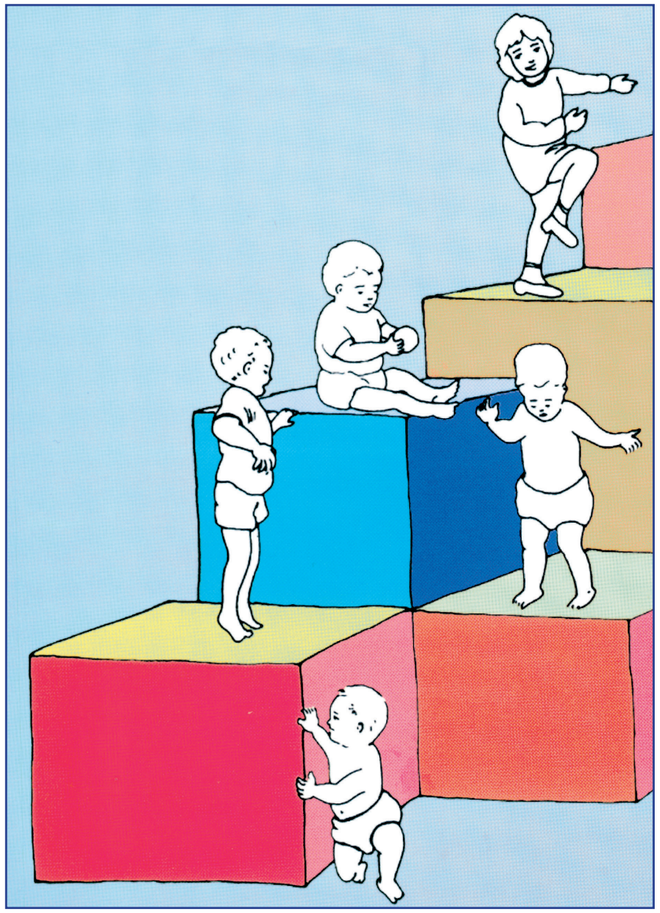
الصغار حتى الثالثة

نصوص مختارة للعاملين والأهل عن الرعاية، والتطور والنمو، واللعب والخدمات والتدخل المبكر



Children Under Three

Care, development, learning, play, services & early intervention
A compilation of material for parents and practitioners

ورشة الموارد العربية

تسعى هذه المجموعة من المقالات إلى تزويد الأهل ومقدمي الرعاية والمعلمات وغيرهم بالمعلومات الكافية عن الأطفال، من الولادة وحتى الثالثة. تغطي المجموعة الأوجه مختلفة: العاطفية، والنفسية، والاجتماعية والذهنية والحسية والحركية.

٢٤ فصلاً موزعة على الأبواب التالية:

الباب الأول: أسس التربية والرعاية المبكرة

الباب الثاني: مراحل تطور الطفل

الباب الثالث: كيف يتعلم الصغار؟

الباب الرابع: التدخل المبكر و مناهج وخدمات الرعاية المبكرة

الباب الخامس: مراكز رعاية الطفولة

الباب السادس: دور الأهل

Children Under Three: A Compilation of material for Parents and Practitioners.
Published by ARC, Arab Resource Collective, 2007.
Available in Arabic on ARC's website: www.mawared.org

Children Under Three (Cover).ind1 1 11/5/07 12:24:03 PM

الصغار حتى الثالثة

نصوص مختارة للعاملين والأهل عن الرعاية،
والتطور والنمو، واللعب والخدمات والتدخل المبكر

- الصغار حتى الثالثة: نصوص مختارة للعاملين والأهل عن الرعاية، التطور والنمو، والتعلّم، واللعب، والخدمات والتدخل المبكر.
- الإصدار الأول، ٢٠٠٧
- إعداد: نسرين جبر ومي أبو عجرم وغانم بيبي وميسون شهاب مع هبة قاضي. التنفيذ الفني: أحمد برجاوي.
- يمكن تنزيل المجموعة من صفحة الطفولة المبكرة في موقع «ورشة الموارد العربية»: www.mawared.org
- تصدر بدعم مالي من مؤسسة «برنارد فان لير»

ISBN 9953-460-07-8

- **Children Under Three**
  A compilation of Material for Parents and Practitioners
- Compiled and edited by: Nisrene Jabr, May Abou Ajram, Ghanem Bibi and Maysoun Chehab with Hiba Qadi. Layout: Ahmad Berjawi.

  Part 1: Basics of early childhood care and education (3 items)

  Part 2: Stages of child development (5)

  Part 3: How do young children learn? (3)

  Part 4: Early intervention and approaches to early services (5)

  Part 5: Child care centres (4)

  Part 6: Role of parents and grandparents (3)
- This project is supported by 'The Bernard Van Leer Foundation'
- All articles are available in Arabic at www.mawared.org
- Published by ARC, the Arab Resource Collective; P.O.Box: 13-5916 Beirut - Lebanon, and P.O.Box: 27380 Nicosia 1644 - Cyprus.

  For contacts: arcleb@mawared.org; www.mawared.org

- «ورشة الموارد العربية» تأسست في ١٩٨٨، وهي تعمل على تطوير الموارد الملائمة وبناء القدرات في مجال الطفولة والشباب.
- جميع المقالات في هذا المورد تعبِّر بالضرورة عن آراء أصحابها.

المحتويات

تقديم ٥

الباب الأول: أسس التربية والرعاية المبكرة ٧

الفصل ١ : تعريف مفهوم «رعاية وتنمية الطفولة المبكرة» ٩
(أ) الطفولة المبكرة ٩
(ب) الرعاية ١٠
(ت) النماء / التنمية ١١
(ث) مقارنة الواقع ١٢

الفصل ٢ : الحجج المؤيدة للاستثمار في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة ١٣
(أ) ما هي حقوق الطفل ١٦
(ب) فوائد البرامج الخاصة بالطفولة المبكرة ١٩

الفصل ٣ : خصائص صغار الأطفال واحتياجاتهم ٢٢

الباب الثاني: مراحل تطور الطفل ٢٥

الفصل ٤ : مبادئ نماء وتطور الطفل ٢٧

الفصل ٥ : التطور الجسدي ٣١
(أ) حاسة اللمس ٣١
(ب) النشاط الحركي ٣٤
(ج) حاسة المفاصل والعضلات ٣٩
(د) تطور اليد ٤٢
(هـ) حاسة البصر (الرؤية) ٤٥
(و) حاسة السمع ٤٨

الفصل ٦ : التطور الاجتماعي و العاطفي ٥١

الفصل ٧ : تطور الكلام واللغة ٥٣

الفصل ٨ : تطور الدماغ والإدراك ٥٨

الباب الثالث: كيف يتعلم الصغار؟ ٦٣

الفصل ٩ : تعريف مفهوم التعلم ٦٥

الفصل ١٠ : أهمية السنوات الأولى ٦٩

الفصل ١١ : لا تطور بدون لعب ٧٠

الفصل ١٢ : ما الذي يحتاج إليه الطفل لكي يلعب؟ وكيف يلعب؟ ٧٧
– من الولادة حتى السنة ٧٧
– سنة حتى السنتين ٧٩
– سنتان حتى ٣ سنوات ٨٠

الباب الرابع: التدخل المبكر ومناهج وخدمات الرعاية المبكرة ٨٣

الفصل ١٣ : الخدمات والمناهج المبكرة: نظرة عامة ٨٥

الفصل ١٤ : منافع التدخل المبكر ٨٩

– مناهج وبرامج ٨٩

– منافع عديدة ٩٢

– الأثر التربوي للتدخل المبكر ٩٤

الفصل ١٥ : رعاية الأطفال قبل عمر المدرسة ٩٦

الفصل ١٦ : مشاركة الأطفال الصغار: نموذج «هاي سْكوبْ» ٩٨

الفصل ١٧ : تجارب حديثة ١٠١

الباب الخامس: دُور الرعاية ١١١

الفصل ١٨ : الرعاية غير الوالدية ١١٣

الفصل ١٩ : من يعتني بالأطفال؟ ١١٥

الفصل ٢٠ : تأثيرات الرعاية غير الوالدية ١١٦

الفصل ٢١ : قبل الرعاية المدرسية وبعدها ١٢٣

الباب السادس: دور الأهل ١٢٥

الفصل ٢٢ : دور الوالدين أو مقدمي الرعاية في دعم تنمية عملية التعلّم لدى الأطفال وتنميتها ١٣٧

الفصل ٢٣ : الرجال في حياة الأطفال ١٣١

الفصل ٢٤: تأثير الأجداد وأزواج الأجداد في الأحفاد ١٣٨

تقديم

- عموماً، يتركز الاهتمام في منشورات الطفولة المبكرة وكتبها على الأطفال الذين تجاوزوا الثالثة من عمرهم. فحالما نذكر كلمة طفل يتجه انتباهنا إلى الأطفال الذين يذهبون إلى المدارس، أي الذين بلغوا الثالثة من عمرهم فأكثر.

أما في واقع الأمر فقد أثبتت الدارسات أنّ عمليّة التعلّم تبدأ منذ الحمل، وبالتالي فإن العوامل المحيطة بالطفل يمكن أن تساعد تطورّه وبالتالي تعلمه، أو إنها تعوّقه.

يسعى هذا المجلد إلى تزويد الأهل ومقدمي الرعاية والمعلمات والمهتمين بالمعلومات الكافية عن الأطفال من الولادة حتى الثالثة على عدة أصعدة: العاطفية، النفسية، الاجتماعية، الذهنّية، الحسّية، الحركّية إلخ.. لا يحتوي المجلد على «وَصْفات» يمكن للأهل تبنيها مع أطفالهم، إنمّا هو مجموعة موسعة من الأبحاث والمعلومات ودراسة الحالة عن طرق أثبتت صدقيتها في تربية ورعاية الأطفال من الولادة حتى ثلاث سنوات.

يقسم المجلد إلى ستة أبواب تكمل أحدها الفصول الأخرى:

١– أسس التربية والرعاية المبكرة

٢– مراحل تطور الطفل

٣– كيف يتعلم الصغار؟

٤– التدخل المبكر ومناهج وخدمات الرعاية المبكرة

٥– مراكز رعاية الطفولة

٦– دور الأهل

- في كل باب، مجموعة من الفصول أو المواضيع التي تغطي بدورها جوانب مختلفة. وقد أضفنا قائمة محتويات مفصلة لتسهيل الوصول إلى المعرفة المطلوبة. أما في الطبعة الرقمية الموجودة على موقع «الورشة» www.mawared.org أو على قرص مدمج، فيمكن أيضاً إدخال المعلومات المطلوبة (كلمات المفاتيح key words)، فتظهر على الشاشة النصوص المختلفة التي تتطرق إلى الموضوع، في المجلد كله.

- هذه الرزمة بحاجة إلى تطوير مستمر: سيجري تغذية النص الرقمي على موقع «الورشة» بالمواد الجديدة. وسيضاف إلى الموقع خاصية البحث عن موضوع معين في آلاف الصفحات التي سيحتويها الموقع.

المردود: اكتبوا إلينا!

بالنسبة لهذه المواد وغيرها يهمنا أن نتلقى منكم

- رأيكم في المجموعة؟
- كيف استخدمتم النص
- هل استفدتم منه؟
- النصوص التي تقترحون إضافتها؟
- صعوبات في استخدام النصوص (لغة، محتوى...)؟
- صعوبات في تنزيل النصوص؟ في طباعتها؟

مصادر النصوص والحق في الاستخدام

النصوص في هذه المجموعة مصادرها إما مواد نشرتها «ورشة الموارد العربية» أو غيرها. وقد حصلنا لها جميعاً على إذن بإعادة نشرها في هذه المجموعة.

يمكنكم استنساخ وتكييف النصوص بحسب الحاجة من دون إذن مسبق.

فقط نرجوكم:

- ذكر المصدر
- المحافظة على مضمونها العلمي ووضع الجمل والفقرات المقتبسة بين مزدوجين « ».
- إعلامنا بالتعديلات التي أدخلتموها.
- إرسال نسخة عن تقرير أو معلومات عن تدريب أو توثيق استخدمت فيه هذه المواد. نشكركم سلفاً!

- إذا ارتأينا نشر أي نص مما يصلنا منكم فسنطلب منكم إذناً مسبقاً.

فريق المشروع
ورشة الموارد العربية
arcleb@mawared.org

الباب الأول

أسس التربية والرعاية المبكرة

تغطي مرحلة الطفولة المبكرة بدايات حياة الإنسان من عمر الولاده حتى الثامنة أو التاسعة. وهي أسرع المراحل تطوراً في حياته. مع أنّ كل طفل ينمو ويتطور وفق وتيرة معينة إلا أن هذا يتمّ وفق مبادئ ومراحل محددة جسديّاً، وذهنيّاً، وعاطفيّاً.

في فصول هذا الباب سيتعرف القارئ على أوجه الرعاية المبكرة مع التركيز على المميزات العامة للطفل من الولادة حتى الثالثة التي يجب أخذها بعين الاعتبار في تربية الأطفال ورعايتهم. كذلك سيطلع القارئ تدريجياً على مراحل النّمو والتطوّر من التفاعلات الأولى وحتى مرحلة التدريب على استخدام المرحاض. أضف إلى ذلك عرض اتفاقية حقوق الطفل لهذه الفئة العمريّة وما تضيفه من معرفة آليات التّعلّم الأولى والتطوّر. كما يطرح الفصل بعض النظريات المتعلقة بالطفولة المبكرة وأهمية الإفادة منها.

تغطي فصول هذا الباب:

١ ـ تعريف مفهوم رعاية الطفولة المبكرة للتنمية

٢ ـ الحجج المؤيدة للاستثمار في رعاية الطفولة المبكرة

٣ ـ خصائص صغار الأطفال واحتياجاتهم

الفصل ١

تعريف مفهوم «رعاية وتنمية الطفولة المبكرة»

جوديث إيفانز مع روبرت مايرز وإيلين إلفيلْد(*)

إن مجال رعاية الطفولة المبكرة من أجل التنمية مجال جديد نسبياً، وهو يجمع بين عناصر مستمدة من عدة مجالات مختلفة منها تحفيز الرضيع، والصحة، والتغذية، والتعليم في الطفولة المبكرة، والتنمية في المجتمعات المحلية، وتنمية قدرات المرأة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والأنثروبولوجيا، وتنمية قدرات الطفل، والاقتصاد، إلى غير ذلك. وينجم الاهتمام الدولي برعاية وتنمية الطفولة المبكرة عن إدراك أن التنمية الصحية والفكرية والوجدانية والروحية والبدنية، والتنشئة الاجتماعية، والتفتح الثقافي، تتفاعل جميعها ويرتبط كل منها بالآخر في حياة صغار الأطفال. وإذا أردنا مساندة صغار الأطفال ومساعدتهم على الازدهار، فعلينا إذا أن نفهم التنمية بأوجهها المتعددة، وأن نهتم أيضاً بالسياقات التي يعيشون فيها. ولذلك، فإننا نعرّف (لأغراض المناقشة هنا)، رعاية الطفولة المبكرة على النحو التالي:

تشمل رعاية وتنمية الطفولة المبكرة جميع العناصر الداعمة التي يحتاجها كل طفل لإعمال حقه/حقها في البقاء والحماية والرعاية، التي ستكفل نماءه على الوجه الأمثل من الولادة وحتى سن الثامنة.

ولفهم معنى هذه العبارة بمزيد من الدقة، من الضروري أن يكون لدينا فهم مشترك لمعنى المصطلحات الرئيسية منها: الرعاية ـ الطفولة المبكرة ـ التنمية، وفيما يلي بيان لمعنى كل منها.

أ – الطفولة المبكرة

تُعرّف الطفولة المبكرة، حسبما تستخدم حالياً على الصعيد الدولي، بأنها فترة من حياة الطفل تبدأ منذ الحمل وتستمر حتى سن الثامنة. وهناك سببان لإدراج هذه الفترة من الحياة في تعريف رعاية الطفولة المبكرة للتنمية. السبب الأول هو أن هذا الإطار الزمني يتماشى مع الفهم السائد في مجال علم النفس النمائي للأساليب التي يتعلم بها الأطفال. فالأطفال دون سن الثامنة يتعلمون بأفضل شكل عندما تتوفر لديهم أشياء محسوسة يعالجونها بأيديهم، وعندما تتاح لهم الفرصة لاستطلاع العالم المحيط بهم، وعندما يكون بوسعهم التعلم عن طريق التجربة والخطأ في بيئة مأمونة وحافزة.

(*) «احتساب الطفولة المبكرة: دليل برمجة رعاية وتنمية الطفولة المبكرة». تأليف جوديث ايفانز مع روبرت مايرز وايلين إلفيلد. www.mawared.org الاصدار العربي الإختباري الأول، ورشة الموارد العربية، ٢٠٠٥.

وفي سن السابعة أو الثامنة تقريباً يدخل الأطفال في «سن الإدراك»، فيبدؤون في النظر إلى العالم بشكل مختلف. ويمكنهم تحليل الأفكار وتعلم المفاهيم بواسطة العقل، ويقل اعتمادهم على الأشياء المحسوسة. ومن ثم، ومن حيث نظرية التعلم، فإن الفترة الممتدة من الولادة وحتى سن الثامنة هي فترة من الحياة يسود فيها التعلم عن طريق العمل والفعل، وإن كان الأطفال هم يتعلمون أيضاً من خلال الملاحظة والاستماع.

أما السبب الثاني فهو أن التعريف الدولي للطفولة المبكرة يشمل النماء قبل الولادة، ويستمر خلال السنوات الأولى من التعليم الابتدائي (من السادسة وحتى الثامنة) نظراً لأهمية استمرارية الخبرات بالنسبة للأطفال. ولئن كان بنية المخ تتحدد بيولوجياً وتنمو قبل الولادة، فإن الوصلات المخية التي تتسم بأهمية حيوية في إرساء الأساس لجميع مراحل النمو اللاحقة تنجم عن تفاعل الطفل مع البيئة (البشرية والمادية). وتقع أسرع فترة يتطور فيها الدماغ في العامين الأولين من الحياة، وتحدد مسالك الوظائف العقلية والوجدانية والبدنية/ المناعة والاجتماعية الهامة (Mustard 1998; Carnegie 1994). وتوفر الخبرات التي تتراكم لدى الطفل في الفترة من سن عامين حتى خمسة أعوام الأسس للتعلم وللتعليم النظامي فيما بعد، وكذلك لاكتساب المهارات الاجتماعية الأساسية. وتتسم الخبرات التي يكتسبها الطفل في المرحلة الانتقالية في المدرسة الابتدائية (من سن السادسة إلى الثامنة) بأهمية حيوية إذا ما أريد تعزيز ما سبق أن تعلمه قبل المدرسة، وإذا ما أريد للطفل أن ينجح في المدرسة وفي حياته لاحقاً.

ب ـ الرعاية

أضيفت كلمة «الرعاية» في الثمانينات إلى عبارة «تنمية الطفولة المبكرة» لإبعاد فكرة أن برامج الطفولة المبكرة مرادفة للتعليم قبل المدرسي عن تفكير مقرري السياسات ومقدمي البرامج.

وقد كانت برامج «رعاية الطفولة» مفصولة من الناحية المفاهيمية والموضوعية عن التعليم قبل المدرسي، إذ كانت ترتبط في أغلب الأحيان بالصحة، و/أو عمل المرأة، و/ أو الخدمات الاجتماعية. وسعياً إلى دمج هذه البرامج في إطار أوسع للطفولة المبكرة، عُدلت العبارة لتصبح رعاية الطفولة المبكرة وتنميتها.

وفي التسعينات، اتخذت كلمة «الرعاية» معنى مختلفاً. فأخذت منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) تستخدم هذه الكلمة فيما يتصل ببرامج التغذية. وهذا إقرار بأن التغذية الجيدة لا تقتصر على مجرد توفير الغذاء للأطفال. وتم تحديد الرعاية كعنصر أساسي في عملية تغذية نشطة تعزز النمو والتنمية الصحيين. فالأطفال الذين يتمتعون باهتمام دائم وودود يتمتعون بتغذية أفضل من التغذية التي يتمتع بها الأطفال الذين لا ينعمون بهذه الرعاية، كما أنهم يصبحون أقل عرضة للأمراض ويتعلمون بشكل أفضل. وعلى العكس، فإن الأطفال المهمّلين معرضون للأمراض وسوء التغذية، ويكونون أقل استعداداً ورغبة للتعلم (Engle and Lhotska 1997; Zeitlin 1990).

وتطور التعريف أكثر من ذلك. فالرعاية تعرّف اليوم بأنها عملية تؤدي إلى تهيئة «بيئة داعمة» من شأنها أن تدعم نماء الطفل الأمثل. وبعبارة عملية، فإن الرعاية مسألة مترسخة في الثقافة. فهي تشمل ما يمكن للكبار وغيرهم من الأشخاص ذوي الأهمية في حياة الطفل أن يقدموه، مثل البيئة الصحية والمأمونة، والتفاعل الداعم والوجداني، والقدوة الملائمة، والحفز، والحماية، والوقت، والتي تشكل جميعها عناصر احترام

لحقوق الطفل (Engle and Lhotska 1997).

وباختصار، فالرعاية هي مجموعة الأفعال المتكاملة التي تكفل توفير الحماية المتكاملة للطفل، وتدعم الجوانب الصحية والغذائية والنفسية والاجتماعية والمعرفية حتى نموه، ولذا، فإن الرعاية هي أحد العوامل الأساسية في تعزيز التنشئة المثلى للطفل.

ت ـ النماء / التنمية

يُعرّف النماء (أو التطور في نصوص أخرى development. المحرر) بأنه عملية التغيير التي يصل الطفل من خلالها إلى التمكن من مستويات متزايدة التعقيد من التحرك والتفكير والإحساس والتفاعل مع الأشخاص والأشياء في البيئة المحيطة به. وينطوي نماء الطفل على تفتح تدريجي للسمات التي تتحدد بيولوجياً وكذلك الخصائص التي تظهر الطفل فيما هو يتعلم من الخبرات. ويتسم النمو البدني والنمو العقلي والوجداني بأهمية حاسمة في مجمل نماء الطفل (Myers 1995).

ويتسم التعلم أيضاً بأهمية حاسمة في عملية النماء. ويُعرّف التعلم بأنه عملية اكتساب المعارف والمهارات والعادات والقيم من خلال الاختبار، والملاحظة، والتفكير، والدراسة والتعلم (Myers 1995). كما أن مستوى النماء الذي يصل إليه الطفل في مرحلة معينة إما أنها تيسر أو تكبح تعلمه في الحاضر والمستقبل على السواء (Levinger 1992). ولذلك، فإن التعلم عنصر أساسي في عملية النماء، وتتأثر نتيجة هذه العملية تأثراً كبيراً بنوعية الرعاية التي يتلقاها الطفل.

وإذا كنا ننظر إلى مهمتنا على أنها توفير الرعاية الملائمة دعماً لنماء الطفل، فعلينا أن نذهب إلى أبعد من الاهتمامات القطاعية وأن نفهم كيف نوفر نوع الرعاية الذي يقود إلى بقاء الطفل والى توفير المستوى الأمثل من الحماية والنماء. ويجب علينا أن نفهم أن التنمية الصحية والشمولية هي أول وأهم حق للطفل. كما يجب علينا أن ندرك العناصر التي تتألف منها الرعاية، وأن نفهم كيفية توفير هذه الرعاية في أوضاع متباينة. وحينئذ سنسترشد بهذا الفهم في وضع برامج على مستوى المجتمع المحلي تكون مؤاتية للطفل وتركز على الأسرة وتدعم نماء الطفل.

وباختصار، فإن البرمجة الخاصة برعاية الطفولة من أجل النماء مسألة تتعلق بتلبية الاحتياجات المتعددة للطفل عن طريق مراعاة عناصر الصحة والتغذية والحفز النفسي الاجتماعي، مع القيام في الوقت ذاته بدعم البيئة التي يعيش فيها الطفل. ومن ثم، فإن البرمجة في مجال رعاية الطفولة المبكرة وتنميتها تلبي الاحتياجات المحددة للأطفال، وتشمل إلى ذلك أيضاً أموراً مثل:

- العمل مع الآباء لتعزيز المهارات الوالدية
- العمل مع الأخوات والإخوة وسائر أفراد الأسرة للتعرف على الاحتياجات التنموية المحددة لصغار الأطفال، والتصدي لها وتلبيتها.
- العمل على توفير أو تقوية خدمات الرعاية النهارية
- السعي إلى مساندة النساء والأسرة من خلال توفير الدعم الاقتصادي.

وكذلك، فإن البرمجة في مجال رعاية الطفولة المبكرة ونمائها تدور حول العمليات المجتمعية:

- بناء قدرات الأسر والمجتمعات المحلية.

- العمل مع البرامج المجتمعية لقياس المشكلات وحلها.
- إعداد برامج مشتركة بين القطاعات.
- حفز التعبئة الاجتماعية.

ث ـ مقارنة الواقع

إن جميع الغايات المشار إليها هي غايات طموحة جداً، وعلى الرغم من الجهود الرامية إلى تحقيق تكامل البرامج على كافة المستويات (ابتداءً من المجتمع المحلي وحتى المستوى الوطني) لتلبية احتياجات الطفل والأسرة والمجتمع المحلي، فإن قلة قليلة من برامج رعاية وتنمية الطفولة المبكرة تمكنت فعلاً من العمل على جميع هذه المستويات، ومن تحقيق تكامل ما بين القطاعات. فهناك عدد من العوامل التي تعيق التكامل الفعلي في البرمجة. وتشمل هذه العوامل ما يلي: الغيرة «السطحية» السائدة بين المهنيين من القطاعات المختلفة؛ المؤسسات والهياكل الموجودة والمتحجّرة في توجّهاتها؛ التقسيمات البيروقراطية في المنظمات والتي تجعل من الصعب العمل بشكل مشترك بين القطاعات. ومع ذلك، فإن هذا لا يمنعنا من الكفاح من أجل العمل على تكامل الخدمات التي تلبي بشكل أفضل احتياجات صغار الأطفال وأسرهم، وتؤدي إلى استخدام الموارد بأقصى درجة من الفعالية.

الفصل ٢

الحجج المؤيدة للاستثمار في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة

جوديث إيفانز مع روبرت مايرز وايلين إلفيلْد(*)

كان من الضروري قبل خمسة وعشرين عاماً الإسهاب في الرد على السؤال التالي: «لماذا الاستثمار في برامج رعاية الطفولة المبكرة وتنميتها؟»، حيث كان يسود شك كبير في قيمة التدخل في مرحلة مبكرة. وعلاوة على ذلك، كان كثيرون يظنون أن التجارب التي يعيشها الأطفال في السنوات المبكرة هي من اختصاص الأسرة على وجه الحصر، ولا تخصّ الحكومة أو السلطات العامة. أما اليوم، فإن الشك، وإن كان لا يزال موجوداً بدرجة كبيرة، يتضاءل بفعل حجم المعلومات الدالة على فوائد الاستثمار المبكر، وإعداد برامج ناجحة، ومطالب جديدة متصلة بتغير الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والديموغرافية والسياسية والتربوية، وأساليب التفكير الجديدة بشأن الأطفال والمجتمع، ومن بين الحجج التي تؤيد الاستثمار في رعاية الطفولة المبكرة وتنميتها ما يلي:

للأطفال الحق في العيش وفي تنمية كامل إمكاناتهم

هذا الحق منصوص عليه في اتفاقية حقوق الطفل. كما أنه حق مكفول بموجب الإعلان العالمي حول التربية للجميع، ومؤتمر القمة العالمي للطفل، وإعلان سلامنكا، والميثاق العالمي للقضاء على كافة أشكال التمييز ضد النساء، وغيرها. والعبارات التالية منبثقة من هذه المؤتمرات والاتفاقيات العالمية:

- إتاحة الفرصة لجميع الأطفال، دون تمييز قائم على الجنس أو العنصر أو اللغة أو الدين أو من أي نوع آخر، لتنمية إمكاناتهم بالكامل.
- يحتاج الأطفال، المعرضون للأذى البدني والعقلي، إلى وقاية أو رعاية خاصة.
- يحتاج الأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة بشكل خاص إلى مراعاة خاصة.
- يقع على الأهل والأسرة (أياً كان تعريفهم) – رجالا ونساء – المسؤولية الأساسية في تربية أطفالهم وتنميتهم وتعليمهم.
- ينبغي للحكومات أن تهيئ بيئة توجيهية تمكّن الأسرة والمجتمعات المحلية من

(*) «احتساب الطفولة المبكرة: دليل برمجة رعاية وتنمية الطفولة المبكرة». تأليف جوديث ايفانز مع روبرت مايرز وايلين إلفيلد. www.mawared.org الاصدار العربي الإختباري الأول، ورشة الموارد العربية، ٢٠٠٥.

القيام بمسؤولياتها المتمثلة في تنشئة الأطفال وحمايتهم.

إن العمل من **منظار حقوقي** الحقوق يوفر للبرمجة نهجاً مختلفاً بدرجة كبيرة عما يوفره العمل من **منظار الاحتياجات**. ويعرض الجدول ١–١ هذه المقارنة.

أهمية الطفولة المبكرة

مقارنة منظور الحقوق بمنظور الاحتياجات فيما يتعلق برعاية وتنمية الطفولة المبكرة

منظور الاحتياجات	منظور الحقوق
• الطفل متلق غير فاعل • الاحتياجات تنطوي على غايات – بما في ذلك غايات جزئية (مثلاً ينبغي تسجيل ٩٠٪ من البنات في المدارس) • يمكن تلبية الاحتياجات بشكل غير مستديم • يمكن ترتيب الاحتياجات بناء على أولويات • الاحتياجات لا تنطوي بالضرورة على واجبات • الاحتياجات ترتبط بوعود • الاحتياجات يمكن أن تتباين وفقاً للثقافات والأوضاع • يمكن تلبية الاحتياجات في أغلب الأحيان على الإرادة السياسية	• الطفل مشارك نشط • تنطوي الحقوق على ضرورة خدمة جميع الأطفال (١٠٠٪) • يجب إعمال الحقوق بشكل مستديم • لا يمكن ترتيب الحقوق حسب أولويات • الحقوق تنطوي على واجبات • الحقوق ترتبط بالتزامات • الحقوق لها طابع عالمي • التصدق مرفوض في ممارسة الحقوق إعمال الحقوق يتوقف على اختيار سياسي

المصدر : جونسون ١٩٩٨

ونظراً لأن مزيداً من المواليد الجدد يبقون على قيد الحياة. ونظراً لتسارع التغير الاجتماعي، فإن هناك ضرورة أدبية لدعم رفاه الطفل ونوعية حياته. ويزداد الالتزام ليشمل استباق الأحداث واكتشاف الأطفال الذين يرجح أن يواجهوا تخلفاً أو تأخيراً في نمائهم الاجتماعي والبدني والفكري، ومن ثم بذل قصارى الجهود للحيلولة دون حدوث ذلك.

حقوق مقابل الحاجات

• تتعامل اتفاقية **حقوق الطفل** مع الطفل باعتباره «ذاتاً» **صاحبة حقوق**، وهذا مفهومٌ حديثٌ نسبياً. إنّ معظم الناس (حتى الذين يعملون في تنمية وتربية الطفولة) يميلون إلى الاعتقاد بأن الطفل كائنٌ ذو **حاجات** يجب تلبيتها، وهذا ما تقرُّه الاتفاقية، لكنها تتجاوزه إلى إرساء مفهوم الحقوق. فبعد أن قامت الاتفاقية بعرض ما يحتاجه الطفل من أجل أن يعيش وينمو بكلّ ما فيه من طاقات وقدرات، نصَّت هذه الحاجات في بنود (أو موادّ) يمثّل كلٌّ منها حقاً واحداً. وبذا حدّدت الاتفاقية واجبات «الآخر» (أي الدولة، والمجتمع المدني، والمجتمع المحلّي) وألقت عليه مسؤولية إعمال هذه الحقوق على نحو يشمل **كلّ الأطفال** بدون تمييز.

حقوق الطفل هي حقوقٌ كونيّة، بمعنى أنها تنطبق على **كلّ طفل** من أطفال العالم، وفي الوقت نفسه، نراها تُبرز أهمية التنوع الثقافي بينهم.

• تضم الاتفاقية مجموعة من المعايير الكونية، تلتزم جميع الدول بإتباعها. وهي تعكس منظوراً جديداً للطفل، ينفي بأن يكون الطفل أحد «ممتلكات» الأهل، أو كائناً «عاجزاً» يثير الشفقة. بدل ذلك، تنظر الاتفاقية إلى الطفل على أنه فردٌ متميزٌ، وعضوٌ في الأسرة وفي المجتمع، وصاحب حقوق ومسؤوليات تتناسب مع عمره، ومع مستوى نضجه.

إن إدراك حقوق الطفل على هذا النحو يُبرز بقوة، كُلانية الطفل (أي المفهوم بأن كل الطفل كيانٌ واحدٌ موحّد)، وهو يُضفي الصفة «القانونية» على الحاجات ، فتغدو الحاجات حقوقاً مُلزمة، بعد أن كانت موضوعاً قابلاً للتفاوض في السابق. لم يعد الطفل، إذاً، مجرد متلقٍّ سلبي «لعطايا» الكبار، بل أصبح «ذاتاً» متميزة صاحبة حق.

- جرى إعلان اتفاقية حقوق الطفل عام ١٩٨٩ وصادقت عليها جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة باستثناء دولتين، هما الولايات المتحدة والصومال. والاتفاقية ذات صلة بمواثيق حقوق عالمية أخرى، من ضمنها:
- ١٩٤٨ مواثيق حقوق الإنسان
- ١٩٦٩ الميثاق العالمي للقضاء على كافة أشكال التمييز العنصري
- ١٩٧٨ الإعلان العالمي عن «الصحة للجميع» – ألما آتا
- ١٩٨١ الميثاق العالمي للقضاء على كافة أشكال التمييز ضدّ النساء
- ١٩٨٩ الاتفاقية العالمية لحقوق الطفل
- ١٩٩٠ الإعلان العالمي عن «التعليم للجميع» ـ جومتين/ تايلنده
- ١٩٩٤ المؤتمر العالمي حول التربية الخاصة ــ سلامنكا/ اسبانيا

أ – ما هي حقوق الطفل

الأطفال الصغار جداً (من صفر – ٣ سنوات):

- الحماية من الخطر الجسدي
- التغذية والرعاية الصحية الكافيتين
- التحصين المناسب
- وجود شخص بالغ يقيمون معه رابطة عاطفية
- شخص بالغ بوسعه فهمهم والاستجابة لإشاراتهم
- أشياء ينظرون إليها ويلمسونها ويشمونها ويسمعونها ويتذوقونها
- فرص لاستكشاف العالم المحيط بهم
- الحفز اللغوي المناسب
- الدعم في اكتساب مهارات حركية ولغوية وتفكيرية جديدة
- فرصة لتطوير بعض الاستقلالية
- المساعدة في تعليمهم كيفية السيطرة على سلوكهم
- فرص للبدء بتعلم كيفية الاعتناء بأنفسهم
- فرص يومية للعب بمجموعة من الأشياء

الأطفال في سن ما قبل المدرسة:

جميع ما ذكر أعلاه إضافة إلى:

- فرص لتطوير مهاراتهم الحركية الدقيقة
- تشجيع تطوير اللغة لديهم من خلال الحديث معهم والقراءة والغناء لهم
- نشاطات من شأنها تطوير حسهم بالتمكن (الإتقان)
- فرص لتعلم التعاون ومساعدة الآخرين والمشاركة
- تجريب مهارات ما قبل القراءة وما قبل الكتابة
- الاستكشاف الحسي المباشر من أجل التعلم من خلال الفعل
- فرص لتحمل المسؤولية وانتقاء الخيارات
- تشجيعهم على تطوير ضبط النفس والتعاون والمثابرة في إتمام المشاريع
- دعم حسهم بقيمة الذات
- تشجيع الإبداع لديهم

ما هي «الرّكائز» الأربع لاتفاقية حقوق الطفل؟

- **حق الطفل في البقاء والنّمو (المادة ٦):**

عدا عن أنها تعبّر عن حقٍّ أساسيّ، تلخّص هذه المادة الأهداف العامة للاتفاقية.

- **حق الطفل في عدم التمييز (المادة ٢):**

تنصّ هذه المادة على أنّ اتفاقيّة حقوق الطفل تنطبق على كلّ الأطفال بدون استثناء، بغضّ النظر عن أصولهم القوميّة، والثّقافيّة، والاجتماعية، أو عن أوضاعهم المعيشيّة.

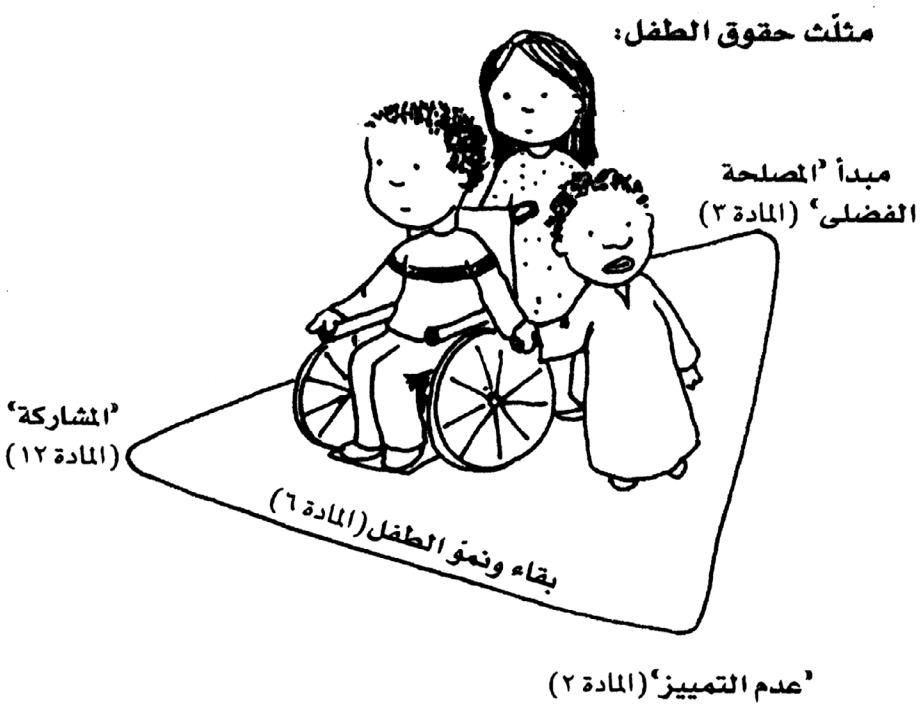
- **حق الطفل في المشاركة (المادة١٢):**

للطفل الحق في التعبير عن رأيه بحرية في جميع المسائل التي تمسّه، وفقاً لسنّه ومستوى نضجه. وله الحق في أن يُحترم رأيه.

- **مبدأ «المصلحة الفضلى» للطفل (المادة ٣):**

يجب وضع مصلحة الطفل في الاعتبار الأول عند اتّخاذ أيّ إجراءٍ يتعلّق به، ويؤثّر في حياته.

يوضّح الرّسم التالي كيف تعزّز مبادئ «المشاركة» و«عدم التمييز» و«المصلحة الفضلى» بعضها البعض، ويُبرز دورها الأساسي في أيّ إجراء يهدف إلى إعمال حقّ الطفل في «البقاء والنمو»:



مقارنة الواقع: فيما نحن نحاول تأسيس نظام للبرمجة استناداً إلى هذه المبادئ، يجب التسليم بأن كثيراً من المواد المتضمنة في هذه الصكوك الدولية يتعارض مع ما هو مترسخ في الثقافات المحلية. فالمبدأ الأول المذكور أعلاه مثلاً ينص على ما يلي: "إتاحة الفرصة لجميع الأطفال، دون تمييز قائم على الجنس أو العنصر أو الدين أو أي نوع آخر، لتنمية قدراتهم بالكامل". وهذا المبدأ يتعارض بشكل واضح مع المعتقدات والقيم والممارسات في بعض الثقافات. ولكي يتحقق هذا الهدف بشكل كامل، حتى على مدى فترة طويلة نسبياً من الوقت، فسيلزم حينئذ تغيير الثقافات المحلية.فسيتعين على سبيل المثال تغيير الأدوار المختلفة التي يؤديها الجنسان والمستقاة من المبادئ الدينية، كما سيتعين تغيير الممارسات المالية في المجتمع المحلي (خاصة إذا كانت هذه الممارسات تستبعد النساء أو الأقليات العرقية). وعلينا أن نسلم بأننا سنحدث تغييراً اجتماعياً في المجتمع المحلي من خلال برامج رعاية الطفولة المبكرة للتنمية على مستوى المجتمع المحلي.

تشير الدلائل إلى قيمة الاهتمام المبكر باحتياجات الطفل

يقيم البحث العلمي الدليل على أهمية تعزيز التنمية السليمة خلال السنوات المبكرة، ويثبت أن برامج الاهتمام المتكامل بالتنمية المبكرة توفر فرصة رائعة لتفادي مشكلات هذه الأخيرة، أو تخفيف حدتها، مما يعود بفوائد دائمة على الأفراد والمجتمع.

ولا تزال الأدلة المستقاة من مجالات الفزيولوجيا والتغذية والصحة وعلم الاجتماع وعلم النفس والتربية تتراكم، وتشير إلى أن السنوات المبكرة ذات أهمية حاسمة بالنسبة لتكوين الذكاء والشخصية والسلوك الاجتماعي. فالأطفال يولدون بقدرات بدنية واجتماعية ونفسية تمكنهم من الاتصال والتعلم والتطور. وإذا لم تلق هذه القدرات الاعتراف والدعم، فإنها ستضمحل بدلا من أن تنمو.

وتفيد الأبحاث بأن معظم نموّ الذكاء لدى الأطفال يحدث قبل سن السابعة. والسنة الأولى من الحياة هي أهم سنة من حيث تغذية الطفل ونموه البدني، والأطفال الذين يتعثرون خلال هذه السنة يتعرضون لخطر التأخر أو التخلف في التطور المعرفي (العقلي). فخلال العامين الأولين من الحياة يحدث الجزء الأكبر من نمو خلايا العقل، ويصحبه بناء الوصلات العصبية في المخ. ويقول الدكتور هاري ت. تشوغاني، الذي يعمل في جامعة Wayne State University، أن نمو العقل منذ الولادة وحتى سن عامين ونصف العام أو ثلاثة أعوام يركز مبدئياً، (على الأقل من حيث نشاط الدماغ)، على توسيع نطاق الوصلات بين الخلايا. وتتأثر هذه العملية لا بحالة الطفل الغذائية والصحية فحسب، بل أيضاً بنوع تفاعل الطفل مع الناس والأشياء في بيئته أو محيطه.

وإذا نما الدماغ بشكل جيد، زادت القدرة على التعلم وقلّت فرص الفشل في المدرسة وفي الحياة. والتعليم النجاح للطفل خلال سنوات الدراسة، وفي مشاركته في المجتمع كشخص راشد يتوقفان إلى حد كبير على الأسس الذي تم ترسيخها خلال السنوات المبكرة.

ب – فوائد البرامج الخاصة بالطفولة المبكرة

المنتفعون	مواقع التأثير	طبيعة التغييرات
الأطفال	التنمية النفسية الاجتماعية	تحسين التطور المعرفي (التفكير والاستدلال)؛ تحسين التنمية الاجتماعية (العلاقات مع الآخرين)؛ تحسين التطور العاطفي (صورة الذات، الأمان)؛ تحسين المهارات اللغوية
	الصحة	زيادة فرص البقاء على قيد الحياة؛ تقليل الإصابة بالمرض؛ تحسين التغذية؛ تحسين الوقاية الصحية وتحسين معدل الوزن والطول بالنسبة للعمر؛ تحسين توازن المغذيات الدقيقة.
	التقدم والأداء	زيادة فرص الالتحاق بالتعليم الابتدائي؛ تقليل احتمالات الرسوب؛ تحسين الأداء
الكبار	الثقافة العامة	الصحة والوقاية الصحية؛ التغذية (المتصلة بالحالة الغذائية لكل من الطفل والشخص البالغ)
	المواقف والممارسات	مهارات القيادة؛ الصحة والعادات الصحية؛ الممارسات الطبية والوقائية، تقديم العلاج في الوقت المناسب؛ التغذية؛ تحسين النظام الغذائي
	العلاقات	تعزيز تقدير الذات؛ تحسين العلاقات الزوجية والعلاقات بين الأبوين والأطفال والعلاقات فيما بين الأطفال
	العمالة	تحرير الأشخاص الكلفين برعاية الأطفال ليتفرغوا للبحث عن عمل أو عن عمل أفضل؛ توفير فرص عمل جديدة في إطار البرنامج؛ زيادة فتح الأسواق أمام السلع المتصلة بالبرنامج
المجتمعات المحلية	البيئة المادية	تهيئة المناخ الصحي؛ أماكن اللعب؛ مرافق جديدة متعددة الوظائف
	المشاركة الاجتماعية	تعزيز التضامن؛ زيادة مشاركة المرأة؛ مشاريع مجتمعية لمصلحة الجميع
	المؤسسات	الكفاءة؛ زيادة الاهتمام بالصحة بفضل تكامل الخدمات أو تغيير ممارسات المنتفعين؛ تقليل حالات الرسوب وحالات التسرب من المدرسة
	الفعالية	زيادة القدرة الاستيعابية / تغطية أوسع
	القدرات	زيادة الكفاءة / الثقة بالنفس و/أو تغييرات تنظيمية؛ تحسين أساليب التعليم ومضامين المناهج الدراسية
المجتمع	نوعية الحياة	تحسين صحة السكان؛ تقليل عدد أيام المرض؛ تقليل عدد الأميين ورفع المستوى التعليمي للسكان؛ زيادة المشاركة الاجتماعية؛ تحسين كفاءة القوة العاملة؛ الحد من الجنوح؛ تخفيض معدلات الخصوبة والولادات المبكرة؛ تقليل الفوارق الاجتماعية

(الإطار ٢ ـ ١)

الأطفال هم المستقبل، فهم يخلّدون قيم الثقافة

إن البشرية تنقل قيمها من خلال الأطفال. وتبدأ عملية النقل هذه بالرضّع. وللمحافظة على القيم المعنوية والاجتماعية – أو لتغييرها إلى الأفضل – يجب البدء بالأطفال. فقيم مثل التعايش معاً في وئام، وتقدير البيئة وحمايتها، تبدأ في الترسخ في الروضة، ويمكن تعزيزها من خلال برامج الطفولة المبكرة.

