المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

إدارة التربية

إلحـــاق مرحلـة الطّفولـــة المبكرة بالمرحلة الابتدائيّة

كيف ولماذا؟

الدّواعـي

الفلسفة

الأهـداف

الإجراءات

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

شارع محمد علي عقيد ـ المركز العمراني الشمالي

ص. ب. 1120 ـ حي الخضراء 1003 - الجمهورية التونسية

الهاتف: 900 013 70 (216+) - الفاكس: 668 948 71 (216+)

العنوان الإلكتروني: alecso@alecso.org.tn

الأنترنت: www.alecso.org.tn

إلحـــاق مرحلـة الطّفولـــة المبكرة بالمرحلة الابتدائيّة

كيف ولماذا؟

الدّواعـي

الفلسفة

الأهـداف

الإجراءات

سامـــي الجـازي

نوفمبر 2018

إلحاق مرحلة الطّفولة المبكرة بالمرحلة الابتدائية / المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم - إدارة التربية .__ جانفي 2019 .__ تونس: المنظمة...، 2019

ISBN: 978-9973-15-393-7

ت / 003/01/2019

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

جميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

المحتويـــات

تقديم _____ 5

دواعي إلحاق التعليم قبل المدرسي بالسلّم التعليمي __ 7

التعليم قبل المدرسي ورعاية الطفولة المبكرة _____ 19

تنمية الطفولة في العالم العربي_____ 29

أنشطة التعلّم لمرحلة الطفولة المبكرة ومجالاته في التعلّم قبل المدرسي _____ 35

مهارات الحياة في التعليم قبل المدرسي_____ 49

طرائق التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة _____ 53

تقييم برامج التعليم قبل المدرسي المبكرة وأنشطته ___ 55

تدريب المعلمين العاملين بالتعليم قبل المدرسي_____ 57

تمويل التعليم قبل المدرسي_____ 59

توصيات عامّة_____ 61

المراجع والمصادر المعتمدة _____ 63

تقديـــم

عرفت نسب القيد في التعليم الابتدائي في مختلف الأنظمة التربوية نموا كبيرا في السنوات الأخيرة، ناهزت المائة في المائة في بعضها، إلا أنّ هذا القيد يعرف تفاوتا كبيرا بين الدول والجهات والأسر وحتى بين البنات والأولاد.

وما تزال مسألة نوعيّة التعليم، بالإضافة إلى تفاوت نسبة القيد، تمثّل مشكلة رئيسيّة في مختلف المنظومات التربويّة. فقد أثبتت عديد التقارير والدراسات أنّ نسبة كبيرة من المسجّلين بالمدارس يفتقرون إلى المهارات والكفايات الأساسيّة في القراءة والكتابة والرياضيّات ويرتقون من مستوى إلى آخر دون أن يكونوا فعلا مؤهّلين لذلك. بل إنّ عددا منهم ينقطع عن الدراسة ويغادر مقاعدها قبل أن ينهي الصفّ الأخير من التعليم الابتدائي، ودون أن يلمّ بهذه المهارات الأساسيّة الضروريّة للفرد والمجتمع في آن واحد...

ولا تقتصر الصعوبات الّتي تواجهها المجتمعات عامّة والأطفال خاصّة على تلك المرصودة في مرحلة التعليم الابتدائيّ بل تتعدّى إلى ما تعانيه فئة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكّرة. وفي إطار إيجاد الحلول الكفيلة بحلّ المعضلات الّتي تواجه التعليم المدرسيّ، وسعيا إلى مزيد العناية بالطفولة المبكرة ورعايتها، والإحاطة بها ونظرا إلى القيمة المضافة الّتي يمكن أن يحقّقها التعليم للطفولة والمجتمع، فقد توجّه تفكير الألكسو في خططها واستراتيجياتها ومشروعاتها وتوصيات المؤتمرات الوزارية المتخصّصة التي عقدتها إلى تركيز الاهتمام بمرحلة

الطفولة المبكّرة والعمل على إدراج السنة الأخيرة منها بمرحلة التعليم الابتدائية والعمل على تجويد مضامينها وإحكام تحقيق أهدافها.

