

## أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط في اكتساب طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن لمفاهيم حقوق الطفل

\*هاني خالد سماحة، تغريد فتحي أبو طالب

### ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط في اكتساب طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن لمفاهيم حقوق الطفل. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا) في الأردن/منطقة شمال عمان للعام الدراسي 2015 – 2016 (3525) طالباً وطالبةً، في حين تكون عدد أفراد الدراسة من (42) طالباً وطالبةً اختبروا بطريقة قصيدة وعييناً عشوائياً إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان أداة الدراسة مماثلة بمقاييس مفاهيم حقوق الطفل، وقد جرى التحقق من صدقها وثباتها، كما أعد الباحثان برنامجاً تدريبياً قائماً على استراتيجيات التعلم النشط تعرّضت خلاله المجموعة التجريبية لدراسة مفاهيم حقوق الطفل في عشرة لقاءات تدريبية، في حين درست المجموعة الضابطة مفاهيم حقوق الطفل بالطريقة الاعتيادية. وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين أداء طلبة المجموعتين تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، كما وأظهرت النتائج عدم وجود أي فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس. وقد أوصت الدراسة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تعليم مفاهيم حقوق الطفل.

**الكلمات الدالة:** برنامج تدريبي، استراتيجيات التعلم النشط، حقوق الطفل.

### المقدمة

أضحت قضايا حقوق الإنسان وحقوق الطفل في القرن الحادي والعشرين محط أنظار ورعاية العالم على جميع الأصعدة، السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربيوية، لما لها من انعكاسات إيجابية على حياة الأفراد، كروح السلم والكرامة والتسامح والحرية والمساواة والتضامن والوئام الاجتماعي، فبرزت الجهود الدولية والمحلية الداعية إلى صياغة المواطنة المتضمنة لحقوق الإنسان والطفل والدفاع عنها. كما توجهت الأنظار إلى التربية والتعليم لتأخذ على عاتقها الإهتمام بتنشئة جيل قادر على التكيف والتفاعل الإيجابي مع تغيرات الحياة المتسارعة من خلال تزويده بالخبرات التي تساعده على العيش الكريم في هذا العالم الراهن بالمواقف المتنوعة.

وتشعى المنظمات العالمية والمحلية إلى تنمية مفاهيم حقوق الطفل المستمدة من حقوق الإنسان لدى الأفراد من خلال البرامج التربوية التي تقوم بها سواء أكانت على شكل برامج مستقلة عن المناهج الدراسية مثل برنامج تعليم حقوق الإنسان لوكالة الغوث الدولية (وكالة الأمم المتحدة لاغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)، 2014)، وبرامـج مؤسسة التحـالـف الدولي لإنقـاذـ الـطـفـل (Save the Children 2013)، أمـدـمـجـةـ فـيـهاـ كـمـاـ فـيـ منـاهـجـ التـرـبـيـةـ الـاجـتمـاعـيـةـ وـالـوطـنـيـةـ وـالـلـغـةـ الـعـرـبـيـةـ وـالـتـرـبـيـةـ الـإـسـلـامـيـةـ (عـمـرـوـ، 2011؛ السـعـديـ، 2004؛ خـرـيشـةـ، 2002).

والواقع أن المـواـتـيقـ الـدـولـيـةـ الـخـاصـةـ بـحقـوقـ الإـنـسـانـ وـحقـوقـ الطـفـلـ ظـهـرـتـ فـيـ أـوـاسـطـ عـشـرـينـيـاتـ الـقـرنـ العـشـرـينـ (الأـمـمـ الـمـتـحـدةـ، 2003)، إـلاـ أـنـ الـحـاجـةـ إـلـىـ تـرـسـيـخـ حقوقـ الإـنـسـانـ وـحقـوقـ الطـفـلـ لـدىـ الأـفـرـادـ اـسـتـدـعـيـ تـوـظـيـفـ التـرـبـيـةـ وـأـدـوـاتـهـ، مماـ سـاـهـمـ فـيـ اـبـثـاقـ ماـ يـسـمـىـ بـتـعـلـيمـ حقوقـ الإـنـسـانـ (human rights education) وـتـعـلـيمـ حقوقـ الطـفـلـ (child rights education)، التيـ يـفـرـضـ بـهـاـ أـنـ تـرـيدـ مـنـ وـعـيـ الأـفـرـادـ بـمـفـاهـيمـهاـ وـمـارـسـتـهـاـ مـنـ أـجـلـ الدـافـعـ عـنـ حقوقـهـمـ وـحقـوقـ الآـخـرـينـ، الـأـمـرـ الـذـيـ يـسـهـمـ فـيـ

\* طالب في برنامج دكتوراه المناهج والتدريس؛ الجامعة الأردنية، الأردن. تاريخ استلام البحث 25/7/2016، وتاريخ قبوله 30/8/2016.

تطوير فهم المسؤولية المشتركة لجعل تلك الحقوق حقيقة راسخة في كل مجتمع (United Nations Children's Emergency Fund (UNICEF), 2014).

وتتعكس أهمية معرفة الأطفال لحقوقهم على تربية احترامهم لذاته، وزيادة مشاركتهم الفاعلة، وتعزيز سلوكياتهم الإيجابية في تفاعلهم مع الآخرين، وبالتالي زيادة فرصة كل طفل في تحقيق إمكاناته الكاملة (International Centre for Human Rights Education (Equitas), 2008) مما يعني المساهمة في رسم شخصية الإنسان الصالحة التي ترجوها المجتمعات لأبنائها منذ صغرهم؛ فمرحلة الطفولة بجميع مراحلها (المبكرة، والمتوسطة، والمتاخرة) من أهم مراحل حياة الإنسان التي تتشكل فيها جوانب شخصيته، التي يسهل فيها عرض المعارف والمهارات والقيم خاصة في المدرسة (داود، 2003).

أما فلسفة التربية في قانون وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية فقد دعت إلى ترسیخ الثوابت الوطنية والقيم الإنسانية النبيلة القائمة على الحرية والعدالة والمساواة والمشاركة الإيجابية في الحضارة العالمية، ونبذ العنصرية والتكييف مع متغيرات العصر، في حين دعت الأسس الاجتماعية إلى توعية الأفراد بحقوقهم وواجباتهم، واحترام حرية الفرد وكرامته والدعوة إلى تماسک المجتمع في ظل الديمقراطية (وزارة التربية والتعليم، 1994).

ومن هنا يقع على عاتق التربويين التخطيط والتطوير لبرامج تعليمية متخصصة على المستويات الأكademية بحيث تتضمن مفاهيم حقوق الطفل في أطر قابلة للتطبيق باستخدام استراتيجيات تتناسب مع جوانب شخصية الطلبة المختلفة، وتتسجم مع خصائص تعليم مفاهيم حقوق الطفل من أجل إكسابها للطلبة (الأمم المتحدة، 2003).

هذا، وقد رافق ظهور تلك التوجهات دعوات استخدام استراتيجيات تعلمية ترتكز على الطالب في دمجه وإشغاله وإنماكه بشكل مباشر ونشط، بحيث تجبره على التفكير فيما يتعلمه، جنباً إلى جنب التفاعل والتواصل مع الآخرين والتعاون معهم، وقد وصفت تلك الاستراتيجيات باستراتيجيات التعلم النشط التي جاءت كرد فعل على الاستراتيجيات التقليدية التي لا تسهم في خلق تعلم حقيقي (عواد وزامل، 2010).

ويُعرف التعلم النشط بأنه كل إجراء تعليمي يقوم به المتعلم داخل الصدف أو خارجه أكثر من مجرد جلوسه ساكناً صامتاً أمام المعلم، بحيث يتربت عليه تعديل في أحد جوانب سلوكه وفقاً لهدف واتجاه ذلك الإجراء، ويتضمن كل شيء ابتداءً من الاستماع إلى الممارسات ومروراً بالكتابة والقراءة والمناقشة، كما يُمثل التعلم النشط المظلة التي يندرج تحتها كل أساليب ونماذج واستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة التي تعتبر المتعلم محوراً لها (هندي، 2010).

وتعتبر استراتيجيات التعلم النشط من الاستراتيجيات التي أشادت فيها العديد من الدراسات التربوية لأثرها الإيجابي في تربية مختلف الجوانب المعرفية والمهنية والوجدانية للطلبة وفي مختلف المباحث الدراسية (عشا وأبو جادوا، 2011؛ خلف، 2011؛ أبو حمدة، 2012؛ الزعبي، 2007).

في ضوء ما نقدم، يمكن القول بأن العمل على توفير بيئة تعليمية تعلمية تجعل من الطالب محوراً لها ضمن أطر المواقف الحياتية المختلفة، من شأنه أن يسهم في إكساب الطلبة لمفاهيم حقوق الطفل، كما أن التوجه الحالي في هذه الدراسة يعتبر من التوجهات التي تتناول مفاهيم حقوق الطفل باستخدام البرامج التربوية المستقلة عن المنهاج المدرسي والمستندة لتوليفة من استراتيجيات التعلم النشط مما قد يتتيح الفرصة في زيادة ثقافة حقوق الطفل لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

### مشكلة الدراسة

لقد أظهرت نتائج تقارير ودراسات منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) افتقار الأطفال لثقافة حقوق الطفل لدى (15) بلداً صناعياً من أصل (26) بلداً، إذ فشلت جهودها في تلبية استحقاقات حقوق الطفل (Jerome, Emerson, Lundy, & Orr, 2015). كما وأظهر تقرير منظمة حقوق الطفل الدولية تقصيراً لدى معظم دول العالم المصادقة على اتفاقية حقوق الطفل في تنفيذ بنود تلك الاتفاقية، أما المملكة الأردنية الهاشمية فقد احتلت المركز (46) بين دول العالم على المؤشر السنوي العالمي لعام 2016 (الذي يصنف إلتزام الدول باتفاقية حقوق الطفل ويسعى لها لتحسين تنفيذها (Kids Rights Foundation, 2016)، وقد يكون الوصول إلى هذا المركز انعكاساً لمجموعة العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية (فاخوري، 1999).