برامج الطفولة المبكرة تعزز الإنصاف

من الممكن أن يؤدي تزويد الأطفال ببداية حياة عادلة إلى العمل على تصحيح حالات التفاوت الجائرة في الجوانب الاجتماعية الاقتصادية وفيما يتعلق بالجنسين. فالأوضاع غير الصحية وحالات التوتر المرتبطة بالفقر تقترن بحالات عدم المساواة في التنمية والتعلم في فترة مبكرة. وتساعد أوجه عدم المساواة المذكورة على استمرار أو استفحال الغبن الاقتصادي والاجتماعي القائم. والأطفال من الأسر المحدودة الموارد، المحاصرون في حلقة مفرغة غالباً ما يتأخرون بصورة سريعة يتعذّر تداركها، عن أقرانهم الأكثر حظاً من حيث النمو العقلي والاستعداد للمدرسة والحياة، وهذه الفجوة لا تغلق بعد ذلك.

وتواجه البلدان صعوبة في تحديد معطيات العدل ومقوّماته في ظل ظروف الفقر الشديد، حيث هناك أيضاً نزعة نحو تهرّب الحكومات من مسؤولياتها وتحميلها للمواطنين، بمن فيهم الفقراء. والصمت ليس هو الرد المناسب. فعدم تدخل الحكومات بشكل مؤات لتعزيز التعليم في الطفولة المبكرة وتنميتها في ظل الظروف الصعبة، يعزز ويوطد عدم المساواة القائمة. وليس المقصود هنا مجرد تقديم مجموعة دنيا من المدخلات تلفت الانتباه إلى ضرورة تحقيق تكافؤ الفرص، ولكن المقصود هو أيضاً توفير مدخلات إضافية حيثما يلزم «لتحقيق المساواة في التنافس» اجتماعياً واقتصادياً.

رعاية الطفولة المبكرة للتنمية أداة للمشاركة الاجتماعية

يوفر الأطفال نقطة التقاء كافة الأنشطة الاجتماعية والسياسية التي يمكن أن تساعد في بناء

توافق الآراء والتنظيم للصالح العام. وعلى الرغم من أنه لا يمكن للأطفال التصويت، فإن السياسيين، خاصة على المستوى المحلي،أخذوا يدركون ويقدّرون أن الأطفال يمكن أن يكونوا بمثابة المحور الذي تلتقي عنده الأنشطة الاجتماعية والسياسية، وأن يسهموا في بناء توافق الآراء والتضامن في المجتمعات المحلية التي يعيشون فيها. ويحرص الآباء بشكل عام على تأمين مستقبل أفضل لأطفالهم، وغالباً ما يكونون على استعداد للتعاون والتضحية من أجل تحقيق هذه الغاية. وهذه القدرة على التعبئة التي تتمتع بها برامج الطفولة المبكرة يمكن أن تساعد على تعزيز اللامركزية التشاركية، والديمقراطية المحلية.

ويمكن اعتبار الاستثمار في برامج الطفولة المبكرة استثماراً في إعداد مواطنين على مستوى أعلى من التعليم. فالواقع أن شكل ومضمون الجزء الأكبر من التعليم قبل المدرسي (التعليم النشط، والتفاعل الجماعي، وما إلى ذلك) أكثر ملاءمة لتوفير السمات التي تعتبر أساسية للديمقراطية من شكل ومضمون الشطر الأكبر من التعليم الابتدائي ببنيته الحالية. فبينما يستمر التعليم الابتدائي في التوجه نحو علاقة سلطوية بين المدرّس والطفل، فإن الأساس الذي تقوم عليه معظم برامج الروضة هو الافتراض

أن الطفل يتعلم بشكل أفضل عن طريق الفعل والاستطلاع والتساؤل وحل المشكلات، حيث يقوم المدرّس بتسهيل مهمته بدلاً من فرض العملية التعليمية.

إضافة عنصر «رعاية الطفولة المبكرة للتنمية» إلى بعض البرامج الأخرى يمكن ان يجعلها أكثر فعالية

يمكن ضمان المزيد من النجاح لمجموعة متنوعة من البرامج الاجتماعية (مثل البقاء على قيد الحياة التي تشدّد على الصحة والتغذية، أو برامج التعليم الابتدائي، أو برامج تعزيز دور المرأة في المشاركة في التنمية) عن طريق دمج عنصر خاص بمجال رعاية الطفولة المبكرة وتنميتها. فعلى سبيل المثال، ومن بين استراتيجيات أخرى، إذا قدّم القطاع الصحي برامج لمساندة الآباء إلى جانب الخدمات العلاجية، فذلك سيزيد بلا شك فرص الطفل في البقاء على قيد الحياة، والتركيز على عملية التغذية ذاتها يمكن أن يزيد بشكل كبير قيمة التغذية التكميلية، وإيلاء الاهتمام «لاستعداد» الأطفال للمدرسة يمكن أن يجعل البرامج التعليمية أكثر فعالية، كما برامج رعاية الطفل يمكن أن تعزز بشكل كبير فرص المرأة في المشاركة في البرامج الهادفة إلى دعم دورها المنتج.

وباختصار، فإن الحجج المؤيدة لرعاية الطفولة المبكرة للتنمية تؤمن، إذا ما أُخذت معاً، ظروفاً قسرية للاستثمار المكثف في البرامج الرامية إلى تحسين الرعاية من أجل تحسين النماء في السنوات المبكرة، وربما تتفاوت وزن هذه الحجج المؤيدة للاستثمار في برامج رعاية وتنمية الطفولة المبكرة من حالة إلى أخرى، ولكنها جميعاً لا تخلو من الأهمية في أي وضع من الأوضاع. بيد أنه من الأهمية أن يكون لدينا فكرة عن كينونة صغار الأطفال قبل تصميم برامج الطفولة المبكرة. ويلي في القسم التالي عرض أكثر تفصيلاً لما يحتاجه صغار الأطفال، وخصائص عمليات التنمية والتعلم عندهم.

خصائص صغار الأطفال واحتياجاتهم

جوديث إيفانز مع روبرت مايرز وايلين إلفيلْد(*)

كل طفل هو شخص فريد، له مزاجه الخاص، وطريقته في التعلّم ومحيطه الأسري الخاص، ونمطه ووتيرته في عملية النموّ. ويحتاج الأطفال في مراحل نموّهم إلى أنواع مختلفة من التحفيز والتفاعل لممارسة مهاراتهم المطوّرة واكتساب مهارات أخرى. ويرد في (الجدول ١–٣) لمحة عامة عن تنمية الأطفال واحتياجاتهم في فترة ما بين الولادة والثالثة. وتجدر الإشارة إلى أنه ينبغي عدم اعتبار المهارات المذكورة في خانة «ما يفعله الأطفال» على أنها نمط عالمي أوحد، لاسيما من حيث تجليها في تصرفات الأطفال. وإنما يلزم بالأحرى تكييفها لكي تعكس الاعتبارات الثقافية والفرص المتاحة للأطفال لتنمية المهارات والمعارف والقدرات التي ترتبط اعتيادياً بسن معين.

احتياجات الأطفال النمائية

ما يقدر الأطفال على فعله	ما يحتاجه الأطفال
من الولادة حتى سن ٣ شهور	
إدراك العالم حولهم من خلال جميع حواسهم	الحماية من الأخطار المادية
تتبع الناس والأشياء بأعينهم	تغذية كافية (من الأفضل أن ترضعهم أمهاتهم فحسب)
ردّ الفعل إزاء الوجوه والألوان الزاهية	رعاية صحية كافية (التحصين، التزويد بما يحتاجه الجسم من سوائل عن طريق الفم، تأمين الظروف الصحية)
مدّ اليد وتلمّس اليدين والرجلين واستكشافها	وجود شخص راشد مألوف لديهم
رفع الرأس والالتفات نحو مصادر الأصوات	وجود شخص راشد يمكنه فهم إشاراتهم والتجاوب معهم
الصياح، ولكن يهدؤون في أغلب الأحيان عن الاحتضان	أشياء لينظروا إليها ويلمسوها ويسمعوها ويشموها ويتذوقوها

(*) «احتساب الطفولة المبكرة: دليل برمجة رعاية وتنمية الطفولة المبكرة». تأليف جوديث ايفانز مع روبرت مايرز وايلين إلفيلد. www.mawared.org الاصدار العربي الإختباري الأول، ورشة الموارد العربية، ٢٠٠٥.

البدء في الابتسام	الحمل والغناء والأرجحة
البدء في تطوير الإحساس بالذات	
من ٤ إلى ٦ شهور	
الابتسام كثيراً	كل ما سبقت الإشارة إليه، إضافة إلى
تفضيل الآباء والأقرباء الأكبر منهم	فرص لاستكشاف العالم المحيط
تكرار الحركات التي تثير اهتمامهم	التحفيز الملائم للغة التعبير
الاستماع بانتباه	فرص يومية للعب بمجموعة متنوعة من الأشياء
الاستجابة لدى التحدث إليهم	
الضحك والكركرة وتقليد الأصوات	
استكشاف اليدين والرجلين	
وضع الأشياء في الفم	
الجلوس مستندين إلى شيء، والتقلب، ومدّ العنق والتدحرج	
مسك الأشياء دون استخدام الإبهام	
من ٧ شهور إلى ١٢ شهراً	
تذكر الأحداث البسيطة	كل ما سبقت الإشارة إليه، إضافة إلى:
التعرف على الذات، وعلى أعضاء الجسم وعلى الأصوات المألوفة	تزويدهم بالأغذية المساندة الإضافية
إدراك أسمائهم، والكلمات الشائعة الأخرى	توفير فرص للاستماع إلى القصص وقراءتها لهم
النطق بالكلمات الأولى ذات المعنى	بيئة آمنة يستكشفونها
استكشاف الأشياء وخبطها وهزها	
العثور على أشياء مخبأة، ووضع الأشياء في علب	
الجلوس بمفردهم	
الزحف والنهوض للوقوف والمشي	
إبداء الخجل أو القلق عند الالتقاء بالغرباء	
من عام إلى عامين	
تقليد أفعال الكبار	كل ما سبقت الإشارة إليه، إضافة إلى:
التكلم وفهم الكلمات والأفكار	المساعدة على اكتساب مهارات جديدة في الحركة واللغة والتفكير
التمتع بالقصص وتجربة استخدام الأشياء	فرصة لتطوير قدر من الاستقلال
المشي بثبات وتسلق الكراسي والجري	المساعدة في تعلم كيفية السيطرة على سلوكهم
تأكيد استقلالهم، ولكن تفضيل الأشخاص المألوفين لديهم	فرصة للبدء في تعلم كيفية رعاية أنفسهم
إدراك ملكية الأشياء	فرصة للعب واللإستكشاف

إقامة صدقات	اللعب مع الأطفال الآخرين
حل المشكلات	الافتخار بإنجاز الأشياء
قراءة القصص أو سردها عليهم يومياً	الرغبة في تقديم المساعدة في تنفيذ المهام
يجب أن تشمل الرعاية الصحية أيضاً	البدء في التظاهر باللعب
القضاء على الديدان، إذا ما احتاج الأمر إلى ذلك	
من عامين إلى ٣ أعوام ونصف العام	
الاستمتاع بتعلم مهارات جديدة	كل ما سبقت الإشارة إليه، إضافة إلى:
تعلم اللغة بسرعة	إجراء الاختيارات
الاستعداد الدائم للخروج	المشاركة في الألعاب التمثيلية
اكتساب القدرة على التحكم في اليدين والأصابع	غناء الأغاني المفضلة
الإصابة بالإحباط بسهولة	حل الألغاز البسيطة
التصرف بمزيد من الاستقلال، مع استمرار الاعتماد على الآخرين	تمثيل مواقف مألوفة

الباب الثاني

مراحل تطور الطفل

هذا الباب يضع أمام القارئ أهم أسس التطور والنمو، من الولادة حتى الثالثة، على الصعد الأربعة: الجسدي، والذهني، والنفسي والاجتماعي.

يغطي هذا الباب الفصول التالية:

٤ – مبادئ نماء تطور الطفل

٥ – التطور الجسدي

٦ – التطور الاجتماعي والعاطفي

٧ – تطور الكلام واللغة

٨ – تطور الدماغ والإدراك

الفصل ٤

مبادئ نماء وتطور الطفل

جوديت إيفانز وروبرت مايرز وإيلين إلفيلد(*)

ينبغي تصميم الخبرات التي يخوضها الأطفال، في أي عمر كان، بحيث تدور حول احتياجات الطفل وقدراته التنموية. ويحظى هذا الرأي بتأييد المؤلفات العالمية المعنية بكيفية نماء الطفل وتعلمه. في ما يلي تحديد لبعض مبادئ التنمية الأساسية التي يمكن استخدامها كدليل لتصميم أنشطة وخبرات ملائمة لصغار الأطفال.

التطور عملية شمولية ذات أبعاد مترابطة

الكلمة التي يستخدمها الجماعة العاملة على شؤون الطفولة المبكرة لوصف ما ينبغي أن تتصف به تنمية الطفل هي أنها «شمولية». والمقصود بهذه الكلمة هو أنه لا يمكن حصر تنمية الطفل في متغيرات منفصلة هي الصحة، والتغذية، والتعليم، والجوانب الاجتماعية والعاطفية والروحية. فجميع هذه المتغيرات مترابطة في حياة الطفل وتتطور في آن واحد. فالتقدم في جانب من هذه الجوانب يؤثر على الجوانب الأخرى. وبالمثل، فحدوث مشكلة في أحد هذه المجالات يؤثر عليها كلّها. على سبيل المثال، يؤثر سوء التغذية وسوء الحالة الصحية وعدم تقديم العناية بالطفل على النحو الأمثل تأثيراً سلبياً على النماء المعرفي والحركي والاجتماعي والعاطفي. وفي ما يلي مثال على كيفية التفاعل: بينما هناك عند الأطفال دوافع طبيعية لاستكشاف بيئتهم ومحاولة السيطرة عليها، فإن هذه الحوافز تضعف عند الأطفال الذين يعانون سوء الصحة أو سوء التغذية؛ وهذا يعوق تعلمهم ونموهم، مما يؤدي بدوره إلى مواجهة مشكلات في التعلم، الأمر الذي يؤثر على تقدير الطفل لذاته، مما يؤثر على عمليات التعلم اللاحقة. ولذا، ينبغي أن تشمل الأنشطة أيضاً الاهتمام بالتنمية البدنية (من خلال الصحة والتغذية)، وتنمية القدرات العقلية (من خلال التربية والحفز)، والتنمية الاجتماعية العاطفية (توفير الحب وفرص للمشاركة الاجتماعية)، والتنمية الروحية (على النحو المتعارف عليه في الإطار الثقافي للطفل).

النمو يبدأ قبل الولادة، والتعلم يبدأ عند الولادة

تحدث خلال فترة ما قبل الولادة تطورات هامة تؤثر على الدماغ والجسد وكيمياء الطفل. وتؤثر جميع هذه العوامل على قدرة الطفل على التعلم والنجاح

(*) «احتساب الطفولة المبكرة: دليل برمجة رعاية وتنمية الطفولة المبكرة». تأليف جوديث ايفانز مع روبرت مايرز وايلين إلفيلد. www.mawared.org الاصدار العربي الإختباري الأول، ورشة الموارد العربية، ٢٠٠٥.

والنمو والتمتع بصحة جيدة.

ولذا، من الضروري أن تضمن برامج رعاية وتنمية الطفولة المبكرة أن تتلقى المراهقات والحوامل ما يكفي من التغذية والرعاية البدنية والنفسية، وكذلك الحماية. وبالإضافة إلى ذلك، فمن المهم، أن تكفل للطفل بمجرد دخوله إلى هذا العالم، الدعم الغذائي الملائم (في شكل لبن الأم)، وكذلك توفير بيئة صحية وآمنة ونظيفة له، وأن ينعم الأطفال بالحب والتغذية.

تشكل السنوات الثماني الأولى من حياة الطفل الأساس الذي ترتكز عليه جميع مراحل النمو اللاحقة؛ ويتسم الاهتمام المبكر باحتياجات الطفل بأهمية حاسمة

أثبت المتخصصون في سيكولوجيا النمو أن السنوات الأولى من حياة الطفل تشهد نمو البنيات الدماغية والفسيولوجية التي يتوقف عليها النمو والتعلم اللاحقان. وقد ثبت أن الفوائد المترتبة على التدخل تزيد كلما جرى تقديم الدعم في مرحلة مبكرة. ومن المهم أيضاً الاهتمام المستمر لتنمية الطفل.

ولذا، فإن الاهتمام بصغار الأطفال منذ مرحلة الحمل وما بعدها يمكن أن يساعد على تفادي الصعوبات في المرحلة اللاحقة. والرعاية الجيدة للرضع (الرعاية الصحية، والوجبات المغذية، والتغذية الفعالة، والتحفيز العقلي، والتفاعل) هي أفضل تدبير وقائي لتفادي حالات الإعاقة والتأخر النمائي.

ومن الممكن أن تغطي مشروعات رعاية الطفولة المبكرة للتنمية هذه المرحلة بأكملها، أو أن تركز على فترات أقصر في إطار هذه الفترة الزمنية. كما يمكنها أن ترتبط بالصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، و/أو تركز على بيئة الطفل طوال مرحلة الطفولة. ولكن إذا ركز المشروع على فئة عمرية محدودة، فمن المهم أن يكون مخططو هذا المشروع على دراية بالخدمات والأنشطة التي ستأتي فيما بعد في حياة الطفل (كما هو الحال مثلاً بالنسبة لمحيط المدرسة الابتدائية). وأن يقيموا روابط معها، وذلك عملاً على استدامة المكاسب المحققة واستثمار أكبر قدر في المشروع.

ملاحظة: تشير البحوث إلى أن وجود فجوات كبيرة في توفير ما يحتاجه الطفل (خاصة من حيث التغذية والصحة والتحفيز) في المرحلة الهامة الممتدة من الحمل حتى الالتحاق بالتعليم الابتدائي، يمكن أن يؤثر سلباً على تنمية قدرات الطفل طوال حياته. فإذا تم مثلاً توفير برامج تغذية وتحفيز للطفل خلال السنوات الثلاث الأولى، ثم انقطعت هذه البرامج خلال سنوات الروضة، فستضيع المكاسب التي حققها الاهتمام المبكر هباءً (Grantham-McGregor et al. 1998).

تتفاوت احتياجات الأطفال خلال سنوات الطفولة المبكرة

تتباين الاحتياجات التنموية للطفل خلال السنوات الأولى من الحياة وفقاً لعملية نضج كل طفل. ولذا، سيكون للبرامج نقاط تركيز مختلفة فيما يتعلق بالحالة النمائية للطفل. وعلى أقل تقدير، يمكن التمييز بين الفترات التالية:

- **فترة ما قبل الولادة** وحتى المولد. ينصب التركيز خلال هذه الفترة على الأم عبر برامج صحة الأمومة والطفولة، وعبر دعم وتثقيف الأهل.

- **الطفولة** (حتى ثمانية عشر شهراً تقريباً). يلزم التركيز خلال هذه الفترة على الصحة والتغذية بشكل خاص. وتتسم الرضاعة الطبيعية بأهمية حاسمة؛ وينبغي بذل كافة الجهود لإبقاء الطفل إلى جانب أمه. وتتمثل المهام المركزية فيما يبدو في التعلم الحسي، لاسيما السمعي والبصري، والتحكم في الحركات البدنية، والارتباط براعٍ أساسي.
- **مرحلة تعلم المشي وما بعدها** (من نحو ثمانية عشر شهراً إلى ستة وثلاثين شهراً). تظل التغذية تتسم بأهمية حيوية خلال هذه الفترة. وتتطور مهارات الطفل في مجالات التنسيق واللغة والقدرة على التفكير والمهارات الاجتماعية تطوراً سريعاً.

تشترك عوامل متعددة في تحديد نمو الطفل، وتتفاوت درجات النمو تبعاً لحالة الطفل الغذائية والحيوية الطبية، ولميراثه الجيني، ولبيئته الاجتماعية والثقافية.

لئن كان هناك نمط أو سلسلة من المراحل المتعاقبة للنمو التي تصدق على معظم الأطفال، فإن معدل النمو وطابعه ونوعيته تتباين من طفل لآخر نتيجة لما يقدمه الطفل للعالم (طبيعة الطفل)، والخبرات التي يعيشها الطفل في العالم (تنشئة الطفل)، وتؤثر الثقافة على النمو بأشكال مختلفة (وعلى سبيل المثال، تختلف أهداف الأطفال من ثقافة لأخرى؛ وينتظر من الأطفال أن يتحملوا المسؤولية في أعمار مختلفة؛ وتتباين أنماط الاتصال بين الكبار والأطفال بدرجة كبيرة). ومن المهم أن يستخدم الكبار أساليب تتلاءم مع نمط نمو الطفل، وذلك لا في المجال المعرفي فحسب، بل في المجالات العاطفية والإدراكية والحركية أيضاً.

ولذا، فان يلزم أن تولي الأنشطة الرامية إلى تعزيز التنشئة الاجتماعية والعاطفية والروحية، والتعليمية، يجب أن نعطي الاهتمام إلى حالة الطفل الصحية والغذائية (السابقة والراهنة)، وأن تقدم أشكالاً مختلفة من التحفيز، تتماشى مع الثقافة، وذلك حتى مع مراعاة وجود حلقات متعاقبة وأنشطة من شأنها أن تيسر عملية التعلم والنمو.

يشكل نمو الطفل عملية تراكمية في طبيعتها، وليست بالضرورة تدرجية

تتسم السنوات المبكرة، كما لاحظنا، بأهمية حاسمة من حيث نماء الأطفال على المدى الطويل، وكلما كان الاهتمام الذي نوليه للتقدم التنموي للطفل مبكراً، كلما زاد احتمال تجنب المشكلات، كما لاحظنا أيضاً. وإذا ما تعرضت تغذية الطفل وصحته للخطر في مرحلة مبكرة، فإن نموّه سيتأخر أو يضعف، ومع مرور الوقت يسلك نمو الطفل مساراً تنازلياً. ونتيجة لذلك، يتخلف بعض الأطفال أكثر فأكثر بالنسبة لأقرانهم. ولئن كان بإمكان التدخل اللاحق أن يحسّن نمو الطفل، فليس من الممكن على الأرجح التوصل إلى العودة إلى سلوك المسار الأمثل بعدما تكون الدورة التنازلية قد بدأت. وكلما كان الطفل أكبر سناً، كلما زادت جرعة التدخل اللازم حتى يكون له أثر إيجابي (Grantham-McGregor et al. 1998; Wachs 1998).

ولذا، كلما كان الاهتمام لحالة الطفل الصحية والغذائية والتنموية مبكراً، كلما كان ذلك أفضل. ويجب أيضاً الاعتراف بأنه إذا كان التدخل سيجري بعد سن الثالثة، فقد يكون هناك حدود لما يمكن تحقيقه من حيث التغلب على أوجه القصور القائمة بالفعل

والناجمة عن سوء التغذية والمرض والإهمال. أما إذا وُفرت الرعاية الكافية (لاسيما فيما يتعلق بالتغذية والغذاء والتحفيز) في السنوات الثلاث الأولى، فيمكن حينئذ أن تحقق البرامج التي تركز على سنوات مرحلة الروضة نتائج إيجابية جداً على المدى الطويل. ولكن دون وجود قاعدة صلبة في السنوات الأولى، فإن فعالية برامج مرحلة الروضة ستكون محدودة.

الأطفال مشاركون فعالون في عملية نموهم وتعلمهم

تنطوي عملية التعلم على قيام الأطفال ببناء معارفهم بأنفسهم، وليس على فرضها عليهم من قبل الكبار. ومع الممارسة تتحسن المهارات التي تشكل الأساس لبناء المعارف. ومن المهم بالنسبة للأطفال أن تتاح لهم الفرصة لبناء معارفهم الخاصة من خلال الاستكشاف، والتفاعل مع المواد، وتقليد نماذج الأدوار.

ولذا، ينبغي أن تتضمن الأنشطة إتاحة الفرص للأطفال للتعلم من خلال العمل، والمشاركة في حل المشكلات، وتنمية مهارات اللغة والاتصال. ويجب ألا تركز برامج رعاية الطفولة المبكرة من أجل التنمية بشكل مفرط على الطريقة النمطية لحفظ وتعلم القراءة والكتابة والحساب، بل إتاحة فرص وفيرة للمشاركة النشطة، سواء أكان ذلك في البيت بالنسبة للمهام اليومية، أو في إطار أوضاع أكثر تنظيماً خارج البيت. وينبغي التركيز على كيفية التعلم (أي اتخاذ المواقف الإيجابية إزاء مهارات التعلم والتفكير) أكثر من التركيز على مضمونه.

النمو والتعلم يتحققان نتيجة لتفاعل الطفل مع الناس والأشياء الموجودين في بيئته

يتمثل دور الكبار (في البيت وفي الأماكن الأخرى) في مجال دعم تنمية الأطفال بتجاوبهم معهم عاطفياً والاشتراك في أنشطتهم، وفي إتاحة الفرصة لهم للتعامل مع أشياء ملموسة، وإجراء اختيارات، واستكشاف الأشياء واستطلاع الأفكار، والتجربة، والاكتشاف. ويحتاج الأطفال أيضاً إلى فرص للتفاعل مع أقرانهم ومع الكبار في بيئة آمنة توفر للطفل السلامة والقبول. ولذا، يمكن تعزيز التعلم والنمو عن طريق تهيئة البيئة الصحية، وتوفير المكان والمواد والفرص لمساعدة الأطفال على التعلم من خلال اللعب، سواء أكان ذلك في البيت أو في مكان آخر. ويمكن تشجيع الآباء والرعاة الآخرين على تنمية أطفالهم وتحفيزهم والتحدث إليهم واللعب معهم.

يعيش الأطفال في بيئة معينة – الأسرة والمجتمع المحلي والثقافة – وتُلبى احتياجاتهم على أفضل وجه في إطار تلك البيئة

ترتبط رفاهية الطفل ارتباطاً وثيقاً برفاهية الأسرة، وعلى وجه التحديد برفاهية مقدّمي الرعاية الرئيسيين. ومن ثم فإن دعم الأسرة والمجتمع المحلي يمكن أن يساعد الأطفال، وبالمثل، فإن دعم الأطفال يمكن أن يساعد الأسرة والمجتمع المحلي. ولما كان للبيئة أثر على نمو الأطفال، فمن الممكن أيضاً إعداد أنشطة تحدث تغييرات في بيئة الطفل.

ولذا، فإن تعزيز رفاهية مقدمي الرعاية الرئيسيين، وزيادة دخل الأسرة، والارتقاء بالصحة وتحسين الشروط الصحية في المجتمع المحلي، وتقويم الوسط الاجتماعي والسياسي سيؤثر على نمو الطفل وتطوره، على الرغم من أن هذه الخدمات لن يكون أثرها المباشر على المستوى نفسه لأثر تطوير للخدمات المعدة خصيصاً للطفل.

وباختصار، فإن البرامج التي تأتي في الوقت المناسب والمستمرة والمتواترة والمكثّفة والشمولية (الجامعة) هي التي لها أكبر فرصة في التأثير الإيجابي على النمو. وتحقق التنمية أفضل الآثار على المدى الطويل عندما يتم الجمع بين النواحي الغذائية والصحية والتنموية.

الفصل ٥

التطور الجسدي: كيف يتطور اللمس، والبصر والسمع والعضلات واليد والحركة؟

إيلفا إيلنباي(*)

أ – حاسة اللمس

حاسة اللمس هي الحاسة «الأوسع» لأن خلايا اللمس موجودة في الجلد وفي الأغشية المخاطية وتنتشر في كل أنحاء الجسم. هذه الحاسة مهمة لنعرف كيف نشعر جسدياً وروحياً. واللمس أساسي بالنسبة للجهاز العصبي بأسره.

وتنتشر النبضات العصبية في جميع أنحاء الدماغ الذي يطور أيضاً الحواس الأخرى. وإن لم يُلمس جسم الطفل فقد يختل توازن الجهاز العصبي بمجمله لأنه مرتبط ارتباطاً مباشراً بالأحاسيس والملامسة.

وقد أظهرت إحدى الدراسات أن معدل وفيات الأطفال كان عالياً في ميتم للأطفال، أما الطفل الذي كان سريره قرب الباب فقد تغلب على الصعاب وتكيّف مع الظروف بشكل جيد، وزاد وزنه، وكان الأكثر انسجاماً مقارنة بغيره. وتبيّن أن عاملة التنظيف كانت تجلس عادةً قرب الباب لتناول طعامها، وكانت خلال ذلك تثرثر وتداعب ذلك الطفل وتحضنه. إن اللمس حيوي جداً إلى درجة أن الإنسان يمكن أن يموت من دونه.

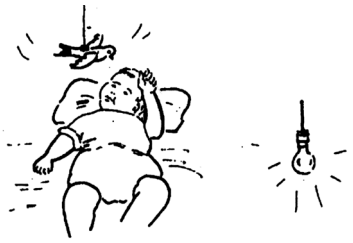
ولقد أجرى أميركي يدعى «هارلو» تجارب قام فيها بتربية قرود حديثة الولادة بواسطة «أمهات» اصطناعيات، بعضها مصنوع من أسلاك الفولاذ والبعض الآخر من القماش. ولاحظ «هارلو» أن القرود الرضّع كانت تشعر بالأمان مع الأم القماشية فكانت تعانقها وتعتلي ظهرها، وعندما كانت هذه القرود تشعر بالخوف كانت تلجأ إلى الأم القماشية طلباً للراحة النفسية. ومن ناحية أخرى، فإن القرود الصغيرة شعرت بعدم الطمأنينة والأمان مع الأم المصنوعة من الأسلاك الفولاذية ولم تتمكن من إقامة رابط عاطفي معها. وبدلاً من ذلك، فإنها بدأت تؤذي أنفسها وكان أداء وظائفها ضعيفاً جداً.

ولا تقتصر أهمية الأداء الجيد عند الرضيع حديث الولادة على القلب والرئتين فحسب، بل إن الجهاز العصبي أيضاً يحتاج إلى أن يبدأ العمل، وهذا ما يحصل من خلال اللمس وإثارة الحواس. ونذكر هنا كيف أن معظم الحيوانات تلعق صغارها فور الولادة لتنظيفها. وهذا ما يشكل إثارة قوية لحاسة اللمس.

(*) إيلبناى، إ. خطوات تطّورالطفل. بيروت: ورشة الموارد العربية (١٩٩٤).

تطور حاسة اللمس في الأعمار المختلفة

الولادة – شهر واحد:
يؤدي قَرص أسفل قدم الطفل برفق إلى رد فعل منه فيسحب الساق بأكملها.
يتجاوب مع درجات الحرارة مع الأصابع الدافئة والباردة، والماء الدافئ والبارد.
يمص الطفل أصابعه أو يده.



٣ – ٤ أشهر:
يبدأ الطفل بتحريك الأشياء المعلقة. يهدأ عند يبكي عندما يبلل نفسه.

٥ – ٦ أشهر:
يعض ويشد ويستطلع بأصابعه.

٨ – ٩ أشهر :
يريد لمس الطعام بأصابعه.

١ سنة:
يعبث بالطعام.
يصفق بيديه
يحب القبل والعناق
يشير بسبابته (إصبع الإشارة)

سنة ونصف:
يستعمل أصابعه أكثر ليحس الأشياء
يحب الأشياء الطرية
يلمس نفسه حيث يشعر بوجع

سنتان:
حساسة الألم تتطور. يفهم الطفل أنه يمكنه أن يؤذي نفسه إذا ما أحرق نفسه، مثلاً لقد تعلم الطفل الآن الخوف من النار
يمكنه أن يقلب صفحات كتاب، صفحة صفحة.

سنتان ونصف:
يمكنه التمييز بين الأشياء بأصابعه ومن دون النظر إليها

٣ سنوات:
يمكنه أن يفرّق بين الدافئ والبارد

كيف يمكن تدريب حاسة اللمس؟

- إن العامل الأهم، ومنذ البداية، هو تعويد الطفل على أن نلمسه ونقبّله ونحمله
- يلعب ألعاباً فيها الكثير من التلامس والاتصال الجسدي: **مثلاً:** لعبة الإستغماية («الغميضة»: الاختباء والبحث).
- يلمس رفيقه بعينين معصوبتين.
- ويسأل: من أنت؟ أين لمستُك؟
- يضع أشياء مختلفة في حقيبة، ويلمسها من دون النظر إليها.

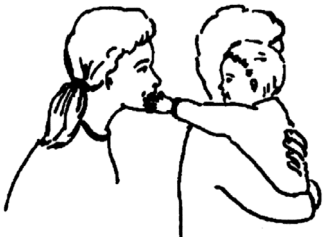
- يلعب بمياه من درجات حرارة مختلفة ويخلطها.
- ينظر إلى أشياء مختلفة، كالحجارة والعيدان والأكواز والعصي، ويلمسها ثم يغمض العينين ويعثر على الأشياء نفسها.
- يلعب بالصلصال (الطين) والرمل والماء، ولِب الخبز، والدهان، بالأصابع ويلصق الأشياء ببعضها.
- يرسم على ظهر رفيقه بإصبعه ويجعله يخمِّن ما رسم.
- يغني أغاني ويلعب ألعاباً يمسك فيها الأطفال بأيدي بعضهم بعضاً.
- يضع قطع قماش مختلفة في دُرج ويلمسها، ثم يصف ملمسها.
- يلعب ألعاباً فيها أغاني وألعاب جسدية مختلفة.

ملخص

إن العامل الأكثر أهمية هو توفير الكثير من الاتصال والتلامس الجسدي مع الطفل الصغير، من خلال حمله واحتضانه ومداعبته وملاطفته وتقبيله، وبتدليك وثني ذراعيه وساقيه في أثناء الاهتمام به، والتحدث إليه وإقامة الاتصال البصري معه.

الملامسة والاتصال الجسدي أمران مهمان، فهما يؤثران على قدرة الطفل على التعلم لأن اللمس يساعد على خلق التوازن في الجهاز العصبي.

هناك أطفال لا يريدون أن يلمسهم أحد، وتكون ردود فعلهم سلبية إن أنت حاولت ذلك نظراً لوجود عدم توازن في الجهاز العصبي عندهم. ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى الكثير من التلامس واللمس، ولكن على المرء أن يتقدم منهم بحذر، متذكراً ما يلي:



- من الأفضل الإمساك بالطفل بثقة وليس بتردد.
- يُفضل أن يلمس الطفل نفسه.
- أكثر ما يخافه الطفل هو لمس وجهه ورأسه.
- حاولي أن تجعلي الطفل يعانقك بدلاً من أن تعانقيه أنت.
- دعي الطفل يلعب بمواد تُدرِّب حاسة اللمس، كالصلصال (الطين) أو الرمل أو الماء، ولكن دعيه يقرر طريقة لعبه بنفسه.

يمكن تقسيم حاسة اللمس إلى:

- **الإحساس بالحرارة:** في الجلد نقاط دافئة وأخرى باردة، ويتعلم الطفل بالتجربة التمييز بين البارد والدافئ.

في البداية، لا يستطيع الطفل الصغير تحديد درجة السخونة أو البرودة ويكون علينا التأكد من عدم تعريضه للبرودة الشديدة أو لأشعة الشمس القوية والحارة. وعلينا التأكد كذلك من أن الطفل يأخذ حاجته الكافية من السوائل عندما يكون الحر شديداً.

- **الإحساس بالألم:** هذا الإحساس يلعب دور عنصر الحماية. وعند شعور الطفل

بالألم يدفعه إلى الإبتعاد عن المصدر الذي سبب له الأذى.

- يستطيع الطفل أن يشعر بالألم منذ اللحظة الأولى لولادته ولكنه لا يستطيع أن يميّز مصدره. عندما يصبح عمره ١٨ شهراً يصبح بإمكانه الإشارة إلى موضع الألم، وعند حوالي ٤ سنوات يحدد الطفل موضع الألم بالكلام دون الإشارة إليه.

ب – النشاط الحركي: الحركة

لا يتحرك المولود الجديد بوعي بل ينقاد وراء عدد من الانعكاسات (الحركات أو الاستجابات اللإرادية – ريفْلكْس). والانعكاس عبارة عن رد فعل يحدث آلياً عند تعرض الطفل إلى إثارة معينة.

مثلاً، إذا لمس أحدهم بإصبعه على كف المولود الجديد فإن الطفل يمسك بالإصبع. وهذا الإمساك انعكاس ينتهي في عمر ٣ – ٤ أشهر عندما يصبح باستطاعة الطفل الصغير أن يأخذ الأشياء ويتركها بوعي. ولتمكين الطفل من القيام بحركة واعية يجب تطوير الجهاز العصبي، كما يجب أن يؤدي المخ وظيفته.

ويمكن تقسيم تطور الحركة عند الطفل إلى أربع مراحل:

- **حركات انعكاسية**.
- **حركات متناظرة:** لا يمكن الطفل أن يميّز بين الحركات المفردة، بل هو يحرك ذراعيه وساقيه أو جسمه بكامله مرة واحدة. ويتحرك الذراعان أو الساقان في الوقت نفسه.
- **حركات موجهة إرادياً:** مع تطور المخ تختفي الحركات المتناظرة ويبدأ الطفل باكتساب القدرة على استخدام إرادته في توجيه حركاته.
- **حركات آلية:** تصبح الحركة آلية تدريجياً عند تكرارها باستمرار. وهذا يعني ان الطفل لا يحتاج إلى التفكير بما يفعله، فيركض، مثلاً، ويغني في الوقت نفسه.
- **يتعلم الأطفال بفعل نشاطهم**، وكلما ازداد تدربهم على حركةٍ ما أصبحوا أكثر براعة في تأديتها.

كل أطفال العالم فضوليون. وكل شيء عند الطفل الصغير هو عبارة عن مغامرة يجب اكتشافها. ويمكن إثارة فضول الطفل بتمكينه من رؤية الأشياء الجديدة أو سماع الأصوات المختلفة.

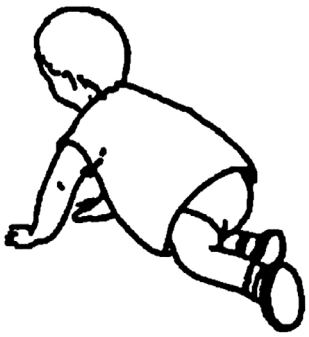
عندما يستلقي المولود الجديد على بطنه فإنه يحاول رفع رأسه، ولكن الرأس تسقط ثانية لثقلها. ويدير الطفل رأسه إلى أحد الجانبين للحصول على الهواء. وأول ما يتعلمه الطفل عند الاستلقاء على بطنه هو مطّ رقبته ورفع رأسه. ويتعلم بالتدريج رفع الجزء العلوي من جسمه بالإستناد على ذراعيه الأماميتن. ويصبح بإمكان الرضيع بعدها أن يرى ما حوله وأن يكتشف الأشياء الملونة الموجودة أمامه.

عندما يتعلم الطفل الصغير موازنة رأسه والجزء العلوي من جسمه يمكنه بعد ذلك أن يمد نفسه للوصول إلى ما يراه ويريده. ويستطيع أن يمسك بالشيء بيده ويبقيه في قبضته. وندرك أنه من المهم جعل الطفل يستلقي على بطنه لتمكينه من اكتشاف العالم الذي أمامه.

فهو بهذه الوضعية يمكنه أن يصل إلى الأشياء القريبة منه. إذ يستطلع الطفل الرضيع الأجسام بتذوقها وتلمسها وشمها والاستماع إليها. فهو عندما يكون مستلقياً على ظهره يكتشف يديه فجأة ويبدأ اللعب بهما. ويكتشف قدميه بالطريقة نفسها.وبكثير من التمرين يمكن الطفل أن ينسق بين انطباعاته البصرية وبين حركاته.

وأول حركة يقوم بها الطفل الرضيع باستخدام جسمه كله هي الإنقلاب. وهذا يحصل عندما يكون الطفل مستلقياً على بطنه فيفقد توازنه وينقلب على ظهره. وعندما يتعلم الطفل الرضيع الاستدارة من جانب إلى آخر يصبح بإمكانه الوصول إلى جسم أبعد من متناوله بقليل.

الزحف هو الحركة التالية في التطور إذا ما سُمح للطفل الصغير بالاستلقاء على بطنه. وما يحصل عادةً هو أن يمط الطفل نفسه نحو شيء ما ويرفس بساقه في الوقت نفسه الذي يمد فيه ذراعيه. وتكون رغبة الطفل الصغير عادة هي التي تُطلق هذه الحركة العفوية. ويدرّبه التلوي على الزحف والركض وركل الكرة بالقدم. من المهم جداً أن يجد الطفل فرصة للتدرب الملائم لكي يتعلّم الحركات المتقاطعة بين الذراعين والساقين.



بعد تعلّم التلوي يتعلم الطفل الصغير الزحف. وقد يتجاوز بعض الرضّع هذه المرحلة وربما زحفوا على مؤخراتهم بدلاً منها. لكن هذا الزحف لا يدرب على الحركة المستعرّضة (بالعرض) التي لها أهميتها الكبيرة بالنسبة لمعظم الحركات الأخرى فيما بعد.

عندما يقوم الطفل الصغير من استلقائه على ظهره فإنه يستدير أولاً على نفسه ليصبح في وضعية الاستناد إلى اليدين والركبتين، ثم يضع قدميه على الأرض بينما يسند نفسه على يديه. ويحتاج النهوض بالطريقة التي ينهض بها الكبار إلى توازن أفضل لا يكون الطفل قادراً عليه عادةً قبل عمر ٤ سنوات ونصف السنة.

في فترة ما بين الأشهر ١١ و١٨ من العمر يبدأ الطفل عادة بالمشي. في البداية، ينحني الطفل إلى الأمام ويتحرك بسرعة وكأنه يركض قبل أن يتمكن من المشي. ويحتاج المشي البطيء إلى التوازن.

بداء من عمر سنتين ونصف السنة يستمتع الطفل بالقفز، ولكنه يحتاج إلى ما

يسنده. ويبقى القفز صعباً ولا بدّ من التدريب عليه، وهو ما لا يستطيع الطفل أن يفعله عادة قبل عمر ٥ سنوات.

تطور النشاط الحركي في الأعمار المختلفة

من الولادة – ١ شهر:

عندما يستلقي الرضيع على ظهره تكون كل مفاصل الذراعين والساقين مثنية، ويتحرك جسمه كله في آن معاً.

إذا تحرك رأس الرضيع جانباً فإن جسمه كله يتحرك في الاتجاه نفسه أيضاً.

حين نشد الرضيع لفوق من ذراعيه فإن رأسه يتدلى مرتخياً إلى الوراء. وعند لمس مفاصل أحد أصابع القدم تنثني كل الأصابع الأخرى (إنعكاس الإمساك بالقدم).

عند تمسيد أسفل القدم الخارجي باتجاه الكعب ينثني إبهام القدم لفوق.

إذا كان الرضيع مستلقياً على بطنه فإنه يحرك رأسه بنفسه إلى أحد الجانبين إذا احتاج للهواء.

إذا كان الرضيع مستلقياً على بطنه فإنه يستطيع رفع رأسه لفترة قصيرة.

إذا ما حُمل الطفل عمودياً وأُسند إلى أرضية ثابتة فإنه يقوم بـ «حركات المشي».

٣ – ٤ أشهر:

لا يعود الجسم يتحرك أيضاً عند تحريك الطفل رأسه إلى الجانب. يمكن تحريك الرأس من دون مد ذراع الجهة نفسها وثني الذراع الأخرى: توازن الرأس جيد. عند الاستلقاء على البطن أن يسند نفسه على ساعديه.

يستدير الطفل من الجانب للاستلقاء على ظهره أو العكس.

٥ – ٦ أشهر:

يقفز الطفل قفزات صغيرة إذا ما حُمل عمودياً على سطح ثابت.

يمكنه الجلوس على ركبتك بإسناد بسيط لظهره.

يمكنه إسناد نفسه على ذراعين ممدودتين عند الاستلقاء على بطنه.

يضع ثقله على ساقيه إذا أنزلناه بسرعة على سطح ما.

يمكنه أن يقلب نفسه ليستدير من على البطن إلى الظهر.

٨ – ٩ أشهر:

يمكنه الجلوس طويلاً على الأرض وظهره مستقيم.

قد «يزحف» على بطنه.

يمكنه الوقوف إذا أُسند.

يحمي نفسه بذراعيه إذا وقع إلى الأمام أو الجانب.

سنة واحدة:

يحمي نفسه عند الوقوع.

يقف برهة بلا إسناد.

يبدأ خطواته الأولى.

١ – سنة ونصف:

يقف ويمشي من تلقاء نفسه بساقين منفرجتين.

يجلس.

ينهض (بالانقلاب على بطنه).

يقف على ركبتيه.

يُقرفص على عقبيه وينهض ثانية.

سنتان:

يرجع إلى الخلف

يركض ويتوقف في أثناء الركض.

يرتقي الدراجة.

يسير جانبياً.

يمشي على ركبتيه من دون الاستناد بيديه.

يركل الكرة بقدمه.

يقفز إذا أمسك أحدٌ بيديه.

سنتان ونصف:

يمشي بساقين أقل انفراجاً.

٣ سنوات:

يمشي جيداً

يقفز بقدميه معاً

برنامج النشاط الحركي الذي يستطيع الأطفال من مختلف الأعمار تنفيذه مرات عدة في الأسبوع:

من الولادة – ١ سنة:

ثني ومدّ ذراعي الطفل وساقيه

شد الطفل لفوق من ذراعيه.

يحرك ساقيه في حركة ركوب الدراجة.

يصفق بيديه

يتدحرج

يزحف نحو شيء ما.

١ – سنتين:

يتدحرج

يزحف كقط أو كلب

يجلس– ينهض

يمشي ببطء– يقفز

يدور حول نفسه.

٢– ٣ سنوات:

يمشي ببطء – يمشي ويضرب الأرض بقدميه.

يمشي ويصفّق.

يركل الكرة

يمشي إلى الخلف

يلعب دور الأفعى ويتلوى على الأرض

يقفز مع الموسيقى

ألعاب للنشاط الحركي:

- لعبة الكراسي الموسيقية (إسحب أحد الكراسي خارج اللعبة في كل مرة تتوقف فيها الموسيقى)
- لعبة القطة والفأر: حيث يقف الأطفال في دائرة باستثناء أثنين منهم يقوم أحدهما بدور القطة والآخر بدور الفأر. ويشبك أطفال الدائرة أيديهم لمساعدة الفأر على الهرب من القطة، بحيث يرفعون الأيدي لمرور الفأر ويخفضونها لمنع القطة من المرور. وعندما تقبض القطة على الفأر يجري تبديل الأدوار.
- لعبة «إفعلوا مثلي» أو «قلّدوني»: يقف الأطفال في صف طويل، ويقوم أولهم في الصف بأداء حركات مختلفة يختارها ويقلده فيها الآخرون، ثم يبدلون الأدوار فيأخذ طفل آخر محل الأول ويؤدي حركاته. وهكذا.
- لعبة الطائرات:

ينبطح الطفل على بطنه فوق درج أو كرسي ويمد ذراعيه وساقيه على شكل طائرة.