وتريد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم نشر هذا الكتاب الذي وضع للغرض الاسهام في تطوير السياسات والخطط والبرامج الرامية إلى مزيد العناية بهذه المرحلة في منظوماتنا التعليمية والتربوية لضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع بحلول العام 2030.

ولا يسعني إلاّ أن أتقدّم بالشكر الجزيل إلى إدارة التربية التي عملت على نشر هذا الكتاب وإلى الأستاذ سامي الجازي على تفضّله بتأليفه.

د. سعود هلال الحربي

المدير العام

دواعي إلحاق التّعليم قبل المدرسيّ بالسلّم التّعليميّ

1. تعليم الطّفل مقاربة حقوقيّة

عرف وضع الطّفل والطّفولة تغييرات كثيرة عبر العصور والحضارات. وتعرّض الأطفال، في كثير من بقاع العالم كمناطق النزاع المسلّح، عبر التاريخ وما يزالون إلى الإهمال والاستغلال. ويعتبر الإعلان العالميّ لحقوق الطّفل علامة فارقة في طرح قضايا الطّفل والطّفولة في العالم بعد أن أصبحت هذه الحقوق مُلْزِمة لكلّ الدول الموقِّعَة عليها.

ورغم أنّ هذه الحقوق مترابطة، يتمُّ التّعامل معها في كلّيتها لا مجزّأة منفصلة الواحدة عن الأخرى، إلّا أنّنا سنركّز على التّعليم عموما والتّعليم قبل المدرسيّ خصوصا.

ففي الإعلان العالميّ لحقوق الطّفل الصّادر عن الجمعيّة العموميّة في 30 نوفمبر 1959، وتحديدًا في المبدإ السّابع منه، إقرار بالحقّ في التّعليم المجانيّ في المرحلة الابتدائيّة على الأقلّ «للطّفل الحقّ في تلقّي التّعليم، الّذي يجب أن يكون مجانيّا وإلزاميّا في مراحله الابتدائيّة على الأقلّ، وأن يستهدف رفع ثقافة الطّفل العامّة وتمكينه، على أساس تكافؤ الفرص، من تنمية ملكاته وحصافته وشعوره بالمسؤوليّة الأدبيّة والاجتماعيّة ومن أن يصبح عضوا مفيدا في المجتمع (...) ويجب أن تتاح للطّفل فرصة كاملة للّعب واللّهو اللّذين يجب أن يُوجّها نحو أهداف التّعليم ذاتها».

وفي الاتّفاقيّة الدّوليّة لحقوق الطّفل المؤرّخة في 20نوفمبر 1989 عن الجمعيّة العامّة للأمم المتّحدة (تاريخ نفاذها 2 سبتمبر 1990)، خُصّص الفصلان 28 و29 للتّعليم، ففي الأوّل تأكيد لمجانيّة التّعليم الابتدائيّ وإلزاميّته، فنقرأ « تعترف الدّول الأطراف بحقّ الطّفل في التّعليم. وتحقيقا للإعمال الكامل لهذا الحقّ تدريجيّا وعلى أساس تكافؤ الفرص، تقوم بوجه خاصّ بما يلي : جعل التّعليم الابتدائيّ إلزامياً ومتاحا مجّانا للجميع، (...) وفي الثاني تحديدٌ للجوانب الّتي ينبغي أن يُوجّه إليها التّعليم كمواهب الطّفل وقدراته، وحقوق الإنسان والهويّة واللّغة والقيم والتّفاهم والسّلم، وغيرها.

وإلى جانب الاتّفاقيّات الدّوليّة لحقوق الطّفل ظهرت مواثيقُ أخرى إقليميّةٌ ودوليّةٌ، نذكر منها **ميثاق حقوق الطّفل العربي**. ففي شهر ديسمبر من سنة 1984 أقرّ وزراء الشّؤون الاجتماعيّة العرب ميثاق حقوق الطّفل العربيّ « اقتناعا بحقيقة أنّ أطفال اليوم هم شبّان الغد ورجاله ونساؤه وصنّاع مجده، وأنّه بمقدار ما نرعاهم ونتعهّدهم ونستثمر فيهم نيسّر صنع ذلك الغد الجيّد» واعترافا بأن الجهود المبذولة في تنمية الطّفولة ورعايتها في الوطن العربيّ مازالت غير كافية وغير متكافئة مع ما نرجو ونأمل لأطفالنا في حاضرهم ومع ما يؤمّن تأهيلهم للاضطلاع بمسؤوليّة بناء مستقبل أمّتهم والذّود عنها) وقد ارتكز الميثاق على 7 منطلقات أساسيّة منها: تنمية الطّفولة ورعايتها وصون حقوقها مكوّن أساسيّ من مكوّنات التّنمية الاجتماعيّة، بل هو جوهر التّنمية الشّاملة، وتنمية الطّفولة ورعايتها التزام دينيّ ووطنيّ وقوميّ وإنسانيّ، والتّنشئة السّويّة لأطفالنا مسؤوليّة عامّة تقوم عليها الدّولة والأمّة ويسهمّ فيها الشّعب.

