الفصل الأول

تجارب وتوجهات عالمية في رياض الأطفال

نجلاء نصير بشور

ملخص: تؤكد الدراسات والأبحاث الحديثة، ومنها أبحاث الدماغ أن كمية الخبرات التي يتعرض لها الطفل من عمر صفر وحتى الست سنوات ونوعيتها تؤثر تأثيراً حاسماً على نموه وقدرته على التعلم، وأن للبيئة الثقافية والتعليمية التي يحيا فيها تأثيراً مباشراً في تكوين معالم شخصيته. ورغم هذا الاختلاف بين الثقافات إلا أن هناك توجها عالميا على صعيد السياسات نحو دور أكثر فعالية للدولة في مجال التخطيط والإشراف والتنفيذ والتمويل لتعليم الأطفال ورعايتهم في هذه المرحلة، حيث تتعاون وتنسّق في عملها مع مؤسسات خاصة وغير حكومية. ويرتبط هذا التوجه بسعي الدول إلى توسيع نسبة التحاق الأطفال بهذه المرحلة من التعليم لتشمل جميع الأطفال من عمر ٣-٦ سنوات. إن جودة التعليم تشكل أساساً للتوجه الجديد، وتشمل المناهج التربوية التي تتصف بالشمولية والتداخل بين المواد التعليمية والتي تتوجه للطفل ككل لتنميته من النواحي المختلفة بحيث يتعلم من خلال نشاطات مختلفة يقوم بها كفرد ومع مجموعة مستخدماً وسائل تربوية متنوعة منظمة في بيئة تربوية غنية. ويكون دور المعلمة في العملية التعليمية دور المنظّم والموجّه والمراقب لما يقوم به الطفل، وتستخدم ذلك في عملية قياس مدى نموه وتعلمه. للقيام بهذه المهمات فإن إعداد المعلمين وتدريبهم المستمر أثناء الخدمة يُعتبر من ركائز التوجهات وكذلك تمتين علاقة الأهل مع المدرسة وإشراكهم في العملية التعليمية.

مقدمة

شهد الربع الأخير من القرن العشرين اهتماما استثنائيا بالطفولة المبكرة فانتشرت دراسات لاستكشاف معالم نموها وخصائص تعلّمها، واستنباط الأساليب الأفضل لرعايتها والطرائق الأنسب لتدعيم هذا النمو والتعلم. وانتشرت نظريات علماء نفس كبياجيه وفايجوتسكي البنائية والبنائية الاجتماعية. وقد اعتمدتها الكثير من المدارس في أوروبا وأمريكا وبعض الدول النامية والعربية منها.

وكانت هذه النظريات والطرائق تنطلق من كون الطفل كائن اجتماعي محب للاستطلاع والتعلم بطبيعته ويسعى للتعرف على البيئة المحيطة به وذلك من خلال نشاطات حسية يقوم بها بنفسه، أو مع مجموعة صغيرة بمساعدة الكبار وتوجيههم وتحفيزهم بطرق مختلفة؛ وأن الطفل ينمو بشكل متكامل من النواحي المختلفة الجسدية والعاطفية والاجتماعية والذهنية واللغوية.

وجاءت أبحاث الدماغ الجديدة التي قادها علماء أعصاب لا سيما في التسعينات لتؤكد هذه النظريات وتلفت إلى أهمية الخبرات الحسية التي يتعرّض لها الطفل، من حيث كميتها ونوعيتها إبَّان مرحلة الطفولة المبكرة في رسم معالم شخصيته ونمو قدراته وتأثيرها الحاسم على أدائه التعليمي والحياتي لاحقا.

وقد بدأت المنظمات الدولية والحكومات في أنحاء مختلفة من العالم بتوجيه سياساتها نحو تعليم الطفولة ورعايتها في هذه المرحلة،ساعية لتوفيرها من حيث الكم لتشمل جميع الأطفال، وتأمين جودتها من حيث النوع لتسهم في نمو قدراتهم. وتتشارك في العديد من الدول مؤسسات مختلفة

لتحقيق هذا المسعى، منها الحكومية وغير الحكومية، ونراها تنشئ الأطر والهيئات لتنسيق عملها، وتضع القوانين لتنظيمه وتخصص الموارد لاسيما المالية منها لتسهيل تنفيذ خططه وسياساته. وتستقي من النظريات التربوية الأحدث مبادئ تعتمدها لوضع البرامج التربوية التي تلائم أطفالها وبيئتها وأهدافها. ونرى الأهل شركاء حقيقيين تسعى المؤسسات التعليمية نفسها لإشراكهم في العملية التعليمية وفي اتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بتربية أبنائهم.

ونعرض في هذا الفصل لهذه الاتجاهات العالمية للتعليم في هذه المرحلة من خلال ثلاث تجارب معبِّرة تشمل سياسات أقرها أصحاب القرار في مجموعة من الدول ومبادئ تربوية وضعها تربويون، وتجربة عملية متقدمة.

فنعرض أولاً، نتائج دراسة محورية قامت بها منظمة عالمية هامة هي منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، والتي تضم في عضويتها ثلاثين دولة غالبيتهم من الدول المتقدمة. وتعالج الدراسة سياسات الدول المتعلقة بالتعليم المبكر والاتجاهات العامة المتعلقة بها. وهي بذلك تلقي الضوء على بعض القضايا المتعلقة بهذه المرحلة من التعليم والتي تسعى هذه الدول لمعالجتها.

ونعرض ثانياً، بعض المبادئ التربوية التي استنبطها تربويون من هذه النظريات والأبحاث والتجارب العملية في إيطاليا وغيرها، وباتت هي أيضا مقياسا لجودة التعليم في هذه المرحلة. وهذه المبادئ توصلت إليها نتيجة أبحاث ودراسات معمّقة، مجموعة تربويين ينتسبون لمؤسسة أمريكية لها صفة عالمية هي الهيئة الوطنية (القومية) لتعليم الأطفال الصغار NAEYC.

ونعرض ثالثاً، لبعض التجارب العملية التي انتشرت في عدد من دول العالم. ونخص ببعض التفصيل تجربة عملية متقدمة في التعليم المبكر تعتبر من أهم وأحدث التجارب في هذه المرحلة ونظهر كيف يمكن أن يكون التطبيق الفعلي لهذه النظريات والاكتشافات، في توليفة تجسّدت في رياض أطفال إيطالية في ريجيواميليا، باتت نموذجا تسعى العديد من الدول والمؤسسات إلى تطبيقه أو تطبيق بعض منه.