- لعبة عربة اليد ذات الدولاب الواحد.
- تمرين الضغط الرياضي
- لعبة «إفعلوا هكذا».. «افعلوا كذلك»: يؤدي الطفل حركات ويقول مع كل حركة «افعلوا هكذا» أو «افعلوا كذلك» فإن قال الأولى كان على الأطفال أن يقلّدوه، وإن قال الثانية فعليهم ألا يفعلوا شيئاً ولا يتحركوا.

- الضفادع الصغيرة: القفز في دائرة مثل الضفادع الصغيرة
- الركض والتوقف
- التشقلب
- ألعاب الكرة
- الوثب
- الاختباء والبحث («الاستغماية» «الغميضة» أو «الطميّمة»)

ج – حاسة المفاصل والعضلات

في مجال الحديث عن «النشاط الحركي» سنتحدث هنا أيضاً عن حاسة المفاصل والعضلات، وهي تسمّى أيضاً «الحاسة الحركية» وتعني «الإحساس بالحركة». وتعتمد حركات النشاط الحركي إلى حد كبير على كيفية عمل هذه الحاسة.

لولا حاسة المفاصل والعضلات لكان تحرك الإنسان رتبكاً وبطيئاً إذ كان سيترتب عليه أن ينظر إلى ما يفعل طول الوقت. والواقع أننا لا «نفكر في كيفية» فعل الأشياء عندما نتحرك أو نسبح أو نلعب الكرة. إن لحاسة المفاصل والعضلات «ذاكرة» جيدة، فإذا تعلمنا هذه الحركات مرة فإنها تصبح «آلية»، ويبقى بعدها «الشعور» بالحركات. ويمكن كذلك «تذكير» حاسة المفاصل والعضلات بمدى ثقل جسم ما بحيث تتناسب القوة المبذولة لرفع الجسم مع وزنه.

تهتم حاسة المفاصل والعضلات أيضاً بما يلي:

- معرفة كيف يبدو جسم الإنسان وكيف يشعر
- معرفة أسماء أعضاء الجسم المختلفة
- معرفة الفارق بين التوتر والاسترخاء
- القدرة على الشعور بالأثقال المختلفة للأجسام المختلفة.
- الشعور بكيفية تحرك الجسم
- فهم الاتجاهات المختلفة ومعرفتها
- فهم الوقت
- فهم مكان وجود الانسان في الحيّز المحيط

- الشعور بأن للجسم جانبين
- امتلاك جانب مسيطر

ما الذي يتقنه الطفل بواسطة حاسة المفاصل والعضلات في الأعمار المختلفة:

الولادة – ١ شهر:

تمييز وجه الأم

٣ – ٤ أشهر:

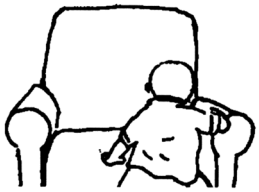
رؤية أصابعه واللعب بها عند الاستلقاء على الظهر

٥ – ٦ أشهر:

اللعب بأصابع القدمين لمس وجه الأم والأب.

٨ – ٩ أشهر:

التمتع بالتعرف إلى العالم المحيط به عندما نحمله، مثلاً أو ندفعه في عربته. يمد ذراعيه لكي يُحمل.



١ سنة:

يحب رمي الأشياء التي أمامه. يمكنه تقليد عدد من الحركات (التصفيق مثلاً).

يزحف في اتجاه معين.

سنة ونصف:

يبدأ بتفضيل إحدى اليدين.

يزحف على الدرج والمفروشات صعوداً ونزولاً.

يمكنه تجاوز العقبات أو الحواجز البسيطة.

يفهم كلمات مثل «أخرج»، «أدخل»

يمكنه مد يديه وساقيه عندما يُطلب منه

سنتين ونصف:

يعرف حوالي ١٥ عضواً من الجسم

يمكنه أن يزحف تحت الطاولة

يتسلق من فوق شيء ما.

يقف على شيء ما

يدور حول نفسه

يقفز إلى داخل صندوق كرتون مثلاً

يقف بجانب شيء ما أو شخص ما.

٣ سنوات:

يعرف حوالي ٢٠ عضواً من الجسم

يعرف ما إذا كان صبياً أم بنتاً

يفهم كلمات مثل: فوق، تحت، بجانب، داخل، على

تدريب حاسة المفاصل والعضلات:

- أرجحة الساق
- ركوب حصان خشبي هزاز
- لعبة المعكرونة المطبوخة وغير المطبوخة: تمثيل اليابس والطري
- اللعب بالأصابع
- اللعب بالكرة

- اللعب بالبالونات: تقاذفها.
- تصنيف أشياء ثقيلة مختلفة
- التأرجح، القفز
- التدريب على ألعاب يذهب فيها اللاعب إلى الأمام والوراء والجانبين
- الذهاب قدام إنسانٍ معيّن وخلفه
- الرسم صعوداً ونزولاً
- رسم خطوط عريضة – خطوط رفيعة
- الرسم بقطعة طباشير كبيرة
- الاسترخاء وسماع الموسيقى
- وضع أشياء في الاتجاه نفسه (التمرن على الاتجاه)
- لعب دور الأحصنة التي تركض والكلاب التي تمشي
- الجثوم بسرعة وببطء
- لعب لعبة التماثيل والتأرجح: يشد واحد الآخر في حلقة ثم يفلتون ويتجمد كل منهم في الوضعية التي وجد فيها دون حركة

- لعبة «افعلوا هكذا» و«افعلوا كذلك»
- لعبة «افعلوا مثلي»
- التكور كالكرة والاستقامة كالعصا
- تقليد حيوانات مختلفة من خلال الحركة
- اللعب بالصلصال (الطين) والعجين
- التحرك مع الموسيقى
- القص أو القطع

د ـ تطور اليد

كثيراً ما يكون الطفل حديث الولادة مقبوض اليدين. والمرحلة الأولى من تطور اليد هي «إنعكاس الإمساك». فعندما يلمس جسم ما راحة يد الطفل فإنه يحاول الإمساك به ألياً. ويستمر «إنعكاس الإمساك» عند الطفل ما بين ساعة ولادته والشهر الرابع من عمره بشكل عام، وعندما يختفي هذا الإنعكاس يترك الرضيع الأشياء بسهولة.

في عمر ٣ – ٤ أشهر، يتناول الطفل الأشياء بثلاث أصابع: الخنصر والبنصر والوسطى، ولا يستعمل الإبهام والسبابة. وبعد حوالي شهر يمكن الطفل أن يُسقط الشيء وعندما يبلغ ٦ أشهر من عمره يمسك الطفل الجسم بكف مفتوحة تماماً مع إحاطة الشيء بالأصابع.

وفي عمر ١١ – ١٢ شهراً يمكن الطفل أن يأخذ الشيء بإبهامه وسبابته وهو ما يسمّى بمسكة «الملقط» وفي هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يلتقط أجساماً صغيرة

بين سنة وسنتين من العمر، يمسك الطفل بالأشياء من جهتها العلوية وظهُر كفه متجه لفوق، وهو ما يسمّى «المسكة الرأسية» فيما بعد، في عمر السنتين، يمسك الطفل أو الملعقة بكل يده التي تلتف حول الجسم الصغير بينما يبقى الإبهام متجهاً نحو الأسفل وهناك عدد لا بأس به من الأطفال يمدون السبابة للمساعدة في التوجيه، وهي المسكة «المتقاطعة» وعند بلوغ الـ ٣ سنوات من العمر يمسك الطفل ذراعه بالطريقة نفسها ولكن برؤوس الأصابع. ويمكن الطفل الآن أن يرسم بالريشة.

إحدى الطرق الفعّالة لتدريب اليد هي قذف الكرة والإمساك بها، وهذا يطوّر عند الطفل أيضاً حاسة الأخذ والعطاء. نستعمل كرة كبيرة في البداية نظراً لصعوبة الإمساك بالكرة الصغيرة التي تتطلب من الطفل أن يكوِّر يديه.

عندما يقذف الطفل الصغير كرة كبيرة للمرة الأولى فإنه يمسك بها من الأسفل ويقذفها إلى الأمام والأعلى ولا يمكن الطفل ابن ٢ – ٣ سنوات أن يقذف الكرة في اتجاه محدد، كما أنه لا يستطيع أن يركض في أثناء قذف الكرة.

هناك حواس أخرى يمكن أن تتطور من خلال لعب الكرة، مثل:

البصر: يتابع الطفل الكرة بعينيه ويركز نظره عليها.

السمع: يسمع الطفل صوت ارتطام الكرة بالأرض أو الجدار.

اللمس: يشعر الطفل بالكرة تلمس راحتي يديه.

حاسة المفاصل والعضلات: يشعر الطفل الآن بالقوة اللازمة لقذف الكرة. ويتدرب على الاتجاه الذي يجب أن تُقذف به الكرة والمدى الذي يجب أن تصل اليه.

التوازن: يركض الطفل ويلعب الكثير من العاب الكرة

يلعب الأطفال الكرة في كل أنحاء العالم. وفيما يتدرب الأطفال فإنهم يفرغون أيضاً ما لديهم من طاقة فائضة،

كما أنهم يتعلمون التعاون. ويمكن عدة أطفال أن يلهوا بكرة واحدة فقط.

تطور القصّ

القص عملية صعبة لأنها تحتاج إلى التنسيق بين العين واليد. إضافة إلى ذلك، فإن عضلات اليد تحتاج إلى قوة معينة. وبدلاً من ذلك، فإن على الأطفال الصغار أن يمزقوا الورق. يجب عدم تعليمهم القص على خط معين إلى أن تصبح أيديهم جاهزة لمثل هذا التمرين:

١ – ٢ سنة يمزق الورق

١ – ٣ سنوات يقص عشوائياً

إذا كان النشاط الحركي ليد الطفل ضعيف التطور فالأفضل عدم تدريب الطفل مباشرة على مسكة لا يستطيع إتقانها. يجب أن يستخدم الطفل مواد أخرى لتدريب الشعور باليد (كالصلصال/ الطين والرمل والماء والألوان). والطفل يمكن أن يلعب ألعاباً بالأصابع، ويغني أغاني ترافقها حركات بالأصابع، وأن يبني بالمكعبات، وأن يلعب يخرزات خشبية، ويركب أحاجي الصور المقطعة (جيكسو)، ويخيط.

قدرات اليد في الأعمار المختلفة:

الولادة – شهر واحد

تكون اليد مقبوضة

«إنعكاس الإمساك» تمسك اليد بالأصبع التي توضع فيها ولكنها لا تستطيع إفلاتها.

٣ – ٤ أشهر

يأخذ إنعكاس الإمساك بالتراجع بحيث يمكن الرضيع أن يُلفت الجسم عندما يأخذه منه الشخص الكبير. يمسك براحته وبثلاث أصابع: الخنصر والبنصر والوسطى ولا يستعمل الإبهام أو السبابة. يمد يده ليأخذ الأشياء

أحياناً، إذا أمسك الرضيع شيئاً فإنه يمسكه من جانبيه

٥ – ٦ أشهر

يمكنه إمساك أجسام كبيرة نسبياً بيديه الإثنتين.

يمكنه إفلات الجسم بعد إمساكه

يمسك الأشياء براحة كفه وكل أصابع اليد التي تلتف حول الشيء من الجانب.

يمكنه نقل دمية من يد إلى أخرى

يضرب المائدة صعوداً وهبوطاً بملعقته وما شابهها.

يمكنه أن يأخذ مكعباً في كل يد ويضربهما الواحد بالآخر.

يستمتع برمي الأشياء على الأرض.

يمكنه أخذ الأشياء بأصابعه، كالمكعبات مثلاً.

يقلب ويلوي الأجسام التي ينظر إليها.

سنة واحدة

يمكنه أن يمسك بالأشياء الصغيرة بالإبهام والسبابة (مسكة الملقط).

يتمتع باللعب بأشياء مختلفة.

يمسك الشيء من فوق وظهر يده متجه إلى الأعلى (المسكة الرأسية)

يحرك ذراعيه دائرياً نحو الداخل

سنة ونصف

يمكنه إسقاط الأشياء عمداً

يحاول قذف الكرة

يمكنه بناء «برج» من ثلاثة مكعبات

يمسك بالملعقة بقبضة تلتف حول يد الملعقة. يحرك ذراعيه دائرياً نحو الداخل.

يمكنه أن يأكل بنفسه ولكنه ينثر الكثير حوله.

سنتين

يمسك بالطباشير والملعقة «بكامل قبضته« يمكنه بناء «برج» من ستة مكعبات يمكنه قذف كرة باتجاه محدد

سنتين ونصف

عندما يرسم يمسك القلم بكل يده، ولكن كثيراً ما تكون السبابة (إصبع الإشارة) ممدودة.

يمكنه مد أصابعه بشكل معقول عند تناول جسما

ما يحمل كرة كبيرة بذراعيه مستنداً إلى صدره

٣ سنوات

يمكنه سكب الماء في كوب.

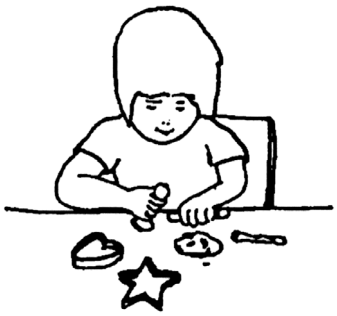
يمكنه بناء برج من ثمانية مكعبات.

يمسك بالقلم وبرفعه عالياً بمسكة «عرضانية» (بالعرض)

يرسم بتحريك ذراعه كلها ويمسك الطباشير بقوة.

يمكنه التقاط الكرة بيديه الاثنتين

تدريب تطور اليد: نصنع دمى أصابع صغيرة، ونرسم أشكالاً على الأصابع، ويلعب بها الأطفال «مسرح دمى».



نستعمل المواد التي تحفز الإحساس باليد، مثل الصلصال (الطين) والدهان والرمل والماء والتراب، وعجين الخبز.. ويتحسس الأطفال الأشياء ذات الملمس المختلف، كالناعم والقاسي والمدور والحاد (انتبه: المواد الحادة تُحفظ في درج) ويلعبون ألعاباً غنائية مصحوبة بتحريك الأصابع وألعاباً للأصابع.

يلعب الأطفال الكرة بطرق مختلفة: فيما بينهم، على الجدار، يرميها أحدهم للآخر، يلعبون بعدة كرات، يتنافسون في رمي الكرة في الهواء والتقاطها من دون أن تسقط على الأرض.

ولتطوير الأصابع واليدين:

– ندع الأطفال الصغار يرسمون بقطع طباشير ثخينة

يلعب الأطفال ألعاباً مختلفة بأيديهم، مثلاً: بأيد مقبوضة فوق الطاولة يحاول الأطفال مد إصبع بعد الأخرى ثم إعادة ثنيها واحدة بعد الأخرى أيضاً.

هـ – حاسة البصر (الرؤية) تطور الرؤية عملية معقدة، ففي الواقع على الرضيع أن يتعلم كيف يرى. ومنذ لحظة الولادة، يحتاج الطفل إلى الإثارة والحفز بانطباعات بصرية لكي يتطور الدماغ بحيث يتمكن من فهم ما يرى.

تطوّر الرؤية: يبدأ التطور بمحاولة غير محددة، أو حائرة، يبذلها الرضيع للتركيز (التبئير) على جسم ما بمساعدة «إنعكاس التركيز» هذا يعني أن تتمكن العين من «التركيز» على الحسم بدلاً من «المرور به» بلمحة واحدة ويمكن العين أن تتكيف مع المسافات المختلفة بواسطة عضلة موجودة حول عدسة العين.

المولود الجديد: يستجيب الضوء ويريد أن يدير رأسه باتجاه مصدره. خلال الأسبوع الأول يصبح بإمكان الطفل أن يركز على وجه الأم ويحاول تقليد حركات فمها.

في عمر ٣ أشهر: يمكن الطفل أن يتابع شخصاً ما بالتحديق به، كما يحب أن ينظر إلى أصابعه والأجسام الأخرى القريبة منه.

في عمر ٦ – ٧ أشهر: يستطيع الطفل أن ينقل بصره محدَّقاً في أجسام مختلفة، وكثيراً ما يكون حاد الرؤية.

وفي عمر ٨ – ١٠ أشهر: يستطيع الطفل أن يحرك رأسه وعينيه إلى الأعلى والأسفل من دون أن يفقد توازنه إذا كان جالساً.

بين ١ و٣ سنوات: تتطور العين باستمرار

ومن المهم أن تعمل العين وتتطوّر قدرتها على ترجمة أو تفسير ما ترى بشكل جيد من أجل تمكين الطفل من تعلم القراءة والكتابة من دون أي صعوبات.

كيف يفسر الأطفال الأشياء من خلال الرؤية في مختلف الأعمار؟

الولادة – شهر واحد

يغمض الطفل عينيه عندما يسقط عليهما ضوء مباشر، مثلاً

يبدأ التركيز بالتحديق

٣ – ٤ أشهر

يُظهر سعادته عند رؤية ثدي الأم أو زجاجة الحليب ويفهم أن ذلك يعني الطعام

يمكن أن تتابع العينان جسماً متحركاً من جانب إلى آخر.

يمكن الطفل تتبع جسم يدور ببطء أمامه

يمكنه تتبع جسم يتحرك صعوداً ونزولاً

٥ – ٦ أشهر

يرى الطفل الصغير جسماً على بعد منه ويمد نفسه في اتجاهه

يرى الفارق بين شخص مألوف وآخر غير مألوف

يمكنه أن ينظر إلى أجسام صغيرة

٨ – ٩ أشهر

يمكنه العثور على جسم مخبأ تحت قطعة من الورق

يبحث عن الأشياء التي تتدحرج بعيداً عنه.

يتعرف على أشياء كثيرة

سنة واحدة

يميز أجساماً كثيرة

يمكنه أن يأخذ شيئاً ما وأن يتحرك نحوه

يحب النظر إلى الصور

سنة ونصف

يمكنه العثور على شيء مغطى

يشير إلى الأشياء التي يريدها

يشير إلى الأشياء في الكتب المصورة

يمكنه أن يجد شيئاً محدداً بين كومة من الأشياء

سنتان

يمكنه وضع الأشياء حيث يجب أن تكون

يشير إلى الأشياء البعيدة عنه

يمكنه أن يدير الصورة إلي وضعها الصحيح

يمكنه بناء «برج» من ٣ – ٤ مكعبات

سنتان ونصف

يمكنه التمييز بين الألوان : الأحمر والأصفر والأخضر والأزرق والأسود والأبيض (ولكنه لا يعرف أسماءها)

٣ سنوات

يعرف اسم لون واحد

يمكنه حل بعض الأحاجي كتركيب شكلٍ ما في الفراغ المناسب

تدريبات لتطوير العين: يدرب الأطفال الصغار العين بالمراقبة والتتبع بالتحديق. ويحبون النظر إلي الأشرطة الملونة وحركات الناس والأشياء المختلفة المعلقة فوق السرير هنا تدريبات مفيدة:

- وضع أشياء مختلفة في جرة (مرطبان) ثم إخراجها
- فرز الأشياء في أوعية مختلفة بحسب اللون والشكل والحجم ... الخ
- تسيير السيارات على خط مرسوم بالطباشير
- ألعاب الكرة
- ألعاب الأصابع

- اللعب بدمى يدوية
- اللعب بالمكعبات
- حل الأحاجي
- الرسم والتصوير والدهان والقص واللصق
- سكب الماء، جرف الرمل
- البحث عن أشياء مختلفة في صورة ما
- العثور على أشياء موجودة في الغرفة
- جمع أجسام من الخارج ، كالحجارة أو أكواز الصنوبر أو أوراق الشجر الحمراء أو الملونة أو البلوط ..الخ
- نفخ فقاعات الصابون والإمساك بها.
- بناء أوكار وأكواخ وبيوت
- نسخ الأشياء التي يراها باستعمال المكعبات والصلصال (الطين) والخرز، وبالرسم .. الخ
- «لعبة كيم» تذكر الشيء الذي تم إخفاؤه

و – حاسة السمع

تمكننا حاسة السمع من فهم ما نسمع ومن ربطه بما سمعنا سابقاً.

يسير تطور السمع ببطء ويمكن المولود الجديد أن يسمع صوت أمه ويعرفه وأن يميز أصواتاً مختلفة، ولكنه لا يستطيع أن يفهم ما تعنيه الأصوات. ولا يتمكن الطفل من ذلك حتى يصبح جهازه العصبي المركزي أكثر تطوراً.

تطور السمع:

يمكن تقسيم إدراك السمع إلى ٤ مراحل:

(١) وعي السمع:

في هذه المرحلة يمكن أن يفهم الطفل أصواتاً بسيطة مثل الـ«الصّفير» والنقر والدق.

(٢) تركيز السمع:

وهذا يعني تمكن الطفل من فهم وسماع المصدر الذي أتى الصوت منه.

يحتاج الطفل إلى التدرّب على الإصغاء للأصوات. مثلاً:

وهذا يعني تمكن الطفل من فهم وسماع المصدر الذي أتي الصوت منه.

يحتاج الطفل إلى التدرب على الإصغاء للأصوات مثلاً: أن يغطي عينيه ويتمكن من معرف مصدر الصوت وأن يكون قادراً على أن يسمع مكان الأطفال الآخرين في الغرفة عندما يقولون أسماءهم.

(٣) التمييز ومعرفة الأصوات:

وهذا يعني أن يستطيع الطفل إدراك الأصوات والتهجئات والكلمات بطريقة صحيحة. وكثيراً ما يخلط الأطفال بين الأصوات المتشابهة.

عندما يطور الطفل السمع والنطق فإنه في البداية لا يسمع الأشياء كما يجب أن تكون. بدلاً من ذلك فإنه يكوِّن كلماته الخاصة به. وتدريجياً، «يسمع» الطفل إذا ما قال الكبير شيئاً صحيحاً أو خاطئاً، ولكن لا يسمع الخطأ الذي يرتكبه هو نفسه لأن إدراكه للسمع يكون ما زال قليل النضج إلى حد كبير. لهذا، فإنه من غير المفيد تصحيح الأطفال في هذه المرحلة نظراً لأنهم لا يعرفون أنهم يرتكبون الأخطاء . أن أفضل ما نفعله هو تكرار الجملة بشكل صحيح . (قارن الفصل عن السمع).

(٤) ذاكرة السمع:

إن احد العوامل الأكثر أهمية في التعلم هو تذكر ما قيل. وهنا يحتاج الطفل إلى التدرب على تكرار ما سمع، كالقصة مثلاً. وإذا بدأ الطفل المدرسة وذاكرته السمعية لم تتطور بما يكفي فإن ذلك يخلق له صعوبات نظراً لأن الطفل لا يستطيع أن يتذكر ما عليه أن يفعل، وهو يجد صعوبة في فهم الغرض من «المهمة» التي تُطلب منه. وهذا ما يؤدي إلى ضعف التركيز عند الطفل.

كيف تعمل حاسة السمع في الأعمار المختلفة

الولادة – شهر واحد

يستجيب الطفل صوت التصفيق المفاجيء

٣ – ٤ أشهر

يستجيب الطفل الصوت الرقيق الصادر عن تكتكة ساعة منبه موضوعة على بعد ٢٠ سم من أذنيه.

يعرف صوت أمه.

يتفاعل ايجابياً مع الموسيقى الهادئة.

يكره الضجيج العالي (يصرخ)

يفهم كيف يتكلم الإنسان الكبير معه، فيبتسم مثلاً إذا تكلّم الكبير بطريقة ودية.

٥ – ٦ أشهر

يصغي إلى المحادثات.

«يحادث» أمه.

٨ – ٩ أشهر

يفهم كلمات منفصلة

يحب إصدار الأصوات

يدير رأسه باتجاه المنادي

سنة واحدة

يصغي إلى سؤال : «أين كذا وكذا؟»

يطيع الأوامر البسيطة

يمكنه الإصغاء لفترة قصيرة

سنة ونصف

يصغي ويستجيب عن سماع اسمه

يستمع بالإصغاء إلى الأغاني والموسيقى

يفهم أن للأشياء والأشخاص أسماء

يمكنه تحديد مصادر الصوت بسرعة

يتبع الأوامر مثل: «هات كذا وكذا»

سنتان

يمكنه فهم أصوات أتيه من غرفة أخرى

كثيراً ما يكرر كلمات من جمل، وخصوصاً الكلمة الأخيرة من جملة شخص كبير.

يعرف أسماء ٨ – ١٠ أشياء مختلفة.

سنتان ونصف

يستمتع بالقصص البسيطة ويفهمها

ينفذ طلبات بسيطة مثل: «أخرج إلى الحديقة وهات حجراً»

٣ سنوات

يفهم عندما يقرأ له الكبير ويريه صوراً

يستمتع بأغاني الأطفال

تدريب حاسة السمع:

التمرن على التفريق بين الأصوات: أولاً الأصوات القريبة ثم تلك البعيدة

تقليد الإيقاعات

نُسقط جسماً على الأرض دون أن يراه الأطفال، وعليهم أن يحزروا أين هو، ما شكله ومن أي مادة صُنع.

ننتقل إلى الموسيقى

ندرب الأطفال على معرفة المزاج من الصوت أو النبرة: هل صاحب الصوت سعيد أم حزين أم غاضب أم خائف... الخ.

يدور الأطفال ركضاً في أثناء عزف الموسيقى، وعند توقفها يتوقفون وينصتون إلى التعليمات: أركض إلى الباب، إخلع حذاءك ... الخ.

الفصل ٦

التطور الاجتماعي والعاطفي
كيف يتطور الطفل عاطفياً واجتماعياً
من الولادة - ٣ سنوات

نانسي ماكِنْتاير(*)

السنة الأولى

على الرغم من أن معظم الأطفال يمرون بمراحل متشابهة أثناء تطورهم العاطفي والاجتماعي، يرى البالغون خلال السنوات الخمس الأولى كيف تبدأ الشخصيات الفردية لأولادهم بالبروز.

في غضون الأشهر الستة الأولى من الحياة، يبدأ الأطفال بالابتسام للناس، ويستمتعون حين يُخاطبهم الناس ويلاعبونهم، ويقلدون بعض تعبيرات الوجه والحركات التي يرونها، ويُبدون تفضيلاً لبعض الناس، كما اعتاد والداهم، على البعض الآخر.

في الأشهر الستة التالية، يصبح الأطفال عادة خجولين ومتخوفين من الغرباء. وقد يبكون حين يغادر أحد الوالدين وقد يُبدون تفضيلاً لأحد الوالدين أو لأحد المهتمين بهم على سائر الناس. وقد يجرب كثيرون تصرّفات معيّنة مع أحد الوالدين، كأن يرموا لعبة أو يرفضوا تناول صنف معين من الطعام. ولا يقلد الأطفال الرضع الأصوات فحسب بل كذلك الإشارات والإيماءات، ويستمتعون بوضوح بالانتباه الذي قد يجلبه هذا السلوك. وقد يبدأ كثيرون منهم بالتعاون في الإطعام والإلباس، فيشير الطفل بإصبع إلى صنف من الطعام أو أن يمد ساعداً لتسهيل تمرير أحد الكمين.

السنة الثانية

يبقى الطفل البالغ سنةً من العمر هو مركز عالمه الخاص به. وقد يستمتع باللعب قرب طفل آخر، لكنه لا يفهم المشاركة حقاً. وقد يخز طفل عيناً أو يشد شعراً من دون أن يعي أن هذا السلوك يؤذي طفلاً آخر. وببلوغه الشهر الـ ١٨ تقريباً، قد يتعلم اسمه ويتعرف إلى صورته في المرآة. وقد يحاول أن يساعد أحد الوالدين بتقليد أفعاله في انتقاء الألعاب أو في كنس الأرضية. ومع اقتراب الأطفال من سن السنتين، يلاحظ الوالدان أنهم يبدأون بالابتعاد عنهم. فلسبب وجيه يسمي الناس هذه المرحلة «مرحلة الرفض».

ويصبح الأطفال في عمر السنتين مستقلين بإصرار. ويبدي الطفل تركيزاً على نفسه فيما هو يتعلم ببطء عن العالم خارجه. ولن يشارك الآخرين أو يتناوب معهم أو

(*) McEntire, N. (2005). Social and Emotional Development: Birth to Age 5, Retrieved September, 2006 from http://www.illinoisearlylearning.org/faqs/socemotolev.html

يلعب بسهولة معهم. ويصبح السلوك العدواني أكثر تكرراً وتعمداً. وقد يبدو الطفل رافضاً للإصغاء بل يقلد نبرة الوالد أو الوالدة وكلماتهما كما هي حين يخاطب طفلاً آخر أو دبدوبه. وتشيع حالات الذروة والحضيض على الصعيد العاطفي. وقد يمارس ابن الثانية أسوأ سلوكه مع الشخص الذي يمحضه ثقته الأكبر. أما الحدود التي يحتاجها لسلامته الذاتية، وكذلك حدود حقوق الآخرين، فقد تجلب نوبات الغضب. لكنه يمكن أن يكون أيضاً رفيقاً حنوناً ومتحمساً.

السنة الثالثة

غالباً ما يكون أبناء الثالثة أكثر استعداداً للابتعاد عن الوالدين والاستمتاع باللعب مع الآخرين. وبالتشجيع، قد يطور الطفل القدرة على التناوب مع الآخرين ومشاركتهم. وقد يدعي أنه شخصية من برنامج تلفزيوني أو قصة. ويبدي كثر من أبناء الثالثة اختلافات جنسية أكيدة في نشاطاته. ويبدأون بتعلم التغلب على خلافات ثانوية مع رفاق اللعب لكي يمكن للعبة الاستمرار. وهذا سن يخلق فيه أطفال كثر أصدقاء وهميين. ويحتاجون أحياناً مساعدة في معرفة ما هو حقيقي وما هو وهمي.

الفصل ٧

تطور الكلام واللغة

إيلفا إيلنباي(*)

يبدأ تطور اللغة قبل الولادة. فالجنين يستطيع أن «يسمع» بعد بداية الحمل بستة أشهر. لهذا، فإن على الأم أن تتحدث وتغني للطفل الذي لم يولد بعد، وعندما يولد الطفل يمكنه أن يميز صوت الأم والأغاني التي اعتادت أن تغنيها.

ويريد الوليد الجديد الاتصال بالآخرين ويحاول تقليد حركات فم الإنسان الكبير عندما يقوم بين الاثنين اتصال بصري كثيف. والاتصال الأول – الذي يتم بلا كلمات – له أهمية قصوى بالنسبة لتطور اللغة وإقامة العلاقة العاطفية.

وإذا حاول الرضيع الاتصال مع شخص كبير لا يستجيب لإشاراته ينشأ خطر تأخر في التطور اللغوي. وهذا يمكنه أن يؤدي بالطفل إلى مواجهة صعوبات في تعلم القراءة والكتابة في المدرسة أكثر من الصعوبات التي يلاقيها رفاق عمره.

تطوّر اللغة في الأعمار المختلفة:

عند الولادة

صراخ: كل أطفال العالم يصرخون لحظة البداية. وهذه الصرخة تحتوي على الأصوات اللغوية في العالم كله. وبالتالي فإن باستطاعة الطفل الصغير أن يتعلم أي لغة كانت!.

١٤ يوماً

كل أنواع الأصوات الممكنة.

الولادة – شهر واحد

إنعكاس البحث: يبحث الرضيع عن حلمة ثدي أمه عند لمس شفتيه.

إنعكاس المص: يمص الطفل عند وضع حلمة الثدي أو حلمة زجاجة الحليب في فمه.

إنعكاس البلع: يمكنه أن يبلع طبيعياً.

البكاء المعبر عن مشاعر مختلفة.

(*) إيلبناى، إ. خطوات تطّورالطفل. بيروت: ورشة الموارد العربية (١٩٩٤).

١ شهر

يمكن ملاحظة الرضيع من طريقة صراخه.

٢ – ٣ أشهر

يبدأ بإصدار أصوات مناغاة غير مفهومة.

٣ – ٤ أشهر

يمص أي شيء

تغطي الشفتان الحلمة بشكل كامل.

يمكن إطعامه بالملعقة.

يبتسم للآخرين.

يقرقر عندما يضحك

يتلاعب بأصوات مختلفة: إ.. هـ، أ.. ه، أوا، ررر، غ غ غ.

٤ أشهر

يضحك، يصدر أصواتاً غير مفهومة، يتلاعب بالأصوات.

٥ – ٦ أشهر

يزول إنعكاس المص.

يمكنه أن يشرب من الكوب إذا ساعده أحد.

يعض كل شيء يوضع في فمه.

يستلقي بنفسه ويصدر أصوات مناغاة وخرخرة غير مفهومة.

يكرر الأصوات التي يصدرها بنفسه.

يغير طبقة الصوت ومستواه.

يعبِّر عن حالات مزاجه.

٦ أشهر

يصدر أصواتاً مختلفة، ويستطيع الآن تجربة كل أصوات العالم. وبعد بضعة أشهر تختفي الأصوات التي لا تنتمي إلى اللغة المحكيّة حوله.

٧ أشهر

يصبح واعياً الأصوات التي يصدرها هو، ويجرب الأحرف الصوتية والساكنة، مثل: بابابا، دادادا، ماماما.

٨ – ٩ أشهر

يقلِّد كل الأصوات التي يسمعها.

١٠ أشهر

سيل من المناغاة غير المفهومة، مع كلمة من حين إلى آخر، يبدأ بفهم الكلمات.

١ سنة

ينطق كلمات مفردة تعني جملة كاملة. مثلاً: «ماما» يمكن أن تعني: «ماما، أريد أن أكل».

سنة ونصف

يصبح الطفل نشيطاً ويتعلم المشي، وهي مرحلة يتباطأ فيها لفترة تطور اللغة. قد يمر الطفل في مرحلة هدوء.

سنتان

ينطق جملاً مؤلفة من كلمتين

يسأل: «ما هذا؟ (بالكلمات الدارجة حوله)». يصغي. يقلِّد.

٣ سنوات

ينطق جملاً مؤلفة من ٣ – ٤ كلمات.

يزداد عدد مفرداته.

تتم الزيادة الأكبر في المفردات في الفترة ٢ / ١ ٢ – ٣ سنوات

أحياناً، يبدأ الطفل في هذه السن بـ «التأتأة» نظراً لأن للتزايد السريع في مفرداتهم لا يترك لهم وقتاً طويلاً للتفكير.

هذه المرحلة مؤقتة، والواقع أن الطفل لا يتأتىء حقاً فيها. وبدلاً من الإشارة إلى تأتأة الطفل يجب توفير الهدوء والأمان له بحيث يستطيع أن يفكر في ما يريد قوله قبل أن يتكلم.

٤ سنوات

يتقن الطفل اللغة الآن بشكل جيد نسبياً. يبدأ باستعمال القواعد بشكل صحيح. ويصبح «كثير الكلام» ويحب السجع والكلمات المنظومة وإطلاق سيل من الكلمات وراء بعضها. ويتلاعب بالكلمات ويركِّبها. وقد تصعب على الطفل مخارج بعض الأحرف، مثل : ر، ث، ذ، ظ، ش.. الخ.

٥ سنوات

يستعمل جملاً أصعب مؤلفة من ٤ – ٥ كلمات. ويستعمل اللغة في أثناء اللعب.

٦ سنوات

يستعمل جملاً طويلة ومعقدة. يهتم بالقراءة والكتابة.

تدريب الكلام واللغة عند الأطفال:

تكلّموا مع الطفل طوال الوقت.

إقرأوا قصصاً مناسبة لسن الطفل: حاولوا أن توفروا كتباً مصورة للأطفال الصغار لكي يروا ويفهموا.

لتدريب عضلات الفم واللسان والشفتين يمكن لعب ألعاب يقوم فيها الطفل بالمص واللعق والنفخ وعمل «حركات» بالوجه، مثل نفخ المحارم الورقية أو الريش أو نفخ الأطفال على بعضهم بعضاً أو تقليد حركات الوجه المختلفة أو نفخ الفقاعات والبالونات.

رواية القصص، كقصة القطة التي تنظف نفسها لعقاً والتي تلعق الحليب، أو الدب الصغير الذي يلعق جرة العسل. ويمكن الأطفال أن يتابعوا القصة وهم يقومون بحركات بأفواههم.

في تدريب الأطفال على تمييز الأصوات والكلمات يمكن الإنسان أن يلعب ألعاب الاستماع، وذلك بالاستماع إلى ما هو عالي الصوت أو هادئ النبرة، والسؤال: «ما اسم الحيوان الذي يصدر هذا الصوت؟»، وبالعزف على آلة ما أو الغناء.

تدريب الأطفال على التعبير عن أنفسهم لغوياً يمكنهم من أن يمثلوا الخرافات والحكايات.

عندما يُصدر الطفل صوتاً خاطئاً يجب ألا نُصححه لأنه ربما لم يلاحظ أو لم يسمع الخطأ الذي ارتكبه. نكرر الجملة الصوتية بشكلها الصحيح، فهذا يتيح للطفل أن يسمع تدريجياً النطق الصحيح (قارن مع ص ٣٤ عن «السمع»).

ملخص

أفضل ما يمكن أن يفعله الأهل لأبنائهم الصغار هو الاتصال معهم والتحدث إليهم كثيراً.

ما الذي يؤثر على تطور لغة الطفل؟

- رغبة الطفل بالاتصال
- رغبة الإنسان الكبير في الاستجابة لاتصال الطفل.
- أن تعمل حواس الطفل (السمع، الإبصار، اللمس، النشاط الحركي) بشكل جيد.
- ذكريات الطفل أيام كان جنيناً
- الاتصال الحميم بشخص كبير واحد على الأقل.

لا يكون الأطفال الصغار قد طوروا «لغة داخلية» بعد، وهم يحتاجون إلى التفكير بصوت عال. ويحتاج أطفال ٣ – ٦ سنوات من العمر إلى أن يتكلموا بصوتٍ مرتفع عند قيامهم بأي عمل كان.

تطور احتياجات النطق يحتاج إلى:

- **عضلات جيدة في الأعضاء الخاصة بالنطق (حول الفم):** يستفيد الطفل من ألعاب تساعد على تدريب الفم على المرونة، مثل: اللعق، التقبيل، المص، النفخ.. إلخ.
- **سمع جيد:** يقلد الطفل الأصوات التي يصدرها هو نفسه. كل الأطفال يناغون ويخرخرون بشكل غير مفهوم، وحتى الصمّ منهم، ولكنهم يتوقفون عن ذلك إن هم لم يسمعوا أصواتهم. ويتعلم الطفل الأصوات واللغة من خلال تقليد الأصوات المختلفة والتمييز بينها.
- الاتصال مع شخص كبير واحد على الأقل.

يرتبط النطق وفهم اللغة بالذكاء. ويعتمد هذان المجالات إلى حد كبير على الاتصال الحميم الأولي مع الأبوين، فالمناخ العطفي المحيط بالطفل في البيت (أو حيث يقيم) يشكّل أساساً لتطوره اللغوي.

من المهم لعب الألعاب التي تدرّب الطفل على اللغة والحركات في آنٍ معاً.

الفصل ٨

تطور الدماغ والإدراك

هِيلين بي وديْنيز بُويْد(*)

بما أن المراحل التي حددها بياجيه تمثل سلسلة ثابتة، قد يظن المرء أنها خاضعة لتحكم خطة وراثية جينية، تشبه كثيراً سلسلة تطور المهارات الحركية.

أشار بياجيه إلى أن خطة موروثة كهذه للتطور الإدراكي موجودة، لكنها تعتمد على العوامل البيئية لتحقق التعبير الكامل عن نفسها. وأشار إلى أربعة مسبِّبات رئيسية للتطور الإدراكي، اثنان داخليان واثنان موجودان في محيط الطفل (Piaget & Inhelder, 1969).

واعتقد بياجيه أن الموازنة هي العملية الرئيسية التي يتم من خلالها التوصل إلى مراحل جديدة من التطور الإدراكي. وافترض أن عملية الموازنة هي استجابة آلية موروثة للنزاعات بين المخططات القائمة عند الطفل وبين التحديات الناجمة عن محيطه.

كذلك افترض أن النمط الأساسي لنضوج الدماغ (المشترك بين جميع البشر) يساهم في التطور الإدراكي. لذلك رأى أن الفروق الفردية في سرعة تقدم الأطفال عبر المراحل الأربع للتطور الإدراكي قد يفسرها جزئياً نضوج الدماغ بسرعات مختلفة قد تكون نتيجةً إما لفروق فطرية أو عوامل بيئية، كالتغذية.

والعاملان البيئيان اللذان استخدمهما بياجيه لتفسير التقدم عبر المراحل كانا «النقل الاجتماعي» (أو الإرسال transmission) والخبرة (experience)، و «النقل الاجتماعي» هو ببساطة معلومات يتلقاها الطفل من الناس الآخرين. وبحسب بياجيه، فإن الأهل والمعلمون وغيرهم يؤمّنون للأطفال المعلومات، كأسماء الأشياء وصفاتها، وكذلك نماذج من نمو الإدراك هي أكثر نضجاً من التطور. لنفترض أن طفلاً قبل عمر المدرسة يعتقد أن خزانته تتحول إلى وحش كل ليلة حين يُطفأ الضوء. ولطمأنته، يضيء أهله المصباح ويطفئونه تكراراً ليبينوا له أن الخزانة تبقى جزءاً من الأثاث سواء كان المصباح مضاءً أم لم يكن. وهكذا يستخدم الوالد مخططاً منطقياً ذا استخدامات متعددة في العالم المادي: «إن كان هذا الشيء خزانة حين يكون الضوء مضاءً، لا بد أنه يبقى خزانة حين يكون الضوء مطفأً. لا يمكن للظلمة أن تغير كون الخزانة خزانة؛ لا يمكنها أن تغير شيئاً إلى شيء آخر». ويتصارع المخطط المنطقي للوالد مع المخطط السحري

(*) Bee, H. & Boyd, D. (2006). *The Developing Child*. Boston: Pearson International Edition. 11th ed.

الذي يبني عليه الطفل اعتقاده بأن قطع الأثاث يمكن أن تتحول إلى وحوش في الظلمة. ونتيجة لذلك تحفّز الخبرة عملية الموازنة عند الطفل. وأشار بياجيه إلى أن البالغين يساهمون مساهمة كبيرة في تقدم الأطفال من مرحلة إلى أخرى تالية بواسطة أنواع كهذه من الأمثلة العامة.

وقصد بياجيه بـ «التجربة» تلك الفرص الخاصة بالطفل للفعل في العالم ومراقبة النتائج. حين يراقب المرء أطفالاً دون عمر المدرسة يلعبون على الشاطئ أو في صندوق من الرمل، سيلاحظ أن من نشاطاتهم المفضلة ملء أوعية بالرمل ثم إفراغها ثم إعادة ملئها. وقد ترى مجموعة من الأطفال يصنعون «جبلاً» من الرمل بهذه الطريقة. وبذلك يلاحظون أن الجبل لا يتماسك جيداً إن لم يُخلط الرمل بقليل من الماء، لكنهم سيلاحظون أيضاً أن كمية مفرطة من المياه لن تمكّن الجبل من التماسك. ومن خلال هذا النوع من التجريب وتعديل الأفعال، بحسب بياجيه، يحفز الأطفال غالباً تطورهم الإدراكي.

والمدرسة من الأمكنة التي يتعرض فيها الأطفال لفرص كثيرة من النقل الاجتماعي والتجربة. والواقع أن دراسات من كل أنحاء العالم تبين أن الأطفال الملتحقين بالمدرسة يتقدمون عبر مراحل بياجيه أسرع من غير الملتحقين (Mishra, 1997). وتساند هذه النتائج رأي بياجيه أن النقل من مرحلة إدراكية إلى أخرى ليس ببساطةٍ مجرّد مسألة نضوج بل نتيجة لتفاعل معقد بين المتغيرات الداخلية والبيئية. وأشار بياجيه إلى أن كلاً من هذه المتغيرات «ضروري لكنه غير كاف» لإنتاج تحرك من مرحلة إدراكية إلى أخرى. وبكلمة أخرى، تكون درجة معينة من نضوج الدماغ ضرورية لكل مرحلة، لكن تطور الدماغ وحده لا يمكن أن يجعل الطفل يتقدم إلى المرحلة التالية. فكل العوامل السببية – الموازنة والنضوج والنقل الاجتماعي والاختبار – يجب أن تتفاعل لتدعم بعضها البعض حتى يتقدم التطور الإدراكي.

الجهاز العصبي

يتألف الجهاز العصبي من نوعين أساسيين من الخلايا: الخلايا العصبية والخلايا الضامّة. والخلايا الضامّة هي «الصمغ» الذي يجعل الجهاز العصبي برمته يتماسك، إذ تؤمن صلابة الدماغ وبنيته، وتساعد على التخلص من البقايا بعد موت الأعصاب أو جرحها، كما تفصل الخلايا العصبية عن بعضها البعض. وتقوم الخلايا العصبية بمهمة تلقي الرسائل وإرسالها بين أجزاء الجهاز العصبي، وبين الجهاز العصبي وسائر أجزاء الجسم.

وللخلايا العصبية أربعة أجزاء رئيسية: (١) جسم الخلية الذي يشبه الهرم عادةً، و(٢) امتدادات لجسم الخلية تشبه الأغصان (تُسمى تفرعات)، هي المتلقيات الأساسيات للنبضات العصبية، و(٣) امتداد أنبوبي الشكل من جسم الخلية اسمه المحور العصبي (المحوار) ويمكن أن يصل طوله إلى متر واحد، و(٤) ألياف طرفية تشبه الأغصان عند نهاية المحور، وهي تشكل الناقل الرئيسي في الجهاز العصبي. وبسبب مظهر التفرعات الشبيه بالأغصان، يستخدم الفيزيولوجيون عبارات خاصة بعلم النبات حين يتحدثون عنها، فيشيرون إلى «شجرة التفرعات» و«تشذيب الشجرة».

أما نقطة اتصال خليتين عصبيتين، حيث تلتقي الألياف الطرفية للمحور بتفرعات الخلية العصبية الأخرى، فتُسمى نقطة الاشتباك، فيما يتم الاتصال عبر نقطة الاشتباك بواسطة مواد كيميائية تُسمى ناقلات عصبية، مثل سِيْروتونين أو دوبامِين أو

إْنْدورِفين. وعدد هذه النقاط هائل، فخلية واحدة في القسم الذي يتحكم بالبصر من الدماغ، مثلاً، قد تملك بين ١٠ آلاف و٣٠ ألف نقطة إدخال إلى تفرعاتها (Greenough, Black and Wallace, 1987).