وبالإضافة إل ذلك، ارتكز هذا الميثاقُ على جملة من الحقوق منها ما جاء في البند 11: «تأكيد وكفالة حقّه في التّعليم المجانيّ والتّربية في **مرحلَتَي قبل المدرسة والتعليم الأساسيّ**، كحدّ أدنى بحُسبان أنّ التعليم هو حجر الزاّوية في التغيير الدّائم وفي اكتساب الاتّجاهات والمهارات والقدرات الّتي يواجه بها كلّ المواقف الجديدة بالمعارف المتجدّدة ويتخلّص بها من القيم اللّاوظيفية والتّقاليد البالية وينشأ بها على التّفكير العلميّ والموضوعيّ وحسن التّقدير وحبّ العمل وحسن أدائه، كما يمدّه بالقدرة على رفع مستوى معيشته وثقافته العامّة وعلى الإسهام الإيجابيّ في حياة مجتمعه وأمّته وضمان حقّه في الثقّافة المستمرّة، وفي حسن استثمار أوقات فراغه، وفي التّرفيه عن نفسه باللّعب والرياضة والقراءة.»

وقد جاء في النّقطة 21 من نفس الميثاق «إقامة نظام تعليميّ سليم في كلّ دولة عربيّة وعلى نطاق الوطن العربيّ ليكون إلزاميًّا في مراحله الأساسيّة، ومجانيّا في كلّ مراحله للقادرين على مواصلته، من **مرحلة ما قبل المدرسة** وحتى التعليم العالي، دون تمييز بسبب القدرة الاقتصاديّة أو المنبت الاجتماعيّ أو الرّأي السّياسيّ، وأن يسترشد في ذلك بإستراتيجيّة تطوير التربية في الوطن العربيّ.»

فالتعليم **قبل المدرسيّ** حسب الميثاق مكفول لكلّ طفل عربيّ، وهو إلزاميّ في مراحله الأساسيّة ومجانيّ في كلّ مراحله. وقد مضت اليومَ على هذا الميثاق أربعٌ وثلاثون سنة، وتحقّقتْ بعضُ المكاسب، لكنّ نقائص أخرى ما تزال مرصودة وهو ما يحتّم وضع إستراتيجيّة عربيّة جديدة لتفعيل بعض بنوده بسرعة أكبر خاصّة في ما يتعلّق بتعليم الطّفولة المبكّرة. وقد جاء في إستراتيجيّة التّربية العربيّة، الخطّة المحدثة الصّادرة سنة 2006، ص 62 و63» على الرّغم من أهمّيّة السّنوات الخمس

الأولى في حياة الطّفل من حيث تكوينُهُ وتوجيهُهُ فإنّ **الاهتمام بالتّعليم قبل المدرسيّ** لم يترجم إلى خطط وبرامج تربويّة وتعليميّة تنفيذيّة، ولذا بقيت نِسَبُ الملتحقين بهذا التّعليم ضعيفة جدّا في أغلب الأقطار العربيّة».

2. تعليم الطّفل مقاربة اجتماعيّة واقتصاديّة: الاستثمار في الطّفولة

تطوّرت النظرة إلى الطّفولة في العالم عبر السنين، وأصبحت هذه النّظرة في السّنوات الأخيرة أكثر شموليّة وإيجابيّة. وأضحى تخطيط المجتمعات المعاصرة ووضعُ برامج ازدهارها الاقتصاديّ واستقرارها الاجتماعي ونموّها المعرفي والثّقافي يُبنى انطلاقًا من رعاية طفولتها وحمايتها وتنمية مهاراتها وقدراتها وصحّتها الجسديّة والنّفسيّة والعقليّة.