أولاً: الدراسة المحورية لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

بدأت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD عام ١٩٩٨ وعلى مدى ثلاثة أعوام، بدراسة محورية حول سياسة تعليم الطفولة المبكرة ورعايتها، بهدف الحصول على معلومات عبر الأمم وتحليلها بهدف تطوير سياسات تعليم الطفولة المبكرة ورعايتها في الدول الأعضاء كافة في المنظمة. تضم منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في عضويتها ثلاثون دولة من الدول المتقدمة. عشرون ساهموا في التأسيس عام ١٩٦١، وهم: النمسا، بلجيكا، كندا، الدانمارك، فرنسا، ألمانيا، اليونان، أيسلندا، ايرلندا، إيطاليا، اللوكسمبورغ، هولندا، النرويج، البرتغال، إسبانيا، السويد، سويسرا، تركيا، المملكة المتحدة والولايات المتحدة، ومن ثم انضمت إليها الدول التالية: اليابان، فنلندا، أوستراليا، نيوزيلندا، المكسيك، الجمهورية التشيكية، هنغاريا، بولندا، كوريا، الجمهورية السلافية (OECD, 2001).

تطوّعت ١٢ دولة من الدول الأعضاء بتوفير المعلومات لهذه الدراسة، وهي: استراليا، بلجيكا، الجمهورية التشيكية، الدانمارك، فنلندة، إيطاليا، هولندا، النرويج، البرتغال، السويد، المملكة المتحدة والولايات

المتحدة. بداية الاهتمام في هذه الدراسة كانت عام ١٩٩٦ إبّان اجتماع وزراء التربية للدول الأعضاء لمعالجة قضية "جعل التعليم مدى الحياة حقيقة للجميع". حيث كان هدف تحسين كمية التعليم المبكر ونوعيته بالمشاركة مع الأسر ذا أولوية عليا. وكانت هذه الدراسة أكبر دراسة مقارنة تتم في هذه المنظمة، وكانت نتيجتها أن التركيز على إعطاء التعليم المبكر الأولوية في سياسات الدول قد تعزز في اجتماع وزراء التربية لهذه الدول عام ٢٠٠١ حول "الاستثمار في كفايات الجميع".

عالجت الدراسة ثلاثة موضوعات:

١. القضايا المتعلقة بالبيئة المحيطة والتي تُبنى على أساسها السياسات المتعلقة بتعليم الطفولة المبكرة ورعايتها.

٢. التطورات الرئيسية في هذه السياسات وقضاياها.

٣. دروس حول سياسات التعليم المبكر الناتجة عن الدراسة المحورية.

وصدرت نتائج هذه الدراسة عام ٢٠٠١، في كتاب بعنوان "الانطلاق بقوة، تعليم الطفولة المبكرة ورعايتها"*. نعرض في البداية ما تطرقت إليه مقدمة الدراسة حول أسباب اهتمام هذه الدول بالدراسة المحورية حول تعليم الطفولة المبكرة ورعايتها والتي تعبر عن تحسس تلك الدول لأهمية هذه المرحلة، وجاءت كالتالي:

- أهمية جودة التعليم المبكر للنمو الذهني والاجتماعي والعاطفي للأطفال على المدى القصير وعلى نجاحهم في المدرسة لاحقا على المدى الطويل.

---

* هذا العرض هو عملياً تلخيص لما جاء في هذا الكتاب، الوارد في ٢١٣ صفحة.

- الاهتمام بالمساواة جعلت أصحاب القرار يرون أن توفير الجودة في التعليم المبكر للجميع يساهم في تخفيف الآثار السلبية للحرمان. وهذا بدوره يساهم في توفير التكامل الاجتماعي.

- اعتبار معظم الحكومات أن توفير التعليم للطفولة المبكرة ورعايتها بشكل يمكن تمويله، يعطي فرصة لتعزيز تكافؤ الفرص أمام الرجال والنساء في سوق العمل، ويسهل تحمل مسؤوليات العمل والأسرة. باختصار لقد أدرك صانعو السياسة أن توفير جودة التعليم المبكر للجميع بالتساوي يقوي أسس التعليم مدى الحياة لجميع الأطفال ويدعم الحاجات الواسعة التعليمية والاجتماعية للأسر.

نتائج الدراسة حسب الموضوعات المذكورة أعلاه:

١. القضايا المرتبطة بالبيئة المحيطة التي تُبنى على أساسها سياسات تعليم الطفولة المبكرة ورعايتها

أ. الاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية والديموغرافية

١) تبين من الدراسة أن أبرز الاتجاهات الديمغرافية في الدول قيد الدراسة هي ارتفاع عمر السكان، وانخفاض الخصوبة، وازدياد نسبة الأطفال الذين يعيشون في أسر مع أحد الوالدين.

٢) تزايد نسبة النساء العاملات ما يجعل تعليم الطفولة المبكرة ورعايتها مرتبطة بسياسات إجازة الأمومة لمصلحة الأسرة. فالنساء يعملن أكثر من الرجال بعمل غير محدد وبأجر أقل. ولتأمين المساواة بين المرأة والرجل في العمل، توفر معظم الدول في الدراسة إجازة أمومة مدفوعة لمساعدة الأسرة على المحافظة على مستواها، إلا أن نسبة الإجازة تتفاوت بين دولة وأخرى.

٣) رغم أن الضرائب وإعادة توزيع الثروة يساعد الأسر على رعاية أطفالها، إلا أنه في عدد من هذه الدول ما زال ٢٠% من الأطفال يعيشون في فقر نسبي.

ب. التعددية في وجهات النظر حول الأطفال وأهداف تعليم الطفولة المبكرة ورعايتها

١) ترتبط أسباب الاستثمار في الطفولة ودور الأسر بالمعتقدات الاجتماعية والثقافية السائدة في كل دولة من الدول المشمولة بالدراسة.

٢) هناك تحول في معظم الدول من القطاع الخاص إلى القطاع الحكومي لتعليم الطفولة المبكرة ورعايتها، مع تركيز على أهمية دور الأسر ومؤسسات التعليم المبكر في نمو الأطفال الصغار وتعلمهم.

٣) بدأت كثير من هذه الدول تغيير نظرتها إلى الطفولة من (هنا والآن) إلى كونها (استثمار للمستقبل).

