليون طفل عامل، ٢٠ مليون أمي وأمية، بالإضافة إلى استمرار منازعات عنيفة في العالم العربي تلقي بظلالها القاسية على ملايين الأطفال حيث تتواضع آليات الحماية الدولية والعربية.
- وكذلك مؤامرة الصمت حول عديد من الإسهامات لحقوق الطفل من خلال العنف والإساءة والاستغلال، والحرج من تناول بعض القضايا مثل ختان الفتيات والزواج المبكر، والضرب والعنف في المدارس والبيت والتعامل مع الأحداث بعقليات قديمة ومتخلفة تصل إلى وضعهم في سجون يجاورون فيها أشكال المجرمين كافة.
- تضاف إلى هذه التحديات التغيرات التي لحقت بالدول العربية بفعل العولمة والتحديث والتي ألقت بظلالها على تنشئة الأطفال؛ فلم تعد الأسرة العربية تمثل المرجعية القيمية والأخلاقية بالنسبة إلى أبنائها؛ بل باتت البيئة العربية: أسرة ومدرسة وسياق مجتمعي عام مشحونة بعديد من المتغيرات التي من شأنها كبح أي محاولة للتخلص من أسر الآثار السلبية لهذه العولمة.

- وتتكون شخصية الطفل وثقافته من مجموعة القيم والمعايير والمعتقدات والرموز والمفاهيم والاتجاهات الفكرية والأنماط السلوكية التي يكتسبها خلال عملية التنشئة الاجتماعية ومن الخبرات والممارسات التي يتعرض لها من خلال النظم الاجتماعية ومؤسسات التنشئة بدءاً بالأسرة، ومروراً بالمدرسة ووسائل الإعلام، وانتهاء بالمجتمع المدني ومؤسساته.
- واللافت للنظر هنا في عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها هذه المؤسسات أن رؤيتها لعملية التنشئة تقوم على وضع الطفل في أسفل سلم الأولويات، مهمل القيمة والكرامة في أحيان كثيرة، يُؤمر ويُنهى وفق رغبات الكبار، وعليه دائماً الخضوع والطاعة.
- وتنظر مؤسسات التنشئة أيضاً إلى الطفل على أنه ينطوي بفطرته على نزعة شريرة، يجب استئصالها والتأثير في غرائزه وميوله الطبيعية؛ من أجل تعزيز وتكريس الحساب الأخلاقي في تنشئتهم، ويتم ذلك عن طريق عمليات القسر والإكراه والتسلط والضرب.

وفي ضوء هذه التحديات التي تواجه المجتمعات العربية في عملية التنشئة لأطفالها، وفي سياق الرؤى السلبية لمضمون التنشئة والانتهاكات التي تحدث كل يوم لحقوق الأطفال العرب يبدو أنه لا خيار أمام المجتمع العربي، إلَّا بالمبادرة بالتفكير والبحث عن "نموذج عربي بديل" لتنشئة الأطفال من منظور عصري متكامل يستهدف حدوث تغييرات في الرؤى والأفكار والممارسات التربوية التي ستكون لها على المدى الطويل ظلال على الشخصية العربية القادرة على العمل.

انطلاقاً من ذلك، تطرح هنا مبادئ ومعايير نموذج جديد لتنشئة الأطفال العرب الذين يمثلون ثلث عدد سكان الدول العربية.

ندعو لنموذج يسهم في بناء الإنسان العربي الحر القادر على الفعل، والمشاركة الفعالة في بناء مصيره؛ نموذج ينفض كوابح التسلطية والقهر وينشغل ببناء التفاعل الخلاق؛ نموذج يستفيد من تطورات علم التربية من ناحية والخبرات التربوية المعاصرة الخالية من التسلط والقهر من ناحية أخرى؛ نموذج يفتح الآفاق لتكوين مجتمع عربي جديد يحقق فيه الإنسان أقصى درجات إنسانيته، ويتحول فيه الإنسان إلى نقطة المركز فيصبح هو الهدف والغاية والوسيلة. ويصور نموذج التنشئة المأمول علاقات المؤسسات القائمة على التنشئة على أنها علاقات تفاعلية إيجابية تحتوي الطفل في عملية تنشئة متكاملة الأبعاد. وفي هذا الخضم يمكننا وضع بعض المبادئ والمعايير التي قد يتأسس عليها نموذج جديد في التنشئة الاجتماعية.

١. حول ضرورة النموذج العربي للتنشئة

إن المعالم المشتركة بين الدول العربية في التاريخ والثقافة والتنظيمات المجتمعية تسمح لنا، دون تحفظات كثيرة، أن نتحدث عن التنشئة العربية للطفل بوصفها نشاطاً عامّاً لا تختلف سماته وقسماته بين دولة عربية وأخرى. ومع اختلاف الدول العربية في كثافتها السكانية وفي ثرواتها المادية وفي مستويات معيشتها، إلّا أن التشابه في واقع النظرة إلى الطفل وتنشئته، وفي أساليب رعايته وحمايته، أمر يستلفت النظر، ويمثل ظاهرة تستحق الدراسة بإيجابياتها وسلبياتها. ومن هنا يمكن الحديث عن التنشئة العربية للطفل في مجملها.

ومن المهم الإشارة باختصار إلى سمتين متميزتين ينصف بهما نموذج التنشئة السائد الآن في المجتمعات العربية هما: عدم الاتساق في المفاهيم والآراء بين مختلف المؤسسات المسئولة عن التنشئة، وغياب المبادرات والبرامج المعنية بتدريب أعضاء مؤسسات التنشئة على المبادئ والفاعلية الأساسية لتنشئة الطفل.

أما عن عدم اتساق الآراء بين مؤسسات التنشئة: فنجد أن المدارس ووسائل الإعلام قد تعمل أحياناً على تنمية مجموعة من القيم المتناقضة. كما لا توجد خلفية مشتركة أو إطار مرجعي أو أسلوب واضح تتم على أساسه تنشئة الطفل في الأسرة أو المدرسة. فيمكن أن تتم ممارسة أسلوب واهتمام بقيم مغايرة ومتناقضة أحياناً بين المؤسستين، أو يتبدى في التناقض الصارخ بين أسلوب الأب وأسلوب الأم، أو التناقض بين ما نعتقد وما نمارس. إن نموذج التنشئة العربي الراهن هو نموذج متباعد ومشتت وغير متفاعل. فالإطار الثقافي العام الحاكم يشوبه عديد من المشكلات التي يمكن أن تكشف عنها قراءتنا لهذا النموذج الفعلي الواقعي والذي سوف نعرض له تفصيلاً فيما بعد.

تضاف إلى ذلك قضايا العولمة المعاصرة، وما يصاحبها من وسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي، وما يترتب عليها من انحسار في الزمان والمكان، يخرج الفرد من دائرة الأسرة، إلى دائرة ثقافة عالمية تسهم في تشكيل وعي الفرد وبناء شخصيته. هنا تتجلى أزمة التنشئة الاجتماعية التي تضع الفرد أمام مؤثرات عديدة قد يجد نفسه مشتتاً أمامها.

وهكذا تتبين أهمية انطلاق مختلف عمليات تنشئة الطفل في مؤسسات التنشئة كافة من خلفية أساسية، يمكن أن تتم عمليات التنشئة في ضوئها. أي أن يكون هناك خط تربوي يعد القاسم المشترك الذي تتجمع حوله بواتق التنشئة المختلفة بحيث تصبح المبادئ والمعايير المشتقة

من هذه الخلفية المشتركة ذات طبيعة استرشادية مرنة لكل مؤسسات تنشئة الطفل وتفاعلاتها، تساعد الأب والأم في الأسرة، والمعلمين في المدرسة، والمجتمع بمجالاته كافة ، وذلك حتى تتمكن من تنشئة الأطفال والنشء بالصورة التي تتلاءم مع النهوض بالمجتمع العربي.

من المهم إذن بل من الضروري البحث عن نموذج عربي جديد يحدد مبادئ ومعايير استرشادية أساسية تفيد في توجيه المشاركين في عمليات التنشئة بحيث يمكن انتفاء التناقضات التي قد تنشأ بين فعاليات مختلف المؤسسات وبين الممارسات الواقعية لقيمها.

أما عن عدم تمكن الكبار من القائمين على تنشئة الطفل من المعرفة والكفايات اللازمة لتنشئة الأطفال على أسس علمية وأخلاقية وتربوية معاصرة وهي السمة الثانية التي تميز عمليات تنشئة الطفل في الدول العربية، فنجد في المجتمع العربي، أن معظم الآباء والأمهات والمعلمين ليس لديهم سوى معرفة محدودة عن حاجات الطفل في مراحل نموه المبكرة والأمهات يتلقين معلوماتهن من أمهاتهن ومن الأقارب والجيران. والأفكار السائدة في طريقة تربية الطفل – في الأسرة وفي المدرسة – هي أفكار الجيل السابق، وغالباً لا توجد سوى فروق طفيفة في العلاقات السائدة حالياً بين الكبار والصغار من حيث إثابته ومعاقبته ومراقبته، والعلاقات التي كانت متبعة منذ ثلاثين أو أربعين عاماً.

وهكذا نجد أن قواعد الثقافة وقيمها تستمر في إطار الأسرة والمدرسة؛ بحيث ينحصر التغيير في الجوانب الشكلية مثل عادات الملبس والسكن والأثاث والجوانب الاستهلاكية الأخرى.

أما أنماط العلاقات والأعراف والقيم الاجتماعية والمواقف ووجهات النظر التقليدية، فهي أساساً بلا تغيير.

وطالما أن الجيل الجديد ينخرط حُكماً في الحياة الاجتماعية على أساس قيم الجيل القديم، فلا عجب أن يكون التغيير الاجتماعي بطيئاً ومحدوداً. والواقع أن التغيير الصحيح لا يمكنه أن ينشأ إلا في السنين الأولى من حياة الطفل، أي في نمط التنشئة التي يتلقاها الطفل وكيفية اكتسابه القيم والسلوك الاجتماعي، بواسطة الأسرة ومؤسسات التنشئة الأخرى بعد ذلك.

وهكذا فإن التغيير الاجتماعي في العالم العربي يبدو مرتبطاً بمدى التغيير في أساليب تنشئة الطفل ووسائل تعليمه. ولا بد، لبلوغ هذا الهدف، من تحقيق أمرين:

١. تنمية معارف الآباء والأمهات والمعلمين، وكل المعنيين بشئون الأطفال (الإعلاميين والمجتمع المدني والحكومي) حول طبيعة نمو الطفل والحاجات الخاصة به، بالإضافة إلى وسائل

تلبية هذه الحاجات ومبادئ التنشئة السليمة.

٢. تحديد نوع التغيير الذي نبغي تحقيقه في مجموعة قيم الطفل وأنماط سلوكه.

ويجب عدم الاقتصار على الآباء والمعلمين ورجال الإعلام والمجتمع المدني في مجال تنمية معارفهم حول تنشئة الأطفال، بل يجب التوجه إلى عامة الشعوب العربية؛ لكي يدرك الناس الأهمية القصوى لتنشئة الأطفال، بالنظر إلى ارتباط هذه العملية بمستقبل المجتمع العربي وتقدمه، والوعي بأن تحرير عملية التنشئة من القيود والموروثات التعليمية الخاطئة إنما هو مشروع حضاري ذو أبعاد متعددة يحتل البُعد الثقافي مركز القلب فيها.

النموذج العربي للتنشئة ضرورة فوق كل الضرورات، ورسالة حضارية تبتغي إعادة صياغة وعي الإنسان العربي، أو صياغة وعي الأجيال القادمة على الأقل، صياغة تربوية وقيمية سليمة قائمة على احترام النهج الحقوقي تهيئ لهذا الجيل أحد شروط انطلاقه؛ كي يتمكن من السيطرة على حاضره والتحرك في اتجاه بناء المستقبل الذي يطمح إلى تحقيقه.

٢- الإطار الفكري والمنهجي

٢,١ خلفية النموذج ومصادره

يعد هذا النموذج خطوة جادة في ميدان ثقافة تنشئة الطفل العربي بالعمل على نشر رؤية جديدة لنمط عربي في التنشئة قوامها توجه حضاري وإنساني ينطلق من اتفاقية حقوق الطفل ومن طبيعة الطفولة، وتركز على إتاحة فرص المشاركة والإسهام بفاعلية واقتدار في بناء وطنه وتنميته والوصول إلى مجتمع المعرفة الذي يتسم أعضاؤه بخصائص معرفية ومهارية وسلوكية وقيمية وقدرة على المشاركة والإبداع.

ويمثل النموذج هدفاً أساسيّاً يتبناه المجلس العربي للطفولة والتنمية في خطته الإستراتيجية الثانية (٢٠١٤ – ٢٠١٦) يأخذ في اعتباره التوجهات والإستراتيجيات الدولية الجديد في مجال تنشئة الطفل وفقاً للنهج الحقوقي الإنساني ويركز على دعم ثقافة حقوق الطفل ونشرها وتحقيق التنمية الشاملة للطفل معرفيّاً ووجدانيّاً وبدنيّاً وثقافيّاً، إضافة إلى العمل على حمايته من العنف والإساءة وتحقيق مشاركة ضعيفة للأطفال ودمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأطفال الشوارع.

وقد تراكمت خبرات الدفاع عن حقوق الطفل العربي وحمايته لدى المجلس العربي للطفولة والتنمية على مدار ما يقترب من ثلاثة عقود (منذ ١٩٨٧) نظم خلالها كثيراً من الندوات واللقاءات وأطلق خلالها عديداً من البحوث والدراسات والدوريات المتخصصة في مجال تنمية الطفل وحمايته ومشاركته وتنشئته وأقام عدداً من الشراكات الفاعلة مع المؤسسات الأهلية، والحكومية، والإقليمية، والدولية مستهدفاً دعم تنشئة الطفل العربي القادر على المشاركة والتفاعل الإيجابي مع الحياة، ومتبنياً قيم المواطنة والديمقراطية والتوافق الاجتماعي والتسامح وقبول التعددية والتنوع.

- وفي هذا السياق تبنى المجلس مفهوم مشاركة الطفل، وأطلق دراسات المشاركة في منتدى المجتمع المدني العربي للطفولة الرابع الذي عقد في بيروت في ٣ – ٤ يولية ٢٠١٢.
- وتزامن تفاعل المجلس واهتمامه بمفهوم المشاركة، تعامله ميدانيّاً مع مشروع **تقييم المشاركة المجتمعية لمنظمات المجتمع المدني في التعليم من خلال مدارس المجتمع.** وفي هذا السياق أنجز المجلس دراسته الميدانية، في تقويم أداء هذه المنظمات في التعليم في محافظات أسيوط وسوهاج وقنا في صعيد مصر، وساعدت هذه الخبرة الميدانية على أن يرتبط المجلس، من خلالها، بالتعليم ودعم النظام التعليمي.
- إن مشروعي مشاركة الطفل، والدراسة الميدانية للمشاركة المجتمعية في التعليم، قد أوضحت ضرورة تبني بيداجوجيا تعتمد على التعلم النشط وإيقاظ الوعي لدى الطفل وإطلاق إبداعاته وقدراته الإنسانية لتحريره من التخلف الثقافي، وتنمية قدراته في التفكير العلمي والإبداع. لقد تراكمت لدى المجلس مفاهيم ثلاثة، هي: مفهوم مشاركة الطفل، ومفهوم المشاركة المجتمعية في التعليم، ومفهوم تربية الأمل.
- وأحدثت هذه المفاهيم دفعة قوية في تطوير الأُطر الفكرية لدى المجلس، وبلورت اهتمامه بضرورة تقديم نموذج استرشادي جديد لتنشئة الطفل في العالم العربي يقوم على هذه المفاهيم بما يحقق إنقاذ حقوق الطفل التي كفلتها الاتفاقيات والمواثيق العالمية والعربية. إن نموذج التنشئة الذي يسعى المجلس إلى تبنيه، هو نموذج شامل يهدف إلى إيقاظ وعي الطفل بإنسانيته وذاته المبدعة، وإطلاق طاقاته الإنسانية الخلاقة، وبناء قدراته، لمساعدته على العيش الكريم بما يحقق المواطنة الإيجابية، وتمكينه من مساعدة بلاده العربية في الانطلاق نحو تأسيس مجتمع المعرفة.
- ومن أهم الدراسات الميدانية التي اهتم بها المجلس العربي للطفولة، ويعد النموذج الحالي

استكمالاً وامتداداً لها، دراسة "**التنشئة الاجتماعية للأطفال في البلدان العربية - نحو نموذج جديد للتنشئة**" والتي أشرف عليها أحمد عبد الله زايد (باحث رئيس). وقد ظهرت فكرة هذه الدراسة تأسيساً على ما انتهى إليه منتدى المجتمع المدني العربي للطفولة الرابع الذي عقد في بيروت خلال الفترة ٣ - ٤ يولية ٢٠١٢ تحت شعار الحق في المشاركة: "المشاركة تعني الحماية" والذي شمل عدداً من الفعاليات والدراسات، التي أكدت على أهمية الأخذ بنموذج جديد في التنشئة الاجتماعية للأطفال العرب تقوم على إحداث تغيير ثقافي يضمن تنشئة جديدة لعالم جديد. وإعادة النظر في أساليب التنشئة السائدة وإخضاعها للفحص والتدقيق لتفتح نوافذ الحرية فيها وتخلصها من القيود التي تكبل النشء، وتحد من حركاتهم وتفكيرهم، وتضعف روح المبادرة لديهم. وتحريرها من كل أشكال التسلط والقهر والتعسف والعنف؛ حتى نتمكن من خلق فرد قادر على مواجهة زمان أصبح للعولمة فيه تأثير كبير في العالم بشكل عام، وفي الوطن العربي بشكل خاص مع ما تفرضه من تحديات وتوجده من مشكلات وتفتحه من آفاق وفرص. وبناء على تأكيد الأطفال على ضرورة الأخذ برؤيتهم في التنشئة التي ربما تتقاطع وقد تختلف مع رؤية الكبار لعالمهم وطموحاتهم.

- وقد التزم المجلس العربي للطفولة والتنمية بالمبادرة التي خرجت عن منتدى منظمات المجتمع المدني العربي للطفولة الرابع؛ لنشر نموذج جديد للتنشئة في المجتمع العربي؛ حتى تنمو مع الطفل ثقافة راسخة من القيم والسلوكيات التي تعزز بناء مجتمع يقوم على الحرية والمواطنة والمشاركة وقبول الآخر والتسامح والقدرة على التعبير وممارسة الحوار وإدارة الاختلاف وخلق حالة من التوافق الاجتماعي. ولا تتحقق هذه التنشئة إلا في ظل وجود مجتمع متحرر من التسلط؛ فهي ليست سوى نسق فرعي من النظم الاجتماعية تتأثر بها، وتستجيب لها، وتؤثر فيها أيضاً. وهو نموذج يقوم على مبادئ للتنشئة، بعيدة عن الإملاء والشدة، نماذج تعتمد على التعلم الحر النشط والمشاركة الجادة والفعالة، كما تعتمد على المرونة وتشجيع المبادرات، والتفاعل الطلق، والتعلم عبر المشاركة، وقبول حق الاختلاف، والإقرار بالتعددية والتنوع. هذا النموذج في التنشئة، يؤكد على أن مشاركة الطفل في تنمية وطنه، يتطلب جهداً تربويّاً له آلياته وقواعده وأساليبه المرتكزة على الممارسة في كل جوانب حياة الطفل، من الأسرة إلى المدرسة والإعلام والحياة الفكرية والثقافية عموماً، وهو نموذج ينمو ويتطور في إطار تشريعات وطنية تدعمه وتحصنه.

- ومن هنا نشأت فكرة هذا المشروع الذي يسعى إلى تقديم نموذج جديد لتنشئة الأطفال في العالم العربي بالاعتماد على مخرجات منتدى المجتمع المدني العربي للطفولة الرابع ٣ – ٤ يولية ٢٠١٢ وملاحظات اللجنة الدولية لحقوق الطفل انطلاقاً من الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، ونظريات التنشئة الحديثة في مجتمع المعرفة الجديد. وبناء على نتائج دراسة لطرق تنشئة الأطفال في المجتمع العربي والتي تنطلق من تساؤل جوهري: هل التنشئة في المجتمع العربي قمعية تأديبية تفرض فيها الطاعة والخضوع والحفظ والتكرار والالتزام بما يأمر به الكبار، أم هي تنشئة تشاركية يسمح للطفل فيها بالتعبير عن رأيه والتصريح بوجهة نظره فيما يقدم له من تعليم وإعلام ومنتج ثقافي ومناقشة أسرته في قضاياه، ليطلق طاقاته بعيداً عن ثقافة الخوف والعنف. ثم معرفة وجهة نظر الأطفال في الطرق المستخدمة في تنشئتهم وما يقدم لهم من تعليم وثقافة، ورؤيتهم للثقافة ولدورهم في إنتاج هذه الثقافة؟ وإلى أي مدى يشارك الأطفال في هذا الفكر أفراداً كانوا أم مواطنين صغاراً لهم رؤية وحق في إبداء الرأي والمشاركة؟
- وقد أجريت هذه الدراسة في ست دول عربية هي: مصر، لبنان، العراق، السودان، المملكة العربية السعودية، تونس، واستخدمت إستراتيجية بحثية منهجية تكاملية تزاوج بين التحليل الكمي والكيفي، وتتعمق في الجوانب التفصيلية لعملية التنشئة الاجتماعية لكي تتعرف على ديناميكاتها الداخلية، والأساليب والآليات الخفية التي تحكم مسارها.
- ولقد كشفت الدراسة عن أن ثمة مظاهر للخلل في نسق التنشئة الاجتماعية العربية على مستوى الأسرة والمدرسة، وعلى مستوى مدركات الوالدين ومدركات الأطفال. فالنظرة المتأنية لواقع التنشئة العربية، تكشف عن أن من أهم النتائج العامة التي تؤكد عليها بيانات الدراسة هي أن التنشئة العربية"مغرقة في تقليديتها" وذلك على مستوى المدرسة وعلى مستوى الأسرة؛ حيث تستمر النظرة إلى الطفل وتربيته على أن: الطفل ينطوي على نزعة شريرة، الطفل راشد صغير، التربية إعداد للحياة وليست هي الحياة، التربية ترويض وليست تحريراً. ومن ثم فأحد الأركان الأساسية للتنشئة الاجتماعية في الثقافة العربية تتمحور حول مبدأ تطبيع الطفل العربي على الانصياع والخضوع للكبار سواء أكان ذلك عن طريق التسلط أم عن طريق الرعاية الزائدة. وأن أساليب التنشئة المستخدمة لدى غالبية الأسر العربية تؤثر بصورة سلبية على نمو الاستقلال والثقة بالنفس والكفاءة الاجتماعية.

وتعود الطفل على الخضوع والامتثال والتهرب من المسئولية، وتؤدي بالتالي إلى زيادة السلبية وضعف مهارات اتخاذ القرار ليس فقط في السلوك وإنما في طريقة التفكير. وهذه المظاهر تؤكد على أهمية البحث عن نموذج جديد للتنشئة العربية، نموذج لا يفرض من الخارج. فإذا كانت التنشئة الاجتماعية عملية تشاركية، فلابد أن يكون النموذج نابعاً من خلال كل الشركاء.

- ويوضح الشكل التالي أهم الأبعاد التي تؤطر أساليب التنشئة الاجتماعية العربية، وهي أبعاد تشكل إطار التنشئة السائدة.

ومن الأعمال العلمية المهمة التي بادر المجلس العربي للطفولة والتنمية بنشرها دراسة طلعت منصور حول "مشاركة الأطفال: تمكين وحماية – تنمية واستدامة"، وتتناول الدراسة قضية المشاركة وفق النهج الحقوقي التنموي الذي يؤهل الطفل للمستقبل ويعزز من بناء مجتمع قائم على المواطنة والديمقراطية والتوافق الاجتماعي والتسامح وقبول التعددية والتنوع. وتعتبر هذه الدراسة من المصادر الرئيسة للنموذج الجديد لتنشئة الطفل العربي.

شكل (١) أبعاد التنشئة الاجتماعية للطفل العربي

المصدر: المجلس العربي للطفولة والتنمية، أحمد زايد، باحث رئيس، ٢١٠٥

وتأسيساً على ما تقدم من أنشطة ودراسات علمية، تحليلية نظرية وميدانية، فقد وضح جليّاً أمام المجلس أن بناء نموذج استرشادي لتنشئة الطفل في العالم العربي، على النحو الذي بينا فيه مفاهيمه وتوجهاته الفلسفية، إنما هي فكرة شاملة ينبغي أن تكون إطاراً موجهاً لكل عمل المجلس في السنوات القادمة، فهي الفكرة التي تبطن وتشمل كل جهود المجلس، والتي تعتبر أساساً لبرنامج واحد للعمل في الفترة القادمة.

لذلك يهدف المجلس إلى تقديم نموذج التنشئة الاسترشادي الجديد إلى كل دول المنطقة العربية، وهو ليس فقط نموذجاً فكريّاً مجرداً، بل نموذج فاعل في ممارسات ميدانية فاعلة يقدمها المجلس على مدار السنوات القادمة.

وينطلق النموذج من مجموعة من المبادئ والمعايير المستندة إلى اتفاقية حقوق الطفل، ويقدم عبر مختلف وسائط التنشئة الاجتماعية من أسرة ومدرسة وإعلام ومنظمات المجتمع المدني. ويتحقق هذا النموذج من خلال تقديمه إلى كل القوى المجتمعية والأفراد والمؤسسات والمنظمات وخصوصاً منظمات المجتمع المدني التي تعني بقضايا الطفولة لإدارة حوار عربي حول موضوع تنشئة الطفل وتنمية الوعي بأهمية تجديد نموذج وتنشيط حركة مجتمعية جادة شاملة الفاعليات التشريعية والثقافية والاجتماعية والتربوية والتوجه نحو العمل على دعم وتأييد نموذج عربي جديد لتنشئة الأطفال العرب.

وبعد ...

فالنموذج الحالي يتضمن إطاراً عامّاً لمبادئ تنشئة الطفل العربي القادر على السعي للتفوق في كل ما يقوم به، وتنمية قدراته القيادية والإبداعية وتشجيع مبادئ التسامح والعدالة وقبول الآخر ونشرها. إضافة إلى معايير تلبية احتياجات الأطفال وكفالة حقوقهم وتمكينهم من المشاركة، ومن الناحية المنهجية، فلقد صمم النموذج بالاعتماد على بحوث المشاركة والتنشئة الاجتماعية وعلى أساس الخطة الإستراتيجية للمجلس العربي للطفولة والتنمية (٢٠١٤ - ٢٠١٦)، التي أصدرها المجلس خلال السنوات القليلة الماضية حيث استفاد النموذج الحالي من هذه المصادر. كما كانت المحاولة لمواءمة كل المعايير السلوكية لمؤسسات التنشئة المختلفة (الأسرة - المدرسة - الإعلام - المجتمع المدني) حتى وإن كانت مقتبسة من مكان آخر

لتتناسب مع الفكرة القائمة والسياق الفلسفي للمجلس العربي للطفولة والتنمية ولأهداف النموذج الحالي.

ومن المهم أيضاً أن نؤكد أن النموذج الحالي يظل بمثابة متن مفتوح، يمكن مناقشة أفكاره، أو تعديلها أو إضافة أفكار ومعايير أخرى مختلفة تساعد على نشر ثقافة إنسانية حقوقية حول تنشئة الطفل العربي.

٢,٢ أهداف النمـــوذج

(١) الوقوف على واقع تنشئة الأطفال العرب والكشف عن ملامح النموذج الذي يستخدمه المجتمع العربي عن طريق مؤسساته الاجتماعية في تنشئة الأطفال، وعن طريق دعم السلوك المرغوب فيه لدى النشء وقمع السلوك غير المرغوب فيه، وتحديد العلاقة الوظيفية بين هذه الأساليب وما يترتب عليها من سمات سلوكية، وتقويم هذا النموذج في ضوء التحديات التي يواجهها الوطن العربي اليوم، وفي إطار الخبرات الدولية المعاصرة.

(٢) طرح رؤية لتطوير الأساليب الراهنة لتنشئة الطفل يمكن أن تساعده في المستقبل على المشاركة والإسهام بفاعلية في بناء وطنه وتنميته والتمكن من الخصائص المعرفية والمهارات السلوكية والقيمية والقدرة على المشاركة والإبداع والتجديد تلك التي يتطلبها بناء مجتمع المعرفة العربي.

(٣) تحقيق الاتساق بين مؤسسات التنشئة في المجتمع نظراً إلى عدم الاتساق في الآراء بين مختلف المؤسسات المسئولة عن التنشئة أو التربية الثقافية. حيث نجد أن المدارس ووسائل الإعلام ودور العبادة قد تعمل أحياناً على غرس مجموعة من القيم المتناقضة، كإنكار الذات في مقابل مجموعة القيم المؤكدة على الذات، والانضباط في مقابل التساهل والانغماس في الشهوات في مقابل التفرغ للنضال؛ بحيث يشير كل ذلك إلى تناقضات صارخة في منظومة القيم التي يستوعبها الفرد. ومن الطبيعي أن يؤدي تناقض القيم – التي تعمل بحسبها مختلف المؤسسات خلال عملية التنشئة – إلى إضعاف مضمون التنشئة، ومن ثم عدم استيعابه بصورة كاملة، أو رفضه والخروج عليه للبحث عن مضامين قيمية متماسكة تحكم السلوك الاجتماعي. قد يجدها الفرد من خلال الخضوع لجماعات مضادة للنظام القائم، وقد يتغلب الفرد على هذه المعضلة عن طريق اعتناق بعض القيم التي تؤكد على

المصلحة الخاصة، بغض النظر عن طبيعة علاقتها بالمصلحة العامة، وهو المدخل إلى كثير من السلوكيات الانتهازية لدى الأجيال الجديدة (علي ليلة، ١٩٩٣).

(٤) استخدام النموذج أداة لتنمية ثقافة المجتمع وتوعية الكبار بأهمية تغيير نمط التنشئة الحالي وتأثير هذا النمط على النمو النفسي الاجتماعي للطفل، ونمو شخصيته مستقبلاً في الوطن العربي. وكذلك تأثير السمات الشخصية للفرد الناتجة عن هذا النمط من التنشئة على أشكال السلوك المميزة للمجتمع بأكمله. ومن ثم توعية الرأي العام المعنيِّ بتنشئة الطفل بالحاجة الملحة إلى إحداث تغييرات كثيرة وعميقة في نمط التنشئة السائد وفي المجتمع بأسره.

من الضروري إذن استخدام النموذج في توعية الكبار بأهمية تقدير إمكانات الأطفال والثقة فيها والاعتراف بإمكاناتهم لتنمية ذواتهم وعالمهم. وهذا التغيير المنشود في عالم الكبار وفي ثقافاتهم واتجاهاتهم وأساليب تفكيرهم يحتاج إلى وقت وجهد لمساعدة الكبار على التهيؤ لتوجهات نموذج التنشئة العربي الجديد.

(٥) التوجه نحو تغيير دور مؤسسات تنشئة الطفل لتقوم بدورها البناء المهم في إعداد الطفل لبناء مجتمع عربي جديد، وتفعيل دور الأسرة والمدرسة والإعلام ومنظمات المجتمع المدني، والتأكيد على دورهم الفاعل والأصيل في الحياة في إطار عالم متغير.

(٦) دعوة الرأي العام العربي وتعبئته لدعم المفاهيم والمبادئ التي يقوم عليها النموذج الجديد لتنشئة الطفل العربي، والتي تكفل التنمية والحماية والمشاركة والدمج الاجتماعي لضمان سعادة الطفل في الوطن العربي، وبناء بيئة تربوية إنسانية آمنة يتشرب من خلالها أجيال المستقبل قيم الحب والتعاون والعمل والعيش المشترك وقبول الآخر.

(٧) يستهدف النموذج الجديد الدعوة أيضاً إلى تكوين حركة مجتمعية عربية، بين المجتمعات العربية وداخل المجتمعات العربية، شاملة الفاعليات التشريعية والثقافية والاجتماعية والتربوية والصحية، والتوجه نحو تأييد ومساندة نموذج التنشئة العربي الجديد وتثقيف الأفراد والمؤسسات المعنية بتنشئة الأطفال بما يحمله هذا النموذج من مبادئ لتفعيل مشاركة الأطفال وبناء قدراتهم وتهيئة بيئات تربوية تكفل لهم حقوقهم الإنسانية.

٣,٢ منطلقات النمـــوذج

إن بناء أي نموذج لتطوير أساليب تنشئة الطفل العربي أو تحديثها لابد أن يكون في ضوء مجموعة من الأسس والمفاهيم الاجتماعية والتربوية تستقي جذورها من واقع عمليات التنشئة

الاجتماعية وآثارها على تكوين الشخصية الاجتماعية للمواطن العربي.

إن الأسس التي تمَّ الاستناد إليها في وضع هذا النموذج يمكن تلخيصها فيما يلي:

(١) إن منطلقنا الأساسي في التفكير في ملامح نموذج عربي للتنشئة، هو أن التنشئة الاجتماعية باعتبارها عملية اجتماعية، هي الوسيط الرئيس في شخصية الفرد والحضارة الاجتماعية التي ينتمي إليها، وأن شخصية الفرد تتكون ضمن الأسرة ومؤسسات التنشئة الأخرى، وأن قيم وأنماط السلوك فيه تنتقل، إلى حد كبير، من خلال هذه وتتقوى بواسطتها.

فقد أصبح من المقرر والمتفق عليه بين علماء النفس والاجتماع اليوم أن العوامل التي تؤثر في تكوين شخصية الطفل هي عوامل تتصل بالسياق الاجتماعي الثقافي الذي ينشأ فيه الطفل في المقام الأول. فالمجتمع بما يحتويه من قيم، وعادات ونظم اجتماعية، وعلاقات إنسانية، ومهارات وآراء وأفكار، هو المجال الذي يتفاعل فيه ذلك الكائن الإنساني الناشئ، فينمو تدريجيّاً وتتشكل شخصيته شيئاً فشيئاً. ولذلك، لابد من فحص الأنماط والعوامل الاجتماعية والثقافية التي تسود المجتمعات التي تحدث فيها عمليات التنشئة الاجتماعية للأطفال، ولابد أيضاً من دراسة الأساليب التي يستخدمها، وفي المؤسسات كافة المعنية بالتنشئة تغييراً جذريّاً لإنتاج شخصيات اجتماعية جديدة تعتمد في علاقاتها مع الآخرين لا على السيطرة والخضوع، بل على التعاون والمساواة والعدالة والحرية.

(٢) إن طرق تنشئة الطفل تمثل دوراً حاسماً في تعيين نوعية الشخصية؛ من حيث ارتباطها بمجتمع معين، ودلالتها عليه؛ ولذا فإن فهم طرق تنشئة الطفل يؤدي إلى فهم السلوك الاجتماعي ودوافعه في المجتمع.

ومن ثم، فالنموذج العربي الجديد يتأسس على فكرة أن مستقبل المجتمع العربي ومصير عمليات التغيير الاجتماعي يرتبطان إلى حد كبير بحدوث تغير في الشخصية الاجتماعية للمواطن العربي، من خلال التغير في تنشئة الطفل. هكذا تصبح مؤسسات التنشئة العامل الاجتماعي الأول في عملية التغيير الاجتماعي طويل المدى. المطلوب إذن البحث عن نموذج جديد لتنشئة الطفل العربي يكون من شأنه إحداث تغيير في علاقات التنشئة الاجتماعية في الأسرة وفي المدرسة تغييراً جذريّاً، لإنتاج شخصيات اجتماعية جديدة تعتمد في علاقاتها مع الآخرين لا على السيطرة والخضوع، بل على التعاون والمساواة والعدالة والحرية، من هنا يبدأ بناء مجتمع حر مستقل تسوده العدالة والحرية.

(٣) تعتبر الأسرة والمدرسة ووسائل الاتصال الجماهيري أهم قنوات التنشئة الاجتماعية. وبناء عليه فإن الآباء والأمهات والمدرسين، والإعلاميين هم الفاعلون الرئيسون في عملية التنشئة، كما أن الأطفال هم الطرف المتلقي للتنشئة.

(٤) الأطفال لا يشكلون فئة متجانسة، بل عدة فئات تتفاوت فيما بينها تفاوتاً شديداً من حيث موقعها في البناء الاجتماعي وفي نوعية فرص الحياة الأسرية والتعليمية المتاحة لكل منها. فهناك أطفال الصفوة، والطبقات الوسطى، والطبقات الأقل حظّاً، ناهيك عن الفروق الإيكولوجية والمكانية، أطفال الحضر، والريف، والبادية. وتتعاظم هذه الفروق والاختلافات بتعاظم الفوارق البيئية والاجتماعية والاقتصادية، إلى المدى الذي لا تسمع به جماهير غفيرة من فقراء الأطفال في الريف والمناطق الفقيرة والعشوائية في الحضر، والذين تنغمس أسرهم في الكفاح الدائم من أجل الاستمرار في البقاء، ويعملون ويتعلمون في الوقت ذاته في أحيان كثيرة، شيئاً عن مشكلات ساخنة يثيرها الأطفال في الفئات الاجتماعية العليا والوسطى (محمود عودة، ١٩٩٦ : ٣٩).

نموذج تنشئة الشباب يتعين أن يهتم اهتماماً كبيراً بنطاق تأثير هذه السياقات المتنوعة، وأن المعنى الوحيد لنموذج التنشئة يتمثل في إعمال مبدأ "التحيز الإيجابي" للفئات الفقيرة والمهمشة في جميع المجتمعات، وتمكينها من تحقيق المهمات الأساسية للأطفال، بالانتقال إلى مرحلة الاستقلال الذاتي وعدم الاعتماد على الآخرين اجتماعيّاً واقتصاديّاً (والتي تختلف في مضمونها وطول مدتها وصعوبات تحقيقها بين أطفال وشباب القوى الاجتماعية المختلفة داخل المجتمعات وفيما بينها)، وبناء الثقة في المجتمع ومؤسساته بتهيئة خيارات أوسع أمامهم في مجالات التعليم والعمل والثقافة والمشاركة الحقيقية في بناء المجتمع.

(٥) يرتبط الأطفال – رمزيّاً – بالمستقبل، فهم يمثلون احتمالاً مستقبليّاً. ومن ثم، تتجه المجتمعات إلى التفكير في الأطفال والشباب في علاقاتهم بالمستقبل سواء مستقبلهم الخاص بهم أو مستقبل المجتمع الأكبر.

أيّاً ما كان الأمر، فإن الأطفال يعيشون في الزمن الحاضر وكذلك من الضروري ألَّا ننظر فقط إلى حياة الأطفال باعتبار استهدافنا بلوغهم مرحلة النضج الكامل متجاهلين حياتهم الحاضرة، في حين نركز فقط على ما يتجهون نحوه من حياة الشباب والكبار. ومع ذلك، يظل التوجه المستقبلي للطفولة له مغزاه وأهميته. لكن غض النظر عن حياة النشء اليوم، من

خلال الاستثمار في تعليمهم وصحتهم – على سبيل المثال – سوف يؤثر عليهم. ليس فقط اليوم، ولكن من المحتمل طوال حياتهم كاملة.

(٦) من المهم، بل من الضروري تبني وجهة النظر القائلة بأن الأطفال والشباب يمثلون حيوية فاعلة ونشطة في حياتهم الشخصية وليسوا مجرد موضوعات للنمو أو مجرد كائنات أقل نضجاً وعقلاً. كل الأطفال والشباب كائنات إيجابية فعالة يستطيعون ممارسة بعض الضبط لمواقفهم الشخصية ويتعين إدراك صناع السياسات والمسئولين والباحثين لهذه الحقيقة.

(٧) تمثل "تربية الأمل" مبدأ أساسيّاً من مبادئ "النموذج العربي الجديد" لأنه لا يمكن تطوير نمط التنشئة التقليدي السائد اليوم في الدول العربية، ما لم يتضمن جميع الأطفال العرب، بمن فيهم الأكثر ضعفاً وتعرضاً للمخاطر. فكثير من الأطفال من أصحاب الاحتياجات الخاصة وأطفال الشوارع وعمالة الأطفال والأطفال اللاجئين، يعانون كثيراً بسبب ظروف التنشئة الاجتماعية والتي يعيشون في ظلها. ولا شك أن التفكير في نموذج جديد للتنشئة يتطلب البحث عن فرص لهؤلاء الأطفال لكي يتم تنشئتهم وتنمية قدراتهم ومشاركتهم في القرارات المتصلة بحياتهم ومن مبادئ وقوانين حقوق الطفل؛ لكي يعيشوا حياة حرة كريمة.

٣- نماذج ومداخل التنشئة الاجتماعية للطفل

برزت خلال العقود القليلة الماضية نماذج وإستراتيجيات مختلفة على الصعيدين العربي والعالمي تستهدف وصف خصائص الطفولة وأنواع التنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمعات وأساليب الارتقاء بها داخل الأسرة وفي المجتمع الأكبر.

وهناك على الأقل نموذجان أو اتجاهان بارزان للطفولة والتنشئة الاجتماعية للأطفال، وهما: **النموذج التقليدي السلطوي، والنموذج الإنساني النقدي**، ولا شك أن هذين النموذجين يختلفان في كثير من أبعادهما، على الرغم من أن كلّاً منهما ينطلق من أساس فلسفي لتحقيق الإعداد الأفضل للمواطنين من أجيال الطفولة الصاعدة، مغاير في أوضاعه، وأفكاره، ومضامينه لتنشئة الأطفال وتبعاتها.

ونحن في المنطقة العربية في حاجة إلى فحص الافتراضات، والتوجهات والأسس الفلسفية والإجرائية، لكل من هذين الاتجاهين من أجل أن نتمكن من تطوير نموذج عربي لما يجب أن تكون عليه التنشئة الاجتماعية للأطفال العربية.

ونحدد فيما يلي الخطوط الأساسية لنماذج تنشئة الطفل وطبيعة الطفولة التي ظهرت في أدبيات العلوم الاجتماعية خلال العقدين الماضيين، ثم ننظر إلى تبعات هذين النموذجين ونتناول ملامح الدراسات الاجتماعية الجديدة للطفولة تمهيداً لطرح نموذج عربي ينطلق من واقع ومقتضيات تطوير التنشئة الاجتماعية لأبناء الأمة العربية.

١,٣ النموذج التقليدي

ترصد الأبحاث والدراسات العديدة هيمنة اتجاه في تنشئة الأطفال يفرض التزمت والتسلط على تنشئة الأطفال وتعلمهم في أغلب المجتمعات الإنسانية منذ مطلع عصر النهضة وحتى مطلع القرن الحادي والعشرين. ويقوم هذا الاتجاه في التنشئة على مجموعة من الاقتراضات مفادها على النحو التالي:

- مرحلة الطفولة تنفصل انفصالاً كاملاً عن عالم الكبار.
- الأطفال تعولهم الأسر وهي مسئولة عن تنشئتهم.
- الأطفال أقرب إلى الطبيعة من الكبار.
- الأطفال وجود غير كامل – ناقص مقارنة بالكبار.
- الأطفال يحتاجون إلى الحماية من أنفسهم.
- إن تعلم الانضباط والنظام يبدأ من الطفولة.
- يدرك الكبار ما ينبغي تنشئة الأطفال عليه أكثر من الأطفال أنفسهم.
- هناك أسلوب خاص في التنشئة ينبغي على الكبار قيادة جميع الأطفال إلى التنشئة وفقاً له.

ويقوم هذا الاتجاه المتسلط في تنشئة الأطفال على افتراض أن الآباء والكبار عموماً يدركون ما ينبغي تعليمه للأطفال أكثر من الأطفال أنفسهم، وأن تضمين خبرات الأطفال في عملية التنشئة أمر غير مقبول؛ لأن خبرات الأطفال أقل شمولية ونضجاً، فهي غير موثوق بها؛ لأنها دون مستوى الحقيقة.

ويظهر واضحاً في أسلوب التسلط في التنشئة الاجتماعية للطفل، والذي يحول دون وصول الأطفال إلى أداء استجابات إبداعية مدهشة وجديدة. أن إجبار الأطفال على الطاعة، والالتزام بأسلوب، وطريقة محددة في العلاقات داخل الأسرة، قد يأخذ شكل الحوارات الأسرية وأساليب التهذيب والمشاركة والمساواة في قيمة الثواب والعقاب والتعليم والمتابعة.

ويمثل هذا النموذج مجموعة من الرؤى والتوجهات والنظريات التي تتباين في تحليلاتها وتفسيراتها لطبيعة الطفولة وأنواع التنشئة الاجتماعية والعلاقات الأسرية والاجتماعية التي يحتاجها وفقاً لذلك، ولكنها تتفق – في نهاية الأمر– على أهمية وضرورة وحتى الوصاية على الأجيال بمعنى تحكم الكبار في أساليب التنشئة الاجتماعية.

ويمكن رصد نماذج لهذه التوجهات فيما يلي:

(١) الرؤى الغربية التاريخية للطفولة والتنشئة الاجتماعية.

(٢) التوجهات الأكاديمية: علم نفس النمو وعلم الاجتماع نموذجان لهذه التوجهات.

(٣) تصدير النماذج العالمية للطفولة.

وفيما يلي توضيح لكل من هذه التوجهات الثلاثة:

(ا) الرؤية الغربية التاريخية للطفولة والتنشئة الاجتماعية

إن وجهة النظر هذه تبنَّت في أحد أنماطها رؤية الأطفال على أنهم "شياطين صغار" جاءوا إلى هذا العالم محملين "بالخطيئة الأصلية"؛ ومن ثم فهم في حاجة ملحة إلى التوجيهات الأخلاقية الصارمة (Jenks, C., 1996).

والأطفال أيضاً – وفقاً لهذا المنظور – يتشوقون بلهفة وشغف إلى اللهو والسعادة فهم مشاغبون فاسدون، وقد يقودهم هذا العبث إلى عادات سيئة مالم يتم ضبطهم بحزم وصرامة. (James, A. et. al., 1998).

وقد استمر تأثير وجهة النظر التقليدية على أغلب المجتمعات الغربية طوال الفترة من القرن السابع عشر وحتى اليوم. وتمت تغذية فكرة إبعاد الأطفال عن أماكن معينة وحمايتهم من الأسر غير السوية في مؤسسات خاصة، على اعتبار أن ظروف هذه الأسر قد تساعد على تحرير قوى الشر الكامنة في الطفل وانطلاقها؛ الأمر الذي قد يؤدي ليس إلى تهديد الأطفال أنفسهم فقط، بل قد يمتد إلى مجتمع الكبار الأوسع. (Boyden, J., 1996).

على أي حال، فعلى النقيض من وجهة النظر هذه، نظر فريق آخر من المفكرين إلى الأطفال على أنهم ملائكة يتسمون بالبراءة ويتأثرون بالعالم الذي يحيط بهم. وبدلاً من دفعهم إلى الطاعة والانصياع، فإن الأطفال بحكم طبيعتهم يحتاجون إلى التشجيع والمساندة. (Jenks, C., 1996).

وفي هذا التوجه نظر إلى الأطفال على أن لهم خصوصية ويحتاجون إلى الحماية ليس فقط

من واقع ضعفهم الداخلي، بل بسبب طبيعتهم الفطرية التي تتطلب الدفاع والحماية. (James, A., et. al., 1998).

ومع أن هذا التوجه كان واضحاً في كتابات القرن الثامن عشر لا سيما عند "جان جاك روسو" على وجه الخصوص، فإن انتشاره وذيوع تأثيره الكبير في المجتمعات الغربية جاء خلال القرن العشرين خصوصاً في أوساط الطبقة الوسطى وكانت له متضمنات تطبيقية واسعة (Jenks, C., 1996).

إن هذا التوجه الذي ينظر إلى الأطفال على أنهم مواطنون لهم كامل الحقوق والأهلية كالكبار تماماً، بدأ في التأثير على علاقات الكبار بالأطفال في المجتمع بصفة عامة، وفي السياقات الخاصة، كالبيت أو المدرسة، ويمكن النظر إلى هذين المنظورين على أنهما يشتملان على كثير من الخصائص الشائعة لدى عامة الناس حول الطفولة في أغلب المجتمعات. (Ansell, 2005).