وبالانتقال إلى الجانب التربوي، لم يكن للتوجهات الحديثة في تعليم الأطفال لحقوقهم واقع عملي فعال يجعل منها أمراً ملماً، وبخاصة في مناهج صفوف المرحلة الدراسية الأولى (الصف الأول والصف الثاني والصف الثالث)، فقد ظهرت في مناهج التربية الاجتماعية والوطنية، ومناهج اللغة العربية، ومناهج التربية الإسلامية، إلا أنها وفق دراسات التربويين لم تكن كافية، ولم تظهر

وفق المستوى المطلوب (عمرو، 2011). كما وأنها ظهرت ضمن الإطار التعليمي التقليدي للاستراتيجيات المستخدمة التي تنظر إلى المتنقي بصورة سلبية، بينما يُظهر استخدام استراتيجيات التعلم النشط الديناميكية والحيوية والممارسة في إطار تفاعلي يشجع على التعلم الفعال (الزعبي، 2007).

### أسئلة الدراسة

- تحدد السؤال الرئيس في هذه الدراسة بالآتي: ما أثر برنامج تربيري قائم على استراتيجيات التعلم النشط في اكتساب طلبة الصف الثالث الأساسي لمفاهيم حقوق الطفل؟ وينبع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:
- هل هناك فرق بين متوسطات أداء أفراد الدراسة في اكتساب مفاهيم حقوق الطفل يعزى إلى متغير طريقة التدريس (البرنامج التربيري، الطريقة الاعتيادية)؟
  - هل هناك فرق بين متوسطات أداء أفراد الدراسة في اكتساب مفاهيم حقوق الطفل يعزى إلى متغير الجنس (ذكور وإناث)؟
  - هل هناك فرق بين متوسطات أداء أفراد الدراسة في اكتساب مفاهيم حقوق الطفل يعزى إلى تفاعل متغيري طريقة التدريس (البرنامج التربيري، الطريقة الاعتيادية) ومتغير الجنس (ذكور وإناث)؟

### أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في بعدين أساسين هما:

- 1- **الأهمية النظرية:** تتمثل الأهمية فيه من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، بما يتعلق باستراتيجيات التعلم النشط وتأثيرها في اكتساب مفاهيم حقوق الطفل لفئة طلبة المرحلة الأساسية (الصف الثالث الأساسي).
- 2- **الأهمية التطبيقية:** تتمثل الأهمية فيه بما قدمته الدراسة من برنامج تربيري قائم على استراتيجيات التعلم النشط للتدريب على مفاهيم حقوق الطفل، وأدلة الدراسة التي أعدت (مقياس مفاهيم حقوق الطفل لطلبة الصف الثالث الأساسي) التي قد تفيد الباحثين، كما تتمثل الأهمية في هذا البعد في لفت أنظار المسؤولين والمخططين التربويين إلى تضمين مفاهيم حقوق الطفل في المناهج المدرسية بصورة مناسبة واستخدام استراتيجيات تدريس حديثة كاستراتيجية التعلم النشط لاكتسابها للطلبة بسهولة ويسر وفاعلية.

### هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تربيري قائم على توليفة من استراتيجيات التعلم النشط في اكتساب طلبة الصف الثالث الأساسي لمفاهيم حقوق الطفل.

### التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

- البرنامج التربيري: المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق لعملتي التعليم والتدريس في مرحلة ما من مراحل التعليم، يقدم خاله ملخصاً للإجراءات والمواضيعات التي يستند خلال مدة زمنية معينة، ويتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم متسلسلة حسب سنوات النمو والاحتياجات الضرورية (اللقاني والجمل، 2003).
- ويعرف إجرائياً بأنه مجموعة اللقاءات المخططية والمنظمة التي أعدتها الباحثان بالاستناد إلى استراتيجيات التعلم النشط، والهادفة إلى إكساب الطلبة لمفاهيم حقوق الطفل والبالغ عددها (10) لقاءات، والمتكون من دليل للمعلم (الجزء التربيري، والجزء التطبيقي)، إضافة إلى المحتوى التعليمي الخاص بحقوق الطفل.
- استراتيجيات التعلم النشط: الاستراتيجيات التي شرك المتعلم في عملية التعلم من خلال قيامه بالقراءة والبحث والإطلاع، ومشاركته في الأنشطة الصحفية واللاإصحفية، ويكون فيه المعلم موجهاً ومرشداً لعملية التعلم (اللقاني والجمل، 2003).
- وتحرف إجرائياً بأنها مجموعة الإجراءات التعليمية المنظمة والمخططية والمعتمدة على المشاركة والتفاعل والإندماج من الطلبة في كافة المواقف التعليمية الخاصة بالبرنامج التربيري، التي اعتمدت على مجموعة من الاستراتيجيات (استراتيجية المناقشة، واستراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية لعب الأدوار، واستراتيجية التعلم باللعب، واستراتيجية القصة) تحت إشراف وتوجيه الباحثين.
- مفاهيم حقوق الطفل: هي الاستحقاقات التي رتبها التشريعات المحلية والعربية والدولية للطفل، من أجل ضمان توفر احتياجاته النفسية، والجسمية، والعقلية، والوجدانية، والأخلاقية، ومتطلباته النمائية في السياق الاجتماعي المتتطور للحصول على طفولة متوازنة (خصاونة، 2005).

وتعزف إجرائياً بأنها مجموعة من مفاهيم حقوق الطفل التي نصت عليها اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل وهي (الحق في الحياة، والحق في التعليم، والحق في الحماية، والحق في الرعاية الصحية، والحق في المساواة وعدم التمييز، والحق في الاحترام، والحق في المشاركة والتعبير، والحق في اللعب والراحة، والحق في الحصول على اسم) التي ترجمت إلى معارف ومهارات واتجاهات، وقامت بالعلامة التي حصل عليها الطلبة على مقياس مفاهيم حقوق الطفل الذي أعده الباحثان.

#### حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدرسة القصور الابتدائية المختلطة الأولى التابعة لوكالة الغوث.
- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2015-2016.
- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على طلبة الصف الثالث الأساسي من قبل معلماتهم.
- الحدود الموضوعية (الإجرائية): اقتصرت هذه الدراسة على استخدام مقياس حقوق الطفل المعد لأغراض هذه الدراسة والمتمنع بدلائل صدق وثبات مقبولة. والبرنامج التدريسي المعد وفق توليفة من استراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية المناقشة، واستراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية لعب الأدوار، واستراتيجية التعلم باللعبة، واستراتيجية القصة)، وفي ضوء الصدق الذي يتمتع به.

#### الأدب النظري

##### المحور الأول: حقوق الطفل (Child Rights)

إن الإنسان هو المحور الرئيس الذي تسعى جميع الأمم والشعوب والدول في توفير حياة كريمة له، كونه الأساس في تكوين كل منها، إلا أن ما تعرض له خلال العصور المختلفة من قتل وتشريد وحصار وقمع وغيرها عكس غير ذلك، فظهرت الحاجة لتوفير مظلة إنسانية قانونية عالمية وأخلاقية ملزمة توفر له الحماية والأمان والحرية والحياة الكريمة والاحترام من قبل الجميع باعتبارها حقوق عامة لكل الناس.

لذا حاول المجتمع العالمي مثلاً بعثة الأمم ترجمة ذلك من خلال الإعلان العالمي لحقوق الإنسان - في العاشر من كانون الأول لعام 1948) - باعتباره الخلفية المشتركة لجميع سكان العالم (الأمم المتحدة، 2007) ومنذ ذلك الوقت تسعى المنظمات الدولية وعلى رأسها الأمم المتحدة على تعزيز ثقافة الوعي بحقوق الإنسان (بما يشمل الأطفال).

وبما أن الأطفال يشكلون قطاعاً عريضاً من التركيب السكاني لأي مجتمع، وباعتبارهم مجتمع المستقبل، كان لابد من إيجاد تفصيل في طرح حقوقهم، كون التفريط في هذه الفئة يعتبر تفريطاً لمستقبل أي أمة (داود، 2003).

هذا، ويرتبط مفهوم الطفولة بعدة اعتبارات جسمية ونفسية واجتماعية وقانونية وغيرها، جعل من الصعوبة التوصل إلى تعريف موحد للطفل ينطبق في كل الأزمان والأماكن (الكساب، وعودات، والطوالبة، 2012). إلا أن الأمم المتحدة حاولت تعريف الطفل في المادة الأولى من اتفاقية حقوق الطفل بأنه "كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة من العمر، مالم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه" (منظمة الأمم المتحدة لطفولة اليونيسيف)، 1989، ص:1).