تبدأ الخلايا الضامّة بالتطور بعد ١٣ أسبوعاً تقريباً من الحمل وتستمر في التراكم حتى عمر السنتين على الأرجح. وتتشكل الأغلبية العظمى من الخلايا العصبية بعد ١٠ إلى ١٨ أسبوعاً من الحمل (Todd, Swarzenski, Rossi & Visconti, 1995, Huttenlocher, 1994) وتتشكل الخلايا العصبية أساساً كأجسام خَلوية في جزء من الدماغ ثم تنتقل إلى أجزاء أخرى منه (Johnson, 2005). وباستثناءات قليلة، تشكّل هذه الخلايا العصبية (التي تكوّنت قبل الولادة) أغلبية الخلايا العصبية التي سيحملها الفرد طيلة حياته، فمعظم الخلايا العصبية التي تُفقد لاحقاً، إما بسبب الشيخوخة الطبيعية أو بسبب الصدمة أو المرض، لا يُستبدل.

وخلال هذه الأسابيع الأولى من المرحلة الجنينية، تكون الخلايا العصبية بسيطة جداً. في تتألف أساساً من جسم الخلية ومن محاور قصيرة وتطوّر بسيط للتفرعات. لكن في الشهرين الأخيرين قبل الولادة وفي السنوات القليلة الأولى بعد الولادة تطول المحاور ويحصل النمو الأساسي لـ «شجرة التفرعات». وتبدو التفرعات التي تتطور أولاً في الشهرين الثامن والتاسع بعد الحمل مرسلة كنوع من الجهاز الاستكشافي، إذ أن كثيراً من هذه التفرعات المبكرة يُعاد امتصاصه، ولا يبقى غير الامتدادات المفيدة. لكن في الأشهر الجنينية الأخيرة، يكون تشكل نقاط الاشتباك أبطأ بكثير، إذ إن معظم النقاط يتشكل بعد الولادة. ففي الجزء المسؤول عن البصر في الدماغ، مثلاً، يملك الأطفال في الشهر السادس من النقاط ١٠ أضعاف ما كانوا يملكونه لدى ولادتهم (Huttenlocher, 1994).

كذلك يحصل النمو الأساسي في حجم الجنين في وقت متأخر من المرحلة الجنينية. فالجنين يكتسب حوالى نصف طوله الذي يولد به بعد ٢٠ أسبوعاً على الحمل، لكنه لا يبلغ نصف الوزن الذي يولد به إلا بعد ذلك بثلاثة أشهر، أو حوالى ٣٢ أسبوعاً.

ستة فروق في التطور قبل الولادة

كل التطور السابق للولادة يخضع لتحكم سلاسل نضجية هي نفسها لكل أفراد جنسنا، ذكورهم وإناثهم، لذلك ليست الفروق الجنسية كبيرة في التطور السابق للولادة. لكن، على الرغم من ذلك، يبرز بعض الفروق وهي تمهد الطريق لبعض الفروق الجسدية التي تتضح في عمر لاحق.

بعد أربعة إلى ثمانية أسابيع من الحمل، يبدأ الجنين الذكر بإفراز الهرمون الذكري تِسْتوستيرون من الخصيتين البدائيتين. وفي غياب هذا الهرمون أو في حال أُفرز بكميات غير مناسبة، «يُخصى» الجنين، إلى درجة تطوير أعضاء جنسية أنثوية. ولا يبدو أن الأجنة الأنثوية تفرز أي هرمون مماثل قبل الولادة. لكن تواجد الهرمون الذكري يشكّل عارض في الوقت الحرج (مثلاً، من دواء ما تتعاطاه الأم، أو من خلل وراثي يُسمى التضخّم الكمّي الكظري التناسبي) يعطل أنثوية الجنين أو يذكّره، ما يعطيه أحياناً أعضاء جنسية تشبه الأعضاء الجنسية المذكرة ويؤدي كثيراً إلى تذكير السلوك اللاحق، كاللعب الخشن (Collar & Hines, 1995). ويبدو أن كثيراً من الهرمونات التي تؤثر في تطور الأعضاء الجنسية قبل الولادة (خصوصاً التِسْتوْستيرون في الذكور) تؤثر أيضاً

في نمط التطور الدماغي، فتؤدي إلى فروق دماغية غير ملحوظة بين الذكور والإناث وفي أنماط إفرازات هرمونات النمو خلال المراهقة، وفي مستويات العدوانية الجسدية، وفي الهيمنة النسبية للنصف الأيمن أو الأيسر من الدماغ (Ruble & Martin, 1998؛ Todd et al, 1995). وعلى الرغم من أن البحوث المبكرة أثارت أسئلة مثيرة جداً، لا تزال الأدلة في هذا المجال سطحية جداً، ومن الواضح أن الدور الذي تلعبه هذه الهرمونات السابقة للولادة في بنية الدماغ، بغض النظر عن طبيعته وعمله، إنما هو دور معقد جداً.

وتتقدم البنات بسرعة أكبر بقليل في بعض مجالات التطور السابق للولادة، خصوصاً على صعيد الهيكل العظمي. فهن يسبقن الصبيان بأربعة إلى ستة أسابيع في مجال التطور العظمي عند الولادة (Tanner, 1990). وعلى الرغم من التطور الأسرع لدى البنات، يكون الصبيان أثقل وأطول بقليل عند الولادة، وتكون لهم أنسجة عضلية أكثر وخلايا دهنية أقل. ففي الولايات المتحدة، مثلاً، يبلغ متوسطا الطول والوزن عند الولادة في الصبيان ٥٠ سنتيمتراً وأكثر بقليل من ٣,٥ كيلوغرام، مقارنة بأكثر بقليل من ٤٧,٥ سنتيمتر و٣,٥ كيلوغرام لدى البنات (Needleman, 1996).

والصبيان أكثر عرضة بكثير لكل أنواع المشكلات السابقة للولادة. فالنساء يحملن بصبيان أكثر بكثير مما يحملن ببنات (١٢٠ إلى ١٥٠ جنين ذكر لكل ١٠٠ جنين أنثى) لكن الأجنة المذكرة المجهضة فوراً تفوق تلك المؤنثة. ويولد ١٠٥ صبيان مقابل كل ١٠٠ بنت. والصبيان عرضة أكثر أيضاً للإصابات لدى الولادة (ربما لأنهم أكبر حجماً)، ويعانون تشوهات خَلقية أكثر (Zaslow and Hayes, 1986). وتبدو الأجنة المذكرة أيضاً أكثر حساسية لعوامل مثل تدخين المارهيوانة (الحشيشة) والإجهاد عند الأم، ما قد يؤثر سلباً في تطور الجنين قبل الولادة (Bethus, Lemaire, Lhomme & Goodall, 2005؛ Wang, Dow-Edwards, Anderson, Minkoff & Hurd, 2004). وتستمر طيلة الحياة كلها، كما يبدو، الفروق الجنسية في الضعف إزاء مشكلات معينة. فمتوسط العمر المتوقع لدى الذكور أقصر، ويعاني الذكور عادة معدلات أعلى من المشكلات السلوكية، ومصاعب تعلمية أكبر، واستجابات سلبية أكثر لعوامل الإجهاد، كقسوة الأم (Warren & Simmens, 2005). وقد يكمن أحد التفسيرات المحتملة، أقله لبعض الفروق الجنسية، في الفرق الجيني الأساسي. فلأن كثيراً من الجينات المسؤولة عن المشكلات أو الاضطرابات هي جينات منتحية (recessive) تكون محمولة على الصبغية (الكروموزوم) X، تعطي التركيبة XX البنات حماية أكبر من تناذر الـ X الهشّ وغير ذلك من الجينات المنتحية "السيئة" التي يمكن أن تُحمل على صبغية X واحدة، فالجينة المهيمنة على الصبغية X المقابلة هي التي ستعبر عن نفسها. ووجد علماء الوراثة، مثلاً، أن الجينة التي تؤثر في الضعف أمام الأمراض المعدية محمولة على الصبغية X (Brooks-Gunn & Matthews, 1979). ولأن الصبيان يحملون صبغية X واحدة فقط، تكون جينة منتحية كهذه أقدر على التعبير عن نفسها في الصبي.

وهناك فروق سلوكية أيضاً بين الأجنة المذكرة والمؤنثة. ومن الفروق الموثقة جداً أن الجنين الذكر، عادة، أنشط جسدياً (DiPietro, Hodgson, Costigan, Hilton & Johnson, 1996؛ DiPietro, Hodgson, Costigan & Johnson, 1996). كذلك، يستقر مستوى النشاط بين المرحلة الجنينية والطفولة (DiPietro, Accardo et al, 1997؛ Bornstein, et al, 2002). وهذا يعني أن الفروق الجنسية في مستوى النشاط لدى الأطفال ربما يبدأ في الرحم. فضلاً عن ذلك، فالأجنة الأنثوية أكثر استجابة للحوافز الخارجية (Groome et al, 1999).

الباب الثالث

كيف يتعلم الصغار؟

أهم عامل في مرحلة الطفولة هو القدرة على التعلم. وهي القدرة التي لاتزال تحيّر العلماء. ويذهب بعض الباحثين إلى أن التعلم يبدأ من مرحلة الرّحم. في هذا الفصل، سيتعرف القارئ إلى ما يتعلّمه الطفل، وطرق التعلّم، وأهمية التعلم من خلال اللعب أو التعلم من الخبرة والإكتشاف.

كما يزود القارئ بلوئح من النشاطات والألعاب المناسبة لأطفال من الولاده وحتى الثالثة من العمر.

محتويات الباب

٩. تعريف مفهوم التعلم

١٠. أهمية السنوات الأولى

١١. لا تطور بدون لعب

الفصل ٩

كيف يتعلم الأطفال الصغار؟

لِيْليان كاتْزْ(*)

تزخر البحوث الحديثة عن التطور والتعلم من الناحيتين الذهنية والاجتماعية بالدلالات الخاصة باستراتيجيات المناهج (المقررات) والتعليم في تربية الطفولة المبكرة. ولسوء الحظ، تميل الممارسات التربوية إلى التخلف عما هو معروف عن التعليم والتعلم. ويناقش هذا الملخص المناهج وأساليب التعليم التي تخدم أفضل من غيرها التطور بعيد الأمد عند الأطفال.

طبيعة التطور

يشمل مبدأ التطور بُعدين: البُعد المعياري المتعلق بقدرات معظم الأطفال في سن معينة وحدودهم، والبُعد الديناميكي المتعلق بالتعاقب والتغييرات التي تحدث على كل صعيد من أصعدة أداء الولد لوظائفه أثناء نموه. وفيما يشير البُعد المعياري إلى ما يمكن للأطفال أن يعملوه وألا يعملوه في سن معينة، يطرح البُعد الديناميكي أسئلة حول ما يجب على الأطفال أن يعملوه وألا يعملوه في وقت معين من نموهم على ضوء العواقب البعيدة الأمد المحتملة.

وفي كثير من برامج ما قبل المدرسة والحضانات، ينهمك الأطفال الصغار في ملء جداول العمل، والقراءة من بطاقات التعليم، أو تلاوة الأرقام بطريقة التلقين. لكن مجرد أن الأطفال الصغار يمكنهم عمل هذه الأمور بالمعنى المعياري لا يشكّل تبريراً كافياً لأن نطلب منهم أن يعملوها. والأطفال الصغار عادةً يقومون بإرادتهم بمعظم ما يطلبه منهم الكبار. لكن استعدادهم ليس مؤشراً يُركن إليه على قيمة عمل ما. والسؤال المتعلق بالتطور لا يدور حول ما يمكن أن يعمله الأطفال بل حول ما يجب أن يعمله الأطفال مما يخدم بطريقة أفضل من غيرها تعلمهم وتطورهم في الأمد البعيد.

التعلم عبر التفاعل

تؤكد البحوث المعاصرة الرأي القائل إن الأطفال الصغار يتعلمون بالشكل الأفعل حين ينهمكون في التفاعل أكثر منهم حين ينهمكون في أعمال تقبلية أو سلبية. فالأطفال الصغار يجب أن يتفاعلوا مع الكبار والمواد والأشياء المحيطة بطرق تساعدهم على فهم خبراتهم ومحيطهم. ويجب أن يتقصوا تلك الجوانب من محيطهم التي تستحق

(*) Katz L. (1987). What Should Young Children Be Learning.

أن يتعلّموها و يلاحظوها، وأن يسجلوا النتائج التي يحصلون عليها وملاحظاتهم عبر التحدث والرسم والتخطيط. التفاعل الذي ينجم في سياق أعمال كهذه يوفر إطاراً لكثير من التعلم الاجتماعي والإدراكي.

أربعة أنواع من التعلّم

إن الأنواع الأربعة المعروضة هنا ذات دلالة خاصة في تعليم الأطفال الصغار:

- **المعرفة:** في الطفولة المبكرة، تتألف المعرفة من حقائق ومفاهيم وأفكار ومفردات وقصص. ويكتسب الطفل المعرفة من إجابات أحد ما عن أسئلته ومن الشروح والوصوف والروايات المتعلقة بالأحداث، وكذلك من الملاحظة.
- **المهارات:** إن المهارات وحدات صغيرة من العمل تجري في فترة قصيرة نسبياً من الوقت وتُلاحظ أو تُستنتج بسهولة. وتندرج المهارات البدنية والاجتماعية واللفظية ومهارات الرسم ضمن بعض من عدد غير محدود من المهارات التي يتعلمها الطفل في السنوات المبكرة. ويمكن تعلم المهارات بالتعليم المباشر ويمكن تحسينها بالممارسة والتدريب.
- **الميول:** يمكن اعتبار الميول عادات عقلية أو توجهات للاستجابة إلى أوضاع معينة بطرق معينة. وتُعتبر الحشرية، والودية أو عدم الودية، والتسلط، والإبداع ميولاً أو مجموعات من الميول، لا مهارات أو أجزاء من المعرفة. وهناك فارق كبير بين امتلاك المرء مهارات كتابية وبين ميله لأن يصبح كاتباً.

الطفل لا يتعلم الميول عبر التعليم أو التدريب. فالميول التي يجب على الأطفال أن يكسبوها أو يعززوها (الحشرية والإبداع والتعاون والودية) يتعلمها الطفل أساساً من التواجد قرب أناس يظهرونها. والمؤسف أن بعض الميول، كأن يكون المرء حشرياً أو محتاراً، لا يظهرها الكبار أمام الصغار إلا نادراً.

وعلى الطفل الذي يُتوقع أن يتعلّم ميلاً محدوداً أن ينال الفرصة لأن يتصرف بطريقة تتوافق مع ذلك الميل. وفي حال حصول ذلك، يمكن أن يُستجاب لسلوك الولد وبالتالي تعزيزه. ويمكن للمعلمين أن يعززوا ميولاً معينة بأن يضعوا أهدافاً تتعلق بالتعلم بدلاً من أهداف تتعلق بالأداء. فالمعلم الذي يقول: «تعالوا نرى كم يمكننا أن نتعلّم عن أمر ما»، بدلاً من أن يقول: «أريد أن أرى حُسنَ عملك» يشجع الأطفال على التركيز على ما يتعلمونه بدلاً من التركيز على أدائهم.

- **المشاعر:** هذه حالات عاطفية شخصية، يكون كثير منها فطرياً. ومن بين المشاعر التي يجري تعلمها: مشاعر الكفاءة والانتماء والأمان. ويتعلم الطفل أيضاً في السنوات المبكرة تلك المشاعر المتعلقة بالمدرسة والمعلمين والأطفال الآخرين.

مخاطر التعليم الأكاديمي المبكر

البحث في التأثيرات البعيدة الأمد الناتجة عن نماذج مختلفة من المناهج (المقررات) يشير إلى أن إدخال العمل الأكاديمي في منهاج الطفولة المبكرة يعطي نتائج جيدة في الاختبارات القياسية في الأمد القريب، لكنه قد يأتي بنتيجة عكسية في الأمد البعيد. على سبيل المثال، فإن مخاطر تدريس بدايات في مهارات القراءة المبكرة تتمثل في أن كمية التدريب والتمرس المطلوبة للنجاح في سن مبكرة ستدمر ميول الأطفال إلى

أن يصبحوا قرّاءً. فالواضح أنه من غير المفيد للطفل أن يتعلم مهارات حين يكون الميل لاستخدامها ضاع خلال علمية اكتسابها. ومن ناحية أخرى، ليس مرغوباً أيضاً اكتساب الميل من دون المهارات المطلوبة. وتقترح نتائج الدراسات الطولية أن على المناهج وأساليب التعليم أن تُصمَّم لتحسين كسب المعرفة والمهارات والميول والمشاعر المرغوبة.

ويتمثل خطر آخر من مخاطر تعريض الأطفال للعمل الأكاديمي قبل الأوان في أن الأطفال الذين لا يستطيعون رؤية علاقتهم بالمهام المطلوبة يميلون إلى الشعور بانعدام الكفاءة. وقد يصل الطلاب الذين يعانون صعوبات تكراراً إلى اعتبار أنفسهم أغبياء وقد يحوّلون سلوكهم إلى ما يتلاءم مع هذا الوضع.

أساليب تعليمية متنوعة

المناهج ذات التركيز الأكاديمي والمخصصة لبرامج ما قبل المدرسة تتبنى أسلوباً تربوياً تسيطر عليه كتب العمل والتدريب والتمرس. ومن المنطقي الافتراض أن نسبةً كبيرةً من الأطفال سترسب عند استخدام أسلوب تعليم واحد. فكلما انخفض سن الأطفال وَجَب أن يزيد تنوع أساليب التعليم المستخدمة، إذ كلما انخفض سن المجموعة، فإن احتمال أن يكون الأطفال قد اعتادوا مع طريقة موحدة في الاستجابة إلى محيطهم يضعف، ويزيد احتمال أن يتأثر استعداد الأطفال للتعلم بتجارب خلفية متميزة أو فريدة.

ولأسباب عملية، هناك حدود لمدى تنوع أساليب التعليم. لكن تجدر الإشارة إلى أن المقاربات الخاضعة لسيطرة «كتب العمل»، فيما هي تدعي غالباً أنها تخصص التعليم لكل فرد، إنما لا تخصص للفرد في الواقع غير اليوم الذي يكمل فيه أحد الأطفال مهمة روتينية. ويمكن لبرامج من هذا النوع أن تُميت الميل إلى التعلم.

أما بالنسبة إلى المحيط التعلمي، فكلما انخفض سن الأطفال، وَجَب أن يقل الطابع الرسمي لهذا المحيط. فالمحيط التعلمي غير الرسمي يشجع اللعب التلقائي، الذي ينهمك فيه الأطفال في أي أعمال قائمة على اللعب تهمهم. وقد تشمل هذه الأعمال مشاريع وتقصيات وإنشاءات ومسرحيات جماعية.

خلاصة

ليس اللعب التلقائي هو البديل الوحيد من التعليم الأكاديمي المبكر. فالبيانات عن تعلم الأطفال تشير إلى أن الخبرات في مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة الحضانة تتطلب مقاربة ذات توجه عقلي يتفاعل فيها الأطفال في مجموعات صغيرة فيما هم يعملون على مشاريع تساعدهم على فهم تجربتهم الخاصة. ويجب أن تعزز هذه المشاريع ميولهم إلى الملاحظة والاختبار والاستعلام وتفحص الجوانب المهمة من محيطهم تفحصاً عن قرب.

للمزيد من المعلومات

Donaldson, M. Children's Reasoning. *In Early Childhood Development and Education,* ed. M. Donaldson, R. Grieve, and C. Pratt. London: The Guilford Press, 1983.

Katz, L. G. Dispositions in Early Childhood Education. *ERIC/EECE Bulletin* 18 (1985). Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Katz, L. G. Current Perspectives on Child Development. *Council for Research in Music Education Bulletin,* No. 86 (1986): 1-9.

Morgan, M. Reward-Induced Decrements and Increments in Intrinsic Motivation. *Review of Education Research* 54 (1984): 5-30.

Schweinhart, L. J., D. P. Weikart, and M. B. Larner. Consequences of Three Preschool Curriculum Models through Age 15. *Early Childhood Research Quarterly* 1 (1986): 15-46.

الفصل ١٠

أهمية السنوات الأولى

جوديث إيفانز مع روبرت مايرز وإيلين إلفيلْد(*)

تعطى البيولوجيا الجزيئية معلومات جديدة عن طريقة عمل النظام العصبي، ونمو الدماغ، وتأثير البيئة على هذا النمو. فعلى سبيل المثال:

- ينمو الدماغ ويكبر خلال السنة الأولى من العمر بشكل أسرع مما كان يُعتقد في السابق وتتسم الأشهر الأولى التي تلي الولادة مباشرة بأهمية بالغة بالنسبة لنضج الدماغ. فخلال هذه الفترة، يتزايد عدد نقاط الأتصال بين الخلايا العصبية – وهي النقاط التي تتيح التعلّم – لتبلغ عشرين ضعفاً.
- ويتأثر نمو الدماغ بالمحيط الذي يولد فيه الطفل تأثراً يفوق ما يمكن أن يظنه المرء. وتعتبر التغذية أوضح مثل على ذلك، كما أنّ طبيعة تفاعل الطفل مع الآخرين وتجاربه المتراكمة (في مجالات الصحة، والتغذية، والعناية، والتحفيز) خلال الأشهر الثمانية عشر الأولى، تساهم في نموّه، بينما قد يعاني الأطفال الذين يعيشون في بيئات فقيرة من نواقص يصعب تداركها فيما بعد.
- وتؤثر البيئة التي يولد فيها الطفل على نمو دماغه، تأثيراً يستمر لفترة طويلة. وتشكل التغذية الجيدة للطفل وتوافر الألعاب لديه، وتحفيزه على التفاعل مع الآخرين خلال السنوات اللأولى، عوامل تنعكس إيجابياً على أداء دماغه عند بلوغه سن الخامسة عشرة. ونلاحظ ذلك إذا ما قارنا بين أداء دماغ مثل هذا الطفل وأداء دماغ أي طفل آخر لم يحظ بهذه العناية خلال سنيه الأولى. ويبدو أن تأثير التحفيز خلال السنوات الأولى يتميز بطابع تراكمي.
- ولا يقتصر تأثير المحيط على عدد خلايا الدماغ وعلى عدد نقاط الاتصال بين الخلايا العصبية فحسب، وإنما يشمل أيضاً أشكال الترابط بين هذه الخلايا. ويستعين الدماغ بتجربته مع العالم لتحسين أدائه. وتعتبر تجارب السنوات الأولى مهمة في تحديد طريقة عمل الدماغ.
- وثمة أدلة على أن التعرض للتوتر العصبي خلال السنوات الأولى من العمر ينعكس سلباً على أداء الدماغ. فالأطفال الذين عانوا من توتر عصبي شديد في سنيهم الأولى يكونون أكثر عرضة من سواهم للمشكلات المعرفية والسلوكية والعاطفية. (مؤسسة كارنيغي، ١٩٩٤).

(*) Evans, J. L. (2000). *Early Childhood Counts: A programming guide on early childhood care for development*. Washington: The World Bank.

لا تطور بدون لعب

كارِيْن إيدْينهامر وكريستينا فالهُند(*)

أحلى ما في الأطفال هو اللعب، ويمكن للطفل أن يبقى على قيد الحياة بدون لعب، ولكن يصعب أن يتطور، وهذا أمر بديهي وطبيعي جداً إلى درجة أننا لا نلحظ، عادة حجم القدرات اللازمة للتمكن من اللعب، ولا نلحظ أن الطفل يحتاج في الواقع (من خلال الاتصال والتقليد) إلى أن «يتعلم» كيف يلعب، وكما أن باستطاعة البالغين تنمية وتطوير النطق عند الأطفال بالتحدث إليهم، فإن عليهم أن يلعبوا مع الأطفال إذا هم أرادوا لقدرات الأطفال على اللعب أن تنمو وتتطور.

وهناك في «إتفاقية حقوق الطفل» الصادرة عن الأمم المتحدة، شروحات حول حق كل طفل في اللعب والترفيه. ويتوجب على كل مجتمع ومنظمة معنية أن يسعيا إلى إعطاء الأولوية لهذه الحقوق. فإلى جانب الإحتياجات الأساسية من التغذية والصحة والحماية والتعليم، فإن اللعب هو من الأمور الضرورية لتطور الإنسان تطوراً كاملاً.

اللعب يجب أن يحظى بأهمية أكبر من التي يحظى بها اليوم، بدون ذلك فإننا نساهم في عرقلة نضج الطفل وتقدمه.

ما هو اللعب؟

ليس من الصعب الإجابة عن سؤال «ما هو اللعب؟»

«اللعب جزء من الثقافة، وتعبير عنها، وهو أحد أعمدة الحضارة، وهو كوني بالكامل، ويشكل جزءاً لا يتجزأ من حياة الإنسان والحيوان، لذا فاللعب مركزي لا بالنسبة للأطفال وحسب بل للبالغين أيضاً والمجتمع الذي نعيش فيه بأسره».

نحن نستطيع «وصف» اللعب: ماذا يفعل الطفل عندما يلعب، وما الذي يحتاجه ليكون قادراً على اللعب وما يجب أن يلعب؟ وكيف يشكل اللعب عند الطفل الصغير أساس حيانه عندما يكبر؟

لكن الأصعب هو «تعريف» اللعب، الذي هو – كالحياة والحب – مفهوم لا يعرف، لأنه سلسلة من «العمليات» المتعاقبة.

هذه العمليات تعيش باستمرار وتتطور، وتتغير. وهي لا تكتمل أبداً أو تنتهي. أما

(*) إيدنهامر، ك ؛ فالهند، ك. لا تطور بدون لعب. بيروت: ورشة الموارد العربية (١٩٩٥).

ما يمكن رؤيته وتعريفه، فهو «نتاج» هذه العمليات. واللعب يجب أن يُعطى أهمية أكبر بكثير مما يحظى به اليوم.

لماذا اللعب ضروري؟

يشكل اللعب جزءاً ضرورياَ من حياة الأطفال لأنه يساعدهم على التكيف مع العالم المحيط بهم. فمن خلال اللعب يكتشف الطفل قوته وضعفه وقدراته واهتماماته، ويمكن اللعب الطفل من التطور اجتماعياً، وعاطفياً، وجسدياً وفكرياً أو ذهنياً.

يطور الأطفال، مع الأطفال الآخرين ومع الكبار، مهارات اجتماعية؛ يتعلم الطفل كيف يؤثر سلوكه على الآخرين وما هي أنواع السلوك المقبولة في المجتمع الذي نعيش فيه.

واللعب أمر تربوي (بيداغوجي). فمن خلاله يدرك الأطفال قدرتهم على أن يتمتعوا بالإدراك الواعي للمشاعر. ومن خلال اللعب يدرك الأطفال مشاعرهم تجاه مشاعر الآخرين. ويعطي اللعب شعوراً بالحميمية: «بالحميمية».

يدرك الطفل حسياً ما معنى الأم، وعندما يلعب لعبة القتال يعرف شعور المقاتل من دون أن يدخل قتالاً حقيقياً.

ومن خلال اللعب يتزايد التطور الذهني بشكل ملموس: تتكون لديه القدرة على اكتشاف وتحليل واختبار العالم المحيط به. ويستطيع تحسين المهارات والمعرفة التي يملكها فعلاً، وتعميقها. ويمكنه تطوير شعور تأملي وحب استطلاع قد يستمر مدى حياته. ويمكنه أن يكتسب بالتالي رؤية صحيحة للأشياء، وعلاقاتها، وأهميتها يصبح قادراً على فهم تجربته، أو الخبرة التي يعيش.

إن الذكاء هو امتلاك أكثر ما يمكن من القدرات في أكثر ما يمكن من المجالات، عندها يمكن تشجيع مهارات كثيرة مختلفة وتطويرها طوال حياة الإنسان.

ويحسن اللعب التطور الجسدي: فالطفل يقفز، أو يتسلق، أو يرمي، ويلتقط، وهذا يقوي عضلاته كلها ويقوي إحساسه بالتوازن، وإذا سمح له ببناء المجسمات والرسم والتلوين واستعمال الرمل والطين فإن عضلاته الصغيرة ستقوى ويقوى كذلك التنسيق فيما بينها، وهذا ضروري لتعلم القراءة والكتابة. بذلك يسهم اللعب في تطوير قدرات الطفل على التعلم في المدرسة لاحقاً.

ويسهم اللعب في بناء قدرة الأطفال على التعلم في المدرسة فيما بعد. إن اكتساب المعرفة والفهم لهو أكثر بكثير من مجرد النسخ. إنه الفهم والتأمل الحقيقيين. كل

الأطفال يريدون أن يفهمهم الآخرون وأن يفهموا عالمهم. إنهم ببساطة لا يريدون أن يفعلوا ما يقوله الآخرون.

ويفهم الأطفال أكثر عندما يحلون المشاكل بأنفسهم. ويخطئ الكبار إذ يظنون أن بإمكانهم إيجاد طرق لتعلم الأطفال أفضل من طريقة الأطفال أنفسهم في التعلم، أي طريقة اللعب.

ويحتاج اللعب كذلك إلى حوافز ملهمة متنوعة، كالموسيقى والاتصال الجسدي والقصص، وذلك لإبقاء حاسة اللعب والخيال متيقظة، وما يساعد الطفل أيضاً استمتاعه باللعب. وهذا كله ينشّط التطور.

شروط اللعب

يولد جميع الأطفال ولديهم القدرة على اللعب، ولكن ما الذي يحتاجه الطفل لكي يبدأ اللعب؟

كل أشكال الحفز والإثارة تساعد الطفل على اكتشاف عالمه: كالإتصال وملامسة الجلد للجلد (من خلال حمله واحتضانه، ومداعبته وإطعامه)، الصوت والضوء، سماع أحدهم يحدثه عما يرى أو يسمع، النشاط العضلي... الخ، أي كل تلك الأشياء التي تحصل عند حمل الطفل، وتغيير حفاضه، وإطعامه، والتحدث إليه والغناء له.

ويستثير مثل هذه الأعمال اهتمام الطفل ببيئته المحيطة وتشجعه على اكتشاف المزيد. وتشكل هذه النشاطات البسيطة أساس قدرة البشر على التمكن من الأخذ والعطاء، والفهم والخلق، والرؤية والسمع، على مدى الحياة.

المولود الجديد يستطيع أن:

- يرى دون أن يفهم ما يراه.
- يسمع دون أن يصغي.
- يبتسم دون أن يضحك.
- يحدث أصواتاً دون أن يتكلم.

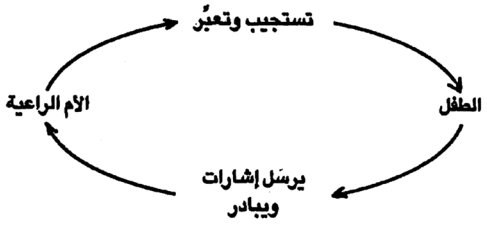
ويتعلم الطفل كل هذه القدرات مع الأشخاص الآخرين، وتحصل كل أشكال اللعب خلال السنة الأولى بالتفاعل مع الكبار ومع الأطفال الآخرين.

والتفاعل مع الآخرين يساعد الطفل على أن يكون لعبه وتطوره شاملين ومتنوعين.

ويجب أن تكون هناك مكان اللعب وفرص للعب مع أناس يمكنهم أن ينصتوا إلى الطفل وأن يعلقوا على نشاطاته، ويعرف الطفل كيف يستخدم الأشخاص البالغين والأطفال الأكبر، ووجود هؤلاء الأشخاص يوفر فرصة أمام الطفل لطرح الأسئلة أو لتطوير حب الإستطلاع.

واللعب يعني استخدام كل الحواس: فيجب أن نلامس الطفل، وأن يكون قادراً على الحركة. أما أصوات الناس فهي تشكل أروع الألعاب، إذ ينبغي أن يراه الآخرون أو يبحثوا عنه، وأن يشعر أن الآخرين بحاجة إليه. ويتمتع كل طفل بإمكانية التطور. ولكن

إحداث هذا التطور (آخذين في عين الإعتبار أن اللعب شرط أساسي) يتطلب توفير أمر أساسي هو التفاعل المبكر والايجابي بين الطفل وبين الإنسان الذي يقدم له الرعاية. ويمكن التعبير عن التفاعل الأيجابي بحلقة «النَعمَ» المبينة أدناه:



وتشمل حلقة «النَعمَ»هذه:

- الإتصال بالعين (الإتصال البصري)
- الكبير يتابع مبادرة الصغير
- يسمِّي الكبير الأمور التي يفعلها الطفل من خلال توسيع معلوماته:
«هل ترى اللمبة (أو«الضوء»)؟ نعم هذه لمبة. أنظر هناك لمبة ثانية».
- تبادل إيماءات معبِّرة عاطفياً:
القدرة على الإدراك العاطفي الواعي والتبصّر:
«تتاح لي فرصة مقابلة شخص يريد الخير لي، وأستطيع أن أحس بأني أجعله يشعر بالرضا».
- التناوب
«دورك ودوري، خُذ وأعطِ، القدرة على تلقي شيء ما، في وقت ما القدرة بالتالي على العطاء».
- تبادل المشاعر الإيجابية:
«نحن نتسلى معاً».

ويمكن العثور على أسس وأشكال من الإتصال والتفاعل الإيجابي في كل المجتمعات والثقافات، على الرغم مم اختلاف المواقف في كل منها تجاه الأطفال، إن تلقي ردود على الإشارات التي يرسلها الطفل مسألة حيوية.

الأطفال الذين لا يلعبون

أينما كنا في العالم فإننا نجد أطفالاً لا يستطيعون اللعب لأن البيئات المحيطة تهددهم وتعطل قدرتهم على اللعب. ولا تتوقف الفرصة في أن يتعلم الأطفال اللعب، أو لا يتعلمونه. على وجود مكان محدد يلعبون فيه. ومن ناحية أخرى، فإن الناس الذين يعيش الأطفال معهم يلعبون دوراً حيوياً.

وتعتمد قدرة الطفل على اللعب على علاقته العاطفية بالإنسان البالغ أو الطفل الآخر الذي يعلمه اللعب، ويحصل اللعب إذا شعر الطفل بأن الشخص الآخر يهتم به كشخص ويعلمه باهتمام.

ويقوم بعض الأطفال، حتى أثناء القتال وفي الملاجئ، بممارسة العاب مذهلة في

حين يبدو أطفال آخرون غير قادرين على اللعب حتى في أكثر البيئات تشجيعاً على اللعب.

وقد يحلق الأطفال في عالم الخيال، أو الفانتازيا ــ ويتقمصون الشخصيات التي تعرفوا عليها في القصص، إنهم لا يتظاهرون، أو «يمثلون» ولا يعرفون متى تنتهي اللعبة، ولا يعرف هؤلاء الأطفال الفرق بين الخيال والواقع.

بالمقابل، هناك أيضاً أطفال لا يستطيعون التخيل ولا يعرف هؤلاء التسلسل الرمزي الضروري للتمكن من قراءة قصة أو النظر إلى صورة وفهم ما تعنيه. ولا يفهم مثل هؤلاء الأطفال أن الأشياء يمكن أن توجد في مخيلتنا. من هؤلاء الطفل الحذر الذي لا يستطيع «التظاهر» ولا يجرؤ على مفارقة الواقع. انه الطفل الخائف الذي يقف جانباً ويراقب، ولا يتخذ مثل هذا الطفل أي مبادرة، ولا تتوفر له أي فرصة لاستخدام خياله.

وهناك الطفل الذي يكتفي بالركض والقفز ولكنه لا يلعب، الطفل الذي لا يستطيع استخدام قدراته بشكل بناء بل يغير نشاطاته باستمرار. ويفتقر هذا الطفل إلى الاستقرار اللازم للتخطيط والتركيز اللذين يتطلبهما اللعب.

وهناك الطفل الذي يريد أن يتخذ هو القرار باستمرار، والذي لم يتعلم التناوب. ولا يستطيع هذا الطفل أن يميز بين اللعب وبين الجد، كما أنه لا يدرك أن هناك «إتفاقاً» يحكم اللعبة الجارية. ويريد هذا الطفل أن يكون له القرار دوماً.

بالمقابل، هناك الطفل الذي لا يقرر أبداً، هذا الطفل لا يستطيع أن يتخذ قراراً، إنه لا يعرف متى يكون دوره أو متى يكون دور طفل آخر، وبالتالي فلا بأس من ترك القرار للآخرين، وهذا الطفل قد يأخذ دوراً ثانوياً في اللعبة.

وهناك أطفال لا يعرفون الغرض من اللعبة، فتراهم يجلسون وكأنهم رجال ونساء مسنون حزينون أو أنهم يخربون كل شيء.

وحين نقابل أطفالاً لا يستطيعون اللعب أو يعانون صعوبات في اللعب يكون على المرء أن يبدأ من جديد، من البداية الأولى:

ما هي الإشارات التي يرسلها الطفل؟ هل يأخذ الطفل أي مبادرة؟ هل أترك للطفل أن يبادر؟ وهل أعطيتُ الطفل فرصة المبادرة أصلاً؟ وهل يعرف الطفل الفارق بين اللعب والجد؟

إن على المرء أن يبدأ بألعاب التظاهر السهلة: «الغميضة» (الإستغماية): «أنا قادمة لأمسك بك»: خذ وأعط؛ دورك ودوري... على الشخص البالغ أن يحاول بصبر وعناية (تبعاً للعمر الجسدي للطفل) أن يكتشف ما إذا كان الطفل يعرف إشارات اللعب والقواعد المرعية التي تمكن اللعب من التطور.

ويجب أن يتفق الشخص البالغ والطفل على أنهما يلعبان، وعلى الطفل أن يعرف أن اللعب متبادل على الرغم من أن الشخص البالغ أكبر عمراً وأقوى كثيراً، وكما في كل العلاقات، يكون على الطفل أن يبدأ قبل كل شيْ ببناء الثقة. وهذا أساس القدرة على الشعور بالأمان وعلى اللعب.

العقبات أمام اللعب

صغار الأطفال الذين عاشوا اضطرابات في سن مبكرة لا يستطيعون أن يلعبوا. وعندما يكبر هؤلاء الأطفال تراهم يواجهون صعوبات في التكيف مع المدرسة، وتصبح هذه الصعوبات أكثر حدة عندما يصبح التعليم أكثر تجريداً. وإذا لم يتوفر للطفل من يلعب معه، فهذا يعني الإفتقار إلى فرص لتعلم رموز اللمبة، وهذا بدوره يعني أن الطفل لا يجد من يقيم الروابط معه، أو من يتعلم أن يثق به، أو إنساناً يتعلم معه الشعور بالأمان إلى درجة يجرؤ معها على مغادرة الواقع لكي «يتظاهر» ويطبق.

إن تعلم الأمور على ما هي عليه وتعلم ما يمكنها أن تكون عليه، أي الإنتقال من التفكير المحدد إلى التفكير التجريدي، يعني رؤية الفارق بين الخيال والحقيقة، بين الواقع والمتخيّل. وهذا يعني معرفة ما إذا كان ما فكرت به قد حصل فعلاً أم لا، وما إذا كان ما فكرتُ به تعبيراً عن رغبة، أو شيئاً حلمت به، أم إنه كان واقعاً.

والعقبات أمام اللعب هي: «لا أحد يراني أو يسأل عني أو يحملني. لا يُسمح لي بأن أتحرك، ولا يُسمح لي بأن أشعر بأن هناك من يحتاج إليّ. وإذا كان أحد لا يراني فإني لا أعرف إنْ كنت موجوداً».

إن كلا التفاعلات تبدأ عقب الولادة مباشرة، وحتى قبل ذلك بكثير. ومنذ البداية الأولى يكون الطفل مخلوقاً اجتماعاً يريد الإتصال ويريد استجابات للإشارات التي يرسلها. ويفقد مواليد المياتم الأصحاء والجاهزون للحياة، وزناً، ويتوقفون عن البكاء عندما لا يجدون استجابة لإشاراتهم. فالفترة الوحيدة التي يمسهم أحد خلالها هي في أثناء الحمام والغيار، في حين يستلقون في أسرتهم بقية الوقت. وتشمل العقبات أمام اللعب غياب العلاقات الإنسانية خلال اللحظات الأولى من حياة الطفل.

وأظهرت الخبرة المستمدة من ميتم كبير أن الأطفال الموجودين في مكان أقرب إلى الباب كان حظهم في الحياة أفضل من أولئك الموجودين بعيداً عن الباب، إذ كانت المرأة التي ترعاهم تجبس قرب الباب وتراقب أحياناً الأطفال الأقرب إليها.

فحين وُلد أحد توأمين في أحد المياتم وهو مصاب بشقٍّ حلقي، حصل بعد فترة أن هذا الطفل نما وتطور أكثر من شقيقه. وكان السبب في ذلك هو أن أفراد الهيئة العاملة في الميتم كانوا يضطرون إلى إطعام الطفل المعوق في أحضانهم نظراً لأنه لم يكن يستطيع الإستلقاء في سريره ومص زجاجة الحليب بنفسه.

وإذا لم يكن أي تماس أو تلامس إنساني على الإطلاق أو إذا كان التلامس مع أشخاص كثيرين مختلفين، أو إذا تبدل الشخص الموجود، أو إذا كان هذا الشخص يعاني متاعب بحيث إنه لا يستطيع الإهتمام – نفسياً أو عاطفياً – بطفله، فإن نقصاً جدياً يظهر في البنية العاطفية الأساسية عن الطفل:

«إذا لم يمسكني أو يحملني أحد، فلن أعرف شيئاً عن الأعضاء المختلفة في جسمي، فأدحرج نفسي لمجرد القيام بنشاط جسدي».

وكثيراً ما نرى في المياتم أطفالاً يهزهزون أنفسهم، إذ نظراً لغياب الإثارة، وحين لا يسمح للطفل بالتحرك، فهو لا يستطيع قط اختبار إمكاناته البدنية والتحقق مما

يقدر على فعله. وإن لم يسأل أحد عنه فإنه سيستخدم الكثير من الطاقة لإثبات وجوده ولا يتبقى لديه سوى طاقة قليلة للعب، فيضطر إلى حرق طاقته بدلاً من استخدامها استخداماً بنّاء في اللعب.

وحين لا يسمح للطفل بالشعور بأن أحداً ما في حاجة إليه، ولا تسنح له فرصة لعمل شيء ما، والحصول على رد فعل إيجابي أو استجابة لمبادراته، فسيكون من السهل أن يتكون لديه الشعور بأن لا جدوى من عمل أي شيء.

وحين لا يسمح للطفل بالاستطلاع، ولا يكون أمامه شيء ينظر إليه ويأخذه بيديه، أو إنْ هو لم يسمع صوتاً يستجيب لإشاراته، فإنه لن يستجيب للحفز ولن يشده شيء ولن سطور حب الفضول. وبالتالي فإن الطفل يستسلم!

والأطفال الذين لم يتعلموا كيف يلعبون ألعاب الأدوار (التظاهر والتمثيل) أو الذين لم يتوفر لهم الهدوء والتركيز اللازمين لمثل هذه الألعاب يصبحون نسخاً وأشباهاً لأطفال آخرين.

إنهم يفعلون مثل الآخرين، لأنهم يفتقرون إلى الإرادة الذاتية. ولأن هؤلاء الأطفال لم تتوفر لهم الرعاية من قبل أشخاص بالغين (يمتلكون الوقت والطاقة الكافيين للإنصات للطفل، وتسمية الأشياء والتأكيد على ما يفعله الطفل) فإنهم يستمرون في التقليد.

وكثيراً ما لا يستجيب هؤلاء الأطفال إلا لمثيرات قوية، أي لأفعال بسيطة عنيفة المحتوى، وواضحة جداً إلى درجة أن لا وجود فيها للرموز، بل هي شكل من أشكال الأحلام المحددة.

ماذا نستطيع أن نفعل؟

إن ما نستطيع أن نفعله هو محاولة ترميم هذا النقص المبكر وإزالته منذ بداية حياة الطفل، ومنح فرصة لملء الثغرات والبناء. ويكفي لذلك أن يلتقي الطفل بالناس على أساس دائم، أي بأولئك الذين يمكنهم أن يتدبروا أمر وجودهم مع طفل، أو أن ينشغلوا برعايته كإنسان، وأن يقدموا له حباً بلا حدود. أناس يعرفون رسم الحدود التي لا يستطيع الطفل رسمها بنفسه. ولكن النقطة الأهم هي أن يبقى هؤلاء الناس إلى جانب الطفل وقتاً طويلاً.

يستطيع البالغون التأثير بقوة على لعب الأطفال من خلال مواقفهم، إن عدم اعتبار اللعب أمراً مهماً يؤدي إلى عدم بذل جهد كاف لإتاحة الفرصة الكافية أمام الطفل للمشاركة في تجارب لعب متنوعة، إن فرص تطور الطفل كثيراً ما تعتمد على تفهم الباغلين وتقديرهم وتوفيرهم فرصاً متنوعة من اللعب.

إن اللعب أمر طبيعي كلياً. وما كانت هناك حاجة لتخصيص هذا القدر من الاهتمام لو لم يكن مهدداً بلا مبالاة المجتمع بأهمية اللعب، حيث زادت ظروف الأحياء السكنية في المدن والتمدين والعمران غير الإنسانية من الإستغلال التجاري للأطفال. من ناحية أخرى هناك نقص في تهيئة الأطفال للعيش في عالم متسارع ومتغير باستمرار.

اللعب ليس مجرد تمضية للوقت وحسب، بل إنه ضرورة من ضرورات التطور والنمو.

الفصل ١٢

ما الذي يحتاج إليه الطفل لكي يلعب؟ وكيف يلعب؟

كارِيْن إيدْينهامر وكريستينا فالهُند(*)

الولادة – سنة واحدة:

يحتاج الطفل إلى من يَلعب معه، وإلى مكان يلعب فيه، وإلى بعض الأشياء يلعب بها. خلال السنة الأولى يكون البالغ أفضل رفيق للعب، وأفضل لعبة بالنسبة للطفل الصغير. وعلى أساس هذا التفاعل يكتشف الطفل ما يحيط به مُستخدماً كل حواسه.

في البداية يتشكل عالم الطفل المحيط به من الشخص البالغ الذي يوفر له الرعاية (ومن الأشخاص الآخرين من أطفال وكبار في بيئته المباشرة وحتى الحيوانات الأليفة). ويساعد هذا الشخص على تطوير وزيادة قابلية الطفل وفضوله تجاه بيئته. وإذا كان هذا الشخص مهتماً، وتمكن من جذب اهتمام الطفل، تنشأ إمكانية إثارة فضول الطفل.

والطفل يشم ويتذوق ويشعر ويرى ويسمع. والكبير يفسر ويُسمّي الأشياء ويؤكد للطفل: «نعم هذا فمك .. أين عينك؟ ها هي عينك، هل ترى المصباح؟ هل تسمع العصفور؟ هذا دافئ وهذا بارد، ولكن ذلك خطر. أنا آتية لأحملك الآن».