وفي حين أنه يظهر أن هذين التوجهين متعارضان فإنهما في الحقيقة يرتبطان ارتباطاً وثيقاً:

- **كلاهما يرى الأطفال أقرب إلى الطبيعة منه إلى عالم الكبار: إما أن للأصحاب نوازع فطرية شريرة تحتاج إلى تهذيب، وإما أنهم يحتاجون إلى تنمية معارفهم وأخلاقهم.**
- **كلاهما يرى أن الأطفال يختلفون أساساً عن الكبار، ويطالبان بالفصل فيزيقيّاً بين عالم الأطفال وعالم الكبار.** (Jenks, C., 1996).

وبسبب خوف كليهما، كان الأطفال يبعدون عن الأماكن العامة التي يرتادها الكبار، فإما يودعون في أماكن خاصة بالأطفال ، وإما يتركون في المنازل. (Holloway, S.L. & Valentine, G., 2000).

- **أيضاً نادراً ما أتيحت للأطفال فرصة الاستماع إلى أصواتهم . إن فكرة أن الأطفال يمكن أن نشاهدهم ولكن لا نسمعهم توضح عدم اكتراث الكبار في المجتمع بآراء الأطفال.** (Ansell, 2005).
- **ونظر أصحاب هذا التوجه إلى الأطفال على أنهم يمثلون وجوداً إنسانيّاً غير كامل، ومجرد متلقين سلبيين لرعاية الكبار وعنايتهم وتمويل احتياجاتهم بدلاً من النظر إليهم على أنهم أفراد ناشطون في حياتهم الشخصية وفي المجتمع الأكبر. إنهم ينتمون إلى أسر تمارس بالنيابة عنهم مهام مهمة لهم وتمثل مصالحهم.** (Ansell, 2005).

مع بداية القرن الحادي والعشرين يبدأ وصف الطفل في المجتمعات الغربية باستخدام

مصطلحات ومفاهيم أكثر إنسانية، وينظر إلى المجتمع على أن محوره الطفل، وتركز وسائل الإعلام على براءة الأطفال.

ومع كل ذلك، تظل هذه المصطلحات بعيدة كل البعد عن حياة الأطفال الواقعية وليست لها علاقة بمصالحهم. فالأطفال لا يزالون موضوعاً لأنوا ع مختلفة من القواعد والتعليمات الصادرة عن الكبار.

لم يعد من الممكن معاملة الأطفال معاملة سيئة، ومع ذلك، لا يمكن إتاحة الفرص أمامهم لممارسة أساليبهم الخاصة في الحياة. (James, A., et. al., 1998).

انتشرت كثير من النظريات والرؤى التي تصف حاجات وخصائص الأطفال بصورة غير مسبوقة، وتبدأ هذه الرؤى بالنظر إلى الطفولة خارج السياق الاجتماعي والثقافي الذي يرتبط به الطفل.

وساعدت النظرة إلى الطفولة على أنها حالة طبيعية في ظهور اتجاه لرؤى ومفاهيم غربية تفترض أنها تنطبق على السياقات غير الغربي.ة (Jenks, C., 1996).

على أي الأحوال، فإن خصائص الأطفال السائدة اليوم في إطار الإعلام الغربي لا ترتبط سوى بمظاهر الطفولة في المجتمعات الغربية والتي تختلف جذرياً عن خبرات العالم الثالث ولكن يبقى لها تأثير قوي على سياسات التنمية ورعاية الطفولة وممارساتها، وتظهر متابعتها في إعلام أطفال العالم الثالث.

ويؤكد هذا الإعلام – على وجه الخصوص – على براءة الأطفال وحاجتهم إلى الحماية، كما يستهدف نشطاء التنمية وحقوق الإنسان تنمية الوعي المجتمعي بضرورة الاهتمام بالأطفال في مجتمعات العالم الثالث. (Boyden, J., 1996).

(٢) التوجهات الأكاديمية: نماذج لاستبعاد فاعلية الطفل في التنشئة الاجتماعية

يفترض علم نفس النمو لاسيما لدى "جان بياجيه" افتراضين لهما جذور في المفاهيم الغربية الشائعة عن الطفولة: أولهما، أن الطفولة ظاهرة طبيعية أكثر منها اجتماعية؛ ومن ثم، يخضع الأطفال لعمليات طبيعية حتمية (James, A., et. al., 1998). وثانيهما، أنه يركز بصورة أساسية وشاملة على الجانب المعرفي. (Ansell, 2005).

ويستند نموذج "بياجيه" في النمو الطبيعي للطفل إلى رؤية وضعية للتجربة مع الأطفال وملاحظة سلوكهم خلال مراحل نموهم المختلفة، وقد حدد "بياجيه" مجموعة من مراحل النمو

المعرفي للأطفال وفقاً لنموذجه. واعتقد "بياجيه" أن كل الأطفال يتحركون عبر هذه المراحل في نظام زمني مبرمج وفقاً لتكوينهم الجيني. وطبق "بياجيه" تفسيره البيولوجي الطبيعي على سلوك الأطفال، فهو يحاول أن يتعرف على التكوينات – المعرفية– العقلية في كل مستوى عمري، وكيف يحدث تكيف بين هذه التكوينات ومتطلبات البيئة. ومثال ذلك، أن الطفل يحقق عند مشيه أهدافاً لم يكن بوسعه تحقيقها دون المشي وينشأ عن ذلك نمط متكامل توضحه حقيقة أن كل الناس يمشون، وأن بيئتنا الاجتماعية أصبحت معدَّة بحيث يكون المشي حاجة، ويصبح المشي جزءاً من متطلبات البيئة.

مراحل النمو في نظرية جان بياجيه

السن	المرحلة	كفايات الطفل
من الميلاد – سنة ونصف السنة	الحس حركة	يحصل على المعلومات من البيئة من خلال أساليب السلوك الفطرية والانعكاسية مثل المص والقبض وغيرهما.
٢ – ٤	مرحلة ما قبل العمليات (التفكير الرمزي)	يبدأ في فهم السببية وفي تكوين تمثيلات عقلية داخلية. يبدأ الطفل في تعلم اللغة، والتمركز حول خبرات، ولا يمكنه فهم منظور الأشخاص الآخرين. ويتحول التفكير من صورته الحركية إلى صورة التفكير الرمزي.
٥ – ٦	مرحلة التفكير الحدسي	يبدا في تنظيم، وتصنيف وتكميم الأشياء، ويستخدم الحدس في حل المشكلات، لكن يبقى تفكير الطفل متمركزاً حول الذات.
٧ – ١٠	مرحلة العمليات العيانية	وتظهر عمليات تفكير أكثر تعقيداً لكنها تبقى مرتبطة بالخبرات البدائية، ويبدأ الطفل في النظر إلى الأشياء من منظور الآخرين.
١٢ – ١٥	مرحلة العمليات الشكلية (التفكير المجرد)	يبدأ التفكير المجرد في هذه المرحلة، ويمكن للطفل أن يستخدم نمط التفكير التأملي والأسلوب الفرضي الاستدلالي في تحليله ومعالجته للمشكلات.

من هنا نرى أن "بياجيه" ينقل كل المفاهيم والأنظمة العضوية البيولوجية إلى تكوينات عبَّر عنها بالمخطط (Schema) والتي تقابل فكرة التكوين في الأحياء، ويستبعد بالكامل أبعاد السياق الاجتماعي البنائي كافة.

يتحرك الأطفال إذن – من جميع الثقافات والطبقات الاجتماعية والمجتمعات المتباينة – عبر هذه المراحل وفقاً لنظام زمني محدد سلفاً. وتنتظم هذه المراحل في هرمية مع إضفاء قيمة ومكانة أكبر للمراحل المتأخرة . (Ansell, 2005).

وفقاً لبياجيه، ينتقل الأطفال من مرحلة إلى أخرى، جميعها محدد سلفاً. والنموذج المثالي هنا يتمثل في تحقيق العقلانية العلمية، ورؤية العالم باعتباره مجموعة من الحقائق، والتحكم في العواطف والانفعالات. وباعتباره نموذجاً هرميّاً، يزودنا بأساس تحليلي عن الأطفال والكبار مؤكداً تميز الكبار. ويؤكد "بياجيه" دائماً أنه يتعين النظر إلى الطفولة على أنها مراحل غير كاملة حيث لا يكتمل الوجود الإنساني إلَّا ببلوغ مرحلة الرشد والنضج الكامل. (James, A., et. al., 1998).

ومن المؤكد أن نموذج "بياجيه" للنمو أحد أنماط المركزية الأوربية، فالنموذج المثالي للكفاءة المعرفية للكبار يمثل نموذجاً غربيّاً قائماً على أساس القدرة على التفكير في العالم باستخدام مفاهيم المنطق الغربي، كما أنه منعدم المصداقية من الناحية الإمبريقية: فلقد أظهر الأطفال امتلاكهم بعض الكفايات المعرفية، قبل إعلان "بياجيه" عنها بزمن طويل، كما تمَّ مشاهدة أنماط مختلفة في سياقات اجتماعية متباينة.

ومع ذلك، فقد كان لنظرية "بياجيه" تأثير واسع على التعليم والطب والهيئات الحكومية التي انشغلت باختبار الأطفال والنظر إلى مدى تطابق مستويات نموهم المعرفية بالمراحل التي حددها "بياجيه". (Ansell, 2005).

ولم يكن علم النفس المجال الوحيد الذي حاول تفسير الطبيعة غير الناضجة للأطفال واتصافهم باللاعقلانية وافتقادهم للكفايات الاجتماعية والثقافية وأساليب انتقالهم إلى كبار مستقلين وناضجين وعقلانيين يمتلكون كفايات اجتماعية وثقافية. (Prout, A. & James, A., 1990).

فقد كان علماء الاجتماع أكثر وعياً بتنوع ممارسات تنشئة الأطفال، وأشاروا إلى أنه بدلاً من فكرة "النمو الطبيعي"، فإنه يتم تطبيع الأطفال اجتماعيّاً من خلال أساليب وطرق مختلفة في المجتمعات الإنسانية. في نظرية تالكوت بارسونز (Talcott Parsons 1951) الوظيفية البنائية، ينظر إلى التنشئة أو التطبيع الاجتماعي Socialization باعتبارها عملية "ميكانيكية" يستجيب خلالها الأطفال لمثيرات خارجية يقدمها لهم الكبار.

فالأطفال هنا يستقبلون سلبيّاً ثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه، ويعيدون كذلك إنتاجها، ويكتسبون بالتدرج الأدوار الاجتماعية للكبار. (Caputo, V., 1995).

وهكذا يشكل المجتمع الفرد، وفي ثنايا هذه العملية يعيد إنتاج نفسه: ليس ثمة دور لفاعلية الفرد، حتى بين الكبار. ومن الطبيعي، أن ينظر إلى الأطفال الذين لا يتطابقون أو "ينحرفون" عن معايير الثقافة على أنهم أخفقوا في عمليات تنشئتهم الاجتماعية.

(٣) تصدير النماذج العالمية للطفولة

لم يقتصر تأثير الأفكار الغربية الشائعة خصوصاً في أوساط الطبقة الوسطى حول الطفولة والتنشئة الاجتماعية للأطفال وكذلك النظريات الأكاديمية الغربية التي دعمت هذه الأفكار وساندتها، على المجتمعات التي ظهرت بها، بل إنها انتشرت بقوة من خلال الهجرة وأنشطة التبشير والاستعمار؛ هكذا ساعدت هذه العوامل على نشر نموذج عالمي للطفولة خلال القرن التاسع عشر في كثير من بلدان العالم المختلفة.

ومنذ منتصف القرن العشرين تمَّ تصدير هذه الأفكار إلى إفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية. وكان للمنظمات غير الحكومية والهيئات الدولية دور كبير في هذا المضمار. ولابد هنا من تأكيد أن النموذج العالمي للطفولة يمثل مجرد نموذج مثالي يطمح المواطنون في المجتمعات المختلفة إلى تحقيقه. بيد أنه بالنسبة إلى الغالبية العظمى من أطفال العالم الثالث (وأيضاً في المجتمعات الغربية)، يخفق في وصف خبراتهم الحياتية الحقيقية.

ومع ذلك، يظل، باعتباره نموذجاً مثالياً، مؤثراً بقوة على حياة المواطنين الصغار في أغلب مناطق العالم (Ansell, 2005).

الفكرة العالمية حول الطفولة

- **هناك تمييز طبيعي وعام بين الأطفال والكبار يقوم على أساس الخصائص البيولوجية والسيكولوجية التي يتم التسليم بها دون فحص.**
- **الأطفال أصغر وأضعف ويتم تعريفهم عن طريق الأشياء التي لا يستطيعون القيام بها.**
- **ينمو الأطفال من خلال مراحل محددة علمياً، لها خصائصها وجدولها الزمني المحدد.**
- **النموذج العالمي هو الأفضل من كل الأشكال الأخرى للطفولة.**

المصدر: Boyden & Ennew (1997)

بالرغم من أن حقيقة النموذج العالمي للطفولة يتأسس بوضوح على مثال الطبقة الوسطى الغربية مع تأييد ودعم من نماذج من علم نفس النمو التي كانت محلّاً للنقد والرفض من جانب كثير من رجال الفكر والأكاديميين خلال العقود السابقة؛ فإنه في كثير من المجتمعات المتقدمة والنامية لا يزال يسيطر على سياسات التنمية.

هذا النموذج له ثلاث مشكلات أساسية:

- **أولاً:** إن المشكلات التي تؤثر على الأطفال في العالم الثالث تنسب إلى ضعف الأداء الوظيفي للأفراد أو مرضهم النفسي أو الاجتماعي. فالأطفال الذين يختلفون عن النموذج العالمي يتم تعريفهم على أنهم غير عاديين، ويتم بذلك تجاهل أهمية السياسات الاجتماعية والاقتصادية التي يعيشون في إطارها.
- **ثانياً:** إن النموذج العالمي يضع مسئولية تربية الأطفال أساساً على كاهل الأسرة. فالأطفال لا يحملون أي مسئولية فردية عن مشكلاتهم باعتبارهم مدركين أنهم لا يمتلكون أي فاعلية. بل إن الأسر هي التي يقع عليها اللوم. بالرغم من أن فكرة حاجات الأطفال يتم الاستجابة لها بصورة أفضل في إطار الأسرة فإنها تقوم على أساس من البحث الإمبريقي كما أنه يتوقع من الأسر أن تقوم بمجموعة واسعة من الوظائف، والفشل في أدائها يستوجب اللوم، ويتوقع من الأطفال النمو في إطار المنزل.
- **ثالثاً:** النموذج العالمي يجعل الصعوبات التي يواجهها الأفراد فردية، ويضع المسئولية على الأسرة ويستبعد فاعلية الأطفال ومشاركتهم في عملية التنشئة الاجتماعية، فإنه ينظر إلى الأطفال على أنهم لا سياسيون Nonpolitical. وهكذا تتمكن الحكومات والمنظمات الدولية من التخلص من أي مسؤليات وإلقائها على كاهل الأسر. (Ansell, 2005).

٢,٣ النموذج الإنساني النقدي

إن إنكار فاعلية الطفل في عملية التنشئة الاجتماعية يؤدي بنا – في نهاية المطاف– إلى اتباع نوع من الطفولة تتشكل اجتماعياً وفق قالب محدد، وإلى إنتاج نوع من الأطفال مغلق الذهن، وأعيقت أمامه ظروف التخيل، والتفكير، ومعالجة المعلومات ومخالفتها: أطفال سلبيين، تابعين، مسلوبي الإرادة، ليس لهم طموح المبادرة، والتعبير عن النفس بثقة، مسالمين، يخافون من الجديد، ويطمئنون للروتين. إن إيمان الآباء والمعلمين بهذه النظرة وهذه الممارسات يؤدي إلى إلغاء وجود الطفل الذي يتصف بالتفرد والنمو، ويفتقر إلى المحتوى والذاتية. (يوسف قطامي، ١٩٩٠).

وقد ظهر النموذج الإنساني النقدي للطفولة والتنشئة الاجتماعية خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين من أجل أن يتدارك هذه السلبيات. ويتميز هذا النموذج بمشاركة الأطفال في عملية التنشئة الاجتماعية وتمكينهم وتنمية قدراتهم على التفكير الإبداعي هدفاً أساسيّاً له. ويعد تأكيد فاعلية الطفل ومشاركته وتمكينه بوصفه مواطناً له حقوق إنسانية أساسية هو الهدف الأساسي للنموذج.

ومن ثم فمشاركة الطفل في عمليات تنشئته هي أساس السماح في عمليات التنشئة. فآليات التنشئة وفقاً لهذا النموذج يجب ألَّا تفرض التزاماً على الطفل، بل يتعين التشارك بين الكبار والصغار في تحديد طرق وآليات عمليات التنشئة سواء في الأسرة أو المدرسة أو حتى في المجتمع الأكبر.

ويمثل هذا النموذج وجهات نظر تتسم بالتداخل في بعض مكوناتها، على الرغم من أن كلّاً منها ينطلق من أساس فلسفي لتحقيق فاعلية الطفل ومشاركته في عمليات تربية مغايرة في أفكارها، ومضامينها وتوصيفها لأدوار كل من الأطفال والأسرة، وتبعات هذا التوصيف. وتتلخص وجهات النظر هذه فيما يلي:

(١) المنظور البنائي الاجتماعي.

(٢) المنظور الإنساني النقدي.

(٣) الدراسات الاجتماعية الجديدة للطفولة.

(١) المنظور البنائي الاجتماعي

يرجع الفضل في وضع الكتابات الأولى للبنائية الاجتماعية Social Constructivism إلى فيجوتسكي Vegotsky، (١٩٧٨) وميرل Merrill (١٩٩١). وقد رفض فيجوتسكي نظرية بياجيه في استبعاد السياقات الثقافية الاجتماعية في تحليله لنمو الأطفال. ورأى بدلاً من ذلك أن تنمية المعرفة تظهر أولاً على المستوى الاجتماعي ثم على المستوى السيكولوجي الداخلي للطفل، فلا يحدث تكوين للمعنى ما لم يرتبط بالسياق الاجتماعي لبيئة التنشئة والتعلم. ومن هنا يبرز دور العلاقات الاجتماعية الناجحة باعتباره ضرورة لحدوث التنشئة الناجحة التعلم. ويتفق "فيجوتسكي" مع "بياجيه" على أهمية الدور النشط للمتعلم ولكنه يختلف عنه في إعطائه دوراً كبيراً للسياق الاجتماعي وما يحدث فيه من تفاعل اجتماعي واستخدام اللغة لنقل الخبرة الاجتماعية للأفراد،

ومن ثم، فإن البنائية الاجتماعية تقوم على أساس أن الثقافة والمجتمع من العوامل المؤثرة على تنمية معرفة الطفل وشخصيته. كما أن العامل الأكثر أهمية لبناء المعنى لدى الطفل هو الحوار والمناقشة داخل الأسرة وبين المعلم والدارسين في الفصل. (P. Scott, 1998 : 45 – 80).

وهكذا يؤكد البنائيون الاجتماعيون أن السياق الذي يتم فيه التعلم والتنشئة الاجتماعية والسياق الاجتماعي الذي ينشأ في إطاره الأطفال يعدان عاملين حاسمين في عملية التنشئة ذاتها.

إن التنشئة في النظرية البنائية الاجتماعية يتطلب من الأطفال أداء دور كبير في إدارة المهمة إذا قورن بالتنشئة التقليدية، فليس من المحتمل أن يصبح الأطفال مفكرين ومتعلمين ذاتيّاً ونشطين ما لم تكن هناك فرصة للمشاركة في عملية التنشئة ذاتيّاً. والطفل هنا ليس محاوراً ومتفاعلاً فحسب، بل من الأهمية أن يكون مشاركاً ومفسراً ومنتجاً للمعاني والسلوكيات.

ونتيجة لتقدم البحوث والدراسات التي أجريت في مجال تربية الطفل، ظهرت خصائص واضحة الملامح للطفل من وجهة نظر البنائية الاجتماعية، تميزه عن النظرة التقليدية؛ الأمر الذي أدى إلى تغير النظرة إلى الطفل، وإلى إمكاناته، وإلى أساليب التنشئة والرعاية التي توجه له، وإلى البيئة الأسرية والمدرسية التي تهيأ لتنشئته. وبذلك يمكن وصف خصائص الطفل الذي ينمو وينشأ وفق الاتجاه البنائي / الاجتماعي عن طريق مقارنة خصائصه بخصائص الطفل وفق النظرة التقليدية، والتي تظهر في الجدول التالي. (يوسف قطامي، ١٩٩٠ : ٣١ – ٣٢).

الرؤية التقليدية للطفل / المتعلم	الطفل من منظور البنائية الاجتماعية
جامع للمعلومات والخبرات الجاهزة من جانب الكبار.	صانع للمعرفة بصورة تلقائية.
يستقبل التعليمات بطريقة آلية.	يطرح الأسئلة الأصيلة التي تفتح أمامه مجالات تعلمية واسعة.
يستمع لأفكار الكبار ويعتنق تصوراتهم.	يقوم بالتفسير، والتأويل، والتحليل، والتأمل، وعمل ما يواجهه من خبرات ومواقف.
يستقبل الخبرة عن طريق تلقين الكبار وتقليدهم.	يستقبل الخبرة عن طريق الحواس، وينتبه إليها، ويدركها، وينظمها، ويصنفها، ويرمزها، ويربطها ببنائه المعرفي وبالتراكيب المعرفية التي توجد لديه، ويدمجها، ثم يخزنها في مخزونه المعرفي ثم يسترجعها عند الحاجة.
ما يعرفه ثابت.	ما يعرفه متغير وخاضع للتعديل.

محافظ جامد.	متحرر، تلقائي، باحث عن المواقف التي يستخدم فيها أفكاراً جديدة.
كائن سلبي خالٍ من أي خبرات.	عضو حيوي فاعل ونشط في اكتساب المعاني والمعارف.
يميل إلى التفكير ونسخ ما ينظمه الكبار وهو ساكن.	يميل إلى أن ينظم البيئة حتى يسهل عليه إدراك مكوناتها، وهو دائم التجدد في تنظيم ما يعرض عليه.
ذهنه صفحة بيضاء، وينتظر ما يُقدم له من معلومات وتوجيهات.	توجد لديه خبرات على صورة بُنى معرفية وهي دائماً في حالة تعديل وتغيير، لكي يُسقط المشوه منها ويحل فيها ما تمَّ اكتسابه من معانٍ جديدة.

دور الأسرة ودور الطفل في الرؤية البنائية الاجتماعية	
دور الأســرة	**دور الطفــل**
يظهر الكبار في الأسرة الحب والاحترام لجميع أفراد العائلة بلا أي تمييز.	يتفاعل الطفل مع الظروف والمواقف لتطوير البنية المعرفية وشخصيته.
يؤمِّن الوالدان بيئة أسرية آمنة ومريحة، تحفز على النضج والنمو الجسمي والعقلي والنفسي السليم.	لديه أساليب ووسائل وإستراتيجيات للتفاعل مع البيئة واكتساب المعاني والمعارف من مصادرها المختلفة.
تساعد الأسرة كل طفل من أبنائها على تنمية قدراته إلى الحد الأقصى.	الطفل نشط حيوي وفاعل في تنظيم وتشخيص التوجيهات الموجهة إليه.
يتفق الآباء على أن كل الأبناء - الأولاد والبنات - أو ذوي الإعاقة قادرون على النمو والتعلم.	يستجيب الطفل للمواقف ويتعامل مع المشكلات والانخراط في النقاش؛ بهدف الوصول إلى معرفة السلوك المناسب والخبرات المفيدة له.
الآباء فاعلون، وناشطون؛ يعرضون، ويسألون، ويفسرون، ويوجهون، ويقررون.	الطفل فاعل؛ يناقش، يقبل، يرفض، يسأل ويحل مشكلاته الشخصية بنفسه وينظم أفكاره ويعرضها، ويحقق التعزيز الذاتي الداخلي.

(٢) المنظور الإنساني

افترض المفكرون التقليديون في مراحل تاريخية سابقة أن "معنى التنشئة" هو أن نضع المعرفة والقيم الأخلاقية والسعادة والتقاليد داخل عقل الطفل وشخصيته، وأن نساعده على

التكيف مع ثقافة المجتمع. ونتيجة لذلك، عمد الآباء والمدرسون إلى تقدير الطاعة والانصياع أكثر من تقديرهم لاهتمامات الأطفال ومبادراتهم، كما استخدموا الثواب والعقاب أكثر مما اعترفوا بتبادل الآراء مع الأطفال لتعزيز السلوكيات الطيبة. وقضوا بذلك على "الاستقلالية الذاتية للطفل"، وهي هدف التنشئة في النموذج البنائي الاجتماعي والذي يختلف كثيراً عن أهداف التنشئة التقليدية.

وقد أدى تطور النظرية البنائية الاجتماعية إلى رفض الافتراض التقليدي واعتماد افتراض جديد يقوم على احترام شخصية الطفل، ومعاملة الطفل على أنه إنسان له وجود فريد ومتميز، وقد توصلت البنائية الاجتماعية في دراساتها إلى أن تحليل ذاتية الطفل هي أفضل طريقة لمساعدته على تنمية المهارات الضرورية في المعرفة وفي التفكير. ومما غيّر النظرة إلى الطفل هو ظهور اتجاهات منها:

- **الطفل كائن عضوي حي، نشط وفاعل.**
- **يمكن أن يسهم الطفل إسهاماً فاعلاً في عملية تنشئته وتربيته بما له من إمكانات إدراكية وذهنية.**
- **تتضمن وظيفة الأسرة التعرف على ما يمتلكه الطفل من استعدادت وإمكانات، وتتضمن كذلك التعرف على خصائص تفكيره وحاجاته.**
- **ينبغي أن تنظم بيئة الأسرة لكي تسهم في تمكين الطفل وتنمية مفاهيمه واتجاهاته.**
- **ينبغي أن تكرس كل الأنشطة والفعاليات الأسرية وتربية الطفل تربية معرفية، ووجدانية، واجتماعية، وجسمية.**
- **ينبغي أن نهيئ جو العلاقات الأسرية لنجعل الطفل فاعلاً وحيوياً، ومنظماً لحياته الشخصية والخبرات التي تُعرض له.**
- **الطفل مسهم ومعد للخبرات التي يرغب في اكتسابها.**
- **للطفل الحرية في اختيار الممارسات التي تسمح بتطوير شخصيته وفكره بالتعاون مع الأسرة.**

وقد أدى ذلك إلى ظهور معنى متطور للتنشئة؛ حيث أصبح يعنى بتنمية قدرات الطفل إلى أقصى حد ممكن، كما يعنى بإتاحة الفرصة لقواه الذهنية العليا ومهاراته الشخصية وحياته الوجدانية لتعمل في عمق؛ حتى تصل إلى الفهم المبني على أساس متين من اختيار نوع الشخصية التي يرغب في تكوينها.

إن هذه النظرة اقتضت من الأسرة أن تعامل الطفل باحترام شخصيته، وبتقدير استعداداته وقدراته؛ حتى يتشجع الطفل على استعمال ذكائه للمشاركة في عملية التنشئة وعملية التعلم، وأن يتيح الحرية أمام الطفل ليفكر تفكيراً مفتوحاً، وأن يقدر محاولاته ويحترم جهوده، بالإضافة إلى تشجيع تفاعل الآباء مع الأطفال واحترام إنسانيتهم؛ لأن ذلك يساعدهم على معرفة الأبناء وخصائصهم وأساليبهم في الإدراك والتفكير، كما في نوازع الحب والغضب.

إن الأسرة تتيح الفرص المناسبة التي تسمح للطفل بالتعبير عما يرى، ويسمع، ويقرأ، ويتخيل. إن هذه المناسبات تتيح للطفل استعمال قدراته وذكائه في النمو والتعلم، وتقلل من مناسبات تثبيط همه، وتفكيره بما تفرضه الأسرة أحياناً من تهديد وتخويف، وسخرية، واحتقار لقدراته ونشاطاته وإسهاماته.

إن أساليب التنشئة المغلقة التي تَفْرِضُ على الأطفال المرور بمراحل معينة محددة، هي أساليب جامدة لا تتناسب وطبيعة عقل الطفل الذي يتحرك في مرونة منقطعة النظير أماماً وخلفاً خلال القيام بعملية ذهنية، وخلال المراحل النمائية التي يمر بها.

إن الطفل يتعلم من خبراته الخاصة والمواقف التي اختبرها بنفسه سواء كان مع أشخاص أو أفكار.

(٣) المنظور النقدي في التنشئة الاجتماعية

ينظر مفكرو النظرية النقدية إلى الأطفال على أنهم فاعلون اجتماعيون Social Agents وليسوا أطفالاً.

فالأطفال - من المنظور النقدي - هم نتاج للمجتمع، وفاعلون اجتماعيون، وأعضاء مشاركون محتملون في المجتمع، يمكنهم الإسهام في إعادة بنائه. (McLaren, P., & Jaramillo, N., 2007 : 94).

وكما يشير "هنري جيرو" Henry Giroux: "يتعين أن يكون التحسن الاجتماعي من التداعيات الضرورية لفاعلية حياة الأفراد". (١٩٩٢ : ١١).

إن الأطفال يحملون بداخلهم مجموعات فريدة من المعاني الذاتية الناتجة من الخبرات التي يواجهونها. وهم يستحضرون معهم في مواقف الحياة المختلفة إمكاناتهم على الفعل في المستقبل، جنباً إلى جنب مع تاريخهم السابق، وخبراتهم مع جماعات الرفاق، وتفاعلاتهم الاجتماعية الأخرى، فضلاً عن معانيهم الشخصية وطرق التفكير الناتجة عن هذه التفاعلات.

وحين يولد الطفل لا يكون بطبعه "جيداً أو سيئاً، هو مجرد مجموعة من الإمكانات أو الاحتمالات التي يمكن تنميتها في اتجاهات مختلفة". وطوال حياتهم، يعتبر الأطفال "وجوداً غير منتهٍ أو منجز، وغير كامل" (Freire, P., 1970 : 72). وفي سياق عملية "سيرورته الدائمة نحو أن يكون إنساناً أكثر اكتمالاً (وأكثر إنسانية)" (p. 52). وهذا هو دور التربية في توجيه تنمية إمكانات الطفل بحيث يصبح بقدرته الإسهام في تنظيم شئون المجتمع الجديد الأفضل، والذي بدوره سوف يضفي قيمة على الإمكانات التي تمت تنميتها لدى الطفل.

يولد الأطفال عاجزين، وفي مراحل نموهم التالية، تنضج معهم قوتهم وحريتهم في تشكيل عالمهم. ويكمن دور التنشئة هنا في توجيه نمو الأطفال بحيث يمكنهم استخدام حريتهم وقوتهم في تغيير مجتمعهم الذي يعيشون فيه اليوم إلى أفضل مستقبل ممكن لهذا المجتمع.

وينظر إلى الأطفال عند مولدهم على أنهم كائنات صانعة للمعنى Meaning – Making لديهم قليل من المعاني: ومع تقدمهم في العمر، يبدءون في بناء المعنى بواسطة التفسير النشط للعالم من حولهم. وهنا يأتي دور التنشئة والتعليم لمساعدة الأطفال على تشكيل المعنى وعلى استخدام طرق تكوين المعنى؛ بحيث يمكنهم تكوين رؤى مناسبة لمجتمع الغد الأفضل.

وفي إطار النظرية النقدية، لا ينظر إلى الأطفال في كل مرحلة يمرون بها. إنما ينظر إليهم على أنهم مع نموهم يتقدمون في اتجاه حالة إنسانية جديدة يمكنهم الانطلاق منها للمشاركة في إعادة بناء المجتمع ودور التنشئة الاجتماعية في هذا المقام مساعدة الأطفال على التقدم بخطى سريعة نحو هذه الحالة الإنسانية.

- الأطفال باعتبارهم صانعي المعنى

ينظر أصحاب النظرية النقدية إلى الأطفال على أنهم صانعو معنى، وأنهم يصنعون المعنى لأنفسهم نتيجة استثارتهم من جانب المتغيرات والظروف البيئية التي تحيط بهم:

> "نعلم الآن أن كل إنسان يخلق لنفسه عالمه الفريد، وأنه وحده، يشكل الواقع الذي يمكنه معرفته، أيّاً كان هذا الواقع.. نحن لا "نأخذ" المعنى من الأشياء، نحن "نحدد" المعنى .. بعبارة أخرى فإن الأشياء الموجودة في بيئتنا، لا تمثل أي شيء إلى أن نصنع نحن منها شيئاً، حينئذ "توجد" أيّاً كان ما نصنعه منها" (Postman, N. & Weingartner, C., 1969 : 98 – 99).

ومن ثم، فإن التنشئة يجب ألّا تكرس عملاً سلبيّاً لدمج الواقع الموضوعي داخل العقل بمجرد

الاستجابة السلبية من جانب الأطفال. إذ إن الأطفال يختارون بفاعلية ونشاط من بين خبراتهم الحسية الكثيرة، الخبرة التي تثير انتباههم واهتمامهم، ثم يقومون بتفسير هذه المدركات الحسية بحيث يصبح لها معنى في علاقتها ببنى المعنى الخاصة بهم.

إن اختيار المدركات الحسية، واختيار كيفية تفسير هذه المدركات، تعدان وظيفتيْن نشطتيْن يقوم بهما المتعلمون، وتتحدد بواسطة بني المعنى التي يمتلكونها. إن الواقع الذاتي الذي يتعلمه الأطفال ينتج من عملية الإضفاء الشخصي للمعنى على الواقع الموضوعي. ومن ثم، فإنه من المهم الإشارة إلى أن ما يتعلمه الأطفال ليس الطبيعة ذاتها، بل الطبيعة وقد تمَّ تفسيرها من خلال بنية اللغة والمفردات التي يمتلكها هؤلاء الأطفال. إنهم يدمجون بذواتهم المثيرات التي يتعرضون لها بتمريرها من خلال وظائفهم الإدراكية والتفسيرية عبر مصافي (أو فلاتر) إضفاء المعنى التي تحتوي على لغتهم ومفرداتهم وأنماط تفكيرهم.

ينظر أصحاب الرؤية النقدية بتوجهاتها المختلفة إلى الأطفال باعتبارهم أعضاء في جماعات اجتماعية، وليسوا أفراداً مستقلين عن المجتمع. يدركون إمكاناتهم في مجال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ومتعلمين داخل سياق اجتماعي، ويتحركون بوصفهم جزءًا من جماعة اجتماعية لنقد المجتمع واستشراف مجتمع المستقبل الأفضل، والعمل على تحقيقه.

يعتبر "فريري" الأطفال/ المتعلمين كائنات إيجابية فعالة، تستطيع الإسهام في صنع المعرفة، ومن ثم فإنه يدعوهم إلى فهم الواقع وتغييره. والمهم عنده في عملية التعلم هو إثارة الوعي وتبصير الجماهير بقدرتها على صنع التاريخ وإعادة صنعه، وليس مجرد تعلم قراءة أو معرفة نصوص غريبة عنها، تزيدها بعداً عن واقعها، ولا تساعدها على فهمه وتغييره.

ولذلك يجب أن يقوم التعليم على أساس مشاركة المتعلمين وفاعليتهم، وأن يكون نابعاً من حياة المجتمع، وليس عملية مفروضة على المجتمع وعلى المتعلمين، وأن يكون عملية ذات علاقة فعالة نشطة بجوانب الحياة الاجتماعية كافة.

ويؤكد المفكرون النقديون أنه في إطار التنشئة التقليدية ينظر إلى الطفل على أن دوره يتحدد بمجرد تلقي الخبرات والتوجيهات. وهذه النظرة تفترض الجهل المطلق في الأطفال، ولا تعتبر التنشئة عملية بحث عن طرق بناء شخصية الصغار يقوم بها كلٌّ من الآباء والأبناء.

وتقوم هذه النظرة أيضاً على فكرة الثنائية أو الانفصال بين الطفل والعالم. فالطفل - من وجهة النظر هذه - يوجد "في" العالم وليس "مع" العالم. الإنسان متفرج وليس مشاركاً فاعلاً ومنتجاً. عقل مفتوح بطريقة سلبية لاستقبال ما يودع فيه من العالم الخارجي (الكبار). لذا فإن عمل الأسرة هو أن تنظم الوسيلة التي يدخل بها العالم إلى الأطفال.

وما دام الأطفال يتلقون العالم ككائنات سلبية، فإن التنشئة الاجتماعية تجعلهم أشد سلبية. وبهذا يصبح الطفل الإنسان هو الإنسان المتكيف المتلائم مع العالم. ولذلك فإن هذه النظرة للتنشئة تعمل على استمرار خضوع الأطفال للواقع الحالي والاستسلام له.

التنشئة - من وجهة النظر النقدية - عملية معرفية - اجتماعية يفهم من خلالها الأطفال العالم الذي يعيشون فيه، ويغيرونه.

التنشئة - من وجهة النظر النقدية - عملية "معرفية - اجتماعية - تحررية" في الوقت ذاته. لذلك يجب أن تكون: طريقة للتعبير عن النفس والتعبير عن العالم. مجالاً للإبدا ع والخلق، فرصة للاختيار واتخاذ القرارات. وسيلة للمشاركة في العملية التاريخية والاجتماعية لتنشئة الأطفال.

عملية التنشئة في هذا الإطار هي عملية تحرر .. يتم خلالها إدراك العالم المحيط بالطفل وابتكار نصوص (معرفة وخبرات) تعبر عن فكره وإدراكه للعالم. وهي بذلك عملية "معرفية" بجانب كونها عملية تحرر إجتماعي.

ولكي تتحول عملية التعلم إلى عمل ثقافي اجتماعي حقيقي يجب أن تتوافر فيها الخصائص الآتية:

- **أولاً:** أن يدخل الكبار والأطفال في حوار حقيقي.
- **ثانياً:** أن يقوم الأطفال منذ البداية بدور إبداعي خلاق في عملية التنشئة، وألَّا يكتفوا بمجرد ترديد ما يلقى عليهم من توجيهات وإرشادات والخضوع لها.
- **ثالثاً:** ينبغي أن ندرك طبيعة العلاقة والوحدة بين التنشئة والسياق الثقافي والاجتماعي؛ ومن ثم ينبغي عدم فصل عملية التنشئة عن الإطار الاجتماعي الذي تحدث فيه.

ويرى أصحاب النظرية النقدية الكبار باعتبار أن الأبناء يمكنهم رؤيتهم على أنهم "زملاء" أو "رفاق" وليسوا سلطة تتحكم فيهم. ينظر الآباء باعتبار أنهم يقفون في الجانب نفسه في كلٍّ من المناقشة والخبرة. إنهم متحالفون في مواجهة الشر الذي يوجد في هذا العالم. وهم يتكاملون وليسوا في حالة مواجهة. وهم يعملون ويتعلمون من بعضهم. (Freire, P., 1970 : 67).

لا ينظر أصحاب النظرية النقدية إلى الكبار على أنهم يعرفون كل شيء وإلى الطفل على أنه لا يعرف شيئاً، كلاهما يستحضر خبراته لمشاركة بعضهم البعض خلال عملية التعليم.

ليس الكبار هم من يفكرون وحدهم في حين يقوم الأطفال بالاستجابة السلبية للتوجيهات، بل إن كليهما ينخرط بنشاط في صناعة المعنى في حضور كليهما. والآباء ليسوا وحدهم من يتحدثون بينما ينصت الأبناء، بل إن كليْهما يتحدث ويستمع كشريك في مشروع مشترك. الأب

ليس هو من يختار الأنشطة اليومية في حين يقبله الأبناء، بل إن كليهما لديه خبرات تثري عملية التنشئة. وليس الأطفال فقط هم من يظهرون معانيهم الداخلية أمام الأسرة لتحليلها وفحصها ونقدها، بل إن الأطفال والآباء يطرحون معانيهم الداخلية لاختبارها وفحصها لفائدة الآباء والأطفال معاً. إن موقف التنشئة لا يتضمن قيام الآباء بالتربية والأطفال بالاستجابة، بل إن كليْهما يربي ويتربى من الآخرين. والآباء والأطفال ليسوا غير منهمكين وجدانيّاً ومنفصلين عن التفاعلات والخبرات، بل إن الآباء والأبناء منخرطون وجدانيّاً في عملية التنشئة ويطرحون على بعضهم أفكارهم وقيمهم وتترابط وتتداخل استجابات الآباء والأبناء في المواقف اليومية.

إن التربية الحقيقية لا يتم الاضطلاع بها بواسطة "أ" من أجل "ب" أو بواسطة "أ" حول "ب"، بل بواسطة "أ" مع "ب" يتوسطهما العالم الذي يعيشون فيه.

مقارنة بين خصائص التنشئة التقليدية والنموذج الإنساني	
التنشئة التقليدية السلطوية	**التنشئة الإنسانية النقدية**
يمثل الآباء سلطة تتحكم في تربية الأبناء، والأطفال يخضعون ويستجيبون للتوجيهات.	يتكامل الكبار والأطفال ويتشاركون في عمليات التنشئة.
يُنظر إلى الأطفال على أنهم كائنات ضعيفة تحتاج إلى المساعدة.	يحاول الآباء جعل الأطفال مواطنين فاعلين مشاركين.
تهدف الأسرة إلى تحقيق تكيف الطفل مع الواقع الثقافي الاجتماعي، وبقاء هذا الوضع دون تقييد.	يهدف إلى تغيير الواقع الإنساني الراهن نحو الأفضل.
الصغار فقط هم من يظهرون معانيهم الداخلية أمام الآباء لتحليلها وفحصها ونقدها.	الصغار والكبار يطرحون معانيهم الداخلية لتحليلها وفحصها لفائدة الجميع.
يقاوم الآباء في أحيان كثيرة الحوار داخل الأسرة.	ينظر إلى الحوار على أنه وسيلة لتيسير عملية التنشئة، والطريق الوحيد لمساعدة الأطفال على فهم العالم.
لا يثق الكبار في قدرات الأطفال، ويعتقدون أنهم يحتاجون إلى التوجيه والإرشاد.	يعطي الكبار للطفل الثقة في قدرته على التفكير وبناء المعنى وكذلك السلوك.
يضع الكبار معايير وقواعد ومستويات صارمة للسلوك والعمل.	يتشارك الكبار والصغار في تحديد معايير وقواعد ومستويات للسلوك.
يتحكم الكبار في الإطار العام للسلوك والمناقشة.	يخلق الكبار جوًّا يشعر فيه الطفل بالأمان والحرية في التعبير عن رأيه.
يفرض الآباء آراءهم على الأطفال.	يشجع الآباء الأطفال على التعبير عن أفكارهم.

٣,٣ الدراسات الاجتماعية الجديدة للطفولة

The new social studies of childhood

أدى تزايد الاهتمام بفاعلية الطفل Agency والسياق الاجتماعي للتنشئة إلى ظهور اتجاه جديد في مجال دراسات الطفولة، واتساع الاهتمام بحياة الأطفال عبر مجالات معرفية متنوعة أكثر من الماضي (Holloway, S.L. & Valentine, G., 1998)، ويظهر الإطار التالي أهم مبادئ ما يعرف باسم "الدراسات الاجتماعية الجديدة للطفولة".

خصائص الطفولة في الدراسات الاجتماعية الجديدة للطفولة

- **تتشكل الطفولة اجتماعيّاً.**
- **تخضع قضايا الطفولة للتحليل الاجتماعي ولا يمكن فصلها بالكامل عن المتغيرات الاجتماعية الأخرى، مثل: النوع والطبقة والجنس.**
- **العلاقات الاجتماعية للأطفال وثقافاتهم تستحق الدراسة في حد ذاتها في استقلال عن وجهات نظر الكبار.**
- **ينشغل الأطفال انفعاليّاً بنشاط في تكوين حياتهم الاجتماعية الخاصة.**
- **يُعد المدخل الإثنوجرافي مفيداً جدّاً في دراسة الطفولة بصفة خاصة، كما أنه يتيح فرصة الاستماع إلى أصوات الأطفال.**
- **تطوير نموذج جديد يعد إسهاماً في عملية إعادة تكوين الأطفال في المجتمع.**

المصدر: Prout, A. & James, A. (١٩٩٠ : ٨ - ٩)

والحقيقة، أن هذا الاتجاه ليس جديداً بصورة كاملة. فلقد دعا كلٌّ من هاردمان Hardman (1973 / 2001) وشيلدكروت Schildkrout (1978 / 2002) في سبعينيات القرن الماضي علماء الأنثروبولوجيا إلى دراسة الأطفال باعتبارهم وجوداً إنسانيّاً مستقلّاً. ومنذ التسعينيات أصبح مقبولاً على نحو واسع أن الطفولة تتشكل اجتماعيّاً (مع إضفاء أهمية كبيرة على السياق)، وأن الأطفال فاعلون اجتماعيون، وليسوا مجرد وجود غير كامل يتعلمون لكي ينتقلوا إلى مرحلة الرشد والنضج.

وانطلاقاً من هذه المبادئ، قام جيمس وآخرون James et.al., (1998) بتحديد أربع طرق متمايزة لدراسة الأطفال: باعتبارهم يتشكلون اجتماعيّاً، أو بوصفهم قبيلة "Tribal"، يستحقون الدراسة في استقلال عن آراء الكبار، وبوصفهم جماعة أقلية يخضعون للتمييز والإقصاء، أو يخضعون لعمليات للتكامل مع أبنية المجتمع الأكبر.

(١) دراسات التشكل الاجتماعي للطفولة social constructions of childhood

ألقت أضواء كاشفة على واقع التنوع التاريخي والجغرافي والاجتماعي للطفولة والسياقات الأخلاقية والثقافية والسياسية للافتراضات حول خصائص الطفولة وأساليب تنشئتها (Aitken, 2001)، ولأن الطفولة ليست مجرد "تشكيل" اجتماعي"، لكنها تعايش بواسطة أطفال حقيقيين فإن الأسئلة تثار حول ما إذا كانت كل طرق تكوين الطفولة "Doing childhood" يتم قبولها على أنها طرق متكافئة في مساراتها ونتائجها (Prout, A. & James, A., 1990).

ومن المهم الإشارة إلى أن النموذج الجديد ذاته يعد تشكيلاً اجتماعيّاً يتمايز عن النظرة إلى الأطفال في كثير من المجتمعات عبر العالم.

(٢) دراسات الأطفال باعتبارهم قبيلة Tribal

تؤكد أن الأطفال ليسوا مستقبلين سلبيين لثقافة الكبار، وليسوا في مسيرة نحو الوجود الإنساني الناضج والكامل، بل على أنهم وجود إنساني كامل (Prout, A. & James, A., ١٩٩٠). لديهم ثقافة خاصة بهم، وبدلاً من دراسة عمليات التنشئة الاجتماعية من الأفضل دراسة أنشطة الأطفال في حياتهم اليومية. والأطفال لديهم كفايات اجتماعية ليس بمعنى اكتسابهم كفايات الكبار، من خلال مراحل النمو المتتابعة، ولكن لأنهم يديرون بنجاح تفاعلات اجتماعية مع أقرانهم ومع الكبار ويحاولون تحقيق أهداف خاصة بهم. (Hutchby, I. & Moran-Ellis, J., 1998).

ومن ثم، فهم قادرون على التعبير عن مطالبهم الخاصة المتعلقة بوجودهم. ولأنهم فاعلون اجتماعيون أكفاء، فليسوا سلبيين ويحتاجون بالضرورة إلى الحماية. وفي الواقع، فإنهم باعتبارهم ناشطين فاعلين في حياتهم الخاصة، ينخرطون في إعادة تكوين الطفولة نفسها.