ويعود الزمن لتوفير الحاجة إلى رعاية خاصة للأطفال عالمياً منذ القدم، فقد نادت الرسائل السماوية قبل آلاف السنين بحماية حياة الأطفال وحقوقهم من خلال العمل على توفير الرعاية والاهتمام بهم (الطراونة، 2002؛ 2003؛ 2002)، إلا أنه فيما يقارب عشرينات القرن الماضي ونتيجة للتطورات المتسارعة التي لحقت في العالم، ظهرت الدعوات العالمية المنادية بحقوق الطفل، وبعد طبيب الأطفال يانوس كورزاك (Janusz Korczak) أبرز من كتب عن الأطفال وحقوقهم ودعا إلى احترامهم لانعكاس ذلك إيجابياً على تطور البشرية (اليونيسيف)، 2009).

وقد ظهرت أول الإعلانات الخاصة بحقوق الطفل عالمياً عام (1924)، حيث تبنت عصبة الأمم في ذلك الوقت إعلان الاتحاد الدولي لغوث الأطفال. ونتيجة للتطورات المتسارعة التي شهدتها العالم طرر الإعلان السابق فصدر الإعلان العالمي لحقوق الطفل في (20) تشرين الثاني عام (1999) (فاخوري، 1999)، وبعد سنوات من النقاش ظهرت اتفاقية حقوق الطفل عام (1989) لتكون ملزمة قانونياً للدول (مصري، 2012).

إن ما يميز اتفاقية حقوق الطفل اعتبارها الصك الأكثر قبولاً لحقوق الإنسان على المستوى العالمي عبر التاريخ؛ إذ تم توقيع ومصادقة جميع دول العالم الأعضاء في الأمم المتحدة عليها باستثناء الولايات المتحدة الأمريكية، حيث وقعت دون أن تصادق عليها، أما المملكة الأردنية الهاشمية فقد وقّعت على هذه الاتفاقية في التاسع والعشرين من أيار لعام (1990) وصادقت عليها في

الرابع والعشرين من آب لعام (1991) مع تحفظها على البنود (14، 20، 21) والمتعلقة بمسائل حرية اختيار الدين ومسألة التبني لتعارضها مع الشريعة الإسلامية (United Nations 2016)، وتجرد الإشارة إلى أن الأردن كان سباقاً لهذه الاتفاقية في رعاية الأطفال والحفاظ على حقوقهم، إذ ظهرت في تشريعاته وقوانينه الناظمة للحياة المدنية كالإلزامية التعليم، والمساوة وعدم التمييز، والحرية والكرامة، والرعاية الصحية وغيرها (خصاونة، 2005).

ويمكن تعريف اتفاقية حقوق الطفل بأنها الوثيقة الدولية الشاملة التي تحدد الحقوق المعرفة عن المبادئ العامة والمعايير الخاصة بالطفل، التي تقدم للأطفال حقوق الإنسان والحريات الأساسية الأذنة بعين الاعتبار حاجتهم إلى المساعدة والحماية الخاصة (الجوفي والفاليري، 2008).

وتشكل اتفاقية حقوق الطفل من ديناجة تؤكد على أن كرامة الإنسان وتساوي الناس في حقوقهم يعتبر أساساً للحرية والعدالة والسلام في العالم، وتذكر فإن الهدف من تلك الحقوق هو الدفع بالرقي الاجتماعي ورفع مستوى الحياة في جو من الحرية، كما وتحتوي على (54) مادة موزعة ضمن ثلاثة أجزاء رئيسية؛ إذ تضمن الجزء الأول (41) مادة تتعلق بالحقوق المختلفة للطفل، إضافة إلى تحديد الالتزامات المترتبة على الدول التي صادقت عليها، وتضمن الجزء الثاني (4) مواد تشير إلى الشروط التنفيذية والطرق والإجراءات والآليات التي تعزز منها وتساعد على مراقبة الالتزام بها، أما الجزء الأخير فيتضمن (9) مواد تتعلق بأحكام فتح باب الانضمام أو الانسحاب ومدة السيران وإبداء التحفظات أو سحبها، إضافة للإيداع (منظمة الأمم المتحدة للفolley (يونيسف)، 1989).

وتقوم هذه الاتفاقية على ثلاثة مبادئ أساسية يتمثل أولها بعدم التمييز نحو أي طفل في الحصول على تلك الحقوق، ويضع ثانيتها الأولوية لمصالح الأطفال، وبيؤكد ثالثها على ضمان الحق في الحياة وفي البقاء والاستمرار واحترام براءة الأطفال (وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)، 2013).

وترتبط حقوق الطفل التي ظهرت في الإعلانات العالمية لحقوق الطفل واتفاقية حقوق الطفل بتصور هيئة الأمم المتحدة لحاجات الطفل الأساسية التي أحاطت بالجوانب النفسية والاجتماعية والبيئية له، وقد اتفقت هذه الحاجات مع نظريات المدارس النفسية التي تحدثت عن الحاجات الأساسية للطفل وجاءت منسجمة معها، وأكدت على تحقيقها لإيجاد التوازن في شخصية الطفل (السوقي، 2012). ومن أهم تلك النظريات، نظرية العالم إبراهيم ماسلو (Abraham Maslow) والذي يعد أبرز أعلام المنحى الإنساني في علم النفس، حيث شرح حاجات الإنسان ومثلها بشكل هرمي لتبدأ بالحاجات الفسيولوجية، ثم حاجات الأمن ثم حاجات الانتفاء والحب، ثم حاجات الاحترام والتقدير، وانتهاءً بحاجات تحقيق الذات (Goble, 2004).

ولترسيخ حقوق الإنسان وحقوق الطفل لدى الطلبة، فقد اهتمت الأمم المتحدة بتعليمها للأطفال في سن ما قبل المدرسة ولطلبة المرحلة الدنيا والعليا وذلك من خلال آيات تم اتباعها لنشر تلك الثقافة، مثل مفهوم تعليم حقوق الإنسان، ومفهوم تعليم حقوق الطفل والذي عُرف بأنه تعليم وتعلم أحكام ومبادئ اتفاقية حقوق الطفل، من أجل تمكن الأطفال والبالغين على اتخاذ إجراءات تساعد في الدعوة والتطبيق لتلك الحقوق في ميادين الأسرة والمجتمع والمستويين الوطني والعالمي (United Nations Children's Emergency Fund (UNICEF), 2014).

وتنتضم الفوائد المترتبة على تعلم حقوق الطفل للأطفال معرفتهم بحقوقهم وطبيعتها، وتطويرهم سلوكيات وقيم تتضمن الديموقراطية والمواطنة العالمية، وتدعمهم بأفعال إيجابية لحماية حقوق الآخرين (Tibbitts & Fritzsche, 2006).

هذا، ويتضمن محتوى تعليم حقوق الإنسان وحقوق الطفل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان واتفاقية حقوق الطفل، في حين تتضمن الأساليب التربوية المقترحة لتعليمها مجموعة من الاستراتيجيات منها: شحذ الأفكار (العصف الذهني)، ودراسة الحالة، والتعبير الإبداعي بالرسم أو النحت أو الشعر أو غيرها، والمناقش، والرحلات الميدانية، والمقابلات، والمشاريع، ولعب الأدوار، والمعينات البصرية كالعرض الحاسوبية وغيرها (الأمم المتحدة، 2003) التي استخدم بعض منها في البرنامج التدريبي كاستراتيجيات للتعلم النشط.

### المحور الثاني: التعلم النشط (Active Learning)

تعد بدايات القرن الحادي والعشرين الفترة التي لمع فيها التعلم النشط، إلا أنه لا يعتبر فكرة جديدة، فالتعلم بحد ذاته يعتبر عملية نشطة، والاهتمام بالتعلم النشط كمنحى أو منهج زاد مع تطور نظريات التعلم، فقد اهتمت المدرسة السلوكية باتجاهات تفرييد التعليم القائم على الاهتمام بالفرد المتعلم من خلال تقديم أنشطة يندمج فيها الفرد وفق قدراته (مرعي والحلية، 2002)، أما جون ديو (John Dewey) فقد دعا إلى التعلم من خلال العمل، في حين ركز بياجيه على العمليات المحسوسة وضرورة أن يتعلم

الطفل الصغير بها بحيث تضمن اندماجه في التعلم (عواد وزامل، 2010).

وقد طرح التربويين تعريفات عديدة للتعلم النشط، اتفقت باعتباره طريقة تعلم وطريقة تعليم في آن واحد، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والمشاريع بفاعلية ضمن بيئه تعليمية غنية يوفرها المعلم، لتسمح لهم بالإصغاء الإيجابي وال الحوار والمناقشة والتفكير والتحليل والتأمل لكل ما يعرض أمامهم، من أجل بناء شخصية المتعلم المتكاملة (سعادة، وعقل، وزامل، وشتنية، وأبو عرقوب، 2011).

ويتضمن التعلم النشط من وجهة نظر حسنين (2007) وجود طلبة يشغلون عقلهم بالتفكير ويسخدمون المعرفة التي حصلوا عليها، فهم ديناميكيون؛ إذ يسمعون ويرون ويلمسون ويسألون ويناقشون ويجربون، في جو وبيئة تشعرهم بالفرح وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم، ويقدمون المساعدة للأخرين ويمارسون المهارات ويقبلون بالمسؤوليات داخل الصدف وخارجها.