يجري تعريف الطفل على كل أشكال اللعب بواسطة صوت الشخص الأكبر أو طريقة تحركه أو الطريقة التي يحمل بها الطفل، ويرسل الكبير إشارات إلى الطفل تدله على ما إذا كان وقت اللعب قد حل أم لا. وعندها يتعلم الطفل عنصراً أساسياً من عناصر اللعب: متى يكون وقت اللعب، ومتى وقت الجد.

تختلف شؤون اللعب تماماً عن شؤون العيش، فإذا كان الكبير قلقاً لأن الطفل لا يأكل كما يجب فلا يمكن لهذا أن يكون لعبة. في مثل هذه الحال يتكلم الكبير بجدية مع الطفل ويحاول أن يجعله يأكل.

وعندما يكون الطفل مكتفياً وراضياً يمكنه أن يبدأ بإظهار تعابير معينة على وجهه، وينفخ الفقاعات ويضحك. وينظر الطفل إلى الكبير ليرى إن كانت هناك فرصة اللعب ويكون هو الذي يأخذ المبادرة عملياً على الرغم من كونه الصغير. فإذا استجاب الكبير لإشارة الصغير فإن هذا يشكل عنصر لعب آخر، وهو عنصر التناوب في الأدوار:

(*) إيدنهامر، ك ؛ فالهند، ك. لا تطور بدون لعب. بيروت: ورشة الموارد العربية (١٩٩٥).

يتلقى الطفل رداً على مبادرته ويتعلم أن دوره هو يحل حيناً بينما يحل دور الكبير حيناً آخر، ويمكن للإثنين أن يمرحا معاً وأن يتبادلا المشاعر الإيجابية.

في أواخر السنة الأولى، وعندما يصبح باستطاعة الطفل أن يجلس كما يجب، تصبح أفضل تسلية له هي دفع الكرة ودحرجتها إلى الأمام وإلى الخلف. وهنا أيضاً يجري التدريب على مسألة التناوب، ويصبح الأخذ والعطاء لعبة.

بعد فترة يمكن أن يدخل الشخص البالغ تنويعاً، فيخفي الكرة خلف ظهره، ثم يجعلها تظهر في أماكن مختلفة: فوق الكتف مرة، والكتف الأخرى مرة ثانية، وعلى الخصر... الخ. ويصبح اللعب الآن أكثر إثارة بقليل.

ويمكن أن يصبح هذا لعبة مستمدة من لعبة «الغميضة» (الإستغماية). وهي لعبة يمكن البالغ أن يبدأ بلعبها مع الطفل منذ سن مبكرة ويستمر فيما بعد. «ويختبئ» واحد من إثنين: الشخص البالغ أو الطفل. في البداية، يكفي إغماض العينين أو تغطيتهما باليدين. ويفعل الشخص البالغ هذا أولاً، ثم الطفل: «أين سامي؟» ثم يرفع الكبير يديه عن وجهه وتتكرر اللعبة، مرات ومرات، وتزداد توقعات الطفل والشخص البالغ على حد سواء ويزداد إحساسهما بالإثارة، وعندما يرى الشخص البالغ والطفل أحدهما الآخر كلياً، تتحول الإبتسامة الحذرة إلى ضحكات عالية.

ولعبة «الإخباء» (أو الغميضة) هي اللعبة الأولى التي تتمتع بقواعد معينة، وهي تقوم بوظيفة حوار بين شخصين متساويين في تلك اللحظة. في الألعاب الأولى يتعلم الطفل القواعد الإجتماعية للعبة التي إن تطورت أسهمت في تنشئة أفراد ديمقراطيين يمكنهم أن يقدموا مساهماتهم لصالح حياة الآخرين أيضاً، وليس حياتهم هم فقط.

ويتعلم الطفل:

- **التناوب:** خذ وأعط، دورك ودوري، أنت تقرر أحياناً، وأنا أحياناً أخرى.
- **الفهم:** اللعب والجد، «ما نقوم به الآن لعبة، ولكن هذه صحيح طالما أننا اتفقنا على أننا نلعب». والطفل يعرف الفارق بين الواقع والخيال.
- **التبادل:** كلاهما على مستوى متساوٍ بغض النظر عن العمر أو القوة.

ويحتاج هذا الطفل لكي يتطور إلى أشياء قليلة فقط يلعب بها، ويفضل أن تكون أجساماً يعرفها الطفل.

ولا يستطيع الرضيع أكثر من الإستلقاء والنظر حوله، وفي هذه المرحلة يمكن تعليق شيء ما إلى جانب الطفل لكي ينظر إليه، كقطعة قماش ملون أي شيء أبسط كورقة شجر، ويمكن تغيير هذه الأشياء تكراراً. ولكن يفضل تعليق شيء واحد كل مرة.

وفي وقت لاحق، عندما يصبح الطفل قادراً على

الإمساك بالأشياء، يمكن أن تعطيه شيئاً كخشخيشة من صنع منزلي مثلاً، أو قطعتين من الخشب يُطقطق بهما ضارباً إحداهما على الأخرى. وبالإضافة إلى الصوت «الرائع» لهذه الأشياء، فإن الطفل يشعر أيضاً أن له نفوذه

– أو تأثيره – على شيء ما.

والمكان الأفضل للعب خلال السنة الأولى من العمر هو بين ذراعي شخص كبير أو بالقرب منه. أفضل رفيق لَعب خلال السنة الأولى هو إنسان يعرفه الطفل جيداً ويعتمد عليه. إنسان يشعر الطفل تجاهه بالثقة.

وأفضل الدمى هي تلك الأشياء الملونة والآمنة والتي يمكن أن يمسكها الطفل ويقبض عليها. وينبغي أن يكون من الممكن وضعها في الفم.

سنة – سنتين:

يحتاج الطفل إلى أن يكون مع أناس آخرين وإلى أن ينظر إلى ما يفعلون، وكيف يفعلون الأشياء. وهذا مهم ومصدر تسلية في آن معاً نظراً إلى أن الطفل يتعلم أموراً تتصل بالواقع، **فما هو «عمل» بالنسبة للكبير هو لعب بالنسبة للصغير.**

ويطور الأطفال القدرة على عمل أشياء كثيرة بين السنة والسنتين من العمر، ولكنهم يتعلمون عمل شيء واحد كل مرة، ومن خلال التكرار الدائم.

كل شيء يثير الطفل، كسكب الماء في قمع ليصبح قطراتٍ صغيرة، أو أصوات الأنواع المختلفة من الورق عند «جعلكتها» أو الرمل الذي قد يكون دافئاً أو بارداً، والذي يختلط بشكل عشوائي مع الماء، وتكون رائحته حسمة أحياناً وكريهة أحياناً أخرى. وقد لا يرى الكبار في هذا كله شيئاً مميزاً، أما ما يحدث فهو أن الأطفال يكتشفون الإمكانات المختلفة التي تحملها الأجسام المختلفة، وبالتالي فهذا يساعد الطفل على أن يطور حواسه.

والطفل «يعلّم نفسه» من خلال اللعب والتجربة، فسقوط شيء ما في الماء يبلله، والجسم المدور يتدحرج، أما المكعب فلا. والحجر قاس أما الجلد فطَري. وجعلكة الورق لها صوت أما جعلكة القماش فلا صوت لها.

ومن الممتع فرز الأشياء كالعيدان والأصداف وقطع الورق والكرات والملاعق، وإخراج هذه الأشياء من مكانها وإعادتها إلى مكانها، وترتيبها على شكل حلقة أو في صفوف. وبهذا يمكن للطفل أن يتعلم ما الكبير وما الصغير، ما المدور وما المربع.

ويستطلع الطفل أولاً، ثم يلعب. وهذه عملية تتواصل مدى الحياة وتشكل ضرورة للتمكن من تعلم القراءة والكتابة.

وعندما يمشي الطفل يجب أن يُمنح فرصة للتحرك كثيراً فيقفز ويتسلق ويرمي ويلتقط. ومن المهم والمسلي للطفل كذلك أن يكون إلى جانبه شخص بالغ يحبه، إذ يمكن لهذا الشخص أن يتكلم دوماً مع الطفل ويشرح ما يفعله. والكبير يمكن أن يعرف الأشياء ويؤكد على أسمائها ويقدم المعرفة للطفل ويساعده على فهم الخطر.

ويكون الطفل جاهزاً أيضاً للإبتعاد عن الواقع وتخيل الأشياء. وعند اللعب يجعل الطفل الدمية «تعمل» أشياء يتذكرها الطفل نفسه ويفهمها كإطعام الدمية وتخيل أنها نائمة.

يسألني باسل ونحن ندحرج الكرة بيننا: «...هذه؟» أقول: «طابة».ويكرر سؤاله: «... هذه؟» وأكرر الجواب: «طابة». وتتكرر اللعبة مرات ومرات. بعد قليل يحين الوقت لتحويل المبادرة الى الطفل. أدحرج الكرة إليه وأسأل:«ما هذه؟» ظهرت ابتسامة عريضة على وجه الطفل وصاح فرحاً «طابة». خُذ وأعطِ، دورك ودوري.

إن المكان الأفضل للعب طفل عمره سنة هو بالقرب من شخص بالغ يقوم بأعماله اليومية حيث يراقب الطفل ما يفعله الشخص البالغ.

وأفضل رفيق لعب للطفل هو الكبير أيضاً، ولكن يجب أن يكون حوله أصدقاء آخرون ينظر إليهم وينقل عنهم. فإذا بدأ طفل ما بالتصفيق مثلاً فإن الآخرين سرعان ما يتبعونه.

ويجب أن تكون الأشياء التي يلعب بها الأطفال متعددة ومن أنواع كثيرة مختلفة. ولكن يجب ألا يوضع أمام الطفل أكثر من شيئين في كل مرة.

وتشكل الأواني كالمقالي والطناجر لعباً ممتازة. والأهم بالنسبة للطفل هو أن يكتشف البيئة المحيطة به.

سنتان – ٣ سنوات: يحتاج الطفل إلى إنسان كبير إلى جانبه يعتمد عليه، والألعاب الأكثر نموذجية لأطفال ما بين السنتين والثلاث سنوات هي تقليد الآخرين.

في هذه المرحلة يبدأ الأطفال التخيل وتصور الأشياء. بين سنة وسنتين من العمر يراقب الأطفال ما يفعله الآخرون ويقلدونهم (كيف يخبز الإنسان مثلاً). أما بين سنتين وثلاث سنوات فالطفل «يتظاهر» (يمثل) أنه يخبز.

أحياناً لا يحتاج الطفل إلى أكثر من أشياء قليلة لمساعدة خياله. يجب ألا يفاجأ الكبار إذا ما صارت السيارة أو الدمية، بعد فترة تمثل شيئاً آخر، أو إذا صارت العيدان «عرائس» أو كتلة الطين قارباً.

في هذه المرحلة، يبدأ الطفل بامتلاك الكثير من الخبرات، الأمر الذي يمكنه من أن يخترع أو يتخيل صوره الخاصة به. وتصبح العيدان والرمال مجرد «دعامات» بسيطة تعين في أثناء اللعب، وهذا من المستلزمات الضرورية للشخص البالغ لكي يصبح قادراً على حل المشاكل في حياته اللاحقة. لذا فإنه من المهم جداً ألا يسخر منه قريبه، أو أي إنسان بالغ، أو يخرب له اللعبة لمجرد أنه يريد أن يُظهر للطفل كيف تكون الأمور

في الواقع. وبدلاً من ذلك على الكبير أن يظهر احترامه للطفل بانضمامه إلى اللعبة.

وتستمر حاسة الاستكشاف ولكن الطفل الآن يصغي ويراقب أكثر من ذي قبل. ويبدأ الإستقصاء الآن باحتواء أسئلة: «أيه ... هُم؟ إيه هُم؟» مرة بعد مرة. ويسأل الطفل لأنه يريد أن يعرف، ويرسل إشارات، ويريد الطفل أن يسمع كما أنه يحتاج لان يسمع الشيء نفسه تكراراً.

وكذلك فإن الأسئلة تشكل وسيلة للإتصال، أما الكبير فيمكنه أن يتتبع مبادرة الطفل ويشجع فضوله. لذلك يجب الرد على الأسئلة، وتسمية الأشياء، بالتأكيد والموافقة والإستمرار، والإضافة، والمشاركة، والشعور بالرضا عما تم إنجازه.

وعندما يكون الطفل قد تعلم ما يجب عمله وكيف، يصبح بإمكانه أن يختبر وأن يُعلّم نفسه كيفية عمل ذلك.

والآن، يتعلم الطفل فرز الأجسام وتصنيفها ضمن مجموعات بسعادة: إيجاد الأشياء المتشابهة وتلك المختلفة. إنه يتعلم أن التفاحة تختلف عن الموزة، مع أن الاثنتين من الفواكه، وأن الطير طير، سواء كان من حجر أو كان مرسوماً، أو كان حقيقياً، وسواء كان نورساً أو سنونو.

والحيوانات والدمى الطرية – سهلة الصنع – ملائمة جداً للأطفال بين السنتين والثلاث سنوات. وشكل الدمية ليس مهماً بل المهم هو فكرة أن اللعبة «عروسة» أو «حيواناً» وهنا تصبح «الدمية» أو الحيوان رمزاً يمكن للطفل أن يربط به أشياء كثيراً ومتعددة.

و«يتظاهر» الأطفال باللعب لكي يساعدهم ذلك على التفكير وعلى اكتساب صورة أوضح عن الواقع. ومن المهم جداً أن يعامل الكبار «رفيق اللعب الوهمي» باحترام وتقدير لمشاعره وعلى الكبار أيضاً أن يتذكروا أن الأطفال ينقلون عنهم ما يفعلون.

ولا يكون اللعب مع الأطفال الآخرين سهلاً في البداية، تماماً كما هو بالنسبة للكبار عندما يقابلون إناساً جدداً لا يعرفونهم، ويكون على الطفل أن يعرف أولاً الشخص الآخر قبل أن يتجرأ على التخلي عن الواقع ويبدأ اللعب. ويجب أن يكون الطفل قادراً على الإعتماد على الشخص الآخر والوثوق به.

وتكون الخطوة التالية في تطور اللعب عندما يبدأ الطفل بإدراك إحساس بـ «هويته» بحيث يتمكن عندئذ بالتظاهر بأنه شخصية أخرى. واللعب كالحكاية، وباستطاعة الطفل أن يعبر عن نفسه من خلال اللعب أكثر مما يفعل من خلال اللغة.

وإذا كان الشخص البالغ لا يعرف ما هي اللعبة التي عليه أن يلعبها فمن الأفضل أن يترك القرار للطفل.

أما مكان اللعب فيمكنه أن يصبح الآن أبعد قليلاً عن البالغين، ولكن الطفل ما زال يحتاج إلى أن يكون بقرب شخص كبير يشعر تجاهه بالثقة ويستطيع تقليده.

وأفضل رفيق للعب هو الشخص الذي يعرف «من هو» الطفل. وهذا الشخص يمكن أن يكون كبيراً، ولكن يمكن أيضاً أن يكون طفلاً آخر أو أطفالاً آخرين لفترات قصيرة.

إن الدمية الجيدة تثير مخيلة الطفل. ولا تحتاج هذه الدمية إلى أن تكون مرتبطة تحديداً باللعبة التي يلعبها الطفل نظراً إلى أنه يمكن استخدام الدمى الجيدة في مجالات متنوعة من الألعاب والنشاطات. ويحتاج الأطفال في هذا العمر إلى امتلاك عدة دمى من الطراز نفسه لأن هؤلاء الأطفال يحبون أن يكونوا إلى جانب بعضهم بعضاً وأن يلعبوا اللعبة نفسها.

الباب الرابع

التدخل المبكر: مناهج وبرامج

تظهر الأبحاث الحديثة أهمية المرحلة المبكرة في حياة الطفل وتعلّمه لاحقاً. وقد بدأت بعض الحكومات، بما فيها بعض بلدان عربية، تعيد النظر في تخفيض سن البدء بالتعليم الإلزامي من ست سنوات إلى ثلاث كي يتمكن الأطفال من اكتساب مهارات الأساس في مرحلة ما قبل المدرسة. إن العاملين في هذه المرحلة يهتمون بكل طفل على حدة وفقاً لقدراته وحاجاته ما يسّهل عملية التدخل إذا دعت الحاجة: لهذا السبب، فإن هذا الفصل يحدد تعريف التدخل المبكر وأهميته. كما يعرض نجاح برنامج "هيد ستارت" في التدخل المبكر.

وقد ازداد مؤخراً انتشار دور الرعاية والحضانات التي تتبع فلسفات متنوّعة تعلمية من «مونتسوري» إلى «هيد ستارت» إلى «فريجيو اميليا» و«هاي سكوب» الخ..ثمة مئات من هذه الدور والحضانات المستقلة حول العالم لا تتبع فلسفة واحدة فحسب في منهجها بل خليطاً من عدة فلسفات. هذا الباب سوف يعرض كل هذه التوجهات والفلسفات ويحدد أهمية كل واحدة منها ووسائل تطبيقها على الأطفال. كما سيقدّم النموذج الناجح لدراسة «هاي سكوب» في تطوير الرعاية المبكرة. بغض النظر عن نوع المدرسة أو المنهج المتبع فالمهم هو أخذ سعادة الطفل في عين الاعتبار وتنمية فضوله وحبه للمعرفة.

يغطي هذا الباب الفصول التالية:

١٣ – الخدمات والمناهج المبكرة: نظرة عامة

١٤ – منافع التدخل المبكر

١٥ – رعاية الأطفال قبل عمر المدرسة

١٦ – مشاركة الأطفال الصغار «نموذج هاي سْكوبْ»

١٧ – مدارس مختلفة التفكير: في أنماط التعليم المبكر

الفصل ١٣

الخدمات والمناهج المبكرة: نظرة عامة

جوديث إيفانز مع روبرت مايرز وإيلين إلفيلْد(*)

تعريف المنهج

النهج/النموذج يعتبر دليلاً توجيهياً أو نمطاً أو مثلاً يمكن استخدامه في تطبيق استراتجية معينة. فإذا اخترت استراتجية توفير الخدمات المباشرة فإن النماذج/النهوج الممكنة تأمين الرعاية النهارية في المراكز وإنشاء مجموعات لدعم الوالدين.

أي استراتيجية عامة (أو تركيبة من الاستراتيجيات والنهوج) ينبغي اختيارها؟

من أهم الأمور الواجب تذكرها هو انه في معظم الأوضاع ما يحقق نجاحاً أكبر هو إتباع تركيبة من «الاستراتيجيات» والنهوج بدلاً من اختيار «إستراتيجية» معينة. وهذا صحيح لأسباب عدة:

- يتأثر نمو الطفل بأساليب/ طرق مختلفة بالبيئة المباشرة التي يعيش فيها وبالمجتمع المحلي بصفة عامة وبالمؤسسات الاجتماعية وبالبيئة الاقتصادية والثقافية الشاملة. وكي يكون أي برنامج للطفولة المبكرة فعالاً يجب أن يأخذ في الحسبان كل ما يحدث للطفل في جميع هذه المستويات. وعادة ما يقتضي الأمر اعتماد «استراتيجيات« مختلفة لتناول كل شكل من أشكال هذا التأثير.
- تتطلب الظروف الجغرافية والاجتماعية المختلفة «استراتيجيات» و/أو نهوجاً مختلفة. فعلى سبيل المثال الوصول إلى الأطفال في بيئة حضرية يختلف اختلافاً كبيراً عن الوصول إلى الأطفال الذين يقطنون في مستوطنات متفرقة. والوصول إلى أبناء الآباء والأمهات المهاجرين يستدعي نهوجاً تختلف عن تلك التي تنفذ في حال الأطفال الذين يعيشون في مواقع مستقرة.
- إذا كان المطلوب تحقيق نتائج طويلة وقصيرة المدى فسيكون عليك أن تختار «استراتيجيات» تلائم كلا المرمَيَين. فمثلاً الأنشطة المستخدمة في السعي إلى الوصول إلى الآباء والأمهات وغيرهم من الكبار الذين يتعاملون مع الطفل ويؤثرون في تنميته يمكن أن تحتمل التغيير على المدى الطويل في حين أن النهوج التي تتضمن العمل المباشر مع الأطفال تستمد فعاليتها من تحسين الظروف المباشرة لهم. فيجب أن تدرج في مخططك كلتا «الإستراتيجيتين».

(*) احتساب الطفولة المبكرة: دليل برمجة رعاية وتنمية الطفولة المبكرة. تأليف جوديث ايفانز مع روبرت مايرز وايلين إلفيلد. www.mawared.org الاصدار العربي الإختباري الأول، ورشة الموارد العربية، ٢٠٠٥.

على الرغم من أهمية الاستعانة بمجموعة متنوعة من «الاستراتيجيات» أصبح من الواضح أكثر فأكثر من خلال البحوث والخبرات أنه لا يمكن ترتيب «الاستراتيجيات» بناء على قيمتها النسبية أو فعاليتها. فالأهم من «الإستراتيجية» التي يقع عليها الاختيار هي عملية تطبيقها من حيث ما تسفر عنه من نتائج إيجابية للبرامج.

ما هي الاستراتيجيات والنماذج أو النهوج المتوافرة؟

قبل الستينيات كان نموذج الروضة هو السائد لبرامج تربية الطفولة المبكرة وكان يقدّم للأطفال ما بين الثالثة والسادسة من العمر لمدة نصف يوم مع التركيز على تعليم الطفل. وكان الذي يحضر هذه البرامج التحضيرية لدخول المدرسة معظمهم من أبناء أسر الطبقة المتوسطة وفوق المتوسطة، حيث يدرك الآباء والأمهات كيف يمكن أن تساعد التجربة قبل المدرسية الطفل على الالتحاق بالمدرسة ولديهم الموارد اللازمة لتمويل هذا التعليم الذي يسدى لأبنائهم.

وظلّ هذا النموذج سائداً في جميع أنحاء العالم. ومع تنامي الوعي بأن الأطفال غير الملتحقين بالتعليم قبل المدرسي هم في الواقع أكثرهم حاجة إليه بدأ السعي إلى إيجاد سبل للتوسع في برامج الطفولة المبكرة حتى تصل إلى المزيد من الأطفال. وأخذ معدّو برامج الطفولة المبكرة، ولاسيما في «عالم الأغلبية»، باختبار البدائل. ومن العوامل العديدة التي أدت إلى البحث عن بدائل ما يلي:

- ملاحظة أنه عندما يلتحق أبناء الطبقات العليا والوسطى بالروضة دون الفقراء يتسع حجم الفجوة بين الأغنياء والفقراء.
- إدراك أهمية السنوات المبكرة في حياة الطفل في ما يتعلق بإرساء قواعد التعلّم في المستقبل.
- إدراك ضرورة انتفاع جميع الأطفال بالدعائم الملائمة منذ الميلاد وليس عندما يبلغون سن الالتحاق بالروضة فحسب.
- الرغبة في تلبية حاجات الأطفال على نحو استباقي وليس بإتباع نهج تعويضي بحت،
- إدراك أهمية السياق الذي ينشأ فيه الأطفال وأن الحاجات المتعددة للأطفال لا يمكن تلبيتها فقط بنصف يوم من الروضة.
- الرغبة في استغلال الموارد المتوافرة إلى أقصى حد. فقد سعى مخططو برامج الطفولة المبكرة إلى البحث عن بدائل للبني الأساسية المكلفة التي تتطلبها برامج الروضة التقليدية بما تتضمنه من توفير المرافق المخصصة لهذا الغرض والمعلمين المدربين تدريباً عالياً.

وعلى حدّ قول مايرز (١٩٩٥) «كان مخططو برامج الطفولة المبكرة يبحثون عن بدائل من أجل تضييق التعريف الذي يطلق على برنامج للطفولة المبكرة (أي صورة صغار الأطفال الخمسة والعشرين أو الثلاثين البالغين من ثلاث إلى خمس سنوات الذين يلعبون بمكعبات أو يركبون مثلثات ومربعات في لوحات ألغاز زاهية الألوان تحت إشراف معلم متخصص داخل قاعة صف الروضة» (٨٤). فالواقع أن هؤلاء المخططين كانوا يبحثون عن نماذج جديدة تتيح لهم توفير مزيد من الخدمات لعدد أكبر من الناس الذين ينتمون إلى فئة عمرية أوسع وذلك في إطار قيود الموارد.

وعبر السنوات الثلاثين الماضية أخذ المدافعون عن الطفولة المبكرة يجربون البدائل. ونتيجة لذلك طُورت «استراتيجيات» متنوعة. ويرد في الجدول ٤،١ قائمة «باستراتيجيات» برمجية تكميلية في مجال رعاية الطفولة المبكرة للتنمية. وترد في كل واحد منها طائفة من النهوج/النماذج للنظر فيها.

(الجدول ٤،١)

«استراتيجيات» برمجية تكميلية

إستراتيجية البرنامج	الطرف المستهدف	الأهداف	النهوج/النماذج
١– توفير خدمة للأطفال	الطفل من صفر إلى ٨ سنوات	• تأمين البقاء على قيد الحياة • الصحة /التغذية • النمو الشامل • تعزيز التنشئة الاجتماعية • تطوير الخدمات التأهلية • تأمين رعاية للطفل • تشجيع الإنجاز المدرسي	• صحة الأمومة/الطفولة • الرعاية النهارية المنزلية • برنامج مراكزي • المراكز «الإضافية» • المدارس (النظامية، غير النظامية) • التعليم عن بعد • برامج تنمية الطفل الشاملة • المدارس الدينية
٢–دعم/تثقيف المربين	• الآباء والأمهات/ أعضاء الأسرة • المربون • المعلمون • الإخوة • الراشدون وغيرهم من أعضاء المجتمع المحلي	• التوعية • زيادة المعارف • تغيير المواقف • تحسن/ تغيير الممارسات • تعزيز المهارات	• الزيارات المنزلية • دورات تثقيفية للآباء • الأطفال يعلّمون الأطفال • التوعية بالحياة الأسرية • شبكات الدعم للآباء/ المربين
٣ – تعزيز التنمية المجتمعية التي تركز على الطفل • الأخصائيون الصحيون للمجتمع المحلي • منظمو المجتمع المحلي	• أعضاء المجتمع المحلي • القادة /الراشدون تملّك البرنامج	• التوعية • التعبئة للعمل • تغيير الظروف • برامج محو الأمية • المناهج المدرسية • وسائل الإعلام	• التسويق الاجتماعي • التعبئة الاجتماعية • التعبئة التقنية
٤ – تعزيز الموارد والقدرات الوطنية • المشرفون • الموظفون الإداريون • المهنيون	• العاملون في البرنامج • تغيير أشكال السلوك • تعزيز ودعم المنظمات • تعزيز القدرات المحلية • الموظفون شبه • الباحثون	• زيادة المعارف • تعزيز المهارات • تدريب المربين/ المعلمين قبل وأثناء الخدمة • مشروعات تجريبية/إيضاحية • مشروعات بحثية تعاونية مقارنة • زيادة الموارد الفنيين • تطوير المواد المحلية	• التدريب في مجال التطوير التنظيمي • البحوث والعمل المحلية/الوطنية

٥– تعزيز الطلب والوعي	• راسمو السياسات • الجمهور العريض • المهنيون • وسائل الإعلام	• التوعية • بناء الإرادة السياسية • زيادة الطلب • تغيير المواقف • إنشاء بيئة مؤاتية	• التسويق الاجتماعي • المناصرة • ربط الجهود الوطنية بالجهود الدولية (التعليم للجميع، اللجنة المختصة بحقوق الطفل)
٦ – تطوير السياسات الخاصة بالطفل والأسرة	• راسمو السياسات • الأسر ذات الأطفال الصغار • المجتمع على المدى الطويل	• التوعية • تقييم السياسة القائمة الخاصة بالأسر ذات صغار الأطفال • تحديد الثغرات • رسم سياسات مساندة	• تطوير السياسة التشاركية
٧ – وضع أطر عمل مساندة في مجال القوانين واللوائح	• راسمو السياسات • المشرعون • الأسر ذات الأطفال الصغار • المجتمع على المدى الطويل	• زيادة الوعي بالحقوق والموارد • إنشاء أماكن أفضل استجابة للأهداف • تأمين الرعاية الجيدة للأطفال • تطبيق معايير بيئية واقية • تأسيس إجازة الوضع/ الأبوة	• إقامة تحالفات (جماعات نسائية، جماعات مجتمعية، الخ) • التعاون التجديدي بين القطاعين العام والخاص • حوافز ضريبية لتشجيع الدعم الخاص لبرامج رعاية وتنمية الطفولة المبكرة
٨– تعزيز التعاون الدولي	• الحكومات • الوكالات المانحة • الوكالات الثنائية • المؤسسات • المنظمات الدولية غير الحكومية	• وضع معايير دولية • تشاطر الخبرة • نشر المعارف • تعظيم الموارد • زيادة الموارد • تعظيم التأثير والفعالية	• الاتفاقيات الدولية • الفريق الاستشاري المعني بالرعاية والنماء في مرحلة الطفولة المبكرة • الفريق الاستشاري الدولي المعني بفيتامين ألف • فريق العمل الدولي المعني بسلامة الأمومة • الرابطة المعنية بتطوير التعليم في أفريقيا • تحالف إنقاذ الطفولة

يرجى ملاحظة أن هذه القائمة مجرد اقتراحات وأنها ليست شاملة.

الفصل ١٤

منافع التدخل المبكر:

١ - مناهج وبرامج

٢ - منافع عديدة

٣ - الأثر التربوي للتدخل المبكر

١ – مناهج وبرامج

(إيلين فيش)(*)

تبرز أدلة متنامية من قاعدة واسعة من البحوث في مجالات الصحة، وعلم نفس التطور، وعلم الأعصاب، والتربية، وعلم الجريمة، على أهمية تعزيز التجارب العائلية والمجتمعية الإيجابية للأطفال الصغار خلال السنوات الأبكر من الطفولة (مثلاً، McCain and Mustard 1999). وتستند أهمية الوقاية في الطفولة المبكرة وبرامج التدخل المبكر إلى الأهمية الكبيرة للسنوات الأولى من تطور الطفل في تحديد أسس التعلم والسلوك والنتائج الصحية مدى الحياة (McCain and Mustard 1999؛ Gauntlett, Hugman, Kenyon and Logan 2000).

ومقاربات التدخل المبكر الفاعلة هي تلك التي تمنع المشكلات أو توقفها في مرحلة مبكرة من حياة الطفل، أو في مراحل مبكرة من تطور الأوضاع الإشكالية. يقول أوبركلايد: «إن المشكلات الاجتماعية كالجريمة والبطالة والأمية يمكن أن تُكافح بعلاجات التدخل المبكر المخصصة لاستئصال المشكلات قبل أن تتفاقم» (مذكور في Szego and Nader 2002: 4).

ويمكن توجيه نشاطات التدخل المبكر إلى الفرد و/أو العائلة و/أو المجتمع، ويمكن تعديلها بحسب حاجات المجموعات الثقافية المختلفة. وتشمل خدمات التدخل المبكر التي يمكن أن تؤثر في الأطفال والعائلات: خدمات الزيارة المنزلية للنساء الحوامل وأسر الأطفال المولودين حديثاً، والتدريب على المهارات الوالدية، والتربية على العلاقة الأسرية، والنصح العائلي، وخدمات دعم أسر الأطفال الصغار جداً، مثل مجموعات اللعب. كل هذه الخدمات تساعد في حفز التطور الدماغي.

هل برامج التدخل المبكر فاعلة؟

إن التركيز على التدخل والوقاية المبكرين، بدلاً من العلاج بعد تطور المشكلة، أفعل اجتماعياً واقتصادياً في المدى البعيد. وبكلام أبسط: درهم وقاية خير من قنطار علاج.

لقد تبيّن أن برامج التدخل المبكر تؤمّن منافع نفسية واجتماعية للأطفال والعائلات والمجتمعات. من هذه المنافع: معدلات أعلى من التشغيل ومستويات أعلى من المهارات

(*) Fish, E. (2002). The Benefits of Early intervention, Retrieved March, 2006 from http://www.rand.org/pubs/research_briefs//

لدى الأمهات، وإنفاق أقل من مساعدات الرعاية الاجتماعية، وأداء مدرسي أعلى، ومعدل أقل من الجنايات في العائلات، ومعدل أقل من إخطارات التحرش بالأطفال والإهمال، وخفض طفيف في معدلات متابعة الخدمة الصحية (غرف الطوارئ) (NIFTeY online 2002). وبرزت أدلة على أن الاستثمار في صحة الأطفال الصغار وتطورهم، فضلاً عن تحقيقه منافع اجتماعية، ينتج منافع اقتصادية، ترتبط خصوصاً بتراجع الحاجة إلى الخدمات (مثلاً، Barnett 2000؛ Karoly et al 1998). وتُعتبر القدرة على إظهار التوفير في الكلفة حيوية لصانعي القرار الذين يجب أن يقيّموا منافع تأمين الخدمات بالمقارنة مع أكلاف تأمين البرامج (Barnett 2000).

وفي ما يلي أمثلة من الولايات المتحدة عن مشاريع ناجحة للتدخل المبكر تبيّن، ليس فقط المنافع النفسية والاجتماعية فحسب بل كذلك المنافع الاقتصادية الملموسة للأطفال والعائلات والمجتمع الأوسع.

«مشروع بيري Perry لما قبل المدرسة»

كان «مشروع بيري قبل المدرسة» برنامجاً تجريبياً صغيراً أُطلق في بداية الستينيات. وصُمم لدراسة قدرة التربية العالية النوعية في مجال الطفولة المبكرة على المساعدة في تحسين حياة الأطفال ذوي الدخل المتدني وعائلاتهم (Berrueta-Clement et al 1984). وشارك الأطفال في مقاربة فاعلة للتعلم، سهّلها معلمون تلقوا تدريباً حسناً. وتركز الاهتمام خلال البرنامج على حل المشكلات، والاختيار واتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية، والحفاظ على روتينات يومية ثابتة.

وعلى الرغم من أن التركيز كان على التعليم قبل المدرسة، فالبرنامج تضمن جانباً يتمثل في الزيارة المنزلية لتمكين الأهل من تعزيز المنهج في المنزل. وفي حالة فريدة في هذا المجال، جرى متابعة الخريجون حتى عمر الـ ٢٧. وتبيّن أن أكثر من نصف الأطفال الـ ٥٨، الأفرو أميركيين في معظمهم والذين كانوا في الثالثة أو الرابعة من العمر عندما شاركوا في المشروع، حققوا نتائج أفضل لاحقاً في حياتهم كبالغين، مقارنةً بمجموعة مماثلة من غير المشاركين. ومع بلوغ خريجي مرحلة ما قبل المدرسة عمر الـ ٢٧، كان قد تحقق وفر يفوق السبعة دولارات مقابل كل دولار أنفقه دافعو الضرائب على المشروع (Barnett 1993، مذكور في Tomison and Wise 1999).

«البداية الفضلى» (Head Start)

كان مشروع «البداية الفضلى» واحداً من أول برامج التدخل المبكر وأكبرها، وقد طُوّر قبل أن تتأسس بثبات المعرفة التي تشير إلى التأثيرات الإيجابية المحتملة للتدخل المبكر في تطور الأطفال (Zigler and Styfco 1996).

وصُمم هذا المشروع لمرحلة ما قبل المدرسة لإعطاء الأطفال البالغين ثلاث إلى خمس سنوات والمعانين للفقر «بداية فضلى» تضعهم في المستوى نفسه الذي لأترابهم من الطبقة الوسطى. وتمثل هدف «البداية الفضلى» في تحسين نواتج تطور الأطفال، خصوصاً نتائج معامل الذكاء (IQ) عندهم و الكفاية الاجتماعية (Zigler and Styfco 1996؛ Ochiltree 1999، مذكور في Tomison and Wise 1999).

وصُمم كل مركز من مراكز «البداية الفضلى» لتعزيز الصحة العقلية والجسدية عند الأطفال، وتحسين مهاراتهم الإدراكية، وتشجيع تطورهم الاجتماعي والعاطفي،

وثقتهم بأنفسهم، وعلاقاتهم الصحية، ومسؤوليتهم الاجتماعية، والتشجيع على الشعور بالكرامة والقيمة الذاتية لكل من الطفل كل أسرة. وأُشرك الأهل كمساعدين للمعلمين، وعلى الرغم من أن الاهتمام تركز على تحسين النتائج التربوية لدى الأطفال فقد تضمن المشروع تثقيفاً للأهل وصفوفاً أخرى لهم، وأُمّن الوصول إلى خدمات الدعم العائلي عبر الإحالات (Condry 1983، مذكور في Tomison and Wise 1999).

وركزت التقييمات الأولية للبرنامج أساساً على التغيرات في نتائج معامل الذكاء، وعلى غرار «مشروع بيري لم قبل المدرسة»، حُددت الزيادات الفورية في نتائج فحص معامل الذكاء لدى المشاركين، وتلك المسجلة مع الوقت. وكانت للبرنامج نتائج دائمة أخرى، شملت تراجعاً في اختبار احتمال الرسوب في كل مرحلة أو استلزام الحاجة إلى دروس خصوصية، وهي منافع استمرت حتى بلوغ أطفال كثر عمر الـ ١٢ أو أكثر (Zigler and Styfco 1996). وسُجلت موافقة قوية من قبل الأهل على البرنامج والنتائج التي تركها في أطفالهم (Ochiltree 1999، مذكور في Tomison and Wise 1999).

أبرز النتائج

- تبيّن أن برامج التدخل المبكر في الطفولة المبكرة أعطت نتائج على صعيد الإنجاز الأكاديمي، والسلوك، والتقدم والتحصيل التربويين، والجنوح والجريمة، والنجاح في سوق العمل، وغيرها.
- تبيّن أن التدخلات تعطي نتائج أفضل عندما يكون مقدمو الرعاية متمتعين بتأهيل أفضل وعندما تكون نسبة الأطفال إلى العاملين أقل.
- تبيّن أن التدخلات في الطفولة المبكرة المصممة تصميماً حسناً، تعطي عائداً للمجتمع يراوح بين ١,٨٠ و١٧,٠٧ دولاراً مقابل كل دولار يُنفق على البرنامج.

٢- منافع عديدة

(لين كارولي، ريبيكا كيلبرن، جيل كانون)(*)

ركزت الدراسة على البرامج التي تؤمن خدمات في مجال تطور الأطفال بين المرحلة الوالدية وبين دخول الحضانة، والتي توافرت فيها تقييمات علمية صحيحة. وحددت مراجعة الأدبيات ٢٠ برنامجاً من هذا النوع، كانت لـ ١٩ منها تأثيرات إيجابية في نتائج الأطفال. وتبين أن ١٥ منها امتلكت قاعدة «قوية» من الأدلة لأنها قاست النتائج لدى دخول الحضانة أو بعده. وتبين أن البرامج الأربعة الباقية لم تكن تملك قاعدة قوية من الأدلة لأن المشاركين، ومنذ المتابعة الأخيرة، لم يكونوا بلغوا بعد عمر الحضانة. وكان كثير من الأطفال أو كلهم يبلغون سنتين أو ثلاث سنوات، لذلك كانت المعلومات قليلة عن التأثيرات الدائمة للبرنامج في النتائج المعنية. ووُصفت قاعدة الأدلة في هذه البرامج بـ «الواعدة».

وعلى الرغم من أن هذه البرامج تمثل مقاربات مختلفة للتدخل المبكر، فهي تندرج في ثلاث مقاربات عريضة. في الفئة الأولى تركز البرامج أساساً على تأمين التربية للأهل وغيرها من أوجه الدعم العائلي عن طريق الزيارة المنزلية أو الخدمات المؤمّنة في مواقع أخرى (مثل مكاتب الخدمات الطبية، والصفوف في مراكز رعاية الطفل). وتركز المقاربة الثانية على توفير التربية في مرحلة الطفولة المبكرة، نموذجياً داخل مركز، لسنة أو سنتين قبل دخول المدرسة. وتجمع الإستراتيجية الثالثة المقاربتين الأوليين، بحيث تُقدم خدمات تربية الطفولة المبكرة في مراكز تؤمّن التربية للأهل في الموقع نفسه أو من خلال زيارات منزلية.

وقدّم التدخل المبكر منافع مهمة، في مجال واحد على الأقل من المجالات التالية: التحصيل الإدراكي والأكاديمي، والكفاءة السلوكية والعاطفية، والتقدم والتحصيل التربويين، وسوء معاملة الأطفال، والصحة، والجنوح والجريمة، واستخدام برامج الرعاية الاجتماعية، والنجاح في سوق العمل. وفي بعض الحالات، تبيّنت النتائج المحسنة في هذه المجالات بعد فترة قصيرة من انتهاء البرنامج، وفي بعضها الآخر، لوحظت التأثيرات الإيجابية خلال المراهقة وأثناء التحول إلى البلوغ. وفي حالة «مشروع بيري لما قبل المدرسة»، فقد جرى تسجيل منافع دائمة في حقول متعددة بعد ٣٥ سنة على نهاية التدخل.

وعلى الرغم من أن النتائج تشير إلى أن المنافع المبكرة لناحية الإدراك أو الإنجاز المدرسي قد تتلاشى في نهاية المطاف، تشير الأدلة إلى احتمال وجود مكاسب أطول عمراً ومهمة على صعيد النتائج، مثل الموقع التربوي الخاص والاحتفاظ بالعلامة، ومعدلات التخرج من الثانوية، والنتائج في سوق العمل، واستخدام برنامج الرعاية الاجتماعية، والجريمة. وتشير بعض الدراسات إلى أن أهل الأطفال المشاركين يمكن أن يستفيدوا أيضاً من برامج التدخل المبكر، خصوصاً حين يستهدفهم التدخل.

معالم البرامج الفاعلة

قد يختار واضعو السياسات ومقدموها الذين يبحثون في برامج التدخل الخاصة بالطفولة المبكرة أن يتبنوا نموذجاً من البرامج المثبتة، والتي يعمل، كثير منها أصلاً، على نطاق واسع أو أنه يُكرر على نطاق أوسع. وأبعد من هذه النماذج المثبتة، تقدم الأدبيات

(*) Karoly, L. A., Kilburn M. R., and Cannon, J. S. (2005). Proven Benefits of Early Childhood Interventions, Retrieved March, 2006 from http://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB9145/index1.html

بعض الإرشاد إلى المعالم المرتبطة بنتائج أفضل بالنسبة إلى الأطفال. واستناداً إلى تقييمات تجريبية وشبه تجريبية لمعالم تصميم البرامج (إلى جانب مقارنات للتأثيرات بين البرامج النموذجية) تبرز ثلاثة معالم مرتبطة بالتدخلات الأفعل:

- تبدو البرامج التي تضم مقدمي الرعاية وهم يتمتعون مقدمين للعناية بتدريب أفضل أفعل من غيرها. وفي سياق البرامج المنفَّذة في مراكز، قد ينطوي هذا الوضع على معلّمة أولى تحمل شهادة جامعية مقارنة بأخرى لا تحمل شهادة كهذه. وفي سياق برامج الزيارة المنزلية، وجد الباحثون تأثيرات أقوى حين تؤمّن الخدمات زائرة منزلية تحمل شهادة في التمريض مقارنة بزائرة شبه مؤهلة أو غير متدربة.
- في سياق البرامج المنفذة في مراكز، تشير الأدلة إلى أن البرامج تكون أنجح حين تكون نسبة الأطفال إلى الموظفين أقل.
- هناك بعض الدليل على أن البرامج الأكثف ترتبط بنتائج أفضل، من غير أن يكفي لتحديد العدد المثالي لساعات البرنامج أو كيف يتفاوت بحسب خصائص المخاطر لدى الأطفال.

مثالياً، نود أن نعرف أكثر عن معالم التدخل التي تحقق نتائج أفضل للأطفال بحيث يتسنى لصانعي القرار والممارسين وضع تصميمات مثلى للبرامج المخصصة للأطفال والعائلات التي يخدمونها. لذلك فإن التقييم المستمر للبرامج النموذجية ومعالم البرامج الفاعلة، يُعتبر أساسياً.

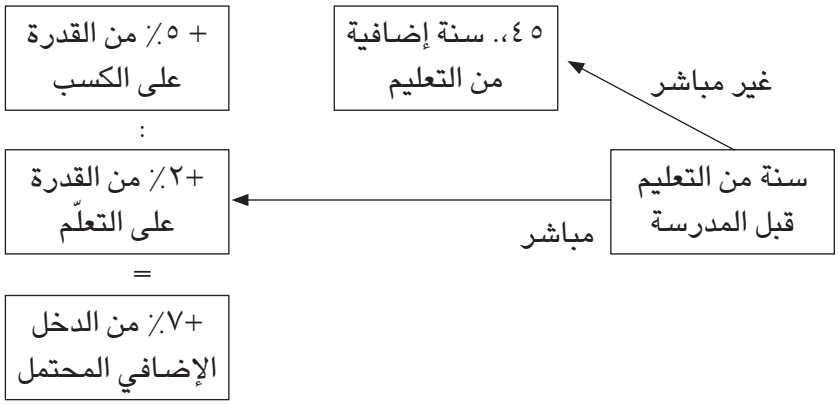
يُشار إلى أن هذه النتائج تمثل التأثيرات الممكنة للتدخلات الحسنة التصميم والتطبيق. وهي لا تشير بالضرورة إلى أن كل التدخلات المبكرة المماثلة في الطفولة المبكرة – المقدمة خلال فترة زمنية محددة – ستنتج منافع تفوق الكلفة.

وبالنسبة إلى صانعي القرار الذين يخططون للاستثمار في تدخلات الطفولة المبكرة، تشير هذه النتائج إلى وجود كمية من البحوث الصحيحة والتي يمكن أن توجه القرارات المتعلقة بتخصيص الموارد. وتلقي هذه الأدلة الضوء على أنواع البرامج التي أثبتت فاعليتها، والمعالم المرتبطة بالبرامج الفاعلة، والعوائد المحتملة بالنسبة إلى المجتمع والتي تفوق الموارد المستثمرة في تأمين البرنامج. وتشير هذه النتائج المثبتة إلى الوعد المستقبلي للاستثمار في وقت مبكر في حياة الأطفال المحرومين.

This research brief describes work for Rand Labor and Population Early Childhood Interventions: Proven Results, by Lynn A. Karoly, M. Rebecca Kilburn, and Jill S. Cannon, MG-341-PNC, 2005, 200 pages, ISBN: 0-8330-3836-2(Full document).