٢. التطورات الرئيسية المتعلقة بالسياسات الأساسية وقضاياها

أبرز التطورات والقضايا التي بيّنتها الدراسة في هذه الدول هي:

أ. توسيع توفير التعليم باتجاه التعليم للجميع

١) هناك توجه عند جميع الدول لتوفير التعليم لجميع الأطفال من عمر ٣-٦ سنوات وتسعى بعض الدول لتأمين سنتين، على الأقل، من التعليم المجاني الحكومي. كما أن بعض الدول تتوجه بشكل خاص للأطفال ذوي المشكلات الخاصة كأبناء الأسر الفقيرة أو الأطفال ذوي الحاجات التعليمية الخاصة، أو أبناء الأقليات العرقية والثقافية.

ب. تحسين نوعية التقديمات

١) هناك اختلاف في تعريف نوعية تعليم الأطفال ورعايتهم بين الدول، إلا أن هناك إجماعاً على بعض العناصر التي تشكل نوعية التقديمات للأطفال فوق عمر ٣ سنوات.

وتتركز هذه العناصر على: عدد المعلمين بالنسبة لعدد الأطفال، حجم كل مجموعة، أنواع الوسائل التربوية وتدريب العاملين.

٢) أهم المشكلات التي برزت في الدراسة تشمل: غياب التنسيق بين الأجهزة والإدارات المعنية بالطفولة المبكرة، تدني المستوى المهني وتدريب العاملين في قطاع الرعاية الاجتماعية، تدني مستوى الخدمات المقدمة للأطفال دون الثالثة، كما للأطفال في الأسر الفقيرة.

٣) تدعم الحكومات تحسين نوعية التقديمات التعليمية والرعائية عن طريق: تأمين إطار عام للأهداف في هذه المرحلة، معايير غير ملزمة، تعميم المعلومات والأبحاث، استخدام حكيم للاعتمادات المالية، الدعم الفني للإدارات المحلية، رفع مستوى التدريب وموقع العاملين، تشجيع الأبحاث الخاصة لممارسي المهنة، إنشاء نظام تقييمي يشمل الآباء.

ج. تدعيم ترابط وتنسيق السياسات والخدمات

١) هناك توجه جديد لمزيد من تركيز العمل في مجال الطفولة المبكرة ضمن قطاع التعليم لتسهيل انتقال الأطفال من هذه المرحلة إلى التعليم الابتدائي.

٢) يسود توجه نحو اللامركزية في مسؤولية تعليم الطفولة المبكرة ورعايتها ما أدى إلى تنوع في الخدمات لتلبية حاجات الأطفال في البيئة

المحلية. فالحكومات المركزية اليوم تواجه تحدي تقليص التفاوت في تعميم التعليم ونوعيته مع القرارات المحلية.

٣) على صعيد محلي، أدركت كثير من الدول أهمية تكامل الخدمات لتأمين حاجات الأطفال والأسر بشكل شمولي. وقد اتخذت هذه عدة أشكال بما فيها تأمين فرق عمل من العاملين والمهنيين معا.

د. استكشاف استراتيجيات لتأمين استثمار ملائم في النظام

١) تقوم حكومات جميع البلدان المشاركة في الدراسة تقريبا بتغطية الجزء الأكبر من تكاليف الخدمات المتعلقة بتعليم الطفولة المبكرة ورعايتها، بينما يغطي الآباء بين ٢٥-٣٠% منها. فالسنتان أو الثلاث التي تسبق المرحلة الابتدائية الإلزامية غالبا ما تكون مجانية.

وتؤمّن معظم الحكومات مساعداتها على شكل خدمات مباشرة من ناحية ومن خلال المدارس من ناحية ثانية. وحتى في الدول التي توجد فيها تقديمات متقدمة من القطاع الخاص، فإن نسبة عالية من الخدمات تنال اعتمادات مالية حكومية مباشرة وغير مباشرة. ويساعد هذا على تأمين وصول التعليم والرعاية لأكبر عدد من الأطفال في هذا العمر.

وبغض النظر عن الاستراتيجية المالية المعتمدة، فإنه من الواضح أن كمية كبيرة من الاستثمار الحكومي ضروري لتطوير نظام يؤمن تعليم ورعاية الطفولة المبكرة بشكل عادل ونوعي.

هـ. تحسين تدريب الهيئة العاملة وظروف عملها

١) إن العاملين في مجال التعليم والرعاية الاجتماعية هم فئتان: الأولى العاملين مع الأطفال ما قبل الثلاث سنوات، والثانية العاملين مع الأطفال من عمر ثلاث سنوات وحتى الست سنوات؛ وهي مرحلة تسمى

بالتعليم ما قبل المدرسي أو مرحلة الروضة. إن مستوى تأهيل الفئة الأولى متدن، بينما تأهيل الفئة الثانية في معظم الدول يشمل ثلاث سنوات تخصص بعد الثانوي.

٢) المشكلة الأساسية مع هؤلاء العاملين يرتبط بتدني موقعهم الاجتماعي وظروف عملهم ومتابعة تدريبهم. وهناك تفاوت بين الدول في توفير التدريب أثناء الخدمة، إلا أن الفئة الأقل تأهيلا هي الأقل حصولاً على التدريب أثناء الخدمة. الحاجة إذاً ماسة لهذا النوع من التدريب.

كذلك بدأت تظهر فكرة توفير عاملين من الذكور في هذه المرحلة التعليمية.

و. تطوير إطار تعليمي ملائم للأطفال الصغار

١) وضعت معظم الدول في الدراسة أطراً تربوية عامة لتوفير تعليم متقدم من حيث النوعية يصل إلى شريحة واسعة من الأطفال. كما وفرت توجيهاً وتدعيماً مهنياً للعاملين وسهلت التواصل بين العاملين والآباء والأطفال.

وتتوجه هذه الأطر بغالبيتها لتنمية الطفل ككل وليس لتعليم محدود للقراءة والحساب.

٢) إن أطر ومناهج هذه الدول أعدّت بالتعاون بين العاملين والآباء والأطفال، وتتسم بالمرونة التي تتيح للممارسين استخدام واختيار استراتيجيات وطرائق تربوية متعددة تتناسب مع الحاجات المحلية وظروفها.

٣) يتبين أن نجاح تطبيقات هذه الأطر يتطلب الاستثمار في دعم العاملين وتدريبهم وتوفير التوجيه التربوي بالإضافة إلى ظروف بنيوية مناسبة.