ويهدف التعلم النشط إلى تشجيع الطلبة في اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها، ودعم ثقة الطلبة بأنفسهم، ومساعدتهم لاكتشاف القضايا المهمة، ويشجعهم على طرح الأسئلة وحل المشكلات وتمكينهم من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين ومهارات التفكير العليا (سعادة وآخرون، 2011).

ويستند الأساس النظري للتعلم النشط لنظريات التعلم المختلفة وتوصياتها وتطبيقاتها، فقد اهتمت كل نظرية بنشاط المتعلم أثناء تواجده في الموقف التعليمي (هندي، 2010)، فقد أكدت النظرية السلوكية (Behaviorist Theory) على أن التغيير الذي يحدث في سلوك الفرد هو نتاج لاستجاباته للمؤثرات الخارجية والأداء النشط للفرد حولها (الشرقاوي، 2012)، أما النظرية المعرفية (Theory Cognitive) فتعتبر أن التعلم النشط قائم على تفاعل العمليات العقلية للمتعلم مع المثيرات والخبرات التي تعتبر أنشطة يقوم بها المتعلم (Leonard, 2002)، في حين رأت النظرية البنائية (Constructivist Theory) بأن الفرد يبني تعلمه ويفسره بناءً على ما لديه من خبرات، من خلال أنشطة مختلفة كاستقبال المعلومة وتحليلها ومقارنتها وتكوين معلومة في صور جديدة (Ray, 2002). أما النظرية الإنسانية (Humanistic Theory) فترى أن التعلم يحدث بصورة أكثر فاعلية عندما يتم وفقاً لاحتياجات المتعلم، وهذا يعني اشتراك الفرد في أنشطة مختلفة يحبها وفق احتياجاته من أجل التعلم (Jingna, 2012). وتتحدث النظرية البنائية الاجتماعية (Social Constructivism Theory) على أن التعلم يحدث في المقام الأول نتيجة النشاط والتفاعل الاجتماعي للفرد مع من حوله (عبد الله، 2015).

ولتعدد النظريات التربوية التي استند التعلم النشط خصائصه ومبادئه منها، فقد توالت الاستراتيجيات المستخدمة فيه، ومنها على سبيل المثال ما أجمع عليها معظم التربويين كاستراتيجيات طرح الأسئلة، والمناقشة، والتعلم التعاوني، ولعب الأدوار، وحل المشكلات، والعنف الذهني، واتخاذ القرار، والطريقة الحوارية، والخبرة المباشرة، وطريقة المشروعات، والزيارات الميدانية، والتعلم باللعب، والقصة وغيرها من الاستراتيجيات (عشا وأبو جادوا، 2011؛ سعادة وآخرون، 2011؛ هندي، 2010).

وقد استخدمت هذه الدراسة توليفة من تلك الاستراتيجيات تمتلأ أولاً باستراتيجية المناقشة (Discussion Strategy) التي تعد إحدى الطرق الشائعة التي تعزز التعلم النشط، إذ أنها تشجع الطلبة على الانخراط النشط والمشاركة الإيجابية في التعلم، وتشجع على تنمية روح الديمقراطية بين الطلبة، مما يزيد من دافعيتهم نحو التعلم (الهاشمي والإبراهيم، 2010)، كما استخدمت ثانياً استراتيجية التعلم التعاوني (Cooperative Learning Strategy) التي تساعد الطلبة على التفاعل فيما بينهم ضمن بيئه آمنة يستطيعون فيها التعبير والتواصل معًا دون خوف من الإحراج (Slavin, 2015). واستخدمت ثالثاً استراتيجية لعب الدور (Role Play Strategy) كونها تضييف ديناميكية إلى العملية التعليمية، وتعمل على تعزيز مهارة الاحتفاظ بالمعلومات، وتتوفر بيئه تعلمية ودية يكسر فيها الجمود الصفي (Stevens, 2015). واستخدمت رابعاً استراتيجية القصة (Story Strategy) لأنها تشرك الطلبة كمستمعين نشطين من خلال بنائهم للصور المرئية، وتمثيلهم للشخصيات والمناظر الطبيعية، وإمكانيتها في معالجة المفاهيم والسلوكيات الخاصة بالقيم الاجتماعية للطلبة (LeTexier, 2008). واستخدمت أخيراً استراتيجية التعلم باللعب (Learning through Play Strategy) كون اللعب يعد من أهم الأنشطة التي يمارسها الطفل، فيثير تفكيره ويوسع خياله ويفتح له المتعة والتسليه، وهو وسيط تربوي مهم يعمل على تكوين شخصية الطفل بابعدها المختلفة المعرفية والمهارية والقيمية والاجتماعية والأخلاقية واللغوية (مراد، 2009).

### المحور الثالث: الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات السابقة التي تناولت أثر استخدام توليفة من استراتيجيات التعلم النشط في متغيرات تربوية متنوعة:

قامت أبو حمدة (2012) بدراسة شبه تجريبية هدفت إلى معرفة أثر التعلم النشط في تنمية مهارات القراءة والكتابة والتحليل لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن. وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (70) طالباً وطالبةً مثلاً المجموعتين التجريبية

والضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد خطة تعليمية تستند للتعلم النشط قامت بتدريسيها لطلبة المجموعة التجريبية. ولقياس أثر تلك الخطة أعدت الباحثة ثلاثة اختبارات تقيس مهارة القراءة والكتابة والتخييل طبقتها قبلياً وبعدياً على المجموعتين. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات القراءة والكتابة والتخييل على الاختبارات التي أعدت مسبقاً تعزى للتعلم النشط، كما وأظهرت النتائج وجود فروق إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارة الكتابة والتخييل تعزى للجنس ولصالح الذكور، في حين لم تظهر أي فروق تعزى للجنس في تنمية مهارة القراءة.

وأجرت خلف (2011) دراسة شبه تجريبية هدفت إلى معرفة أثر استخدام التعلم النشط في تنمية بعض مفاهيم علوم الحياة والأرض والفضاء في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر. وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلاً تراوحت أعمارهم بين (5 - 6) سنوات مثلاً المجموعتين التجريبية والضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة برنامجاً تدريبياً لعلوم الحياة وعلوم الأرض والفضاء بالاستناد لاستراتيجيات التعلم النشط طبقه على أفراد المجموعة التجريبية. ولقياس أثر البرنامج التدريبي أعدت الباحثة اختبارين مصوريين يقيس أحدهما علوم الأرض والفضاء، ويقيس الآخر علوم الحياة طبقياً قبلياً وبعدياً. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على الاختبارين المستخدمين ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

وهدفت دراسة عشا وأبو جادوا (2011) شبه تجريبية إلى استقصاء استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طلابات الصف الثالث الأساسي في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (82) طالبة مثلاً المجموعتين التجريبية والضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أربع استراتيجيات تضم طرح الأسئلة والمناقشة، والتعلم التعاوني، ولعب الأدوار، وحل المشكلات في تدريس وحدة تحولات المادة في مبحث العلوم للمجموعة التجريبية. ولمعرفة أثر استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة أعدَّ اختبار تحليلي واختبار الذات الأكاديمية طبقياً قبلياً وبعدياً. وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فاعلية لاستراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمية.

وأجرت الزعبي (2007) دراسة شبه تجريبية هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج التعلم النشط وفق النظرية المعرفية الاجتماعية على درجة الكفاية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (100) طالباً وطالبةً موزعين على مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة برنامجاً تدريبياً يستند إلى استراتيجيات التعلم النشط وطبقه على المجموعتين التجريبيتين. ولقياس أثر البرنامج أعدت الباحثة مقياساً للكفاية الاجتماعية واختباراً لقياس التحصيل لدى الطلبة طبقياً قبلياً وبعدياً، وقد أظهرت النتائج وجود أثر فاعل على اختبار التحصيل والكفاية الاجتماعية ولصالح المجموعتين التجريبيتين يعزى للبرنامج التدريبي، كما أظهرت النتائج وجود فروق لصالح الإناث في المجموعتين التجريبيتين.

أجرت فايف (Fife 2003) دراسة شبه تجريبية هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التعلم النشط في استدعاء الذاكرة لحقائق الجمع في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد اختيرت عينة الدراسة قصدياً وتكونت من (32) طالباً وطالبةً وزعوا عشوائياً على مجموعتين، تجريبية وضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة مجموعة من الأنشطة المستندة لاستراتيجيات التعلم النشط وعرضتها على المجموعة التجريبية لمدة (6) أسابيع. ولقياس أثر استراتيجيات التعلم النشط على استدعاء الذاكرة لحقائق الجمع استخدمت الباحثة مقياس ماد مينيت (Mad Minute) وطبقته قبلياً وبعدياً على المجموعتين. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتتجريبية في استدعاء الذاكرة لحقائق الجمع تعزى لطريقة التدريس.

**ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت أثر استخدام استراتيجيات وطرق وبرامج مختلفة في اكتساب مفاهيم حقوق الطفل:**  
 قام أوزمان، وأوكال، وأوزمان، (Ozmen, Ocal & Ozmen 2014) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي لحقوق الطفل على مستوى استخدام ومعرفة طلبة الصف الرابع والخامس بمفاهيم حقوق الطفل في تركيا. وقد اختيرت عينة الدراسة عشوائياً وبلغ عددها (28) طالباً وطالبةً، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون برنامجاً تدريبياً طبقياً على الطلبة. ولقياس أثر البرنامج التدريبي المعد قام الباحثون بعمل مقابلة شبه منتظمة مع الطلبة الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي. وأظهرت النتائج فاعلية للبرنامج التدريبي، إذ أتاح للطلبة الفرصة في الدفاع عن حقوقهم والتعبير عنها، إضافةً لمشاركة الطلبة ما تعلموه مع أصدقائهم.