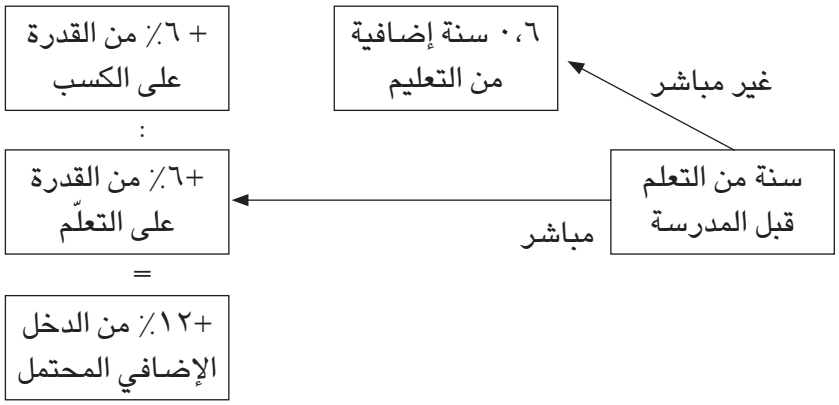
٣- الأثر التربوي للتدخل المبكر (ماري يونغ)(*)

زيادة القدرة المستقبلية على الكسب في الأطفال الذين تعلّم أهلهم لأربع سنوات:



المصدر: Paes de Barros and Mendonça (1999)

تأثير سنة واحدة من التعلّم قبل المدرسة في القدرة المستقبلية على الكسب عند الأطفال الذين يعاني أهلهم الأمية:



المصدر: Paes de Barros and Mendonça (1999)

يبين الشكل ١ أن سنة من التعليم قبل المدرسة تضيف بشكل غير مباشر ٠,٤ سنة إلى إجمالي مدة التعلم المدرسي الذي يحققها الطفل، وأن لها تأثير إيجابي مباشر ومستقل يتمثل في زيادة القدرة المستقبلية للطفل على الكسب بواقع ٢٪ – وهذه أقل زيادة متوقعة. فالبيانات تفيد بأن الزيادة يمكن أن ترتفع إلى ٦٪.

وتبرز منافع التربية، خصوصاً التربية قبل المدرسة، بشكل أكبر حتى في الأطفال الذين يعاني أهلهم الأمية. فكما يبين الشكل ٢، ينتج عن سنة من التربية قبل المدرسة ٠,٦ سنة من التعليم الإضافي. والتأثير الإجمالي المحتمل – المباشر وغير المباشر – لسنة من التعليم السابق للمدرسة في هؤلاء الأطفال يكون في زيادة بواقع ١٢٪ في الدخل اللاحق.

(*) Young, Mary. 2003. Equality-Quality in Early Childhood Education. International Step by Step Association. Conference Human Development Network, World Bank.

ويُطرح غالباً سؤال أساسي: ماذا يعني تعميم تنمية الطفولة المبكرة؟ إنه يعني إيصال خدمات الطفولة المبكرة إلى الجميع، وليس فقط لنخبة صغيرة. ولجعل ذلك ممكناً، على الحكومات حول العالم:

- أن تحول النموذج التربوي من التعلم المتركز في مؤسسات رسمية للتعليم إلى التعلم مدى الحياة،
- وأن تتبنى مقاربة متزايدة إلى توسيع الخدمات السابقة للمدرسة عبر البلاد،
- وأن تشجع البرامج التكميلية في مجال الطفولة المبكرة التابعة للقطاع الخاص والمتركزة في المجتمع.

الفصل ١٥

رعاية الأطفال قبل عمر المدرسة: الفروق بحسب عمر الطفل

أرلين لايبوفيتز وليندا وايْت وكريستينا ويْتسبرْغر(*)

بسبب المعدلات العالية في تشغيل الأمهات، يتلقى عدد كبير ومتزايد من الأطفال قبل عمر المدرسة رعاية منتظمة من قبل طرف آخر. وخلال السنوات الثلاث الماضية، تغيرت جوهرياً مستويات تشغيل النساء وأنماطه.

نفترض أن أي مركز أو حضانة يمثلان البديل الأنسب لعناية الأم بطفل أكبر لا يزال دون عمر المدرسة. وقلما يكون مقدمو الخدمة العائلية النهارية مدربين على التربية ما قبل المدرسة ولذلك يؤمّنون رعاية أقل من الرعاية في المراكز والحضانات للطفل الأكبر.

وعلى أساس هذه الفرضيات، تقبل هذه الدراسة فرضية أن عمر الأطفال يقرر جزئياً الدرجة التي تناسب بها أنواع معينة من رعاية الأطفال قبل عمر المدرسة. وتتفحص الدراسة تأثير خصائص الطفل والأم والعائلة والمنزل في قرارات الأمهات بشأن العمل ونوع الرعاية، خصوصاً العناية المناسبة لعمر الطفل. وتصنّف الدراسة الأوجه التي تحدد هذه القرارات في خمس فئات: البدائل غير الرسمية (غير المدفوعة) من رعاية الأم، والحاجة إلى الرعاية، وتوافر الرعاية الرسمية، والقدرة على دفع أكلاف العناية، والأذواق والتفضيلات.

١- **البدائل غير الرسمية لرعاية الأم:** لبعض النساء وصول إلى أقرباء يعيشون مع الأم أو في مكان قريب، وهم يستطيعون الحلول محل الأم أثناء غيابها في العمل. فوجود أخ أو أخت أكبر أو زوج أو أقرباء آخرين في المنزل قد يعزز وجود بدائل من رعاية الأم.

٢- **الحاجة إلى الرعاية:** تتغير هذه الحاجة بتغير عدد الأطفال وأعمارهم. فالأطفال الأصغر عمراً يتطلبون عناية أكبر ومن نوع مختلف مقارنةً بالأطفال الأكبر. وقد يستدعي طفلان متقاربان بالعمر قراراً مشتركاً مختلفاً حول الرعاية مقارنةً بطفلين متباعدي العمر. وتؤثر ساعات عمل الأم أيضاً في طلب الرعاية بالطفل.

٣- **توافر الرعاية الرسمية:** تفترض الدراسة أن توافر الرعاية الرسمية،

(*) Leibowitz, A., & Waite, L., & Witsberger, C. (1988). Child Care for Preschoolers: Difference by Child's Age. Demography,25,205-220

خصوصاً في المراكز، يؤثر في نسبة الأطفال الذين يستخدمون رعاية من هذا النوع.

٤- **القدرة على دفع أكلاف الرعاية:** إن القدرة على الدفع اعتبار مهم، فالعناية المدفوعة في منزل الطفل هي البديل الأكثر ملاءمة للأطفال الأكبر. وستعزز مرتبات الأمهات والمصادر الأخرى من دخل العائلة احتمال أن تستخدم الأمهات بدائل العناية الأغلى. وتتوقع الدراسة أن تستخدم العائلات دخلها الأعلى لشراء العناية الأنسب لأعمار أطفالهن.

٥- **الأذواق والتفضيلات:** تفترض الدراسة أن الأمهات اللواتي أمضين فترة أطول في المدرسة لا يعرفن أكثر عن العناية الأنسب للعمر فحسب، بل إن الاحتمال الأكبر كذلك من المحتمل أكثر أن يخترْن، العناية المنزلية للطفل (من قبل الأم وعمال مأجورين معاً) للأطفال الأصغر، وعنايةً المراكز للأطفال الأكبر، بغض النظر عن تأثير المرتّبات. أما العائلات ذات المستويات التربوية الأدنى نسبياً فقد لا تسهو عن الخيار الأنسب للعمر فحسب بل قد تقلل أيضاً من قيمة المنافع التربوية الناجمة عن العناية في المراكز، مقارنةً بالعائلات الأفضل تعليماً.

مشاركة الأطفال الصغار: نموذج «هاي سْكوبْ» في تربية الأطفال

جاكلين صفير وجوليا جيلكس(*)

ماذا يفعل الأطفال في موقع التعلّم الناشط

١ – يبادر الأطفال إلى نشاطات نابعة من اهتماماتهم ونواياهم الشخصية

- كيف نستطيع أن نعرف متى يكون الأطفال منهمكين حقاً بالتعلّم الناشط؟
- تتمثّل إحدى خصائص تعريف المتعلّمين الناشطين المحدّدة في تركيزهم على أفعالهم وأفكارهم.
- يجد المتعلّمون الناشطون أموراً كثيرة يقومون بها، وغالباً ما يتكلّمون عما ينوون القيام به. للوهلة الأولى، قد يعتبر الراشدون (الذين يتوقعون رؤية مجموعات أطفال هادئة تفعل الشيء نفسه في الوقت نفسه)، إن موقع التعلّم الناشط غير منظّم. لكن الراشدين الذين يفهمون أهمية مساندة المتعلّمين الناشطين يدركون أن دافع الطفل الداخلي يولّد قوة منظّمة فعّالة لدى الطفل وفي الصف أو المركز على حدٍّ سواء.
- لأن الأطفال في مواقع التعلّم الناشط يختارون أموراً تستند إلى اهتماماتهم وأسئلتهم، ثم يسمح لهم الوقت بمواصلة خططهم حتى إنجازها، فإنهم ينهمكون انهماكاً كبيراً مع الأشخاص والمواد، ويتشاركون أفكارهم واكتشافاتهم وملاحظاتهم بكل حرية، فيصبحون بذلك، مع مساندة الراشدين الملائمة، عملاء ناشطين مستقلين.

٢ – يختار الأطفال المواد ويقررون ماذا يفعلون بها

- من سمات البرامج المرتكزة إلى التعلّم الناشط وجود الفرص الكثيرة التي تتيح للأطفال الاختيار. فالأطفال الصغار قادرون وتوّاقون إلى اختيار المواد وتقرير طريقة استخدامها. ولما كانت مواد كثيرة جديدة بالنسبة إلى الأطفال الصغار، غالباً ما لا يستخدمون المواد حسب الوظيفة المعدّة لها. بدلاً من ذلك، يُظهر الأطفال إبداعاً، فيتلاعبون بالمواد بحسب اهتماماتهم وقدراتهم.
- إن حرية القيام بخيارات مماثلة ضرورية للتعلّم الناشط، لأن الأطفال، من خلال هذه الخيارات، يتعلّمون المزيد عما يثير اهتمامهم وعن الأسئلة التي يجب أن

(*) صفير، ج. وجيلكس، ج. «الكبار والصغار يتعلمون». بيروت: ورشة الموارد العربية (٢٠٠٣).

يطرحوها، والتناقضات التي يجب أن يحلّوها، والتفسيرات التي يجب أن يقبلوا بها. ولأن الراشدين في مواقع التعلّم الناشط يفهمون الدور المهم الذي تلعبه خيارات الأطفال في التعلّم، تراهم يناضلون لإدخال عنصر الاختيار في كل نشاطات الأطفال.

٣ – يستكشف الأطفال المواد استكشافاً ناشطاً، بكل حواسهم

- تُشرك عملية التعلّم الناشط كل الحواس. فالطفل الصغير يتعلّم ماهيّة الشيء بتجربته.
- حين يستكشف الأطفال شيئاً ويكتشفون مواصفاته، يبدأون بفهم الطريقة التي تعمل بها الأجزاء المختلفة وتتطابق، وفهم طريقة «عمل» الشيء واستكشافه استناداً إلى مضمونه وليس إلى مظهره.
- حتى لو قيل لهم، عن شيء فإنهم لا يتعلّمون ما لم يكتشفوه بأنفسهم.
- من خلال الاستكشاف، يجيب الأطفال عن أسئلتهم الخاصة ويشبعون فضولهم. وفي مواقع التعلّم الناشط، يحترم الراشدون رغبة الأطفال بالاستكشاف، معترفين بأن الاستكشاف هو من الوسائل الأهم لتعلّم الأطفال الصغار.

٤ – يكتشف الأطفال العلاقات من خلال التجربة المباشرة مع الأشياء

- فيما تزداد معرفة الأطفال بالأشياء المحيطة بهم ويستمرون بتجربتها، يظهرون اهتماماً بجمعها معاً. بهذه الطريقة، يكتشف الأطفال بأنفسهم ماهيّة الأشياء بالنسبة إلى أخرى وطريقة عملها معاً. ويكتشف الأطفال الصلات بين الأمور باكتشافهم الأجوبة عن أسئلتهم.
- يوفّر الراشدون للأطفال في مواقع التعلّم الناشط الزمان والمكان اللذين يحتاجون إليهما لاكتشاف الصلات لوحدهم. وهم يقاومون الإغراء الذي يدفعهم إلى مساعدة الأطفال على القيام بأمر «مناسب» أو تعليم الأطفال ما يجب القيام به. فالأطفال يحتاجون إلى الوقت للعمل مع المواد على سجيّتهم ليكتشفوا بأنفسهم العلاقات في ما بين الأمور.
- يعتبر تغيير متانة مادة أو شكلها أو لونها طريقة أخرى من طرق عمل الأطفال مع المواد في موقع التعلّم الناشط.

٥ – يستخدم الأطفال أدوات وتجهيزات مناسبة لأعمارهم

- تكثر فرص استخدام الأدوات والتجهيزات المصمّمة لأهداف محدّدة في موقع التعلّم الناشط.
- من الواضح أن فرص حلّ المشاكل تكون كثيرة بالنسبة إلى الأطفال.
- فيما يعمل الأطفال مستخدمين الأدوات والتجهيزات، فإنهم ينمّون مهارات وميولاً ستسمح لهم بالقيام بالمزيد من الأمور لوحدهم وحلّ المزيد من المشاكل المعقدة.

٦ – يستخدم الأطفال عضلاتهم الكبيرة

- يعني التعلّم الناشط استخدام الجسم بأكمله. فالأطفال توّاقون إلى توسيع قوتهم وقدراتهم الجسدية. إذ يحبون التسلّق إلى أعلى الكتل ونقل الكراسي والطاولات ورفع أصدقائهم والتدحرج على الأرض وهرس الطين بمرافقهم والدوران حتى الشعور بالدوار والركض والوثب والقفز والدفع والزحف والصراخ والهمس والغناء والتمعّج والرمي والسير محدثين ضجة والركل والتسلّق والإلتواء. وتشكّل هذه الحركات جزءاً لا يمكن إنكاره من طبيعتهم النشيطة. لذا، فإن توقّع ألا يتحرك الأطفال الصغار أشبه بتوقّع عدم تنفّسهم!

٧ – يتحدث الأطفال عن تجاربهم

- في مواقع التعلّم الناشط، يتحدّث الأطفال عما يقومون به (أو ما قاموا به للتوّ) خلال النهار.
- حين يتمتع الأطفال بحرية التحدث عن خبرات ذات أهمية بالنسبة إليهم، فإنهم يستخدمون اللغة لتناول الأفكار والمشاكل الحقيقية والهامة بالنسبة إليهم. وفيما يوصل الأطفال أفكارهم من خلال اللغة ويصغون إلى أفكار وتعليقات بعضهم البعض، فهم يتعلمون أن طريقة كلامهم الشخصية فعّالة ومحترمة. وفي موقع التعلّم الناشط الذي تعكس فيه لغة الأطفال قدراتهم الشخصية على الفهم وأفكارهم وهمومهم، ويسمع صوت كل طفل.

الفصل ١٧

تجارب حديثة

نجلا بشور، فاديا حطيط، سمر مقلد، مريم سليم(*)

١ – تجارب في ثلاثة أنماط

تنتشر في العالم اليوم تجارب عديدة في رياض الأطفال تعتمد مبادئ تربوية متنوعة تنعكس في برامج وطرائق تعليم متلائمة معها، وترتبط بشكل خاص بالبيئة التي نشأت في كنفها. إلا أن هناك العديد من التجارب قد تجاوزت حدود نشأتها، وانتشرت مبادؤها وطبقت برامجها وطرائقها في العديد من البيئات والبلدان. ويصنف التربويون هذه التجارب إلى ثلاثة أنماط: النمط السلوكي، نمط مونيتسوري والنمط المتفاعل.

يعود النمط السلوكي إلى النظرية السلكية لثورندايك وسكينر، والتي تتركز في إستراتيجيتين هما: إغراق الصف بالتوجه الشفاهي، والتعليم المباشر الذي يشمل دروس منظمة للغاية تستخدم فيها الترداد المتكرر والعرض والتمارين في مواد تعليمية محددة (Roopnarine &Johnson 1987).

وقد باتت هذه البرامج تُستخدم بشكل خاص لتعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.

أما نمط المونتيسوري، فهو نمط – قديم – متجدد ارتبط باسم مؤسسة ماريا مونتيسوري، وقد نشأ مع تأسيسها مدرستها الأولى للأطفال «بيت الأطفال» (كازا دي بامبي) في ايطاليا عام ١٩٠٧ . وما زال هذا النمط معتمداً في آلاف المدارس في عدد كبير من بلدان العالم، إلا أنه يتركز بشكل خاص في أوروبا والولايات المتحدة والهند، كما تقوم مدرسة واحدة على نمطه في غير بلد عربي كالأردن والمملكة العربية السعودية ولبنان، ففي لبنان أنشئت مدرسة واحدة حديثة صغيرة تحوي صفاً واحداً في بيروت، عام ١٩٩٩ باسم «مدرسة مونتيسوري» وتختلف هذه المدارس في مدى تطبيقها لطريقة مونتيسوري، فبعضها يلتزم بها كلياً وبعضها الآخر يجري عليها بعض التعديلات(Roopnarine & Johnson 1987).

تنطلق طريقة مونتيسوري من نظرة لنمو الأطفال تعتبر أنها عملية تفتح لميولهم الكامنة الموجودة منذ الولادة بشكل متدرّج، وأنهم يمتلكون ذهناً يمتص ما حوله في عملية غير واعية تتحول تدريجياً إلى عملية واعية، يتمكن بعدها الأطفال من تنظيم معلوماتهم والقيام بالتعميم.

(*) نجلا بشور، فاديا حطيط، سمر مقلد، مريم سليم: «رياض الأطفال في لبنان». بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (٢٠٠٢).

لذا فقد اعتمدت مونتيسوري البيئة المنظمة والتي تتوافر فيها وسائل تربوية يكون للطفل الحرية في أن يختار منها ما يريده ويستخدمه لاكتساب خبرات حسية تعلمه كيفية العمل في محيطه. وتتميز طريقة مونتيسوري بنوعية وسائلها التربوية التي تعزز نمو الأطفال الذهني واللغوي والحسي والجسدي وتتألف هذه الوسائل من ثلاثة أنواع.

١ـ مواد حسية لتشجيع تهذيب الحواس، وذلك من اجل مساعدة الأطفال لتنمية ذكائهم ومهاراتهم الرياضية.

٢ـ مواد أكاديمية وتشمل الأحرف المتحركة والأحرف المصنوعة من ورق الزجاج ومواد هندسية، لمساعدة الأطفال على التعرف من خلال الحواس على الأحرف وتكوين الكلمات.

٣ـ مواد فنية وثقافية وتشمل أدوات موسيقية ومواد مرتبطة بالعلوم الاجتماعية منها للتعرف على البلدان كالخرائط والبطاقات (Montissori 1988).

تقوم المعلمة في مدارس مونتيسوري بتنظيم مواد البيئة، وأحياناً بعرض كيفية استخدامها. فتدخل المعلمة في العملية التعليمية محدوداً، إذ يعتبر تدخل الكبار في تعلم الأطفال في أحيان كثيرة معيقاً لعملية التعليم، لذا فإن دور المعلمة ينحصر في مساعدة الأطفال ان يتعلموا بأنفسهم، فلا تسمع في مدارس مونتيسوري أسئلة كثيرة بل تشهد حواراً يدور بين المعلمة والأطفال وبين الأطفال أنفسهم. فمعظم النشاط يتم بشكل فردي بحيث يختار كل طفل ما يرغب وينمو حسب قدراته.

أما النمط التفاعلي وهو الأكثر انتشاراً ويسمى أحياناً النمط البنائي، وذلك استناداً إلى نظرية جان بياجيه البنائية. وداخل هذا النمط هناك تجارب متنوعة، إلا أنها تشترك في بعض العناصر:

١ـ النظرة إلى الطفل بأنه ينمو بشكل متكامل من النواحي الجسدية والحسية والعاطفية والاجتماعية والذهنية واللغوية، وأنه يتعلم من خلال تفاعله الحسي مع البيئة المباشرة، في عمليتين ذهنيتين: التنظيم والأقلمة، وأنه على الرغم من أن الأطفال يشتركون بخصائص معينة إلا أن كلاً منهم يتعلم وينمو بشكل فريد.

٢ـ البرنامج وطرائق التعليم، فالبرنامج ينظَّم على أساس المنهج المتداخل الذي يدمج بين المواد التعليمية المختلفة ويتوجه إلى نواحي النمو بمجملها، وينظّم على شكل وحدات تعليمية أو محاور تدور حولها نشاطات الأطفال الحسية. ويشمل دور المعلمة في هذا البرنامج تنظيم النشاط والوقت والبيئة التربوية المنظمة والمتنوعة الوسائل ، بالإضافة إلى توجيه عملية التعليم بشكل مباشر وغير مباشر. ويتسم البرنامج في الروضات التي تعتمد النمط التفاعلي بالمرونة والحيوية والتنوع ونرى أن هذا النمط يقترب أكثر من مقاييس ومبادئ الممارسة الملائمة للنمو الواردة آنفاً، ومن أشهر التجارب التي تعتمد هذا النمط برنامج هاي سكوب وبانك ستريت. وقد ارتأينا في هذه الفقرة إيراد نموذج مميز من النمط التفاعلي هو الأحدث عهداً والأكثر جاذبية للتربويين(Roopnarine & Johnson 1987).

٢ـ تجربة ومقاربة ريجيو اميليا: الأطفال كباحثين صغار.

في بلدة ريجيو اميليا في مقاطعة إميليا رومانا في شمال ايطاليا، وبعد أن وضعت الحرب العالمية الثانية أوزارها بدأت تجربة نوعية مميزة في رياض الأطفال، ما لبثت أن أصبحت مع نهاية القرن إحدى أبرز التجارب في العالم. وقد صنفتها مجلة نيوزيوك الأمريكية عام ١٩٩٣ كأفضل تجربة رياض الأطفال في العالم، ما جعلها محط أنظار التربويين في الولايات المتحدة نفسها وفي العديد من دول العالم. فأجريت الدراسات، ولبحث مكوناتها وأبعادها للاستفادة منها، كما أنشئت مدارس في محاولة نقل التجربة، فماذا يميّز هذه التجربة؟

ما يميز هذه التجربة بالنسبة لنا هو تطبيقها المتكامل، وبتوليفة مبدعة ووعي كامل لعدد من النظريات التربوية الحديثة، برغم إنها تتمحور بشكل خاص حول نظرية فايجوتسكي البنائية الاجتماعية، كما يمكننا أن نتلمّس فيها ما يمكن أن نعتبره تطبيقات للدلائل التي استنبطها التربويون من أبحاث الدماغ الجديد حول نمو الطفل وكيفية تعلمه، رغم أنها نشأت في عقود سابقة لهذه الأبحاث.

ورياض الأطفال في ريجيو اميليا هي مجموعة مدارس للأطفال تديرها بلدية المدينة مستفيدة من قوة الدفع التي توفرها عائلات متحفزة لتوفير تربية متقدمة لأطفالهم . وعلى هذه القوة أسس التربوي لوريس ملا جوزي هذه التجربة.

أـ المبادئ الأساسية

تعتمد تجربة ريجيو اميليا على مبادئ تربوية أساسية أهمها:

١) صورة الطفل

إن حجر الأساس الذي تبني عليه هذه التجربة نظريتها وممارستها وأبحاثها، هو نظرتها إلى الطفل ككائن اجتماعي بالدرجة الأولى، كفؤ ومركب يتحفز بواسطة، ويتعلم من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ضمن بيئته الثقافية، فالحاجة والحق في التواصل مع الآخرين تبدأ منذ الولادة، وهي عنصر أساسي للبقاء وتحديد الهوية، الأمر الذي يفسر حماسة الأطفال للتعبير بلغات رمزية متعددة.

٢) دور المدرسة / دور الراشدين

يعتبر تربويو ريجيو اميليا أن مدارسهم، كجزء من النظام التعليمي الرسمي الإيطالي، تسعى لدمج رفاه الأطفال والحاجات الاجتماعية للأسر مع حقوق الإنسان الأساسية للأطفال. هذه المقاربة تدمج مفاهيم الخدمة الاجتماعية مع مفاهيم التربية. فالتعليم هو نظام علاقات وتواصل يشكل جزء لا يتجزأ من النظام الاجتماعي الأوسع.

إن هذه المقاربة تتطلب من الراشدين معلمين وأهالي تقديم أنفسهم للأطفال كمصادر يمكن للأطفال أن يتوجهوا إليها عند الحاجة، فمهمة الأشخاص المصادر هي مساعدة الأطفال أن يكتشفوا بأنفسهم الإجابات على أسئلتهم وأن يسألوا أسئلة أفضل فالأطفال والأهالي والتربويون هم ثلاثة شركاء في العملية التعليمية، التي تدور ضمن بيئة المدرسة، والتي تشكل بدورها جزء من البيئة الأوسع، المجتمع الإيطالي. وتهدف المدرسة إلى تعريف الأطفال عليه للمشاركة في بنائه (Edwards &Others, 1993).

ب ــ التخطيط والنظام لتحقيق الأهداف

يتمحور النظام التربوي والإداري في مدارس ريجيو اميليا حول تسهيل هدف واحد، التفاعل باعتباره الطريقة الفضلى لنمو الاطفال وبنائهم المعرفي والتعرف على البيئة واستكشافها.

فهذا النظام يعتمد عناصر مميزة متكاملة تشكل بمجموعها ما يمكن أن نعتبره خصائص تجربة ريجيو اميليا بل إن ميزته الأساسية هو ما يمكننا وصفه بالإدارة المفتوحة. إنه نظام شفاف همه الأول نمو الأطفال وحقهم في هذا النمو.

ونعرض فيما يلي ستة عناصر رئيسية لهذا النظام وهذه التجربة:

١) تكوين وعمل الجهاز التربوي
٢) تنظيم البيئة
٣) طريقة المشروع
٤) التوثيق
٥) تنظيم عمل الأطفال كمجموعات صغيرة
٦) الإدارة الاجتماعية

١ – تكوين وعمل الجهاز التربوي

يتميز الجهاز التربوي في مدارس ريجيو اميليا، بالنظام التعاوني الجماعي الذي تتم بواسطته إدارة هذه المدارس وتسييرها، ومتابعة نمو الأطفال وتوجيههم من خلال نشاطاتهم يتكون الجهاز التربوي من معلمين ومسؤول مشغل في المدرسة ومنسقة تربوية لكل ثماني مدارس، ويتعاون الجميع في إنجاح العملية التربوية، وتتم بينهم اجتماعات تأخذ طابعاً مفتوحاً.

(أ) **المعلمون:** وتعتمد مدارس ريجيو اميليا نظام التعليم المتشارك بحيث يتشارك معلمان أو معلمتان في إدارة كل صف، يستمران أو تستمران مع مجموعة الأطفال نفسها منذ دخولهم المدرسة وعلى مدى السنوات الثلاث لوجودهم فيها. فتتنقل المعلمتان مع مجموعة الأطفال نفسها من صف إلى أعلى. ويتحقق بذلك تعارف أكبر وتفاعل أعمق بين الأطفال أنفسهم من جهة، والمعلمين والأطفال من جهة أخرى. إذ لا تكفي سنة واحدة للتعرف والتفاعل، وكأن هذه العملية يتم قطعها في الوقت الذي يرتاح فيه كل من الأطفال والمعلمة إلى التعامل مع بعضهم بسبب معرفتهم الجيدة لهم، فتضمن عملية الاستمرار هذه الأمان والبناء، كما تكون المعلمة التي تعرف أطفالها جيداً، أكثر قدرة على مساندة نموهم. ويسعى المعلمون للقيام بأبحاث منظمة من خلال توثيق عملهم اليومي الذي يتم في صفوفهم، والهدف هو التوسع والنمو المهني للمعلمين وزيادة تمكّنهم من التخطيط للمنهج، الأمر الذي من شأنه أن يساعدهم على توليد أفكار جديدة حول المنهج بدل أن يكونوا فقط مستهلكين لما هو متعارف عليه تقليدياً.

(ب) **المنسّقة التربوية تعمل مع الأطفال والمعلمين والأهالي والجماعة المحلية:** ويتحدد دورها مع المعلمين، بالمساعدة في تصميم مشاريع جديدة وتحديد محاور جديدة لتدريب المعلمين المستمر أثناء الخدمة.

(ج) مدير المشغل هو مسؤول عن إدارة المشغل والحفاظ عليه ومساعدة الأطفال

على إتقان تقنيات اللغات التعبيرية المختلفة، وتدريبهم عليها، وحفظ أعمالهم وإنتاجهم، وبالتالي توثيق تطورهم ونموهم (Edwards &Others, 1993).

٢ – تنظيم البيئة

يعتبر تربويو ريجيو اميليا تنظيم البيئة التربوية من أهم أعمدة نظامهم التربوي، بما يكفله هذا التنظيم من تحقيق للأهداف وتعبير عن فلسفتها التربوية.

فالبيئة التربوية في مدارس ريجيو اميليا، تنظم بشكل يساعد على تحقيق أربعة أهداف، وهي:

(أ) عملية التفاعل كطريقة للتعلم: تسهم هذه العملية في تفاعل الطفل والطفل عن طريق توفير التنظيم المناسب في المكان لمساعدة الأطفال للعمل كمجموعات صغيرة، فالغرف مقسمة إلى أركان، تستوعب كل منها مجموعة صغيرة من الأطفال في وقت واحد، وتسهم في تفاعل الطفل والمعلمة عن طريق توفير مجال لحركة المعلمة وتنقلها بين مجموعات الأطفال بيسر يسهّل تفاعلها معهم.

كما تسهم في تفاعل المعلمة والأطفال مع الأهالي ومؤسسات البيئة، بتوفير المكان والمساحات الخاصة لذلك، فهناك غرفة خاصة للأهالي والزوّار، وكذلك الغرف كلها مفتوحة، والمشغل محاط بجدار من الزجاج ليتمكن الزوّار من رؤية ما يزور داخله.

(ب) تشجيع التعبير بلغات مختلفة: يعتبر تربويو ريجيو اميليا أن بإمكان الأطفال التعبير عن مفاهيمهم ومشاعرهم بلغات مختلفة، تشمل اللغة والفنون بأنواعها واللعب التمثيلي وغيرها. لذا فإن البيئة التربوية تؤمن ذلك من خلال توفير وسائل ومواد متنوعة توجد بكميات وافرة في غرف الصفوف، وفي المشغل العام في المدرسة، وكذلك في المشاغل المصغرة في الصفوف نفسها، بالإضافة إلى الساحة الواسعة التي تتوسط الصفوف، والمطبخ الكبير وغرفة الطعام فالمدرسة بكل أرجائها تشكل البيئة التربوية للأطفال وليس فقط غرفة الصف، وتتسم جميع هذه الأرجاء بالاتساع.

ج) تشجيع البحث والاستكشاف: للمعلمة كما للأطفال. وذلك بتوفير الوسائل لذلك، لاسيما منها الوسائل السمعية البصرية والكتب المتنوعة، والتي لا تقتصر على كتب الأطفال، بل تشمل موسوعات للأطفال ومجلات وكتب معلومات حول العديد من المواضيع، ويتزايد عدد هذه الكتب بتبرع من الأهالي كلما قام الأطفال بمشروع جديد.

كما يتوافر الكمبيوتر في كل غرفة صف يستعمله الأطفال في تحضيرهم لمشاريعهم.

(د) التعبير عن الثقافة والبيئة الايطالية: ويتم ذلك من خلال البنية الهندسية للمدرسة أولاً، إذ تتميز مدارس ريجيو اميليا بوجود (بييتزا) التي تتوسط القاعة الرئيسية لتلك المدارس، تماماً كما تتوسط البييتزا الأحياء الايطالية كافة. كما تتميز هذه المدارس بالعناية الواضحة بجمال المكان، بوجود نباتات كثيرة تملأ الزوايا وتتدلى من الجدران، إضافة إلى ذلك يلفت في مدارس

ريجيو اميليا التماثيل والأشكال المصنوعة من الطين والصلصال والتي تُعبّر عن البيئة الفنية الايطالية، فالمجتمع الايطالي مشبع بالثقافة الفنية التي يلمسها الزائر في أرجاء البلاد، وكذلك يلحظها في أرجاء الروضة (مشاهدات الكاتبة).

(هـ) **اعتبار المحيط امتداداً لغرفة الصف:** كما أن مدارس ريجيو اميليا منفتحة على الأشخاص أتربويين كانوا أم أهالي أم مسؤولين في هيئات رسمية وأهلية. فإن مدارس ريجيو اميليا منفتحة عملياً على كل ما يوجد في البيئة المحيطة بها، بل تتداخل وتتكامل معها.

فكما المدرسة بأقسامها المختلفة، هي امتداد لغرفة الصف، كذلك المدينة بكليتها: بحدائقها العامة وأسواقها ومعالمها ومرافقها المختلفة هي امتداد للمدرسة. فذلك هو عالم الأطفال الذي تهدف المدرسة بنظامها الحيوي إلى مساعدتهم على استكشافه والتفاعل معه ليكونوا جزءً منه، منتمين إليه وفاعلين فيه.

فالمشاريع التي يقوم بها الأطفال، وهي عبارة عن أبحاث صغيرة يتم اختيارها من البيئة. من المدينة نفسها ويشمل ذلك معالمها وثقافتها وبالطبع بلغتها (Edwards & Others, 1993).

٣ – طريقة المشروع

إن هدف مدارس ريجيو اميليا الأهم هو مساعدة الأطفال على استكشاف بيئتهم والتعرف عليها، ويتم ذلك بشكل أساسي من خلال طريقة المشروع، حيث يختار الأطفال أو المربين موضوعاً معيناً، يمكن أن يكون صغيراً أو كبيراً، ورقة شجر أم متحف المدينة، ويقومون بجمع المعلومات عنه من مصادر مختلفة مكتوبة ومصورة وينظمونها، ومن ثم يعتبرون عما تعلموه بلغاتهم المختلفة، الشفاهية والفنية، معتمدين مواد وأدوات متنوعة. ويساعد المعلمون والمربون الأطفال في عملية الاستكشاف وفي تطوير ونمو مداركهم ومعارفهم من خلال عملية البحث هذه منطلقين من خبراتهم التي عبروا عنها بإنتاجهم وأعمالهم وأقوالهم، واعتبار ذلك أساساً لبناء المعرفة. فالمشروع هو نوع من «المغامرة والبحث» وبغض النظر إن بدأ بمبادرة من المعلمين أو الأطفال، فإن التربويين يخصصون وقتاً كافياً لان يتبلور تفكير الأطفال وأفعالهم ونشاطهم.

وقبل انطلاق المشروع يتناقش التربويون في المدرسة كمجموعة ويدرسون الاحتمالات كافة أين يمكن أن يؤول إليها، والأفكار والافتراضات والخيارات التي يمكن أن يتوصل إليها الأطفال. وبذلك يكونون مستعدين للمراحل المحتملة كافة.

ومن خلال نمو العمل بالمشروع يسعى التربويون إلى التفكير والاستكشاف والدراسة والبحث والتخطيط سوياً بالطرق الممكنة لتوسيع وتطوير العمل في المشروع من خلال توفير مواد، وأنشطة وزيارات واستخدام أدوات وغير ذلك. فيحملونها إلى غرفة الصف ليتم التعامل معها من قبل الأطفال. كما يتواصل المعلمون مع الأهالي حول موضوع المشروع ويشجعون مشاركتهم.

طوال فترة العمل في المشروع، يلعب المعلمون دور الذاكرة للمجموعة حيث يناقشون مع الأطفال ما تم توثيقه من عملهم ونشاطهم. وهذا يتيح المجال للأطفال ليعودوا بانتظام إلى مشاعرهم ومفاهيمهم وملاحظاتهم وأفكارهم، وإعادة بنائها وإعادة تفسيرها بطرق أكثر عمقاً curriculum emergent. عند انتهاء العمل في مشروع

معين، يقيم الأطفال والمعلمون وتربويو المدرسة نشاطاً ختامياً يُدعى إليه الأهل وأهل المدينة لمشاهدة النتائج التي توصّل إليها الأطفال من معارف، وما اكتسبوه من تعلم، معبّرين عنه بلغاتهم المختلفة، لاسيما منها الفنية المتعددة الوسائط (Lilian Katz, 1992) (Edward &Others, 1989).

٤ – التوثيق

ربما كان توثيق نشاطات الأطفال وإنتاجهم واستخدامه لتعزيز العملية التعليمية هي إحدى أبرز ميزات نظام ريجيو اميليا التربوي.

فكيف تتم عملية التوثيق وما هي مادتها ووسائلها واستخداماتها التربوية؟

(أ) **وسائل التوثيق:** تستخدم في عملية التوثيق وسائل متعددة أهمها: الكاميرا التصويرية وكاميرا الفيديو وآلة التسجيل والكتابة

أما الوسيلة الأهم فهي إنتاج الأطفال أنفسهم، والتي يعبّرون فيها عن مفاهيمهم ومشاعرهم وبلغاتهم المختلفة كتابية وفنية، وتحفظ هذه الوثائق كلها في المشغل وتعلق بشكل منظّم على جدران المدرسة.

(ب) **مادة التوثيق:** يتم توثيق نشاطات الأطفال كافة، من احتفالات ومناسبات وكيفية الاستعداد لها والقيام بها واختتامها، كما يتم توثيق المشاريع كافة التي يقوم بها الأطفال، بدءاً من انبثاق الفكرة إلى التحضير لها من قبل التربويين، ومن ثم الأطفال وما ينتج عنها، وكذلك يشمل التوثيق العمليات نفسها من عمليات التحضير، وعمليات التواصل بين الأطفال والمعلمين لبناء المعرفة. والأهم من كل ذلك عمليات تعلم الأطفال بمراحلها المختلفة، وتطور مفاهيمهم المعبَّر عنها بإنتاجهم كما يتم توثيق حوارات الأطفال أنفسهم مع بعضهم أو مع المعلمين.

(ج) **استخدام التوثيق:** لماذا تتم عملية التوثيق هذه، ولماذا تحقظ إنتاجات الأطفال؟ فقد اعتادت المدارس أن تجمع إنتاجات الأطفال إن كانت فنية أو غيرها في ملفات خاصة أو علب خاصة، يحملها هؤلاء الأطفال إلى أهاليهم كل فترة ليتابع الأهل ما أنتجه ابنهم أو ابنتهم، وكيف تطور.

إلا أن إنتاج الأطفال والوثائق الأطفال كما تتم في مدارس ريجيو اميليا تُستخدم بشكل خاص لتعزيز التعلم والارتقاء به فإن عرض المشاريع التي يقوم بها الأطفال بكل مراحلها على لوحات في المدرسة أو الصف، تساعد الأطفال على العودة إليها فيستعيدون تلك المراحل ويفكرون بها مشاركين مع زملائهم (أقرانهم) أو أهاليهم أو معلميهم لترسيخ فكرة أو تطويرها، كما يستخدم المعلمون والتربويون هذه الوثائق أيضاً لمناقشتها واستيعاب ما فهمه الأطفال وما عجزوا عن فهمه، وإيجاد السبل لمساندتهم في التوصل إلى فهمه، وبالنسبة للمعلمين والتربويين فإن هذه الوثائق تشكل مادة بحثية لتطوير مفاهيمهم وإفادة غيرهم لكيفية تعلم الأطفال بشكل أفضل.

٥ – تنظيم عمل الأطفال كمجموعات صغيرة

لمّا كانت النظرة إلى الطفل بأنه كائن اجتماعي يتعلم من خلال تفاعله مع الآخرين، فقد تم تنظيم عمل الأطفال في مدارس ريجيو اميليا ونشاطاتهم من خلال مجموعات

صغيرة لا تتعدى الأربعة أو الخمسة أطفال على الأكثر.

فقد ارتأى تربويو ريجيو اميليا أن المجموعة الصغيرة تشكل كياناً اجتماعياً يربط أعضاءه من خلال الحوار وتبادل الآراء، وتعتمد على تفكير أعضائها كأفراد وكمجموعة، وتواصلهم وعملهم. ففي المجموعة الصغيرة تتم أفضل عمليات التواصل وأفعالها، إذ هي تسهّل الصراعات المثمرة والأبحاث والنشاطات التي ترتبط بما قاله أو فكر به كل واحد من هؤلاء الأطفال. وتساعدهم على التنظيم الذاتي والأقلمة مع الآخرين في المجموعة، ولمّا كان الأطفال يتعلمون من خلال عنصرين: علاقتهم بالآخرين وخبراتهم الحسية: فإن المجموعة الصغيرة، تشكل السبيل الأفضل لتوفير ذلك.

٦ – الإدارة المجتمعية

كما مرّ، إن النظام الإداري والتربوي لمدارس ريجيو اميليا يتميّز بانفتاحه على المجتمع، بل وإشراكه المجتمع بمؤسساته الرسمية والأهلية في الإدارة والتربية وذلك بأشكال مختلفة وعلى مستويات متعددة. فمن حيث الإدارة تتبع هذه المدارس للبلدية وتشرف عليها دائرة التربية التي بدورها تتفرع عنها لجنة خاصة بإدارة هذه المدارس، تتكون من مدير التعليم المبكر وسبعة منسقين تربويين ومنسّق التعليم الخاص. كما تتفرع عنها أجهزة مساندة كمركز البحث التربوي ومركز الكمبيوتر، ومختبر الدراما والدمى، ومركز التصوير، ومركز إعادة التصنيع، وهذه المراكز تقدّم خدماتها لجميع هذه المدارس.

ولكل مدرسة مجلس استشاري يعتمد الإدارة المجتمعية، بحيث يتألف من أعضاء منتخبين من الأهل، المواطنين، التربويين: معلمين ومساعدين، منسقين تربويين pedagogista ومسؤلي مشاغل atelierista وهذه المجالس تعنى بشؤون مدارسها من ترميم المبنى أو تجهيزه وإعادة تجهيزه، وإجراء تغييرات لتحسينه، إلى المشاركة في التوجهات التربوية والمشاريع التي يقوم بها الأطفال والتحضير للاحتفالات والمناسبات والمشاركة بها. ويُنتخب من هذه المجالس مندوبون للهيئة البلدية لمدارس الأطفال في ريجيو اميليا التي تشرف على سير العمل في جميع المدارس، وتتدارس التوجّهات السياسية العامة بها.

أما أهالي الأطفال فدورهم يتعدى عضويتهم في المجالس الاستشارية، سابقة الذكر، إذا أن لديهم فرصاً كثيرة منظمة للمشاركة الفعالة في عمل المدارس وذلك بأشكال مختلفة تتم خلال العام، فتشمل اجتماعات خاصة بأطفالهم، وعلى مستوى الصف فالمدرسة ككل، بالإضافة إلى مشاركتهم بنشاطات الأطفال من المشاريع إلى الرحلات، فالتحضير للمناسبات والاحتفالات.

كما أن هناك أشكالاً أخرى من مشاركة مؤسسات المجتمع في نشاطات المدرسة التربوية، وهي عديدة، إذ تُستدعى الكثير من المؤسسات والهيئات عند القيام بمشروع معين من قبل الأطفال للمشاركة بمعرفتها أو بخبراتها أو بإمكانياتها للمساهمة في عملية التعلم، إن بالطلب إليها الحضور أو باستقبالها الأطفال في مراكزها، ليخوضوا تجربة تربوية، بحيث يكون أعضاء هذه الهيئات مصادر معرفة هامة للأطفال.

ربما كانت تجربة ريجيو اميليا تتميز قبل كل شيء بأنها تجربة إيطالية إلا أنها تشكل نموذجاً لنوعية متقدمة من التعليم، يسعى لتكوين أفراد / مواطنين نامي القدرات ومنتمين لمجتمعهم. إنها تجربة تهدف إلى تنمية أطفال مستقلين في التفكير

متفاعلين مع الآخرين في الوقت نفسه، أطفال مبدعين ومتمكنين من تقنيات التعبير في آن. إنها تجربة للأطفال فيها الدور الأكبر، وللمعلم الدور الحاسم المساند / السقالة. إنها تجربة تنطلق من مبادئ تربوية تستند إلى أحدث النظريات العلمية ولكنها تستقي منها ما تعتبره مناسباً لأطفالها في بيئتهم الإيطالية. إنها تجربة تربوية، وطنية متفاعلة مع مجتمعها بشكل كلي. ومن هنا جاءت أهميتها كنموذج متقدم في هذا العصر يمكن لاي مجتمع أن يستعين بها، انطلاقاً من مبادئها، ما يتناسب معه.

• • •

يتضح من هذا العرض للنماذج الثلاثة، الخطوط العريضة لتوجّه جديد ومتجدد في التعليم المبكر، يأخذ بعين الاعتبار الدراسات الحديثة حول الطفل نفسه أعلماء نفس كان القائمون بها، أم علماء اجتماع أم علماء أعصاب. فالطفل كلٌّ متكامل ينمو كفرد ويتعلم من خلال تفاعله مع بيئته المادية والثقافية ومع الأشخاص الآخرين، كباراً وأقراناً. ويكون للمعلم دور أساسي وحاسم في توجيه هذا النمو والتعلم من خلال الطرائق التربوية الملائمة التي يتبعها، والبرامج التي يضعها، والبيئة التربوية المناسبة التي يوفرها بالتعاون مع الأهل؛ وأن هناك توجهاً عالمياً على الصعيد الرسمي يعتبر هذه المرحلة أساسية بقدر ما هي تأسيسية فيشكل لها الأطر المناسبة ويضع الخطط الملائمة لتشمل جميع الأطفال من عمر ٣ – ٦ سنوات وضمان جودة التعليم فيها، وكذلك يضع لها منهجاً متقدماً ويؤمن معلمين مؤهلين ومختصين على مستوى عالٍ.

الباب الخامس

دُور الرعاية

إن الإقبال على دور الرعاية في تزايد نظراً لإزدياد عدد النساء العاملات اللواتي لا يستطعن تأمين الرعاية في المنزل. وعلى الأهل الراغبين في اختيار دار الرعاية لطفلهم أخذ عوامل متعددة تعين الاعتبار منها: نسبة الأطفال إلى مقدم الرعاية، حجم المجموعة، والخلفية الثقافية والعلمية لمقدم الرعاية. كما على الأهل التأكد من الحوافز الداخلية والخارجية لهذه الدور لأنها تترك أثراً كبيراً في تنمية الطفل. لذا فهذا الفصل سوف يقدم نظرة شاملة عن مفهوم دور الرعاية. كما سوف يؤمن لائحة الخصائص المطلوبة من دور الرعاية لتسهيل الأمر على الأهل. أضف إلى ذلك أنه سيعرض نتائج الأبحاث حول تأثير دار الرعاية على تطور الطفل النفسيّ والعقلي وتعلقه بأهله.