(٣) دراسات الأطفال باعتبارهم جماعة أقلية

يمثل نهجاً ثالثاً في مجال الدراسات الاجتماعية الجديدة للطفولة الذي يشير إليه "جيمس". فالأطفال يمثلون من وجهة النظر هذه أقلية مهمشة شأنهم شأن المرأة أو الأقليات العرقية، من الممكن فحص وتحليل كيفية التمييز ضدهم من جانب المجتمع، مع أن هناك صعوبات واضحة للتعامل مع المواطنين الصغار على أنهم مجموعة واحدة متماسكة. ولا شك، أن التمييز على أساس العمر ينتشر في أماكن كثيرة، لكن التعبير عنه يختلف من مجتمع لآخر، كما أنه لا يحتل أهمية كبيرة لدى كل الأطفال.

(٤) أخيراً دراسة الأطفال بحكم كونهم يعيشون في إطار بُنى اجتماعية

إن كل نمط من أنماط الطفولة ينتج من خلال مؤسسات تمتد من بنى العولمة الاقتصادية - السياسية إلى الأسر والمجتمعات المحلية (Scheoer-Hughes, N. & Hoffman, D. ,1998)، وعلى النقيض من دراسة الأطفال في عزل كامل لها عن السياقات الاجتماعية والثقافية التي يعيشون بها، فإن الحاجة ملحة لاتجاه البحوث والدراسات إلى فحص كيفية تأثير البُنى الاجتماعية على حياة الأطفال، من منظورهم الخاص، وكيف أنهم، بوصفهم فاعلين ناشطين يشكلون مجتمعاتهم وعلاقاتهم بأسرهم. (Montgomery, H., 2001).

ومن المهم الإشارة إلى أن الدراسات الاجتماعية الجديدة قد أثرت بصورة كبيرة على الحوار الفكري العالمي المعاصر حول حياة الأطفال وتنشئتهم الاجتماعية والثقافية. (Ansell, N., 2005).

٤- الواقع الراهن لتنشئة الطفل العربي

٤,١ الأسرة العربية والتنشئة الاجتماعية للطفل

يتفق الباحثون - منذ أكثر من نصف قرن وحتى الآن - على أن بنية الأسرة العربية هي بنية أبوية بطريركية يحتل فيها الأب رأس الهرم، ويكون تقسيم العمل وتوزيع الأدوار على أساس الجنس والعمر. ومع أن المجتمعات العربية قد شهدت على مدار أكثر من نصف قرن تحولات سياسية واقتصادية واجتماعية وضغوطاً دولية عميقة، فإن البحوث العلمية تؤكد طوال هذه الفترة بقاء نمط تنشئة الطفل العربي على ما هو عليه دون أي تغيير. ومن ثم، تؤكد هذه البحوث أن بُعداً أساسيّاً من أبعاد التنشئة الاجتماعية للطفل هو تطبيعه على الانصياع لتوقعات الكبار، سواء كان ذلك عن طريق التسلط أم عن طريق الرعاية الزائدة.

والحقيقة، أن البحوث العلمية التي أجريت في الوطن العربي، حول هذا الموضوع منذ أكثر من نصف قرن وحتى الآن تسجل هذه الملاحظة.

- ففي بحث أجري على ١٠٠٠ أسرة مصرية من أقصى الجنوب إلى أقصى الشمال في قطاعات الريف والمدينة، ومن الفئات المتباينة اجتماعيّاً واقتصاديّاً، وجد الباحثون (محمد عماد الدين إسماعيل وآخرون، ١٩٧٤) أن قيمة الفرد ومكانته تتحددان في المقام الأول بعوامل السن والجنس، لا بما يسهم به من نشاط، أو بما يتحمله من مسئوليات؛ مما يؤيد بناء شخصيات جامدة متسلطة، ولا يساعد على تدعيم صفات مثل الانطلاق والتحرر والعمل الإيجابي المنتج، وأن السلطة في الأسرة تتركز في يد الأب (أو بديله) مما يخلق جوّاً استبداديّاً (أوتوقراطيّاً) يعطل تنمية القدرات المختلفة للفرد ويدعم الانصياع والسلبية.

وكذلك وجد هؤلاء الباحثون أن الأسلوب الأكثر شيوعاً، الذي تستخدمه السلطة لكي ينصاع الصغير لتوقعات الكبار هو أسلوب العقاب بأشكاله المختلفة، والعقاب البدني عند آباء الطبقة الدنيا على وجه الأخص، وإثارة الألم النفسي عن طريق التهديد بالحرمان من الحب والعطف وغير ذلك من مثيرات القلق عند آباء الطبقة الوسطى.

- وكان حامد عمار قد أجرى بحثه التاريخي المهم في ١٩٥٤، (Ammar, H.، ١٩٥٤) في قرية سلوا المصرية. وانتهى إلى أن هدف التنشئة هو أن تخلق لدى الطفل الطاعة والأدب. والطفل المؤدب هو الذي يطيع والديه، ولا يلعب إلا في المساء، أو لا يلعب إطلاقاً، كما أن الأولاد والبنات يكونون مؤدبين حين لا يختلطون ببعضهم البعض. وتؤكد التنشئة الاجتماعية على سلطة من هم أكبر من الطفل وتطلب منه أن يطيعهم. أما الأساليب التي تستخدمها الأسرة في التنشئة فهي: (١) خلق الخوف لدى الطفل بواسطة كائنات خرافية، (٢) استخدام العقاب البدني. (Ammar, H.,1954).
- وتكشف الدراسة المقارنة التي قام بها "دينيس" (Dwnnis, W.، ١٩٥٧) حول ما يتلقاه كل من أطفال لبنانيين (ممثلين للأطفال العرب) والأطفال الأرمن، واليهود، والأمريكيين ممن يدرسون في مدارس بيروت، من مديح على أفعال معينة، أن نسبة أكبر من الأطفال اللبنانيين كانوا يمتدحون التلميذ الهادئ الساكن الذي لا يحدث أي ضوضاء.
- وفي بحث عبد الفتاح القرشي (١٩٨٦) الذي استهدف التعرف على الأنماط السائدة للاتجاهات الوالدية لكل من الآباء والأمهات الكويتيين، توصل إلى النتيجة العامة التالية: أن اتجاه التذبذب من أكثر الاتجاهات الوالدية غير السوية انتشاراً .. وكذلك اتجاه التسلط .. كما يعتبر اتجاه الحماية الزائدة أيضاً مرتفعاً نسبيّاً.
- ويؤكد هشام شرابي في بحثه عن التنشئة الاجتماعية للأطفال (١٩٩٩) أن النظام الأبوي الاستبدادي هو الذي يسود التنشئة الاجتماعية للطفل العربي، وأن هذا النظام الأبوي لا يقتصر على الأسرة فقط بل يتعداها إلى المجتمع ككل. ومن السمات الأساسية لهذا النوع من المجتمع سيطرة الأب في العائلة شأنه شأن المجتمع. فالأب هو المحور الذي تنتظم حوله العائلة بشكليها الطبيعي والوطني؛ إذ إن العلاقة بين الأب وأبنائه وبين الحاكم والمحكوم، علاقة هرمية فإرادة الأب، في كل من الإطارين هي الإرادة المطلقة، ويتم التعبير عنها في العائلة والمجتمع، بنوع من الإجماع القسري الصامت، المبني على الطاعة والقمع.
- ويذهب حليم بركات في بحثه المستفيض عن المجتمع العربي في القرن العشرين (٢٠٠٠) إلى

أن التنشئة الاجتماعية التي يخضع لها الطفل العربي تتميز بالاستبداد والهرمية والقمع. وهو نوع من التنشئة التي تبدأ منذ بدايات الحياة في أيامها الأولى، أو لدى الولادة، فتحدد نوعية العمل والأدوار والقيم، بحيث يسيطر الرجل على المرأة والكبار على الصغار. ولم تقتصر هذه التنشئة على أنها شأن عائلي، بل تحولت إلى شأن ديني مقدس في التراث المحافظ المتشدد.

- وفي دراسة كمال نجيب عن ثقافة الشباب المصري (٢٠٠٨) يرصد خصائص العلاقات الاجتماعية التي تحيط بعملية التنشئة الاجتماعية التي تنجز في إطار العائلة، وهذه الخصائص تمَّ استخلاصها من لقاءات شخصية مع الشباب، ووجد أنها ذات صلة وثيقة بتأثيرها في مواقفهم واتجاهاتهم وتفاعلاتهم في حياتهم اليومية مع قضايا المجتمع الأساسية وهذه الصفات هي:

١. الاهتمام الزائد بتدريب الأبناء على الطاعة.

٢. الاتجاه في تحديد نوعية توزيع العمل والأدوار والقيم إلى التمييز الهرمي بين أعضاء الأسرة. والتنشئة السلطوية على أساس العمر وعلى أساس الجنس. بحيث يسيطر الرجل على المرأة والكبار على الصغار.

٣. وتنطلق التربية الأسرية في الأسرة المصرية من اعتقاد مؤداه أن استخدام التهديد والوعيد والاستهزاء والعقاب الجسدي يعد وسائل التأديب المشروعة والفعالة لتأكيد السلطة وفرض الخضوع الفوري.

٤. أخيراً، تتصف تنشئة الطفل بالتمسك بالجانب الديني باعتباره بعداً أساسيّاً من أبعاد التربية الأسرية.

- وفي تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠١٤ عن الشباب وتوطين المعرفة يشير إلى أن أساليب التنشئة التقليدية لاتزال سائدة حتى اليوم. وأنه مهما تعدد واختلف الشباب العربي بحكم الاختلافات الجغرافية والمستويات الاقتصادية والانتماءات الثقافية، فإنه يقطع كل هذه الاختلافات الجغرافية والمستويات الاقتصادية والانتماءات الثقافية خط ثقافي قوي نابع من التراث الثقافي للمنطقة، هو ظاهرة "البطريركية العربية" التي ترتكز على الدين والأسرة والعرق أو الطائفة: وهو اتجاه قوي يحافظ على القيم العربية التقليدية وما يزال هو الاتجاه الأقوى، ولا سيما في غياب سياسات تنموية ثقافية تحدد الثقافة والقيم وتكوّن ذهنية ترتبط بالعلم والحداثة - من خلال التنشئة الاجتماعية - لدى الأطفال والشباب.

- وأخيراً تكشف دراسة المجلس العربي للطفولة والتنمية التي قام بها أحمد أبو زيد (باحث رئيس) في ست دول عربية هي: مصر، لبنان، العراق، السودان، المملكة العربية السعودية، تونس. والتي تمت الإشارة إليها سابقاً، عن أن ثمة مظاهر للخلل في نسق التنشئة الاجتماعية العربية على مستوى الأسرة والمدرسة، وعلى مستوى مدركات الوالدين ومدركات الأطفال. فالنظرة المتأنية لواقع التنشئة العربية، تكشف عن أن من أهم النتائج العامة التي تؤكد عليها بيانات الدراسة هي أن التنشئة العربية"مغرقة في تقليديتها" وذلك على مستوى المدرسة وعلى مستوى الأسرة؛ حيث تستمر النظرة إلى الطفل وتربيته على أن: الطفل ينطوي على نزعة شريرة، الطفل راشد صغير، التربية إعداد للحياة وليست هي الحياة، التربية ترويض وليست تحريراً. ومن ثم فأحد الأركان الأساسية للتنشئة الاجتماعية في الثقافة العربية تتمحور حول مبدأ تطبيع الطفل العربي على الانصياع والخضوع للكبار سواء أكان ذلك عن طريق التسلط أم عن طريق الرعاية الزائدة. وأن أساليب التنشئة المستخدمة لدى غالبية الأسر العربية تؤثر بصورة سلبية على نمو الاستقلال والثقة بالنفس والكفاءة الاجتماعية. وتعود الطفل على الخضوع والامتثال والتهرب من المسئولية؛ وتؤدي بالتالي إلى زيادة السلبية وضعف مهارات اتخاذ القرار ليس فقط في السلوك وإنما في طريقة التفكير. وهذه المظاهر تؤكد على أهمية البحث عن نموذج جديد للتنشئة العربية، نموذج لا يفرض من الخارج. فإذا كانت التنشئة الاجتماعية عملية تشاركية، فلابد أن يكون النموذج نابعاً من خلال كل الشركاء.

٢,٤ المدارس العربية والتنشئة الاجتماعية للطفل

تؤكد البحوث والدراسات العلمية (هشام شرابي "١٩٩٩"، حليم بركات "٢٠٠٠"، كمال نجيب "٢٠٠٣، ٢٠٠٨"، المجلس العربي للطفولة والتنمية - أحمد أبو زيد (باحث رئيس) "٢٠١٥) أن المؤسسات التعليمية في العالم العربي لا تكاد تختلف في خصائصها الأساسية عن مؤسسة الأسرة، وهي تهدف إلى المحافظة على بقاء المجتمع واستمراريته بالمحافظة على "عاداته" و"تقاليده" و"قيمه" و"عقيدته". والطابع الذي يطبع العلاقات الاجتماعية في المدرسة -كالأسرة- هو طابع السلطة الفوقية. فصاحب السلطة في المدرسة، المدير أو الوكيل أو المدرس أو المشرف، هو الذي يأمر وينهي ويعلم ويقمع، بينما الطلاب يقبلون ويرضخون ويمتثلون. و"الكبير" في المدرسة - كما في الأسرة - هو دوماً الذي يتسلط ويحكم ويسيطر. فالقرارات تؤخذ من "فوق" بمعزل عن أكثرية الطلاب الذين يمثلون هدف هذه القرارات. ليس "الكبير" صاحب السلطة والمركز في المدرسة

إلا صورة طبق الأصل للأب في الأسرة بتصرفاته ونظرته إلى نفسه وعلاقته بمن هم دونه. إنه يجد السلطة التي يختبرها كل منا، أول ما يختبرها، في الأسرة، قبل أن يعيشها إلى آخر حياته في المدرسة وفي موقع العمل وفي المجتمع. إن تدريب الأبناء على الطاعة والرضوخ، واستخدام القمع والعقاب الجسدي والاستهزاء والتخويف، والتمييز بين الأبناء على أساس السن والجنس، والاهتمام المفرط بالجانب الديني المتصل بفرض الطاعة واحترام الكبار والانصياع للسلطة، التي وجدناها في طفولة الأبناء وفي صباهم في العائلة العربية الأبوية، هي نفسها التي نجدها في المدرسة في فترة تربية النشء وتثقيفهم.

وصفوة القول، إن المدرسة تستكمل ما بدأته الأسرة العربية من تنشئة الأطفال على الطاعة والسلبية والسطحية الذهنية والبعد به عن مشكلات الواقع الحياتي الذي سيواجهه في المجتمع بعد تخرجه. وتجرى هذه التنشئة باستخدام أدوات الاستبداد والقمع.

ولا عجب، فثقافة الأسرة وثقافة المدرسة جزآن من ثقافة المجتمع، وتعمل على إعادة إنتاج علاقات السيطرة والخضوع بين الأجيال الصاعدة. وبنية الأسرة القائمة على السلطة الفوقية للنظام الأبوي الاستبدادي، تقابلها بنية اجتماعية مماثلة داخل المدرسة وفي المجتمع الأكبر.

٣,٤ الطفل ووسائل الإعلام

في عصر العولمة الذي تسيطر عليه ثقافة السوق تحولت وسائل الإعلام والتقانة إلى سلع تخضع لمنطق العرض والطلب، ولا تمس من قريب أو من بعيد حياة الأطفال والشباب ومشكلاتهم وآلامهم وآمالهم. السيطرة الاجتماعية التي يمارسها الجيل القديم هي سيطرة تامة، كما أنه ليس للأطفال أو الشباب دور مستقل يمثلونه، فهم مطالبون دائماً بمشاهدة الإعلام أو الشباب الذي يسوده الكذب والتضليل. وليس أمامهم سوى مشاهدة هذه الأفلام والمسلسلات الدرامية وحكايات الأطفال التي تدعو للقيم وأنماط السلوك التي تتناسب مع مجتمع الأنانية والفردية والاستهلاك. وتفرض عليهم أجهزة التلفزيون الأغاني الهابطة التي تزيد من غيبوبتهم واغترابهم عن حياتهم وعن المجتمع.

يخضع الأطفال باستمرار في هذه الثقافة لكبت شديد من الناحيتين العقلية والنفسية، ويظلون مربوطين بسلطة أبوية الشكل، بحيث إنهم يبقون في ظل الكبار على الصعيد الاجتماعي والثقافي، كما على الصعيد العاطفي والعقلي.

إن هذا الموقف يشكل لدى الأطفال والنشء اتجاهاً مغترباً اجتماعيّاً يدفعه دفعاً إلى الوقوع في تناقض بين حياته الواقعية في المجتمع، وآماله وأفكاره التي يحتفظ بها في نفسه، بين المجتمع

الذي يتمنى أن يعيش فيه والثقافة التي يريد أن يعيش في ثناياها، والمجتمع الواقعي الذي يسيطر عليه بثقافته وأفكاره وقيمه.

هكذا يتبنى الأطفال والشباب موقفاً متناقضاً في حياته، فمن ناحية يرضخ للإعلام والثقافة المسيطرة ويعايشها ويتفاعل معها، ومن ناحية أخرى يرفضها ويريد أن يتمرد عليها وألَّا يجاريها. لكنه عاجز عن التقدم في هذا الرفض بداخله أو تبادله مع أقرانه. إنه صورة من صور مقاومة المنتجات الإعلامية والثقافية في المجتمع الأبوي، لكنها مقاومة عاجزة عن التأثير الفعلي في مجريات الواقع.

ولذلك، قد نعتبر من ناحية أن الأطفال والشباب العربي يرضخون ويستسلمون للإعلام السائد وللثقافة المهيمنة، ويخضع للتعامل اليومي مع أشكال الإعلام والفنون المسموعة والمرئية كالأغاني والفيديو كليب وإعلام الأطفال والموسيقى الهابطة والدراما والسينما التي تفتقد للمعاني الحقيقية التي يبحث عنها الأطفال والشباب. وقد يستمتع بهذه الثقافة المفروضة عليه ويتكيف معها ولا يرفضها ويستوعبها تدريجيّاً فيتأثر ويستجيب للإعلانات عن المأكولات الغربية الجديدة والملابس الشبابية والهمبورجر والبيتزا وغير ذلك من عالم الاستهلاك، ويشغل نفسه بالاستماع إلى الأغاني الهابطة ومشاهدة الأفلام التجارية أو أفلام الكارتون والطفولة البعيدة تماماً عن واقع حياته اليومية والصور المتحركة التي تكرس الأنانية والعنف والهمجية عديمة المعنى أو ملاحقة آخر صيحات الموضة وصرعاتها في الملابس والعطور وأخبار الفنانين والموسيقى والسينما والمسارح ومطاعم الوجبات السريعة وصالات البلياردو. (أحمد محمد صالح، ٢٠٠٢ : ٢٥).

ولكنه مقابل ذلك - وبالرغم من كل ذلك - فهو غير راضٍ عن واقعه وقد نعتبره مرغماً مضطراً لمسايرة هذه الأنماط المعيشية التي تفرضها الثقافة المهيمنة على المجتمع، وأنه يرفض هذه الأنماط الثقافية، ولكنه رفض العاجز المغترب الذي لا حول له ولا قوة.

وهكذا، يسود الاتجاه التسلطي في التنشئة في كثير من الأسر العربية، وكذلك في المؤسسات التعليمية والإعلامية إن لم يكن في أغلبها. ولا غرو فالآباء أنفسهم يرزحون تحت عبء السلطة باعتبارها قيمة في الثقافة العربية، تمتد إلى أبعد من الأسرة لتشمل الحياة الاجتماعية ومؤسسات التعليم ووسائل الإعلام وغيرها من مؤسسات الثقافة والمجتمع الأخرى. ويكاد يكون نمط هذه التسلطية واحداً في جميع البلاد العربية على اختلاف ثقافاتها الفرعية.

والواقع أن هذه الاتجاهات السلبية للتنشئة الاجتماعية للأطفال العرب لها تأثيرات سلبية خطيرة على النمو النفسي الاجتماعي للأطفال، من أهمها: عدم الثقة في النفس، والانعزالية، وتعويق نمو الاستقلالية والمبادأة، وضعف الدافعية للإنجاز. (محمد عماد الدين إسماعيل، ١٩٨٦؛

هشام شرابي، ١٩٩٩؛ حليم بركات، ٢٠٠٠؛ كمال نجيب، ٢٠٠٨؛ تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠١٤، والمجلس العربي للطفولة والتنمية، ٢٠١٥).

٤,٤ تحولات نمط التنشئة الأبوي في زمن العولمة والعسر الاقتصادي

يبدو أن الأسرة العربية لم تتمكن بصورة كاملة من أن تحمي نفسها من التفكك والانحلال وتحافظ على نظامها في التنشئة الأبوية القائمة على الطاعة والقمع في عصر العولمة والعسر الاقتصادي.

إن تأثير السياسات التي صاحبت مرحلة العسر الاقتصادي في زمن العولمة على الأسرة الأبوية في أغلب الدول العربية كان سلبيّاً للغاية، وإن اختلفت درجة التأثير بهذا القدر أو ذاك من شريحة إلى أخرى من شرائح الفئات الوسطى والدنيا.

لقد بدأت الأسرة العربية - خصوصاً في الطبقات الوسطى والدنيا - تتعرض بوصفها وحدة اجتماعية اقتصادية لبعض التغيير؛ نتيجة التحولات الاجتماعية والاقتصادية وتدفق تأثيرات العولمة التي داهمت المجتمع العربي بداية تسعينيات القرن العشرين.

وكان من بين أهم هذه التحولات بروز دولة الحد الأدنى في المجالين الاقتصادي والاجتماعي، والذي ترتب عليه انسحاب الدولة من مسئولياتها الاقتصادية والاجتماعية، وخصوصاً من حيث سيطرتها على القطاع العام الذي بدأت كثير من الدول العربية في تفكيكه وخصخصته. كان شباب العائلات الوسطى والدنيا يضمنون وظائفهم على مدى العقود الأربعة الماضية في المؤسسات العامة والخاصة، واتسعت مجالات التوظيف؛ مما أدى إلى استقرار أسر الفئات الوسطى والدنيا، وصمود النمط الأبوي لهذه الأسر إلى حد ما. ولكن بعد مداهمة سياسات العولمة وخصخصة القطاع العام، انتشرت البطالة في أوساط شباب وأبناء هذه الأسر؛ الأمر الذي أدى إلى اعتماد الأبناء اقتصاديّاً على آبائهم حتى بعد تخرجهم في المعاهد والجامعات. ومع انسحاب الدولة من تمويل الخدمات الاجتماعية خصوصاً التعليم والصحة، باتت مسئوليات الأسر أثقل مما تستطيع تحمله. وباتت الطبقات الوسطى والفقيرة بأطفالها وشبابها من أكثر الفئات الاجتماعية تحملاً لأعباء التحولات الاجتماعية الجديدة.

وإذا كانت أسر الفئات الوسطى قد تمكنت - حتى الآن - من أن تحمي أبناءها من التحولات الاجتماعية وتحافظ على وحدتها وتماسكها مع ما تواجهه في ذلك من صعوبات وتحديات جمة، فقد بدأت أسر الفئات الدنيا تتعرض لبعض التغيير نتيجة هذه التحولات.

وفي هذه الأجواء الصعبة، بدأ أبناء هذه الأسر الفقيرة يعانون من عدم إشباع احتياجاتهم الأساسية؛ الأمر الذي انعكس على شعور شديد بالمرارة من حالة الفقر والدونية التي يعيشونها. كما أن الآباء بدءوا يعملون ساعات أطول؛ الأمر الذي حرم أبناءهم من فرص التربية الصحيحة الكاملة من جانب الآباء.

وأصابت الأحوال الاقتصادية والاجتماعية التي صاحبت سياسات العولمة الآباء بانفلات الأعصاب والشجار الدائم لأتفه الأسباب. وهكذا، مع غياب سلطة الأب المادية عن المسرح، وضعف سلطته القامعة بعد أن كبر الأبناء، ودخل بعضهم سوق العمل، برزت الأنوية أو الفردية المفرطة بين الأبناء، وانهارت قيمة الأخوة والعائلة، وساد بينهم انعدام الشعور بالانتماء إلى الأسرة والذى بدأ يظهر فى كثرة الخلافات والشجارات فيما بينهم، وأحياناً بينهم وبين والدتهم.

لقد أدت التحولات الجديدة، مع ذكريات الأبناء عن الهيمنة التسلطية للأب، إلى شيوع النزعة الفردية الأنانية بين الأبناء؛ إذ أدت هذه الظروف إلى تغريبهم وباعدت بينهم وبين الأسرة، وإلى انكماش أفراد الأسرة وميلهم إلى أن يتمركز نشاط كل منهم حول ذاته؛ مما أدى إلى فردية مفرطة تزكى الأنانية وتعجز الفرد عن العمل الجماعى داخل الأسرة. وبهذا، ضعفت الأسرة تدريجيّاً، وأضحت أفكار التكامل والتكاتف والتماسك الأسرى وما إليها أفكاراً غريبة، بل أصبح النفاق والرياء والكذب من أبرز أساليب التعامل الاجتماعى داخل الأسرة وأهم آليات إنجاز المصالح الشخصية.

لقد أدى غياب المصلحة العامة والالتزام الاجتماعى والانتماء من المحيط الأسرى وترك كل شخص يتدبر أمره كما يستطيع، إلى انهيار إحساسه بالانتماء الاجتماعى للأسرة، وما يستتبعه من غياب ما هو عام ومشترك، وما هو لخير وخدمة جميع أفراد الأسرة.

وبدا هذا الأمر جليّاً حين بدأت سلطة الأب تغيب أو يهزل وجودها، فتحولت العلاقات داخل الأسرة إلى فوضى بلا قيم ولا معايير ولا هوية.

لقد أدى الواقع الجديد الذى أوجدته سياسات العولمة الجديدة إلى افتقاد شباب الأسر - الفقيرة على وجه الخصوص - إلى العزم والقدرة على الفعل والتأثير والمبادرة والمجابهة. وغالباً يقع هذا الشباب فى التخاذل ويسيطر عليه الجمود وينطوى على ذاته مجتراً مأساة فشله فيقرر الهروب من هذا الواقع.

ومما سبق، نستطيع أن نستخلص نتيجة مهمة، وهى أن التطورات الراهنة فى الأسرة الأبوية فى الفئات الوسطى وعلى الأخص فى الفئات الدنيا، قد يكون لها آثارها العميقة

فى انحلال وتخلخل تماسك الأسرة وتفككها فى هذه الفئات؛ لأن ضيق الحياة الاقتصادية وتدهور إمكانات الآباء فى توفير حياة معيشية مناسبة للأبناء، فضلاً عن استقلالية الأبناء الاقتصادية، قد تكون لها على الأغلب انعكاسات مهمة من حيث استقلالية الأفراد الاجتماعية ونزوعهم نحو الحرية وحق الاختيار بعيداً عن تدخل الأسرة. وتدريجيّاً، قد يصبح الفرد هو نفسه أكثر إحساساً بمسئوليته عن تصرفاته بما فيها إنجازاته أو إخفاقاته.

تبقى بعد ذلك ملاحظة جديرة بالاعتبار فى هذا الخصوص، هى أن هذه التطورات لم تصب عائلات الأسر الوسطى والفقيرة على نحو شامل وعام. فلا تزال كثير من الأسر تحاول التكيف مع الأوضاع الاقتصادية المتردية، ويجاهد كثير منها فى حماية الأبناء، وإحاطة الأسرة بالرعاية الاقتصادية والتربوية اللازمة للمحافظة على وحدة الأسرة الأبوية وتماسكها. ومن ثم، من الصعب القول بأن العائلة العربية فى الفئات الوسطى والدنيا لم تعد عائلة أبوية ووحدة اجتماعية اقتصادية. إنها من أكثر المؤسسات الاجتماعية قدرة على الاحتفاظ بمركزها الذى تتمحور حوله مختلف النشاطات الإنسانية فى المجتمع العربي. ولذلك، فلعلنا نذهب مع حليم بركات (٢٠٠٠ : ٣٦٧) إلى أن اغتراب الشباب عن العائلة لا يزال منخفضاً جدّاً بالمقارنة مع درجة الاغتراب عن المجتمع والدولة ومؤسسات التعليم والعمل. فلا تزال العائلة أكثر قدرة على التماسك بين المؤسسات الأخرى التى بدأت منذ عدة سنوات فى التفكك والانحلال.

ولا يغيب عنا أن البطالة وضيق فرص العمل جعلا الشباب يحتاج إلى العائلة أكثر من أى وقت فى ظل غياب الضمان الاجتماعى والعدالة الاجتماعية. لا تزال الأسرة العربية إذن، ضرورية للشباب من حيث الحماية ومن حيث ضرورات الوساطة فى حل المشكلات وتدبير الشئون الخاصة.

وعلى الرغم من استمرار الأسرة الأبوية فى المجتمعات العربية فى مقاومة التحولات الاجتماعية الأخيرة، وحرص الشباب على الرضوخ لضغوط الأسرة الأبوية وإيمانه بدورها فى التوجيه والإرشاد، فإن ذلك لا ينفى حقيقة أنه بدأ يتطلع إلى تغيير أسلوب المعاملة السلطوية من جانب الآباء. فلقد بدأ الشباب يطالبون بقدر أكبر من الديمقراطية والتفاهم مع الالتزام بما ينبغى أن يكون عليه سلوك الطاعة من ناحيتهم إزاء آبائهم. كما يمكن القول إنه لم يعد يتقبل ما كانت تتقبله الأجيال السابقة على صعيد القيم الشخصية وأولويات المستقبل والحياة. لم يعد الأهل ولا التعليم يمثلان " مرجعية " لقيم الشباب، وإن ظلت سلطة الآباء وسيطرتهم محل احترام الأبناء، لكنها سلطة بلا مرجعية نهائية فيما يتعلق بنمط الحياة وقيمها. فهذا الجيل الحالى للنشء والشباب، إلى جانب تربية الأسرة والمدرسة و مؤسسات الدولة فى المجتمع، إلَّا أنه تتم تربيته

فى جزء كبير من حياته فى مقاهى الإنترنت والقنوات الفضائية وعبر أحاديث الهواتف النقالة مع أقرانه من الشباب وما تبثه هذه القنوات من أفكار ليبرالية. لهذا كان اختيار الشباب لقيمهم وطريقة حياتهم وتفكيرهم، يعتمد بصورة أكبر على " مرجعيات " مختلفة عن مرجعية الأسرة ومرجعية التعليم والمجتمع. وعلى سبيل المثال، فبالرغم من أن ظاهرة زواج الفتيات بناءً على اختيار آبائهن لا تزال قائمة، فإن قطاعاً كبيراً من الفتيات كسر هذه القاعدة فى الفترة الأخيرة، وبدأت الفتيات في بعض الدول العربية فى رفض ظاهرة الزواج التقليدى.

بالرغم من كل هذا، فإن النظام البطريركي أو الأبوي على جانب كبير من الدهاء ومن المقدرة على البقاء فهو قادر على حجب ماهيته البدائية المختلفة بمظاهر الحداثة والرقي، حتى يبدو أنه مجتمع متطور على وشك الانتقال إلى مرحلة اجتماعية اقتصادية أعلى. (هشام شرابي، ١٩٩٩: ٢٠٨).

ويبقى فى النهاية أن نشير إلى أن بنية تنظيم الأسرة فى خصائصها الأساسية، إنما هى صورة مصغرة من المجتمع. فالقيم التى تسودها من سلطة وتسلسل وتبعية وقمع وبداية بروز ظاهرة التفكك وانخراط أفراد العائلة فى تأمين مصالحهم الخاصة على حساب المصلحة الأسرية العامة، هى التى تسود العلاقات الاجتماعية بصورة عامة. وفيما تقوم بنية الأسرة، بنمط الثقافة والعلاقات الاجتماعية التى تسودها بتجسيد النظام الاجتماعى الأكبر، فإنها فى الوقت ذاته تقوم بدعمه وإعادة إنتاجه. وهذا هو بيت القصيد.

ولذلك، يبدو من الواضح أن حدوث تطور نهضوي ضروري في المجتمعات العربية، وقيام حداثة حقيقية بها يتوقفان على تغيير أساليب تنشئة الطفل العربي ولا مخرج هناك من صورة المجتمع الأبوي وعلاقاته الاجتماعية الهرمية دون تغيير العلاقات الأسرية (والمدرسية) تغييراً جذرياً. ومن هنا، تظهر على الفور أهمية البحث عن نموذج عربي جديد للتنشئة الاجتماعية يعتمد في مكوناته وأبعاده على نمط من العلاقات يقوم لا على السيطرة والخضوع، بل على التعاون والعدالة والحرية.

٥- نحو نموذج عربي جديد لتنشئة الطفل العربي

ليس من شك في أن الاتجاه السائد في تنشئة الأطفال العرب الذي يقوم على تطبيع الصغار على الانصياع لتوقعات الكبار، وغالباً عن طريق التسلط قد يحقق بعض جوانب الاستقرار العائلي

نتيجة طاعة الأبناء وتبنيهم قيم وتوجيهات الآباء، ولكنه قد يعمل على بناء شخصيات جامدة متسلطة ولا يساعد على تدعيم صفات مثل الانطلاق والتحرر والعمل الإيجابي المنتج. إن تركز السلطة في الأسرة في يد الأب (أو بديله)، وفي المدرسة في يد المعلم أو المعلمة يخلق جوّاً استبداديّاً يعطل تنمية القدرات المختلفة للفرد ويدعّم الانصياع والسلبية. ومن نافلة القول إن القضاء على دنيا الطفولة وأحلامها هو الثمن الذي يدفعه كلّ جيل في كلّ مجتمع من أجل أن تستمر فيه قيم الجيل السابق وعاداته. إلا أن مجتمعنا العربي يبدو من أكثر المجتمعات قسوة على الأطفال في ظل اتباعه النموذج الأبوي في تنشئتهم. ولعل ذلك يعود إلى أننا نفصل فصلاً تامّاً بين عالم الصغار وعالم الكبار، فننظر إلى الطفل على أنه رجل لما يكتمل بعد، وبالتالي لا نقر له شخصية خاصة وحقوقاً خاصة وعقلية خاصة، بمعنى أن للطفل عالماً نفسيّاً له نوعيته وخصائصه الفريدة.

ولهذا فإن علاقتنا بهم تستند إلى التعالي عليهم والابتعاد عنهم، وعدم السماح بمشاركتهم لنا قراراتنا حتى فيما يمس شئون حياتهم الخاصة وهذا يعود إلى أن علاقة آبائنا بنا كانت على هذا المنوال؛ لذلك لا يمكن لنا أن نغيّر علاقتنا بأطفالنا إن لم نسترجع عالم طفولتنا؛ عالم الفرح والحرية والأمل.

الأهم من ذلك أن النموذج التقليدي السائد لتنشئة الطفل العربي يعد من حيث خصائصه الإنسانية صورة مصغرة من المجتمع. فالقيم التي تسود هذا النموذج من سلطة وتسلسل وتبعية وقمع هي التي تسود العلاقات الاجتماعية بصورة عامة. ومن الصعب تصور إمكانية تغيّر المجتمع العربي، ما دام نموذج التنشئة على حالته الراهنة؛ وذلك أن شخصية الطفل تنمو وتتكون نتيجة هذا النموذج للتنشئة وما يسوده من علاقات وتفاعلات اجتماعية وطالما أن أسلوب التنشئة لم يتغير بعد، فالإنسان العربي غير قابل للتغيير. والإنسان هو قاعدة المجتمع وركيزته.

إن الرسالة الأساسية التي تتجلى عنها نظرة تحليلية مدققة لأوضاع التنشئة الاجتماعية للطفل وانعكاسها على بنية النظام الاجتماعي العربي الأكبر، وإسهامها في تفاقم كثير من المشكلات الاجتماعية مع ظروف التغيرات العالمية الجديدة والتحديات العربية الصعبة، هي شعور بالخطر الشديد على مستقبل الأمة، يستوجب الانتباه اليقظ، والمبادرة بالتحول عن هذا النموذج التقليدي في التنشئة.

بمعنى آخر، إن لم يتمكن جيلنا من أن يضمن لأبناء الأجيال الجديدة قدراً كافياً من الحرية والاستقلال؛ ليتعلموا كيف يتدبرون أمورهم بأنفسهم، دون ضغط أو إلزام، وكيف يتحملون مسئولية أعمالهم ويجابهون مشكلاتهم دون تخوف أو تهرب، فإننا لن نستطيع

أن نغير في المجتمع سوى مظاهره الخارجية. عندئذ نبقى كما نحن، جماعات متنافرة في مجتمع متفسخ، عاجز عن مجابهة التحدي الحضاري، وعن القيام بمهماته الأساسية تجاه نفسه وتجاه العالم.

إن أمتنا العربية، لقادرة، بل تستحق، أن يكون لها "نموذجها العربي البديل" لإحداث نقلة نوعية في تنشئة الأطفال.

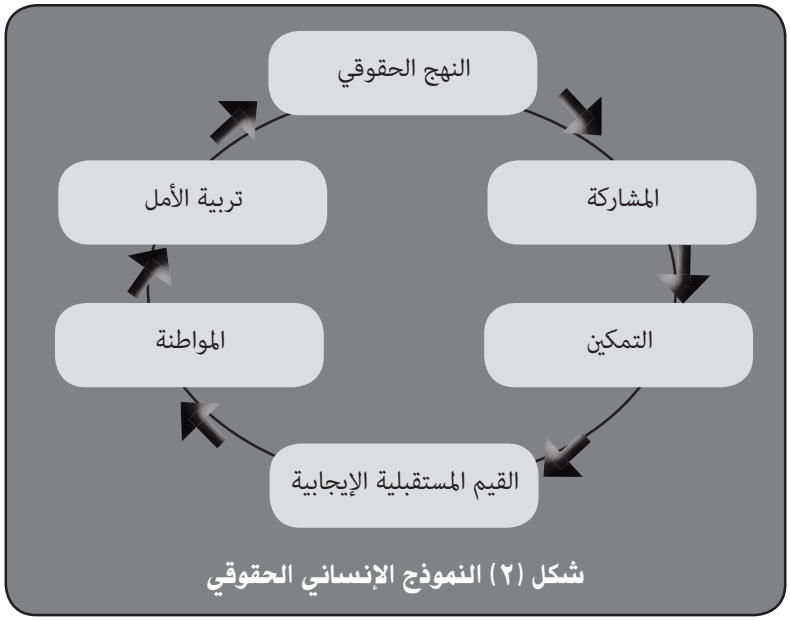
والنموذج الذي تعرضه هنا يعبر عن رؤية جديدة تعكس واقعنا الثقافي وطموحاتنا وحاجاتنا، ويستهدف وضع الطفل محوراً لعملية التنشئة ومشاركاً في إدارة الحياة في المجتمع العربي.

وينطلق النموذج العربي الجديد للتنشئة من مجموعة من المبادئ قوامها توجه حضاري وإنساني ينطلق من اتفاقية حقوق الطفل ومن طبيعة الطفولة وخصائصها، ويركز على حق الأطفال في التعبير عن آرائهم الخاصة، وعن أفكارهم ووجداناتهم وطموحاتهم وأحلامهم، وعن همومهم واهتماماتهم، وأن يكونوا مسموعين، وأن تتاح لهم فرص كافية لتمكينهم من مهارات الحياة المختلفة وأن ينظر إليهم بصفتهم مواطنين ذوي أهلية كاملة، وأن جميع هذه الحقوق تمثل ضرورة حياة وأسلوب حياة داخل مؤسسات التنشئة في الأسرة، وفي المدرسة، وفي وسائل الإعلام وفي مؤسسات المجتمع المدني كافة. والمطلب النهائي وفق هذا النموذج أن تصبح التنشئة الإنسانية الحقوقية التشاركية للطفل هي روح مجتمعية عامة تتغلغل في جوانب النسيج الاجتماعي - الثقافي للمجتمع كافة، وفي المناخ السائد فيه معرفة وعملاً، وجداناً ونزوعاً.

ومن الضروري التأكيد على أن تغيير نموذج التنشئة العربي الحالي ينطوي على معايير وآفاق أبعد وأعمق من مجرد تمكين الطفل من المشاركة في القرارات الحياتية التي تخصه أو تزويده بمهارات الحياة أو كفالة حقوقه الإنسانية، فهي معايير وآفاق ترتكز على رؤية للحاضر بدلالة المستقبل. ذلك أن تغيير نمط التنشئة هو بالدرجة الأولى تغيير وسبيل مؤكدان لتطوير مستقبل الديمقراطية وممارستها على أساس من المعرفة والكفايات والمهارات الشخصية والاجتماعية، وهي كذلك ممارسة المواطنة المسئولة، والإيمان بالقيم المستقبلية الإيجابية والعلاقات المجتمعية الحقوقية.

وفقاً لهذا المنحى، يستند النموذج الجديد إلى أن يكون الطفل محوراً رئيساً في إدارة الحياة في المجتمع العربي إلى عدة مبادئ تحدد المعالم الرئيسة لنموذج عربي يعتمد على مشاركة المؤسسات المعنية بتنشئة الطفل العربي في تغيير النموذج الحالي؛ ومن ثم، نقترح المهام والمسئوليات المناطة بكل من هذه المؤسسات بصورة وظيفية مرنة يمكن تطبيقها في إطار مبدأ الوحدة مع التنوع وفقاً لظروف المجتمعات العربية وتنوعها واختلاف ثقافاتها وأوضاعها المجتمعية.

ويتأسس النموذج الإنساني - الحقوقي الجديد من ستة مبادئ متكاملة ومتداخلة يوضحها الشكل التالي:



شكل (٢) النموذج الإنساني الحقوقي

والشكل التوضيحي رقم (٣) يوضح انتقال نظام التنشئة من إطار سلطوي أبوي يقوم - في النموذج التقليدي - على التحكم والسيطرة والحماية الزائدة والتمييز إلى إطار تربوي يقوم في النموذج الإنساني الحقوقي الجديد على المواطنة والمشاركة وتحمل المسئولية، وأيضاً يقوم على النهج الحقوقي باعتباره حجر الأساس لتغيير نمط التنشئة السلطوي الهرمي ومن ثم بناء المواطن الإيجابي المنتج والمشارك في نهضة المجتمع.

١,٥ ركائز النموذج العربي الجديد للتنشئة الاجتماعية

أولاً: التسليم بأن الأطفال لهم حقوق تكفلها القوانين والمواثيق الدولية والعربية

ومن ثم ينبغي أن يكونوا مشاركين في عملية تنشئتهم والتعرّف على وجهات نظرهم، واستطلاع آرائهم، والاستنارة بأفكارهم، واستشارتهم في كل القرارات المتعلقة بحياتهم. ويرتكز إقرار حقوق الأطفال وكفالتها قانونيّاً على خصائص الأطفال باعتبارهم كائنات اجتماعية تنمو وتتقدم بالضرورة من خلال العلاقات الاجتماعية الإنسانية والحقوقية، كما أن جعلهم محوراً مشاركاً وفاعلاً في عملية التنشئة يعد مطلباً رئيساً من مطالب نمو الأطفال وارتقائهم.

ثانياً: تأكيد التنشئة المتمركزة على الطفل

من الضروري أن يكون الطفل هو "بؤرة" التركيز في كل مراحل وعمليات التنشئة الاجتماعية والثقافية؛ ولهذا فمن المقومات الأساسية لنجاح عملية التنشئة هو تأسيسها على مشاركة الأطفال ومبادراتهم، وكسب تأييدهم، وتحفيز دافعيتهم، وتأكيد التزامهم؛ بحيث تكون نقطة البداية هي موافقتهم ورغباتهم. فللأطفال أهداف خاصة بهم فلنبدأ بها في عملية التنشئة، ولتحسين استثمارها. ويقتضي هذا التوجه مساعدة الأطفال على تعريف اهتماماتهم وخبراتهم ومهاراتهم وتحديد اختياراتهم في الحياة، ومساعدتهم على التخطيط لأداء أدوارهم في الأسرة وفي المدرسة وفي المجتمع، واحترام توقعاتهم ومتابعة نشاطهم وتقويمه على أساس من المراقبة الذاتية.

ثالثاً: تمكن الأطفال بالمعرفة والقيم والمهارات

لقد أصبحت المعرفة والمهارات في عصر "مجتمع المعرفة" معرفة ومهارات إجرائية ووظيفية وتشاركية، وهي قوة وثروة على كل المستويات. ولا شك في أن تنمية قدرات الأطفال المعرفية والوجدانية والمهارية لإدراك عالمهم الاجتماعي وفهم القضايا الاجتماعية والإنسانية ذات المغزى بالنسبة إليهم ولمستقبلهم تعد شرطاً أساسيّاً لحسن توجههم والقائم على أساس استجاباتهم لهذه القضايا.

: النموذج الحقوقي التشاركي يجعلنا نعيش مع الأطفال لا من أجلهم فحسب

فهذا النموذج في التنشئة يتيح فرصاً ومواقف مواتية لحسن إنصات الكبار للصغار، وللإنصات إلى أفكارهم ومشاعرهم، ولحاجاتهم وطموحاتهم، ولصعوباتهم ومعاناتهم؛ ومن ثم مشاركتهم عالمهم وتعزيز الفهم والاحترام والثقة المتبادلة. هذا النمط من التنشئة يوفر ضمانات أساسية لحماية الأطفال من الاستهداف للخطر.

خامساً: التنشئة الحقوقية والتشاركية ضمانة أكيدة لتحقيق حماية الأطفال وتنميتهم

ومن ثم يكون فهمنا للأطفال واتجاهاتنا نحوهم، وما نتخذه من إستراتيجيات وخطط وبرامج وأنشطة في المجالات التربوية المختلفة من فاعليات حياة الأطفال، مبنيّاً على رؤية صادقة لحياة الأطفال ولحاجات ومطالب نموهم وحمايتهم وتنميتهم.

سادساً: يبرز في هذا النموذج للتنشئة ذوو الخطر المرتفع بوصفه توجهاً إستراتيجيّاً لحمايتهم ومساندتهم

إن هؤلاء الأطفال مثل الذين يعانون في الصغر من عمالة الأطفال وأطفال الشوارع والاتجار بالأطفال نتيجة الفقر والتفكك الأسري، يبدون نزعة مبكرة إلى الاستقلالية ويصيرون أكثر استقلالية من الأطفال الآخرين؛ الأمر الذي تبرز معه أهمية وأولوية خاصة لإتاحة فرص كافية لاحتواء هؤلاء الأطفال في مجتمعاتهم المحلية وحمايتهم من تداعيات الخطر من خلال برامج "تربية الأمل" للتدخل الوقائي القائم على مشاركة هؤلاء الأطفال وتنمية قدراتهم؛ حيث يتدربون على مهارات حماية الذات وتوظيف نزعتهم للمخاطرة والمغامرة والاستقلالية في أنماط سلوكية إيجابية.

سابعاً: تهيئة الأطفال للتنشئة القائمة على الحقوق وتنمية القدرات

يتطلب هذا النمط من التنشئة أن يعبر الأطفال عن ذواتهم، وأن يتشاركوا بأفكارهم وآرائهم الخاصة، وبمشاعرهم ومخاوفهم، وبهمومهم واهتماماتهم، وبطموحاتهم وتطلعاتهم وغير ذلك من رؤى وتصورات وخيالات وإبداعات، وأن يكشفوا عنها ويتبادلوها مع أقرانهم ومع الآخرين في سياق عمليات تنشئتهم. لذلك، فإنه لكي يتحقق صدق التعبير عن الذات، تبرز حاجة مجتمعية إلى خلق بيئة يشعرون فيها بالأمان والثقة وبالتشجيع والمساندة، قبل أن يندمجوا في خبرات المشاركة في عمليات تنشئتهم عن الكبار وتجاهل نصائحهم وآرائهم وتوجيهاتهم، أو التهوين من قيمة الدور الذي يمكن أن يشارك به الأطفال في عمليات تنشئتهم. فالتنشئة الحقوقية التشاركية الحقة هي محصلة التفاعل بين رؤى الكبار والصغار، أو بين الأطفال والأطفال، من دون حواجز أو فجوات قد تشوه الرؤى أو تعوق حركة مشاركة الأطفال في عمليات تنشئتهم.