وهدفت دراسة عبد الرحمن (2013) شبه التجريبية إلى استقصاء فاعلية برنامج مقترح باستخدام الوسائل المتعددة في تربية وعي طفل الروضة السعودي بحقوقه (الحق في الرعاية الصحية، الحق في الحماية من العنف، الحق في التعبير). وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً وطفلاً تراوحت أعمارهم بين (5 - 6) سنوات مثلاً مجموعة تجريبية واحدة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء وتطبيق برنامج تدريسي باستخدام الوسائل المتعددة. ولقياس فاعلية البرنامج استخدمت الباحثة مقياساً لوعي الأطفال بحقوقهم طبقاً قبلياً وبعدياً، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي يعزى لفاعلية البرنامج التدريسي المستخدم.

وأجرت خلف (2010) دراسة شبه تجريبية هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريسي لتوعية أطفال ما قبل المدرسة بحقوقهم الحياتية في ضوء بعض التشريعات والقوانين في مصر. وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلاً تراوحت أعمارهم بين (5.5 - 6.5) سنوات، قامت بتوزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة. وقد أعدت الباحثة برنامجاً تدريسيّاً قائماً على الأنشطة الحركية والسمعية قامت بتطبيقه على المجموعة التجريبية، في حين لم تلتقي المجموعة الضابطة أي تدريب. وقد أعدت الباحثة أداة الدراسة ممثلاً بمقاييس حقوق الطفل طبقته قبلياً وبعدياً على أفراد المجموعتين. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام البرنامج التدريسي في توعية الأطفال بحقوقهم الحياتية، كما وبينت النتائج عدم وجود فروق تعزى للجنس.

وهدفت دراسة حافظ (2009) شبه التجريبية إلى معرفة فاعلية منهج الدراسات الاجتماعية المطور للمرحلة الابتدائية في ضوء الحقوق الاجتماعية للطفل في مصر. وقد تكونت عينة البحث من (40) طالباً من طلاب الصف الخامس الأساسي مثلاً مجموعة تجريبية واحدة فقط. ولتحقيق أهداف الدراسة قام بتطوير وحدة دراسية بعنوان البيئة الصحراوية في ضوء حقوق الطفل الاجتماعية. ولمعرفة فاعلية المنهج المطور أعدَّ الباحث اختباراً تحسيلياً معرفياً لمكونات حقوق الطفل الاجتماعية وطبقه قبلياً وبعدياً، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاستخدام المنهج المطور.

وقامت رشдан (2008) بدراسة شبه تجريبية هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج أنشطة اثرائية في الدراسات الاجتماعية لتنميةوعي بحقوق الطفل لدى تلاميذ الحالة الأولى من التعليم الأساسي في مصر. وقد تكونت عينة الدراسة من (35) طالباً من طلبة الصف السادس الأساسي مثلاً مجموعة تجريبية واحدة فقط. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة برنامجاً يستند إلى أنشطة اثرائية في مادة الدراسات الاجتماعية طبقته على المجموعة. ولقياس أثر البرنامج اعدت الباحثة مقياساً لوعي الطالب بحقوق الطفل طبقته قبلياً وبعدياً. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاستخدام برنامج الأنشطة الإثرائية.

#### التعقيب على الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية

من خلال الاطلاع إلى الدراسات السابقة يتضح عدم وجود دراسات بحثت في أثر استخدام توليفة من استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مفاهيم حقوق الطفل لدى طلبة الصف الثالث الأساسي وذلك حسب إطلاع الباحثان.

كما يتضح وجود بحوث عديدة درست أثر استخدام توليفة من استراتيجيات التعلم النشط في متغيرات تربوية عديدة، كالتحصيل كما في دراسة (عشا وأبو جادوا، 2011). وتعلم واكتساب المفاهيم المختلفة كما في دراسة (خلف، 2011). ومهارات القراءة والكتابة والتخييل كما في دراسة (أبو حمدة، 2012). ومفهوم الذات كما في دراسة (عشا وأبو جادوا، 2011)، واستدعاء حقائق الجمع كما في دراسة (Fife, 2003). التي أظهرت معظمها فاعلية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط باستثناء دراسة (Fife, 2003) التي لم تجد أثر ذو دلالة إحصائية يعزى للتعلم النشط.

ويظهر أيضاً أن الدراسات التي بحثت في أثر التعلم النشط أجريت على فئات مختلفة من الأفراد، كأطفال الروضة كما في دراسة (خلف، 2011). وطلبة الصف الأول الأساسي كما في دراسة (Fife, 2003) وطلبة الصف الثالث الأساسي كما في دراسة (أبو حمدة، 2012)، ودراسة (عشا وأبو جادوا، 2011)، ودراسة (الزعيبي، 2007).

كما ويتبين وجود العديد من الدراسات التي وظفت برامج تدريبية وطرق مختلفة قائمة على استراتيجية واحدة في تنمية مفاهيم حقوق الطفل، التي أشارت نتائجها إلى فاعليتها في تنمية هذه المفاهيم، كالبرامج التدريبية القائمة على أنشطة اللعب والرسم كما في دراسة (Ozmen et al., 2014)، والبرامج التدريبية القائمة على الأنشطة الحركية والسمعية كما في دراسة (خلف، 2010). وبرامج التدريب الحاسوبية كما في دراسة (عبد الرحمن، 2013). وبرامج الأنشطة الإثرائية القائمة على استراتيجية الوسائل المتعددة كما في دراسة (رشدان، 2008). وتطوير الوحدات التعليمية والمناهج كما في دراسة (حافظ، 2009).

أن ما يميز هذه الدراسة الحالية اعتبارها من الدراسات النادرة التي بحثت في أثر استخدام توليفة من استراتيجيات التعلم النشط

في اكتساب طلبة الصف الثالث الأساسي لمفاهيم حقوق الطفل  
منهجية الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي (Quasi Experimental Design)، إذ درست المجموعة التجريبية محتوى مفاهيم حقوق الطفل وفق البرنامج التدريسي، بينما درست المجموعة الضابطة محتوى مفاهيم حقوق الطفل باستخدام استراتيجية التعلم الاعتيادية، كما وطبق مقياس مفاهيم حقوق الطفل على المجموعات قبلياً وبعدياً.

## مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) / الأردن في منطقة شمال عمان للعام الدراسي (2015-2016) للفصل الدراسي الثاني وبالبالغ عددهم (3525) طالباً وطالبةً.

## عينة الدراسة

اختار الباحثان عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وبلغ عددهم (42) طالباً وطالبةً من الطلبة الملتحقين بمدرسة القصور الابتدائية المختلطة الأولى. وقد وقع الاختيار على هذه المدرسة لكونها إحدى المدارس الابتدائية المختلطة التي يتقرب فيها عدد الطلاب مع عدد طلابات، إضافة لتعاون الإدارة المدرسية في تنفيذ الدراسة.

وقد تم اختيار الشعبتين قصدياً، ثم اجأ إلى الطريقة العشوائية البسيطة لتمثيل الشعبتين كمجموعتين تجريبية وضابطة، حيث جاءت شعبة الثالث الأساسي (أ) لتمثل المجموعة التجريبية، بينما مثلت شعبة الثالث الأساسي (ب) المجموعة الضابطة، والجدول (1) يوضح عدد الطلبة في كل شعبة.

الجدول 1. عدد الطلبة الذكور وإناث في مجموعتي الدراسة

المجموع	إناث	ذكور	المجموعة
20	8	12	التجريبية
22	8	14	الضابطة
42	16	26	المجموع

## أداة الدراسة

قام الباحثان بعد الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بحقوق الطفل والاستعانة ببعض المقاييس التي وردت بعض الدراسات مثل دراسات (عبد الرحمن، 2013؛ خلف، 2010؛ حافظ، 2009؛ رشdan، 2008) بتطوير مقياس لمفاهيم حقوق الطفل، تكون من أربعة أجزاء تضمنت (25) فقرة، إذ احتوى الجزء الأول على (5) فقرات من نوع الإجابة القصيرة، وتنطلب من الطلبة ذكر خمسة حقوق للأطفال. وتضمن الجزء الثاني (9) فقرات من نوع الاختيار من متعدد، وقد اشتملت على مواقف حياتية تعكس حقوق الأطفال، وتنطلب من الطلبة اختيار رمز حق الأطفال الصحيح لكل موقف. كما وتضمن الجزء الثالث (5) فقرات من نوع المطابقة (المزاوجة)، وتنطلب من الطلبة مزاوجة العبارة التي تعالج مثلاً عن أحد عناصر حقوق الطفل في العمود الأول بالمثال الصحيح في العمود الثاني. واحتوى الجزء الرابع والأخير على (6) فقرات من نوع الاختيار من بدلين (الصواب والخطأ) وقد عالجت مجموعة من العبارات المتعلقة بمفاهيم حقوق الطفل، وتنطلب من الطلبة وضع إشارة (✓) بجانب العبارة الصحيحة، وإشارة (✗) بجانب العبارة الخاطئة. وقد نفذ المقياس بشكل فردي مع كل طالب وطالبة، كما وتراوحت الفترة الزمنية لتنفيذ المقياس بين (7-10) دقائق.