ز. إشراك الآباء والأسر والجماعات

إن إشراك الآباء يهدف إلى: ١) الاستفادة من معلومات الآباء الفريدة عن أطفالهم، وتشجيع الاستمرارية لتعلم الأطفال في البيت، ٢) تشجيع مواقف وسلوكيات إيجابية نحو تعلم الأطفال، ٣) توفير المعلومات للأهل، ٤) المساعدة في تمكين الأهل والجماعة المحلية.

وتختلف بين الدول سبل توفير هذه العملية من خلال أطر نظامية وغير نظامية. كما أن هناك عوائق مختلفة، أثنية وثقافية ولغوية وعملية لتأمين العدالة في إشراك الأهل جميعا.

٣. الدروس المستقاة من الدراسة المحورية للسياسات

حددت الدراسة المحورية ثمانية عناصر للسياسات الداعمة لتوفير عدالة ونوعية من التعليم والرعاية للطفولة المبكرة. وهذه العناصر تشكل جزءا من سياسات واسعة لتقليص فقر الأطفال وتشجيع المساواة بين الجنسين وتحسين نظم التعليم، وتقدير التعددية ورفع مستوى نوعية الحياة للآباء والأطفال.

هذه العناصر هي:

أ. إن مقاربة منظمة ومتكاملة لتطوير وتطبيق سياسة شاملة لتعليم الطفولة المبكرة ورعايتها تتطلب رؤية واضحة للأطفال من عمر صفر وحتى الثماني سنوات، والتنسيق بين الأطر العاملة في مجال تعليم الطفولة المبكرة ورعايتها على المستوى المركزي واللامركزي. إن عمل وزارة رئيسية بالتعاون مع دوائر وقطاعات أخرى، كفيل بتعزيز سياسة تنموية تتسم بالتكامل والمشاركة لتأمين حاجات الأطفال والأسر المتنوعة. كما أن علاقة قوية في الخدمات بين المهنيين والآباء، تشجع الترابط من أجل الأطفال.

ب. إن شراكة قوية ومتساوية بين الأُطر العاملة في مجال تعليم الطفولة المبكرة ورعايتها مع التعليم النظامي يدعم مقاربة التعليم مدى الحياة منذ الطفولة، فيوفر الفرصة للتعامل مع توجهات وطرائق متعددة، وبتركيز نقاط القوة في كليهما.

ج. رغم أن تعليم الطفولة المبكرة ورعايتها تكاد تشمل الأطفال من سن ٣ سنوات فما فوق، فإن المطلوب سياسة تشمل الأطفال تحت سن ٣ سنوات، كما توفر نوعية متساوية للأطفال من الفئات الاجتماعية المختلفة لعمر ٣ سنوات فما فوق.

د. رغم أن تعليم الطفولة المبكرة ورعايتها يمكن أن تموَّل من مجموعة مصادر، إلا أن هناك حاجة لاستثمار حكومي وافر لتدعيم نظام مستمر من الخدمات النوعية والشاملة. وبالتالي تطوير استراتيجيات حكومية واضحة ومتناسقة لتأمين الموارد وتنظيمها.

هـ. يجب أن تكون المقاربة لتحسين نوعية الخدمات للطفولة المبكرة متشاركة وديمقراطية تشمل العاملين والآباء والأطفال. إن أُطراً تربوية تركّز على التنمية الشمولية للأطفال تدعم الممارسة النوعية.

و. إن نوعية تعليم الطفولة المبكرة ورعايتها تعتمد على تدريب القوى العاملة في هذا القطاع وتأمين ظروف عمل عادلة لهم. هناك حاجة لتوفير إعداد وتدريب مستمر أثناء الخدمة للعاملين في هذا القطاع، كما أن هناك حاجة ماسة لتجنيد قوى عاملة مؤهلة ومتنوعة، ومختلطة والمحافظة عليها وجعل المهنة في قطاع تعليم الطفولة المبكرة ورعايتها مقنعة، ومحترمة وقابلة للنمو مادياً.

ز. إن الاهتمام بالمراقبة وتجميع البيانات وتحليلها لهذا القطاع يحتاج إلى إجراءات متماسكة، وتشمل هذه البيانات واقع الأطفال والخدمات التعليمية

والرعائية المقدمة لهم والقوى العاملة من أجلهم. ويتطلب سد الثغرات في هذا المجال جهوداً عالمية.

ح. المطلوب إطار مستقر وأجندا طويلة الأمد للبحث والتقييم. إن الاستمرار في عملية التحسين يتطلب استثماراً في دعم البحث حول الأهداف الرئيسية للسياسات.

وتخلص الدراسة إلى أنه بالرغم من أن الدول الاثنتي عشرة في هذه الدراسة قد قطعت شوطاً كبيراً في تأمين كمي شامل للخدمات المرتبطة بتعليم ورعاية الطفولة المبكرة، إلا أنها تواجه تحدياً في تأمين المساواة في نوعية هذه الخدمات لتوفير تكافؤ فرص حقيقية لجميع الأطفال.

ثانيا: تجربة وتوجهات الهيئة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار

أسست الهيئة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار في واشنطن عام ١٩٧٨ كهيئة غير حكومية متخصصة تسعى إلى تعزيز نمو الأطفال من عمر الولادة وحتى عمر ٨ سنوات، وعضويتها مفتوحة لكل من يشارك معها الرغبة في خدمة الأطفال، وتلبية حاجاتهم وتأمين حقوقهم، والعمل من أجلهم. وقد وصلت عضويتها عام ٢٠٠١ إلى ٢٠٠٠٠ عضو في الولايات المتحدة وخارجها (موقع NAEYC على الانترنت). وهي تؤمّن خدمات تربوية ومراجع للراشدين الذين يعملون مع الأطفال، ومنها: إصدار مجلات دورية "الأطفال الصغار" و"الأطفال الصغار" الدولية، وإصدار كراسات وكتب وأفلام فيديو، كما تقوم بإجراء دراسات وأبحاث، وتعقد مؤتمراً سنوياً يضم المعنيين بمجال الطفولة لتبادل الخبرات والتحاور حول قضاياها.

وما يهمنا في إصدارات هذه المؤسسة هو "بيانات الموقف" التي تضع معايير لتعليم جيد في هذه المرحلة تركزت حول ما يسمى "الممارسة الملائمة للنمو" (NAEYC, 1997). وقد توصلت الهيئة إلى ذلك استناداً إلى دراسات وأبحاث عديدة تمت على مدى عقود، حول واقع التعليم المبكر وتأثيره على نجاح أو فشل الأطفال في المدارس. وقد بينت هذه الدراسات أنه حيث كان التعليم ملائما للنمو في الطفولة المبكرة كان الأداء التعليمي اللاحق للأطفال في المدرسة متقدما والعكس صحيح. كما اعتمدت على العديد من النظريات الحديثة والتجارب العملية التي يمكن أن يُستقى منها ما يؤدي إلى نوعية أفضل للتعليم.