ثامناً: إعداد الكبار وتنمية ثقافتهم التربوية

يتطلب توجه الكبار إلى التحول إلى نموذج من التنشئة أكثر إنسانية وأكثر حقوقية وأن يتعلم الكبار تقدير إمكانات الأطفال والثقة فيها، والاعتراف بكل إمكانية لديهم لتنمية ذواتهم وعالمهم كما على الكبار أن يوطدوا أنفسهم على التغلب على مخاوفهم وشكوكهم من منح الأطفال فرصاً متزايدة ومناسبة للمشاركة في اتخاذ القرارات التي تمس حياتهم؛ ولتحمل المسئولية وللتأثير في الأطفال، وتلك أدوار ربما اضطلع بها الكبار بشكل تقليدي وربما لأنها موروث ثقافي. والمؤكد أن هذا التغيير المنشود في عالم الكبار وفي ثقافتهم واتجاهاتهم وأساليب تفكيرهم قد يستغرق وقتاً طويلاً. إذ إن الانتقال إلى نموذج جديد في التنشئة الاجتماعية هو تغيير ثقافي ومهمة مجتمعية ومن ثم فهو يتطلب وقتاً طويلاً، لكن السعي الجاد في هذا المضمار هو نجاح في حد ذاته.

تاسعاً: تهيئة المجتمع ليكون مع الأطفال لا من أجلهم فحسب

يدرك الأطفال عادة أن ما يقدم لهم من خدمات وأنشطة من مؤسسات المجتمع المحلي في مجالات الرعاية والتعليم والصحة والتثقيف والترويح إنما تصمم عادة من أجل الأطفال بدلاً من أن تصمم مع الأطفال، وأنه من الصعب مشاركتهم في آرائهم الخاصة. لذا، من الضروري اتخاذ أساليب وتدابير مناسبة لرفع مستوى الوعي في المجتمع المحلي ومؤسساته المدنية عن أهمية نموذج التنشئة العربي الجديد وقيمته.

عاشراً: التنشئة الحقوقية التشاركية ركن رئيس للثقافة المؤسسية لمؤسسات تنشئة الطفل

ثقافة مؤسسات التنشئة والمنظمات المعنية بالطفولة والتنمية القائمة على قيم حقوق الإنسان والمشاركة وتنمية قدرات الطفل وغيرها من مبادئ النموذج العربي الجديد، وحيث تكون تلك المؤسسات بمثابة العامل الفعال في توفير فرص حقيقية لممارسة تنشئة حقوقية، وتقديم مبادرات صادقة وأدوار فعالة لاحتواء الأطفال داخل سياق ثقافة النموذج الحقوقي التشاركي.

حادي عشر: إن التنشئة الإنسانية الحقوقية للأطفال ليست غاية في حد ذاتها

بل هي بالأحرى وسيلة للتنمية ولبناء مستقبل أفضل لهم وللمجتمع، وللتقارب والوحدة بين الكبار والصغار، ودرءًا للصراعات وسدّاً للفجوات بينهم. فلا يفهم من التأكيد على حقوق الأطفال في المشاركة وتنمية القدرات وتأهيلهم للمواطنة الكاملة وما وراء ذلك من ثقافة وقيم، أن يتخذ نمط التنشئة الجديد مجالاً للتهويل أو التهوين - التهويل أو المبالغة في الاستقلالية.

٢,٥ الخصائص الأساسية للنموذج العربي الجديد

ثمة مجموعة من الخصائص تتوفر في النموذج الجديد للتنشئة الاجتماعية ويكفل تحقيق أهداف هذه التنشئة وأداء دورها بفاعلية خلال المرحلة الصعبة التي يمر بها الوطن العربي، وأيضاً تجعلها ذات فاعلية في ربط الأطفال بمجتمعهم، بعلاقات ذات طبيعة إيجابية سوية؛ ومن ثم تسهم في تحقيق نهضة المجتمع العربي بسهولة وبقدرة كبيرة على تجاوز التحديات الداخلية والدولية الراهنة. وهذه هي أهم هذه الخصائص:

(١) **رؤية جديدة:** إن فلسفة النموذج الجديد تنطلق من النهج الحقوقي والنظر إلى الطفل على أنه عضو فاعل وشريك رئيس ومؤثر في عملية التنشئة ولا يخضع لعملية تنشئة وتربية بل هو مشارك في الأسرة وفي المدرسة، ومن ثم فإن إطلاق قدراته ورفض الوصاية عليه هما من المكونات الرئيسة للنموذج، والمشاركة في هذا النموذج يجب أن تكون ركناً أساسيّاً من ثقافة المؤسسات المعنية بالطفولة والتنمية حيث تقدم هذه المؤسسات فرصاً حقيقية ومبادرات صادقة لمشاركة الأطفال.

(٢) **العمومية (إطار عام لمؤسسات التنشئة كافة):** إن النموذج العربي بما يطرحه من رؤية شمولية تنطلق منها مختلف عمليات التنشئة باعتبارها خلفية أساسية يؤكد ضرورة أن يتأسس الإطار العام والوعي الذي يمكن أن تتم مختلف عمليات التنشئة في ظلها، أي أن

يكون هناك خط تربوي يعد القاسم المشترك الذي تتجمع حوله بواتق التنشئة المختلفة؛ بحيث تصبح المعايير المشتقة من هذا الإطار ذات طبيعة متسقة ومتوائمة لكل تفاعلات مختلف مؤسسات التنشئة. يلتزم بها الآباء في الأسر والمعلمون في المدرسة، وفي الإعلام، والمجتمع بمجالاته كافة؛ وذلك حتى يتمكن الأطفال والنشء من بناء حياتهم بالشكل الذي يبتغيه والذي يتلاءم بواسطته مع المجتمع. سوف يفيد الاسترشاد بمبادئ النموذج للتنشئة في انتفاء التناقضات التي قد تنشأ بين مختلف المؤسسات أو بينها جميعاً وبين التجسيدات الواقعية لأهدافها وفلسفاتها.

(٣) **الشمولية**: يتميز النموذج الجديد بتغطية محاولات وفئات شريحة الأطفال كافة فهو لا يهتم بتنشئة أطفال المنازل أو رياض الأطفال فقط، لكنه يتعامل أيضاً مع الفئات المهمشة من الأطفال الفقراء أو أطفال الشوارع وذوي الاحتياجات الخاصة لأن هذه الفئات تمثل قسماً مهمّاً من الأطفال لهم الاحتياجات والحقوق نفسها. فتنشئة كل الأطفال العرب هو المستهدف من هذا النموذج مع توجيه اهتمام وتركيز أكبر أو انحياز إيجابي للبنات وللأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة.

(٤) **المرونة**: يقدم النموذج الحالي إطاراً مرناً للتطبيق بمعنيين. الأول يتعلق باختلاف الانتماءات والمواقع الاجتماعية وتمايز البيئات والتوجهات الثقافية للأسر والأطفال وتنوع التطلعات والاختيارات التربوية نظراً إلى تباين الأوضاع الاقتصادية واختلاف الإمكانات المادية وتباين أنماط العيش والسلوك. وقد تمَّ تصميم النموذج بحيث يتيح لمؤسسات التنشئة ابتداع أنماط ثقافية وتربوية جديدة في إطار المبادئ العامة للنموذج العربي الجديد. المعنى الثاني للمرونة يتعلق بخصوصية المجتمعات العربية وثقافة كل منها الأمر الذي قد يتطلب اختلافها في مدى الاهتمام بمعايير سلوكية معينة في عمليات التنشئة.

إن النموذج الحالي يمثل إطاراً استرشاديّاً عامّاً، فالأفكار والمعايير والإجراءات التي يتضمنها هذا النموذج، إن هي إلَّا أمثلة وبعض الموجهات العامة لتنشئة الطفل، وهي ليست وصفات كاملة ومفروضة على مؤسسات التنشئة لتطبيقها كما هي، بل هي مطروحة لتجريبها والإضافة إليها بما يتناسب مع ظروف وأوضاع مؤسسات التنشئة وبيئاتها وظروفها وعلى النحو الذي يساعد على تحقيق الرؤية العامة الجديدة التي تستهدف في نهاية الأمر تغيير النمط التقليدي في التنشئة وتبني نموذج جديد يرمي إلى تحقيق حياة سعيدة للأطفال، وإعادة صياغة النظام الاجتماعي العام في الوقت ذاته.

(٥) **العصرية:** يؤكد النموذج العربي الجديد على عصرية مضمون التنشئة الفكرية والقيمية التي ينبغي أن تكون مشتقة من ثقافة ذات طبيعة عصرية. أي أن تكون قادرة على إعداد شخصية الطفل بمضمون قيمي أو فكري يرشد حركتها في المجال الاجتماعي. بحيث يجعلها قادرة على مواجهة ما قد تطرحه التفاعلات المعاصرة من مشكلات وقضايا. بيد أنه من الضروري أن يتواكب ذلك مع الاتصال بالتراث، من خلال انتقاء عناصره الأكثر قابلية للإحياء والتجديد، والأكثر قدرة على استيعاب أكثر التفاعلات معاصرة، بما يدعم في النهاية الهوية أو الذاتية المحلية. بحيث يتحول تراث الماضي - من خلال هذه العملية - إلى قدرة متجددة تساعد المجتمع والفرد على التقدم. في ضوء هذه الرؤية اهتم النموذج الجديد بموضوع القيم التي ينشأ عليها الطفل العربي، ودعا إلى تجديد القيم واستبدال القيم التقليدية الماضوية بقيم مستقبلية تواكب العصر الحالي وتحدياته.

دور المنظمات غير الحكومية: يعوِّل النموذج تعويلاً أساسيّاً على دور المنظمات غير الحكومية في مجال تطبيق نموذج التنشئة الجديد وتحديد مهام محددة يمكن أن تشارك بها في هذه العملية كالقيام بمشروعات وبرامج ميدانية في مجال "**تربية الأمل**" للأطفال العرب المهمشين، والقيام بالتوعية بأهمية تغيير نموذج التنشئة التقليدي وتصميم أدوات تدريب الأهل والمعلمين ورجال الإعلام وتنفيذها مع فئات مجتمعية معنية بتنشئة الأطفال، وتكوين جماعات لمحاولة التأثير على صانعي القرار، والتنسيق والتشبيك من المنظمات المختلفة، وإعداد الدراسات، والمتابعة ورصد أحوال التنشئة وأوضاع الأطفال في البلدان العربية.

٣,٥ مباديء النموذج العربي للتنشئة

المبدأ الأول: مبدأ النهج الحقوقي

يعزز هذا المبدأ المحوري للنموذج الجديد لتنشئة الطفل العربي الوجود الإنساني والقانوني والطبيعي للأطفال بوصفهم مواطنين لهم حقوق وعليهم واجبات في جميع الأعمال والأنشطة والقرارات التي تتصل بعمليات تنشئتهم وتمس حياتهم أو تؤثر فيهم، وشركاء فعالين في الحياة الإنسانية في الأسرة وفي المجتمع.

وإعمالاً لهذا المبدأ يكون من الضروري دعم الحقوق الأساسية للأطفال وتوفير الضمانات اللازمة لممارسة تنشئة اجتماعية حقوقية في مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة. ويمثل الالتزام بالنهج الحقوقي في تنشئة الطفل العربي ضرورة حياة وواجباً وطنيّاً باعتبارها ركناً رئيساً من أركان التنمية الإنسانية الشاملة في المجتمع وامتدادها إلى المستقبل.

وترتكز ضرورات الالتزام بالنهج الحقوقي وكفالة حقوق الطفل قانونيّاً على طبيعة الأطفال باعتبارها كيانات إنسانية اجتماعية تنمو وتتقدم بالضرورة من خلال التفاعل الإنساني والاجتماعي، بقدر كون كفالة حقوق الطفل وتفعيل قانونيتها مطلباً رئيساً من مطالب نمو الأطفال وارتقائهم والمحافظة على حياتهم في ظروف إنسانية مواتية.

ويمثل النهج الحقوقي في التنشئة داخل الأسرة وفي المجتمع ضمانات أكيدة لاتخاذ سياسات رشيدة لحماية الأطفال وتنميتهم، ومن ثم تؤسس علاقاتنا مع الأطفال واتجاهاتنا نحوهم وما نتخذه من إستراتيجيات وخطط وبرامج ومشروعات وأنشطة في المجالات المعنية المختلفة من فاعليات حياة الأطفال، على مجموعة صادقة لمتطلبات حياة الأطفال ولحاجات ومطالب نموهم وحمايتهم وتنميتهم.

ويبرز تبني النهج الحقوقي في تنشئة الأطفال المهمشين ذوي الاحتياجات الخاصة؛ واللاجئين وغيرهم وآخرين يعيشون في ظروف إنسانية صعبة وفي مقدمتها تدني المستوى الاجتماعي الاقتصادي وغير ذلك مما يندرج تحت ما يسمى بثقافة الفقر، وهو ما يكمن وراء الكثير من أشكال الشقاء الإنساني للأطفال كالإساءة والإهمال والعنف وتفاقم ظواهر مرضية اجتماعية مثل عمل الأطفال، وأطفال الشوارع، والاتجار بالأطفال. إن كفالة حقوق هؤلاء الأطفال خاصة تعمل على احتوائهم وحمايتهم من تداعيات الخطر من خلال توفير ظروف حياتية إنسانية تقوم على أساس حقوق الطفل؛ الأمر الذي يساعد على تكوين أنماط سلوكية إيجابية لديهم ومشاركة فعالة في بناء الوطن وتحقيق نهضته.

ويتأسس مضمون النهج الحقوقي على ما قررته الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل الصادرة في نوفمبر ١٩٨٩ عن الجمعية العامة للأمم المتحدة. وقد حددت المادة الأولى من الاتفاقية الطفل على أنه كل إنسان لم يتجاوز سن الثامنة عشرة.

وتوضح هذه الاتفاقية حقوق الإنسان الأساسية التي يجب أن يتمتع بها الأطفال في أي مكان ومن دون تمييز، وهذه الحقوق هي: حق الطفل في البقاء والتطور والنمو إلى أقصى حد، والحماية من التأثيرات المضرة وسوء المعاملة والاستغلال، والمشاركة الكاملة في الأسرة وفي الحياة الثقافية والاجتماعية. وتتلخص مبادئ الاتفاقية الأساسية الأربعة فيما يلي:

- بقاء الأطفال ونماؤهم.
- عدم التمييز.
- مشاركة الأطفال.

- أخذ المصلحة الفضلى للأطفال في الاعتبار.

ويتلازم كل حق من الحقوق التي تنص عليها الاتفاقية بوضوح، بطبيعته مع الكرامة الإنسانية للطفل وتطويره وتنميته المنسجمة معها. وتحمي الاتفاقية حقوق الأطفال عن طريق وضع المعايير الخاصة بالرعاية الصحية والتعليم والخدمات الاجتماعية والمدنية والقانونية المتعلقة بالطفل.

وتقدم اتفاقية حقوق الطفل رؤية واضحة ونموذجاً محدد المعالم وأسلوباً لتنشئة الطفل وللقيم التي يتعين أن ينشأ عليها.

وتحتوي هذه الاتفاقية على الحقوق الأساسية للأطفال والتي تعكس احتياجاتهم التي لا غنى عنها كي يحققوا أقصى قدر من الصحة والنمو الجسدي والعقلي والنفسي والروحي والاجتماعي، في أي مكان يعيشون فيه على وجه الأرض. وقد وضعت الاتفاقية المعايير الأساسية لهذه الحقوق وهي تشكل الحد الأدنى لما يجب أن يحصل عليه الأطفال.

ويمكن تقسيم الحقوق الواردة بالاتفاقية (مجازاً) إلى خمس مجموعات:

(١) **مجموعة حقوق البقاء والصحة:** وتتضمن هذه المجموعة الحقوق والاحتياجات الأساسية للبقاء والحفاظ على الصحة وفق معايير معيشية ملائمة كالغذاء الجيد والمسكن الصحي والعلاج والوقاية وصحة البيئة.

(٢) **مجموعة حقوق النمو والتعليم:** وتتضمن هذه المجموعة الحقوق التي تساعد على تطوير شخصية الطفل وإمكاناته ومواهبه إلى أقصاها، كحقه في التعليم والحصول على المعلومات وتنمية المواهب وممارسة الهوايات والفنون والمشاركة في الحياة الثقافية، كما تتضمن شروط التعليم التي تساعد على ذلك.

(٣) **مجموعة حقوق المشاركة:** وتتضمن الحقوق الخاصة بحرية التعبير في كل ما يخصه أو يؤثر عليه والانتساب إلى جمعيات سلمية.

(٤) **مجموعة حقوق الحماية:** وتتضمن الحقوق المطلوبة من أجل توفير الحماية للأطفال ضد أشكال الاستغلال كافة أو الإهمال أو الإضرار بهم، كما تشمل موضوعات كعدم التمييز والعناية بالأطفال اللاجئين، والعناية بالأحداث والمنحرفين وتوفير الحماية القانونية لهم، وعدم تورط الأطفال في الأعمال العسكرية أو انخراطهم في العمالة أو استغلالهم اقتصادياً أو الاتجار بهم. كما تهدف هذه المجموعة إلى حماية الأطفال من الاستغلال الجنسي والتجارة بالمخدرات، هذا بالإضافة إلى توفير رعاية خاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع العمل على دمجهم بالمجتمع.

(٥) **مجموعة الحقوق العامة:** تتضمن هذه المجموعة الحق في حرية العقيدة والحرية الشخصية والحق في اسم وفي معرفة الوالدين ولمِّ شمل الأسرة والحق في الهوية والانتماء والحصول على الجنسية.

وتنطوي الاتفاقية على أهداف التنشئة الاجتماعية للطفل وتربيته كما تحددها المادة ٢٩ وتمثل في مجملها توجهاً نحو تنمية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها، وفي تحقيق نموه الأمثل بوصفه حقّاً أصيلاً في الحياة وفقاً للمادة (٦)؛ وتنمية قدراته على ممارسة حقوقه اتساقاً مع المادة (٥) التي تقضي بأن يوفر المجتمع بطريقة تتفق مع قدرات الطفل المتطورة، التوجيه والإرشاد الملائمين عند ممارسة الطفل الحقوق المعترف بها في هذه الاتفاقية

وتدعو الاتفاقية إلى تنشئة الطفل على قيم حقوق الإنسان من خلال اتباع أساليب التنشئة الملائمة. وتبرز المادة ٢٩ القيم التالية:

- أن ينشأ الطفل على احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية.
- احترام ذويه، وهويته الثقافية، ولغته والقيم الوطنية.
- إعداده لحياة تستشعر المسئولية في مجتمع حر بروح من التفاهم، والسلم، والتسامح، والمساواة بين الجنسين، والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات.
- تنمية احترامه لبيئته.

هناك أربعة محاور عمل متداخلة ومتصلة ومتساوية الأهمية، يجب العمل عليها كي تتحول حقوق الطفل إلى واقع في عملية التنشئة الاجتماعية وهي:

(١) نشر مفاهيم ومبادئ حقوق الطفل في المجتمع بين الكبار والأطفال في جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية للطفل على حد سواء، وتحويلها من مجرد مبادىء وأفكار، إلى ثقافة مجتمعية يمارسها كل الناس في حياتهم اليومية.

(٢) قيام مؤسسات التنشئة بمحاولة التأثير على صانعي السياسات للالتزام بحل مشكلات الأطفال وإعطائهم الأولوية التي يستحقونها، ورصد الميزانيات اللازمة للبرامج التي تحقق ذلك، وإجراء تعديلات أو إدخال سياسات وقوانين اجتماعية أو اقتصادية أو مالية أو ثقافية تعكس مدى التزامها السياسي بحقوق الطفل.

(٣) تحريك الموارد (بكل أنواعها) المتواجدة في المجتمع، نحو تعضيد قضايا الأطفال، وإعادة النظر في البرامج القائمة كي تتسق مع مبادئ ومفاهيم حقوق الطفل.

(٤) المشاركة أي مشاركة المجتمع (أطفال وأسر، منظمات المجتمع المدني) في كل مراحل تحويل حقوق الطفل إلى واقع.

وتتطلب التنشئة وفق النهج الحقوقي من مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة (الأسرة والمدرسة والإعلام ومنظمات المجتمع المدني)، وفي البرامج والمشروعات التي تقوم بها لإحداث تغيرات داخل هذه المؤسسات للتحقق من أن أهداف عملية التنشئة داخلها وهيئة المشاركين في كل منها على وعي بحقوق الطفل وتدرك قيمة الوفاء بهذه الحقوق وتعزز من مشاركة الأطفال في عمليات تنشئتهم ومبادراتهم وإسهاماتهم. ويتطلب ذلك أن يتلقى المشاركون في هذه المؤسسات تدريباً على حقوق الطفل وآليات تحقيقها. كما ينبغي أن يخضعوا لبرامج تدريبية من التعليم المستمر لتحسين مهارات التواصل مع الأطفال، وكيفية إقامة علاقات اجتماعية حقوقية بناءة معهم.

دور مؤسسات التنشئة في الالتزام بالنهج الحقوقي في عمليات تنشئة الطفل

أبعاد النهج الحقوقي	دور المؤسسات			
	الأسرة	المدرسة	الإعلام	المجتمع المدني
الحفاظ على حياة الطفل، وصون كيانه الجسمي والنفسي وحمايته من أي تعدٍّ أو ضرر.	■			
نمو قدراته اللغوية والفكرية والنفسية، واستكمال نمو شخصيته ومهاراته وقدراته.	■	■		
توفير بيئة آمنة تحمي الأطفال من الأذى والعنف والإساءة.	■			
توفير الغذاء والكساء والدواء والرعاية والأمن والتقبل والعطف وإحاطة الطفل بالدفء والسعادة.	■			
توفير سُبل حماية وصون حياته من الناحية البيولوجية بالغذاء والكساء والمسكن المناسب.	■			
توفير سُبل الحماية من الناحية السيكولوجية من خلال إحاطته بالدفء العاطفي والبيئة الأسرية المتضامنة معاً؛ من أجل سعادته والاهتمام بتلبية متطلبات تقبله واندماجه في مجتمعه.	■			
كفالة حق الطفل في التعبير عن آرائه خلال تقبلها لتعبيراته اللغوية الأولى، ومساعدته على التعبير عن مشاعره وأحاسيسه نحو الآخرين والبيئة المحيطة به.	■			
الاهتمام بسماع آراء الطفل فيما يشاهده أو تعليقاته على ما يدور حوله دون إحراجه أو السخرية منه أمام الآخرين؛ لزيادة ثقته في ذاته والاعتزاز بنفسه.	■	■		
إرساء نمط المشاركة الفعالة للطفل، وتشجيعه على تأكيد شخصيته المستقلة وممارسته الحرية المسئولة تجاه الآخرين.	■	■		

إشراك الأطفال في إدارة الشئون اليومية للأسرة واتخاذ القرارات الحياتية المتعلقة بالأمور التي تواجهها والأزمات والخيارات والبدائل المتاحة أمامهم، وتدريب الأطفال على التفكير المنطقي والقدرة على اتخاذ القرارات والشعور بالذات.	■			
تشجيع مشاركة الطفل في الشئون الأسرية والاجتماعية؛ بوصفه قادراً على أن يعبر بحرية عن احتياجاته واهتماماته وأن تحترم هذه الآراء والرغبات.	■			
توفير البيئة الأسرية والاجتماعية والثقافية الحاضنة والداعمة لاهتماماته ورغباته؛ بحسبانه عضوًا كامل الأهلية في المجتمع.	■			
مواجهة حالات التعدي الصارخة على حقوق الطفل الأساسية والمتمثلة في حالات الاستغلال الجسدي والجنسي، ومقاومة ظاهرتي أطفال الشوارع وعمالة الأطفال؛ بوصفهما أكبر تجسيد لانتهاكات حقوق الأطفال.			■	■
تعزيز فكرة التنشئة الجامعة التي يحظى فيها الفتيات بالحقوق والواجبات نفسهما التي يحظى بها الفتيان.	■	■	■	■
تمكين الأطفال من مهارات حياتية، وأنماط حياة صحية تعينهم على اتخاذ قرارات واعية وحماية أنفسهم من المرض والأذى.	■	■	■	
يتحمل الأطفال في عملية التنشئة، لا الكبار فحسب، مسئولية تنشئتهم ومشاركتهم النشطة فيها.	■	■		
ضمان ارتباط عملية التنشئة بالهدف الذي يسعى إليه الأطفال في الحياة (تطلعاتهم)، كما أنه مهم لهم في حياتهم اليومية.	■	■		
تطوير تطلعات جديدة للأطفال مع توسيع معرفتهم، والعمل نحو حياة مستقبلية أفضل من حياتهم الراهنة.	■	■	■	
توفير تعليم متميز للجميع دون تفرقة بينهم على أساس الدخل أو المصروفات الدراسية أو المكانة الاجتماعية لولي الأمر.		■		■
الأطفال من خلفيات وقدرات متنوعة يحظون بفرص متساوية للتعلم، والتعبير عن أنفسهم في الصف والمدرسة.		■		
تشمل المدرسة كل الأطفال: الفتيات والفتيان، أطفال من خلفيات ثقافية أو لغوية مختلفة، أطفال ذوي قدرات خاصة أو احتياجات تعليمية خاصة؛ فتيات حوامل.		■		
زيادة قدرات الطفل اللغوية والاجتماعية والعقلية؛ لممارسة دور المشارك مع غيره في الحوار وإبداء الرأي سواء لفظيًا أو كتابة.		■		
تنمية قدرات الطفل على التعبير عن ذاته من خلال أنشطة المنهج.		■		
إتاحة الفرص المتنامية للطفل للتعبير عن آرائه وأفكاره بجماعات النشاط والأندية الرياضية والعلمية والفنية التي تكشف المواهب الخاصة والعامة للأطفال.		■		

إطلاق الطاقات الإبداعية للأطفال باحترامها وتقديرها لما يقوم به من تعبير عن آرائه وأفكاره بالكتابة أو الرسم وغيرها من وسائل التعبير.	■	■		
دعم قضايا الانتماء للوطن والهوية وعدم التمييز على أساس عرقي أو طائفي أو ديني.		■		
الاهتمام بالتربية السياسية وحقوق الإنسان فى كل المراحل التعليمية.		■		
دعم الاهتمام بالأنشطة التربوية في مجال التربية الصحية بما يساعد الأطفال على تجنب أمراض سوء التغذية والأمراض المعدية.		■		
تفعيل دور برلمان الأطفال في المدرسة لتحقيق أكبر قدر من مشاركة الأطفال القائمة على أساس ديمقراطي.		■		
أن تلبي المقررات والمناهج الموضوعة في مراحل التعليم احتياجات الطفل في النمو والمعرفة والخبرة المتزايدة بالحياة، والقدرة على حل مشكلاتها وفهم قضاياها.		■		
أن تهتم المدرسة بوسائل وسُبل الأنشطة التي تجعلها بيئة تعلم متواصلة مع مجتمعها وعصرها.		■		
أن تحرص المدرسة على بناء مستقبل طلابها المهني والعلمي والاجتماعي؛ ففي ذلك تكمن أهم جوانب مصالح الطفل، ويأتي تفضيلها ذلك بوضع نظم للتقويم والتطوير تسمح بتوجيه الطلاب نحو التعليم المناسب لقدراتهم وميولهم.		■		
التواصل بانتظام مع البيت (الأهل أو الأوصياء) بشأن تقدم أطفالهم في التعلم وبشأن إنجازاتهم.		■		
العمل مع قادة المجتمع المحلي لمعرفة الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة وأسباب عدم إلحاقهم أو تسربهم، وتحديد أفضل الطرق لإلحاقهم بالتعليم.		■		
شرح قيم نموذج التنشئة العربي الجديد لأهل التلاميذ في الصفوف التي يقومون بالتدريس فيها.		■		
تهيئة التلاميذ للتفاعل مع المجتمع المحلي باعتباره جزءًا من المنهج الدراسي، على سبيل المثال من خلال رحلات ميدانية أو نشاطات ومناسبات مميزة.		■		
دعوة الأهل وأفراد المجتمع المحلى إلى المشاركة فى الصف.		■		
العمل مع المعلمين الآخرين وإدارة المدرسة للتعاون في توصيل مفاهيم وآليات تطوير "نموذج التنشئة العربي الجديد"، مع أسرة الطفل، والمنظمات المجتمعية (لجان إدارة المدرسة، لجان التعليم القروية، جمعيات الأهل والمعلمين).		■		
تشجيع الأهل والعمل معهم على دعم وترويج ونشر نموذج التنشئة الجديد في مدارس المجتمع المحلي.		■		

تشجيع الأهل، أو أفراد آخرين في العائلة على التطوع لمساعدة المعلمين في نشاطات مثل القراءة أو تحضير مواد التعلم، أو المساعدة في النشاطات اللاصفية مثل الرياضة أو الرحلات الميدانية، أو تنظيم نشاطات خاصة مثل المهرجانات.		■		
أن يكون الأهل ضيوفاً متحدثين في الصف، يشاركون المعلومات عن عملهم وعالم الأعمال، ويشرحون كيف أسهم التعليم في خبرتهم المهنية. أما الأهل غير المتعلمين فيتكلمون عن تاريخ المجتمع المحلي، أو يشاركون القصص التقليدية، أو يعرضون كيف تصنع المصنوعات اليدوية التقليدية.	■	■		
مشاركة الأهل في لقاءات جمعية الأهل والمعلمين وحضورهم هذه اللقاءات، واللقاءات المدرسية الأخرى ليصبحوا مطلعين، بالإضافة إلى حضورهم مناسبات الصف المميزة، وفي هذه المناسبات، يمكنهم أن يلتقوا معلمي أطفالهم، ويطلعوا على المنهج الدراسي، وكيفية المشاركة في الأنشطة.	■	■		
التبرع بالمواد التي تحتاج إليها المدرسة، أو يساعدون على إيجاد إسهامات مالية تفي باحتياجات المدرسة والصف.		■		
الاتصال بأشخاص آخرين لا يرتاد أطفالهم المدرسة، أو يفكرون في تركها؛ لمساعدتهم على إكمال تعليمهم.		■		
مشاركة الأهل وأفراد المجتمع المحلي في تقييم إنجازات الأطفال التعلمية فيضعون الدرجات على واجبات التلاميذ المنزلية؛ ويشاركون بالتالي في تعلم أطفالهم.	■			■
يمكن أن يسهم الأطفال في نشاطات خدمة المجتمع المحلي.	■	■		■
تبرز وسائل الإعلام والمجتمع المدني من خلال ما تتضمنه من تراث وفنون وآداب ضرورة أن تفضل وتقدم مصالح الأطفال في تعليم متميز، ورعاية صحية وتغذية مفيدة، وبيئة نظيفة عن سواهم.			■	■
تنشئ المدرسة والإعلام نماذج من السلوكيات والأشخاص الاعتباريين (الأبطال التاريخيين – الأعمال الفنية والدرامية – الجوائز والفعاليات الفنية) التي تتبنى وتشجع الاتجاهات المدافعة عن حق الأطفال في أن تكون مصالحهم هي الفضلى عن سواهم.		■	■	
الاهتمام بتنمية قيم واتجاهات إيجابية يكون من شأنها تشجيع حق الأطفال في عدم التمييز، وحسبانه قيمة اجتماعية مقبولة.	■	■	■	■
التزام الأسرة والمدرسة والإعلام بكفالة وحماية حق الأطفال بإعادة تشكيل منظومة القيم الاجتماعية والسلوك الاجتماعي العام ليكون أكثر قبولاً لكون عدم التمييز حقّاً طبيعيّاً للطفل، ولتجريم وتأثيم كل أشكال التمييز.	■	■	■	
يؤدي الإعلام ومؤسسات المجتمع المدني دوراً أساسيّاً في كفالة وحماية حق الطفل في عدم التمييز من خلال ما يعبر عنه منتجها الفكري واللغوي والمادي من توجهات قيمية تجاه هذا الحق سلباً أو إيجاباً.			■	■

الاهتمام بزيادة الوعي المجتمعي بحق الطفل في أن تكون مصالحه هي الفضلى.			■	■
إبراز جهود مؤسسات المجتمع الرسمية والأهلية، وقيم وسلوكيات تسهم في أن يعي المجتمع أهمية حماية حقوق الأطفال، وأن تفضل مصالحهم وتقدم عن غيرها في أوقات الأزمات أو الخطر أو الكوارث.				■
نشر صور وأحداث أي تعدٍّ أو انحراف عن الالتزام بحق الأطفال في تفضيل مصالحهم؛ ومن ثم تتم سرعة التصدى له.			■	
تبني الدعوة للأفكار العالمية التي تحث على الالتزام بالاتفاقيات الدولية الخاصة بحقوق الطفل.			■	
تدعيم ومساندة التشريعات والسياسات التي تزيد من حماية حقوق الأطفال في الظروف الصعبة اجتماعيّاً وأسريّاً.				■
وضع القواعد والإجراءات الكفيلة بحماية الأطفال وحقوقهم الأساسية ضد حالات الإهمال أو التمييز التي تقع في بعض الأسر، أو في الحالات والمناطق الفقيرة، أو مناطق الصراع والعنف السياسي، أو الطائفي.				■
الاستعانة بالأطفال وبالشباب في عملية إعداد وتصميم وإنتاج ونشر الرسائل والبرامج الإعلامية؛ حتى تلقى قبولاً وصدى لدى الأطفال والشباب، بالإضافة إلى استخدام اللغة التي يستخدمها الشباب كي تعكس واقع حياتهم.			■	
دعم الإعلام لقضايا الطفل والدفاع عنها في المجتمع، وتوعيته وتوجيه المجتمع نحو حماية حق الأطفال في عدم التمييز لأي سبب أو مبرر.			■	
اهتمام الإعلام بزيادة وعي الأسر بحالات التمييز التي تكمن في بعض الممارسات المرتبطة بالتقاليد والعادات الاجتماعية السائدة.			■	
التوعية بالآثار السلبية التي تؤدي إليها حالات التمييز ضد الأطفال داخل المجتمعات والبيئات الاجتماعية المختلفة.			■	
دعوة الدولة لتوفير التدابير التي تحد من عدم المساواة بين أطفال الفئات الاجتماعية المتنوعة ثقافيّاً أو عرقيّاً داخل حدودها؛ بوصفهم جميعاً مواطنين متساوين في الحصول على ذات الحق.			■	■
إدارة حملات منتظمة لتشجيع الأهل على إلحاق أطفالهم بالمدرسة.			■	■
يساعد المجتمع المحلي المدرسة على بلوغ كل الأطفال الذين لا يتلقون تعليمهم بها.				■
يعرض الأهل والمجموعات المجتمعية أفكاراً وموارد بشأن تطوير العمل المدرسي.				■

يدعم المجتمع من خلال شبكات الرعاية الاجتماعية ومؤسسات المجتمع المدني الجهود المكملة والداعمة للأسر في المناطق والمستويات والفئات الأقل قدرة على تحسين مستوى البيئات الاجتماعية الفقيرة الحاضنة للأطفال.				■
تدعيم ومساندة أدوار مؤسسات التنشئة في القيام بوظائفها التربوية المتكاملة، وتقويم ما يؤدي أحياناً إلى الحد من الحصول على حقوقهم كاملة ومتساوية دون تمييز فيما بينهم.			■	■
الوعي بالآثار السلبية الناتجة عن قيام أي من مؤسسات التنشئة، وخصوصاً الأسرة والمدرسة، بممارسات مباشرة أو ضمنية لصور أو أشكال التمييز أو الحرمان ضد الأطفال.			■	■
التعرف على الأسس الصحيحة والمناسبة للتعامل التربوي مع الأطفال، وخصوصاً داخل الأسرة والمدرسة والتدريب عليها من قبل القائمين على مؤسسات التنشئة.				■
طلب العون والمساندة والمشورة من أصحاب الاختصاص في مؤسسات المجتمع الأخرى؛ لمواجهة حالات التمييز أو الكشف عنها أو علاج آثارها.				■
دعم القدرات القانونية والإجراءات التي تمكن مؤسسات التنشئة من القيام بأدوار في توفير الحماية للأطفال من أشكال التمييز من بعض الجهات أو المؤسسات الأخرى بالمجتمع.				■
دعم أشكال متعددة للتعاون الفعال بين مؤسسات عملية التنشئة للكشف عن ومواجهة أي من حالات الانتهاك لحقوق الأطفال، ومن ثم حمايتها والدفاع عنها فضلاً عن كفالتها.				■
وضع برامج إرشادية خاصة لتنمية القدرات الذاتية للأطفال وتعريفهم بحقوقه الأساسية، وكذلك من خلال المناهج الدراسية بالتعليم وبرامج إعلامية موجهة.		■	■	■
بناء مؤسسات حماية والدعوة لسن قوانين وتشريعات تحرم وتجرم التعدي والاجتراء على حقوق الطفل، وتعمل على حمايته جسمياً ونفسياً من الإيذاء أو العنف.				■
مواجهة ما تكشف عنه الممارسات اليومية لبعض المؤسسات الاجتماعية من اعتداء على حقوق الأطفال.				■

المبدأ الثاني: المشاركة

المشاركة صورة من صور الحب .. حب الناس .. والعمل مع الناس من أجل تحقيق أهداف مشتركة.

حين يجد الإنسان أصحابه ومعارفه في حالة فرح وسعادة .. فإنه يفرح معهم .. أما عندما يجدهم في حالة حزن فإنه يتألم لهم .. ويشاركهم أحزانهم ولا يمكن للإنسان أن يشعر بالسعادة

إذا لم يكن المحيطون به سعداء .. فالمشاركة قيمة إنسانية طبيعية .. والإنسان لا يمكن أن يعيش وحيداً منعزلاً .. لابد أن يتعايش ويتفاعل مع الآخرين.

والمشاركة حاجة إنسانية لدى كل إنسان منذ بداية حياته وحتى نهايتها.

فالإنسان لا يمكن أن يعيش وحيداً منعزلاً .. لابد أن يتعايش ويتفاعل مع الآخرين .. ولذلك نقول: إنها حق إنساني وواجب في الوقت ذاته.

ومثلما يحتاج الإنسان إلى التشاور والمشورة من الآخرين .. فهو يحتاج أيضاً إلى مشاركة الآخرين لكي يكتمل نموه وإنسانيته.

المشاركة تعبير عن التضامن والحب .. وهي تستهدف تحسين أحوال حياة المشاركين وحياة مجتمعهم وبيئتهم التي يعيشون فيها .

وتوفر المشاركة للأطفال فرصة التعبير عن مشاعرهم واحتياجاتهم ومطالبهم ، وفهمها ، ومن شأن ذلك أن يساعدهم على الالتفات إلي مشاعر الآخرين ، وحاجاتهم وفهمها .

ويتحدد مفهوم المشاركة على أنه عملية يندمج فيها الأطفال مع أشخاص آخرين من (الأقران أو الكبار أو كليهما) وينشغلون بقضايا ومهام، ويقومون بأدوار ومسئوليات ذات معنى لحياتهم الفردية والجماعية ولقراراتهم المعيشية؛ وحيث يتفاعل المشاركون بأساليب تقوم على الاحترام لكرامة كل شخص آخر، والتوجه عن إرادة وقصد إلى تحقيق هدف مشترك. وفي هذه العملية يخْبُر الطفل ذاته على أنه يقوم بدور مفيد في الوسط أو المجتمع الذي يعيش فيه. ولهذا فإن العمليات المنظمة للمشاركة تخلق عن تكوينات بنائية في تنمية شخصية الأطفال وتساعد على تمكينهم في سياق الاندماج في هذه العمليات بالمعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة المشاركة، وبناء معنى لحياتهم، والمشاركة في صياغة القرارات ذات المغزى لحياتهم.

وتظهر حاجة الطفل إلى المشاركة في مجالات مختلفة منها - على سبيل المثال - المجالات التالية:

- يحتاج الطفل إلى أن يعبر عن نفسه (مشاعره وأفكاره - مخاوفه وآماله) بوسائل مختلفة مثل الحوار وممارسة الهوايات واللعب والرسم والفنون، على أن يتعلم التعبير عن نفسه من دون أن يجرح الآخرين أو يمس حقوقهم وأن يحترم الرأي الآخر.
- يحتاج الطفل إلى تحمل مسئوليات متدرجة يستطيع القيام بها. فالنجاح في قيامه بمسئولية يدفعه إلى مزيد من النجاح في القيام بمسئوليات أكبر.

- يحتاج الطفل إلى المشاركة في اتخاذ القرارات (بما يتلاءم وإمكاناته وقدراته المتنامية وعمره) وخصوصاً تلك القرارات التي تخصه أو تؤثر عليه.

لماذا مشاركة الأطفال؟

- أولاً لأنها حقٌّ أساسي، فالأطفال والناشئة جزء من المجتمع يتأثرون به ويؤثرون فيه. وفي هذا السياق يأتي قانون الطفل في مصر ليعزز هذا المفهوم.
- تنسجم المشاركة وطبيعة الطفل المتّسمة بالعفوية والفضول والإبداع. إن نمط تعامل الكبار مع هذه الطبيعة هو الذي يسَهّل مشاركة الأطفال أو يعيقها.
- المشاركة حاجة من حاجات الطفل الأساسية اللازمة لسلامة تطوره الذهني والعاطفي والاجتماعي. فالأطفال يتعلمون عن طريق التجربة واللعب، وهم يحتاجون في ذلك إلى مشاركة الآخر، كبيراً كان أم صغيراً.
- إن مشاركة الأطفال ضرورية من أجل إسماع صوتهم، ومساعدتنا على رؤية عالمهم بعيونهم هم لا بعيوننا نحن فقط، فنصبح أكثر حساسية لاحتياجاتهم. يمتلك الأطفال طاقات وقدرات كامنة كبيرة، وهم يحتاجون إلى دعم كبير ليوظفوا هذه الطاقات في تعزيز عملية تعلمهم واتخاذ دور فعال في مجتمعهم. إن هذا "يمكّنهم" ويقوّي لديهم الشعور بالانتماء إلى هذا المجتمع. ويسهم في "تمكين" الأطفال بتأهيلهم لدور المواطنة في المستقبل.

أثر المشاركة على الأبناء والأسرة والمجتمع

أ- أثر المشاركة على الأبناء:

- توفر المشاركة فرصة للتعبير عن مشاعرهم وحاجاتهم، وفهمها. من شأن ذلك أن يساعدهم على الالتفات أيضاً إلى مشاعر الآخرين وحاجاتهم، وفهمها.
- تساعد المشاركة الأبناء على تطوير مهارات كالتخطيط والتقييم والاتصال والنقاش والمفاوضة والتوصل إلى حل وسط وصناعة القرار، وكذلك خلق التوازن بين احتياجاتهم واحتياجات الآخرين.
- حين تؤخذ آراء الأبناء ومشاعرهم وقدراتهم بجدية، وتُعامل باحترام، تزداد ثقتهم واعتزازهم بأنفسهم.
- يكتسب الأبناء عَبر المشاركة معلومات متنوعة عن حياتهم وبيئتهم المحيطة بهم.

ب- أثر المشاركة على الأسرة:

- توفر أجواء من الاحترام والتواصل داخل الأسرة.
- تقلل التمييز بين أفراد الأسرة.
- تقوي روح الانتماء للأسرة من قبل أفرادها.
- تساعد على تجنب حدوث النزاعات داخل الأسرة. وتساعد على حل هذه النزاعات عند حدوثها في جو من الحوار والتفاهم.
- تساعد على توزيع المسئوليات والأعباء داخل الأسرة.

ج- أثر المشاركة على المجتمع:

- تسهم مشاركة الأطفال في إعادة النظر في قيم اجتماعية وثقافية تتعلق بالأطفال والأبناء وتطويرها باتجاه احترام الطفل ودوره وتغيير أساليب تربية الأبناء ورؤية وسائل تعبيره المختلفة.
- قيام الأطفال بأدوار إيجابية وبناءة في تنمية المجتمع وحل مشكلاته.
- إن خبرة الأطفال والفتيان المبكرة في صناعة القرار كفيلة بإكسابهم مهارات ومعرفة توظيفها مستقبلاً في نشاطهم باعتبارهم مواطنين قادرين ومسئولين في مجتمع ديمقراطي.

معوقات مشاركة الأبناء في الأسرة والمجتمع

يفرض الكبار أحياناً كثيراً من القيود على مشاركة الصغار، ويصبح المقصود بالمشاركة هنا مجرد انخراطهم في تنفيذ أنشطة ومخططات حددها الكبار وحدهم. في حين أنها قد تعني في مواقف أخرى شرح الكبار للصغار فكرة العمل المطلوب تنفيذه، ثم يترك لهم تحديد خطة التنفيذ وإجراءات تنفيذ العمل.

وترجع أهم معوقات مشاركة الصغار داخل الأسرة وفي المجتمع إلى ما يلي:

- في كثير من الأحيان يعتبر التعبير عن المشاعر والآراء أمراً غير مألوف. فنحن لم نتعود ممارسة المشاركة بشكل فعال وكامل. لذا سوف يجد الآباء والأمهات صعوبات في إتاحة الفرص لأطفالهم للمشاركة داخل الأسرة. ومن هنا، من الضروري مساعدة الأهل على تبني مفهوم المشاركة وتمكينهم من إشراك أطفالهم في المسئوليات والقرارات داخل المنزل.
- إن الاعتقاد بأن الأطفال غير قادرين على القيام بمسئوليات واتخاذ قرارات, وإن الكبار

يعرفون مصلحة الطفل وبالتالي هم الأجدر على اتخاذ القرارات، هذا الاعتقاد يحرم الأطفال من الحصول على فرص لإظهار قدراتهم وتنميتها.

- نحن نتوقع المشاركة بشكل صحيح من أول مرة كما نتوقع أن يشارك الأطفال بشكل إيجابي وأن يتحملوا المسئوليات من أول مرة نشركهم فيها، وبالتالي عند وقوع أي خطأ من جانبنا أو من جانبهم نحبط ونرتد.
- نحن نعتقد أن المشاركة هى للقوي أي للأفراد القادرين وليست لتعزيز قدرات الأبناء على المشاركة. وذلك يحرم الأطفال الذين نعتقد (واعتقادنا خاطئ) أنهم أقل قوة (مثل الأطفال الأميين والبنات والمعاقين والعاملين والأحداث المنحرفين) من المشاركة.
- أحياناً يرفض الأطفال المشاركة وقد يكون السبب في ذلك ما يلي:

أ. انعدام الثقة بأنفسهم؛ بسبب إشراكهم فجأة في موضوعات لا يعلمون عنها شيئاً، أو الاستهزاء برأيهم أو التركيز على النتائج السلبية لمشاركتهم.

ب. عدم الأخذ برأيهم عندما يعبرون عنه من دون أي مبرر لذلك.

ج. عدم قدرتهم على المشاركة في مجموعات نتيجة خبرات وتجارب سابقة سيئة مروراً بها، أو لوجود تمييز ضدهم في هذه المجموعات.

وختاماً فإن المشاركة الكاملة تصل أوجها حين يقوم الآباء والأمهات والمعلمون ومنظمات المجتمع المدني والإعلام بتحقيق فكرة إتاحة الفرص أمام الأبناء للبدء بفكرة العمل ويقومون (الأبناء) بأنفسهم بإدارة تنفيذها دون أي تدخل وبغير أي قيود من جانب الكبار؛ حينئذ يتحول الأبناء إلى "مشاركين " لا مجرد " شركاء " للكبار.