## صدق المقياس

للتتأكد من صدق المقياس تم عرضه على لجنة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والطفولة المبكرة والمناهج وطرق التدريس والقانون وحقوق الإنسان والطفل من ذوي الخبرة والكفاءة، وذلك للحكم على مدى قدرته على قياس مفاهيم حقوق الطفل، ومدى ملاءمة فقراته لمستوى طلبة الصف الثالث، ومدى وضوح لغته، وفاعلية بدائل فقراته، ومناسبة عددها، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (30) فقرة، حذف منها (5) فقرات، وعدلت (11) فقرة، وبعد جمع المقياس من المحكمين تم الأخذ بملحوظاتهم وإجراء التعديلات اللازمة ليصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (25) فقرة.

### ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات مقياس مفاهيم حقوق الطفل بطريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (test-retest)، بفواصل زمني مقداره أسبوعان على عينة من خارج أفراد الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغ معامل الثبات (0.90)، وتدل هذه القيمة على أن المقياس يتمتع بثبات مناسب لأغراض الدراسة الحالية.

### تصحح المقياس

تم رصد درجة واحدة لكل فقرة من فقرات المقياس، ففي حالة الإجابة الصحيحة لفقرات المقياس يحصل الطالب على علامة لكل فقرة. وقد أعطيت الدرجة (صفر) عن كل إجابة خاطئة. وبذلك تكون الدرجة النهائية العليا للمقياس (25) درجة وهو عدد فقرات المقياس.

### البرنامج التدريبي

تمثل الهدف العام للبرنامج التدريبي في اكتساب طلبة الصف الثالث الأساسي لمفاهيم حقوق الطفل باستخدام توليفة من استراتيجيات التعلم النشط، وقد تمثل بجزأين، مثل الأول المحتوى التعليمي لحقوق الطفل، في حين مثل الثاني دليل المعلم بقسميه (تدريب المعلم، تطبيق المعلم)، وقد تكون البرنامج التدريبي من (10) لقاءات تناولت بعضًا من مفاهيم حقوق الأطفال الأساسية المنصوص عليها في اتفاقية حقوق الطفل (1989) التي عرضت على الطلبة باستخدام مجموعة توليفية من استراتيجيات التعلم النشط. وقد خصص لكل لقاء (80) دقيقة.

وقد سبق إعداد مكونات البرنامج التدريبي مجموعة من الخطوات الأساسية التي تضمنت الإطلاع على اتفاقية حقوق الطفل (1989)، والإطلاع على بعض الرزم الخاصة بحقوق الإنسان وحقوق الطفل والبحوث التربوية وبعض من الانتجادات الأدبية المتعلقة بقصص الأطفال التي تناولت قضية حقوق الطفل. وفي ضوء ذلك حددت الأهداف العامة والخاصة للبرنامج التدريبي، وحددت استراتيجيات التعلم النشط المناسبة، تلتها بناء المحتوى التعليمي باستخدام الأنشطة، و اختيار أساليب التقويم المناسبة للبرنامج التدريبي.

### صدق البرنامج التدريبي

تم التتحقق من صدق البرنامج التدريبي عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والطفولة المبكرة والمناهج وطرق التدريس والقانون وحقوق الإنسان والطفل، من ذوي الخبرة والكفاءة، وبعد جمع البرنامج التدريبي من المحكمين تم الأخذ بملحوظاتهم وإجراء التعديلات.

### إجراءات الدراسة

- الحصول على الموافقات الالزمة لتنفيذ الدراسة بعد إعداد أداة الدراسة والبرنامج التدريبي وتحكيمها وحساب ثباتها والتحقق من صدقها.
- اختيار أفراد الدراسة بشكل قصدي.
- التطبيق القبلي لمقياس مفاهيم حقوق الطفل على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية في الفترة الواقعة من 27/4/2016 إلى 11/5/2016، بما يقارب (14) ساعة تدريبية.
- التطبيق البعدي لمقياس مفاهيم حقوق الطفل على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- تصحح المقياس، وتفریغ بياناته، وإجراء المعالجات الإحصائي، واستخراج النتائج ومناقشتها.

### متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة متغيران مستقلان هما: طريقة التدريس (البرنامج التدريبي، الطريقة الاعتيادية) والجنس (ذكور، إناث) ومتغيراً تابعاً يمثل في اكتساب مفاهيم حقوق الطفل.

### تصميم الدراسة

اتخذت الدراسة التصميم الآتي:

EG: O1	X	O1
CG: O1		O1

## المعالجة الإحصائية

- 1- السؤال الأول: الإحصاء الوصفي ممثلاً بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والإحصاء الاستدلالي ممثلاً بتحليل التباين الثنائي المشترك 2 X 2 (ANCOVA) Analysis of Covariance 2 X 2.
- 2- السؤال الثاني: استخدم الإحصاء الوصفي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والإحصاء الاستدلالي ممثلاً بتحليل التباين الثنائي المشترك 2 X 2 (ANCOVA) Analysis of Covariance 2 X 2.
- 3- السؤال الثالث: استخدم الإحصاء الاستدلالي ممثلاً بتحليل التباين الثنائي المشترك 2 X 2 (ANCOVA) Analysis of Covariance 2 X 2.

## نتائج الدراسة

## نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على "هل هناك فرق بين متوسطات أداء أفراد الدراسة في اكتساب مفاهيم حقوق الطفل يعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التدريسي، الطريقة الاعتيادية)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء طلبة الصف الثالث الأساسي على مقياس مفاهيم حقوق الطفل، تبعاً لمتغيري طريقة التدريس (البرنامج التدريسي، الطريقة الاعتيادية) والجنس (ذكور وإناث)، والجدول (2) يوضح ذلك:

## الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء أفراد الدراسة على مقياس مفاهيم حقوق الطفل تبعاً لمتغيري طريقة التدريس والجنس

المتوسط المعدل	البعدي		القبلي		الجنس	المجموعة
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
22.334	2.368	22.17	3.194	13.75	ذكر	التجريبية
22.014	3.071	21.00	4.870	12.00	انثى	
22.174	2.658	21.70	3.927	13.05	الكلي	
17.643	3.388	18.36	3.797	15.57	ذكر	الضابطة
17.861	4.291	17.88	3.137	14.13	انثى	
17.752	3.647	18.18	3.565	15.05	الكلي	
19.988	3.491	20.12	3.584	14.73	ذكر	الكلي
19.937	3.949	19.44	4.106	13.06	انثى	
19.962	3.640	19.86	3.831	14.10	الكلي	

تشير النتائج المبينة في الجدول (2) إلى أن متوسط الأداء البعدي على مقياس مفاهيم حقوق الطفل لأفراد المجموعة التجريبية التي درست محتوى حقوق الطفل باستخدام البرنامج التدريسي كان أعلى من متوسط الأداء القبلي، وكان على التوالي: (21.70)، (13.05). أما المجموعة الضابطة التي درست محتوى مفاهيم حقوق الطفل بالطريقة الاعتيادية فقد بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفرادها على القياس القبلي (15.05) مقارنة بالقياس البعدي البالغ (18.18). كما يتبيّن أن متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط الأداء البعدي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة، وكان على التوالي: (22.174)، (17.752).

ويظهر الجدول أيضاً وجود اختلافات في القياس القبلي والبعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بـأثر متغير الجنس. ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين هذه المتوسطات دالةً إحصائياً عند مستوى دالة  $(0.05 \geq \alpha)$  تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك  $2 \times 2$  Analysis of Covariance (ANCOVA) كما هو مبين في الجدول (3).

### الجدول (3)

تحليل التباين الثنائي المشترك  $2 \times 2$  (Two way ANCOVA) لمقاييس مفاهيم حقوق الطفل لأثر طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مربع ايتا (η <sup>2</sup> )	الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.309	.000	16.524	125.265	1	125.265	القياس القبلي (المشتراك)
.391	.000	23.784	180.302	1	180.302	طريقة التدريس
.000	.955	.003	.024	1	.024	الجنس
.003	.761	.094	.714	1	.714	طريقة التدريس × الجنس
			7.581	37	280.491	الخطأ
				41	543.143	الكلي

يتضح من الجدول (3) وجود دالة إحصائية (0.000) عند مستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) لقيمة "ف" (23.784) المتعلقة بأثر متغير طريقة التدريس في تحليل التباين الثنائي المشترك  $2 \times 2$  (ANCOVA) لأداء الطلبة على مقاييس مفاهيم حقوق الطفل. وهذه النتيجة تعني وجود فرق ذي دالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقاييس مفاهيم حقوق الطفل البعدى تعزى لمتغير طريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست تحتوى مفاهيم حقوق الطفل باستخدام البرنامج التدريسي. ولمعرفة حجم الأثر تم حساب مربع ايتا ( $\eta^2$ ) وقد بلغ (0.391)، وبذلك يمكن القول أن (39.1%) من التباين في مفاهيم حقوق الطفل بين المجموعة التجريبية والضابطة يعود للبرنامج التدريسي.

### نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على "هل هناك فرق بين متوسطات أداء أفراد الدراسة في اكتساب مفاهيم حقوق الطفل يعزى إلى الجنس (ذكور، إناث)؟"

يبين الجدول (3) نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك  $2 \times 2$  (ANCOVA) بين أداء الطلبة على مقاييس مفاهيم حقوق الطفل لدى طلبة مجموعتي الدراسة، ومن هذا الجدول يتضح عدم وجود دالة إحصائية (0.955) عند مستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) لقيمة "ف" (0.003) المتعلقة بأثر متغير الجنس لأداء الطلبة على المقياس؛ الأمر الذي يعني أن أداء الطلاب لا يختلف عن أداء الطالبات على مقاييس حقوق الطفل، أي أنه لا يوجد أثر لمتغير الجنس في اكتساب مفاهيم حقوق الطفل.

### نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على "هل هناك فرق بين متوسطات أداء أفراد الدراسة في اكتساب مفاهيم حقوق الطفل يعزى إلى تفاعل متغيري طريقة التدريس (البرنامج التدريسي، الطريقة الاعتيادية) ومتغير الجنس (ذكور وإناث)؟"

يبين الجدول (3) نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك (ANCOVA) بين أداء مجموعتي الدراسة على مقاييس مفاهيم حقوق الطفل، إذ يتضح عدم وجود دالة إحصائية (0.761) عند مستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) لقيمة "ف" (0.094)، المتعلقة بأثر التفاعل بين متغيري طريقة التدريس والجنس لأداء الطلبة. الأمر الذي يعني أن درجة تأثير البرنامج التدريسي على اكتساب مفاهيم حقوق الطفل لدى طلبة الصف الثالث الأساسي كانت واحدة بالنسبة لجميع الطلبة سواء أكانتوا ذكوراً أم إناثاً، كما أن نتائج أداء الإناث ونتائج أداء الذكور لم تختلف عند عدم تطبيق البرنامج التدريسي على أفراد المجموعة الضابطة.

### مناقشة النتائج

#### مناقشة نتائج السؤال الأول

أشارات نتائج هذا السؤال إلى وجود أثر إيجابي في اكتساب طلبة الصف الثالث الأساسي لمفاهيم حقوق الطفل يعزى إلى البرنامج التربوي المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل قد تكون من التفسيرات الممكنة والمتمثلة بما يأتي:

- استناد البرنامج التربوي إلى مجموعة توليفية من استراتيجيات التعلم النشط، الأمر الذي نقل دور الطلبة من متلقين للمعرفة إلى مشاركين ومتقاعلين معها بإيجابية، كما جعل منهم محوراً للعملية التعليمية التعليمية، إذ ساعدت خطوات تلك الاستراتيجيات على إشراك وإدماج الطلبة في اكتساب المفاهيم الخاصة بحقوق الطفل؛ فالطلبة يسمعون ويرون ويلمسون ويسألون ويفعلون ويجربون ويناقشون المعرفة الخاصة بمفاهيم حقوق الطفل، ويعيشون التعلم بفرح ضمن جو داعم وبيئة محفزة يقدمون فيها المساعدة ويتلقونها، ويسربلون الأمثلة ويربطون ما تعلموه بواقع حياتهم، ويفارسون المهارات ويؤمنون بالمسؤوليات داخل الصف وخارجها، ويقبلون ببذل جهود إضافية.

- تعرض الطلبة لخبرات متنوعة تمثلت بمجموعة متنوعة من استراتيجيات التعلم النشط كانت فرصة مناسبة لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ومحاكاة لأنماط تعلمهم، إذ استهدفت حواسهم وميولهم المختلفة بدلاً من الاكتفاء بطريقة تعلم واحدة تركز على جانب محدد مما انعكس إيجاباً على اكتسابهم مفاهيم حقوق الطفل.

- اعتماد استراتيجيات التعلم النشط على الخبرات والمعرفة السابقة التي بحوزة المتعلم؛ قد يكون له أثر إيجابي في اكتساب مفاهيم حقوق الطفل من خلال ربط ما يعرض عليهم من معارف جديدة مع ما لديهم من مفاهيم سابقة لتكوين المفاهيم الجديدة.

- توفير التفاعل ما بين الطلبة أنفسهم من جهة، والطلبة والمعلم من جهة أخرى، في جو يسوده النقاش والاحترام المتبادل دون توجيه نقد إلى الآراء المطروحة. فقد ساهم البرنامج التربوي في إعطاء الفرصة للطلبة في التعبير عن آرائهم وأفكارهم، من خلال تأكide على الدور المحوري الأساسي للطالب، وإبرازه لدور المعلم كموجه ومرشد ومقدم للمساعدة والخبرة، ومزود الطلبة بالغذية الراجعة بطريقة مشجعة.

- تدريب المعلمة على استخدام البرنامج التربوي ضمن خمس لقاءات تضمنت الجوانب النظرية والعملية لاستراتيجيات التعلم النشط وحقوق الطفل، ساعد على تعرفها على أفضل الطرق والأساليب في زيادة فرص إنجاح توظيف البرنامج التربوي.

وتفق نتيجة الدراسة الحالية حول فاعلية البرامج التربوية المستندة لاستراتيجيات التعلم النشط في اكتساب مفاهيم حقوق الطفل مع نتائج الدراسات التي استخدمت برامج واستراتيجيات وطرق وبرامج مختلفة في اكتساب مفاهيم حقوق الطفل والإنسان مثل دراسة أوزمان وآخرين (2008)، دراسة عبد الرحمن (2013)، دراسة خلف (2010)، دراسة حافظ (2009)، دراسة رشدان (2008). في حين لم تختلف نتائجها مع أي من نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة.

#### مناقشة نتائج السؤال الثاني

أشارات نتائج هذا السؤال إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس في اكتساب طلبة الصف الثالث الأساسي لمفاهيم حقوق الطفل، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل قد تكون من التفسيرات الممكنة والمتمثلة بما يأتي:

- التشابه في البيئة التعليمية لدى كل من الذكور والإثناين، إذ يدرس جميع الطلبة في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية، بالإضافة لعرضهم إلى نفس الخبرات التعليمية (موقف تعليمي موحد). وهذا يعني تساوي الفرص أمام جميع الطلبة.

- التشابه في الظروف الاجتماعية والاقتصادية، إذ أن معظم الطلبة يسكنون في المنطقة نفسها.

- إن عملية اكتساب المفاهيم هي عملية عقلية يقوم بها الذكور والإثناين على حد سواء، وكلاهما نتاج المجتمع نفسه الذي عرضهما لظروف متشابهة.

وتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة دراسة خلف (2010). في حين لم تختلف نتائجها مع أي من نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة.

#### مناقشة نتائج السؤال الثالث

أشارات نتائج هذا السؤال إلى عدم وجود أثر لتفاعل طريقة التدريس والجنس في اكتساب طلبة الصف الثالث الأساسي لمفاهيم حقوق الطفل، وعليه فإنه يمكن عزو هذه النتيجة إلى جميع العوامل التي خلصت إلى ما اتصف به البرنامج التربوي من مواصفات عديدة، مثل استناده إلى مجموعة توليفية من استراتيجيات التعلم النشط، وتعرض الطلبة إلى خبرات متنوعة، وعرض

م الموضوعات ذات طبيعة محبية للطلبة والتسلسل والتشويق في عرضها، وتوفير البرنامج التدريسي للمناخ الإيجابي لايجاد جو يسوده الاحترام والنقاش المتبادل، إضافة لمراعاة البرنامج التدريسي والمحنتى التعليمي لحقوق الطفل للنوع الاجتماعي للطلبة (الجندرا)، ونعرض جميع أفراد الدراسة لظروف تعليمية مشابهة بتوفير موقف تعليمي موحد لجميع الطلبة ذكراً وإناثاً.

وتتجدر الإشارة إلى أن نتائج الدراسة الحالية لم تتفق ولم تختلف مع أيٌّ مع نتائج الدراسات السابقة، وذلك لعدم بحث تلك الدراسات في أثر التفاعل بين متغيري طريقة التدريس والجنس في اكتساب مفاهيم حقوق الطفل.

### الوصيات والمقترنات

بناءً على نتائج هذه الدراسة، توصي الدراسة بالوصيات الآتية:

- تضمين مناهج صنوف المرحلة الأساسية الأولى لاستراتيجيات التعلم النشط في مختلف أنشطتها وتدريب المعلمين على توظيفها.
- إدخال مفاهيم حقوق الطفل بصورة أكثر فاعلية في مناهج الحلقة الأساسية الأولى وتدريسيها عن طريق استراتيجيات التعلم النشط.
- إجراء المزيد من الدراسات باستخدام توليفة أخرى من استراتيجيات التعلم النشط المختلفة للبحث في أثرها على اكتساب الطلبة لمفاهيم حقوق الطفل لصنوف الحلقة الأساسية الأولى المختلفة (الصف الأول، والصف الثاني، والصف الثالث) ..