يغطي هذا الباب الفصول التالية:

١٨ – تعريف

١٩ – من يعتني بالأطفال

٢٠ – تأثيرات الرعاية غير الوالدية

٢١ – قبل الرعاية المدرسية وبعدها

الفصل ١٨

الرعاية غير الوالدية

هيلين بي ودْينيز بويْد(*)

في العام ١٩٧٠، كان ١٨٪ فقط من النساء المتزوجات من أمهات الأطفال دون ست سنوات منضويات في القوة العاملة الأميركية؛ وبحلول العام ١٩٩٩، بلغت نسبة العاملات في هذه الفئة ٦١٪ (NICHD Early Child Care Research Network, 2003). أمّا اليوم فإن أكثر من نصف النساء ذوات الأطفال البالغين أقل من سنة – بمن فيهن أكثر من نصف النساء المقيمات مع زوج – يعملن خارج المنزل، بدوام جزئي على الأقل، وهي نسبة تبدو أعلى في الولايات المتحدة منها في أي بلد آخر (Cherlin, 1992US Bureau of the Census, 1996). وبات اليوم نموذجياً للأطفال الصغار وكذلك للأطفال في عمر المدرسة أن يمضوا كثيراً من الوقت مع شخص غير أهلهم، يهتم بهم. وأشارت دراسة استندت إلى عينة مختارة بعناية من أكثر من ١٣٠٠ عائلة من مختلف أرجاء الولايات المتحدة، إلى أنه بحلول السنة الأولى من العمر، عرف ٨٠٪ من الأطفال بعض العناية غير الوالدية المنتظمة، وأن معظم هؤلاء دخلوا في عناية من هذا النوع قبل بلوغهم الشهر السادس (NICHD Early Child Care Research Network, 1997b). وعلى الرغم من أن تغييرات مشابهة حصلت بدرجة أقل في بلدان أخرى، ما أثار النوع نفسه من الأسئلة، فإن هذا الفصل يهتم بشكل حصري برعاية الأطفال في الولايات المتحدة.

صعوبات دراسة العناية غير الوالدية

قد يبدو أن تأثير تطور الرعاية غير الوالدية سهل التحديد عبر مقارنة الأطفال الذين يتلقون الرعاية غير الوالدية بأولئك الذين يتلقون رعاية والدية حصرية. لكن كلاً من «الرعاية غير الوالدية» و«الرعاية الوالدية» يُعتبر من تلك المتغيرات التي هي في الواقع تفاعلات مركّبة بين متغيرات متعددة بدلاً من عوامل مفردة يمكن أن يدرس تأثير كل منها بشكل مستقل. لذلك يجب أن يأخذ تفسير البحوث المتعلقة بالرعاية غير الوالدية قضايا مختلفة.

أولاً، تجتمع تشكيلة هائلة من الترتيبات المختلفة للرعاية ضمن العنوان العام «العناية غير الوالدية». فالأطفال الذين يعتني بهم أجدادهم في منازلهم وأولئك الملتحقين بمراكز للرعاية النهارية يتلقون رعاية غير والدية. إضافة إلى ذلك، تبدأ

(*) Bee, H. & Boyd, D. (2006). *The Developing Child*. Boston: Pearson International Edition. 11th ed.

ترتيبات الرعاية هذه في أعمار مختلفة باختلاف الأطفال وتستمر لمدد زمنية مختلفة. ويعتني ببعض الأطفال الشخصُ نفسه لسنوات عديدة، فيما ينتقل آخرون من موقع للرعاية إلى آخر. كذلك تتفاوت الرعاية غير الوالدية بشكل واسع من زاوية النوعية.

كذلك فإن التمييز بين الأنواع المختلفة من ترتيبات الرعاية لا يكشف التشكيلة الهائلة للحلول التي يصل إليها الأهل في بحثهم عن عناية بديلة لأطفالهم (Clarke-Stewart, Gruber & Fitzgerald, 1994). ففي دراسة وطنية، مثلاً، أشار ربع إلى ثلث الأمهات العاملات إلى أن أطفالهن كانوا في نوع من الرعاية المشتركة، كالرعاية العائلية النهارية في أوقات والرعاية بواسطة قريب في أوقات أخرى (Folk & Yi, 1994).

وتختلف العائلات التي تضع أطفالها في رعاية غير والدية بطرق كثيرة جداً عن تلك التي تعتني بأطفالها في المنزل أساساً. فكيف يمكن للباحثين التأكد من أن النتائج المعزوة للرعاية غير الوالدية ليست في الواقع نتيجة للفروق العائلية الأخرى؟ وتختلف الأمهات أيضاً في مواقفهن من ترتيبات الرعاية التي وضعنها. فبعض الأمهات اللواتي يكون أطفالهن في رعاية غير والدية قد يتمنين البقاء في المنزل ورعاية أطفالهن، فيما غيرهن سعيدات بأنهن يعملن. والعكس صحيح أيضاً، فبعض الأمهات اللواتي يمضين وقتهن كله في المنزل قد يتمنين لو أنهن يعملن، فيما غيرهن سعيدات لبقائهن في المنزل.

ومعظم البحوث التي يجب على خبراء التطور أن يستندوا إليها لا يأخذ في الحسبان هذه التعقيدات. فالباحثون قارنوا كثيراً الأطفال «في الرعاية النهارية» بأولئك «المرعيين في المنزل» وافترضوا أن أي فروق بين المجموعتين يمكن أن تُعزى إلى تجربة الرعاية النهارية. وفيما البحوث الحديثة أفضل غالباً، لا يزال خبراء تطور الأطفال ما زالوا بعيدين جداً عن امتلاك أجوبة واضحة أو حتى جيدة عن الأسئلة الأكثر أساسية حول تأثير الرعاية النهارية على تطور الأطفال. لكن، لأن المسألة حساسة إلى هذه الدرجة، يجب أن يعي المرء ما هو معروف وكذلك ما هو غير معروف.

الفصل ١٩

من يعتني بالأطفال؟

هيلين بي ودْينيز بويْد(*)

حين يفكر معظم الناس بـ«الرعاية بالأطفال» أو «الرعاية النهارية»، يفكرون بمركز للرعاية النهارية. لكن في الولايات المتحدة لا يشمل هذا التفكير الخاطئ إلا ثلث الأطفال البالغين أقل من خمس سنوات والخاضعين لرعاية غير والدية (US House of Representatives, 2004). فمن أكثر ترتيبات الرعاية غير الوالدية شيوعاً، والتي تشمل ٤٥٪ من الأطفال الصغار، ترتيب يُسمى «الرعاية النهارية العائلية». ويعتني بالـ ٢١٪ الباقين قريب أو بالغ آخر في منازلهم. ويمكن التوصل إلى ملاحظة مثيرة للاهتمام بشكل خاص بالغوص أعمق بقليل في هذه الإحصائيات. فبين الأطفال غير الملتحقين بمراكز للرعاية بالأطفال، فالأكثر يكون أحد الجدين المعتني الأكثر شيوعاً. والواقع أن عدد الأطفال الذين يعتني بهم أحد الجدين، سواء في منزل الأطفال أو منزل الجد، يكاد أن يساوي عدد الأطفال الملتحقين بمراكز.

ولا يقتصر الأمر على تشكيلة عريضة من ترتيبات رعاية الأطفال عبر العائلات، فالشائع أن يختبر الأطفال أكثر من نوع واحد من الترتيبات. فقد يحضر طفل، مثلاً، برنامجاً في مركز ليومين في الأسبوع ويعتني به قريب في الأيام الأخرى. وعرف ثلث الأطفال في عينة العمر الوطنية الكبيرة التي درسها «المعهد الوطني لصحة الأطفال وتطورهم» (NICHD Early Child Care Research Network, 1997b) ثلاثة أنواع مختلفة على الأقل من ترتيبات الرعاية غير الوالدية، ووُضع أكثر من النصف في وضعين مختلفين.

وتختلف ترتيبات الرعاية بالأطفال أيضاً بحسب العرق والإثنية (US Bureau of the Census, 2001). فاحتمال التحاق الأطفال الأميركيين– الهسبانيين بمراكز للعناية النهارية يبلغ النصف مقارنة بالأطفال الأميركيين– الأفارقة والأميركيين–القوقازيين (البيض). وبين الأطفال غير الملتحقين بمراكز للعناية، يميل الأميركيون– الأفارقة و الأميركيون– الهسبانيون إلى الخضوع لرعاية الأقرباء أكثر من غير الأقارب، فيما يصح العكس بالنسبة إلى القوقازيين الأميركيين.

(*) Bee, H. & Boyd, D. (2006). *The Developing Child*. Boston: Pearson International Edition. 11th ed.

تأثيرات الرعاية غير الوالدية

هيلين بي ودْينيز بويْد(*)

تأثيرات الرعاية غير الوالدية في التطور الإدراكي

في دراسة كبيرة أجرتها (NICHD Early Child Care Research Network (1997a)، وجد الباحثون تأثيراً إيجابياً صغيراً لكنه ذو دلالة بالنسبة للرعاية عالية النوعية في المهارات الإدراكية واللغوية العامة للأطفال. وتشير بحوث أخرى إلى أن هذا التأثير أكبر حتى بين الأطفال والأطفال الآتين من عائلات فقيرة، إذ يُبدون مكاسب مهمةً ومستمرةً في نتائج مَعامل الذكاء (IQ) والأداء المدرسي اللاحق بعد خضوعهم لعناية غنية جداً خلال طفولتهم وطفولتهم المبكرة (Campbell & Ramey, 1994؛ Loeb, Fuller, Kagen & Carrol, 2004؛ Ramey, 1993؛ Ramey & Campbell, 1987).

وحتى الأطفال من الطبقة المتوسطة يكشفون أحياناً عن منافع إدراكية حين يكونون في رعاية جيدة (مثلاً، Peisner-Feinberg, 1995). مثلاً، وجدت أليسون كْلارك – سْتيوارت أنه بغض النظر عن الوضع الاقتصادي لأهل الطفل، كلما زاد الإثراء الإدراكي الناجم عن الخبرات للتجربة النهارية للطفل، يزداد الأداء الإدراكي اللاحق عنده (Clarke-Stewart et al, 1994). فالأطفال الذين قُرأ لهم الآخرون وتكلموا معهم وعلموهم بوضوح كشفوا عن مكاسب إدراكية أكبر من الأطفال الذين أمضوا أيامهم في محيطات أقل حفزاً – وصحَّ هذا سواء كانت رعاية الأطفال في المنزل بشكل تام أو في مواقع رعاية أخرى. وتؤكد دراسات عمودية أخرى أُجريت في السويد هذا التأثير الإيجابي الناجم عن الرعاية عالية النوعية بالأطفال (Andersson, 1992؛ Broberg, Wessels, Lamb and Hwang, 1997).

ويرسم بعض الدراسات صورة أقل إشراقاً، خصوصاً، ربما، بالنسبة للأطفال من الطبقة المتوسطة. فقد وجدت، مثلاً، دراسة كبيرة شملت أكثر من ألف طفل بين الثالثة والرابعة (Baydar & Brooks-Gunn, 1991) أن الأطفال الأميركيين–القوقازيين – لكن ليس الأطفال الأميركيون–الأفارقة – الذين عرفوا نوعاً من الرعاية البديلة في السنة الأولى من الحياة امتلكوا مفردات أقل خلال المرحلة السابقة للمدرسة لاحقاً، سواء كانوا من عائلات مرتاحة مادياً أو فقيرة. ولم يُعثر على تأثيرات سلبية عند الأطفال الذين دخلوا الرعاية النهارية بعد سنتهم الأولى. وفي دراسة كبيرة أيضاً تناولت أطفالاً بين الخامسة والسادسة (Caughy, DiPietro & Strobino, 1994)، وجد الباحثون أن

(*) Bee, H. & Boyd, D. (2006). *The Developing Child*. Boston: Pearson International Edition. 11th ed.

الأطفال من العائلات الفقيرة الذين بدأوا يتلقّون رعاية نهارية قبل عامهم الأول حققوا نتائج أعلى في القراءة والرياضيات عند بداية المدرسة، فيما حقق الأطفال من عائلات من الطبقة المتوسطة الذين دخلوا الرعاية النهارية في طفولتهم نتائج أضعف.

كيف يمكن التقريب بين هذه النتائج المتضاربة؟

يتمثل احتمال مباشر إلى حد كبير في كون العامل الحاسم هو الفارق بين مستوى الحفز الذي قد يتلقاه الطفل في المنزل وبين نوعية الرعاية. فحين يؤمّن موقع معين من مواقع الرعاية النهارية إغناء أكبر مما كان الطفل ليتلقى في المنزل، ربما تكون للرعاية النهارية بعض التأثيرات الإدراكية النافعة؛ وحين تكون الرعاية النهارية أقل حفزاً مما يمكن للرعاية المنزلية الكاملة أن تؤمنه لذلك الطفل، قد تكون للرعاية النهارية تأثيرات إدراكية سلبية. إن معظم النتائج المعروفة، وليس كلها، متوافق مع هذه الفرضية، لكن لا يوجد ما يكفي من الدراسات الكبيرة للتأكد من أن هذه هي الطريقة السليمة لفهم التأثيرات.

تأثيرات الرعاية غير الوالدية في الشخصية

حين ينظر الباحثون في تأثير الرعاية غير الوالدية في شخصية الأطفال، يواجههم موضوع محير جديد. لقد وجد عدد من المحققين أن الأطفال في الرعاية النهارية اجتماعيين وشعبيين أكثر ويملكون مهارات أفضل للعب مع الأتراب مقارنة بأولئك المتربين في المنزل أساساً. فقد وجد ذلك بِنْغت – إريكْ أنْدرسون في دراسة عمودية أجراها في السويد (١٩٨٩، ١٩٩٢)، وباحثون في الولايات المتحدة (Scarr & Eisenberg, 1993). لكن هذه النتيجة ليست عامة بأي حال. فقد وجد باحثون آخرون كثر أن الرعاية غير الوالدية مرتبطة بعدوانية أعلى مع الأتراب واستجابة أقل مع المعلمين والأهل، وذلك خلال السنوات السابقة للمدرسة وفي أعمار لاحقة (Goldstein, Arnold, Rosenberg, Stowe and Ortiz, 2001؛ Kim, 1997).

ففي دراسة كبيرة مصممة تصميماً جيداً جداً، مثلاً، وجد جونْ بايْتس وزملاؤه (١٩٩٤) أن الأطفال في الحضانة الذين أمضوا الوقت الأكبر في العناية – كرضّع أو أطفال أو خلال السنوات السابقة للمدرسة – كانوا أكثر عدوانية وأقل شعبية بين أترابهم الذين هم في عمر المدرسة مقارنةً بالأطفال الذين تربوا بشكل كامل في المنزل أو الذين أمضوا سنوات أقل في الرعاية. ولم يجد بايْتس أن الذين دخلوا الرعاية في مرحلة مبكرة من الطفولة كانوا أسو حالاً. وكان المتغير الأساسي الطول الإجمالي للوقت في الرعاية غير الوالدية، وليس توقيت هذه الرعاية. وكانت هذه النتائج السلبية قليلة جداً. فمستوى العدوانية في الطفل في المدرسة الابتدائية يتأثر بتشكيلة واسعة من الأشياء، بما فيها الطباع وفاعلية التقنيات التأديبية للأهل. لكن مجرد الإشارة إلى الرعاية غير الوالدية في هذه المعادلة تستدعي التنبه بالتأكيد.

محير، أليس كذلك؟ فبحسب بعض المقاييس، يبدو الأطفال في الرعاية النهارية أكثر كفاءة اجتماعية من الأطفال المتربين في المنزل، لكن بحسب مقاييس أخرى فإنهم يبدون عكس ذلك. ومن الطرق الممكنة لحل هذه الإشكالية التدقيق من جديد في النوعية النسبية للرعاية في المنزل والرعاية النهارية. وتتناسب مع هذا الرأي ما توصلت إليه تيْفاني فيْلدْ (١٩٩١) من أن التأثيرات المفيدة لتجربة الرعاية النهارية على الكفاءة الاجتماعية للطفل لا تصح إلا في حال الرعاية جيدة النوعية. كذلك وجدت أليسون

كلارْك – سْتيوارت، في دراسة قارنت أنواعاً مختلفة من الرعاية غير الوالدية بالرعاية المنزلية (Clarke-Stewart et al, 1994)، أن العامل الأساسي في مستوى عدوانية الطفل يتمثل في ما إذا كان الطفل يمضي ساعاته النهارية في وضع منظم جيد البنية أو في وضع فوضوي غير محفِّز – وأنه لا يهم إن كان الموقع غير المنظم والفوضوي في المنزل أو في مركز للرعاية. ولو صح هذا الرأي، فإن موضوع البحث ليس الرعاية بحد ذاتها بل التجارب اليومية الحقيقية للطفل. لكن حتى لو تبين أن ذلك هو التفسير الأفضل للتأثيرات السلبية المراقبة، فليس ذلك مدعاة للغبطة. فالأطفال في دراسة بايتس، مثلاً، كانوا في مواقع للرعاية النهارية عادية وشائعة. فلو كانت الرعاية الشائعة ذات نوعية رديئة بما فيه الكفاية بحيث تترك تأثيرات سلبية ولو صغيرة على السلوك اللاحق للأطفال، لوجب على الأهل وخبراء التطور أن يشعروا بالقلق.

تأثيرات العناية غير الوالدية في الرابط

يتناول سؤال مهم آخر قدرة الرضيع أو الطفل على تطوير «رابط آمن» بأمه وأبيه إنْ تكرر فصله عنهما. فالباحثون يعرفون أن غالبية الأطفال يطورون روابط آمنة بآبائهم، على الرغم من أن الآباء يخرجون عادة كل يوم إلى العمل، لذلك من الواضح أن الفصل المنتظم لا يمنع هذا الرابط الآمن. لكن البحوث المبكرة خلقت ما يكفي من القلق بحيث أن عالم النفس جَاي بِلْسكي، وفي سلسلة من الأوراق وفي شهادة أمام لجنة في الكونغرس، دق ناقوس الخطر (Belsky, 1985, 1992؛ Belsky & Rovine, 1988). وبعدما مزج بيانات من دراسات عديدة، استنتج وجود بعض الخطر الكبير قليلاً في حدوث رابط غير آمن بين الأطفال الذين دخلوا الرعاية النهارية قبل سنتهم الأولى، مقارنةً بالذين تلقوا رعاية في المنزل خلال السنة الأولى كلها. ودعمت تحليلات تالية استنتاج بلسكي (Lamb, Sternberg & Prodromidis, 1992).

واعترض علماء النفس بقوة وبنبرة عالية، شفهياً وكتابةً، على مغزى هذه النتائج (مثلاً، Clarke-Stewart, 1990؛ Roggman, Langlois, Hubbs-Tait & Rieser-Danner, 1994؛ Sroufe, 1990). واستنتج البعض أن النتائج تشير إلى أن الرعاية النهارية نفسها تزيد فرص الرابط غير الآمن. وأشار آخرون إلى أن معظم البحوث القائمة تتضمن متغيرات مربكة كثيرة بحيث يستحيل التوصل إلى استنتاج واضح. وقد لا تكون المشكلة في الرعاية النهارية نفسها، مثلاً، بل في الرعاية النهارية المتدنية النوعية. كذلك كانت مشكلة الانتقاء الذاتي مقلقة. فالأمهات اللواتي يعملن يختلفن بطرق أخرى عن الأمهات اللواتي لا يعملن. ويصح الأمر أكثر مع الأمهات غير المتزوجات اللواتي يفضلن العمل على رعاية أطفالهن أو يعتبرنها عبئاً. وتميل الأمهات اللواتي يفضلن الرعاية في المركز على ترتيبات أخرى إلى أن يكنّ مرتبطات بشكل غير آمن مع أهلهن (Koren-Karie, 2001).

وفي مثال جميل على الطريقة التي يمكن من خلالها للنزاع والخلاف أن يفضيا إلى عِلم جيد جداً، اجتمع في العام ١٩٩١ ٢٥ باحثاً من ١٤ جامعة – بمن فيهم جميع الأبطال الرئيسيين في النزاع الذي أثاره بلسكي – لتصميم دراسة كبيرة جداً وتنفيذها على أمل أن تجيب على كل هذه الأسئلة (NICHD Early Child Care Research Network, 1997c). لقد أشركوا أكثر في الدراسة من ١٣٠٠ طفل مع عائلاتهم، بمن فيهم عائلات أميركية–أفريقية وأميركية–هسبانية ، وأمهات قليلات التعلم مع أمهات يحملن شهادات من كليات وجامعات، وأمهات عزباوات وعائلات تضم والدَين.

ويتلخص التصميم الأساسي للدراسة في الجدول المرفق. وكما يبين الجدول، زار الباحثون أولاً كل منزل حين كان الطفل يبلغ شهراً من العمر. وخلال الزيارة، جمعوا معلومات عن تنظيم الأسرة ودخلها وعن مزاج الأم، ومستوى الاكتئاب عندها، وموقفها من العمل. وسألوها أيضاً تقييم مزاج طفلها، مستخدمين استبياناً قياسياً.

عمر الطفل لدى كل اتصال	المقاييس المعتمدة في ذلك العمر
شهر واحد	– شخصية الأم – مستوى الاكتئاب لدى الأم – موقف الأم من العمل – تقييم الأم لمزاج الطفل – تركيب العائلة ودخلها
ستة أشهر	– تقييم الأم لمزاج الطفل – مستوى الاكتئاب لدى الأم – ملاحظة نوعية محيط الرعاية في المنزل – ملاحظة الأم والطفل خلال اللعب – تقييم نوعية أي موقع للعناية غير الوالدية
١٥ شهراً	– مستوى الاكتئاب لدى الأم – ملاحظة الأم والطفل خلال اللعب – ملاحظة نوعية محيط الرعاية في المنزل – تقييم نوعية أي موقع للعناية غير الوالدية – درجة أمن رابط الطفل في «الوضع الغريب»

وحين بلغ الأطفال شهرهم السادس، عاد الباحثون إلى كل منزل، سائلين الأم مجدداً عن مستوى الاكتئاب عندها ورأيها بمزاج طفلها. وخلال هذه الزيارة، لاحظوا تفاعلات الأم مع طفلها خلال جلسة لعب وقيموا نوعية محيط الرعاية ككل في المنزل، مستخدمين أداة قياسية أخرى. وفي هذه الملاحظات، كان الباحثون يبحثون تحديداً عن مستوى حساسية الأم واستجابتها إلى الطفل – وهي خاصية مرتبطة بشكل معروف بدرجة أمن الرابط.

وقام الباحثون بزيارة أخيرة إلى المنزل لدى بلوغ الأطفال شهرهم الـ ١٥، فكرروا تقييمهم للمحيط المنزلي وملاحظتهم المباشرة للأم والطفل خلال اللعب. وجيء بكل أم وطفل إلى مختبر حيث أُخضعا لسلسلة حلقات من «الوضع الغريب». وبالنسبة إلى الأطفال الذين كانوا في رعاية غير والدية في عمر الستة أشهر والـ ١٥ شهراً، زار الباحثون أيضاً موقع الرعاية وقدّروا نوعيته.

وعلى الرغم من تعقيد الدراسة، كانت النتائج واضحة بشكل مفاجئ: فالرعاية النهارية بحد ذاتها لا ترتبط بدرجة أمن رابط الطفل. وحدهم الأطفال الذين لا تكون أمهاتهم حساسات إلى حاجاتهم في المنزل كانت للرعاية النهارية أو الرعاية غير الوالدية بعض النتائج السلبية. لقد ارتبطت الرعاية المتدنية النوعية برابط أقل أمناً

فبالنسبة إلى هؤلاء الأطفال. وحدهم الأطفال الذين خبروا الحالتين السيئتين معاً – أم غير حساسة وعناية سيئة – واجهوا خطراً أعلى بأن يكون رابطهم غير آمن. وكان الأطفال الذين تتصف أمهاتهم بانعدام الحساسية والذين كانت الرعاية غير الوالدية التي تلقوها عالية النوعية، مثلهم كأي طفل آخر، عرضة لتحقيق رابط آمن.

لكن حتى هذا البحث الشامل يثير بعض القلق الطفيف. فالباحثون الذين أجروا الدراسة لمصلحة NICHD وجدوا أيضاً أن أمهات الأطفال الملتحقين برعاية غير والدية أبدوا زيادة طفيفة (لكنها مهمة إحصائياً) في ميلهن إلى التصرف بشكل غير حساس مع أطفالهن، مقارنة بالأمهات اللواتي ربين أطفالهن في المنزل بشكل كامل. لاحظ أن هذا التأثير لم يكن كافياً ليؤثر في احتمال ارتباط الطفل بشكل آمن بالأم. فالأطفال في العناية النهارية كانوا كالأطفال الذي تربوا في المنزل بشكل كامل مستعدين لتحقيق رابط آمن مع أمهاتهم. غير أن البحث كشف تأثيراً سلبياً محتملاً بسيطاً.

ويستمر الباحثون في متابعة تطور الأطفال الذين شاركوا في دراسة NICHD. فقد بحثت دراسة في العدوانية خلال السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية (NICHD Early Child Care Research Network, 2004). وبرزت أنماط تطورية مختلفة عديدة، شملت اكتشاف استقرار العدوانية إلى درجة كبيرة في بعض الأطفال. لكن لم يُعثر على ارتباط بين العدوانية في السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية وبين المشاركة في الرعاية غير الوالدية خلال السنوات السابقة للمدرسة.

تفسير البحوث في الرعاية غير الوالدية

ما هو الجانب في الرعاية غير الوالدية الذي يهيئ الأطفال ليصبحوا عدوانيين وغير مطيعين في الحضانة؟ قد تحمل دراسات ردود الأطفال في الرعاية غير الوالدية دليلاً. لقد وجد الباحثون أن مستويات هرمون الإجهاد الكورْتِيزول ترتفع من الصباح إلى بعد الظهر في الأطفال الملتحقين في مركز للرعاية (Watamura, Donzella, Alwin & Gunnar, 2003). وتنخفض مستويات الكورتيزول خلال النهار في الأطفال المرعيين في المنزل. والمثير للاهتمام أن مستويات الكورتيزول في الأطفال المرعيين في المنزل أو في المركز تكون نفسها نهاية الأسبوع وخلال العطلات. لذلك يقول بعض خبراء التطور إن المستويات الأعلى من الكورتيزول التي يعانيها الأطفال الملتحقون بمراكز للرعاية تؤثر في أدمغتهم التي تتطور بسرعة وذلك بطرق تؤدي إلى سلوكيات إشكالية. لكن ما من دليل مباشر بعد يدعم هذه الفرضية.

ويقول بعض خبراء التطور إن ترتيبات الرعاية غير الوالدية ربما تختلف في درجة إثارتها للإجهاد في الأطفال والأطفال الصغار. فلنقل، بكلمة أخرى، إن نوعية الرعاية قد تكون بأهمية كميتها (Maccoby & Lewis, 2003). فقد وجد بعض الباحثين، مثلاً، أن الأطفال، حين يُعتنى بهم في مراكز عالية النوعية، لا يرتبط مقدار الوقت الذي يمضونه في العناية بالسلوك الاجتماعي (Love et al, 2003). لذلك يحض خبراء التطور الأهل، خصوصاً أولئك الذين يجب أن يتركوا أطفالهم في مركز للعناية لفترات طويلة من الوقت، أن يبذلوا كل جهد ممكن لضمان أن تشمل الترتيبات التي

يختارونها الصفات المعروضة في «العالم الحقيقي» أدناه:

العالم الحقيقي
اختيار مركز للرعاية النهارية

راي أب غير متزوج يحتاج أن يجد شخصاً يعتني بابنه البالغ من العمر ١٤ شهراً حينما يكون في العمل. وحتى الآن، كانت أم راي تعتني بالصبي، لكنها قررت العودة هي نفسها إلى العمل. وسمع راي عن دراسات تبين أن الرعاية عالية النوعية يمكن أن تعزز تطور الأطفال، لكنه ليس واثقاً تماماً مما تعنيه العبارة «عالي النوعية». إليك بعض الإرشادات التي يمكن المولود لراي أن يستعملها للعثور على مركز للرعاية بالأطفال يكون عالي النوعية:

- **نسبة منخفضة من المعلمات أو المعلمين إلى الأطفال:** للأطفال الذين تقل أعمارهم عن سنتين، يجب ألا تتجاوز النسبة ١ إلى ٤، وللأطفال الذين تراوح أعمارهم بين سنتين وثلاث سنوات، تبدو النسبة بين ١ إلى ٤ و١ إلى ١٠ مقبولة.
- **مجموعة صغيرة:** كلما قل عدد الأطفال المعتنى بهم – سواء في الغرفة الواحدة في مركز الرعاية أو المنزل – كان الوضع أفضل للطفل. وللأطفال بين عام وعامين يبدو العدد الأقصى ستة إلى ثمانية هو الأفضل، وبالنسبة لأبناء السنة إلى السنتين، ستة إلى ١٢ عضواً، أما بالنسبة للأطفال الأكبر، فتبدو المجموعات المؤلفة من ١٥ إلى ٢٠ عضواً مقبولة.
- **مكان نظيف ملون ملائم للعب الأطفال:** ليس من الضروري وجود الكثير من الألعاب باهظة الثمن، لكن على المركز أن يعرض تشكيلة من النشاطات التي تستقطب الأطفال، تكون منظمة بطريقة تشجع على اللعب.
- **خطة يومية:** يجب أن يتضمن المنهاج اليومي بعض البنية، وبعض التعليم المحدد، وبعض النشاطات المراقَبة. لكن الكثير من الصرامة ليس مثالياً.
- **عاملو رعاية حساسون:** على البالغين في مركز العناية النهارية أن يكونوا إيجابيين ومشاركين ومستجيبين للأطفال، وليس مجرد أوصياء.
- **عاملو رعاية عارفون:** إن التدريب على تطور الأطفال وتطوير مناهج الأطفال يساعد مقدمي الرعاية على توفير موقع للرعاية النهارية يلبي معايير النوعية الجيدة.

سؤالان للتفكير:

١- ماذا ترى أن على راي أن يفعل لتسهيل انتقال ابنه من رعاية جدته إلى مركز الرعاية النهارية؟

٢- أحد المعايير أن يكون مقدمو الرعاية حساسون. أي أنواع من تصرفاتهم يمكن أن تشير إلى هذا المعيار؟

مسألة أخرى يجب أن تؤخذ في الحسبان، مفادها أن فروقاً بين الأفراد والجنسين تبيّن أنهـا تتفاعل مع الرعايـــة غير الوالديـــة. مثلاً، قد يكـــون الأطفال المكبوتون سلوكياً، على حد تعبير جِيْرومْ كاغان، أكثر حساسية تجاه الإجهاد المرتبط بمراكز الرعاية (Watamura et al, 2003). كذلك يميل الصبيان في الرعاية غير الوالدية، أكثر من البنات، في مواقع رعاية مشابهة، إلى أن يرتبطوا بشكل غير آمن بالمعتنين بهم (Crockenberg, 2003). لهذه الأسباب، تدعو الحاجة إلى بحوث إضافية تأخذ في الحسبان كلاً من المزاج والجنس قبل أن نتمكن من الجزم بأن للرعاية غير الوالدية تأثيرات سلبية متساوقة في التطور الاجتماعي للأطفال (Crockenberg, 2003).

أخيراً، من المهم أن نفهم، عموماً، أن الفروق بين الأطفال في الرعاية غير الوالدية وأترابهم الذين تجري رعايتهم في المنزل، الإيجابية والسلبية منها، صغيرة جداً (NICHD Early Child Care Research Network, 2003). كذلك فإن الدراسات التي حاولت تفحص كل المتغيرات المعقدة المرتبطة بالرعاية الوالدية وغير الوالدية، كمستوى التعليم لدى الأهل بينت أن المتغيرات العائلية أهم من نوع ترتيبات الرعاية النهارية التي تختارها العائلة (NICHD Early Child Care Research Network, 2003). وأشارت خبيرة علم النفس التطوري ساندرا سكار، وهي باحثة بارزة في مجال الرعاية النهارية، إلى أن نوع الرعاية النهارية الذي يختاره الأهل هو امتداد لصفاتهم وأساليبهم الوالدية (Scarr, 1997). مثلاً، قد يختار أهل محدودو التعليم ترتيبات للرعاية النهارية لا تشدد على تعليم الأطفال. كذلك قد لا يعطي أهل يركزون على التطور العقلي أولوية عالية للجوانب العاطفي في ترتيب معين للرعاية النهارية. وهكذا، ترى سْكار، أن تأثيرات الرعاية النهارية قد تكون تأثيرات والدية مقنّعة.

الفصل ٢١

قبل الرعاية المدرسية وبعدها

هيلين بي ودْينيز بويْد(*)

ما أن يبلغ الأطفال عمر المدرسة حتى تتغير القضايا المحيطة بالعناية غير الوالدية بدرجة ما، بالنسبة إلى الأهل والباحثين. وتتطلب عائلات كثيرة ترتيبات لمدد قصيرة قبل المدرسة وبعدها. ويؤمّن أهل معظم أطفال المدارس الأصغر عمراً ترتيبات من هذا النوع، لكن فيما يكبر الأطفال، تسمح عائلات كثيرة للأطفال بأن يشرفوا على أنفسهم. وفي الولايات المتحدة، يكون أكثر من سبعة ملايين طفل وحدهم في المنزل بعد المدرسة لساعة أو أكثر كل يوم من أيام الأسبوع (Crockett, 2003). ويُشار إليهم عادة بأطفال الرعاية الذاتية. وتختلف ترتيبات الرعاية الذاتية من طفل إلى آخر بحيث يصعب القول إن أطفال الرعاية الذاتية، كمجموعة، يختلفون عن غيرهم. فبعض أطفال الرعاية الذاتية، مثلاً، يكونون في المنزل لوحدهم لكن تحت المراقبة المباشرة للجيران أو الأقارب، فيما يكون بعضهم الآخر خارج أي مراقبة من أي نوع (Brandon, 1999). لذلك فإن التصنيف العام «أطفال الرعاية الذاتية» مفيد كثيراً في البحث. ولمقارنة أطفال الرعاية الذاتية بغيرهم وإجراء استنتاجات، على المحققين أن يركزوا على متغيرات قد تؤثر في الرعاية الذاتية – كمعدل الجريمة في الحي حيث تجري الرعاية الذاتية. ولذلك عرف خبراء التطور أن نتائج الرعاية الذاتية بالنسبة لتطور الطفل تعتمد على التاريخ السلوكي، والعمر، والجنس (تتأثر البنات أقل من الصبيان)، ونوع الحي الذي يعيش فيه الطفل وجودة مراقبة الأهل للطفل خلال فترات الرعاية الذاتية (Casper & Smith, 2002؛ NICHD Early Child Care Research Network, 2004؛ Posner & Vandell, 1994؛ Steinberg, 1986).

وتبين البحوث باستمرار أن أطفال الرعاية الذاتية يتأقلمون بشكل أقل في علاقاتهم بأترابهم وأدائهم المدرسي. فهم يميلون إلى أن يملكوا مهارة اجتماعية أقل وأن يعانوا عدداً أكبر من المشكلات السلوكية. لكن بعض هذه الفروق بين أطفال الرعاية الذاتية وغيرهم تنبع من تأثير الرعاية الذاتية في الأطفال الذين كانوا يعانون صعوبات سلوكية قبل بدء الرعاية الذاتية. ووجد محققون أن الأطفال الذين يعانون مشكلات من هذا النوع في السنوات السابقة للمدرسة، قبل أن يخبروا أي رعاية ذاتية، هم الأكثر عرضة للتأثيرات السلبية لتجربة الرعاية الذاتية (Pettit, Laird, Bates & Dodge, 1997).

(*) Bee, H. & Boyd, D. (2006). *The Developing Child*. Boston: Pearson International Edition. 11th ed.

وبالنسبة إلى العمر، يتفق معظم خبراء التطور أن الأطفال تحت عمر التاسعة أو العاشرة يجب ألا يعتنوا بأنفسهم. والواقع أن القوانين في معظم المدن و/أو الولايات تحدد عمر الطفل الذي يمكن تركه لوحده في المنزل لفترات طويلة من الوقت. وفي بعض المناطق، يقع هذا العمر في منتصف المراهقة. لذلك على الأهل الذين يفكرون في العناية الذاتية أن يراجعوا الخدمات المحلية لحماية الأطفال لمعرفة التنظيمات المحددة في منطقتهم.

ومن ناحية تطورية، لا يملك الأطفال تحت التاسعة القدرات الإدراكية المطلوبة لتقييم المخاطر والتعامل مع الطوارئ. والأطفال الذين يبدأون العناية الذاتية في السنوات الأولى للمرحلة الابتدائية يواجهون في أحيائهم أطفال العناية الذاتية الأكبر منهم الذين قد يؤذونهم أو حتى يستغلونهم جنسياً، كما يميلون أكثر إلى معاناة صعوبات في التأقلم في المدرسة (Pettit et al, 1997). ويمكن لبرامج عالية النوعية بعد المدرسة أن تساعد هؤلاء الأطفال في تحقيق مستوى أعلى من التحصيل (Peterson, Ewigman & Kivlahan, 1993؛ Zigler & Finn-Stevenson, 1993).

وقد يكون الأطفال الأكبر من تسع سنوات قادرين إدراكياً على العناية الذاتية، لكن هم يستفيدون أيضاً من المشاركة في برامج تتمتع بإشراف جيد بعد المدرسة. ويبدو أن مجرد المشاركة الجزئية في برامج كهذه تؤثر في تأقلم أطفال العناية الذاتية (Pettit et al، ١٩٩٧). وتؤمّن البرامج الجيدة للأطفال فرصاً لأن يلعبوا وينجزوا فروضهم ويتلقوا العون من البالغين (Posner & Vandell, 1994).

وللعناية الذاتية أوخم العواقب بالنسبة إلى الأطفال في الأحياء حيث الدخل منخفض ومعدل الجريمة عال (Marshall et al, 1997). وقد يستخدم أطفال العناية الذاتية في مناطق كهذه الوقت بعد المدرسة لمرافقة أتراب منحرفين متورطين في نشاط جرمي أو قد تكون مواقفهم من المدرسة سلبية. لذلك من المتوقع أن تكون التأثيرات الإيجابية لبرامج منظمة بعد المدرسة في التحصيل الأكاديمي أكبر للأطفال في الأحياء ذات الدخل المنخفض (Mason & Chuang, 2001؛ Posner & Vandell, 1994).

وحين يؤخذ كل شيء في الحسبان، يبدو أن أهم العوامل في العناية الذاتية هو المراقبة الوالدية. ويعمد كثير من الأهل، خصوصاً الأمهات غير المتزوجات، إلى طلب المساعدة من الجيران والأقارب لمراقبة أطفالهم أثناء فترات العناية الذاتية (Brandon & Hofferth, 2003). ويطلب معظمهم من الأطفال أن يتصلوا بهم وهم في العمل حين يصلون المنزل من المدرسة ليتحدثوا عن يومهم المدرسي ويتلقوا تعليمات عن فروضهم وأعمالهم. مثلاً، قد تقول أم لابنها الذي لا يزال في الصف الخامس: «لدى وصولي إلى المنزل في الخامسة، يجب أن تكون قد أنهيت الرياضيات والتهجئة. لا تعمل على مشروع التاريخ حتى أعود فأتمكن من مساعدتك فيه. وما أن تنتهي من الرياضيات والتهجئة، شغّل آلة غسل الصحون». وتشير البحوث إلى أن الأطفال الذين تخضع فترات عنايتهم الذاتية لمراقبة كهذه يكونون أقل عرضة لمعاناة التأثيرات السلبية المحتملة للعناية الذاتية (Galambos & Maggs, 1991).

الباب السادس

دور الأهل

دور الأهل في الرعاية في تغير مستمر، وخاصة في عصرنا هذا المليء بالضغوطات. تثبت الدراسات أن ثلثي أمهات الأطفال يعملن خارج منازلهن. حالياً يعمل أكثر من ٤٠٪ من الأباء أكثر من ٥٠ ساعة في الأسبوع. التنازع بين العائلة ورعاية الأطفال ومتطلبات العمل مستمر لكن ما يزال للأهل تأثيرهم الخاص كما تقول د. روبرتا غولكنوف. التحفيز الذي يوفره الأهل ومقدمو الرعاية في سنوات الطفل الثلاث الأولى تهيء لمهارات التواصل "فعالة المثمرة طوال الحياة. لهذا السبب، يسلط هذا الفصل الضوء على تأثير الأهل (الآباء، الأمهات والجدين) والعائلة الأكبر.

يغطي هذا الباب الفصول التالية:

٢٢ – تعريف

٢٣ – الرجال في حياة الأطفال

٢٤ – تأثير الأجداد وأزواج الأجداد في الأحفاد

الفصل ٢٢

دور الوالدين أو مقدمي الرعاية في دعم تنمية عملية التعلّم لدى الأطفال وتنميتها

جاكلين صفير وجوليا جيلكس(*)

يولد كل طفل مع قدرة كامنة هائلة على النمو والتطوّر. لكنّ هذه القدرة الكامنة يمكن أن تتجه عشوائياً، نحو ما هو سلبي أو إيجابي. وبالتالي يمكن دعم هذه القدرة فتبرعم، أو إهمالها فتُشَلّ وتُفسد. والخيار هنا عائد أساساً للأهل أو للأشخاص الذين يقدمون الرعاية للطفل. لكنّ ظروف الأهل وتوقعاتهم تتبدّل اليوم بسرعة. فالتدريب العملي، ترافقه التقاليد الثقافية المرتبطة به، الذي كان آباء وأمهات كُثر يكتسبونه من العائلة الممتدّة أو من الجماعة المحيطة، لم يعد متوفراً للوالدين في الزمن المعاصر.

لهذا، وفي بلدان عديدة، خصوصاً في عالم الشمال، بات الوالدان يترددان في استعمال الفاصل ما بين التدخل وبين الدعم الموضوعي.

كان يُقال بأن أفضل من يهتم بالطفل هما الوالدان. إذن، لِمَ استبدال الوالدين بمربّين متخصصين عندما يمتلك الوالدان المعرفة ويكونان المحفّزَين الأساسيين للطفل؟ ربما كان يجب أن يكون الأمر من باب تأمين معلومات إضافية وإدخال أنماط موجودة من المعرفة، خصوصاً في ما يتعلّق بالصحة والتغذية. إنّ التبادل من الندّ إلى الندّ. مثلاً، وسيلة مهمة لتبادل المعرفة في عدة مجتمعات حيث تقوم الأمهات بتبادل الأفكار والطرائق مع نساء أخريات. ومهما تكن المقاربة التي يعتمدها الوالدان في مجتمعهما أو منزلهما، فمن المهم أن يُظهرا الحب، ويُلهما أطفالهما ويحمياهم. إنّ ذلك، فضلاً عن التغذية الكافية والعلاقة الملائمة وفرص التعلّم الملائمة، يخلق بيئة ملائمة للتعلّم حيث يتمكن الأطفال من الاستكشاف والاختبار والوصول إلى استنتاجاتهم الخاصة في ما يتعلّق بالدنيا.

الوالدان هما أوّل مربّيين للطفل، وأوّل صديقين وأوّل رفيقَي لعب له. يحتاج الأطفال للتفاعل معهما ومع البالغين الآخرين لاكتساب بنية العالم من حولهم ولمراقبة أنماط السلوك. هذا التفاعل أساسي لفعالية التعلّم. إنّ دعم الوالدين المحرومين في هذا المجال مفيد في تحسين عملية التعلّم لدى الأطفال الصغار، كما إنه من المؤكد أنّ تعلّق الطفل بشخص بالغ يعتني به شرط أساسي لنمو متوازن. إنّ والدين حصلا على التعليم الأساسي يستطيعان تأمين الحاجات الملائمة من أجل أن ينال طفلهما نمواً وتطوراً

(*) صفير، ج. وجيلكس، ج. «الكبار والصغار يتعلّمون». بيروت: «ورشة الموارد العربية» (٢٠٠٣).

صحيحين: فهما يعرفان كيفية معالجة النقص الغذائي ويحميان طفلهما من الأمراض الشائعة ويحفّزان حواسه.

إن البالغ الذي يستجيب للتطوّر لدى الطفل يؤمّن قاعدة ثابتة وآمنة يستطيع الطفل الانطلاق منها لاكتشاف العالم الأوسع. والرعاية الوالدية هي المفتاح في عملية خلق بيئة ممكّنة، تنمي القدرات وبالإمكان القول عموماً إن الرعاية هي قبول الطفل ومحبّته وتحفيزه. ويعني ذلك عملياً ما يؤمّنه البالغون والأشخاص الآخرون الذين يرعون الطفل: احترام نمو الطفل وتفاعل داعم ومحبّ. الرعاية هي مجموعة متكاملة من الأعمال تؤمّن للأطفال الصحة والحماية والغذاء، إضافة إلى نمو نفسي – اجتماعي ومعرفي.

من الضروري وجود حدّ معيّن من التوقعية في بيئة الشخص البالغ من أجل دعم الطفل بشكل ملائم. فالتغيّرات في استجابات وردود البالغ قد تؤدّي إلى كبت الطفل وتعوّق عملية التعلّم التي تعتمد إلى حدّ كبير على دعم الوالدين. بالطبع، يتمّ التشديد في برامج دعم الوالدين على الأمّ انطلاقاً من أهمية دور النساء كونهنّ عموماً على علاقة وثيقة بالأطفال، مما يؤدي إلى تحسين ظروف الطفل أيضاً. وقد أظهرت الأبحاث أنّ تحسين الأم لإمكانياتها يمكنه أن يؤدّي تباعاً إلى تحفيز ودعم التنمية العقلية، كما يؤدي إلى تمهيد الطريق لنجاح عملية التعلّم في ما بعد.

إن وجود برنامج دعم نموذجياً للأمّ، يأخذ في الحسبان المسؤولية الثنائية (على صعيدَي العمل المنتج والعناية بالطفل) يمكنه في الوقت عينه تقديم النصح في مجال التغذية حول كيفية تحضير الحصول على أطباق للأطفال تحتوي على طاقة غذائية عالية، وتقديم النصح في مجال اللعب مع الطفل أو تحفيزه. بالإمكان مثلاً تشجيع الأمهات على استخدام إمكانياتهنّ لتحفيز التجاوب العاطفي لدى الطفل من خلال الاحتكاك المباشر، وجهاً لوجه، مع الرضيع أو مع الطفل. ويتطلّب ذلك عملاً كثيراً لخلق أوضاع تعلّمية يمكن لكل طفل أن يتطور من خلالها تبعاً لنمطه الخاص، ومن غير الواقعي أن ننتظر من الوالدين أو حتى من الفريق الذي يرعى الأطفال أن يتمكّنوا من إتمام ذلك دون الخضوع لتدريب ملائم. من الواضح أنّ رفاهة الطفل مرتبطة تماماً بوضع العائلة التي تضمّ إجمالاً أماً وأباً وأختاً أو أخاً وأنسباء أو أشخاصاً يرعون الطفل.