دور مؤسسات التنشئة تجاه مبدأ المشاركة

أبعاد دعم المشاركة	دور المؤسسات			
	الأسرة	المدرسة	الإعلام	المجتمع المدني
الثقة بالأطفال وفي إمكاناتهم على المشاركة.	■	■		
تقدير المشاركة بوصفها خبرات تعلم ونمو للأطفال والاعتراف بقيمة ما يمتلكه الأطفال من معرفة وما يقدمونه من إسهامات.	■	■		
تشارك الكبار مع الأطفال فى الخبرة والمعرفة.	■	■		
التعلم من الأطفال.	■	■		

إيجاد أساليب للتيسير على الأطفال لاتخاذ قرارات ولتنفيذها.	■	■		
مساعدة الأطفال والكبار على فهم حقوقهم ومسئولياتهم في ممارسة المشاركة.	■	■	■	■
المشاركة في نشاطات مأمونة ومحسوبة.	■	■		
تشارك السلطة مع الأطفال.			■	■
العمل من أجل تعزيز الاحترام لحقوق المواطنين الصغار.	■	■		
الأطفال يختارون بإرادتهم ما يشاركون فيه، ومراقبة وتقويم أنشطة المشاركة مهمة الكبار والصغار.		■		■
تتصف مواقف التفاعل والمشاركة داخل الأسرة بالتفاهم والاحترام المتبادل وتقدير آراء ووجهات نظر الآخرين وحسن الإنصات، والتعاون واتخاذ المسئولية في سبيل صالح الأسرة. نماذج تعلم يقدمها الأبناء في علاقاتهم داخل الأسرة وخارجها.	■			
تمثل اتجاهات الوالدين نحو الأبناء وأساليبهما في التنشئة، والتي تقوم على التفاهم والاحترام والتسامح، أساساً مهمّاً لإرساء دعائم السلوك الاجتماعي الإيجابي لديهم، وما يتضمنه من مهارات العلاقات البينشخصية والتعاون والمشاركة.	■			
توجه الأسرة إلى إتاحة مواقف وفرص للمشاركة بين أعضائها كباراً كانوا أم صغاراً، في سياق الحياة اليومية للأسرة وارتباطاً بحاجات ومطالب الأبناء، وما تتضمنه عملية المشاركة من تحديد لقضايا أو مهام أو مشكلات في الأسرة، وتبادل الرأي والحوار فيها، واتخاذ قرارات بشأنها.	■			
تعمل الأسرة على تنمية اتجاهات عقلية إيجابية لدى الأبناء في التعامل مع التحديات أو الصعوبات أو المشكلات من خلال مواقف الوالدين في حل الخلافات التي قد تواجه الأسرة.	■			
توجه الوالدين إلى أن تكون المشاركة أسلوب حياة في الأسرة كما يمارسه أعضاؤها في إدارة شئون الأسرة، وتوزيع الأدوار والمسئوليات بينهم، والتعامل مع التحديات والصعوبات التي قد تواجه الأسرة أو أحد أو بعض أفرادها، وحيث تتاح للأبناء فرص عديدة ومناسبة من المشاركة وتحمل المسئولية.	■			
إتاحة مساحة كافية من قضاء وقت مشترك بين الوالدين والأبناء، والتشارك في حوارات ومحادثات يراعى فيها أن تكون متمركزة على الأبناء.	■			
إتاحة الوالدين لمواقف وفرص أمام الأبناء تكون باعثة على الاهتمام والتحدي كي يستطلعوا فيها وجهات نظرهم، ويحسنوا الإنصات والاستماع إلى آرائهم الخاصة وتقديرها، وتشجيعهم على إبداء مقترحات أو اتخاذ قرارات بشأنها.	■			
تتأتى فرص مواتية لتعلم المشاركة في هذه المواقف المتعلقة بحاجات الأبناء ومطالب نموهم، وبالتحديات والصعوبات التي تواجههم، وخصوصاً ما يتعلق بالدراسة والتقدم الدراسي والأصدقاء والميول والهوايات والأنشطة؛ وحيث يبدي الآباء نموذجاً والديّاً للمشاركة الفعالة مع الأبناء في هذه المواقف.	■			

توفير المعلومات اللازمة للأبناء فيما يختص بالموضوع الذي سوف يشاركون فيه .. على أن تقدم هذه المعلومات بطرق وأساليب جذابة تتناسب مع عمر الأبناء.	■			
مناقشة هذه المعلومات مع الأبناء واكتشاف العلاقة فيما بينها، وتحليلها، ومنح كل ابن أو ابنة الفرص للاستفسار والتساؤل حولها.	■			
تقديم البدائل المختلفة ومساعدة الأبناء على تخيل نتائج كل بديل من هذه البدائل.	■			
احترام رأي الأبناء مهما بدا بسيطاً ومناقشة آرائهم .. والاحترام هنا لا يعني فقط عدم الاستهزاء به، بل يعني تشجيع الطفل على إبداء رأيه وإبراز النواحي الإيجابية لهذا الرأي والعمل بها.	■			
إعداد الطفل لإبداء رأيه وتمرينه على المشاركة منذ الصغر ومعرفة رأيه من خلال قبوله ورفضه الأشياء المقدمة له، ومن خلال تعبيرات وجهه، ومن خلال حركاته وانصرافه عن الأشياء، ومن خلال ضحكه وبكائه.	■			
العمل على توفير فرص لتعبير الأطفال عن آرائهم وتحمّل مسئوليات هذه الآراء والمشاركة في اتخاذ القرارات داخل المدارس والأندية والهيئات والأماكن التي يرتادها الأطفال.	■	■		
تدريب الأبناء على الأعمال التطوعية والخيرية ومساعدة الآخرين .. ومن هذه الأعمال التطوعية مساعدة الفقراء، والتبرع بالدم، ومساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة، والمشاركة في أعمال بعض الجمعيات الأهلية.	■			
تشجيع الأبناء على المشاركة السياسية وتوعيتهم بأنها تعبير عن المسئولية الاجتماعية للمواطنين، وأنه من واجبات كل مواطن المشاركة والقيام بدوره سواء بإبداء آراء وأفكار أو مقترحات أو القيام بعمل يستطيع أداءه. ثم المشاركة في تنظيمات سياسية كالأحزاب بعد ذلك، ثم التصويت في الانتخابات بأشكالها كافة.	■			
توفر المدرسة بيئة تعلم تشاركية وصديقة للأطفال.		■		
يكون الأطفال مشاركين في عمليات اتخاذ القرار المتعلقة بالرعاية الصحية لهم، واتفاقاً مع إمكانات تطور نموهم.	■	■		
يشارك الأطفال في أعمال وأنشطة المجتمع المحلي، وفي عمليات اتخاذ القرارات بما يتفق مع مصلحة الأطفال الفُضلى.	■	■		■
إتاحة الفرص أمام الأطفال للتعبير عن وجهات نظرهم بحرية، مع إتاحة الفرص الملائمة للتعبير عن الذات – عن أفكارهم ومشاعرهم وخيالاتهم، وهمومهم واهتماماتهم؛ وتشجيع الأطفال على الإسهام بوجهات نظرهم في كل المسائل التي تعنيهم، مع احترام رغبة الطفل واحترام إرادته في إبداء وجهات نظره دونما إجبار أو استمالة.	■	■		

إتاحة الفرص أمام الأطفال في أن يكونوا مسموعين في كل المسائل التي تؤثر فيهم، وفي كل دوائر حياتهم.	■	■		
مراعاة مصلحة الطفل الفُضلى.	■			
إتاحة فرص كافية أمام الأطفال للتعبير عن احتياجاتهم وطموحاتهم واهتماماتهم بشأن الخبرات التي تتضمنها المناهج الدراسية، وأن يشاركوا لذلك في بناء المناهج بالأسلوب المناسب الذي تكون معه رؤية الأطفال موضع اعتبار أمام الخبراء في التخطيط للمناهج.		■		
التركيز على أساليب التعلم التي تستند إلى توظيف المشاركة، مثل: المشاركة في تحديد أهداف وخبرات تعلمهم وأنشطتهم، أساليب حل المشكلات، الحوار والمناقشة الجماعية، العصف الذهني، المشروعات والبحوث التي يقوم بها الأطفال، العمل الفريقي، جمع الملاحظات والمعلومات من المصادر المعنية وتنظيمها باعتبارها مادة للتعلم في الفصل المدرسي، النظام والضبط المدرسي القائم على مشاركة الأطفال، التقويم الذاتي وإثابة الذات.		■		
إثراء البيئة المدرسية بأشكال متنوعة "للأنشطة خارج المنهج" التي تنمي هواياتهم وتلبي رغباتهم وميولهم وحاجاتهم المتنامية والمتغيرة. ولا شك في أن تنظيم مجموعات من الأطفال لممارسة هذه الأنشطة وتوظيف مبادئ وأساليب المشاركة الفعالة فيها يعد مصدراً غنيّاً لتنمية قيم ومهارات المشاركة لدى الأطفال – وهذه فرص مواتية لتعلم المشاركة والتي إذا فقدها الأطفال فربما لن تتاح لهم مرة أخرى.		■		
المماثلة للمؤسسات والآليات الحكومية والمدنية العامة في المجتمع بوصفها نماذج داخل المجتمع المدرسي، ومحاكاتها بتنظيمات وآليات ملائمة لممارسة المشاركة والديمقراطية والشورى في المجتمع المدرسي.		■		
إنشاء علاقة إيجابية مبنية على التفاهم والتعاطف بين المعلمين والأطفال.		■		
التأكيد على أن كل التلاميذ يشاركون في تطوير السياسات والقواعد في الصف والمدرسة فيما يتعلق بعنصر المساواة وعدم التمييز، والعنف، والإساءة داخل المدرسة.		■		
ترتبط المناهج التعليمية ارتباطاً وثيقاً بحياة الأطفال اليومية؛ فيتحمل الأطفال مسئولية تعلمهم ويعملون على بنائه.		■		
تحترم المدرسة رغبات وآراء الطفل التي يجب أن تؤخذ بجدية، وأن يناقش فيها باحترام ودون استعلاء أو استخفاف.		■		
تشدد المدرسة على العمل الجماعي بين المعلمين والتلاميذ.		■		
إشراك الأطفال في عمليات تقييم متواصلة لما تقدمه أجهزة الإعلام من مادة إعلامية موجهة إليهم، والتعامل بجدية ومهنية مع ما يوضحونه من آراء ومناقشتهم في نتائجها.		■		

تنظيم لقاءات قائمة على الثقة والتقبل للأطفال المحرومين ثقافيّاً والمحرومين من الرعاية الوالدية وأطفال الشوارع وغيرهم، بين المسئولين والنشطاء في هذا المجال وبين الأطفال ممن يختارونهم ممثلين لهم، والإنصات لشكاوى وآلام هؤلاء الأطفال، ووجهات نظرهم بشأن مساعدتهم وحمايتهم.		■		
تشجيع الأطفال على الاشتراك في مجموعات العون الذاتي كي يتبادلوا المؤازرة فيما بينهم، وبالتعاون مع المسئولين والمشرفين؛ ليوفروا لأنفسهم أساليب لحماية الذات من الإساءة أو العنف؛ ولكي يقوموا بنوع من مراقبة الذات، وكذلك التدريب على سلوكيات إيجابية.		■		
إستراتيجيات الدمج باعتبارها نموذجاً للمشاركة بين الأطفال المعاقين والأطفال غير المعاقين، مع مراعاة التنوع والفردية بين الأطفال في تحقيق الدمج، وبما يفضي إلى تلبية حاجات الأطفال في سياق الدمج القائم على المشاركة من خلال: الخبرات التعليمية – الأنشطة الجماعية – الأنشطة الرياضية – الأنشطة الترويحية.		■		
قيام جمعيات ومؤسسات أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة بعمل لقاءات وأنشطة مشتركة مع أولياء أمور الأطفال من غير ذوي الإعاقة ومشاركة أطفالهم، وإخوة هؤلاء الأطفال من المعاقين وغير المعاقين؛ تأكيداً على تنمية اتجاهات متبادلة بينهم وإقامة جسور مشتركة للتفاهم والعمل معاً.		■		
إبداء الاحترام للطفل وتقديره إنساناً وقيمة عليا، وتقبله، وإبداء الاعتبار الإيجابي غير المشروط له، ويبدى الاحترام في أشكال متعددة، مثل: حسن الإنصات لهم، والاستماع إليهم، وأخذ آرائهم ووجهات نظرهم، وشرح القرارات والأفعال التي تعنيهم، ومعاملة كل الأطفال معاملة متساوية بصرف النظر عن قدراتهم أو مهاراتهم أو غير ذلك من اعتبارات التنوع في المجتمع.	■	■		
إتاحة الفرصة للأطفال لاستخدام إمكاناتهم وحسن توظيفها في المشاركة في الأمور التي تؤثر في حياتهم.	■			
مشاركة الأطفال في "تقدير حياتهم" بشأن موقف أو نشاط أو شأن يعنيهم أو مشروع يتعلق باهتماماتهم.	■	■		
جمع أفكار ومعلومات من الأطفال بشأن استجاباتهم لقضايا ومشكلات ذات مغزى بالنسبة إليهم.	■	■		
قيام الأطفال بجمع ملاحظات أو بيانات أو معلومات عن بعض الأمور أو الأنشطة أو الخطط أو المشروعات المؤثرة في حياتهم.		■		
استشارة الأطفال لإبداء آرائهم بشأن أنشطة أو استجابات أو سيناريوهات محتملة.	■	■		
تعزيز جهود الطفال عند مشاركتهم في أنشطة أو مهام أو مشروعات، وفي إسهاماتهم بمراقبة وتقييم تقدمهم ونجاحاتهم، وتقدير دورهم وتأثيرهم.	■	■		

الاحتفاء بنواتج جهودهم وإنجازاتهم، وتزويدهم بمعلومات التغذية الراجعة التي تقدم لهم إثابات ومعززات لما حققوه من نجاحات.	■	■		
إبداء الثقة والمسئولية، وتمكين الطفل من أن يكون متخذ قرار جيداً؛ فهو يملك ثقة بالذات وبقدرته على تحمل المسئولية.	■	■		
منح التأييد، لتمكين الطفل من الإحساس بالاعتزاز وتقدير الذات بأن تكون جهود التمكين في تنمية مهارات المشاركة والاتجاهات نحو المشاركة عند الأطفال مصحوبة بتقديم التشجيع والاستحسان وغير ذلك من أساليب التعزيز الإيجابي.	■	■		
استجابة الإعلام لحاجات ومطالب مجتمع الأطفال ولشروط تلبيتها من أجل تحقيق مصالح الطفل الفُضلى؛ ومن ثم تجاوز الفجوة بين اهتمامات الإعلاميين واهتمامات جمهور الأطفال.			■	
تعزيز الإحساس بهوية الذات الثقافية مقابل التبعية الثقافية للبرامج والمواد المستوردة.			■	
درء عوامل الاستبعاد أو العزلة للأطفال باعتبارهم شريحة واسعة من جمهور الإعلام، وحيث تكون الطفولة والأطفال مكوناً رئيساً من مكونات المنظومة الإعلامية.			■	
حماية الطفل من أن يكون ضحية للإعلام بسبب تعاطي الإعلام مع الطفل على أنه مجرد مشاهد ومستهلك، وقصور تطويع الإعلام لصالح الطفل.		■	■	■
كفالة حق الأطفال بوصفهم شركاء في صياغة المادة الإعلامية، وإنتاجها وتقديمها، وتقويمها.			■	
كفالة حق الأطفال في حرية البحث وتلقي وإذاعة المعلومات والأفكار بكل الوسائل المتاحة.			■	
إحداث تغير كيفي في تعامل الطفل مع الإعلام من مجرد متلقٍ أو مشاهد سلبي إلى مستجيب بإيجابية أو مشاهد بفاعلية، ومن مجرد مستقبل إلى مرسل ومستقبل في آن واحد.		■	■	
تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي والإنتاجي لدى الأطفال بقدر ما تحقق مشاركات الأطفال في نشاطات وآليات العمل الإعلامي من إثراء لعقل الطفل ولمعرفته، وأسلوبه في التفكير والتعبير عن آرائه، ومما يحرزه الطفل من "تغذية راجعة" خلال هذه المشاركات، ومن إدراكه لأسلوبه في التفكير (التفكير في التفكير).		■	■	
تعزيز الموثوقية في الإعلام بوصفها وسائط تنأى عن مجرد الربح والاستهلاك والإعلان، وتأكيد دورها الأخلاقي والمهني في كفالة حقوق الطفل.				■

ارتباط الإعلام بحاجات الأطفال وبتطور هذه الحاجات، والتفاعل بإيجابية وإبداعية مع عالمهم وظروفهم واهتماماتهم.				■
وضع معايير جودة وضمانات جودة لإعلام الأطفال بخاصة وللإعلام بعامة.			■	
الترويج لقيم التفاهم والسلم والتسامح من أجل عالم جدير بالأطفال.			■	
تعزيز ثقافة حقوق الطفل داخل نسق ثقافة الإعلام .. تقديراً للإعلام باعتبارهم مدخلاً إلى دعم حقوق الطفل الأخرى.			■	
توفير المعرفة والقيم والمهارات اللازمة لممارسة المشاركة الفعالة والمسئولة.		■		
مأسسة مشاركة الأطفال في إدارة الحياة في المجتمع؛ كي تكون المشاركة عملية مجتمعية، مدروسة ومحسوبة.		■		■
التنمية الثقافية القائمة على تعزيز ثقافة الاحترام للأطفال ولحقوقهم، والموجهة إلى تعزيز مكانة ودور الأطفال في تحقيق حقوقهم بشكل كامل وقابل للاستدامة.		■	■	■
دعم التغيرات التشريعية اللازمة لتوفير ضمانات حماية وتفعيل حق المشاركة، مثل التشريعات الخاصة كي يعبر عن رأيه ويكون مسموعاً في المدرسة، وتحريم وتجريم العنف والإساءة والإهمال، وتأكيد شروط الأمن والسلامة.			■	■
بناء الوعي عند الأطفال من خلال تزويدهم بالمعلومات المناسبة والميسورة عن حقوق الأطفال من كل الأعمار والقدرات.		■	■	■
إنهاض الوعي لدى الكبار وإرهاف حساسيتهم نحو الأطفال؛ من خلال خطة لتدريب العاملين مع الأطفال ومن أجلهم بشأن حقوق الأطفال، والتدريب على الوالدية الفاعلة أو التربية الوالدية، والحملات الإعلامية، وبناء القدرات.				■
اتخاذ الآليات المنظمة للتأثير في القرارات العامة عند كل المستويات، متضمنة آليات إتاحة المعلومات، والتدريب وبناء القدرات، والتمدرس الديمقراطي، وتطوير الخدمات العامة التشاركية والصديقة للأطفال، ومساندة المنظمات المقودة بالأطفال، وتعليم الأقران، وإتاحة الإعلام، والتعبئة المجتمعية، والمشاركة في حوارات مع الحكومة في المجالات المعنية من تطوير السياسات.				■
تحسين جودة برامج أو مشروعات أو مبادرات مشاركة الأطفال.				■
الالتزام بمراقبة وتقويم التقدم في تحقيق حق المشاركة للأطفال، وتأسيس المحاسبية على معايير ذات موثوقية لتقدير التقدم، وعلى دور فاعل للأطفال في المشاركة في مراقبة وتقويم مشاركتهم.				■
مشاركة الأطفال في اللجان والهيئات المسئولة عن رسم السياسات والإستراتيجيات وإعداد الخطط في الوسط الإعلامي، وأن تتاح للأطفال فرص حقيقية لمشاركة صادقة في التعبير عن وجهات نظرهم فيما ينقله.			■	
الإعلام للأطفال بخاصة وللمجتمع بعامة، وأن تكون آراؤهم موضع اعتبار وتقدير من متخذي القرارات باعتبارهم شركاء في عملية اتخاذ القرارات فيما يمس حياتهم سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.			■	

إتاحة نوافذ مناسبة وكافية للتعبير عن آرائهم الخاصة عبر هذه الوسائط بالقول أو الكتابة أو الفن فيما تنقله هذه الوسائط من معلومات وما تعرضه من قضايا أو تتناوله من اهتمامات.			■	
تقديم نماذج حية وبخاصة عبر الفضائيات يمكن اقتداؤها فيما يتعلق بمشاركات الأطفال في التعبير عن ذواتهم وأفكارهم ووجداناتهم، وتركيزاً على تناول قضايا تلقى اهتماماً خاصّاً لديهم وتعبر عن حاجاتهم وطموحاتهم وخيالاتهم؛ وهذه الفاعليات تكون بمثابة نماذج لتعلم مهارات المشاركة لدى الأطفال. ومن هذه النماذج: برلمان الأطفال – نوادي الأطفال – مجالس الأطفال – منتديات الأطفال ... إلخ.			■	
تقديم نماذج للمشاركة بين الأطفال والكبار، يتعلم منها الكبار والصغار مهارات عديدة، مثل: فن الحوار – اتخاذ القرار – حل المشكلات – إدارة الخلافات.			■	
تمكين الأطفال – بالتعليم والتدريب والتوجيه – على حسن استخدام وسائط التواصل الاجتماعي الإلكتروني والوسائط الافتراضية عبر الإنترنت، وتوظيفها لممارسة المشاركة الإيجابية والفعالة للأطفال – بين الأطفال وبين الأطفال والكبار.		■	■	
إرساء قيم وسلوكيات أخلاقية تتلازم مع كل فاعليات ممارسة مشاركة الأطفال، وتأكيداً على الالتزام بالضوابط والقيود اللازمة لممارسة المواطنة والمشاركة النشطة.	■	■	■	

المبدأ الثالث: مبدأ التمكين (تنمية قدرات الطفل)

ويرتكز مبدأ التمكين وتنمية قدرات الطفل على دعامتين أساسيتين:

- **الأولى:** إتاحة الحقوق للأطفال كافة دون تمييز أو إقصاء.
- **الثانية:** التمكين والدعم لغير القادرين من الأطفال للحصول على الخبرات والممارسات والمهارات والمعارف والمعلومات التي تبنى وتصقل وتؤكد وتنمي قدراتهم وتحقق طموحاتهم.

والواقع أن تمكين الأطفال يعني أن منهج تربية الأطفال والبرامج الخاصة بهم تستهدف حماية حقوقهم لكي يتمكنوا من تطوير كامل إمكاناتهم بالمعرفة الاجتماعية والبدنية، وتعد الخدمات المجتمعية التي تفي باحتياجات الرضع والأطفال الصغار حيوية لمنهج تنمية الطفولة المبكرة وقد يعتقد البعض أن تمكين الأطفال بمعنى تنمية قدراتهم هي التركيز على التعليم والتدريب.

ولكن المعنى الحقيقي لهذا المفهوم يشير إلى توسيع خيارات الأطفال وقدراتهم وتمليكهم عناصر القوة الفردية الخاصة، وينطوي بالضرورة على خلق حراك اجتماعي وتنظيمات ومؤسسات اجتماعية للأطفال والشباب المشاركة فيها، والتأثير على أهدافها ومسارها. فالمفهوم الحقوقي للتمكين يتجه إلى التركيز على إتاحة فرص معرفة القراءة والكتابة والتعلم للأطفال، وتزويده بمهارات منتجة وتمليكه الأدوات اللازمة للبحث عن مصالحه وتحسين أوضاعه وتلبية احتياجاته

وتطلعاته التي من شأنها تمهيد الطريق أمامه لمتابعة حياته الشخصية والاضطلاع بمسئولياته نحو التأثير في العملية التنموية.

من ناحية أخرى، فإن مفهوم التمكين يتجه إلى إتاحة فرص الوعي أمام الأطفال بقضاياهم ومشكلاتهم، والعوائق التي تحول دون إشباع حاجاتهم وسُبل تحقيق المشاركة العادلة والمنصفة في الحياة الاجتماعية القائمة. في هذا السياق، ينطوي التمكين على إمكانية تغيير المجتمع الأبوي القائم والعلاقات الهرمية من خلال عملية إثارة وعي الأطفال والشباب وتنويره وإتاحة فرص إقامة التنظيمات الجماعية أمامه والعمل الجماعي من أجل مقاومة التوجهات والمعتقدات الأبوية التي تسود المجتمع.

إن مفهوم التمكين بمعنى تنمية القدرات الذاتية للطفل ينطوي على هدف الوصول إلى مرحلة الممارسة الفعلية للحقوق والتمتع بها، كما تتضمن أيضاً الالتزام بتوفير الإتاحة للأطفال من اكتساب الخبرات والمهارات التي يكون من شأنها تنمية قدراتهم الذاتية.

وهكذا، تصبح تنمية قدرات الطفل خط الدفاع الأول الحامي والضامن لحقوق الأطفال ليكون قادراً على الإنجاز، ويزيد من روح المشاركة والتعاون داخل المجتمع؛ ومن ثم فتح الآفاق أمام زيادة فاعلية الطفل في عمليات ومؤسسات المشاركة المجتمعية مستقبلاً.

ومبدأ التمكين في مجال التنشئة ينطوي على تنمية قدرات الطفل في مراحل نموه كافة، من تحقيق طموحاته وتأكيد ذاته وضمان وحماية حقوقه، وتوافر الوعي بوجود علاقة ارتباطية بين إنجازه لطموحاته الذاتية والتفاعل مع البيئة الاجتماعية المحيطة به، وإدراكه لجوانب تميزه وتفرده وضرورة تكاملها مع تميز الآخرين، دون إحساس بالدونية أو التعالي على الآخر. وتعتمد الرؤية الفلسفية لمجال تنمية قدرات الطفل على ضرورة اكتسابه الخبرات والمهارات والقيم اللازمة لإنجاز طموحاته، والتكامل بين مراحل النمو وجوانبه المختلفة، وبناء الثقة بالذات وتأكيد استقلاليتها وحقوقها، وقبول الآخر واعتبار الحوار والتفاعل المشترك أساساً للتوافق بين الغايات الفردية والمجتمعية.

والتنشئة وفقاً لمبدأ التمكين يتعين أن تتيح للأطفال الجوانب التالية:

- الاهتمام باستكمال قدرات الطفل التي تمكنه من الحصول على حقوقه، فضلاً عن تمكنه من الدفاع عنها ضد أشكال التعدي أو التجاوز، وذلك خلال التعبير عن ذاته ومقاومة أي تهاون أو إنقاص منها.
- الاهتمام بتنمية مهارات الكشف عن أشكال التمييز التي تقع ضد الطفل، ويمتلك القدرة على مقاومة الممارسات التي يمارس أيٌّ من أشكالها أو أساليبها.

- تنمية معارف ومهارات الطفل على إقناع مؤسسات المجتمع المحيط به بتقديم مصالحه الفضلى لتصبح أساساً لمصالح المجتمع؛ كونه قادراً على الإنجاز الذاتي الذي يصب دائماً في موارد المجتمع ويضيف إليها.
- تنمية قدرات الطفل لكي يكون حريصاً على بقائه ونموه المستمر والمتكامل؛ بحسبانه فرداً يمثل ثروة بشرية، ورصيداً فكريّاً واجتماعيّاً يمكن الاستثمار فيه وبه حاضراً ومستقبلاً.
- تنمية قدرات الطفل باعتبارها ضمانة فردية ومجتمعية تكفل الحصول على الحقوق وتوفر سُبل حمايتها والدفاع عنها خلال تعبير الفرد عن ذاته وإدراكه لقيمتها وكشف أشكال التجاوز ضدها أو محاولة تهميشها؛ وذلك خلال إمكانية الفهم والإدراك والرصد والمقارنة والاستعانة بالوسائل والجهات التي تكفل وتحمي وتتصدى لهذه المحاولات.
- إن مجال تنمية قدرات الطفل وتمكينه عملية متواصلة ومتكاملة تشارك فيها جهات مؤسسية ومجتمعية كثيرة، تمثل في مجملها محاور هذا المجال ونعني بها (الأسرة - التعليم - الإعلام - المجتمع المدني)، ولكل من هذه المؤسسات أدواته التي يشارك بها في تحقيق مبدأ تنمية قدرات الطفل.

دور مؤسسات التنشئة تجاه مبدأ التمكين

أبعاد التمكين	دور المؤسسات			
	الأسرة	المدرسة	الإعلام	المجتمع المدني
تنمية شخصية الطفل وثقته بذاته، والعمل على زيادة مستوى قدرته في التعبير عن متطلباته واحتياجاته الحياتية والذاتية.	■	■		
دعم الدلالات اللغوية والمعاني والتفضيلات القيمية والاجتماعية التي تمكن الفرد من فهم ما يدور حوله، والتفاعل معه بالقدر المطلوب والمرغوب.	■	■	■	
تنمية المعايير التي يستطيع من خلالها الطفل أن يفهم ويتفاعل بها مع الآخرين، معبراً في ذلك عن ذاته وقناعاته وإدراكه الموقف أو الحدث الذي يمر به أو خلاله.	■	■		
تعزيز المشاركة، والتعاون، والمراعاة، وتقدير الذات، والثقة بالنفس.	■	■		
تعزيز أنماط الحياة الصحية والمهارات الحياتية.	■	■		
تنمي المدرسة لدى الطفل القدرات اللغوية للغته الأم وبعض اللغات الأخرى؛ ليتمكن خلالها من التواصل مع الآخرين معبراً عن مشاعره ومطالبه وعن ذاته.		■		

تكفل المدرسة للطفل مجالات لممارسة حقه في التعبير عن آرائه ومشاعره من خلال الأنشطة والمقررات الدراسية وعلاقاته مع غيره من الكبار والصغار؛ مما يجعلها بيئة لصناعة وكفالة هذا الحق بشكل منظم ومتصاعد باستمرار نحو الرقي.		■		
تمكن المدرسة الطفل من التعبير عن آرائه بأشكال أخرى غير التعبير اللفظي مثل الرسم والتعبير الحركي، ويفيد ذلك في فتح آفاق للطفل على فنون وآداب متعددة، ويساعد على انفتاح الطفل على مجتمعه وعالمه.		■		
تحقيق أهداف التنمية المتكاملة لقدرات الأطفال وحماية حقوقهم الأساسية خلال سياسات وبرامج محاور التنشئة والتعليم والثقافة.		■		
العمل على تنمية القدرات الذاتية للأطفال وللمؤسسات الرسمية والأهلية العاملة في المجال وذات العلاقة به.		■		
إشراك الأسر والمجتمعات في متابعة أداء الطلاب والمعلمين.		■		
تدريب المعلمين على أساليب التدريس الحديثة المبتكرة وغير الرسمية وبرامجها.		■		
اهتمام البيئة التعليمية بتنمية قدرات الطفل اللغوية والعقلية في مناهجها وأنشطتها الصفية واللاصفية.		■		
تعزيز فرص المعلمين للتعلم من هذا التعليم والانتفاع منه.		■		
تشمل خبرات التعلم كل الأطفال، بمن فيهم ذوو الخلفيات والقدرات المتنوعة.		■		
أن تتناسب خبرات التعلم مع احتياجات الأطفال وقدراتهم، ومع طريقة معيشتهم.		■		
أن يتلاءم برنامج التعلم مع ثقافة المجتمع.		■		
أن تقدر المناهج التنوع الاجتماعي (مثل التنوع الاجتماعي والاقتصادي، فالعائلات الفقيرة قد تكون عائلات جيدة جدّاً للأطفال، وقد يجد الأطفال حلولاً إبداعية للمشكلات، ولديهم قدرات ابتكارية خلاقة).		■		
أن تكون الخبرات التعليمية مفيدة لحياتهم المستقبلية.		■		
أن تشمل الخبرات التعليمية الذكور والإناث في أدوار متنوعة.		■		
أن تستخدم المناهج لغة ملائمة تشمل أوجه المساواة هذه كلها.		■		
يتيح المنهج الدراسي طرقاً تعليمية مختلفة مثل المناقشة ولعب الأدوار لتلبية أساليب ومعدلات التعلم المختلفة، لا سيما بالنسبة إلى الأطفال ذوي الاحتياجات التعلمية الخاصة.		■		
يرتبط محتوى المنهج الدراسي بالتجارب اليومية لدى كل الأطفال في المدرسة، مهما كانت خلفيتهم أو قدرتهم.		■		
اعتماد خبرات تعليمية، ونشاطات مدرسية تلائم احتياجات الأطفال من خلفيات وقدرات متنوعة.		■		

استخدام المعلمين محتوى ولغة وإستراتيجيات في تعليمهم تساعد كل الأطفال على التعلم.		■		
اتصاف المعلمين بصفات التأمل والانفتاح على التعلم، والتكيف، والاختبار، والتغيير.		■		
عمل المدرسين ضمن فريق مع المعلمين، والتلاميذ، والأهل، وأفراد المجتمع المحلي الآخرين، ومع السلطات التعليمية أيضاً.		■		
يستخدم المعلمون أدوات التقييم المتنوعة لقياس معرفة التلاميذ، ومهاراتهم، ومواقفهم (بما في ذلك تقييم التلميذ لذاته) بدلاً من الاعتماد على نتائج الامتحان فحسب.		■		
أن تحكم عملية التعليم مبادئ أساسية هي: أن يركز منهج التعليم وتنشد العملية التعليمية تنمية قدرات كل طفل إلى أقصى إمكاناتها. – أن يكون التعليم لتفعيل مبدأ المشاركة. – أن يكون التعليم لتفعيل وتأكيد حقوق الطفل. – أن يكون التعليم للتمكين من المعارف والمهارات. – أن يكون التعليم للقيم الإيجابية الأساسية.		■		
توثيق الصلات والتعاون المشترك بين الآباء والمعلمين وأعضاء المجتمع المدني في جو يسوده الاحترام المتبادل؛ من أجل دعم العملية التعليمية ورعاية الأبناء وتشجيع الجهود الذاتية والتطوعية لأعضاء المجتمع المدني وتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية.		■		■
تعاون المجتمع المدني في دعم العملية التعليمية وتعبئة جهود المجتمع؛ من أجل توفير الرعاية المتكاملة للأطفال بصفة عامة ورعاية الفئات الخاصة منهم (ذوي الاحتياجات الخاصة) بصفة خاصة.		■		■
إبداء الرأي بين المدرسة وأعضاء المجتمع المدني حول أساليب الارتقاء بالعملية التعليمية، والتغلب على المشكلات والمعوقات التي قد تعترضها.		■		■
تعزيز دور المدرسة في خدمة البيئة المحيطة والتعامل مع مشكلاتها وطموحاتها (فصول محو الأمية – توعية – نادٍ صيفي).		■		■
تنخرط العائلات والمعلمون والمجتمعات المحلية في تعلم الأطفال.	■	■		■
تنمي وسائل الإعلام القدرات اللغوية لدى الطفل، وتزيد من حصيلته اللفظية خلال ما يشاهده من برامج تلفزيونية أو أفلام أو مواقع تواصلية وغيرها، ويسهم ذلك في زيادة قدرته على التعبير عن أفكاره وآرائه بوضوح يتصاعد مع تواصل نموه.			■	

توسع الأعمال الإعلامية الموجهة للأطفال من معارف الطفل ومداركه عن العالم الخارجي والمحلي بشكل مبسط وجذاب، ويعظّم ذلك من قدرته على المقارنة بين الأوضاع المختلفة، وتقدم البرامج والأعمال الإعلامية المختلفة صوراً كانت أم نماذج للقيادة والقدوة المحببة للأطفال؛ مما يشجعهم على الاقتداء بها في أدوار حياتهم المختلفة.			■	
يزيد التحام اللفظ (اللغة) مع الصورة في المواقف والبرامج والأفلام المقدمة للأطفال من عملية اكتساب اللغة ودلالاتها الاجتماعية؛ مما ينعكس إيجابيّاً على قدرة الطفل على التعبير عن آرائه في المواقف الاجتماعية المختلفة.			■	

المبدأ الرابع: تعزيز القيم الإيجابية في مضمون التنشئة

يمثل مضمون التنشئة مجموعة القيم والمعايير التي تعمل مؤسسات التنشئة على تربية الأطفال عليها ويمكن تصنيف مجموعة القيم والمعايير التي تشكل مضمون التنشئة إلى ثلاثة عناصر؛ مجموعة القيم والمعايير الوجدانية، وهي التي تساعد الإنسان على التعبير عن نفسه عاطفيّاً تجاه الآخر والارتباط به بأي صورة من الصور، هذا إلى جانب اتصالها بالجوانب العاطفية والشاعرية في حياة الإنسان. وتشكل القيم التفضيلية المكون الثاني لمضمون التنشئة، ويتعلق هذا العنصر أساساً بتوجيه الفرد نحو الاختيار بين البدائل المتاحة لإنجاز السلوك أو الفعل، فبالنظر إلى معايير هذا العنصر يستطيع الإنسان المفاضلة والموازنة بين مختلف البدائل لاختيار أكثرها كفاءة لإشباع حاجاته الأساسية. ويعتبر العنصر الإدراكي هو العنصر الثالث والأخير بالنسبة إلى مضمون التنشئة الاجتماعية، وتزود قيم ومعايير هذا العنصر الفرد بمجموعة من المعارف التي تتيح له إصدار حكم موضوعي دقيق في إطار مختلف المواقف التي يتعرض لها. وبطبيعة الحال فإن هذه العناصر المختلفة تضم القيم والمعايير التي لها فاعليتها في توجيه السلوك على المستويات الفردية الاجتماعية. (علي ليلة، ١٩٩٣).

وفي سبيل تعزيز دور التنشئة الاجتماعية للطفل وتأهيل أجيال النشء والشباب للمستقبل ينبغي أن نحدد مواقفنا بين التباينات المستمرة في الاتجاهات القيمية التي تنشرها مؤسسات التنشئة المختلفة، فنأخذ بهذه القيم التي نرى فيها فائدة قصوى في خدمة قضايا النهوض والتقدم واستعادة سيطرتنا على مصيرنا ومواردنا.

ومن ثم، يجب أن تعمل مختلف مؤسسات التنشئة والإعلام والتربية كما يشير حليم بركات (٢٠٠٠) على تعزيز الاتجاهات القيمية التالية لدى الأطفال العرب وفي هذه المجالات:

- قيم الإرادة الحرة وحق الاختيار وتحمل الفرد مسئولية سلوكه: فنعلم الطفل أن الإنسان

مخيَّر وان للإرادة الإنسانية دورها الفعال في تغيير مجرى الأحداث الإنسانية وذلك بدلاً من القيم التي تصور الإنسان على أنه كائن مسيَّر لا حول له ولا قوة فيكون فاضلاً بقدر ما يسوغ التسليم بالأمر الواقع ويعتصم بثقافة الصمت والاتكال على الغير.

- القيم المستقبلية: التي تؤكد على الإبداع والابتكار والتفرد والتجدد والخروج على المألوف والانفتاح من موقع الثقة بالنفس. وذلك بدلاً من قيم الثبات الماضوية والتمسك بالمعلوم ورفض المجهول وخصوصاً ما توارثناه من الآباء والأجداد. إن مضمون ثقافة التنشئة المطلوبة لمواجهة تحديات العصر هي ثقافة التجريب والبحث والابتكار انطلاقاً من حاجات المجتمع العربي وتحدياته الكبرى. إن الابتكار والإبداع هما من صفات الإنسان. ونجد أن هذا ما يميل إليه الأطفال إلى أن تفرض عليهم الأسرة والمدرسة بعد ذلك الامتثال والتقيد بما هو معروف ومقبول ومألوف ولابد من تعزيز الإبداع والابتكار لدى الأطفال في مواجهة مع القيم التقليدية للأزمنة المظلمة في تاريخنا.
- القيم الاجتماعية النسبية غير المطلقة: ومقولة القيم النسبية هي بين أهم ما تتميز به المجتمعات المعاصرة، وترافقها قيم التسامح واحترام الآخر وحق الاختلاف واللجوء إلى الحوار بدلاً من العنف في التوصل إلى حل النزاعات.
- قيم العقل والعقلانية: ويكون من الضروري التشديد عليها في التنشئة حيث إن قيم العاطفة والوجدان تغلب على قيم العقل في العلاقات الاجتماعية الأسرية والمدرسة. من الضروري السعي لتنمية القيم العقلانية لدى الأطفال والشباب والتي تشتمل على قيم الموضوعية، والواقعية، والمنهج العلمي في التفكير والالتزام الخلقي ومن دون هذه القيم لا يمكن لأي مجتمع أن يتقدم.

ومعنى أن تتضمن التنشئة الاجتماعية قيم العقلانية أن تتعامل مع مفاهيم عصرية تؤهل الطفل والشاب أن يكونا عقلانيَيْن حتى لا يستسلما للخرافات، ويفتقدا إمكانية الحكم الموضوعي الدقيق. نقصد بألا تكون التنشئة سلبية أن تغرس في قلب النشء إمكانات المغامرة والمخاطرة المحسوبة. ففي المجتمعات الغربية ينشأ الطفل على ضرورة التغلب بمفرده على مشكلاته، فيتعلم أن عليه أن يحارب ويكافح ويعمل وينتصر بأسلوب عقلاني، وأن عليه ألَّا ينتظر حتى يأتي غيره ليحل له مشكلاته. وذلك عكس ما تبثه بعض العناصر المتخلفة في ثقافتنا من الميول التواكلية وأن الزمان قادر على حل مشكلاتنا، دون تدخل إيجابي منا. وأن تعمل مؤسسات التنشئة على غرس معايير الصواب والخطأ بشكل

واضح ومحدد. وعليها أن لا تغرس في النشء أن الشطارة تكمن في النجاح في مغافلة الآخرين، وأن نصل إلى أغراضنا باللف والدوران حولها، وأن نخفي أهدافنا ووسائلنا عن الآخرين، بحيث تشكل هذه الجزئيات خلفية ملائمة لتأسيس ظواهر انحرافية كالغش في الامتحانات، وتفشي الخداع والكذب والانتهازية وعدم القدرة على مواجهة الآخرين بالحقائق. (علي ليلة، ١٩٩٣).

- قيم المضمون أو المعنى: نحن في حاجة قصوى لتعزيزها في عمليات التنشئة الاجتماعية في مواجهة قيم الشكل أو اللفظ لذاته كما يبدو من خلال الاهتمام بنزعة الاستظهار والترديد والتكرار والاسترسال دون فحص أو نقاش وتحليل، وعلى نزعة التنشئة المدرسية القائمة على التلقين لا على البحث الحر والحوار وعلى نزعة غلبة الوصف على التحليل والفصل بين المعنى واللفظ أو التلاعب بالألفاظ.
- قيم الانفتاح على الحضارات الأخرى والرأي الآخر: إذ تشهد عمليات التنشئة في كثير من الدول العربية صراعاً بين قيم الانغلاق والقطيعة والتمسك بالأصول خوفاً من التأثر بالثقافات الأخرى، خصوصاً في زمن ثورة المعلومات والتطور المذهل لأدوات التواصل الاجتماعي. في هذه الحالة يجب ألَّا تحبذ لدى الأبناء الانفتاح الذي يتقبل كل ما يرد إلينا من الخارج وتقليده ومجاراته فيضيع أطفالنا ضحايا للغزو الثقافي (ثقافة الاستهلاك المادية التي تسودها قيم السوق التجارية فعلاً)، لكن المقصود هنا في ترسيخه لدى الأطفال التحذير من الانغلاق الذي يرى في كل الابتكارات من قبل الشعوب الأخرى نبتاً غريباً ومستورداً لا مصلحة لنا فيه.
- قيم التمرد والتحرر: التي لابد من تأصيلها لدى الصغار بدلاً من قيم الطاعة والامتثال. إن التنشئة الاجتماعية يجب أن تستهدف توعية الأطفال بحقوقهم وحثهم على المشاركة بدلاً من الانصياع.
- قيم القدرة على رؤية حقيقة الغموض والتعقيدات: في الواقع المعيش من جانب الأطفال والشباب، فنعمل على تنميتها لديهم بدلاً من نزعة تبسيط الأمور واختزالها بما يمثل صعوبة أمامهم في المستقبل في التعامل مع الغموض والتعقيدات والتناقضات التي قد تصادفهم في حياتهم، ولكن لابد من تدريبهم على التعامل معها في سبيل إيجاد حلول حقيقية بدلاً من الحقوق الوهمية المجتزأة.

إن أشد ما نحتاج إليه في نموذج التنشئة الاجتماعية للطفل العربي الجديد هو تضمين

هذه القيم الإيجابية في العلاقات الأسرية وفي برامج التعليم وبالاستفادة من ثورة المعلومات والإعلام.

هذه هي أهم القيم الإيجابية التي يجب أن ينشأ عليها الطفل العربي ليس بالتلقين وفرض الامتثال، بل بخلق المجالات الضرورية للتعلم من خلال الممارسة اليومية وانفتاح آفاق واسعة الرؤية.