### المراجع

- أبو حمدة، س، 2012، أثر التعلم النشط في تنمية مهارات القراءة والكتابة والتخيل لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن، عمان.
- الأمم المتحدة، 2003، مبادئ تدريس حقوق الإنسان: أنشطة عملية للمدارس الابتدائية والثانوية، جنيف: منشورات الأمم المتحدة.
- الأمم المتحدة، 2007، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: الكرامة والعدالة للجميع، نيويورك: الأمم المتحدة.
- الجوفي، م. والقاضي، ح، 2008، نشر ثقافة حقوق الطفل والعنف القائم على النوع الاجتماعي: دليل تدريسي، صناعة: مركز أبحاث ودراسات النوع الاجتماعي والتنمية - جامعة صنعاء.
- حافظ، أ، 2009، تطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء الحقوق الاجتماعية للطفل، المؤتمر العلمي الثاني (حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية) - القاهرة، 3، 38-79.
- حسنين، ح، 2007، التعلم النشط: الرزمة التدريبية للمعلمين في الوطن العربي، عمان: دار مجلاوي.
- خرشة، ع، 2002، حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية لصنوف الأربعية الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، 14(1)، 73-103.
- خساونة، ي، 2005، رعاية الطفل الاجتماعية وحقوقه التربوية في التشريعات الأردنية ومدى تطبيقها في المجتمع، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، إربد.
- خلف، أ، 2010، فاعلية برنامج تدريسي لوعية أطفال ما قبل المدرسة بحقوقهم الحياتية في ضوء بعض التشريعات والقوانين، دراسات الطفولة - القاهرة، 13(46)، 213-231.
- خلف، أ، 2011، أثر استخدام التعلم النشط في تنمية بعض مفاهيم علوم الحياة والأرض والفضاء لطفل ما قبل المدرسة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال، العلوم التربوية - القاهرة، 19(1)، 5-57.
- داود، ع، 2003، الطفولة في الميزان العالمي، الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الائشاع الفنية.
- رشدان، سحر، 2008، تصميم برنامج أنشطة إثرائية في الدراسات الاجتماعية لتنمية الوعي بحقوق الطفل لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وقياس فاعليته، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - القاهرة، 18(1)، 131-158.
- الزعبي، ع، 2007، أثر برنامج التعلم النشط وفق النظرية المعرفية الاجتماعية على درجة الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، دراسة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- سعادة، ج. وعقل، ف. وزامل، م. وشتنية، ج. وأبو عرقوب، ه، 2011، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط2، عمان: دار الشروق.
- السعدي، ع، 2004، دراسة تحليلية لحقوق الطفل في كتب اللغة العربية لصنوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 17(1)، 199-247.
- السوقى، ن، 2012، اتفاقية حقوق الطفل، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- الشرقاوى، أ، 2012، نظريات التعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الطاوونة، م، 2003، حقوق الطفل: دراسة مقارنة في ضوء أحكام القانون الدولي والشريعة الإسلامية والتشريعات الأردنية، مجلة الحقوق - الكويت، 27(2)، 334-271.
- عبد الرحمن، ن، 2013، فعالية برنامج مقترح باستخدام الوسائل المتعددة لتنمية وعي طفل الروضة السعودي بحقوقه، التربية (جامعة الأزهر) - القاهرة، 155(1)، 745-808.
- عبد الله، ت، 2015، استراتيجية مقترنة قائمة على البنائية الاجتماعية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير الزمني والداعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - القاهرة، 71(1)، 178-221.
- عشا، ا. وأبو جادو، ص، 2011، أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل العلمي ومفهوم الذات الأكademie لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، دراسات العلوم التربوية - عمان، 38(2)، 456-466.
- عمرو، أ، 2011، حقوق الطفل المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الأربع الأولى في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية - عمان، 19(2)، 448-593.
- عواد، ي. وزامل، م، 2010، التعلم النشط: نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة، عمان: دار المناهج.
- فلاحوري، ج، 1999، حقوق الإنسان العربي: المواطن والطفل، عمان: جامعة العلوم التطبيقية - مركز الدراسات والاستشارات.
- الكساب، ع. وعوادات، م. والطوالبة، ه، 2012، مدى تضمين مفاهيم حقوق الطفل في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة الطفولة العربية - الكويت، 50(13)، 75-58.
- اللقاني، أ. والجمل، ع، 2003، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج والتدريس، ط 3، القاهرة: عالم الكتب.
- مراد، ب، 2009، الطفل والتعلم باللعبة، مجلة الوعي الإسلامي - الكويت، 46(524)، 42-62.
- مرعي، ت. وحيلة، م، 2002، تقويد التعليم، ط 2، عمان: دار الفكر.
- مصري، م، 2012، حقوق الطفل في المنطقة العربية: الواقع والمأمول، دمشق: دار نينوى.
- منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)، 1989، اتفاقية حقوق الطفل، استخرجت بتاريخ 2015/02/25 من [http://www.unicef.org/arabic/crc/files/crc\\_arabic.pdf](http://www.unicef.org/arabic/crc/files/crc_arabic.pdf)
- الهاشمي، ع، والإبراهيم، ا، 2010، أثر استراتيجية الحوار في التحصيل النحووي وتنمية عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن، إربد للبحوث والدراسات (العلوم التربوية) - إربد، 13(2)، 39-67.
- هندى، م، 2010، التعلم النشط: اهتمام تربوي قديم حديث، القاهرة: دار النهضة العربية.
- وزارة التربية والتعليم، 1994، قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة (1994)، عمان، الأردن.
- وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)، 2013، التربية على حقوق الإنسان وحل النزاعات والتسامح: رزمة أدوات المعلم، عمان: منشورات الأونروا.
- وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)، 2014، دليل وكالة الغوث لتعزيز الاحتفال بالبيوم العالمي لحقوق الإنسان في المدارس، عمان: منشورات الأونروا.
- Commissioner for Human Rights. 2009. Janusz Korczak: The Child's Right to Respect. France: Council of Europe Publishing.
- Fife, B. 2003. A Study of First Grade Children and Their Recall Memory When Using Active Learning in Mathematics. (Unpublished master's thesis). Johnson University: USA.
- Goble, F. 2004. The Third Force: The Psychology of Abraham Maslow. North Carolina: Maurice Bassett Publishing.
- International Centre for Human Rights Education (Equitas). 2008. Play it Fair: Human Rights Education Toolkit for Children. Montreal: Equitas.
- Jerome, L., Emerson, L., Lundy, L., and Orr, K. 2015. Teaching and Learning about Child Rights: A study of Implementation in 26 Countries. Geneva: UNICEF Private Fundraising and Partnerships Division.
- Jingna, D. 2012. Application of Humanism Theory in the Teaching Approach. Higher Education of Social Science, 3(1), 32-36.
- Kids Rights Foundation. 2016. The Kids Rights Index 2016. Retrieved June 18/2016, from <http://www.kidsrightsindex.org/>
- Leonard, D. 2002. Learning Theories. London: Greenwood Press.
- LeTexier, K. 2008. Storytelling as an Active Learning Strategy in Introduction to Psychology Courses (Unpublished doctoral thesis). Walden University: USA.

- Ozmen, S., Ocal, T., and Ozmen A. 2014. The Effect of Children's Rights Training on Primary School Students' Utilisation and Knowledge Level about Children's Rights. *Education* 3-13, 42(2), 138-153.
- Ray, J. 2002. Constructivism and Classroom Teachers: What Can Early Childhood Teacher Educators Do to Support the Constructivist Journey?. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(4), 319-325.
- Save the Children. 2013. Ending the Hidden Exclusion: Learning and Equity in Education Post-2015. London: Save the Children International.
- Slavin, R. 2015. Cooperative Learning in Elementary Schools. *Education* 3-13, 43(1), 5-14
- Stevens, R. 2015. Role-Play and Student Engagement: Reflections from the Classroom. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 481-492.
- Tibbitts, F. and Fritzsche, P. 2006. Editorial: International Perspectives of Human Rights Education (HRE). *Journal of Social Science Education*, 5(1), 1-15.
- United Nations Children's Emergency Fund (UNICEF). 2014. Child Rights Education Toolkit: Rooting Child Rights in Early Childhood Education, Primary and Secondary Schools. Geneva: UNICEF Private Fundraising and Partnerships Division.
- United Nations. 2016. Convention on the Rights of the Child. Retrieved June 22/2016, from Multilateral Treaties Deposited with the Secretary-General:  
[https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-11&chapter=4&lang=en](https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en)
- World Vision 2002. Protecting Children: A Biblical Perspective on Child Rights. California: World Vision International

## **The Effect of a Training Program Based on Active Learning Strategies on Third Grade Students' Acquisition of Child Rights Concepts in Jordan**

*Hani Kh. Samaha, Taghreed F. Abu Taleb\**

### **ABSTRACT**

The aim of the study was to investigate the effect of a training program based on active learning strategies on third grade students' acquisition of child rights concepts in Jordan. The population included all third grade students enrolled in the United Nations Relief and Works Agency for Palestinian Refugees (UNRWA) schools in Jordan / North Amman Area (2015-2016) and consisted of (3525) students. The study's purposeful sample consisted of forty two (N=42) students distributed among two groups; an experimental group and a control group. To meet the objectives of this study, a test of child rights concepts was developed by the researchers. The validity and reliability of the test were verified. The researchers also developed a training program based on active learning strategies; the experimental group learned about child rights concepts through exposing it to 10 training sessions, while the control group learned using traditional instruction method. The ANCOVA'S results showed that there was a statistically significant difference between the performances of the two groups due to instruction method; the experimental groups' students outperformed their counterparts from the control group. The study's results also revealed no significant differences due to either student's gender or the interactions between instruction method and gender .The study recommends that active learning strategies should be used to teach child rights concepts.

**Keywords:** Training Program, Active Learning Strategies, Child Rights.

---

\* PhD Student in Curricula and Instruction Program; The University of Jordan. Received on 25/7/2016 and Accepted for Publication on 30/8/2016.