إن التوصل إلى مبادئ ومعايير تحدد الممارسة الملائمة للنمو في برامج التعليم المبكر (Developmentally Appropriate Practice DAP in Early Childhood Programs) هي من أهم إنجازات الهيئة. وقد ارتأينا عرضها هنا كونها تعتبر مقياسا لجودة التعليم في هذه المرحلة. كما باتت تعبيرا سائدا بين التربويين*.

تشير مقدمة "بيان الموقف" إلى القيم الأساسية التي تلتزم بها الهيئة والتي عبرت عنها في "قيم السلوك الأخلاقي". وهي كالتالي:

١. تقدير الطفولة كمرحلة قيّمة وفريدة في حياة الإنسان، لها قيمتها الحالية وليس في التهيئة للمستقبل.

٢. اعتماد العمل مع الأطفال على المعرفة لنمو الأطفال وتعلمهم.

٣. تقدير وتدعيم الروابط المتينة بين الأطفال وأسرهم.

---

* فيما يلي تلخيص لهذا البيان الصادر عام ١٩٩٧ في كتاب بعنوان: Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs, حررته الكاتبتان Sue Bredekaup & Carole Copple ، ويقع في ١٨٤ صفحة.

٤. إدراك أن الطريقة الأفضل لفهم الأطفال تتم ضمن بيئتهم الأسرية، والثقافية والاجتماعية.

٥. احترام كرامة وقيمة وفرادة كل فرد (طفل، فرد في الأسرة، أو زميل).

٦. مساعدة الأطفال والكبار على تحقيق قدراتهم الكاملة في إطار علاقات تؤسس على الثقة والاحترام والموقف الإيجابي.

بعد هذه المقدمة يتطرق البيان إلى ما اعتُبر أن القرن الواحد والعشرين يتطلب من أطفال اليوم عندما يصبحون راشدين أن يكونوا قادرين على:

١. التواصل الجيد، احترام الآخرين والعمل معهم مع تفهم الاختلاف في وجهات النظر والعمل بكفاءة ضمن فريق.

٢. تحليل الأوضاع، إصدار أحكام عقلانية، وحل المسائل الجديدة كلما تنشأ.

٣. الوصول إلى المعلومات من مصادرها المتعددة، والتعامل الذكي في استخدام الأدوات المركبة والتكنولوجيا.

٤. الاستمرار في تعلم مقاربات ومهارات جديدة ومعلومات كلما تغيرت الحاجات والظروف. هذا بالإضافة بالطبع إلى معلومات واسعة في مجالات العلوم والعلوم الاجتماعية واللغة والفنون والصحة.

تستند "الممارسة الملائمة للنمو" إلى مبادئ حول نمو الطفل وتعلمه تتلخص بالتالي:

مبادئ النمو

١. إن نواحي نمو الطفل الجسدية والاجتماعية والعاطفية والذهنية مترابطة، فالنمو في أية ناحية يؤثر ويتأثر بالنمو في النواحي الأخرى.

٢. يحدث النمو في تسلسل منتظم نسبياً، فالقدرات والمهارات والمعارف اللاحقة تُبنى على تلك التي تم اكتسابها سابقاً.

٣. يسير النمو بسرعة متفاوتة من طفل لآخر وكذلك داخل كل جانب من جوانب النمو في الطفل الواحد، ما يجعل للطفل اتجاهين لنموه: واحد حسب المعدل العام وآخر حسب فرادته الشخصية.

٤. للخبرات المبكرة تأثير متراكم ومؤخّر على نمو الأطفال، هناك فترات يتم فيها مدى أكبر في النمو والتعلم. (فالخبرات الاجتماعية والحسية الحركية في السنوات الثلاث الأولى من العمر لها تأثير مباشر على النمو العصبي للدماغ كما أن السنوات الثلاث الأولى تشكل الفترة الأكبر لنمو اللغة الشفاهية).

٥. يسير النمو في اتجاهات متوقعة نحو تركيب وتنظيم أكبر. فالتعلم في الطفولة المبكرة يسير من المعارف السلوكية إلى المعارف الرمزية أو التمثيلية.

٦. يحدث النمو والتعلم ضمن قرينة اجتماعية وثقافية ويتأثر بها. فقوانين النمو هي نفسها لجميع الأطفال لكن القرينة الاجتماعية والثقافية تجعل نمو الأطفال يتشكل في تعبيرات مختلفة.

٧. الأطفال هم متعلمون نشطون، فهم يستقون من خبراتهم الاجتماعية والحسية المباشرة وكذلك من المعارف التي تنقل إليهم ثقافياً ما يجعلهم يقومون ببناء مفاهيمهم حول العالم من حولهم. فطوال مرحلة الطفولة يقوم الطفل بعمليات مستمرة لاستيعاب الخبرات الجديدة، حيث يعيد تشكيل

بنيانه العقلي ويوسعه. فعندما تستخدم المعلمة استراتيجيات مختلفة لجعل الأطفال يفكرون في خبراتهم والعودة إليها فأن فهمهم لتلك الخبرات يتعمق.

٨. إن النمو والتعلم ينتجان عن تفاعل النضج البيولوجي مع البيئة، التي تشمل العالمين المادي والاجتماعي اللذين يعيش فيهما الطفل.

٩. إن اللعب هو وسيلة هامة لنمو الأطفال الاجتماعي والعاطفي والذهني، فاللعب يعطي الأطفال فرصاً لفهم العالم، والتفاعل مع الآخرين والتعبير والسيطرة على مشاعرهم، وتنمية قدراتهم الرمزية، كما يعطي اللعب فرصة للكبار لرؤية نمو الأطفال ومدى تعلمهم.

١٠. يتقدم النمو عندما تتوافر للأطفال فرصاً للتدرب على مهارات تم اكتسابها حديثا، وكذلك عندما يخوضون خبرة تشكل تحديا أعلى قليلاً من مستوى تمكنهم الحالي. وفي هذا الأخير، فإن الراشد أو أحد الأقران الكفوئين يساهمون بشكل متميز في النمو، وذلك من خلال توفيرهم السقالة الداعمة التي تسمح للطفل أن يأخذ الخطوة التالية بنجاح. فالمبدأ التربوي هنا أن الأطفال يمكن أن يقوموا بأعمال بمساعدة كخطوة أولى ومن ثم يقومون بها باستقلالية.