دور مؤسسات التنشئة تجاه مبدأ تعزيز القيم الإيجابية في مضمون التنشئة

أبعاد تعزيز القيم الإيجابية في مضمون التنشئة	دور المؤسسات			
	الأسرة	المدرسة	الإعلام	المجتمع المدني
إتاحة الفرص أمام الصغار لحرية اختيار قراراتهم الحياتية اليومية.	■			
تعليم الأطفال أن حياة الأفراد والجماعات متعارضة المصالح والغايات، ولن تقوم بغير قانون أو قوانين تنهض على التوافق والرضا التام.	■	■	■	
تعليم الأطفال أن الإنسان مخيَّر، وأن للإرادة الإنسانية دورها الفعال في تغيير نمط حياة الفرد والمجتمع.	■	■		
إلمام الطفل بأن الحرية بلا قوانين تراعي الصالح العام؛ تعني الفوضى والهدم ليس فقط لمصالح الفرد، بل كذلك لمصالح كل المجتمع.	■	■	■	
تأكيد أهمية التأني في التفكير قبل فعل الاختيار .. وتأمل نتيجة الفعل .. وأنه يجب أن نتقبل مسئولية الأفعال التي نختارها.	■	■		
تعزيز الآراء والأفكار الجديدة التي يطرحها الطفل حتى وإن كانت غريبة أو لا تلقى قبولنا.	■	■		
تشجيع الطفل على تخيل المستقبل، أي استمطار صور ذهنية كما يمكن أن يكون عليه الحال في المستقبل.	■	■		
تعزيز مهارة التخمين والتصور لمجموعة من النتائج انطلاقاً من الوضع الراهن.	■	■		
تشجيع الطفل على نقد الأحداث الخاصة والعامة التي حدثت في الماضي.		■		
تنمية قدرة الطفل على إصدار أحكام معينة لاختيار الحلول المناسبة لمشكلة أو قضية ما، واستبعاد الحلول الوهمية وغير المقنعة واختيار الحل الأنسب والواقعي والممكن التطبيق.	■	■		
تشمل مواد المنهج الدراسي صوراً وأمثلة ومعلومات عن أنواع كثيرة مختلفة من الناس، منهم فتيات، ونساء، وأقليات إثنية، وأشخاص من طبقات وخلفيات اجتماعية واقتصادية مختلفة، بالإضافة إلى اشخاص ذوي إعاقة.		■		

يعزز المنهج الدراسي مواقف مثل الاحترام، والتسامح، ومعرفة الفرد خلفيته الثقافية وخلفيات الآخرين الثقافية.		■		
تدعم الأسرة والمدرسة قيم التنشئة لدى الأطفال في الأفكار والآراء والعقائد والقيم ... إلخ.	■	■		
تأكيد قيم التسامح واحترام حق الاختلاف والحوار بدلاً من استخدام العنف لحل النزاعات.	■	■		
تنمية القيم العقلانية في مجالات الفكر والسلوك كافة في حياة الطفل.	■	■		
تعزيز الموضوعية والواقعية ونمط التفكير العلمي والالتزام الخلقي في سياق عملية تنشئة الطفل.	■	■		
تعزيز قيم المضمون ومعرفة الحقائق معرفة موضوعية بعيداً عن الاكتفاء بالنمط الشكلي واللفظي في فهم الأفكار والنصوص.		■		
تعزز المناهج التعليمية نزعة الاهتمام بمعرفة ما وراء النص والحدث عن طريق تحليل الأمور في سياقها الاجتماعي والتاريخي والذاتي والموضوعي.		■		
تعزز المناهج التعليمية مكافحة قيم الانغلاق الحضاري والقطيعة مع أبناء المجتمعات المغايرة لنا في قيمتها وثقافاتها.		■		
التأكيد على قيم التساؤل والحرية وتغيير الواقع الحياتي اليومي والاجتماعي.	■	■		
تدريب الطفل على التعامل مع الغموض والتعقيدات والتناقضات القائمة في واقع الحياة.	■	■		
تجنب نزعة تبسيط الأمور واختزالها والاكتفاء بالحلول الوهمية المجتزأة للمشكلات.	■	■		
وضع أولوية للأهداف التربوية في البرامج الموجهة إلى الأطفال، وتدريب العاملين بالإعلام على صياغتها وتطبيقها.			■	
التنسيق بين أجهزة الإعلام المختلفة والموجهة للأطفال أو في مجالات تتعلق بقضايا الطفولة وحقوقها؛ حماية ورعاية من خلال خطة واضحة وبرامج نوعية متعددة.			■	
التدقيق والمراجعة للبرامج والمنتجات الإعلامية الأخرى سواء لغويّاً أو قيميّاً أو اجتماعيّاً من قبل متخصصين لخطورة تأثير وتأثر الأطفال بما يتلقونه من خلالها، وانعكاسه على سلوكهم وتفكيرهم وميولهم.			■	
رصد حالات انتهاكات حقوق الأقليات الثقافية والعرقية والعمل على مواجهتها من خلال طرح أطر وأنشطة ثقافية تزيد من نقاط الالتقاء، وتنمي الجزء المشترك فيما بينها من خلال الأعمال الفنية والأدبية التي تقدم للأطفال في التعليم والإعلام بوسائطه المختلفة.		■	■	
تنمية ثقافة المشاركة الإيجابية للطفل في مجتمعه وأسرته من خلال برامج ثقافية تتبناها مؤسسات وجمعيات رسمية وأهلية.			■	■

توجيه ما في الثقافة الوطنية والمحلية من أساطير وحكايات شعبية إلى ما ينمي قدرات الطفل على الخيال والإبداع والابتكار، ويحقق الهوية الثقافية للطفل.		■	■	
تشجيع التفكير العقلاني والنقدي لدى الأطفال من خلال الأعمال الثقافية الموجهة إليهم بالوسائط الثقافية الحديثة التي تستخدم تقنيات الشبكات الإلكترونية وأجهزة الحاسوب والهواتف النقالة، وكلها أساليب محببة للأطفال.		■		■
إسهام الأنشطة الموجهة إلى الأطفال في تنمية الثقافات المحلية بوصفها مدخلاً لعلاج صور التعصب والتمييز الثقافي المختلفة، ولتأكيد مبدأ التعددية الثقافية في إطار الهوية القومية الواحدة للمجتمع.		■	■	
إعلاء صور التسامح وقبول الآخر ومفاهيم التعايش والتفاهم الثقافي في الأعمال الثقافية المقدمة للأطفال؛ لمواجهة أشكال العنف بصوره ومستوياته المختلفة التي انتشرت في بعض المجتمعات.		■	■	
التأكد من عدم وجود عقبات تحول دون ممارسة الطفل لحق التعبير عن ذاته وعن آرائه بحرية داخل المؤسسات التعليمية، وخلال عملية التعلم.		■		
تحمي المدرسة وتشجع الأطفال على ممارسة حق إبداء الآراء للجميع، وبشكل متساوٍ في الفرص والاهتمام.		■		
تكفل المدرسة للطفل سُبل التعبير عن آرائه بحرية دون قهر أو تسلط من سلطة الكبار (المعلم) أو سلطة إرضاء الآخرين.		■		
أن يتعلم الطفل احترام آراء الآخرين، ويناقشهم فيها، ويتدرب على ذلك خلال الأنشطة ومقررات المنهج الدراسي.		■		
يكتسب الطفل قيم التسامح والحوار وعدم التعصب لنوع ما من الآراء أو الأفكار لموقف أو لمصلحة خاصة، وإعلاء حكم العقل والمصلحة العامة.		■		
يعي الطفل أن التعبير عن الآراء يعبر عن قيم المرونة والعقلانية وقبول الآخر والانفتاح الفكري.		■		
العمل على تنقية الأعمال الثقافية المقدمة للأطفال في أجهزة ومؤسسات التنشئة كافة (الأسرة – المدرسة – الإعلام – الأندية الرياضية ...) من صور العنف (اللفظي – الرمزي – الجسدي ...) وأشكال التعصب والتمييز ضد الآخر.		■	■	■
تنمي الثقافة بأدواتها وأساليبها المختلفة الاتجاهات الإيجابية للأطفال نحو الآخر، وقبوله من خلال تشجيع الأطفال على القراءة والحوار ومعرفة الثقافات الأخرى واحترامها.		■	■	
يعد تجديد التراث الثقافي وانفتاحه على الحاضر أمرين مهمين لتقوية روابط وانتماء الأطفال إلى التراث الوطني والاعتزاز به.		■	■	
تجديد نسق القيم الثقافية وتقوية صلتها بمتغيرات الحاضر التي يعيشها المجتمع، وتجسيدها في الأعمال الثقافية بأشكالها كافة المقدمة للأطفال.		■	■	

المبدأ الخامس: المواطنة

المواطنة من أهم مبادئ نموذج تنشئة الطفل العربي؛ إذ إن بناء المواطن هو عملية تنشئة وتربية وتعلم ونمو. وتتشكل المواطنة - معرفة ووجداناً وسلوكاً - بوصفها ركناً رئيساً ومتفاعلاً مع كل عملية بناء الإنسان ونمو شخصيته ومعنى حياته. ويتشابك مبدأ المواطنة مع جميع مبادئ نموذج التنشئة العربي الجديد؛ حيث تتداخل مع مبادئ النهج الحقوقي، والمشاركة، وتمكين الطفل وتنمية قدراته مع التوجه القيمي الجديد وكذلك - كما سنرى - مع تربية الأمل.

ويتحدد مفهوم المواطنة بأربعة أبعاد أساسية":

أولاً: المساواة الكاملة: فالمواطنة جوهرها المساواة الكاملة أمام القانون وفي الحقوق والواجبات وفي النصيب العادل من الثروة الوطنية؛ فالجميع مواطنون بصرف النظر عن الجنس، أو الانتماء العرقي، أو الطبقة الاجتماعية، أو الدين، والكل له هوية واحدة ركيزتها الالتزام بنظام سياسي واجتماعي واحد.

ثانياً: نظام من الحقوق والواجبات: المواطنة علاقة اجتماعية تقوم بين الفرد والدولة .. في هذه العلاقة يقدم المواطن الولاء والانتماء واحترام قوانين هذا الوطن والالتزام بقيمة عاداته وتقاليده .. وتقدم الدولة الأمن والحماية على كل المستويات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وأهم ما يميز هذه العلاقة هو المساواة التامة أمام القانون.

ولذلك فالمواطنة تضمن أن لكل مواطن حقوقاً اجتماعية وسياسية واقتصادية يجب أن يحصل عليها .. وعليه واجبات ومسئوليات يجب أن يؤديها نحو وطنه .. وذلك وفق ما يحدده دستور هذا المجتمع .. وهى بهذا المعنى تفرض أدواراً على الدولة .. تتمثل في تحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية بين جميع مواطنيها مهما اختلف تصنيفهم.

ثالثاً: التعايش المشترك بين المواطنين: القيمة الأساسية للمواطنة هى قيمة التعايش المشترك مع الآخرين واحترام الآخر. وتبني قيمة التعايش من جانب المواطنين تحميهم وتحصنهم ضد مشاعر البغض والكراهية وعدم التسامح .. وتبعد عنهم الأفكار المسبقة التي يكون مصدرها في الغالب الاختلاف العرقي أو الديني أو الجنسي.

ومن المهم هنا الاهتمام بمسألة التعرف على الآخرين المختلفين عنَّا في اللون أو الجنس أو النوع أو العقيدة الدينية وأهمية احترام مشاعرهم وأفكارهم وعقائدهم وطرق الحياة التي يفضلونها.

رابعاً: المشاركة في تنظيم شئون الوطن: المشاركة -أيضاً- قيمة أساسية من قيم المواطنة ..

فالإنسان لا يمكن أن يعيش وحيداً منعزلاً .. لابد أن يتعايش ويتفاعل مع الآخرين.
الإنسان الطبيعي هو الذي يندمج ويشارك الآخرين من حوله، أما الفرد المنعزل فهو حالة شاذة .. بل يمكن القول إنه حالة مرضية تحتاج إلى علاج.
فالمواطن الفعال لا يعيش لنفسه فقط، بل يحيا ويعمل من أجل تحقيق أهداف المجتمع .. أي من أجل الآخرين.

تلك هى أبعاد المواطنة ومكوناتها .. فالمواطنة تعني المساواة الكاملة بين المواطنين والالتزام الكامل من جانب المجتمع والدولة بنظام محدد من الحقوق والواجبات، والتعايش المشترك بين جميع المواطنين، والمشاركة الفاعلة والفعالة في شئون المجتمع.

يتعين إذن على مؤسسات التنشئة المختلفة أن تعرض هذه المفاهيم والقيم والاتجاهات على أبنائنا لمساعدتهم على أن يصبحوا أعضاء مسئولين ومشاركين نشطين في جماعاتهم، وعلى وعي تام بحقوقهم وواجباتهم الأساسية، وإدراك أهمية الولاء والانتماء لوطنهم وقوميتهم، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو احترام القانون والأعراف الاجتماعية والقيم الأصيلة في المجتمع.

دور مؤسسات التنشئة في إعداد الأبناء للمواطنة النشطة

إن إعداد الأبناء لفهم المواطنة وحقوقها وواجباتها يتضمن قيام مؤسسات التنشئة بأربع مهام رئيسة هي:

- **المهمة الأولى:** تدريب الأبناء على فهم المساواة والالتزام بسلوك المساواة واتجاهاته .. وعدم التمييز بين الناس .. مثل التمييز أو التفرقة بين الأولاد والبنات أو بين الفقراء والأغنياء أو بين الأقباط والمسلمين أو بين الكبار والصغار.

ويبدأ تدريب الأطفال على المساواة داخل المنزل وفي المدرسة بعدم تفرقة الآباء والمعلمين بين الأولاد والبنات أو بين الأولاد والبنات الكبار والأصغر منهم في المصروف وفي أعمال المنزل أو في الأنشطة المدرسية وفي الرعاية الصحية والترفيه. وكذلك إظهار القدوة للأطفال في عدم التفرقة بين الأصدقاء والجيران أو المواطنين والزملاء الأقباط والمسلمين في المعاملة والزيارات والصداقات.

المهمة الأساسية لمؤسسات التنشئة عموماً لتعليم الأطفال سلوك المساواة يكمن في مكافحة التمييز داخل الأسرة وفي المدرسة. ومساعدتهم على تبني قيم عدم التمييز وقبول الاختلافات داخل الأسرة وفي المدرسة.. ثم يأتي بعد ذلك تدعيم اتجاهاتهم نحو المساواة

في التعامل مع المختلفين عنهم دينيّاً أو في النوع أو الجنس أو الظروف الاجتماعية من الأصدقاء أو زملاء المدرسة أو الجيران وجميع المواطنين الذين يقعون في المحيط الاجتماعي للأسرة وللمدرسة.

- **المهمة الثانية:** تعليم الأطفال نظام الحقوق والواجبات في المجتمع .. هذه المهمة الأساسية للتنشئة على مبدأ المواطنة تتضمن نشر مفاهيم ومبادئ حقوق الإنسان - لا سيما حقوق الطفل وواجباته داخل مؤسسات التنشئة - بين الكبار والأطفال على حد سواء، وتحويلهما من مجرد مبادئ وأفكار إلى ثقافة سلوكية أسرية وتعليمية وإعلامية ومجتمعية يمارسها جميع الأفراد في حياتهم وأنشطتهم اليومية.

وقد سبقت الإشارة إلى أنه من المهم تعليم الطفل حقوقه باعتباره مواطناً صغيراً.

فالأطفال مواطنون يتمتعون بكامل حقوقهم ويخضعون للقانون. ولذلك أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام ١٩٨٩، اتفاقية حقوق الطفل. ويرجع إلى هذه الاتفاقية الفضل في تغيير موقف الحكومات والرأي العام تجاه الأطفال وحقوقهم.

ومن المفيد جدّاً أن تهتم مؤسسات التنشئة بتعليم الأطفال حتى سن ١٨ سنة أن لهم حقوقاً، وأن يدركوا وجود هذه الحقوق وأهمية احترامها والالتزام بها.

ولا يكفي أن يتعلم الطفل هذه الحقوق والواجبات .. إنما الأهم أن تتحول - كما ذكرنا - إلى ثقافة سلوكية أسرية ومدرسية في العلاقات والتعاملات داخل الأسرة .. وفي المدرسة.

- **المهمة الثالثة: تنشئة الأطفال على أساليب التعايش المشترك مع الآخرين ..** تتضمن المواطنة قيمة التعايش مع الآخرين واحترام الآخر، وتقع على مؤسسات التنشئة مسئولية كبيرة في تدريب الأطفال في سياق عمليات التنشئة على احترام الاختلاف مع الآخرين والتعايش معهم وقبولهم كما هم دون محاولة فرض آراء عليهم.

إن تنشئة الأطفال على هذه الاتجاهات والسلوكيات يبدأ بالآباء والمعلمين باعتبارهم قدوة للأطفال في تدريبهم على التعايش المشترك مع المختلفين عنهم في العقيدة أو الجنس أو النوع أو المكانة الاجتماعية.

- **المهمة الرابعة: تشجيع الأطفال على المشاركة ..** المشاركة قيمة أساسية من قيم المواطنة.

والمشاركة حق أساسي، فالأطفال والشباب جزء من المجتمع يتأثرون به ويؤثرون فيه، وتنسجم المشاركة وطبيعة الطفل التي تتسم بالعفوية والفضول والإبداع، فالأطفال

يتعلمون عن طريق الممارسة والتجربة واللعب، وهم يحتاجون في ذلك إلى مشاركة الآخر، كبيراً كان أم صغيراً.

إن تنشئة الطفل على أساليب المشاركة المدنية والسياسية يبدأ بتعويدهم المشاركة داخل الأسرة وفي المدرسة. ومن دون إتاحة فرص المشاركة لهم وسماع صوتهم ومحاولة رؤية عالم الأطفال، بعيونهم وليس بعيون الكبار، فيصبح الكبار أكثر فهماً لاحتياجاتهم وأكثر قدرة على تعزيز عملية تربيتهم ومساعدتهم على اتخاذ دور فعال في مجتمعهم.

إن تشجيع الأسرة والمدرسة الأطفال على المشاركة في الأفكار والمقترحات والقرارات وجميع الأعمال والأنشطة الخاصة بالأسرة وبالمدرسة يجعلهم يشعرون بالانتماء إلى الجماعة وإلى المجتمع .. ويسهم في تأهيلهم لدور المواطنة والمشاركة في المستقبل.

دور مؤسسات التنشئة تجاه مبدأ المواطنة

أبعاد المواطنة	دور المؤسسات			
	الأسرة	المدرسة	الإعلام	المجتمع المدني
تدريب الأبناء على التعاون مع الأفراد المختلفين عنهم .. واحترامهم وقبولهم لأنهم إخوة لهم في الإنسانية.	■	■		
مساعدة الأبناء على التعرف على الآخر المختلف عنهم فكريّاً واجتماعيّاً ودينيّاً أو في النادي الرياضي الذي يشجعونه .. وكيف يفهمونه .. ويحبونه ويتعاملون معه بود وتسامح ويتغلبون على المشكلات بينهم وبين الآخرين ..	■			
توفير فرص فهم أهمية الآخر في حياتنا لأن التنوع في الحياة أمر ضروري وحيوي ومن دونه تستحيل حياة الإنسان؛ إذ إن وجود التنوع بين الناس مفيد للإنسان.	■	■		
تدريب الأبناء على تفهم الاختلافات بين الناس وقبولها .. أي قبول الاختلاف في المشاعر والآراء والأفكار والعقائد الدينية .. وأن قبول الاختلاف يبدأ بفهم الآخر.	■	■		
تعليم الأطفال أن التسامح يفتح القلب ويغمره بالحب .. وأن عليهم العفو عمن ظلمهم .. وأن يحبوا جميع المحيطين بهم .. وأن ينبذوا العنف والكراهية والتعسف مع الآخرين.	■	■		

شرح صورة الآخر للأبناء في المنظور الديني الإسلامي والمسيحي .. والتأكيد على أن كل إنسان يلتقون به ويتعاملون معه ويتعايشون معه سواء كان رجلاً أو امرأة .. مسلماً أو مسيحيّاً .. حضريّاً أو ريفيّاً .. وعليهم أن يصونوا حقوقه .. حق الحياة .. وحق الفكر والدين والمذهب .. وحق العمل والكسب .. والتعدي على هذه الحقوق يعد انحرافاً عن الإيمان الصحيح.	■	■		
تضمين التربية للمواطنة في المنهج المدرسي.		■		
تدعيم وعي الأطفال بحقوقهم وبكيفية الحصول عليها.	■	■	■	
مساندة الدولة والمجتمع والمؤسسات الاجتماعية الأخرى للأسرة على القيام بالمهام المنوطة بها، وخصوصاً في حالات العوز المادي وفقر الموارد وانخفاض مستوى الدخل.				■
تجنب اتجاهات التمييز بين الأولاد والبنات والكبار والصغار داخل الأسرة.	■			
تشجيع الأبناء على حرية إبداء آرائهم في كل ما يتعلق بشئون الأسرة والمجتمع .. وتعليمهم احترام الاختلاف في الرأي بين أعضاء الأسرة ..	■			
توفير المعلومات كافة التي يحتاج إليها الأبناء.	■			
منح الأبناء فرص التعرف على الجمعيات والمنظمات الأهلية في محيط الحي، والتي يمكن أن يشاركوا في أنشطتها.	■	■		
تجنب المعاملات القاسية مع الأبناء والابتعاد تماماً عن أسلوب الضرب والإيذاء البدني أو المعنوي.	■			
توفير مجالات اللعب والترفيه وأنشطة الاستجمام – بقدر الإمكان– لجميع الأبناء.	■			
تشجيع الأطفال على احترام القواعد والأعراف المعمول بها داخل الأسرة، وكذلك الالتزام بالقوانين التي تحكم الحياة الاجتماعية في المدرسة وفي المؤسسات الأخرى التي يحتك بها الطفل.	■			
تعليم الأبناء كيفية المحافظة على الملكية العامة بداية من حماية المنزل ومحتوياته وفي المدرسة والأماكن العامة الأخرى.	■			
تدريب الأبناء على كيفية الالتزام بأداء واجباتهم ومسئولياتهم قبل المطالبة بحقوقهم.	■			
تدريب الأبناء على أساليب التعايش المشترك مع الآخرين .. واحترام الاختلاف مع الآخرين والتعايش معهم وقبولهم كما هم دون محاولة فرض آرائنا عليهم.	■	■		
تعليم الأطفال كيف يتعرفون على الآخرين، وكيف يحاولون فهم مواقفهم وأسبابها ووضع أنفسهم مكان الآخر؛ حتى يتمكنوا من فهمه على نحو كامل.	■	■		
تدريب الصغار على احترام مشاعر الآخرين وأفكارهم وعقائدهم وطرق الحياة التي يفضلونها.	■	■		

مساعدة الصغار في البحث عن القواسم المشتركة بينهم وبين المختلفين عنهم في العقيدة الدينية أو الجنس أو النوع أو الظروف الاجتماعية أو الآراء والأفكار .. قبل البحث عن الاختلافات القائمة معهم.	■	■		
تعليم الأطفال معنى التسامح مع أخطاء الآخرين .. وابدأ معهم بأخطاء المقربين منهم .. إخوتهم .. أصدقائهم .. ودربهم على التعاطف مع الأشخاص المختلفين عنهم في الفكر أو العقيدة الدينية أو الظروف الاجتماعية.	■	■		
مساعدتهم على تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعايش بسلام مع الآخرين، ونبذ العنف والتمييز بين البشر على أساس النوع أو الدين أو الثقافة.	■	■		
تدريبهم على عدم الإساءة للآخرين ، وعدم توجيه الألفاظ النابية لهم أو ضربهم أو توجيه الشتائم إليهم.	■	■		
إتاحة فرص المشاركة للأطفال وسماع صوتهم .. ومحاولة رؤية عالم الانتماء بعيونهم وليس بعيون الكبار، فتصبح أكثر فهماً لاحتياجاتهم وأكثر قدرة على تعزيز تربيتهم ومساعدتهم على اتخاذ دور فعال في مجتمعهم.	■	■		
تشجيع الأبناء على المشاركة في الأفكار والمقترحات والقرارات وجميع الأعمال الخاصة بالأسرة يجعل الأطفال يشعرون بالانتماء إلى الجماعة وإلى المجتمع .. ويسهم في تأهيلهم لدور المواطنة والمشاركة في المستقبل.	■	■		
تدريب الأبناء على فهم المساواة والالتزام بسلوك المساواة واتجاهاته .. وعدم التمييز بين الناس .. مثل التمييز أو التفرقة بين الأولاد والبنات أو بين الفقراء والأغنياء أو بين الأقباط والمسلمين .. أو بين الكبار والصغار.	■	■	■	
عدم تفرقة الآباء بين الأولاد والبنات أو بين الأولاد والبنات الكبار والأصغر منهم في المصروف وفي أعمال المنزل، وفي الرعاية الصحية والترفيه.	■			
إظهار القدوة للأبناء في عدم التفرقة بين الأصدقاء والجيران أو المواطنين الأقباط والمسلمين في المعاملة والزيارات والصداقات.	■			
مكافحة التمييز داخل الأسرة والمدرسة ومساعدة الأطفال على تبني قيم عدم التمييز وقبول الاختلافات داخل الأسرة وفي المدرسة.	■	■		
تدعيم الاتجاه نحو المساواة في التعامل مع المختلفين عن الأطفال دينيًّا أو في النوع أو الجنس أو الظروف الاجتماعية من الأصدقاء أو الجيران وجميع المواطنين الذين يقعون في المحيط الاجتماعي للأسرة.	■	■		
تعليم الأبناء نظام الحقوق والواجبات في المجتمع.. المهمة الأساسية لإعداد الأبناء للمواطنة النشطة والفاعلة هو نشر مفاهيم ومبادئ حقوق الإنسان لاسيما حقوق الطفل وواجباته داخل الأسرة- بين الكبار والأطفال على حد سواء، وتحويلها من مجرد مبادئ وأفكار، إلى ثقافة سلوكية أسرية يمارسها جميع أفراد الأسرة في حياتهم اليومية.	■	■	■	

إكساب الأطفال نماذج سلوكية للمواطنة وما تمثله من اتجاهات وقيم وما يمارس من أدوار ومهام.	■	■		
تعزيز عملية التماهي مع أهداف الدولة ومنجزاتها في تحقيق مبادئ الديمقراطية والشورى وحقوق الإنسان.	■	■	■	
إكساب الأطفال مهارات اجتماعية أساسية لممارسة المواطنة كالحوار البناء وتقدير التنوع وتقبل الاختلاف والرأي الآخر والمشاركة والمسئولية.	■	■	■	
العمل على تحقيق المساواة بين الجنسين من دون تمييز.	■	■	■	■
تراعي الثقافة الوطنية المدرسية والإعلامية والمجتمعية، وتشيد بالاختلافات وتحفز تعليم كل الأطفال.		■	■	■
تمكين الإعلاميين من المعرفة والاتجاهات والقيم والمهارات التي تعزز روح ومبادئ مشاركة الأطفال في العمل الإعلامي، وبالتأكيد على "الحاجة – الطلب" لمشاركة الأطفال في الإعلام إعمالاً لحق الطفل في الإعلام.			■	■
كفالة حق الأطفال في "أن يكونوا مسموعين"؛ ومن ثم توصيل اهتماماتهم وهمومهم وهواجسهم، وأفكارهم وأمانيهم وخيالاتهم، وتواصلها مع المجتمع – مجتمع الأقران ومجتمع الكبار.			■	
تأييد استطلاع آراء الأطفال ووجهات نظرهم بشأن مشروعات القوانين والإجراءات القانونية والإدارية، وخطط ومشروعات الحماية والتنمية موضع الدراسة والنقاش في المجالس البرلمانية ومجالس الشورى والمجالس المحلية والهيئات الممثلة للمجتمع.			■	■
تنظيم جلسات استماع لتعرف أفكار الأطفال ومقترحاتهم بشأن خطط ومشروعات المؤسسات المجتمعية.				■
انتخاب ممثلين من الأطفال يقوم على اختيار الأطفال أنفسهم لممثليهم في هذه المؤسسات.		■		■
دعوة الأطفال إلى المشاركة في عمليات صناعة واتخاذ القرارات.				■
تنظيم بعض المواقف المناسبة التي يتولى فيها أطفال عمليات من المشاركة في رئاسة أو إدارة بعض الأنشطة في هذه المجالات.		■		■
اختيار مجموعات متابعة وتقويم من بين الأطفال لما يتخذ من قرارات وإجراءات تمس حياتهم أو تؤثر فيها.				■
إتاحة فرص مناسبة لدعوة مسئولين لمناقشتهم بشأن ما يتحقق من إنجازات أو يبدو من مشكلات.		■		■

تشجيع الأطفال على حرية التعبير عن أفكارهم وآرائهم الخاصة وخيالاتهم ومشاعرهم وهمومهم واهتماماتهم بشأن هذه القضايا من خلال أشكال مختلفة من التعبير عن الذات.		■	■	■
تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الأطفال نحو استخدام الوسائل والمواد الإعلامية لخدمة قضايا ومشكلات الأطفال، وليكونوا "مسموعين" في مجتمعاتهم.			■	
إثراء معرفة الأطفال بقضايا ومواقف حية جارية تعزز فهمهم وتقديرهم لقيم ومبادئ حقوق الأطفال ومناصرتها وكسب التأييد بشأنها.		■	■	
اكتساب مهارات اجتماعية مهمة كالمشاركة وتبادل الفكر والرأي والتعبير عن الذات واحترام الآخرين والالتزام والمسئولية وغيرها.		■	■	
تمكين الأسر من مهارات الوالدية الفاعلة، وتقديم نماذج فعلية من التفاهم والاحترام، ومن الصراحة والثقة المتبادلة، وتبادل الأدوار والمسئوليات في الأسرة، والمشاركة في شئون حياتها.				■
إتاحة الفرصة أمام الأطفال للمشاركة في مجتمعاتهم المحلية، مثل مساعدتهم على إقامة نادٍ أو منتدى أو مجلس للأطفال.				■
إدماج الأطفال بوصفهم شركاء متضامنين في عديد من أنماط مشروعات التنمية في المجتمع المحلي.				■
تطوير مشروعات في شراكة مع الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية، واحتوائهم داخل هذه المشروعات من خلال ممارسات وأدوار وأنشطة تعويضية وإثرائية.				■
تمكين الأطفال من التعبير عن اهتماماتهم وهمومهم من خلال مؤتمرات أو لقاءات أو استشارات على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.				■
إتاحة فرص متكافئة أمام الأطفال للمشاركة استيعاباً للتنوع في المجتمع، من دون تمييز أو استبعاد أو تهميش لاعتبارات النوع أو العرق أو الدين أو المذهب أو المستوى الاجتماعي – الاقتصادي ، أو لاعتبارات الإعاقة أو العجز.				■
إتاحة المعرفة للطفل: حرية طلب جميع أنواع المعلومات والأفكار وتلقيها وإذاعتها.				■
إتاحة أساليب التعبير عن آرائه الخاصة: بالقول أو الكتابة أو الطباعة أو الفن، أو بأي وسيلة أخرى يختارها الطفل.		■	■	

استخدام أساليب مباشرة للاستماع إلى الأطفال في أي إجراءات قضائية وإدارية، أو غير مباشرة من خلال ممثل أو هيئة ملائمة وفي اتفاق مع القانون الوطني.				■
الدعوة إلى إتاحة حرية تكوين الجمعيات وحرية الاجتماع السلمي.			■	■
الدعوة إلى احترام حقوق وواجبات الوالدين، والأوصياء القانونيين على الطفل، في توجيه الطفل في ممارسة حقه بطريقة تنسجم مع قدرات الطفل المتطورة.				■

المبدأ السادس: تربية الأمل

يرجع تعبير "تربية الأمل" إلى المفكر التربوي البرازيلي "باولو فريري" وفي رأيه أن الفرح والأمل أمران ضروريان لنشاط التدريس، والأمل شيء مشترك بين المعلمين والطلاب.

الأمل في أن نتمكن من أن نتعلم معاً، وندرس معاً، وأن نكون صبورين فضولياً معاً، وننتج شيئاً معاً، ونقاوم معاً العقبات التي تحول دون زيادة فرحنا. وفي الحقيقة، إن الأمل - من وجهة نظر الحالة الإنسانية - مكون أساسي، وليس عنصراً مقحماً. فمن التناقض الحقيقي إذا كنا - مع وعينا بنقصنا- غير معرضين للمشاركة في حركة دائبة من البحث، فهي بطبيعتها ذاتها تعبير عن الأمل. فالأمل شيء طبيعي، وممكن، ودافع ضروري في سياق نقصنا. والأمل إحساس واقع لا مندوحة عنه في خبرتنا الإنسانية التاريخية. ودون الأمل سيكون لدينا بدلاً من التاريخ حتمية خالصة؛ فالتاريخ لا يوجد إلا إذا كان الزمان يتسم بالإشكالية، وليس معطى لنا ببساطة، والمستقبل الذي يعاندنا هو إنكار للتاريخ.

ويعتقد "باولو فريري" أن واقع البشر الذين يعيشون في ظروف صعبة مثل ذوي الاحتياجات الخاصة والفقراء والذين يعانون من الحرمان الثقافي أو الاجتماعي ليس عنيداً مستعصياً غير قابل للتغيير. فيمكن أن تكون أحوال هؤلاء البشر على نحو مختلف. وإذا أردنا أن تكون أحوال هؤلاء البشر على نحو مختلف، فعلينا أن نتحلى بالأمل ونقاوم ونناضل لكي نُغَيّر هذه الظروف الصعبة.

ويدعو "فريري" شباب الظروف الصعبة إلى عدم الاستسلام للقدر أمام البؤس والجهل والمرض، والتملص من المسئولية، والاختباء وراء الفتور، واللجوء إلى أفكار متشائمة تبرر التقاعس؛ اعتقاداً من أنه لا شيء يمكن عمله حيال ذلك. فهذه كلها أشكال من التفكير الذي ينكر العملية الإنسانية؛ تلك العملية التي يعد أصحاب الظروف الصعبة مسئولين عنها لا يمكن التهرب منها.

ويتساءل فريري: هل هؤلاء الناس الذين يعيشون في ظروف ثقافية أو اجتماعية أو صحية

صعبة ليس لديهم أي اختيار سوى أن يبقوا ضحايا للحتمية القاسية التي تدمر حياتهم؟

إن الاستسلام لواقع الضعف يمثل إنكاراً حتميّاً لوجودهم الإنساني. المستقبل ليس مضموناً ضماناً عتيداً ومقرراً سلفاً. ولذلك يتعين على هؤلاء مناقشة الانفتاح المتأصل للمستقبل. إن القدرة على التكيف مع المعاناة، والإعاقة البدنية، أو الفقر والجوع والمرض ونقص الغذاء الصحي، يمكن - مع الأمل - أن تكون إستراتيجية للمقاومة، ليست فقط المقاومة المادية، بل أيضاً الثقافية.

الأمل هو ما يبقينا على قيد الحياة. ومن الضروري أن نعلم الناس كيف يتحلون بالأمل لكي يبقوا على قيد الحياة؛ لأن معرفتنا بالمستقبل ليست ساكنة بل دينامية. وإن مقاومة الظروف الصعبة والأمل في تغييرها هو تعبير أساسي عن العملية الإنسانية. وهذا هو أساس استقلال الذات الإنسانية، وأساس رفضنا للاستسلام المدمر للظروف الصعبة، فوجودنا لا يتأكد بالاستغلال بل بالقدرة على التحلي بالأمل ومقاومة الاستسلام للظروف الصعبة.

إن تربية الأمل - في نظر باولو فريري - تدعو إلى الإيمان بأن تغيير الظروف الصعبة سواء كانت مرضاً عضويّاً أو حرماناً اجتماعيّاً أو ثقافيّاً أو تهميشاً مجتمعيّاً أمر ممكن. وفي هذا السياق فإن برامج التأهيل والتنشئة المناسبة التي تعزز ثقة الإنسان بذاته ومعرفة مشكلاته والتفكير في حلولها، واليقين من أن العالم لم ينتهِ عند ظروف المعاناة التي يعيشها، بل هو عملية صيرورة تتوقف على دوره في الحياة بحيث لا ينحصر في مجرد ملاحظة ما يحدث في العالم بل تتضمن تدخله بوصفه ذاتاً فاعلة فيما يحدث ومقاومته وتعلقه بالأمل في المستقبل والثقة في قدراته.

انطلاقاً من هذا الأساس الفلسفي لنظرية باولو فريري استخدم المجلس العربي للطفولة والتنمية تعبير "تربية الأمل" لوصف برنامج تأهيل ودمج أطفال الشوارع اجتماعيّاً في عدد من دور الإيواء في بعض محافظات مصر باستخدام برنامج "تربية الأمل"، ويعتمد هذا البرنامج على تأهيل الأطفال وتمكينهم تعليميّاً واقتصاديّاً، انطلاقاً من الاتجاهات التربوية المعاصرة لما يعرف بتربية الأمل، التي تعزز احترام الطفل وتنمي معارفه؛ لإيقاظ الذات لديه ومساعدته على معرفة مشكلاته وخلق هدف لحياته وتمكينه من مهارات الحياة الأساسية ليصبح قادراً على التدامج الاجتماعي. ويعتمد هذا البرنامج أيضاً على بناء قدرات العاملين مع أطفال الشوارع لضمان نجاح العمل واستمراريته في دمج الأطفال، وإرساء بيئات تمكينية من خلال إصلاح التشريعات وحوكمة مؤسسات الإيواء والتشبيك بين الأطراف كافة المعنية بقضية أطفال الشوارع، ومناصرة وكسب تأييد السياق الإعلامي لبناء ثقافة جديدة.

ويستخدم مفهوم "تربية الأمل" في نموذج تنشئة الطفل العربي الجديد بصورة أكثر توسعاً للإشارة إلى برامج التنشئة والتأهيل التي يمكن استخدامها مع جميع الأطفال في الظروف الصعبة أو غير العادية المتعلقة بالحرمان الثقافي والحرمان التربوي والتصدع الأسري، وبالبيئات الخطرة وغير ذلك مما يندرج تحت ثقافة الفقر وهي الظروف التي تعزز فئات من الأطفال ذوي الخطر المرتفع.

في ضوء هذا التوجه الأساسي لتربية الأمل القائم على تلبية حاجات الأطفال المهمشين وذوي الاحتياجات الخاصة وأطفال الشوارع وغيرهم، وتحقيق مصلحة الطفل الفضلى، تركز "تربية الأمل" على عدة اعتبارات رئيسة باعتبارها موجهات للعمل:

- تقدير كل طفل بوصفه قيمة إنسانية عليا، له الحق في الحياة في تجمع إنساني يقدر حق الإنسان في النمو والتقدم.
- النظرة الإيجابية إلى الأطفال والثقة في قدراتهم والإقرار بحريتهم وحقوقهم.
- تنقية بيئة التنشئة من آفة الوسم للأطفال المعاقين أو أطفال الملاجئ أو أطفال الشوارع ومن رموز دمغهم واستبعادهم وتجاهلهم، فهذه المعوقات غالباً ما تختفي في سياق عملية المشاركة والتمكين وكفالة حقوقهم الإنسانية والاندماج بين الأطفال.
- الإتاحة العادلة لفرص كافية ومناسبة لكل طفل لتقرير أساليب تنشئته والمشاركة فيها بأقصى ما تسمح به إمكاناته وخبراته.
- إرساء البيئة التربوية والاجتماعية على أساس قاعدة التنوع مقابل التجانس؛ ومن ثم تقبل الاختلاف وتقدير الفروق الفردية ونواحي القوة والضعف عند كل طفل، واكتشاف جوانب القوة والإبداع التي تكمن داخل كل طفل.
- يتطلب تنوع حاجات الأطفال تنوعاً في البرامج والأنشطة على نحو يستوعب الأطفال المعاقين والمشردين وغيرهم من العاديين وفقاً للأهداف والحاجات المرجوة من الدمج والمشاركة ولمعايير نمو الطفل وتقديره لذاته.
- تنظيم البرامج والأنشطة التربوية القائمة على المشاركة بين المهمشين بفئاتهم المختلفة والأطفال غير المهمشين.
- توظيف البرامج والأنشطة الفنية المختلفة: الموسيقية والتمثيلية والأدبية والمسرحية والتشكيلية وفنون الرسم وغيرها؛ لتشجيع الأطفال المهمشين على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وإثراء أفكارهم بالأمل والفرحة.

ولا شك في أن استخدام برامج شبيهة ببرنامج المجلس العربي للطفولة والتنمية لتربية الأمل مع جميع فئات الأطفال المهمشين (أصحاب الاحتياجات الخاصة - أطفال الشوارع - الأطفال اللاجئين - عمالة الأطفال .. وغيرهم) ضرورية لتأهيلهم للحياة العادية ودمجهم فيها.

دور مؤسسات التنشئة تجاه مبدأ تربية الأمل

أبعاد المواطنة	دور المؤسسات			
	الأسرة	المدرسة	الإعلام	المجتمع المدني
دعم مشاركة الأطفال بمن فيهم ذوو الاحتياجات الخاصة في تخطيط وتنفيذ الأنشطة كافة في حياتهم اليومية داخل الأسرة وفي المدرسة.	■	■		
تنمية قدرات ومهارات الطفل في أن يتعرف على نفسه والبيئة من حوله.	■	■		
دفع عملية المشاركة وتوسيع نطاقها، بدعم قدرات الأطفال في التعبير عن الآراء والتدريب على تخطي الصعوبات التي تواجه بعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأطفال الشوارع في هذا المجال وتدافع عن حقوقهم.				■
تأكيد الثقة بأن كل الأطفال – الفتيات، والأطفال الأغنياء أو الفقراء، والأطفال من أقليات دينية وإثنية، بالإضافة إلى الأطفال ذوي الإعاقة – قادرون على التعلم.		■		
العمل الجاد لرصد الأطفال في عمر ارتياد المدرسة الذين لم يلتحقوا بها حرصاً على تأمين التعليم لهم.		■		■
إشراك الأهل في نشاطات البحث عن الأطفال المستبعدين والمتواجدين خارج المدرسة عادة.	■	■		■
طرح برامج الفرصة الثانية التي تسعى نحو إعادة من تسرب في سن مبكرة إلى المدرسة.		■		■
تقديم وتطوير برامج إعادة التأهيل النفسي والجسدي للأطفال الذين تعرضوا لحالات مباشرة من العنف الجسدي أو النفسي الناتج عن الصراعات السياسية أو الطائفية أو التفسخ الأسري.		■		■
توفير المعلومات عن خيارات وفرص الدراسة بالنسبة إلى الأطفال الذين توقفوا عن الدراسة (على أن يكون ذلك من خلال المنظمات غير الحكومية مثلاً)، أو المنخرطين في سلوكيات، أو الذين يواجهون معوقات يجوز أن تؤدي بهم إلى ترك الدراسة في وقت مبكر.		■		■

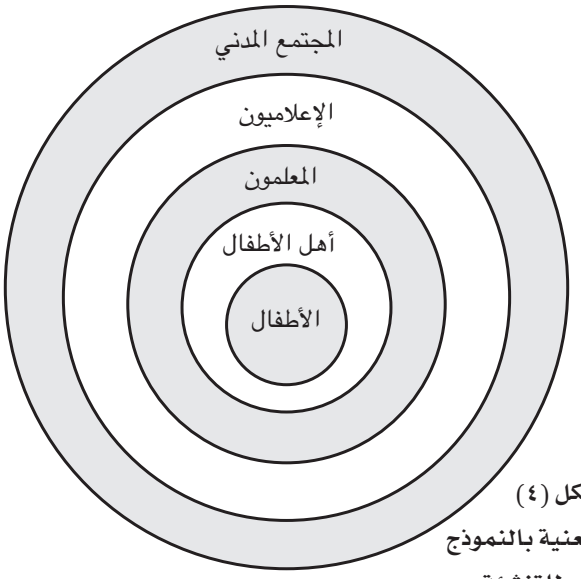
التوسع في نظم الرعاية المتكاملة للأطفال ضحايا أنواع العنف المجتمعي التي تجتاح العديد من الدول في المنطقة العربية حاليّاً.		■		■
البحث عن كل دعم متاح (من السلطات المدرسية، والمجتمع، والأهالي، والأطفال) لإيجاد كل الأطفال وتسهيل تعلمهم.		■	■	■
توفير بيئة مدرسية آمنة ومشجعة لضمان تعلم الأطفال حتى أقصى قدراتهم.		■		
توفير بيئة صديقة للتعلم، وصديقة للطفل، وصديقة للمعلم تشدد على أهمية تعلم التلاميذ والمعلمين معاً كمجتمع متعلم.		■		
توفير فرص التعلم النظامي لكل الأطفال بصرف النظر عن ظروفهم الجسدية، أو الفكرية، أو الاجتماعية، أو الوجدانية، أو اللغوية، أو سواها، ويشمل ذلك الأطفال ذوي الإعاقة والموهوبين وأطفال الشوارع والأطفال العاملين، وأطفال الأقليات واللاجئين.		■		
دعم دمج ومشاركة الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة في المدارس.		■		■
توفير فرص التعليم غير النظامي للأطفال الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالمدارس وأطفال الشوارع.		■		■
دعم اكتشاف ورعاية الموهوبين في جميع المجالات.		■		
توفير بيئة الاندماج المجتمعي والحماية لأطفال الشوارع من خلال اقتراح التشريعات وتطوير نظم مؤسسات الإيواء.				■
اتخاذ التدابير اللازمة لتأهيل العاملين في مجال أطفال الشوارع وأطفال الشوارع أنفسهم؛ لمساعدتهم على تغيير نمط حياتهم وقبولهم الاندماج الاجتماعي.				■
دعم تضمين التشريعات الوطنية في البلدان العربية – السياسات الإنسانية الحقوقية لتنشئة الطفل.				■
دعوة الإعلاميين العرب لنشر ثقافة التنشئة الحديثة للطفل وحقوقه ومناهضة العنف ضد الأطفال كافة.			■	■
دعم مشاركة الأطفال بمن فيهم أطفال الشوارع والمعوقون في المشاركة في برامج إعلامية لنشر ثقافة حقوق الأطفال.			■	
الدعوة لدمج كل الأطفال الذين لم يحظوا بفرصة التعليم النظامي، (بسبب الإعاقة أو المرض أو الجوع أو لسوء الإنجاز أو الفقر).			■	■
تعزيز مستوى الوعي بشأن الإعاقة في أوساط عامة الناس، ابتداءً من أولئك الذين يقدمون الخدمات الأساسية للأطفال في مجالات الصحة والتعليم والحماية مثلاً.			■	■

تزويد المسئولين عن العمل مع الفئات المهمشة من الأطفال (أطفال الشوارع والمعوقين واللاجئين وغيرهم) بفهم أعمق لحقوق الأطفال المهمشين.			■	■
رفع مستوى التوعية بهدف تغيير السلوكيات تجاه الأطفال المهمشين وأسرهم.			■	■
تعزيز المشاركة المجتمعية مع الأطفال ذوي الإعاقات وعن طريقهم.				■
توعية الأطفال ذوي الإعاقات بحقهم في الحماية من التمييز.			■	■
بناء جميع البيئات المعنية بالأطفال ذوي الإعاقات، كمراكز الطفولة المبكرة، والمدارس، والمرافق الصحية ووسائط النقل العام؛ بهدف تسهيل وصول الأطفال ذوي الإعاقات إلى هذه البيئات.				■
رصد أطفال المجتمع المحلي الملتحقين أو غير الملتحقين بالمدرسة، وبسجلات فردية عن سبب عدم التحاق الأطفال بها.				■
إتاحة فرص ممارسة حق الأطفال ذوي الإعاقة، وأطفال الشوارع في التعبير عن آرائهم بحرية بشأن جميع القضايا التي تمسّهم.			■	■
استشارة الأطفال ذوي الإعاقات في وضع التشريعات والسياسات، التي تتعلق بهم، وفي تنفيذها.			■	■

٦- إستراتيجية تطبيق نموذج التنشئة الجديد

إن التخطيط الدقيق والشامل لإستراتيجية البدء في تطبيق نموذج التنشئة العربي الجديد وخطة تنفيذه، يعد من أهم العوامل الحاسمة في إنجاح انتشار هذا النموذج ومفاهيمه ومبادئه في أرجاء الوطن العربي؛ فهي الموجه الأساسي لإجراءات وأنشطة تطبيق النموذج وأساس تنفيذ خطواته، وهي في الوقت ذاته تحدد التغيرات المستهدفة منه.

وكلما اتسعت دائرة المشاركين في وضع إستراتيجية التطبيق ومتابعتها واكتسبت الصلاحيات الكافية، زاد شعور الفئات المجتمعية المشاركة بتملكهم النموذج الجديد واستعدادهم للإسهام في تطويره وتطبيقه بأفضل شكل يخدم طموحاتهم ومصالحهم الاجتماعية؛ ولذلك اعتمدت عملية التخطيط على وضع إستراتيجية تطبيق النموذج وتحديد أساليب وأنشطة تنفيذها على جميع المؤسسات والفئات المعنية بتنشئة الطفل على المشاركة في تطبيق الإستراتيجية الجديدة.



شكل (٤)
الفئات المعنية بالنموذج العربي للتنشئة

وفي ضوء هذه المشاركة الواسعة لجميع المؤسسات المعنية بتنشئة الطفل العربي في عملية تطبيق النموذج الجديد، تمَّ تحديد الخطوات الأربع التالية، وما تتضمنه - بشكل مبدئي - من أنشطة وإجراءات وأساليب تنفيذها، كتصور عام لمجريات العمل في تطبيق النموذج الجديد خلال فترة محددة قادمة (عامين قادمين على سبيل المثال) كما في شكل (٥).

الخطوة الأولى: الإعداد لبناء المعرفة ودعم نموذج التنشئة الجديد

تتمثل الخطوة الأولى لتطبيق النموذج الجديد في تصميم أدلة استرشادية على أساس مبادئ ومعايير النموذج الجديد؛ لاستخدامها في تنمية المعارف والقدرات للأهل والمعلمين والمجتمع المدني والحكومي.