اليوم أصبح دور الأب بارزاً، غالباً ما يعلن الآباء أنّهم لا يفهمون الأطفال الصغار أو حاجاتهم. لكنّ البرامج باتت تعي أكثر فأكثر فوائد إزالة شعور الأب بعدم الأمان وتغيير مواقفه التقليدية. فاعتناء الأب وتحمّله المسؤولية بشكل جيد وفعّال في سنّ مبكرة من عمر الطفل يمكنه أن يزيد الدعم الذي يشعر به الطفل، ويزيد من تحفيز هذا الطفل. وكذلك فإن تنامي الحِمل الذي تواجهه النساء يعني كذلك أنّ مساهمة الرجال مهمة إلى درجة كبيرة.

لا يشعر كلّ والدين بحاجات أطفالهما الصغار، خصوصاً أولئك الشباب من الوالدين أو عديمي الخبرة. فمن المهم دعمهم حتى يصبحوا على علم بمختلف مراحل النمو لدى الطفل، وإلى ردود الفعل الملائمة في كلّ مرحلة. إنّ القدرة على التقاط الإشارات لدى الوالدين هي مفتاح عملية التعلّم لدى الطفل. إذا استطاع الوالدان التقاط إشارات الطفل وفهمها بشكل صحيح، والتجاوب معها بشكل ملائم، يصبح بإمكان الطفل أن ينمو بشكل واثق.

لقد اكتشف باومول وآخرون Baumwell et al (١٩٩٧) أنّ إحساس الأمّ المرهف تجاه طفلها البالغ تسعة أشهر كان أكثر دقة في تحديد ما ستكون عليه قدراته اللغوية في شهره الثالث عشر، من الوضع الفعلي لفهم اللغة في عمر التسعة أشهر.

إنّ أفضل البالغين هم أولئك الذين يرفضون أن يُقولبوا أطفالهم، والذين يؤمنون بحرّية التعلّم لديهم، ويفعلون كلّ ما في وسعهم لتجنّب التمييز في ما بينهم. على الوالدين أن يتنبهوا إلى حاجات الطفل المتزايدة ويساعدوا على خلق التقدم. ويمكن استخدام الشؤون المنزلية كالغسل والطبخ والتنظيف لتعليم الطفل استعمال الأشياء والتعامل مع الأمور التي تحيط به. كما أنّ الأحداث اليومية قد تصبح نشاطات استكشافية من خلال كونها لحظات لعب واكتشاف أمور جديدة والمواد التعلمية تتوفر في كل مكان، ولا توجد حاجة للألعاب المعقدة. مثلاً، لا يعي كلّ والدين أنّ أبسط أسس التعلّم يكمن في أن يستكشف الطفل ويكتشف لوحده. أما دور الوالدين أو الأشخاص الذين يرعون الطفل، فهو استيعاب السير الطبيعي لعملية التعلّم التي يقوم بها الطفل، ودفعها قدماً، لا صدّها.

كما قلنا سابقاً، أظهرت الأبحاث أنّ تعلّق الطفل بوالديه أو بمن يعتنون به، وعاطفته تجاههم، يحسّنان قدرته على التعلّم وتحصيل معارف جديدة والتغلّب على الضغط والنزاع، وبالطبع، تُظهر الدراسات في النهاية أنّ إساءة معاملة الطفل قد تؤدّي إلى عدوانية تجاه البالغ على الطفل وعدم قدرة هذا الأخير على التركيز. يمكن للرعاية السيئة والإهمال أن يكونا مؤذيين جداً لنمو الطفل. ولتكوين فكرة عن تأثير الوالدين على عملية التعلّم لدى الطفل، نذكر الاكتشاف الذي قام به علماء النفس العاملون في جامعة ستانفورد في الولايات المتحدة، الذين وجدوا أن الأطفال يرتبطون بوالديهم ويكتشفون اللغة من خلالهم، عبر كلام هؤلاء معهم بلهجة ودودة وصوت مرتفع. وبعيداً عن كون لغة الأطفال هذه نزوة صادرة عن والدين محبّين. فإنها في الواقع لغة تساعد على زيادة دقّات قلب الطفل وتسريع عملية ربط الكلمات بمدلولاتها من الأشياء والعكس بالعكس. وبهذه الطريقة يتكلم هؤلاء الأطفال فينمّون مهارات لغوية وكلمات جديدة أسرع بكثير مما يفعله الأطفال المتروكون لِحالهم. كما يلعب الوالدان دوراً أساسياً في إرساء الجهاز العصبي الذي يسمح للطفل بتنظيم ردود فعله تجاه الضغط النفسي. عندما يكون الوالدان معرّضَين لضغط دائم، يتجادلان ويرفعان صوتيهما. تتطور لدى الأطفال أدمغة معتادة على الخطر. وعند وقوع أيّ حدث مسبّب للضغط، تتسارع دقّات قلوبهم فوراً وترتفع نسب الهرمونات لديهم. وإذا لم يكن الوالدان في تناغم دائم مع انفعالات طفلهم، يكبر لدى هذا الأخير شعور بالكبت ويتحوّل إلى شعور بالرفض. والتعاطف مع مشاعر الطفل أمر ضروري. فالمشاعر الإيجابية قد تزول من عقل الطفل إن لم يتم تشجيعها أو تغذيتها أو تشاركها. إذا تسببنا بمشاعر وتجارب سلبية في إطار عملية التعلّم. رأينا عاجلاً التأثير المريع لهذه المشاعر على المراحل اللاحقة من حياة الطفل.

من منطلق أن التجربة هي المحرك الأساسي لبناء الدماغ، فإنّ أبسط الأفعال التي يقوم بها الوالدان قد يكون لها تأثير على نمو دماغ الطفل. فالإرضاع من الثدي مثلاً يضمّ مجموعة من مظاهر العناية بالطفل، وهو يظهر المقاربة الشمولية الواجبة بالنسبة إلى تنميته. من جهة، يُعتبر حليب الثدي أكثر المواد تغذية وصحة للأطفال وأسهلها هضماً (يكفي لتأكيد ذلك القول إنّ الطفل لا يحتاج إلى أيّ غذاء آخر خلال

الأشهر الأربعة أو الستة الأولى)؛ من جهة أخرى، يستدعي الإرضاع من الثدي العديد من الأمور الضرورية لتنمية عملية التعلّم لدى الطفل: الاتصال البصري، والاستماع إلى الأمّ، والاتصال الجسدي، والملاحظة.. إلخ.

يجب ألا يغيب عن البال أنّ الوالدين ليسا الوحيدين اللذين يهتمان بالأطفال الصغار ويغذّيانهم. ففي العديد من البلدان، تلعب العائلة الممتدة (وكذلك الأشخاص الذين يقدمون الرعاية من خارج العائلة) دوراً حاسماً في غياب الوالدين. فضلاً عن التعلّق بالوالدين أو بشخص واحد يمنح العناية، فإن الدعم في المجتمع الأوسع أيضاً يساعد الطفل على اكتشاف أنماط المجتمع وقواعده وعلى تقبّلها، كما يساعده على ملاحظة أهمية العلاقات الاجتماعية المتينة والقوية. ويمكن للأشخاص الذين يمنحون الرعاية جميعاً، على اختلاف صفاتهم، أن يحفّزوا تطوّر الطفل ويشرفوا عليه. وجميعهم مسؤول عن تمهيد الطريق في عقل الطفل أمام عملية التعلّم. ولكن على أي حال، أكان الشخص الذي يمنح العناية أحد الوالدين أم لا، أكان ذلك في أفريقيا أم آسيا أم أوروبا، يبدو أن هناك قيماً عالمية ثابتة بالنسبة إلى الوالدين تقود إلى تنمية عملية التعلّم لدى طفلهما. ويمكن إدراج هذه القيم كالآتي:

- أظهروا المشاعر الإيجابية نحو الأطفال، ليعرفوا أنكم تحبونهم وتهتمون لأمرهم؛
- ضع نفسك مكان أطفالك، واتبع طريقة تفكيرهم وتجربتهم في الدنيا، وحاول أن تتفهمها، بالمقارنة مع طريقة تفكيرك وتجربتك؛
- تحدّثوا إلى أطفالكم في ما يتعلّق باهتماماتهم، وحفّزوا المحادثة من خلال الانفعال والحركات والتعبير اللغوي؛
- أثنوا على الطفل بشكل دائم لكي تنمّوا لديه الثقة بالنفس؛
- ساعدوا الطفل على تركيز انتباهه، حتى تشاركوا معه الانفعالات نفسها؛
- توسّعوا وإياه في الحديث وتقديم الشروح حول تجاربكم خارج العائلة؛
- ساعدوا الطفل على وضع حدود للعالم، ووجّهوا ونظّموا واقترحوا عليه، بشكل إيجابي، خيارات مختلفة من خلال التخطيط المشترك؛
- اتّبعوا مبادرات الطفل وتجاوبوا معها واعطوها معنى؛ وأقيموا الحوار الدائم، أكان من خلال الكلام أم غيره؛
- ساعدوا الطفل على إغناء خبرته من خلال المقارنات وسرد القصص.

الفصل ٢٣

الرجال في حياة الأطفال

جوديث إيفانز(*)

لم يتم التركيز الجدّي بعد على مسافة «العمل مع مفهوم الرجال في حياة الأطفال».

يؤثر الرجال على الأطفال بطرق معقدة ومتعددة. وإنّ لمساهمتهم أو عدمها تأثير كبير (كآباء وكأعضاء في العائلة) على صحة الأطفال الصغار ونموّهم. ومن خلال أدوارهم خارج العائلة، كمعلّمين أو قادة في المجتمع، أو رجال دين، أو عاملين صحيين، أو صانعي السياسات، غالباً ما يتّخذ الرجال قرارات تؤثّر على قدرة العائلة في مساعدة الأطفال على النجاح. وبقدر ما يُبدي هؤلاء الرجال المؤثّرون مواقف داعمة حيال الأطفال الصغار، وبقدر ما يتوفر من معرفة جيدة عن حاجاتهم، عندها يستطيعون تسهيل قيام جهود حقيقية على صعيد وضع البرامج الموجهة للأطفال. وعلى العكس، إذا تجاهل هؤلاء أهمية السنوات الأولى من عمر الأطفال، أو كان لديهم مفاهيم خاطئة عن حاجات الأطفال الصغار، فغالباً ما تتم معارضة هذه البرامج أو إنها لا تستمر طويلاً. يعتمد الأطفال والنساء على الرجال الموجودين في حياتهم، كما يعتمدون على الرجال أصحاب القرارات التي تؤثّر عليهم. إنّ وضع البرامج للأطفال الصغار وللعائلة، يحتاج إلى أن يعكس هذا الواقع ويتعامل معه، إذا كان الهدف منها هو توفير ودعم خبرات نوعية وفعالة للأطفال الصغار.

الرجال كآباء

خلال السنوات الماضية، أُجريت دراسات عديدة وعمليات مراجعة لموضوع الرجال بوصفهم آباء. ولكن، من المهم أن نذكر أن هذا مجال بحث جديد نسبياً. وهناك أبعاد كثيرة لمساهمات الآباء لم يتمّ البحث فيها بعد، بعكس المتعارف عليه في ما يتعلق بالتفاعلات والعلاقات بين الأمّهات والأطفال الصغار بشكل مباشر. والدراسات التي أجريت حتى اليوم بحثت الطرق التي يكون فيها الآباء معنيين بشؤون العائلة، وذلك من خلال الاهتمام بالطفل والتفاعل معه، و/أو من خلال علاقة الآباء بالأمّ؛ كما درست الطرق الأخرى لمساهمة الآباء في العائلة من خلال تأمين الحاجات المادية والدعم الاقتصادي والمَسكن. وتُظهر الدراسات بشكل أساسي أنّ باستطاعة الآباء التأثير إيجابياً على نمو أطفالهم من خلال التفاعل الإيجابي معهم. ومع وجود أسئلة عديدة لم تتم الإجابة عنها بعد، نجد في ما يلي ملخّصاً لما هو معروف حتى الآن.

(*) مقتطفات من Judith Evans, Men in the Lives of Children, Coordinators' Notebook, 16, 1995, pp 1-5، كما ورد في دليل «الكبار والصغار يتعلمون»، المجلد ٣، ورشة الموارد العربية، ٢٠٠٣.

الاهتمام المباشر في العائلة

طبيعة تفاعل الأب مع الطفل

إنّ معظم الدراسات التي بحثت في تعلّق الآباء بطفلهم الرضيع، وفي «اهتمام» الأب بطفله في أعوامه الأولى، قد أجريت في بلدان الشمال. وتُظهر هذه الدراسات أنّ الأطفال الذين يأخذ آباؤهم دوراً مهماً من حياتهم منذ الولادة، يسجّلون نتيجة أعلى في اختبارات الذكاء من الأطفال الذين لا يكون آباؤهم معنيين بالقدر نفسه (Breaux - Engel, 1994, p19). وتحديداً، أظهرت دراسة أجراها في «باربادوس» تاونسند وإنجل وراسل – براون Russell-Brown وEngel وTownsend عام ١٩٩٤، أنّ «الأطفال الذين لديهم علاقات جيدة أو متطورة باستمرار مع آبائهم من المرجح أن يكون أداؤهم المدرسي أفضل وأن تكون مشاكلهم السلوكية أقل». واتضح أن العوامل المهمة هي مستوى ونوعية مشاركة الأب، أكثر مما هي كمية الوقت الذي يمضيه الأب في التفاعل مع طفله (ص ٢٠). ولا تتوافر معلومات كثيرة حول مردود ذلك في مجالات أخرى غير نسبة الذكاء والأداء والسلوك المدرسي.

في مراجعتهما لما كُتب في هذا المجال، يلاحظ برو وإنجل (١٩٩٤) أنّ أحد أهم نتائج اهتمام الأب بالطفل يترتب على الأب نفسه. فبقدر ما يعتني بشؤون الطفل، بقدر ما يزيد اهتمامه بأمره (ص ٢١). إنّ الآباء الذين يتحمّلون وحدهم مسؤولية الطفل، يطوّرون أحياناً مهارات في الاعتناء بالطفل، كما يكسبون ثقة بأنفسهم. نستدلّ من هذه الدراسة على أهمية تطوير دور الأب في الاعتناء بالأطفال الصغار نظراً لما لاهتمام الآباء من مردود إيجابي على الأطفال.

«الانشغال» لا يعني أن الأب يجب أن يكون المانح الأساسي للعناية؛ ولكي يكون للأب تأثير على نموّ الطفل، يكفي أن يكون له دور فاعل في حياة الطفل اليومية.

لا يوجد معلومات تساعد على تحديد الحد الأدنى من كمية الوقت الذي يحتاج الآباء أن يقضوها مع أطفالهم من أجل تحقيق تأثير إيجابي. على أيّ حال، يتّضح من خلال المعلومات أنّه رغم كل ما يقال حول رغبة الرجال في لعب دور أكثر فاعلية والتزاماً في حياة أطفالهم، فإنّ ذلك لم يصبح بعد أمراً شائعاً ومؤثراً لا في الشمال ولا في الجنوب.

إنه لأمر مثالي أن يتم تشجيع جميع الآباء على الاهتمام الموثر إيجابياً في حياة أطفالهم، لكن الواقع يفيد أنّ الآباء، في أنحاء عديدة من العالم، لا وجود لهم. والدليل على ذلك هو نسبة الأسر التي تكون فيها المرأة المعيل الوحيد، وذلك في مناطق مختلفة من العالم. تبلغ هذه النسبة في «أفريقيا» ٤٥٪، في «ملاوي» ٢٩٪، في جامايكا ٤٢٪، في «البيرو» ٢٣٪، في «تايلانده» ٢٢٪ (Bruce, 1994)، وهذه النسب هي في تصاعد مستمر.

رغم أنّ عدد هذه الأسر هو أحد مؤشرات وجود الأب أو غيابه في حياة الأطفال، تبرهن تينا بروس (١٩٩٤) أنها ليست الطريقة الأكثر دقّة لتصوير حياة النساء و/أو لإطلاق الفرضيات حول غياب الأب. فليس جميع الأمهات اللواتي لا شريك لهنّ يعشن في أسرٍ بمفردهن. بعضهنّ يعيشن مع الوالدين أو الجدين أو العم أو الخال، أو في أنواع أخرى من الأُسر. وبالتالي، وبدلاً من وضع سياسة قائمة على الأسر التي تكون فيها المرأة هي معيلها الوحيد، وافتراض أنّ نسبة غياب الرجل هي نفسها نسبة هذه الأسر، تبرهن بروس أنّه من الأدق النظر إلى ترتيبات حياة النساء. وتقدم بروس معلومات عن نسبة النساء اللواتي يعشن مع شريك مقيم، مما يعطي صورة مختلفة حول حياة

النساء. مثلاً، عند النظر إلى الأسر التي تكون فيها المرأة هي معيلها الوحيد مقارنة مع النساء اللواتي ليس لديهن شريك مقيم، نجد في «غانا» ٢٠٪ من الأسر التي تعيلها نساء مقابل ٥٠٪ من النساء اللواتي ليس لديهنّ شريك مقيم، وفي «كينيا» ١٧٪ مقابل ٤٣٪، وفي «مالي» ٥٪ مقابل ٢٠٪، وفي «السنغال» ٢٪ مقابل ٣٣٪. ويشكّل عدم وجود شريك مقيم متغيراً أساسياً في بحثنا إمكانية اهتمام الآباء في حياة أطفالهم.

طبيعة التفاعل مع الأم

طريقة أخرى يستطيع خلالها الرجال الحصول على تأثير إيجابي على حياة أطفالهم، وذلك بحسب العلاقة مع والدة الطفل ونوع الدعم العاطفي الذي يوفرونه. بعد مراجعة ما كُتب حول الدراسات التي أجريت في الشمال بشكل أساسي، يستنتج برو وإنجل أنّ «نوعية العلاقة الزوجية ترتبط بشكل مهم بطبيعة التفاعل بين الأب والطفل وبين الأم والطفل في آنٍ». وبقدر ما تكون العلاقة إيجابية، بقدر ما يكون الأب معنياً بالاهتمام بالطفل، والعكس بالعكس. وبالطبع، يمكن لعلاقة السببية أن تأخذ منحىً مختلفاً. (ص ٣٣).

كما لاحظ برو وإنجل أنّ «نوعية علاقة الأب مع طفله تستند إلى علاقته مع زوجته أو شريكته (أمّ الطفل) أكثر منه إلى علاقة الأم مع الطفل.. بعبارة أخرى، إنّ علاقة الأب بالطفل علاقة تتأثر بالظروف المحيطة بدرجة أكبر من علاقة الأمّ بالطفل. فعلاقة الأم بالطفل أكثر ثباتاً بغضّ النظر عن متانة الرباط الزوجي أو الشراكة» (ص ٣٣). ومن تأثيرات هذه الدراسة على برامج دعم العائلات أنّه عند حدوث تمزّق في العلاقة بين الشريكين، قد يحتاج الرجال إلى الدعم إذا كان من شأن ذلك أن يصون أو يقوّي التزاماتهم تجاه الأطفال وتواصلهم الملائم معهم.

هل «غريزة الأب» موجودة؟

يستعرض إنجل Engle وبرو Breaux في كتابهما «هل غريزة الأب موجودة؟»، مواصفات الأبوّة لدى مختلف الثقافات، ويستنتجان من ذلك وجود مظاهر مشتركة للأبوّة بين الثقافات كافة (ص ١٣ – ١٦)، ويقدّمانها كما يلي:

دور الأب معتَرَف به في الثقافات كافة

مع أنّ الشخص الذي يمارس الأبوة قد لا يكون الوالد الطبيعي، فإن في الثقافات جميعها أدواراً محدّدة للرجل والمرأة، كلّ بحسب جنسه، في حياة الصغار.

يمكن للآباء أن يكونوا مربّين ومحبّين تماماً كالأمهات؛ هم قادرون مثلهنّ على تأمين العناية للرضيع كما للطفل الصغير.

لدى الآباء القدرة على تأمين الرعاية للرضيع؛ ولا يوجد اختلاف فطري بين الرجال والنساء في ما يتعلق بالقدرة على تلبية حاجات الطفل وبتنشئته ومنحه الحنان.

دور الأب محدود في رعاية الرضيع والطفل الصغير بالمقارنة مع دور الأم

كلّما كان الطفل أصغر سناً، كلّما كان دور الأب محدوداً في العناية به. وكلّما تقدّم الطفل في السن، ازداد دور الأب، خصوصاً عندما يبدأ الطفل بالاندماج الاجتماعي. غالباً ما يلعب الآباء دوراً أساسياً في تهذيب الطفل. في استعراضهما لما كُتب حول دور الآباء في العناية بالطفل خلال أعوامه الأولى، يستنتج إنجل وبرو (١٩٩٤) أنّ «الآباء يمضون في العناية بالطفل ثلث الفترة التي تمضيها الأمهات (وأقل بقليل إذا قامت الأمهات بتقدير هذه الفترة)». (ص ١٥)

نجد المثل الأفضل على الدور المحدود الذي يلعبه الرجال في العناية بالأطفال والأولاد في دراسة حول الأعراف المتّبعة في مجال تربية الأطفال في «لاوس». تُظهر الدراسة أن الآباء لا يتدخّلون في رعاية الطفل حتى عامه الثالث أو الرابع. تكون مهمة الرجل في تلك الفترة تأمين الطعام والملبس والدعم بشكل عام. أحياناً، يقوم الأب بحمل الطفل، لكنه لا يتولّى إطعامه أو حمّامه أو «مراقبته». وكلما تقدم الطفل في السن، لعب الأب الدور الغالب في تنشئته وتهذيبه. يتّخذ الأب القرارات المتعلّقة بالمرض والدخول إلى المدرسة وتوزيع الأعمال المنزلية. كما يقوم الآباء بصنع اللُعَب للأطفال.

لا يمضي الأب وقتاً أكبر في العناية بالطفل عند وجود الأم في عملها

إنّ الدراسات حول العمل ورعاية الأسر في الولايات المتحدة الأميركية وجمايكا والهند تظهر جميعها أنّ مقدار الرعاية التي تؤمّنها الأم هو نفسه تقريباً في حال كانت تعمل خارج المنزل أو لا، فهي تقوم بذلك بنسبة ٩٠٪ (Engle and Breaux, 1994, p.16). وبالتالي، وإن كان مجيء طفل جديد والاهتمام بالأطفال يزيد من عمل الأم، فإنّ ذلك لا يؤثر كثيراً على مساهمة الأب في تأمين الرعاية.

أبعاد النظرة إلى الأبوّة لدى الثقافات المختلفة

إذا أخذنا الدراسات الثقافية المختلفة التي تناولت دور الأب في حياة الأطفال الصغار، أمكن أن نستنتج أنّه بقدر ما تدعو الحاجة إلى مزيد من التعاون والتواصل

بين الرجل والمرأة في نشاطاتهما اليومية (كتأمين الغذاء للعائلة أو تقاسم المهام نفسها لما فيه مصلحة العائلة)، بقدر ما تزيد مشاركتهما في العناية بالأطفال. وكلّما اختلفت أدوار الرجل والمرأة ومهامهما، كلّما تراجع دور الرجل في ما يتعلّق بالطفل، وأصبح دور الرجل محصوراً بشكل عام في مجال تقديم الرعاية.

متغيّرات عديدة

متغيّرات عديدة تحدّد طبيعة الأدوار التي يلعبها الآباء بالنسبة إلى أطفالهم:

السلطة والسطوة

إنها عامل مهم يجب أخذه بالاعتبار عند تقييم دور الأب. إنّ بنية العائلة (مَن يتواجد مِن أفرادها، كيفية تنظيم الأسرة، توقّعات الذكور والإناث ضمن هذا المحيط) كلّ هذه الأمور تساهم في تحديد طبيعة الاتصال بين الرجال والأطفال الصغار.

إنّ دور الأب محدود جداً ومحصور في العائلات التقليدية ذات النظام الأُسَري الممتدّ، حيث نجد الجدّات والعمّات و/أو زوجات أخريات قادرات على المساعدة في منح العناية للأطفال الصغار. وكلّما كانت العائلة ذات تركيبة نواتية، صار من الممكن أن يقوم الأب بالأدوار التي، تقليدياً، يقوم بها آخرون. ينقل تسايتلاين Zeitlin (١٩٩٣) ما حصل لبعض العائلات في نيجيريا عندما انتقلت من ثقافة العائلة الممتدة التقليدية إلى نمط العائلة النواتية العصرية. في الأصل، كان الانتقال إلى حياة المدينة وإلى العائلة النواتية يعني أنّ على الآباء أن يغيّروا أدوارهم. أصبح بعضهم معنياً أكثر بحياة أطفاله، أما البعض الآخر فقد انسحب. لو أن دعماً أكبر تأمّن للآباء خلال المرحلة الانتقالية، فإنّ عدداً أكبر كان ليتشجّع على أن يكون معنياً أكثر بأطفاله. وهناك بنية أخرى للعائلة موجودة في أنحاء مختلفة من العالم، وهي تقوم على اندماج العائلة الجديدة مع أسرة الزوج الأصلية، حيث تلعب الحماة دوراً مسيطراً في تحديد إدارة الأسرة وكيفية العناية بالأطفال. في حالات عديدة، يتم إقصاء الآباء تماماً عن عملية رعاية أطفالهم، وإن كانوا يلعبون مع الأطفال ويشكّلون جزءاً من عملية الاندماج الاجتماعي كلما تقدم الطفل في العمر.

في بوتسوانا، نجد تركيبة عائلية أخرى. درس عالما الأنتروبولوجيا (تاونسند وكاري Townsend & Garey) أنماط الأبوة في المناطق الريفية من بوتسوانا. في إحدى البيئات الريفية، لم يكن الأب الطبيعي هو الذي يقوم بدور الأب. إذ إنّ المطلوب من الجد (والد الأم) و/أو الخال أن يلعبا دور الأب خلال أعوام الطفل الأولى. ويصبحان «الأبوان الاجتماعيان» للطفل. قد يكون من أسباب ذلك نمط عمل الأب. ففي المنطقة التي تمت فيها الدراسة، يهاجر الرجال إلى بلدان أخرى لفترات تصل إلى عشرة أشهر في السنة الواحدة. وبالتالي، كان من الصعب عليهم التواجد خلال الأعوام التأسيسية بالنسبة إلى الطفل. تفسير آخر مرتبط بآلية الزواج نفسه: العديد من الأطفال يولد قبل زواج الوالدين، كون مفاوضات الزواج قد تستغرق ما يقارب عشر سنوات، حتى ولو كان الزوجان عازمين على الزواج. قبل الزواج، تعيش المرأة مع أمها. وهكذا، عند زواج الرجل والمرأة، يمكن أن يكون طفلهما قد بات مراهقاً. هنا أيضاً، من الصعب أن يمارس الأب الطبيعي أبوّته مع طفله، فيلعب الجدّ أو الخال دور الأب، كونهما موجودين في مكان إقامة الطفل. قبل الزواج، يكون ولاء الرجل لأسرته الأصلية، وهو بالتالي يرسل المال لدعمها، بدل دعم زوجته العتيدة وأطفاله الذين يعيشون في منزل آخر. (كما جاء لدى إنجل ١٩٩٠، ص ١٨).

هناك حالات أخرى يكون فيها الولاء الأول بالنسبة إلى الرجل تجاه عائلته الأصلية

بدلاً من أمّ أطفاله. في نيكاراغوا ومناطق من حوض الكاريبي، ولاء الأب هو لأمه أولاً وبعد ذلك لزوجته وعائلته. (إنجل Engle، ١٩٩٤، ص ٢٣). وكما تذكر براون في عملها مع الرجال في جمايكا، «كانت روابط الرجل والتزاماته تجاه أمه وأخواته قوية جداً، وربما أقوى من الروابط مع أطفاله. ويشعر الرجال بأنهم لا يقدرون على إرضاء أيّ من هؤلاء جميعاً بسبب هذه المتطلّبات المتعددة». (إنجل، ١٩٩٤، ص ٢٢). هكذا من المهم أن نفهم أين يقع ولاء الرجل عند تقييم مساهمته في العائلة.

الاختلافات الدينية

الأديان الرئيسة جميعها في العالم تعرّف أدوار الرجال والنساء بشكل واضح ومنفصل. كما أنّه في كلّ من هذه الأديان اختلافات كبيرة في التأويل، تشرح لنا أسباب احترام هذه التعريفات في زماننا الحديث. من هنا، من غير الممكن القول إنه «في البلدان الإسلامية كلها فإن المعتقد هو...»، أو القول إنه «في البلدان الكاثوليكية جميعها يُنتظر من الرجال أن....». من المهم بدلاً من ذلك فهم كيفية تفاعل الدين مع المتغيّرات الأخرى داخل ثقافة معينة ليكون له تأثير على العلاقة المرجوّة بين الآباء وأطفالهم.

مثلاً: باكستان بلد ذو غالبية مسلمة، ونجد في شماله تطبيقاً دقيقاً للتمييز بين أدوار الجنسين. بل إنّه في معظم الأحيان، تكون النساء محتجزات في المنزل ولا يمكن مشاهدتهنّ في الشوارع. كما لا يُسمح لهنّ بالاختلاط مع رجال لا ينتمون إلى العائلة. بينما قد ينظر الكثيرون إلى هذا الأمر نظرة سلبية على مستوى حقوق المرأة، فإنّ له مردود إيجابي محتمل: على الرجال أن يكونوا متدخلين بحياة أطفالهم؛ لا يمكن للمرأة أن تصطحب طفلها لزيارة الطبيب ولا إلى المدرسة. والأب بالنسبة إلى الطفل هو صلة الوصل بين المنزل والعالم. ولكي يتمكّن من لعب هذا الدور، يحتاج الأب إلى فهم حاجات الطفل والعمل على دعم نموّه. إنّ برنامجاً لتربية الوالدين في ذلك الجزء من العالم عليه حتماً أن يُعنى بمنح الأب المعلومات الملائمة المتعلّقة بنمو الطفل، كما عليه دعمه في دوره كمقدم رعاية.

دور النساء في تسهيل (أو عرقلة) دور الأب

إنّ الطريقة التي يتم من خلالها وصف أدوار الرجال والنساء على صعيد الثقافة التي ينتمون إليها، تؤثر في النهاية على نظرة هؤلاء إلى مسؤولياتهم في مجال تقديم الرعاية للأطفال. في العديد من الثقافات، يُنظر إلى المرأة على أنها وحدها معنية برعاية الطفل خلال الأشهر الأولى من حياته. أمّا مدى وتوقيت دخول الآخرين في حياة الطفل (كالأب، وأعضاء العائلة الممتدة والمجتمع)، فيختلفان باختلاف الثقافات. من أجل تحديد دور أوسع أو دور مختلف للآباء، يجب تقييم ما قد يعني ذلك بالنسبة إلى الأمّات وإلى أي شخص آخر معني في الواقع برعاية الطفل.

بالنسبة إلى العديد من النساء، فإنّ وضعهنّ محدّد في المجتمع على أساس دورهنّ كأمهات. المرأة محترمة وتُعطى هويتها انطلاقاً من قدرتها على العناية بأطفالها وعلى تنشئتهم. إذا كان واضعو البرامج يحاولون التخفيف من مسؤولية النساء من خلال توسيع دور الرجال في حياة الأطفال، أو من خلال تأمين عناية بديلة بالأطفال، فقد يتم صدّهم تماماً من قِبَل النساء أنفسهنّ.

مثل على ذلك من باكستان: في «شيترال». كان المعنيون ببرنامج «النساء والتنمية» يعملون مع النساء المحلّيات لتطوير نظام رعاية الأطفال تعاوني غير رسمي خاص

بالقرية، يمكّن الأمهات من ترك أطفالهنّ الصغار بصحبة إحدى نساء القرية عند ذهابهنّ للعمل في الحقول. كانت نظرة النساء إلى الأمر إيجابية، كونه يسهّل عليهنّ السير لمسافات طويلة من وإلى الحقول، دون الاضطرار لحمل الأطفال، كما يعفيهنّ من ضرورة مراقبتهم بشكل دائم أثناء العمل. الرجال المعنيون بعملية التخطيط (قرويون وعاملون محلّيون) ضغطوا لتوسيع الفكرة وجعلها رسمية، للاستفادة من هبة هي عبارة عن عربة للنقل ومبنى. اقترحوا بناء مركز رعاية للأطفال، تضع النساء فيه أطفالهنّ صباحاً وحتى نهاية النهار. فيتركنهم بذلك هناك بمعدل ١٠ إلى ١٢ ساعة يومياً. شعرت النساء أنّ أطفالهنّ يؤخذون منهنّ، فهالتهن الفكرة، كنّ يردن الاهتمام بأطفالهنّ بأنفسهنّ. كان التدبير غير الرسمي المأمول يسمح لهنّ بالشعور بأنّهنه ما زلن يتحكّمن ويؤثّرون في العناية بأطفالهنّ، في حين يخفّ الضغط عن بعض الأمهات. ولم يأخذ مشروع الرجال بالاعتبار حاجات النساء والأطفال وفهمهم للموضوع. نتيجة ذلك، لم يتحقق أيّ برنامج.

يبيّن هذا المثل مدى الدقّة المطلوبة في فهم أنماط الرعاية الموجودة أثناء التخطيط لبرامج دعم الوالدين ومنح الرعاية للأطفال الصغار. وأثناء البحث عن سبل لتخفيف الضغط عن مسؤوليات النساء تجاه الأطفال و/أو لزيادة المشاركة الفاعلة للآباء في حياة الأطفال، يجب الانتباه قطعاً إلى توقعات الرجال والنساء ومخاوفهم ورغباتهم. في مراجعتهما للعلاقة بين موقف الأمهات ومشاركة الآباء في حياة الأطفال، يستنتج إنجل وبرو (١٩٩٤):

«إن موقف الأم من دور الأب في مجال رعاية الطفل قد يلعب دوراً رئيساً على صعيد التفاعل بين الأب وأطفاله. النساء اللواتي يقبلن ويشجّعن، وحتى يرسمن طريقة التصرّف مع الأطفال قد يصبح أزواجهنّ أكثر مشاركة في حياة الأطفال... إنّ الأمهات أكثر تأثيراً من الآباء على صعيد اتخاذ القرار الذي يؤدي إلى قيام الزوج بلعب دور غير تقليدي في مجال الرعاية الأساسية للأطفال. (ص ٣٣)

تأثير الأجداد وأزواج الأجداد في الأحفاد

ديْب جِيْبِيكي وإِليْن دانْلوب وإِليْن بْجِيْلانْد(*)

خلال السنوات الـ ٢٠ الماضية، حظيت أهمية دور الأجداد باهتمام متزايد. ويأتي هذا التأكيد الجديد على دور الأجداد وأزواج الأجداد بعدما ازداد متوسط العمر المتوقع للإنسان، فالبالغون يعيشون أكثر والعائلات المؤلفة من أربعة وخمسة أجيال باتت أكثر من شائعة. كذلك تعكس هذه المقاربة أهمية الأجداد بالنسبة إلى الأحفاد.

تأثير الأجداد

يؤثر الأجداد وأزواج الأجداد في أحفادهم بشكل مباشر وغير مباشر في الوقت نفسه. ويأتي التأثير المباشر من التفاعل وجهاً لوجه، فيما تتحقق التأثيرات غير المباشرة عبر طرف ثالث. يُقال: «وجودك مهم لأحفادك». لكن الوجود عبارة عن مفهوم يمكن أن يعني الحضور الجسدي (مباشر) أو الحضور العاطفي (غير مباشر).

حين تتصل أو تتصلين بأحفادك، أو تحضرون حفلات موسيقية معاً، أو تأخذوُهم إلى أمكنة، تؤثرون فيهم مباشرة. وحين يواجه أحفادكم وضعاً ما ويفكرون فيكم، عارفين أنكم ستوفرون لهم الدعم وأنكم إلى جانبهم، يمكن أن تؤثروا فيهم بشكل غير مباشر بحضوركم العاطفي. فأنتم مثال لأحفادك.

ومن المثير للاهتمام ملاحظة العبارات المختلفة المستخدمة للإشارة إلى الأدوار الكثيرة التي يلعبها الجد أو الجدة أو زوج الجد أو الجدة. مثلاً:

- الواقي من الإجهاد والضغوط
- الحارس
- الحَكَم
- مؤرخ الجذور/العائلة
- الداعم

وأشار مسح للأجداد في الولايات المتحدة كلها إلى نشاطات متعددة تجمعهم مع أحفادهم، مثل:

(*) Dunlop, E., Gebeke, D., and Bjelland, E. (1994). The Influence of Grandparents and Stepgrandparents on Grandchildren, Retrieved February, 2007 from http://www.ag.ndsu.edu.

- المزاح والتنكيت
- إعطاء النقود
- التحدث عن البلوغ
- إسداء النصح
- مناقشة المشكلات
- الذهاب إلى أماكن العبادة
- تأمين الانضباط
- القيام برحلة نهارية
- تعليم مهارة أو لعبة
- مشاهدة التلفزيون معاً
- الحديث في الخلافات بين الأهل والأطفال

وركز كتّاب كثر على أهمية الأجداد بالنسبة إلى الأحفاد. فهم يُوصفون بـ «آخرين مهمين، أمامهم الكثير ليفعلوه بالنسبة إلى رأي المرء في الحياة». ويعكس الاتصال بين الأجيال قيمة عالية للرابط الأسري. فالأحفاد المعرضون لاتصال من هذا النوع يخافون أقل من غيرهم من الشيخوخة والمسنين. وهم يشعرون برابط أقوى مع عائلاتهم.

ووجدت دراسة أُجريت في ولاية داكوتا الشمالية أن للأحفاد اتصالاً أقل مع أزواج الأجداد منه مع الأجداد وأنهم يعتبرون هذه العلاقة أقل أهمية مقارنة بالعلاقة مع الأجداد. لكن الأطفال الذين شاركوا في الدراسة أشاروا أيضاً إلى رغبة في اتصال أكبر مع أزواج الأجداد. فأزواج الأجداد يواجهون تحدياً أكبر من الأجداد لأن دورهم أقل وضوحاً. وفيما تتشكل عائلات أكثر من هذا النوع، يُعطى اهتمام أكبر لدور أزواج الأجداد، وسيتبين من دون شك أن التأثيرات والمنافع المعروفة للأجداد تحمل الأهمية نفسها بالنسبة إلى أزواج الأجداد.

خلق ذاكرة

يمكن للأجداد وأزواج الأجداد أن يحولوا حياتهم إلى قصة دائمة لأحفادهم. وتكبر قيمة قصص الحياة هذه في نظر الأحفاد فيما هم يكبرون.

ولتسجيل قصة الحياة، سجّلوا على شريط فيديو الأحداث والأشخاص والأمكنة المهمة لتراها الأجيال المقبلة. وحتى لو لم تكونوا تتقنون استخدام كاميرا الفيديو، فإن عائلتكم ستقدّر التعليق والذكريات المتشاركة حين تستعيد مراحل من ماضيكم وحاضركم.

ويسهل تنفيذ هذا المشروع عندما يتولاه فريق بحيث يسجّل شخص ويعلّق آخر ويجري مقابلات. ويتيح لك ذلك «النجومية» في فيلم من صنعكم. لذلك اختروا شريكاً وانطلقوا.

أولاً، استأجِروا أو اسْتَعيروا أو اشْتروا كاميرا فيديو. ثم اشتروا بعض الأشرطة غير الباهظة الثمن وتمرّنوا للتعوّد على استخدام الآلة وما يمكنها أن تفعله وما لا يمكنها

أن تفعله. وحين تشعرون أنكم أصبحتم تستخدمون الكاميرا براحة، اشْتروا أشرطة فيديو جيدة النوعية واستخدموا كنسخ أساسية تنسخون عنها في المستقبل.

ثم خَططوا على الورق من وماذا ومتى وأين ستسجلون.

من الأفكار الجديرة بالتفكير:

العائلة

- قابلوا الأهل والأخوة والأطفال وأبناء العمومة والخؤولة وغيرهم. أخبروا قصصاً عائلية مفضلة، صِفوا العطل العائلية أو المناسبات الحزينة أو أي أحداث أخرى صالحة للتذكر.
- إعرضوا أين عاشت عائلتكم. واعملوا جولة في المنزل، إنْ أمكن. أخبروا كيف كانت الأمور حين كنت تكبروا، ولون غرفتكم، ومن شارككم إياها.
- اذهبوا إلى المقبرة وامشوا في البقعة المخصصة للعائلة. إن الموت جزء من الحياة. هل من طقوس الآن أو قبلاً للعناية بقبور العائلة؟
- ما هو تراثكم الإثني؟ هل هناك ما تودون أن تتشاركون بشأن العادات الإثنية؟ ماذا يعني اسمكم في لغتكم الأصلية؟ من أين أتى أسلافَكم؟ متى هاجروا إلى هذا البلد؟ كيف وصلوا؟ كم كان أعمارهم؟ هل يتصل أحد بالعائلة من «البلد القديم»؟ ما هي بعض الحكايات الخاصة التي تتناقلها العائلة من جيل إلى آخر؟

التربية

- في أي مدرسة درستم؟ تجوّلوا في المبنى والحدائق إن أمكن.
- من كان أصدقاؤكم المفضلون في المدرسة؟ قابلوهم وتحدثوا عن الأمور التي كنتم تفعلونها معاً.
- هل كان عندكم أساتذة مفضلون؟ قابلوهم، إن أمكن. وإن تعذر، تحدثوا عن أسباب تفضيلكم إياهم أو صفوفهم إلى هذه الدرجة.
- ما هي النشاطات اللاصفية التي كنتم تشتركون فيها؟ هل لديكم قصاصات من الصحف أو بزات أو جوائز تعرضونها؟ ماذا عن صور الفريق؟
- هل التحقتم بجامعة أم بمدرسة مهنية؟ إن كان الجواب نعم، متى وأين؟ ماذا درستم؟ على ماذا كان التركيز في تلك السنوات؟

الدين/الجوانب الروحية

- هل لديكم قصة خاصة تحكونها عن حياتك الروحية إلى الإيمان؟
- ما هي الجوانب الأهم لك في دينك/روحانيتك ولماذا؟

الجيران والأصدقاء

- من عاش في منطقتكم أو بنايتكم؟ من هم الذين عرفتموهم جيداً وأمضيتم وقتاً معهم؟ زوروهم وسجلوا ذكرياتكم عن الأشياء الخاصة التي كنتم تقومون بها

معاً؟ واستخدموا صور تلك المرحلة، إن أمكن.

- قودوا سيارتكم في منطقتكم وسجلوا المواقع الطبيعة والأمكنة التي كان لها معنى خاص لكم وأنتم تكبرون. قد تشمل هذه الأمكنة المتجر المحلي للسمانة حيث كنتم تشترون «حلوى بقرش»، والأمكنة التي كنتم تتمشّون فيها، ودار العبادة الذي كنت ترتادونه.
- من كان أصدقاؤكم خلال هذه السنوات كلها، وما هي الصفات التي تظن أنها تصنع أصدقاء مدى الحياة؟

الزواج

- كيف التقيتم أزواجكم؟ كم طالت الخطبة قبل الزواج؟ أين وكيف حصل طلب اليد؟
- أين تزوجتم؟ زوروا مكان العبادة أو المحكمة حيث تزوجتم، إن أمكن. صِفوا الحفلة ويوم الزواج. من كان المدعوون؟ أي ألوان استُخدمت؟ أي تلاوةٍ أو موسيقى اخترتم؟
- تحدثوا عن زواجكم، إن لم يزعجكم ذلك. ما الذي يجعل شريككم مميزاً؟ ما هي الخصال التي تحبونها فيه أكثر من غيرها؟ هل من قصص مثيرة للاهتمام أو طريفة تحبون تشاركها؟

العمل

- تحدثوا عن الوظائف التي عملتم فيها في حياتكم، بما فيها العمل المنزلي. زوروا المكان حيث عملتم آخر مرة أو حيث ما زلتم تعملون. ما هي بعض أكبر التحديات في العمل؟ ما كان الراتب الأول؟
- صِفوا الأعمال التطوعية التي شاركتم فيها خلال السنوات. قد تشمل هذه أعمالاً في دار العبادة أو المدرسة أو بوصفكم مسؤولاً منتخباً. ما هي أعز الذكريات من أعمالكم التطوعية؟ ما هي منافع التطوع؟

غيرها

- لا توجد حدود لما يمكنكم عمله! تحدثوا عن الآمال والأحلام وحالات الندم. إسردوا نكاتكم المفضلة. تحدثوا عن هواياتكم المفضلة واعرضوا منتجاتكم المكتملَة.

ما أن تكملوا التسجيل، أخضعوه للمونتاج إذا لزم، واصنعوا نسخاً لأطفالكم وأحفادكم. لقد أصبح تاريخكم مصوراً لتستمتع به الأجيال الحالية والمستقبلية.

References: المراجع

Books: كتب

Bee, H. & Boyd, D. (2006). *The Developing Child*. Boston: Pearson International Edition. 11th ed.

نجلا بشور، فاديا حطيط، سمر مقلّد، مريم سليم، رياض الأطفال في لبنان. بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية (٢٠٠٢).

Evans, J. L. (2000). *Early Childhood Counts: A programming guide on early childhood care for development*. Washington: The World Bank

إيدنهامر، ك ؛ فالهند، ك. لا تطور بدون لعب. بيروت: ورشة الموارد العربية (١٩٩٥).

إيلبناى، إ. خطوات تطّورالطفل. بيروت: ورشة الموارد العربية (١٩٩٤).

صفير،ج. و جيلكس،ج. الكبار والصغار يتعلمون. بيروت: ورشة الموارد العربية (٢٠٠٣).

Articles: مقالات

Katz L. (1987). What Should Young Children Be Learning. ERIC Digest: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education

Leibowitz, A., & Waite, L., & Witsberger, C. (1988). Child Care for Preschoolers: Difference by Child's Age. Demography,25,205-220

Young, M. (2003). Equality-Quality in Early Childhood Education. International Step By Step Association. Conference Human Development Network, World Bank.

Websites: مواقع على الإنترنت

Dunlop, E., Gebeke, D., and Bjelland, E. (1994). The Influence of Grandparents and Stepgrandparents on Grandchildren, Retrieved February, 2007 from http://www.ag.ndsu.edu

Fish, E. (2002). The Benefits of Early intervention, Retrieved March, 2006 from http://www.rand.org/pubs/research_briefs//

Karoly, L. A., Kilburn M. R., and Cannon, J. S. (2005). Proven Benefits of Early Childhood Interventions, Retrieved March, 2006 from http://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB9145/index1.html

McEntire, N. (2005). Social and Emotional Development: Birth to Age 5, Retrieved September, 2006 from http://www.illinoisearlylearning.org/faqs/socemotolev.html