١١. يتعلم الأطفال ويكتسبون المعرفة بطرق مختلفة، كما يعبرون عما يعرفون أيضاً بطرق مختلفة، فهناك أنواع ذكاء متعددة يختلف مستواها بين الأطفال ما ينعكس على تنوع طرق تعلمهم، كما يعبّر الأطفال عن معارفهم أيضا بطرق مختلفة؛ وبمساعدة المعلمة يمكن أن تكون عمليات التعبير عاملا مساعداً في تعميق وتحسين وتوسيع هذه المعارف.

١٢. يتعلم الأطفال أفضل في طريقة جماعية حيث يشعرون بأمان وبأنهم مقدَّرين مقدَّمين، وحيث يتم تأمين حاجاتهم الجسدية ويشعرون بالأمان العاطفي والنفسي. بل إن نمو الأطفال في مختلف النواحي يتأثر بقدرتهم على

إقامة علاقات إيجابية مع عدد محدود من الكبار والأطفال الآخرين والحفاظ عليها.

وبناء على هذه المبادئ حول النمو، صاغت الهيئة خطوطاً عامة لتوجهات متعلقة بالممارسة الملائمة للنمو في التعليم المبكر، وذلك في خمسة مجالات: توفير بيئة راعية من المتعلمين، التعليم لتعزيز النمو والتعلم، بناء المنهج الملائم، قياس تعلم الأطفال ونموهم، إنشاء علاقات متينة مع الأسر.

١. توفير بيئة راعية من المتعلمين

تتم الممارسة الملائمة للنمو في بيئة تدعّم نمو علاقات بين الراشدين والأطفال أنفسهم وبين المعلمين والأهل. فمثل هذه البيئة تتلاءم مع النظرية البنائية الاجتماعية، التي تؤكد على أهمية توفير بيئة راعية وحاضنة حيث يمكن للأطفال أن ينموا ويتعلموا.

٢. التعليم لتعزيز النمو والتعلم

أ. لمّا كان للعلاقة مع الراشدين دور حاسم في نمو الأطفال الاجتماعي والعاطفي واللغوي، ولمّا كان الأطفال في الوقت نفسه بنّائين نشطين لمعرفتهم وإدارة خبراتهم التعليمية، فإن معلمي مرحلة التعليم الميكر يسعون لتحقيق التوازن بين التعلم الذي يبادر إليه الطفل ذاتيا، وبين التوجيه والدعم الذي يقدمه الراشدون. فيستخدم المعلمون معلومات حول الأطفال عامة، وأطفال صفهم خاصة، في تحديد نشاطات ومواد وخبرات تعليمية متنوعة تتناسب مع الأطفال كمجموعة والأطفال كأفراد.

يحترم المعلمون الأطفال ويقدرونهم ويقبلونهم ويتعاملون معهم بثقة ويحافظون على كرامتهم في الأوقات كافة.

ب. يجعل المعلمون من أولوياتهم معرفة كل طفل كفرد، فيتبنون موقفا إيجابيا منهم بتعزيز نموهم، ويراقبونهم أثناء عملهم، ويقيمون علاقات مع أهلهم، ويتحفزون لأية إشارة تدل على حوادث ضاغطة على الأطفال للتخفيف من آثارها. والمعلمون مسؤولون في كل الأوقات عن الأطفال خلال وجودهم معهم.

ج. يوفر المعلمون بيئة محفزة ذهنياً، لتشجيع نمو وتعلم كل طفل. ويستخدمون معرفتهم بالأطفال كمجموعة وكأفراد للتخطيط للمنهج كمضمون، وكأنشطة متنوعة وغنية، وترجمتها في برنامج يومي يسمح للأطفال باتخاذ قرارات وخيارات للعمل كمجموعة صغيرة وكأفراد في نشاطات ضمن فترة طويلة.

د. يضع المعلمون خططاً لتمكين الأطفال من تحقيق الأهداف الأساسية للمنهج تشمل المواد كافة، كاللغة والرياضيات والعلوم الاجتماعية والعلوم والفن والموسيقى والرياضة والصحة. ويبنون هذه البرامج على معارف الأطفال السابقة. وتتنوع طرق عرضها وتنطلق من ثقافة الأطفال البيتية، كما تشمل الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.

هـ. يشجع المعلمون الأطفال على العمل معا.

و. يستخدم المعلمون ويطورون استراتيجيات متعددة لتدعيم تعلم ونمو الأطفال: كطرح أسئلة ومسائل، وتوفير خبرات جديدة مركبة فيها تحد، وتوجيه مباشر لاكتساب مهارات معينة، وتوفير وسائل لتدعيم التعلم/سقالة لجعل الأطفال ينجحون في مهمة بمساعدة ومن ثم يستقلون. ولتعزيز فهم الأطفال للمفاهيم يستخدمون استراتيجيات متعددة تجعل الأطفال يفكرون ويزورون خبراتهم التربوية.

ز. يسهّل المعلمون نمو حس المسؤولية والتنظيم الذاتي للأطفال.

٣. بناء المنهج الملائم

ينطلق المنهج من ثلاثة عوامل: أهداف المواد التعليمية، القيم الاجتماعية والثقافية ومداخلات الأهل، عمر وخبرات الأطفال.

ويتضمن المنهج الملائم للنمو الخطوط العريضة التالية:

أ. يشمل المنهج نواحي نمو الأطفال كافة، الجسدية والعاطفية والاجتماعية واللغوية والذهنية.

ب. يوفر المنهج مضموناً واسعاً حسب المواد يكون مناسباً اجتماعيا، محفزاً ذهنيا وذا معنى شخصي للأطفال.

ج. يُبنى المنهج على ما يعرف ويقدر أن يفعله الأطفال لتعزيز اكتسابهم مهارات ومعارف جديدة.

د. يقدم المنهج بشكل متداخل لجميع المواد التعليمية التقليدية، ما يساعد الأطفال على القيام بترابطات ذات معنى، كما يوفر فرصا أفضل لنمو المفاهيم. ويمكن التركيز على مادة واحدة في بعض الأوقات.

هـ. يشجع المنهج نمو المعارف والعمليات الذهنية والمهارات.