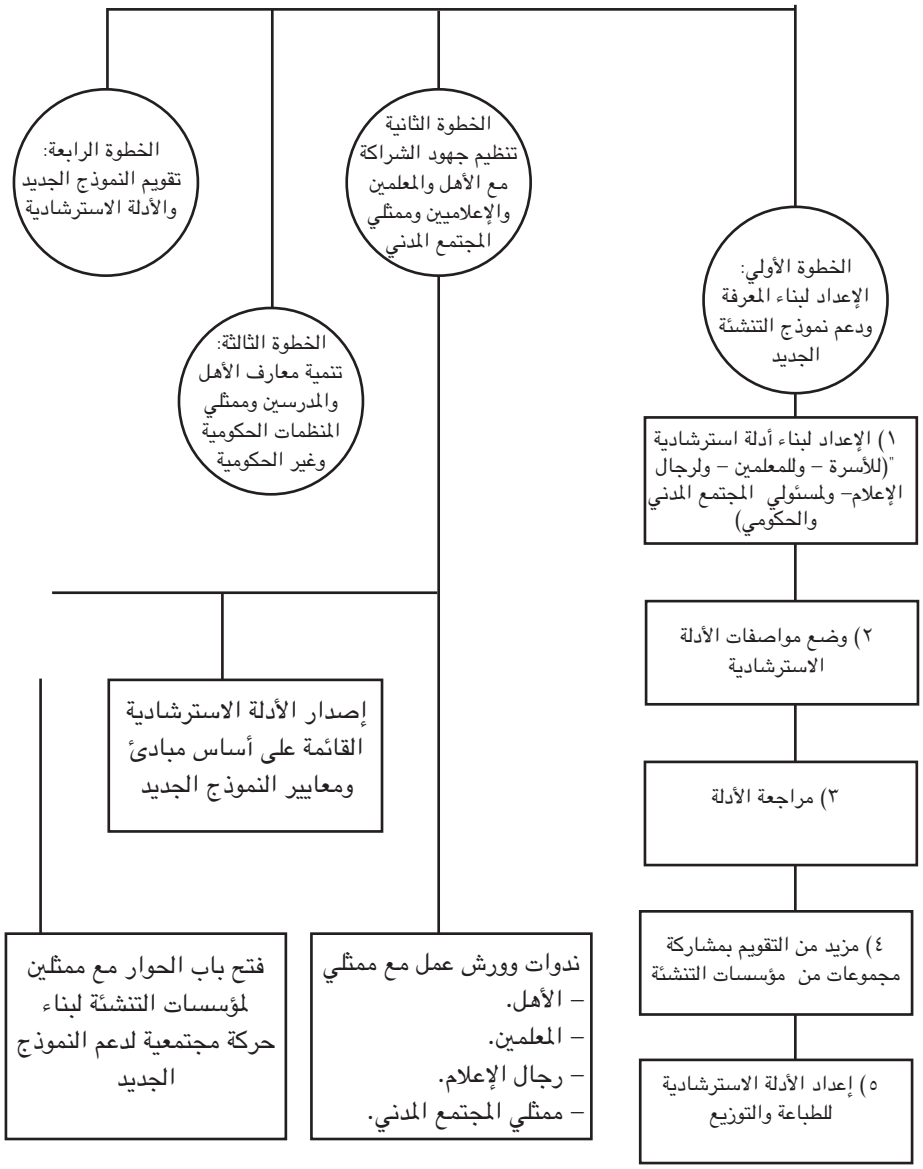
وبصورة عامة، تتخذ عملية تطوير الأدلة مجموعة من المراحل يجب مراجعتها قبل تحديد الإجراءات والأنشطة اللازمة لتنفيذها.

وهذه المراحل هي:

(١) مرحلة الإعداد لبناء أدلة استرشادية:

على أن يتضمن هذا الإعداد في هذه المرحلة أربعة أدلة تدور حول المفاهيم والمبادئ الجديدة للتنشئة وفق النموذج الجديد ومسئوليات المؤسسات المختلفة.

شكل (٥) الخطوات الأربع لإستراتيجية تطبيق النموذج الجديد



(٢) وضع مواصفات الأدلة:

تحديد مجموعة من المواصفات الخاصة بمحتوى الأدلة وأنشطتها وأساليب استخدامها وخصائص ورش العمل وجلسات تنمية القدرات.

(٣) مراجعة الأدلة:

قراءة الأدلة ومراجعة محتوياتها ومدى تطابقها مع المواصفات التي تمَّ تحديدها، وملاءمتها لكل فئات المؤسسات المختلفة وللأهداف المبتغاة. ويجري تنفيذ التعديلات اللازمة وتطوير المحتوى المعرفي.

(٤) مزيد من التقويم في ضوء آراء مشاركين من مؤسسات التنشئة:

تنظيم سلسلة من ورش العمل التمهيدية حول مضمون الأدلة الاسترشادية وأهدافها، وأساليب تنفيذها وتقويمها، ويجرى هنا أيضاً مزيد من التقويم لمحتوى كل دليل وأنشطته في ضوء آراء ومناقشات مشاركين من مؤسسات تنشئة الطفل، ثم يتم إجراء التعديلات الجديدة اللازمة في ضوء التغذية الراجعة من المشاركين من الأهل والمعلمين ورجال الإعلام والمجتمع المدني.

(٥) إعداد الأدلة للطباعة والتوزيع:

في المرحلة النهائية يجري مراجعة الشكل النهائي لإخراج الأدلة الاسترشادية وإنتاجها في أفضل صورة ممكنة، وإعدادها للطباعة والتوزيع على بعض المنظمات غير الحكومية والجهات الحكومية المعنية.

إجراءات وأنشطة تنفيذ الخطوة الأولى: مرحلة الإعداد لبناء المعرفة ودعم النموذج الجديد

- **تكليف مجموعة من الخبراء بوضع الأدلة الاسترشادية حول مبادئ ومعايير التنشئة الجديدة ومسئوليات مؤسسات التنشئة.**
- **تنظيم ورشة عمل تمهيدية / تعريفية للأهل والمعلمين ورجال الإعلام والجمعيات الأهلية وممثلين للهيئات الحكومية والتشريعية لإطلاعهم على أهداف نموذج التنشئة العربي.**
- **تنظيم سلسلة من ورش العمل تضم ممثلين للأهل والمعلمين ورجال الإعلام والمجتمع المدني والحكومي والتشريعي لمناقشة محتويات الأدلة الاسترشادية، وإبداء الرأي حول مضمون أدلة التدريب وأهدافها وأساليب تنفيذها وتقويمها.**

- **تنظيم ورشة عمل تقويمية تضم أعضاء من مؤسسات التنشئة لإجراء تقييم ختامي للأدلة.**
- **تكليف المؤلفين بإجراء التعديلات المطلوبة، وإعدادها للطباعة والتوزيع.**
- **إقامة ورشة عمل للأهل والمعلمين ورجال الإعلام الذين لديهم القدرة والرغبة في أن يقوموا بتدريب مشاركين آخرين. ويشارك في هذه الورشة خبراء المجلس العربي للطفولة والتنمية لتوجيه فئات المشاركين إلى فلسفة النموذج الجديد وأهدافه ومبادئه وأساليب تطبيقه.**
- **تنظيم سلسلة من ورش العمل المتتابعة؛ لتنمية معارف وقدرات ممثلين للأهل والمعلمين ورجال الإعلام والمجتمع المدني.**

ويتم خلال التدريب توجيه أنظار المشاركين إلى أهمية تكوين حركة مجتمعية جادة لدعم قضايا وفاعليات مشاركة الأطفال العرب وتمكينهم بالقدرات اللازمة ودعم نموذج التنشئة الجديد

الخطوة الثانية: تنظيم جهود الشراكة مع الأهل والمعلمين والإعلاميين وممثلي المجتمع المدني

ويمكن إبراز أهداف هذه المرحلة الثانية للعمل مع الأهل والإعلاميين والمعلمين والمجتمع المحلي فيما يلي:

- الإعلام الكافي للأسر والإعلاميين والمجتمع المدني بمفاهيم التنشئة الجديدة التي يتضمنها النموذج العربي وأهداف النموذج، وأنشطته، والمبادئ والمعايير التي يقوم عليها؛ الأمر الذي يساعد على نشر أهداف التنشئة الجديدة وقيمها ومبادئها في محيط المجتمعات المحلية.
- الشراكة مع المجتمع: تعبير الفئات المجتمعية المعنية بتنشئة الطفل (الأهل والمعلمين والإعلاميين والمجتمع المدني) عن آرائهم في النموذج ومبادئه؛ يؤدي إلى تطوير أهداف التنشئة والنموذج ومضمونه وتعزيز قنوات الاتصال والتواصل مع الأهل والمعلمين والإعلاميين قد تؤدي إلى المساعدة على الاستفادة من خبرات هذه الفئات في حل مشكلاتهم المتصلة بأساليب تربية الأبناء وتقديم رعاية أفضل للأطفال.

إجراءات وأنشطة تنفيذ الخطوة الثانية:

- ورشة عمل لممثلين عن المجتمع المدني لمناقشة أساليب توعية الأهالي والقادة المحليين بأهداف النموذج وأنشطته. والهدف الأساسي من هذه الورشة مساعدة الجمعيات الأهلية

المعنية بالطفولة على الترويج للمشروع وإثارة اهتمام أولياء الأمور والمجتمع المحلي، بأهداف النموذج وتنمية قدراتهم على سبل الاتصال بأولياء الأمور وتنظيم اللقاءات معهم.

- تنظيم سلسلة من اللقاءات مع الأهل والإعلاميين، وتستهدف هذه اللقاءات تحقيق ما يلي:
  - تعريف الأهل بالنموذج وأهدافه ومفاهيمه وقيمه وفائدته للأطفال وللأسر وللمجتمع المحلي.
  - فتح حوار مع الأهل للتعرف على همومهم واهتماماتهم في تربية الأبناء، ودور الجمعيات الأهلية بهذا الخصوص.
  - جمع آراء وتعليقات الأهل بخصوص النموذج ووضع هذه الآراء في الاعتبار.
  - بناء قنوات اتصال لتلقي آراء الأهل حول مدى التغير في علاقات التنشئة داخل الأسرة، وكذلك التغير في سلوك وقيم الأبناء.
- تنظيم ندوات للإعلاميين، ويجري تنظيم هذه الندوات لتحقيق ما يلي:
  - عرض أهداف النموذج وتحدياته، وإستراتيجية تطبيقه.
  - مناقشة الإعلاميين في آرائهم ومقترحاتهم حول مبادئ النموذج وتطبيقه.
  - مناقشة الدور الذي يمكن أن يقوم به الإعلاميون لدعم وتعزيز مبادئ النموذج لدى المواطنين بصفة عامة، والأسر والأطفال بصفة خاصة.
  - الواقع الحالي للدور الإعلامي في مجال تنشئة الأطفال وكيفية النهوض به.
  - ما الذي يمكن أن تقوم به المنظمات غير الحكومية للترويج لمبادئ النموذج الجديد في الوسط الإعلامي وفي المجتمع بصفة عامة.
- تنظيم ندوات لممثلين عن المجتمع المدني والحكومي يجرى خلالها مناقشة الموضوعات التالية:
  - عرض أهداف النموذج وتحدياته، وإستراتيجية تطبيقه.
  - مناقشة آرائهم واقتراحاتهم حول تطوير العمل لنشر أفكار النموذج.
  - الدور الذي يمكن أن يقوم به أعضاء المجتمع المدني في دعم وتعزيز قيم ومفاهيم النموذج الجديد للتنشئة.

الخطوة الثالثة: تنمية معارف الأهل والمدرسين وممثلي المنظمات الحكومية وغير الحكومية

- بعد الانتهاء من إعداد الأدلة الاسترشادية وبعد إطلاع الأهل والمعلمين والجمعيات غير

الحكومية على أهداف نموذج التنشئة الجديد وخطوات تطبيقه، تبدأ مرحلة تنمية معارف وقدرات هذه الفئات المعنية بتنشئة الأطفال باستخدام أدلة التدريب.

- وتستهدف ورش العمل تحقيق هدفين مزدوجين في مجال بناء قدرات المشاركين، هما:
  - الوعي بسلبيات نموذج التنشئة التقليدي ومبادئ التحول إلى النموذج الجديد.
  - بناء القدرات في مجال العمل مع المحيط الأسري والمدرسي ومع الإعلاميين والمجتمع المدني؛ حتى يصبحوا أكثر قدرة على مد آفاق النموذج إلى المحيط الأوسع الذي لم يشارك في ورش العمل.

الخطوة الرابعة: تقويم النموذج الجديد والأدلة الاسترشادية

تتضمن إستراتيجية تطبيق نموذج التنشئة الجديد خطة شاملة لتقييم نتائج التطبيق بصورة مستمرة وشاملة لجميع مكوناته وعناصره.

ويتم التقويم لمدى نجاح النموذج بالمشاركة، أي التقييم المشارك، ويعني إشراك جميع الأطراف المعنية بتغيير النموذج التقليدي للتنشئة في برنامج التقييم، وهو تأكيد لمبدأ الشراكة بين الأطراف المعنية.

كما يعتمد التقييم على مبدأ التقييم المتواصل الذي يتم طوال خطوات تطبيق النموذج جميعها منذ بدايته وحتى نهايته، على النحو التالي:

- في بداية المشروع، يتم إجراء مسح كيفي للأطراف كافة المشاركة في التطبيق (الأطفال - المعلمين - الإعلاميين - أعضاء الجمعيات الأهلية) حول المفاهيم والمبادئ الأساسية للنموذج الجديد؛ حتى يتسنى تحديد مدى التقدم في الفهم السليم لجميع الأطراف المشاركة لأفكار النموذج ومبادئه.
- تقييم دوري في أثناء تطبيق الأدلة؛ لرصد مدى ملاءمة الأدلة للأهداف المرجوة لتنمية المعارف والقدرات.
- تقييم كيفي وكمي حول مدى النجاح في جهود الشراكة مع الأهل والإعلاميين والمجتمع المدني والحكومي، يجرى خلال تطبيق النموذج.
- تقييم نهائي؛ لرصد مدى تحقق الأهداف وتأثير استخدام أفكار النموذج على الفئات المستهدفة.

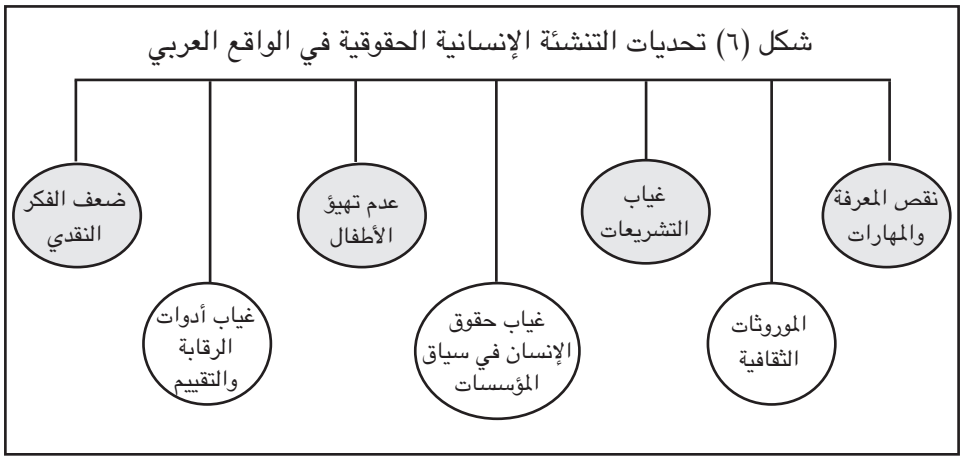
٧- التحديات .. والطريق إلى المستقبل

من الضروري أن يستقر في أذهاننا أن تغيير نمط التنشئة العربي شأن معقد، تكتنفه كثير

من الصعاب والمشكلات، وأن كسر دائرة التحكم في سلوك الصغار والتحكم في قيمهم وتفكيرهم وحياتهم بكاملها، واستبدال العلاقات الأسرية والمدرسية والمجتمعية بشكل عام والموروثة ثقافيّاً وتاريخيّاً بعلاقات أخرى جديدة، عوامل تستغرق وقتاً لكي تتحقق.

ومن أهم التحديات والحواجز الثقافية التي تؤثر سلبيّاً على ترسيخ ثقافة التنشئة الإنسانية الحقوقية في المجتمعات العربية ما يلي:

شكل (٦) تحديات التنشئة الإنسانية الحقوقية في الواقع العربي



(١) نقص المعرفة والمهارات:

يتلقى الناس تعليماً وتدريباً منظميْن في كل أنواع المهام التي يقومون بها، ماعدا وظيفة أو مهمة التنشئة الاجتماعية. ولذلك، فإن معظم الكبار يمارسون هذه المهمة دون معلومات أو مهارات كافية للقيام بها. والواقع أنه لا يمكن ممارسة النموذج الإنساني الحقوقي في التنشئة إلَّا بالتدريب اللازم، ومعرفة حاجات الطفل النمائية، وحقوق الأطفال وأهميتها، والاتجاهات الإيجابية نحو التنشئة الحقوقية التشاركية، وضرورات التخلي عن ممارسة السلطة الكاملة على الأطفال مقابل الاتجاه الجديد القائم على الشراكة والتعاون.

(٢) الموروثات الثقافية التسلطية:

تاريخيّاً، هيمنت النزعة إلى تحمل الكبار مسئوليات عملية التنشئة كافة وعدم الثقة في إمكانات الأطفال وعدم الاعتراف بقدرتهم على تحمل مسئوليتهم في تنمية ذواتهم وعالمهم وحرمانهم من فرص المشاركة، فضلاً عن الاتجاهات التسلطية في العلاقات معهم سواء في الأسرة أو في المدرسة أو في المجتمع بصفة عامة.

(٣) غياب التشريعات:

يحتاج تغيير نمط التنشئة السلطوي الحالي إلى تشريعات تقر بأهلية الأطفال للمشاركة في كل ما يخص حياتهم ومستقبلهم، وإلى تأكيد التزامات الوالدين بالحوار مع الأبناء والإنصات إلى آرائهم وأفكارهم، وإلى حقهم في التمثيل المستقل في كل مجالات السياسات العامة، وإلى إدخال آليات ملزمة لتمكينهم معرفيّاً وتعليميّاً، وإلى تشريعات واضحة تكفل لجوءهم لطلب الإنصاف ضد انتهاك حقوقهم والدفاع عن مطالبهم.

(٤) غياب احترام حقوق الأطفال في سياسات المؤسسات:

من الواضح غياب الوعي بحقوق الطفل عن العاملين بمؤسسات التنشئة المختلفة ووحداتها التنظيمية والإدارية، وعدم الإدراك الكافي بقيمة الأطفال ومشاركتهم وأهمية تنميتهم وتعزيز مشاركاتهم ومبادراتهم وإسهاماتهم. كما لا توجد في أغلب الأحوال برامج تدريبية على حماية الأطفال وعلى تحسين مهارات التواصل معهم وكيفية العمل بأساليب تشاركية وتمكينية معهم.

والمطلوب أن تتحول سياسات هذه المؤسسات من مؤسسات تعمل من "أجل الأطفال" إلى مؤسسات "تعمل مع الأطفال". ويعني ذلك استخدام مبادئ النموذج العربي أهدافاً إستراتيجية لهذه المؤسسات وسياساتها.

(٥) عدم تهيؤ الأطفال:

نتيجة لغياب الثقافة صديقة الأطفال في المجتمع، لم يتعود الأطفال على التعبير عن أفكارهم وآرائهم الخاصة، والمشاركة بمشاعرهم ومخاوفهم، وهمومهم واهتماماتهم، وطموحاتهم ومتطلباتهم، وغير ذلك مما يحملونه في عقولهم ووجدانهم من رؤى وتصورات وإبداعات، وأن يكشفوا عنها ويتبادلوها مع الآباء والمعلمين وقنوات الإعلام ومع المجتمع عموماً بصراحة وأمانة.

ولذلك، نجد الأطفال ينزعون إلى الصمت في حضور الكبار؛ لأنهم لا يلقون تشجيعاً للتعبير عن آرائهم الخاصة أو لتوجيه أسئلة في المنزل أو في المدرسة، أو في التجمعات المحلية.

(٦) غياب أدوات الرقابة وتقييم دور مؤسسات التنشئة:

إن غياب المعايير والمؤشرات التي يمكن استخدامها في رصد ومراقبة وقياس الإنجازات المتحققة في المجالات المختلفة المرتبطة بمبادئ التنشئة، وتقدير جدواها وعوامل نجاحها يمثل

عائقاً وتحدياً أمام تطبيق النموذج العربي الجديد للتنشئة. وبالقدر ذاته من الأهمية، من الضروري مشاركة الأطفال في تقييم أساليب تنشئتهم من جانب المؤسسات المختلفة؛ ومن ثم في مراقبة الذات وتقييم الذات.

(٧) ضعف الفكر النقدي:

إن إدراك الواقع الحياتي، بما في ذلك علاقات التنشئة، دون إعمال للعقل النقدي والفهم الواعي لدور الإنسان في المجتمع - كبيراً كان أم صغيراً - وفي حياة الآخرين، يؤدي إلى التمسك بالموروثات الثقافية دون تحليل إيجابياتها وسلبياتها، كما يؤدي إلى استمرار التمسك بالرؤى الشمولية في التعامل مع الأطفال، ومقاومة الكبار للتحول عن النموذج التقليدي للتنشئة.

ومن المهم ملاحظة أن التحديات السابقة لا تمثل جميع العوائق التي تعرقل أحياناً ترسيخ ثقافة التنشئة الإنسانية الحقوقية، لكن ما سبق يمثل أهم هذه التحديات.

الطريق إلى المستقبل

في ضوء التحديات التي تواجه ترسيخ ثقافة التنشئة الإنسانية الحقوقية في المجتمعات العربية، فإن النجاح طويل المدى لمواجهة هذه التحديات ونشر ثقافة نموذج التنشئة العربي الجديد ، يتطلب الاهتمام ببناء رؤية جديدة يكون من شأنها البدء فوراً في استخدام سياسات وآليات تعمل على تعزيز مبادئ التنشئة الجديدة.

ولا شك في أن تكريس هذه المبادئ الجديدة في المجتمعات العربية يتطلب اتباع إستراتيجيات وآليات جديدة يكون من شأنها إنجاز مجموعة الظروف المواتية وصياغة سياسات تربوية ومجتمعية عامة تتفق مع كفالة وحماية حقوق الطفل ومشاركته وتمكينه. ومن أهم هذه الإستراتيجيات والآليات ما يلي:

آليات تحقيق نموذج التنشئة الجديد

تنمية وعي الكبار.
تهيئة الأطفال.
إعداد المؤسسات.
تطوير آليات للتأثير في القرارات.
إصدار التشريعات اللازمة.
تنشيط حركة دعم المبادئ الجديدة.
مراجعة وتقييم التقدم المجتمعي.

١- **تنمية وعي الكبار:** ويتحقق ذلك عن طريق تقديم برامج تدريبية لكل المعنيين بتنشئة الطفل (الآباء والمعلمين والعاملين في الإعلام ومنظمات المجتمع المدني والمؤسسات الحكومية والتشريعية) في مجالات حقوق الأطفال، ومبادئ نموذج التنشئة الجديد، والتربية الوالدية، والحملات الإعلامية، وبناء القدرات.

٢- **تهيئة الأطفال للتعامل وفقاً لمبادئ النموذج الجديد:** لكي تتحقق مشاركة الأطفال في عمليات التنشئة وفقاً للمبادئ الجديدة، تبرز حاجة مجتمعية إلى خلق بيئة يشعرون فيها بالأمان والثقة، وبالتشجيع والمساندة؛ لكي يتمكنوا من التعبير عن ذواتهم، والاندماج في خبرات التنشئة وفقاً لمبادئ النموذج الجديد.

٣- **إعداد المؤسسات لاحترام مبادئ التنشئة الحقوقية التشاركية:** يتطلب نشر مبادئ النموذج العربي الجديد، إحداث تغيرات داخل المؤسسات المعنية بتربية الطفل للتحقق من أن أهدافها والعاملين بها على وعي بمبادئ التنشئة الحقوقية / التشاركية، وتدرك قيمة الالتزام بهذه المبادئ وتعزز من استخدامها مع الأطفال، ويتطلب ذلك بطبيعة الحال أن يتلقى العاملون مع الأطفال تدريباً على حماية الأطفال وتحسين مهارات العلاقات الإنسانية والتواصل معهم.

٤- **تطوير آليات للتأثير في القرارات العامة:** التدريب وبناء القدرات، والبيئة المدرسية الديمقراطية، وتطوير الخدمات العامة التعاونية والصديقة للأطفال، والمؤسسات الداعمة للأطفال، والإتاحة للإعلام، وإتاحة المعلومات وتعبئة المجتمع المحلي، والمشاركة في حوارات الحكومة في الجوانب المهمة للأطفال لتطوير السياسات.

٥- **إصدار التشريعات اللازمة لدعم مبادئ التنشئة الحقوقية التشاركية:** يحتاج نشر النموذج العربي الجديد إلى إصدار كثير من التشريعات المتعلقة بالرقابة على مدى التزام المؤسسات بحماية حقوق الأطفال في المشاركة وتنمية قدراتهم، وفي آليات الشكوى والادعاء وأهلية الأطفال ليكونوا مسموعين في الأسرة والمدرسة وفي وسائل الإعلام، وحمايتهم من كل أشكال العنف والإساءة والإهمال.

٦- **تنشيط حركة دعم مبادئ التنشئة الحقوقية التشاركية:** في مواجهة التحديات التي يمكن أن تعرقل تطبيق النموذج العربي الجديد، تظهر الحاجة الملحة لتنشيط حركة مناصرة ودعم للمبادئ الجديدة. وفي هذا المجال من الضروري بذل جهود من المنظمات المعنية بالطفل، موجهة إلى التهيئة النفسية والاجتماعية والثقافية للمجتمع، ولمؤسساته

وأفراده كباراً كانوا أم صغاراً وتهيئة المناخ العام في المجتمع لتقبل وتعزيز مبادئ التنشئة الحقوقية التشاركية، وتعزيز علاقات التنشئة القائمة على أساس هذه المبادئ.

٧- **مراجعة وتقييم التقدم المجتمعي في تحقيق مبادئ التنشئة الجديدة:** تحديد مؤشرات ومعايير التقدم في الالتزام بمبادئ التنشئة الجديدة من جانب مؤسسات التنشئة المختلفة، وتقدير جدوى البرامج والمشروعات في هذا المجال، مع النظر إلى مشاركة الأطفال في المراقبة والمراجعة والتقييم بوصفها مشاركة أساسية للتأكد من موثوقية هذه البرامج والمشروعات.

والآن ..

تلك هي إذن المقومات والآليات الضرورية للارتقاء بثقافة التنشئة الحقوقية التشاركية .. وإن ترسيخ هذه الآليات هو الذي يشكل مادة وجوهر الطريق إلى المستقبل الذي يجسد مبادئ التنشئة الجديدة.

إن تنمية وعي الكبار، وتهيئة الأطفال لمبادئ التنشئة التشاركية، وإعداد المؤسسات، لاستخدام النموذج الجديد، وتطوير آليات التأثير مع السياسات والقرارات، وإصدار التشريعات وتنشيط حركة دعم مبادئ التنشئة، ومراجعة وتقييم التقدم المجتمعي، يمكن أن تضمن التزام المجتمع بمبادئ النموذج العربي الجديد الذي يؤكد أن عمليات تنشئة الأطفال العرب تتم مع الأطفال لا من أجلهم فحسب ويتيح فرصاً ومواقف مواتية للخروج بالأجيال الصاعدة إلى دائرة إنسانية تعزز كرامتهم وتطلق طاقاتهم الإنسانية في التفكير والإبداع، وفق مبادئ إنسانية، وحقوقية وتشاركية، وهي تمثل المدخل الحقوقي لإعداد الأطفال للولوج إلى مجتمع المعرفة والتهيئة والتقدم.

مصادر النموذج:

أولاً: المصادر العربية

- أحمد زايد (٢٠١٢). مشاركة الأطفال في البلدان العربية. القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- أحمد محمد صالح (٢٠٠٢). ماذا يعرف الشباب؟ مجلة الهلال، مايو، ٢١ - ٢٩.

- المجلس العربي للطفولة والتنمية (٢٠١١). مبادئ النهج الحقوقي في كفالة حقوق الطفل، إعداد عادل عازر. القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- ـــــــــــــــــــــ (٢٠١٤ – ٢٠١٦). الخطة الإستراتيجية للمجلس العربي للطفولة والتنمية (٢٠١٤ – ٢٠١٦): نموذج جديد لتنشئة الطفل في العالم العربي. القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- ـــــــــــــــــــــ (٢٠١٥). التنشئة الاجتماعية للأطفال في البلدان العربية: نحو نموذج جديد للتنشئة أحمد عبد الله زايد (باحث رئيس). القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- باولو فريري (٢٠٠٧). تربية الحرية: الأخلاق والديمقراطية والشجاعة المدنية. ترجمة أحمد عطية أحمد، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حسن البيلاوي (١٩٩٣). في علم اجتماع المدرسة. القاهرة: عالم الكتب.
- حليم بركات (٢٠٠٠). المجتمع العربي في القرن العشرين، بحث في تغير الأحوال والعلاقات. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- طلعت منصور (٢٠١٤). مشاركة الأطفال: تمكين وحماية - تنمية واستدامة. القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- عبد الفتاح القرشي (١٩٨٦). حوليات كلية الآداب. الرسالة الخامسة والثلاثون الحولية السابعة. جامعة الكويت. الكويت.
- علي ليلة (١٩٩٣). الشباب العربي: تأملات في ظواهر الإحياء الديني والعنف. القاهرة: دار المعارف.
- كمال نجيب (٢٠٠٣). إنتاج وإعادة إنتاج الثقافة في المدارس المصرية" في: ليندا هيراري (محرر) قيام! جلوس! ثقافات التعليم في مصر. القاهرة: مجلس السكان الدولي: ١١٥ - ١٧٥.
- ـــــــــــــــــــــ (٢٠٠٥). تطوير منظومة التربية العربية من أجل تمكين الشباب: التحديات وآفاق المستقبل. القاهرة: جامعة الدول العربي، إدارة السياسات السكانية والهجرة / القطاع الاجتماعي.
- ـــــــــــــــــــــ (٢٠٠٨). ثقافة الشباب المصري: الإحباطات والتطلعات وأبعاد المقاومة. القاهرة: دار المحروسة.
- مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (٢٠١٤). تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠١٤ : الشباب وتوطين المعرفة. الإمارات العربية المتحدة: مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي.
- محمد عماد الدين إسماعيل (١٩٨٧). الأطفال مرآة المجتمع: النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية. الكويت: عالم المعرفة.
- ـــــــــــــــــــــ، نجيب إسكندر، رشدي فام منصور (١٩٧٤). كيف نربي أطفالنا؟ التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية. القاهرة: دار النهضة العربية.
- محمد عودة (١٩٩٦). "ملامح واقع المرأة المصرية" في: المؤتمر القومي الثاني للمرأة المصرية: سياسات

تنمية المرأة للنهوض بالمجتمع. القاهرة: المجلس القومي للطفولة والأمومة، ٢١ - ٢٢ إبريل، ١٠٧ - ١١٦.
- هشام شرابي (١٩٩٩). مقدمات لدراسة المجتمع العربي (الطبعة السادسة). بيروت: دار نلسن.
- يحيى مرسي عيد بدر (٢٠٠٠). مقدمة كتاب: الشباب في مجتمع متغير. تأليف: فرد ميلسون، ترجمة وتقديم يحيى مرسي عيد بدر. الإسكندرية: دار الهدى.
- يوسف قطامي (١٩٩٠). تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

ثانياً: المصادر الأجنبية

- Ammar, H. (1954). Growing up in an Egyptian village: Silwa, province of Aswan. London: Routledge & Kagan Paul.
- Ansell, Nicola. (2005). Children, Youth, and Development. London and New York: Routledge.
- Boyden, J. (1990). Childhood and the policy makers: a comparative perspective on the globalization of childhood, in James, A. and Prout, A. (eds) Constructing and reconstructing childhood, London: Falmer, pp. 184-215.
- _____ & Ennew, J. (1997). Children in focus: a manual for participatory research with children, Stockholm: radda Barnen.
- Caputo, V. (1995). Anthropology's silent "others": a consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures, in Amit-Talai, V. and Wulff, H. (eds). Youth cultures: acrosscultural perspective, London: Routledge, pp. 19-42.
- Dwnnis, W. (1957). A cross-cultural study of the reinforcement of child behavior. Child development, 28 (4): 431-438.
- Giroux, H. (1992). Border Crossing: Cultural workers and the politics of education. New York: Routledge.
- Hardman, C. (2001/1973). Can there be an anthropology of children?, Childhood, 8: 501 – 517.
- Holloway, S.L. & Valentine, G. (2000). Children's geographies and the new social studies of childhood, in Holloway, S. L. & Valentine, G. (eds) Children's geographies: playing, living, learning, London: Routledge, pp. 1-26.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (1998). Situating children's social competence, in Hutchby, I. & Moran-Ellis,J. (eds) Children and social competence: arenas of action, London: Falmer, pp. 7-26.

- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). Theorising childhood. New York: Teachers College Press.
- Jenks, C. (1996). Childhood. London: Routledge.
- McLaren, P., & Jaramillo, N. (2007). Pedagogy and Praxis in the Age of Empire: Towards a New Humanism. Rotterdam and Tapei: Sense Publishers.
- Merrill, M. D. (1991). Constructivism and instructional design. Educational Technology, vol.31, No. 5, pp. 45-53.
- Montgomery, H. (2001). Modern Babylon? Prostituting children in Thailand, Oxford: Berghahn Books.
- Neil Postman & Charles Weingartner. (1969). Teaching as a Subversive Activity. New York, Delactorte Press.
- P. Scott. (1998). Teacher Talk and meaning making in Science Classroom: Vygotskian analysis and Review. Studies in Science Educator, Vol. 32, pp. 45-80.
- Paulo Freire. (1970). Pedagogy of the Oppressed Harmondsworth : Penguin Books.
- _____. (1974). Education: The Practice of Freedom, London : Writers and Readers.
- Piaget, J. (1972). The principles of genetic epistemology. London: Routledge and Kegan Paul.
- Prout, A. & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems, in James, A. and Prout, A. (eds) Constructing and reconstructing childhood, London: Falmer, pp. 7-34.
- Scheoer-Hughes, N. & Hoffman, D. (1998). Brazilian apartheid: street kids and the struggle for urban space, in Scheper-Hughes, N. and Sargent, C. (eds) Small wars: the cultural politics of childhood, Berkeley, CA: University of California press, pp. 352 – 388.
- Schildkrout, E. (2002 / 1978?). Age and gender in Hausa society: socio-economic roles of children in urban Kano, Childhood, 9: 344 – 368.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

نحو رؤية متكاملة لتنشئة الأطفال في المجتمع العربي في مرحلة الطفولة المبكرة

مقدمة

يشير تقرير التنشئة الاجتماعية للأطفال في البلدان العربية (٢٠١٤) على نحو ملائم إلى أهمية الدور الذي يلعبه الآباء والأمهات والمدرسة والمعلمون في حياة الأطفال ونجاحهم في العالم العربي. ويقدم التقرير رؤى جديدة بشأن معظم الممارسات الشائعة في السياق العربي فيما يتعلق بتنشئة الأطفال والتواصل داخل الأسرة، فضلاً عن أنه يتضمن معلومات قيمة حول استخدام العقاب والتأديب القاسي في المنزل والمدرسة. وعلى الرغم من أن التقرير لا يتطرق بعمق إلى الخبرات التعليمية وتعليم الأطفال، فإنه يعرض مداخلات المعلمين حول ممارساتهم وحقيقة أنهم يفضلون "الممارسات الديمقراطية واحترام حقوق الأطفال". وتُعد نتيجة هذه الدراسة مهمة، كما أنها تفرض ضرورة التعمق في وجهات النظر حول أساليب وطرق الممارسة الديمقراطية التي ربما يتم ترجمتها إلى الممارسة الفعلية؛ خصوصاً أن شهادات الأطفال في الدراسة تشير إلى استخدام الإستراتيجيات القاسية في الأسرة والمدرسة (ص ١٥٩).

وعلاوة على ذلك، تشير البيانات الواردة في التقرير إلى أن معدلات التسرب تتراجع في الدول محل الدراسة، ولكنها لا تزال مرتفعة مقارنة مع الدول الأخرى النامية؛ الأمر الذي يلفت الانتباه إلى الحاجة الملحة للتدخلات السليمة والمبتكرة لتحويل نظم التعليم والمدارس. ويدعم Faour (٢٠١٢) هذا الاستنتاج من خلال توضيح أنه على الرغم من ارتفاع معدلات الحضور في المدارس الابتدائية، فإن معدلات تسرب البنين في التعليم الثانوي تُعد مقلقة في العالم العربي. وإلى حد ما، يطالب التقريران بإصلاح نظام التعليم والحاجة إلى تحديث المدارس وتحسين مؤهلات المعلمين من أجل تحسين ممارساتهم. وعلاوة على ذلك، يشير التقريران، والعديد من التقارير الأخرى، إلى أهمية الاستثمار في الأسرة بصفتها لاعباً رئيساً في تعليم الأطفال؛ الأمر الذي يتناقض مع الاتجاه الشائع بأن المعلمين هم المسئولون بمفردهم عن الأطفال وتعليمهم في المدرسة، بينما يكون دور الأسرة في المنزل.

وتهدف هذه الورقة إلى معالجة المبادئ والإستراتيجيات التعليمية الحالية وإمكانية تطبيقها

في الفصول الدراسية العربية وسياقاتها الثقافية والاجتماعية، وكذلك وصف الخصائص التنموية المبتكرة وطرق تدريس وتعليم الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي (الصفوف من ١ - ٣). وتركز الورقة على العلوم التعليمية والممارسات المرتبطة بهذه الفئة الصغيرة في السن من الدارسين الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦ - ٨ سنوات، وترجع أهمية هذه الفئة العمرية نظراً إلى هشاشتها وتعرضها المبكر للصراعات والحروب والفقر في العديد من الدول العربية. فعلى سبيل المثال، تعكس البيانات الخاصة بالعراق (الواردة في تقرير التنشئة الاجتماعية العربية) ارتفاع معدلات تسرب أطفال المدارس الابتدائية بسبب غياب الأمن والسلامة، وفي أمثلة أخرى، بسبب مساعدة الأسرة على توليد الدخل.

وتقدم هذه الورقة أيضاً توصيات حول أساليب وطرق إبقاء الأطفال في المدارس، ولكنها لن تقوم بمعالجة كل قضايا القوانين والسياسات على مستوى موسع بالطريقة نفسها التي تمت بها معالجة هذه القضايا على نطاق واسع في تقرير التنشئة الاجتماعية للأطفال في البلدان العربية، المشار إليه أعلاه. تتألف هذه الورقة من خمسة أقسام رئيسة، هي:

١- الرؤى التعليمية الراهنة في إطار عملية التعليم والتعلم.
٢- الخصائص النمائية للدارسين الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦ - ٨ سنوات.
٣- تعليم الأطفال: الرؤى التربوية والإستراتيجيات.
٤- إستراتيجيات إشراك الآباء والأمهات.
٥- تأثير السياق العربي على الفصل الدراسي في منظومة التعليم.

١ - المعرفة التعليمية الحالية: الرؤى التعليمية الراهنة

يتناول هذا القسم المعرفة الحديثة المكتسبة من الدراسات التي أجريت حول التقدم التعليمي للتعلم والعوامل الرئيسة المؤثرة على ذلك؛ حيث يسلط الضوء على أربعة مجالات بحثية فاعلة في عملية تعلم الأطفال في هذه الفئة العمرية:

- نمو الدماغ والتعلم Brain Development & Learning
- الذكاءات المتعددة.
- الذكاء العاطفي ومحو الأمية.
- التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي.

نمو الدماغ والتعلم: باتت الدراسات حول التعلم باستخدام تصوير الدماغ في طليعة البحوث الحديثة حول الممارسات التعليمية والتعلم الإنساني. والواقع أنه خلافاً للمعرفة السابقة

الخاصة بالدماغ حيث يتم الانتهاء من نموه بعد السنوات الأولى، تقترح دراسات مهمة أن نمو الدماغ يستمر خلال أواخر سنوات المراهقة وما بعدها (أورمرود ٢٠١٤، Ormrod). وتقدم هذه المعرفة فرصاً جديدة للدماغ لإعادة التعلم وعدم التعلم، كما تمنح مرونة الدماغ الأمل في أنه في السياقات التي جرت فيها عرقلة عملية النمو المبكر للدماغ بسبب البيئات القاسية أو التجارب السلبية، فإن ليونة الدماغ تسمح بفرص تعلم جديدة في بيئات النماء الملائمة وباستخدام الممارسات المناسبة للفئة العمرية. وتأتي أهمية هذا الأمر في سياق بعض الدول العربية حيث تتسبب حالة الاضطرابات السياسية والعنف المستمر وغياب الأمن في تلف طويل الأمد للدماغ الصغير للأطفال العرب. وتوضح المعرفة الجديدة في علم التخلق Epigenetics أن العوامل الجينية تتفاعل مع البيئة لتؤثر على السلوك وضبطه؛ ومن ثم يتم تسليط الضوء على أهمية تحسين مناخ المدرسة لتوفير أماكن آمنة للتعلم (Abunimer & Nasser, 2014).

الذكاءات المتعددة: قامت نظرية هوارد جاردنر (١٩٨٣) Howard Gardener حول وجود أكثر من نوع واحد من الذكاء، بتغيير المشهد التعليمي للكثير من الطلاب في جميع أنحاء العالم، وأصبحت حافزاً للحاجة الماسة للتعليم الفردي الأطفال وخصوصاً الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم. كان جاردنر قادراً على إثبات أن مفهوماً واحداً للذكاء ليس كافياً أن يعكس بدقة ذكاء الشخص، واقترح ثمانية أنواع من الذكاء لحساب مجموعة أوسع من الإمكانات في الأطفال والبالغين، وهي :

- الذكاء اللغوي Linguistic intelligence
- الذكاء الرياضي المنطقي Logical-mathematical intelligence
- الذكاء البصري Spatial intelligence
- الذكاء البدني والعضلي Bodily-Kinesthetic intelligence
- الذكاء الموسيقي Musical intelligence
- ذكاء معرفة الآخرين Interpersonal intelligence
- ذكاء معرفة الذات Intrapersonal intelligence
- ذكاء علم الطبيعية Naturalist intelligence

قدمت نظرية الذكاءات المتعددة طريقة جديدة للتدريس وأعطت أهمية أكبر للمتعلم، ووفقاً لهذه النظرية، يبحث المعلمون عن نقاط القوة بدلاً من أوجه القصور في أثناء عملية التدريس؛ حيث إن كل طفل يتوافر لديه نوعان على الأقل من الذكاءات المذكورة أعلاه، وتكون مهمة المعلم هي

اكتشاف الذكاءات المتوافرة لديه وتوفير الفرص الملائمة لتعلم المزيد. وقد تمَّ اعتبار الجهود المبذولة أخيراً لتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في مصر غير ناجحة بسبب نقص الموارد وغياب التدريب المكثف للمعلمين، بينما أثبتت النظرية نجاحها في أماكن أخرى (Elbelawi&Nasser,2016).

الذكاء العاطفي ومحو الأمية: أشارت الدراسات الحديثة إلى أهمية الذكاء العاطفي بالنسبة إلى الأطفال، وخصوصاً الذين يعيشون في سياقات هشة (الفئات المهمشة) **حيث يتعطل التعلم الأكاديمي**، ولا تتوافر المدارس كما هو الحال في العديد من الدول العربية.

يُعرَّف محو الأمية العاطفية emotional literacy على أنه القدرة على قراءة مشاعر الفرد واهتماماته وقيمه ومواطن قوته وتقييمها بدقة، إضافة إلى الحفاظ على شعور قوي بالثقة بالنفس. ويتضمن ذلك أيضاً إدارة الذات مثل ضبط انفعالات المرء للتعامل مع الضغط والتحديات اليومية، ورصد التقدم نحو تحقيق الأهداف الشخصية والأكاديمية، وكذلك الوعي الاجتماعي مثل القدرة على تبادل وجهات النظر مع الآخرين والتعاطف معهم، ومهارات العلاقات التي تتضمن بناء علاقات صحية ومثمرة والحفاظ عليها على أساس التعاون ومقاومة الضغط الاجتماعي غير المناسب، وأساليب إدارة النزاعات الشخصية وحلها، والسعي للحصول على المساعدة عند الحاجة، وتعتبر كل الأشياء السابقة جزءاً من محو الأمية العاطفية كما تمَّ تعريفها في الدراسات السابقة (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

ووفقاً لماير Mayer وسالوفي Salovey وكاروسو Caruso (٢٠٠٢)، ثمة أربعة فروع للذكاء العاطفي ترتبط بالتدريس وربما يمكن تقييمها لتحديد مستوى الذكاء العاطفي لدى الطالب:

- **الإدراك العاطفي** Perceiving Emotions: القدرة على إدراك الانفعالات في النفس والآخرين، وكذلك في الموضوعات والفن والقصص والموسيقى والمحفزات الأخرى.
- **إدارة التفكير** Facilitating Thought: القدرة على توليد المشاعر واستخدامها والشعور بها؛ باعتبارها ضرورة لتوصيل المشاعر أو توظيفها في العمليات المعرفية الأخرى.
- **تفهم العواطف** Understanding Emotions: القدرة على فهم المعلومات العاطفية من أجل فهم كيفية تجميع العواطف وتطويرها من خلال تحولات العلاقة، وتقدير مثل هذه المعاني العاطفية.
- **إدارة العاطفة** Managing Emotions: القدرة على الانفتاح على المشاعر وتعديلها في الذات والآخرين؛ من أجل تعزيز النمو والفهم الشخصي.

وفي منطقة تعاني من النزاعات والصراعات، وتتزايد بها أعداد اللاجئين والنازحين، يصبح من

الضروري الأخذ في الاعتبار مسألة محو الأمية العاطفية (تربية العاطفة) بحيث تكون جزءًا مهمّاً في عملية تدريب وتأهيل المعلمين، خصوصاً أنه قد بات واضحاً أن التعلم العاطفي أصبح جزءًا لا يستهان به في عملية التنشئة مثله مثل التعلم الأكاديمي.

- **التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي**: بينما تقوم لعبة "بوكيمون ووك" بجولتها حول أنحاء الكوكب ويحقق الفيديو الأكثر شعبية على اليوتيوب أكثر من ٢,٨ مليون مشاهدة من جميع أنحاء العالم، فإنه من الصعب جدّاً أن نتجاهل ظاهرة وسائل التواصل الاجتماعي واستخدام التكنولوجيا لخدمة الطلاب واحتياجاتهم التعليمية. وعادة ما استمع إلى شكاوى الآباء والأمهات من إدمان أطفالهم لأجهزة "آي باد" IPads وغيرها، وثمة صعوبة في كسر عادة التعلق بالتكنولوجيا، وتُعد هذه الوسائل المتطورة محورية لتوظيفها بصورة مبتكرة للوصول إلى جميع الدارسين، لاسيما أن استهلاك وسائل التواصل الاجتماعي شائع ومنتشر حيث إن كثيراً من الناس يتواصلون من خلالها ويستهلكون منتجاتها في عشرات اللغات وبخاصة في منطقة الشرق الأوسط؛ حيث تغرق شركات الهواتف الأسواق بالهواتف الرخيصة وإمكانية الوصول إلى العالم. وفي الدول العربية حيث تفرض العادات الاجتماعية محظورات أو قيوداً على بعض العلاقات الاجتماعية، يتم استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، بينما باتت المعلومات متاحة ويمكن الوصول إليها في غضون ثوانٍ. إن فكرة الاستفادة من هذه الميزة لصالح الأطفال الصغار تتلاءم مع الأطفال في أنواع التعليم الرسمي وغير الرسمي وغير النظامي، فعندما يكون ملايين من الأطفال في العالم العربي خارج المدرسة، تلعب التكنولوجيا الحديثة دوراً حاسماً في عملية التعلم والوصول إلى هؤلاء الأطفال.

إن العناصر الأربعة (السابقة) للأفكار والاتجاهات التعليمية الحالية تتناسب مع الأطفال الصغار بسبب قدرتهم على التفاعل العملي والطرق المبتكرة في التدريس والتعلم، ولكن يحتاج الأمر إلى أن يتم التطبيق بصورة ملائمة اعتماداً على المستويات النمائية وخصائص كل فئة عمرية، ويقدم القسم التالي معلومات حول الأطفال في الفئة العمرية من ٦ - ٨ سنوات وخصائصهم ومراحل النمو الفارقة.

٢- الخصائص النمائية Developmental characteristics للفئة العمرية من ٦ – ٨ سنوات

يتوافر العديد من المصادر حول النمو النموذجي (النمو الأمثل) للطفل وخصائصه، وهناك مراحل فارقة milestones تصف التقدم "النموذجي" "الأمثل" ولكن ليس بالضرورة أن يكون

"عادياً" حيث إن الأطفال لديهم وتيرة خاصة ومحفزات للنمو السريع. ويرى الكثيرون، في الواقع، أن الخصائص النمائية تتصف بالعمومية، بينما يجادل أصحاب النظريات أن هذه الخصائص تتحدد حسب السياق وتتأثر بالمعايير التاريخية والاجتماعية والسياسية والثقافية (Bronfenbrenner, 1979) ، مثلما هو معروف جيداً أن السلوكيات النموذجية يتم التعامل معها بصورة مختلفة في الثقافات المختلفة. وعلى سبيل المثال، الانفجار الاجتماعي والعاطفي الذي ربما يختبره الأطفال ويتم التعامل معه، على الأرجح، باعتباره "سوء سلوك" في السياق العربي، بينما يتم اعتباره "سلوكاً طبيعياً" في السياقات الغربية. وأتذكر استياء أحد أصدقائي العرب من ابنه البالغ من العمر سبع سنوات لأنه رفض مصافحتي باليد عندما التقيت به، وقد أخبرت صديقي أن الأمر عادي ولكنه أصر على أن "أطفال اليوم يفتقرون إلى السلوكيات الاجتماعية ولا يهتمون بها".

وعلى الرغم من ذلك، فإن استخدام الخصائص النمائية للاسترشاد، وليس باعتبارها قائمة من المهارات التي يجب توافرها، ربما يكون مفيداً في معالجة احتياجات التدريس والتعلم لهذه الفئة العمرية في سياق الفصول الدراسية العربية. وتتشارك المراحل التالية في أبعاد نمائية نموذجية جرى توضيحها في إصدارات تتعلق بتنمية الطفولة المبكرة (الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار NAEYC وكتب علم النفس والمقيمين التربويين المعتمدين ECE)، وهي: النمو البدني والنمو المعرفي والنمو العاطفي الاجتماعي واللغة وتعليم القراءة والكتابة والنمو الروحي، وقد تمَّ وصفها مع مراعاة أنها سوف تتحقق في نهاية الصف الثالث:

الخصائص البدنية: خلال فترة نمو الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦ - ٨ سنوات، نجد أنهم يعملون على صقل مهاراتهم البدنية، فهم ممتلئون بالطاقة والحماسة وهو ما يتم ملاحظته في سلوكياتهم داخل الفصل الدراسي، والحاجة إلى تقديم الكثير من الاستراحات وقضاء الوقت خارج الفصل الدراسي. والواقع أن الأطفال في هذه السن:

- يكتسبون القوة في كل من العضلات الكبيرة والصغيرة.
- لديهم القدرة على اللعب والنشاط لفترات أطول من دون الشعور بالتعب.
- يحبون اللعب في الخارج واللعب الجماعي.
- لديهم القدرة على استخدام العضلات الصغيرة في اليدين في أشياء مثل الكتابة اليدوية ومهارات استخدام المقص واللعب بأشياء مثل الأزرار والسحابات والأحذية.
- تبدأ لديهم القدرة على الجرى لمسافات أبعد ولوقت أطول.

- يجمعون بين مجموعة متنوعة من التحركات الحركية وغير الحركية –locomotor and non locomotor movements لتشكيل حركات متسقة (القفز والالتفاف والانزلاق والالتقاط).
- يظهرون التنسيق (وثب، ركل، رمي، التقاط الكرة أو رمي شيء في بيئة سائلة) .
- التحرك كثيراً وعدم الراحة في حالة الجلوس لفترة طويلة، وهو ما يسلط الضوء على أسباب صعوبة التعلم لبعض الأطفال في هذه السن.

الخصائص المعرفية:

مهارات التفكير وحل المشكلات تصبح أكثر تعقيداً في هذه المرحلة، ويميل الأطفال إلى استخدام لغة الكبار وإبداء الاهتمام بموضوعات البالغين، وتتوافر لديهم القدرة على:

- البحث عن الأسباب وراء الأشياء: طرح الأسئلة للحصول على المزيد من المعلومات.
- فهم السبب والأثر والقيام بروابط أكثر عمقاً (على سبيل المثال معرفة أنه إذا كانت ٤ + ٦ = ١٠، فإن ١٠ - ٦ = ٤).
- يصبحون أكثر تطوراً في إدراك مفهوم الوقت، ويستمتعون بالسماع عن المرات السابقة.
- بحلول العام السادس، يستطيع معظم الأطفال العد إلى ١٠٠، وبحلول العام التاسع يبدءون في تعلم كيفية المضاعفة.
- يبدءون في التخطيط، ربما يخلقون رسماً لشيء للقيام ببنائه أو التخطيط لتجربة ما.
- لديهم فترة أطول للانتباه، ويمكنهم الجلوس وإيلاء الاهتمام بشيء يروق لهم لفترة تستغرق على الأقل من ٣٠ إلى ٤٥ دقيقة.
- يبدءون في اقتناء مجموعاتهم الخاصة من الأدوات والأشياء.

خصائص اللغة وتعليم القراءة والكتابة:

يستمر نمو اللغة النموذجي في التقدم بخطوات ثابتة خلال هذه الفترة؛ إذ تنمو المفردات لدى الأطفال ويكتسبون مستويات أعلى في استخدام اللغة المكتوبة، وإجمالاً يتصف الأطفال بما يلي:

- يفهمون ما يقرءون ويبدءون في الانتقال من "تعلم القراءة" إلى "القراءة من أجل التعلم".
- يتعلمون المفردات من خلال القراءة.
- يستخدمون الكلمات للحديث خلال المشكلات الاجتماعية والأكاديمية على حد سواء.
- يبدءون في اللعب بالكلمات من أجل التورية، ويفهمون النكات والألغاز.
- يختبرون الكلمات "السيئة" لتصادم القيم.

- يستخدمون جميع أصوات الحروف بشكل صحيح.
- يستخدمون الكتابة للتعبير عن المشاعر وسرد القصص وتلخيص المعلومات.

الخصائص الاجتماعية والعاطفية:

في هذه الفئة العمرية يدخل الأطفال في صداقات ويصبحون أصدقاء أو أعداء بسرعة كبيرة، ويبدأ الأطفال في الاهتمام بأوساطهم الاجتماعية والأسرة ولكنهم يشعرون بالإحباط بصورة سريعة، وبنهاية هذه الفترة من مرحلة الطفولة، سوف يصبح الأطفال:

- يمرون بأوقات من انعدام الأمن الشديد؛ ومن ثم يحتاجون إلى الكثير من التشجيع من الآباء والأمهات والمعلمين.
- عادة ما يتغيرون من كونهم متعاونين ومتفائلين إلى كونهم وقحين وأنانيين.
- يتمركز الأطفال حول ذواتهم، ويستغرق الأمر منهم الوصول إلى نهاية هذه المرحلة العمرية والتعامل مع وجهات نظر الآخرين.
- يستمتعون بكونهم جزءًا من فريق أو مجموعة أو نادٍ، ويشعر الكثير منهم بالمنافسة ويمكن أن يصبحوا مشاكسين ومجادلين عندما يخسرون.
- يقضون فترات أطول مع الأقران ويتأثرون بهم بسهولة.
- يختبرون أوقاتاً من الانفعالات الدرامية ونفاد الصبر، ويشعرون بأن كل من حولهم ضدهم، ثم يرتدون ويشعرون أن كل شيء يسير على ما يرام.

الخصائص الروحية:

يتجاهل العديد من الكتب الجوانب الروحية للنمو وذلك بالرغم من أهميتها في الكثير من التقاليد، كما أنها تُعد جزءاً من النهج الشمولي للطفل. ويقول مهاتما غاندي:

"إذا لم يسرْ نمو العقل والجسد جنباً إلى جنب مع صحوة مقابلة للروح، فإن نمو العقل والجسد بمفردهما من شأنه أن يقود إلى علاقة فقيرة وغير متوازنة ، وأقصد بالتدريب الروحي تعليم القلب؛ ومن ثم فإن النمو الشامل والسليم للعقل يمكن أن يتحقق فقط عندما يتم متابعته مع تنمية القوى الجسدية والروحية للطفل؛ إذ إنهم يشكلون كلًّا لا يتجزأ". (Kripalani, ١٩٨٠)

وبحسب تقرير التنشئة الاجتماعية للأطفال في البلدان العربية (٢٠١٤)، يُعد ذلك جزءاً قويّاً من تعليم الأطفال العرب باعتباره أحد نتاجات الأعراف الاجتماعية والثقافية المنغرسة مع الرسائل الدينية والتزامات مختلف الأديان والإيمان. وخلال التقرير، عبر الآباء والأمهات

وغيرهم عن آرائهم القوية تجاه أهمية الإيمان بالنسبة إلى أطفالهم. وحتى يتسنى توفير الإرشاد فيما يتعلق بالتوقعات المناسبة بشأن الروحانية، فإنه من الحكمة عدم تجاهل توفير المعلومات والإرشادات المفيدة لكل المعنيين.

وفيما يلي بعض من الخصائص الروحية للأطفال في الفئة العمرية من ٦ - ٨ سنوات كما هي مبينة في أدبيات النمو الروحاني (الإيمان). ويجب الأخذ في الاعتبار بأنه وفقاً لبعض واضعي النظريات، مثل كولبرج Kohlberg الذي ركز على التنمية الأخلاقية، فإن النمو الروحاني يدخل ضمن مراحل النمو المعرفي، التي اقترحها بياجيه Piaget (١٩٧١) والمراحل النفسية الاجتماعية التي اقترحتها إريكسون Erikson (١٩٦٣).

مراحل النمو الروحي:

يرى فاولر Fowler (٢٠٠٦) أن مرحلة نمو الإيمان تحدث ما بين العام السادس من العمر وسنوات الدراسة المتوسطة، ويتم وصفها باعتبارها الإيمان الأسطوري بالمعني الحرفي. وتبدأ هذه المرحلة ببداية تأملات حول المشاعر والأفكار المتعلقة بالإيمان، ولا يكون الأطفال في هذه المرحلة قادرين فقط على تذكر الحقائق وتسلسل الأحداث، وإنما أيضاً على اكتشاف المعاني فيها. ولكن المعاني تكون ملموسة وحرفية، وفي هذه المرحلة يكون الأطفال قادرين على التفرقة بين الادعاء والصدق (ص ٣٦ - ٣٧).

كما يبدأ الأطفال أيضاً في طرح تساؤلات وجودية حول الحياة والموت والوجود والخير.

ويتولد لديهم كذلك شعور بالتعاطف مع الآخرين ويبدءون في فهم أن لكل شخص دينه الخاص الذي ربما يكون مختلفاً عن دينهم. ويبدءون في تشكيل هويتهم الخاصة حول دينهم بوصفه جزءًا من تشكيل الهوية في وقت لاحق خلال فترة المراهقة.

وربما تعطى الإرشادات التوجيهية لمجالات النمو المتعددة، المذكورة أعلاه، انطباعاً بأبعاد ومجالات مختلفة للنمو، ولكن على العكس من ذلك، فإننا نحتاج إلى التأكيد على أن المراحل النمائية الفارقة هي كالتالي:

١) مترابطة ومتكاملة بحيث إن كل مجال يؤثر على الآخر كما هو الحال بالنسبة إلى معرفة القراءة والكتابة والنمو المعرفي.

٢) وتيرة النمو (مقدار سرعة أو بطء النمو) ربما تختلف من مجال إلى آخر، فعلى سبيل المثال قد يستغرق الأطفال وقتاً أطول للتطور في المجال الاجتماعي العاطفي بينما يفوقون التوقعات في مراحل النمو البدني. والواقع أن شهادات العديد من المعلمين

من واقع خبراتهم تفيد بأن الصبية الصغار يتصرفون مثل البهلوانات ولكنهم يفتقدون التنظيم العاطفي المتوقع لأداء المهام في التعليم المدرسي.

٣) ثمة فروق فردية بشأن تحقيق هذه المراحل والإطار الزمني للانتهاء منها؛ حيث إن لكل طفل وتيرته الخاصة في النمو.

يتناول القسم التالي الممارسات التعليمية المقترح أن تكون فعالة في تعليم الأطفال الصغار في الفئة العمرية من ٦ - ٩ سنوات، مع الأخذ في الاعتبار الخصائص النمائية لهذه الفئة.

٣- تعليم الأطفال الصغار: بيداغوجيا وإستراتيجيات

وفقاً للمصطلحات العامة، عند النظر إلى كيفية تعزيز ودعم نمو الأطفال، فإن المبادئ التوجيهية للرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار NAEYC تتناول خمسة أبعاد مترابطة للممارسة المهنية:

إنشاء مجتمع لرعاية الدارسين:

في هذه البيئة التعليمية يقوم المعلم بإعداد الفصل الدراسي باعتباره مجتمعاً ويقوم باستثمار الوقت والجهد في إنشاء مجموعة جماعية collective group في بداية العام الدراسي. والمعرفة في مجتمع التعلم يتم مشاركتها وإنتاجها من قبل الجميع. وتعتبر أساليب التعلم التعاوني Cooperative learning، مثل مجموعات العمل الصغيرة، إحدى طرق إنشاء مجتمعات التعلم.

التدريس لتعزيز النمو والتعلم:

وفقاً لهذا النهج، لا يقتصر التدريس فقط على المعرفة الجديدة وإنما يشتمل على تعليم مهارات التعلم الفردية وفهم الذات في عملية التعلم مثل "ماوراء التعلم المعرفي" meta cognitive learning (التعلم عن الطرق التي نتعلم بها) ومهارات حل المشكلات، وهي طريقة في التدريس تستثمر في الإنسان ككل وفي مراحل نموه.

وضع المناهج الدراسية الملائمة:

يجب أن تتم مشاركة المحتوى المعرفي واكتماله في المناهج الدراسية، ويجب أيضاً أن يكون ذا معنى ومتصلاً بالأطفال والسياق الذي يعيشون فيه. وعلاوة على ذلك، يجب أن تكون المواد التعليمية مناسبة لأعمارهم وتحفز على الممارسة الملائمة من الناحية الثقافية وتراعي الحساسيات.

كما يجب مشاركة الآباء والأمهات والمجتمع في أهداف المناهج الدراسية، والواقع أنه

يوصى بأن يتم دمج المعرفة الثقافية في المناهج الدراسية، فعلى سبيل المثال، يلاحظ المعلم انتقال طفل جديد من مدرسة مجاورة، فيقوم المعلم بالاستفادة من الخبرات التي يشاركها الطفل الجديد باعتبارها نقطة انطلاقة لإجراء استقصاء حول أحد الموضوعات التي ربما تدخل في نطاق اهتمام الطلاب مثل المواصلات. وفي هذه الحالة يقوم المعلم أيضاً باستخدام المعرفة السابقة للأسرة لتعزيز تدريس المفاهيم وجعلها ذات صلة بكل طفل.

تقييم تعلم ونمو الأطفال:

التقييم جزء لا يتجزء من عملية التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة حيث إن الأطفال يتعرضون للنمو والتغيير بصورة مستمرة. ويجب أن يتم استخدام التقييم باعتباره وسيلة لإبلاغ التعليمات وليس لتقييم أداء الأطفال. والتقييمات في هذه الفئة العمرية يجب أن تكون قائمة على الأداء وهو ما يعني تقييم كيفية إظهار الأطفال لتعليمهم بطريقتهم الخاصة. إن خلق الأطفال لحقائبهم يُعد إحدى الطرق لتوضيح حالة المعرفة والمهارات المستفادة. وعندما يتم تعيين معلم للفصل الدراسي (بدلاً من محتوى فريق تدريس محدد) تتوافر فرص أكثر لمعرفة الطلاب وعائلاتهم وبناء علاقات ثقة معهم.

إقامة علاقات متبادلة مع الأسرة (NAEYC، 2006):

عادة ما يتم تجاهل هذا البعد في التدريس من قبل المعلمين والإداريين ولكنه يُعد من أهم العوامل لتحفيز الدافعية عند الأطفال، واهتمامهم بالانتظام في المدرسة.

ووفقاً للرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار NAEYC يحتاج معلم مرحلة الطفولة المبكرة إلى إقامة علاقة مع الأسرة واعتبار ذلك أولوية وكذلك استخدام قوة الأسرة والتزاماتها بصفتها إحدى الطرق للوصول إلى الأطفال كما هو مبين في المثال حول المعرفة المسبقة. والواقع أن أهمية انخراط الآباء والأمهات باعتبارهم عاملاً في النجاح الأكاديمي للأطفال يُعد من الأمور التي تمَّ اقتراحها من قبل في دراسات سابقة. وبحسب تقرير حول تأثير انخراط الوالدين (حتى في الحالات التي يفتقر فيها الآباء والأمهات إلى التعليم العالي وعلى الرغم من أنهم ينتمون إلى مستوي اجتماعي وثقافي منخفض) فإن درجات الأطفال في اختبارات القراءة والكتابة ترتبط بصورة إيجابية بمدى انخراط الوالدين (Mirazchiyski, P., & Klemenc˘ ic˘ , E. 2014). وعلاوة على ذلك، يؤكد تقرير التنشئة الاجتماعية للأطفال في البلدان العربية (٢٠١٤) على دور الوالدين وأهمية إشراكهم في التأثير على نمو الأطفال ونجاحهم الدراسي. وثمة طرق متعددة لإنشاء علاقات متبادلة مع الأسر والتي سوف يتناولها قسم لاحق في هذه الورقة.

وعند النظر إلى أفضل الطرق لتعليم وتدريس الأطفال في الفئة العمرية ما بين ٦ - ٨ سنوات، فإننا نحتاج إلى الأخذ في الاعتبار أن هذه المرحلة تُعد فترة محورية لنمو الدماغ، وتتطلب طرقاً متفردة للتعلم. وفيما يلي نستعرض بعض إستراتيجيات التدريس التي تركز على الطالب والتي أثبتت أنها مناسبة وناجحة مع الأطفال الصغار:

أ. **التعلم الذاتي القائم على اللمس والاستكشاف Hands on and inquiry based learning** يعتمد هذا النهج بشكل كبير على النهج البنائي للتعلم constructivist approach؛ حيث يصل الأطفال إلى المعاني الخاصة بهم من خلال التفاعل مع المواد والبيئات المباشرة من حولهم. وكان بياجيه (١٩٧١) مؤيداً لفكرة قدرة الطفل على تكوين المعرفة من خلال اقتراح أن الأطفال يفكرون بصورة مختلفة عن البالغين وبطريقة متفردة تتضمن التقدم خلال مراحل النمو المعرفي؛ حيث ينتقل تفكير الأطفال من المباشر والملموس إلى المجرد. وبحسب بياجيه، فإن الأطفال في الفئة العمرية من ٦ - ٨ سنوات ينتمون إلى "مرحلة العمليات الملموسة" للنمو concret operations stage of development والتي تتصف بالقدرة على تنظيم المعلومات بطرق منطقية. ولكن على الرغم من ذلك، لاتزال لديهم صعوبة في التفكير المجرد وفهم الأفكار المجردة (Ormrod, 2014). ومن ثم فإنه من الأهمية مراعاة أن الأطفال:

١) يقومون بتكوين المعرفة اعتماداً على ما يعرفونه بالفعل (المعرفة المسبقة)، وما يريدون معرفته.

٢) يتم تقديم خبرات التعلم القائم على اللمس باعتبارها وسائل رئيسة للتعلم.

ب. **السقالات المعرفية Scaffolding**: وهي نهج بنائي آخر من المهم أن تتم الإشارة إليه هنا ويعتمد على تصورات فيجوتسكي Vygotsky الذي باتت نظريته – حول استخدام الأطفال للغة باعتبارها أداة اجتماعية ولعبة وبناء اجتماعياً للمعرفة - نهجاً قيادياً في التدريس والتعليم للأطفال الصغار.

ووفقاً ليفجوتسكي يتم تعريف دور المعلم باعتباره "ميسراً للتعلم" facilitator of learning حيث إنه يوفر المقدار المناسب من الدعم الذي يحتاج إليه الأطفال للقيام باكتشاف ما أو تعلم مفهوم جديد والوصول إلى "منطقة النمو القريبة" للأطفال Zone of Proximal Development (ZPD) لتحقيق الحد الأقصى من التعلم.

وتعتبر إستراتيجيات السقالات المعرفية واستخدام اللغة في التعلم حجر الزاوية في أي منهج

دراسي قائم على نظرية فيجوتسكي. ويعتبر منهج "أدوات العقل" الذي طوره كل من Bodrova و Leon (١٩٩٣) وسيلة شاملة (مع التركيز على الأطفال في الفئة العمرية من ٦ - ٩ سنوات) بمثابة ترجمة لأفكار وآراء فيجوتسكي إلى منهج فعلي يعتمد بصورة كبيرة على تكوين الطفل للمعنى.

ج. **التعلم المتكامل القائم على مشروع**: دعا كل من كاتز وتشاد (٢٠٠١) إلى التعلم القائم على اللمس والاستكشاف من خلال استخدام منهج دراسي قائم على مشروع من خلال التعلم المتكامل والشامل في الطبيعة. يبدأ النهج القائم على مشروع بسؤال يطرحه الأطفال أو كتاب يقرؤه المعلم ..إلخ، وهو ما يخلق أجندة بحثية يضعها المعلم مع تلاميذه، ويسمح المشروع بإجراء دراسة عميقة حول أحد الموضوعات مثل المياه أو السيارات، ويمكن القيام به بصورة فردية أو من خلال مجموعات صغيرة أو مجموعة واحدة متكاملة. وعادة ما تتكون المشروعات من ثلاثة مكونات رئيسة: ١) مراجعة وبناء المعرفة الراهنة والمسبقة للأطفال واهتماماتهم، ٢) خلق الفرص والخبرات للوصول إلى تساؤلات في المتناول، ٣) تأمل وتقييم ومشاركة نتائج المشروع البحثي مع الآخرين (Eliason & Jenkins, ٢٠١٦). يدعو التعلم المتكامل إلى الترابط ما بين اثنين أو أكثر من مجالات المحتوى، فعلى سبيل المثال، ثمة تكامل بين اللغة والعلوم للسماح بأن يحدث التعلم من خلال خبرات العالم الواقعية ذات الصلة والمغزي (Eliason & Jenkins, ٢٠١٦). ويكون استخدام تكامل المحتوى مناسباً عندما تتعذر إمكانية تطبيق النهج القائم على مشروع. ويمكن أن يتم تنفيذه أيضاً في المجموعات الصغيرة أو الكبيرة.

د. **التعليم المتمايز Differentiated instruction**: يقترح كل من Smutny وVon Fremd (٢٠١٠) أن التعليم المتمايز يُعد محورياً في نجاح الأطفال في الصفوف الدراسية الثلاث الأولى. وبحسب المناصرين لهذه الإستراتيجية فإن المعلم غير قادر على التخطيط والتدريس لجميع الأطفال بالطريقة نفسها، ويركز هذا النهج على الأخذ في الاعتبار بأساليب التعليم والطرق المتعددة لذكاء الطلاب. ووفقاً لـ Von Fremd و Smutny (٢٠١٤) هناك خمس خطوات يحتاج المعلم إلى اتباعها من أجل تطبيق هذه الإستراتيجية، هي: ١) التعرف على الطلاب ومستوى مهاراتهم وأساليب التعلم، ٢) تحديد الأهداف التعليمية للأطفال وماهية المحتوى الذي سيكون الأفضل من أجل تحقيق هذه الأهداف، ٣) تحديد وسائل أو أدلة للتحقق من أن الأطفال قد توصلوا بالفعل إلى هذه الأهداف التعليمية، ٤) تحديد ماهية إستراتيجيات التدريس التي سيتم استخدامها والموارد اللازمة لحدوث عملية التعلم وإعادة

تقييمها وتعديلها وفقًا لذلك (ص٥،١٠) وأخيراً، تتوافر العديد من النماذج والمواد المتاحة عبر شبكة الإنترنت التي تدعم هذا النهج للتعليم المتمايز. والواقع أن نظرية الذكاءات المتعددة (Gardener, 1981) المذكورة أعلاه قد تمت ترجمتها إلى منهج دراسي وأنشطة فعلية لتحديد طرق للتعليم المتمايز اعتماداً على أساليب التعليم والذكاءات.

هـ. **بيداغوجيا الأمل Pedagogy of hope**: هذا النهج التعليمي مستوحى من عمل فريري Freire في البرازيل والدول الأخرى حول بيداغوجيا المقهورين (١٩٧٠). ووفقاً لمدرسة فريري في التفكير فإن التعليم التقليدي يعتبر التعلم بمثابة "معاملات مصرفية" حيث يقوم المعلم بإيداع المعرفة في عقل الطفل والأمل في الحصول على الأفضل. ويدعو فريري إلى التعلم القائم على النقد والتفاعل من أجل أن يمتلك الطلاب القدرة على التعليم، وتجعل أساليب التعلم الناقد الأطفال أحراراً من الأساليب والعادات التقليدية والتسلطية. ويعتبر هذا النوع من البيداغوجيا على وجه التحديد معقداً للغاية ويصعب فهمه من قبل العديد من المعلمين، ولكن على الرغم من ذلك، فقد اقترح المعلمون الرواد بعض الأساليب المحددة لتعليم التحرر وترجمة هذا النهج إلى إستراتيجيات فعلية تبدأ مع المعلمين أنفسهم. ووفقاً لهذا النهج الناقد، يتم استخدام التعليم للحفاظ على الوضع الراهن الاجتماعي والسياسي، ومن أجل أن يصبح المعلمون وكلاء للتغيير فإنهم أنفسهم يحتاجون إلى تحويل أنفسهم (Wink, 2011). وتركز بعض التداعيات التربوية على تورط المعلمين في انعكاسات محورية حول ممارساتهم واعتبار أن النظم العقائدية للمعلمين ضد الأطفال. ويدعون أيضاً إلى الممارسة العملية باعتبارها وسيلة للجمع بين النظرية والممارسة، وينطوي هذا النهج على أن يكون المعلم في استبطان ذاتي عميق من أجل تغيير الأساليب التي يمارسها في التدريس أو التعلم. فعلى سبيل المثال، يدعو Wink إلى استخدام طريقة "تشكيل المشاكل" مع الأطفال حتى يستطيعوا استخدام التفكير الناقد والمعرفة المسبقة لحل مشاكل الحياة الحقيقية، ولا يقوم المعلم بعرض الحلول وإنما يتم التوصل إليها من خلال الطلاب.

وأخيراً، وبناء على سنوات عديدة في تدريب المعلمين، يمكن القول بأن الأساليب المذكورة أعلاه لن تفلح من دون الاستثمار فيما يلي:

١) بيئات التعلم.

٢) التدريب المستمر للمعلمين. ولاشك في أن هذين العنصرين من الأمور الحاسمة لتوفير الخبرات

والمناخ الذي يسمح بنجاح المنهج الدراسي القائم على اللعب وغيرها من الاتجاهات القائمة على اللمس.

يتناول القسم التالي بعض الإستراتيجيات للنظر في زيادة المشاركة الوالدية في عملية التعلم.

٤.إستراتيجيات إشراك الآباء والأمهات

تتصارع العديد من الأنظمة المدرسية مع قضية المشاركة الوالدية ومشاركة الأسرة خصوصاً في السياقات التي يهيمن عليها خطاب الفصل بين التعليم والمجتمع. وقام العديد من واضعي النظريات والباحثين بفحص مدى أهمية المشاركة في تعليم الأطفال واقترحوا أن ثمة ارتباطات مرتفعة بين المشاركة والتحصيل الدراسي، حتى في الحالات التي يعيش فيها الأطفال في الفقر؛ وهو ما يعني أن الفقر يرتبط بالنجاح المدرسي بصورة أقل مقارنة مع المشاركة الوالدية (Kim, 2002; Redding, 2006). والواقع أن الدراسات أشارت مراراً وتكراراً إلى أن العامل الأكثر دقة في التنبؤ بنجاح الأطفال في المدرسة لا يتعلق بالوضع الاجتماعي والاقتصادي، وإنما يتمثل في أسر توفر بيئة عائلية تدعم التعلم، ولديها توقعات عالية عن الطفل، ومشاركة الأطفال في التعليم داخل المدرسة والمجتمع (Henderson,1994; Moles, 1992).

ووفقاً للتحالف الوطني لمشاركة الوالدين في التربية والتعليم (٢٠٠٤)، فيما يلي بعض الإجراءات التي يمكن اتخاذها من قبل المدارس والمعلمين لزيادة المشاركة:

١-تبادل المعلومات حول عملية تعلم الطفل (تقدم الطفل، والمناهج الدراسية، والأنشطة الثقافية في المجتمع).

٢-إتاحة فرص للمشاركة في عملية صنع القرار في المدرسة فيما يتعلق بتعليم الطفل.

٣-تمكين الأسر من دعم أطفالهم باعتبارهم متعلمين في منازلهم.

وعلاوة على ذلك، فقد وضعت Epstein (١٩٩٥) نموذجاً شاملاً للمشاركة الوالدية الذي يمكن الاستفادة منه في السياق العربي، والواقع أنه يتم استخدامه بالفعل من قبل اليونيسف بصفته إطار عمل يجري تنفيذه في مختلف البلدان والمجتمعات. ويلقى هذا النموذج الضوء على ستة أنواع من المشاركة، وتصاحب كل نوع منها أنشطة لتعزيز المشاركة. وبحسب Epstein، يلعب المعلمون دوراً محورياً في زيادة المشاركة الوالدية، وأضافت أيضاً أن المدارس يجب أن تستخدم هذا النموذج باعتباره نموذجاً استرشادياً لتشكيل خططها المتفردة التي تتلاءم مع السياق المحلي. وجاءت الأنواع الستة على النحو التالي :

- **الوالدية**: مساعدة جميع الأسر على إنشاء بيئات منزلية داعمة للأطفال بوصفهم طلاباً.
- **التواصل**: تصميم نماذج فعالة من التواصل ما بين المدرسة والمنزل، والمنزل والمدرسة بشأن برامج المدرسة وتقدم الأطفال.
- **التطوع**: ضم الآباء والأمهات وتنظيم المساعدة والدعم.
- **التعلم في المنزل**: توفير المعلومات والأفكار للعائلات حول كيفية مساعدة الطلاب في المنزل فيما يتعلق بالواجبات المنزلية والأنشطة الأخرى المرتبطة بالمناهج الدراسية والقرارات والتخطيط.
- **اتخاذ القرار**: مشاركة الآباء والأمهات في اتخاذ القرار بالمدارس وإعداد قادة وممثلين من الآباء والأمهات.
- **التعاون مع المجتمع**: تحديد الموارد والخدمات ودمجها مع المجتمع لتعزيز برامج المدرسة وممارسات الأسرة وتعليم وتطوير الطلاب.

٥. تأثير السياق العربي على الفصل الدراسي في منظومة التعليم

يتضح من المعلومات الواردة في الأقسام السابقة لهذه الورقة أن تدريس الأطفال الصغار في أي سياق يتطلب اتباع نهج شامل لتعليمهم. ويتم بناء هذا النهج استناداً إلى خصائص الفئة العمرية والمعرفة الحديثة حول نمو الدماغ والوظائف، وكذلك الاتجاهات الحديثة للتدريس والتعلم التي تركز على الأطفال. وإلى حد كبير، يشمل ذلك التعليم الذي يتكامل ويتناسب مع الأطفال العرب وخبراتهم في الحياة. كما يستهدف ذلك أيضاً توفير بيئات آمنة ومحفزة قائمة على المشروع. والواقع أنه وفقاً لجمعية الإشراف وتطوير المناهج ASCD هناك ستة عوامل للنهج المتكامل للطفل بغض النظر عن السياق حيث تكون البيئة مكوناً مهمّاً وهي:

- أن كل طالب يدخل المدرسة وهو في صحة جيدة ويتعلم عن نمط الحياة الصحي ويمارسه.
- أن كل طالب يتعلم في بيئة آمنة من الناحية البدنية والعاطفية للطلاب والبالغين.
- أن كل طالب ينخرط بنشاط في التعلم ويرتبط بالمدرسة والمجتمع على نطاق أوسع.
- أن كل طالب لديه إمكانية الوصول إلى التعليم الشخصي ويتم دعمه من قبل البالغين المؤهلين.
- أن كل طالب يواجه تحدياً أكاديميّاً ويستعد للنجاح في الكلية، أو القيام بالمزيد من الدراسة من أجل التوظيف والمشاركة في البيئة العالمية.

ولكن للأسف، تعتبر الكثير من العوامل المذكورة أعلاه غائبة في أنظمة المدارس العربية،

وذلك بحسب ما تشير إليه الدراسات الحديثة التي أجريت من قبل العديد من المنظمات الدولية والعربية والتي تشير إلى أن الأطفال العرب يتعرضون للخطر على الرغم من انخفاض معدلات التسرب والأمية والحصول على التعليم الأساسي. وعلى سبيل المثال، يقول Fauor (٢٠١٢): "نظراً إلى أن أكثر من ٤٠٪ من السكان في العالم العربي أعمارهم أقل من ثمانية عشر عاماً، فإن المدارس تعتبر عوامل اجتماعية وسياسية رئيسة يمكن أن تؤثر بقوة على عملية التحول الديمقراطي والتغيير الاجتماعي". ولكن كما يشير Fauor فإن المناخ المدرسي في العالم العربي في حالة ميئوس منها؛ لأن الأطفال لا يشعرون بالأمان والمعلمين لا يتوافر لديهم الاستعداد الكافي أو الأدوات للتدريس ولا يحصلون على التدريب المهني الملائم خلال فترة خدمتهم. وقام التقرير، الذي اعتمد على دراسة أجريت في ١٤ دولة عربية، بقياس المناخات المدرسية بناء على أربعة أبعاد تمَّ الاتفاق عليها في الأدبيات:

أ. السلامة: مقدار السلامة التي يشعر بها الطلاب في مدارسهم، وخلصت الدراسة إلى وجود مشكلة فيما يتعلق بالسلامة في الصف الرابع في كل البلدان العربية المشاركة في اختبار TIMSS في عام ٢٠٠٧ ، وفي الصف الثامن في معظم المدارس العربية.

ب. تحديات الطفولة المبكرة: عدم الوصول وانخفاض معدلات الالتحاق بالمدارس في رياض الأطفال (تقرير التنشئة الاجتماعية).

ت. انخفاض جودة المدارس والتعليم.

ث. اتباع أساليب تقليدية ونظرية في العملية التعليمية ومحتواها

إن إحداث التحول في المدارس العربية سوف يحتاج إلى اتباع هذه الأبعاد والعوامل التي جرت الإشارة إليها أعلاه، وفيما يلي بعض الإجراءات الفورية للتحرك قدماً:

- الاستثمار في البيئات التعليمية الآمنة والبنية التحتية.
- وضع ومراجعة المناهج الدراسية لتلبية احتياجات الأطفال الصغار الذي يتمتعون بذكاء تكنولوجي وإطلاع واسع.
- تغيير طرق الاختبار والتقييم بحيث تتضمن التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات وتقييم الطفل ككل وأداءه كما هو الحال في استخدام الحقائب لتقييم تعليم الأطفال باستخدام التقييمات التي تركز على الأداء.
- توفير فرص مستمرة للتطوير المهني لفرق القيادة مثل مديري المدارس والإداريين.
- توفير التطوير المهني المستمر للمعلمين في الخدمة والاعتماد على المعرفة الواسعة بأنواع

وطرق عمل الـ PD ؛ من أجل مشاركة المعلمين وتحويلهم.

- تقييم وتحديث تدريب المعلمين قبل الخدمة كجزء من خطة إصلاح شاملة.
- إنشاء شبكات تعلمية محلية للوالدين والاستثمار في تحسين العلاقة مع المجتمع المحلي.

وعلاوة على ما سبق، إذا كان من المتاح تخيل فصل دراسي مناسب للأطفال الصغار في مدرسة عربية نموذجية، فإنه يجب مراعاة النقاط التالية:

١. أن يكون الفصل الدراسي والمناطق المحيطة به عبارة عن مكان آمن للأطفال حيث لا يمكنك أن تسمع غير أصوات الأطفال وليس أصوات المعلمين ومديري المدرسة. وأن تكون المدرسة محاطة بسياج وآمنة، ولديها ملعب آمن وفضاء مفتوح في الهواء الطلق.
٢. أن يكون هناك معلم رئيس للفصل الدراسي يشعر الأطفال أنهم قريبون منه وتتوافر بينهم علاقة قائمة على الثقة. وهذا يعني أن معلم الفصل الدراسي (بالنسبة إلى هذه الفئة العمرية) سوف تتوافر لديه المعرفة الأساسية وأساسيات اللغة والعلوم والعلوم الاجتماعية بوصفه جزءًا من ترخيص مزاولة المهنة.
٣. أن تكون بيئة الفصل الدراسي نظيفة وملونة وتشمل مراكز تعليم متميزة مثل الكتابة والمكتبة والرياضيات والعلوم والألعاب اليدوية والفن والموسيقى..إلخ. وأن يكون المكان مزيناً بأعمال الأطفال ويتم تعليقها على مستوى نظر الأطفال. وأن يتضمن الفصل الدراسي لوحة تعرض القواعد المعمول بها داخل الفصل والتي تمَّ وضعها والتوقيع عليها من قبل الأطفال ومعلم الفصل الدراسي.
٤. أن يكون الفصل الدراسي قابلاً لدعوة الأسر ويتوافر لديه مكان لجلوس الأسرة حيث يمكن للآباء والأمهات زيارة الفصل الدراسي وقضاء بعض الوقت، وكذلك تجميع بعض المواد التعليمية وغيرها من المعلومات ذات الصلة.
٥. أن يحصل الأطفال على وقت كافٍ للعب والتفاعل مع المواد التي يضعها المعلم، عن عمد، داخل وخارج الفصل الدراسي. وأن تتاح أيضاً الفرصة الكافية للأطفال للتفاعل والاختلاط مع بعضهم البعض، ويعتبر ذلك أساساً للتعلم من بعضهم البعض.
٦. أن يقوم المعلم بإعداد الفصل الدراسي وتخطيط التعليم القائم على اهتمامات الأطفال وتساؤلاتهم. ويقوم المعلم بتسيير التعلم ومساعدة الطلاب على العثور على المعلومات في الكتب أو على شبكة الإنترنت (اعتماداً على الموارد).
٧. أن يتم دعم المعلم من قبل الإدارة وتخصيص الوقت الكافي للتخطيط عبر مستوى الصف؛

ومن ثم ربما يتشارك المعلمون في الخبرة وخطط الدروس.

٨. أن يكون الابتكار والإبداع من الأمور المرئية داخل الفصل الدراسي وكذلك التفاعل بين الجميع. والمدرسة هي عبارة عن مجتمع تعليمي تتوافر به حديقة وسياسة مفتوحة تجاه الأسر.

كلمة أخيرة:

إنني اعتقد فعلاً في قوة التعليم وقدرته على تغييرالأمم وخصوصاً تلك الأمم التي تولي بالفعل اهتماماً بالغاً للبيئة المدرسية والتعليم في إطار الحراك الاجتماعي. وبحسب تقرير التنشئة الاجتماعية للأطفال في البلدان العربية، فإن الأسرة العربية تقدر قيمة التعليم والمدرسة ولديها الدافع لتطوير أساليب الوالدية والتهذيب، ولكنها تفتقر إلى الفرص والموارد لتحقيق ذلك. والواقع أن عديداً من محاولات الإصلاح في الدول العربية تبدو نافدة الصبر وتفتقر إلى خطط طويلة المدى للتنفيذ بشكل صحيح. وربما يرجع ذلك إلى نهج من أعلى لأسفل الذي نتبناه في السياسة العربية، ولكن التغيير يحتاج أيضاً إلى الأخذ في الاعتبار بنهج القاعدة الشعبية في التغيير.

المراجع

- Abunimer, M., & Nasser, I. (2014). Linking peace building and child development: A basic
- framework. In Leckman, J. F., Panter-Brick, C., & Salah, R. (eds). Pathways to Peace:
- The Transformative Power of Children and Families. The MIT Press.
- Elbilawi, N. & Nasser, I. (2016). Professional development as a pathway for educational reform
  in Egypt. Journal of Reflective Practice (submitted and under review).
- Eliason, C. & Jenkins, L. (2016). A Practical Guide to Early Childhood Curriculum. Tenth edition. Pearson.
- Erikson, E. H. (1963). Childhood and Society (2nd ed.). New York: Norton.
- Faour, M. (2012). The Arab world's education report card: school climate and citizenship skills.
- The Carnegie Papers. Carnegie Middle East Center.
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. Continuum Pubisher.
- Fowler, (2006).

- Katz, L., & Chard, S. (2001). Engaging children's minds (2nd ed.). Stamford, CT: Ablex Publishing.
- Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), by J. D. Mayer, P. Salovey, and D. R. Caruso, 2002, Toronto, Ontario: Multi-Health Systems, Inc.
- Mirazchiyski, P., & Klemenc̆ ic̆ , E. (2014, March). Parental involvement in school activities and reading literacy: Findings and implications from PIRLS 2011 data. IEA's Policy Brief Series, No. 3, Amsterdam, IEA, http://www.iea.nl/policy_briefs.html
- Ormrod, J. (2014). Educational Psychology: Developing Learners. Eighth edition, Pearson.
- Piaget, J. (1971). The theory of stages in cognitive development. In D. R. Green (Ed.),

  Measurement and Piaget (PP. 1-11). New York, McGraw- Hill.
- Smutny, J. F. & Von Fremd S.E. (2010). Differentiating for The Young Child: Teaching

  Strategies Across the Content Areas, Prek-3. Second edition. Corwin.
- Wink, J. (2011). Critical pedagogy: Notes from the real world (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

Freire's theory, constructivism theory and critical theory, which have a strong influence on many researches and educational practices in many developed and developing societies.

2- A Model of the Arab Child Upbringing in a Changing World by Dr. Kamal Naguib:

This study calls for a model that contributes to building the free Arab human who is capable of action and participation in his/her destiny. It seeks to initiate a model that benefits from the developments of pedagogy and the contemporary educational experiences without domination and oppression. In addition, the model opens the horizons for building a new Arab society where the human can achieve the utmost degrees of humanity, thus the human will become the cornerstone (the target, the goal and the mean). The targeted new model depicts the relationships of upbringing institutions as positive and interactive relationships that involve the child in a comprehensive process of upbringing.

3- Child Upbringing in the Stage of Early Childhood in the Arab World by Dr. Elham Nasser:

This study aims at addressing current educational principles and strategies and their applicability in the Arab classroom and its cultural and social contexts. It also describes the unique developmental characteristics and ways of teaching and learning of children who are in basic education (grades 1-3). It focuses on the educational sciences and practices related to this young group of learners between 6-8 years of age. This age group is important because of its fragility and early exposure to conflicts, wars, and poverty in many Arab countries.

Education for Hope
A New Model for Arab Child Upbringing

Intellectual Visions for Arab Child Upbringing

Abstract

This book reviews the intellectual and theoretical framework of a new model for Arab child upbringing "Education for Hope" that has been initiated by ACCD under the patronage of HRH Prince Talal Bi Abdul Aziz, ACCD's President, and supported by AGFUND.

Upon its march and achievements, ACCD has developed a vision based on its accumulated experience over more than thirty years and in accordance with the Convention on the Rights of the Child (CRC) issued in 1989 as well as seeking to achieve the Sustainable Development Goals (SDGs). ACCD's vision has emerged in logical and integrated contexts to formulate a comprehensive vision in developing Arab children and providing a new intellectual model for Arab child upbringing.

The upbringing model that ACCD is practically implementing in all its areas of work and activities is a comprehensive model that aims at developing children's awareness and awakening their creative self, in addition to unleashing their creative human energies and building their abilities, in order to help them live a decent life, achieve positive citizenship and enable them to help their Arab countries towards establishing knowledge society.

The book contains the full Arabic versions of the following three studies:

1- **Basic Pedagogic Concepts from a Critical Perspective by Dr. Kamal Naguib:**

The study aims at summarizing and analyzing some of the general features of basic concepts of education and learning according to some theories, which are based on a social perspective. These theories include Paulo

Team Members

Scientific Supervision:

- Prof. Dr. Hassan Al-Bilawi, Secretary General of ACCD

Researchers:

- Prof. Dr. Kamal Naguib - Faculty of Education, Alexandria University.
- Prof. Dr. Elham Nasser – Expert in Early Childhood.

ACCD Team:

- Mr. Mohamed Reda Fawzy - Director of the Department of Research, Documentation & Knowledge Development.
- Ms. Eman Bahi Eldin - Director of Media Department.
- Ms. Marwa Hashem - Media Coordinator.
- Mr. Heahsm Ellithy - Senior Accountant & Financial Auditor.
- Ms. Eman Abbas - Technical Assistant, Department of Research, Documentation & Knowledge Development.

Editing:

- Dr. Abdullah Omara – Researcher, Department of Research, Documentation & Knowledge Development.
- Mr. Ossama Orabi – Text Editor

Partners

Arab Council for Childhood & Development (ACCD)

ACCD is an Arab regional non-governmental organization working in the field of childhood development. ACCD was founded in 1987 upon the initiative of HRH Prince Talal Bin Abdul Aziz, ACCD's President, and a resolution issued by the League of Arab States.

Address:

Intersection of Makram Ebeid & WHO Streets,
P.O. Box: 7537, 8th District, Nasr City, Cairo, 11762, Egypt.
Tel: (+202) 23492024/25/29 Fax: (+202) 23492030
www.arabccd.org accd@arabccd.org

Arab Gulf Programme for Development (AGFUND)

AGFUND is a regional organization that was established in 1980 upon the initiative of HRH Prince Talal Bin Abdul Aziz, AGFUND's President, with the support of leaders of the Gulf Cooperation Council Countries. AGFUND works mainly in the field of development and growth at the international level through an effective partnership with the United Nations Organization, with regional and national development organizations, with public institutions, with the private sector, as well as with organizations of the civil society.

Address:

P.O. Box 18371, Riyadh, 11415, Saudi Arabia.
Tel: (+9661) 4418888 Fax: (+9661) 4412962
www.agfund.org

"We must review the policies and systems of childhood affairs through addressing the roots of the social and cultural problems, in addition to adopting methods of upbringing and education that enhance children's abilities and culture, along with providing them with opportunities of participation and creativity".

Talal Bin Abdul Aziz

The Arab Council for Childhood and Development (ACCD) is an Arab regional non-governmental organization working in the field of childhood development. ACCD was established in 1987 upon the initiative of HRH Prince Talal Bin Abdul Aziz, ACCD's President, and a resolution issued by the League of Arab States.

"Education for Hope"
A New Model of Child Upbringing
Intellectual Visions for Arab Child Upbringing

Copyrights reserved for ACCD
2018

Correspondences:
Arab Council for Childhood and Development
Intersection of Makram Ebeid & WHO Streets,
Nasr City, P.O. Box: 5737, Cairo 11762, Egypt.
Phone: +202 23492024/25/29
Fax: +202 23492030
www.arabccd.org accd@arabccd.org

Layout: Mohamed Amin

The opinions expressed in this book do not necessarily reflect the views of ACCD and the Arab Gulf Programme for Development (AGFUND).

Education for Hope

A New Model for Arab Child Upbringing

Intellectual Visions for Arab Child Upbringing

New Mind .. New Human .. New Society

Abstract

يتناول الكتاب المفاهيم البيداجوجية الأساسية من منظور نقدي، في محاولة تلخيص وتحليل بعض الملامح العريضة لمفاهيم التعليم والتعلُّم الأساسية لبعض النظريات التي تنطلق من منظور اجتماعي، وهي نظرية باولو فريري، والنظرية البنائية، والنظرية النقدية، والتي تؤثر بقوة على كثير من البحوث والممارسات التربوية في كثير من المجتمعات المتقدمة والنامية وفي الوطن العربي.

ثم تناول الكتاب نموذج تنشئة الطفل في المجتمع العربي في عالم متغير، داعياً لنموذج يسهم في بناء الإنسان العربي الحر القادر على الفعل والمشاركة الفعالة في بناء مصيرة.

ويعرض الكتاب رؤية متكاملة لتنشئة الأطفال في المجتمع العربي في مرحلة الطفولة المبكرة، تهدف إلى معالجة المبادئ والإستراتيجيات الحالية وإمكانية تطبيقها في الفصول الدراسية العربية وسياقاتها الثقافية والاجتماعية.

التنشئة في عالم متغير

عقل جديد .. لإنسان جديد .. لمجتمع جديد