و. يعزز المنهج ثقافة الأطفال ولغتهم كما يعزز قدرتهم على فهم الآخرين.

ز. يكون المنهج مناسبا لعمر الأطفال.

ح. تتداخل التكنولوجيا في منهج الأطفال والتعلم في الصف.

٤. قياس تعلم الأطفال ونموهم

يصعب قياس نمو الأطفال وتعلمهم بدقة بسبب سرعة هذا النمو والتعلم، وعدم اتساقه، وكونه متداخلاً ضمن قرينة ثقافية ولغوية محددة. إلا أن قياس تعلم الأطفال الملائم للنمو يشمل الخطوط العامة التالية:

أ. إن قياس تقدم الأطفال وإنجازاتهم هي عملية مستمرة واستراتيجية هادفة. تهدف إلى تعديل المنهج بما يتناسب مع حاجات الأطفال للنمو والتعلم والتواصل مع الأسر وتقييم فعالية البرامج نفسها. ويستخدم القياس فقط للأهداف التي وضع من أجلها.

ب. يعكس مضمون القياس أهداف التعلم والنمو.

ج. تلائم طرائق القياس عمر وخبرة الأطفال، لذا فهي تعتمد بالدرجة الأولى على الملاحظة، المعلومات الوصفية، مجموعة أعمال الأطفال وعرض حي خلال نشاط يقوم به الأطفال بشكل طبيعي.

د. يأخذ القياس بعين الاعتبار الفروقات الفردية بين الأطفال وأساليبهم المختلفة في التعلم.

هـ. يتوجه القياس بشكل واضح ليس فقط لما يمكن للأطفال أن يقوموا به وحدهم، وإنما ما يمكنهم القيام به بمساعدة آخرين صغارا وكبارا.

٥. إقامة علاقات مع الأسر

تعتمد الممارسات الملائمة للنمو على معرفة عميقة للأطفال كأفراد من ناحية، والبيئة المحيطة التي ينتمون إليها ويتعلمون ضمنها من ناحية ثانية. وكلما كان الأطفال بعمر أصغر، فإن هذه المعرفة تتطلب من المهنيين التربويين علاقة أكبر وأوثق مع الأهل. إن علاقة المعلمين مع الأهل هي علاقة مشاركة، تتطلب الاحترام المتبادل والتعاون والمشاركة في تحمل المسؤولية والمفاوضة حول الصراعات، لتحقيق الأهداف المشتركة. لذا فالمعلمون ينسجون علاقات مستمرة منظمة مع الأهل، ويؤسسون لعملية تواصل تسير في خطين، كما يشارك الأهل في قرارات متعلقة بالبرنامج. وبينما يراعي المعلمون آراء الأهل واهتماماتهم، فإنهم في الوقت نفسه

يحافظون على مسؤوليتهم المهنية تجاه الأطفال. يتشارك الأهل في المعلومات مع المعلمين حول الأطفال، وبذلك يشترك الأهل في عملية قياس النمو والتعلم.

تختم الهيئة الوطنية لتعلم الأطفال الصغار ببيان الموقف حول الممارسة الملائمة للنمو بأن الممارسات الملائمة للنمو تشمل أكثر من طريقة وهي أكثر تركيبا مما كان يعتقد في الماضي. فلم يعد هناك إما هذه الطريقة أو تلك وإنما الاثنتين معا، فالإنسان لا يحتاج ليعيش إما للماء أو للطعام، وإنما للاثنين معا.

وعددت بعض الأمثلة على ذلك، ولأهميتها في توضيح التوجهات الجديدة في التعليم المبكر، نورد منها ما يلي:

١. يبني الأطفال بأنفسهم فهمهم للمفاهيم، كما يستفيدون من شرح آخرين كبارا أو أقراناً أكثر كفاءة.

٢. يستفيد الأطفال من الفرص لرؤية الترابطات بين المواد في منهج متداخل، كما من فرص الغوص بعمق في مادة واحدة.

٣. يستفيد الأطفال من بيئة منظمة وروتين، كما من مرونة المعلمة وعفويتها في التجاوب مع آراء وحاجات واهتمامات طارئة.

٤. يستفيد الأطفال من الفرص لاتخاذ خيارات، كما من وضوح حدود هذه الخيارات.

٥. يستفيد الأطفال من أوضاع تتحداهم للعمل على قدراتهم كافة، كما من فرص ممارسة مهارات مكتسبة حديثا.

٦. يستفيد الأطفال من الفرص للعمل مع أطفال آخرين، كما من العمل وحدهم والتعامل معهم كأفراد.

٧. يستفيد الأطفال من اللعب الذي يبادرون إليه ذاتيا، كما من نشاطات ومشاريع وخبرات تخطط لها وتنظمها المعلمة.

ثالثاً: تجارب حديثة

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 وطُبقت 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 السلوكية لثورندايك وسكينر، والتي تتركز في استراتيجيتين 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 مؤسسته مريا مونتيسوري. وقد نشأ مع تأسيسها مدرستها الأولى للأطفال "بيت الأطفال" (كازا دي بامبي) في إيطاليا 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 أُنشئت 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 تفتُّح لميولهم الكامنة الموجودة منذ الولادة بشكل متدرّج، وأنهم يمتلكون ذهناً يمتص ما حوله في عملية غير واعية تتحول تدريجيا إلى عملية واعية، يتمكّن بعدها الأطفال من تنظيم معلوماتهم والقيام بالتعميم.

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:

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

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

٣. 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. فتدخّل المعلمة في العملية التعليمية محدوداً، إذ يُعتبر تدخّل الكبار في تعلم الأطفال في أحيان كثيرة معيقاً لعملية التعليم. لذا فإن دور المعلمة ينحصر في مساعدة الأطفال أن 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:

١. 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.

٢. البرنامج وطرائق التعليم، فالبرنامج ينظّم 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 و المتنوعة الوسائل، بالإضافة إلى توجيه عملية التعليم بشكل مباشر وغير مباشر. ويتسم البرنامج في الروضات التي تعتمد النمط التفاعلي بالمرونة والحيوية والتنّوع. 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).

٢. تجربة ومقاربة ريجيو اميليا: الأطفال كباحثين صغار

في بلدة ريجيو اميليا في مقاطعة اميليا رومانا في شمال إيطاليا، وبعد أن وضعت الحرب العالمية الثانية أوزارها بدأت تجربة نوعية مميّزة في رياض الأطفال، ما لبثت أن أصبحت مع نهاية القرن إحدى أبرز التجارب في العالم. وقد صنفتها مجلة نيوزويك 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، لبحث 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 أنها 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 أسّس التربوي لوريس ملا جوزي هذه التجربة.

أ. المبادئ الأساسية

تعتمد تجربة ريجيو اميليا على مبادئ تربوية أساسية أهمها :

١) صورة الطفل

إن حجر الأساس الذي تبني عليه هذه التجربة نظرياتها وممارساتها 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 جزءً 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 افضل. فالأطفال والأهالي والتربويون هم ثلاثة شركاء في العملية التعليمية، التي تدور ضمن بيئة المدرسة، والتي تشكل بدورها جزءً من البيئة الأوسع، المجتمع الإيطالي. وتهدف المدرسة إلى تعريف الأطفال عليه للمشاركة في بنائه (Edwards & Others, 1993).

ب. التخطيط والنظام لتحقيق الأهداف

يتمحور النظام التربوي والإداري في مدارس ريجيو اميليا حول تسهيل هدف واحد، التفاعل باعتباره الطريقة الفضلى لنمو الأطفال 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 المجتمعية.

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. يتكوّن الجهاز التربوي من معلمين ومسؤول مشغل في المدرسة ومنسّقة تربوية لكل ثماني مدارس، ويتعاون الجميع في إنجاح العملية التربوية، وتتم بينهم اجتماعات تأخذ طابعا مفتوحا.

(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. فتنتقل 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 جيدا، أكثر قدرة على مساندة نموهم. ويسعى المعلمون للقيام بأبحاث منظمة من خلال توثيق عملهم اليومي الذي يتم في صفوفهم، والهدف هو التوسّع 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 تقليديا.

(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، تنظّم 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 يدور 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 تؤمّن ذلك من خلال توفير وسائل ومواد متنوعة توجد بكميات وافرة قي 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 تشكّل 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 بتبرّع من الأهالي كلما قام الأطفال بمشروع جديد.

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

د) التعبير عن الثقافة والبيئة الإيطالية

ويتم ذلك من خلال البنية الهندسية للمدرسة أولاً، إذ تتميز مدارس ريجيو اميليا بوجود الساحة (بييتزا) التي تتوسط القاعة الرئيسية لتلك المدارس، تماما كما تتوسط البييتزا الأحياء الإيطالية 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 الإيطالية، فالمجتمع الإيطالي مشبع بالثقافة الفنية التي يلمسها الزائر في أرجاء البلاد، وكذلك يلحظها في أرجاء الروضة (مشاهدات الكاتبة).

هـ) اعتبار المحيط امتدادا 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 عمليا 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 موضوعا معينا، يمكن أن يكون صغيرا أو كبيرا، ورقة شجر أم متحف المدينة، ويقومون بجمع المعلومات عنه من مصادر مختلفة،مكتوبة ومصورة وينظّمونها، ومن ثم يعبّرون 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 أساسا لبناء المعرفة. فالمشروع هو نوع من "المغامرة والبحث" وبغض النظر إن بدأ بمبادرة من المعلمين أو الأطفال، فإن التربويين يخصصون وقتا كافيا لأن يتبلور تفكير الأطفال وأفعالهم ونشاطهم.

وقبل انطلاق المشروع يتناقش التربويون في المدرسة كمجموعة ويدرسون الاحتمالات كافة التي 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 سويا 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 عمقا *emergent curriculum*. عند انتهاء العمل في مشروع معين، يقيم الأطفال والمعلمون وتربويو المدرسة نشاطا ختاميا يُدعى إليه الأهل وأهل المدينة لمشاهدة النتائج التي توصل إليها الأطفال من معارف، وما اكتسبوه من تعلم، معبّرين عنه بلغاتهم المختلفة، لاسيما منها الفنية المتعددة الوسائط (Lilian katz, 1992; Edwards & 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 الأعم فهي إنتاج الأطفال أنفسهم، والتي يعبّرون فيها عن مفاهيمهم ومشاعرهم وبلغاتهم المختلفة كتابية وفنية. وتحفظ هذه الوثائق كلها في المشغل وتُعلق بشكل منظم 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 تحفظ 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 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 متشاركين مع زملائهم (أقرانهم) أو أهاليهم أو معلميهم لترسيخ فكرة أو تطويرها. كما يستخدم المعلمون والتربويون هذه الوثائق أيضا 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 كيانا اجتماعيا يربط أعضاءه من خلال الحوار وتبادل الآراء، وتعتمد على تفكير أعضائها كأفراد وكمجموعة، وتواصلهم وعملهم. ففي المجموعة الصغيرة تتم أفضل عمليات التواصل وأفعلها، إذ هي تسهّل الصراعات المثمرة والأبحاث والنشاطات التي ترتبط بما قاله أو فكّر 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، تشكّل 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، تتكّون من مدير التعليم المبكر وسبعة منسّقين 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 يتـألف مـن أعضاء منتخبين من الأهل، المواطنين، التربويين: معلمين ومساعدين، منسقيـن تربـويين *pedagogista* ومسئولي مشاغل *atelierista*. وهذه المجالس تُعنى 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، إذ إن 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 نموذجا 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 مناسبا لأطفالها في بيئتهم الإيطالية. إنها تجربة تربوية، وطنية متفاعلة مع مجتمعها بشكل كلي. ومن هنا جاءت أهميتها كنموذج متقدم في هذا العصر يمكن لأي مجتمع أن يستعين بها، انطلاقا 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، كبارا 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.

المراجـع

An amusement park for the birds (2001). Video, Reggio Children.

Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). **Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education.** Washington, D.C: NAEYC.

Bredekamp, S. & Copple, C. (eds.) (1997). **Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs**. (Revised Edition). Washington, D.C: National Association for the Education of Young children.

Edwards, C. & others (eds.) (1993). **The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education.** Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Jensen, E. (1998). **Teaching with the Brain in Mind**. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Katz, L. & Chard, S. (1989). **Engaging Children's Minds: The Project Approach**. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Katz, L. & Cesarone, B. (eds.) (1994). **Reflections on the Reggio Emilia Approach**. Eric Clearing House, Urbana.

Montissori, M. (1992). **The Absorbent Mind,** The Clio Montissories, (Vol. I). England, Oxford, Clio Press Ltd., Oxford.

Roopnarine, J. L. & Johnson J. E. (1987). **Approaches to Early Childhood Education.** Colmbus, Ohio: Merril Publishing Company.

Starting Strong, Early Childhood Education and Care (2001). Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.