وندرج في ما يلي باختصارٍ بعض المقتطفات من دراسات وتقارير دوليّة مختلفة، تَلْفِت نظر الدول والحكومات إلى أهميّة الاستثمار في الطّفولة المبكّرة وعائده الاقتصاديّ والاجتماعيّ للفرد والمجتمع وتنبّه إلى خطورة إغفاله.

- إنّ زيادة نسبة 10 في المائة في تعليم البنات بالمرحلة الابتدائيّة يمكن أن تخفّض نسبة وفيات الأطفال بنسبة 4.1 وفيات في كلّ 1000 فتاة[1].
- إنّ زيادة معدّل الالتحاق بالتّعليم في إحدى التّجارب في البلدان النّامية تؤدّي إلى زيادة القيمة الصافية للأجر بمقدار 29 دولارا أمريكيا لكلّ طفل في حين أنّه لم يكلّف سوى 1.7 دولارا فقط[2].

1 كارول بيلامي، **وضع الأطفال في العالم 1999**، منظمة الأمم المتحدة للطفولة، ص 7

2 التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 2007، الملخص، ص25

- إنّ الحرمان من حقّ التّعليم يؤذي قدرة النّاس على العمل المنتج من أجل إعالة أسرهم وحماية أنفسهم (...) وعلى صعيد المجتمع بأسْرِه فإنّ الحرمان من التّعليم يُلحق الضَّرَر بالقضيّة الدّيمقراطيّة والتّقدّم الاجتماعيّ، وتبعا لذلك يمتدّ الضّرر إلى قضيّة السّلام والأمن في العالم[1].

3. عندما يكون الالتحاق بالتّعليم قبل المدرسيّ مؤشّرا من مؤشّرات التّربية والرّعاية

توسّع مفهوم تربية الطّفولة المبكّرة ليصبح «رعاية الطّفولة المبكّرة». وقد اعتمد هذا المصطلح في إطار عمل داكار، وهو يشير إلى مجموعة من البرامج والخدمات المصمّمة لتعزيز النّموّ الصّحّي للأطفال منذ الولادة حتّى دخول المدرسة الابتدائيّة، تغطّي الرّعاية والتربية في مرحلة الطّفولة المبكّرة دعم التّعلّم والتّحفيز والصّحّة والتّغذية والمياه والصّرف الصّحّيّ والنّظافة والحماية، وتشمل **التّعليم قبل المدرسي** وغيرها من برامج التعلّم الرّسميّة وغير الرّسميّة للأطفال الصّغار2. فهي تشمل، تبعا لذلك، الصّحّة والتّغذية والتّربية. وتقاس الأولى، أي الصحّة، بحساب النّسبة المئوية للأطفال الّذين يبقون على قيد الحياة ما بعد سنّ الخامسة، وتقاس الثانية، أي التغذية، بحساب النسبة المئوية للأطفال دون الخامسة الّذين لا يعانون من التّقزّم سواء كان شديدا أو معتدلا، أما **التربية** فتقاس بحساب النّسبة المئويّة للأطفال الملتحقين بالتّعليم قبل الابتدائيّ أو الابتدائيّ.[3]

1 كارول بيلامي، **وضع الأطفال في العالم 1999**، منظمة الأمم المتحدة للطفولة، ص 8

2 L'action du GPE pour la protection et l'éducation de la petite enfance, note d'orientation, 2016.

3 منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 2015، **الشباب والمهارات تسخير التعليم لمقتضيات العمل**، منشورات اليونسكو، ص 45

والتعريف الرّسميّ «للرّعاية والتّربية في مرحلة الطّفولة المبكّرة هي أنّها «نهج شموليّ يدعم بقاء الأطفال ونموّهم و تنميتهم وتعليمهم بما في ذلك الجوانب المتعلّقة بالصّحّة والتّغذية والنّظافة والتّنمية المعرفيّة والاجتماعيّة والجسديّة والعاطفيّة منذ الولادة وحتّى دخول المدرسة الابتدائيّة في البيئات النّظاميّة وغير الرّسميّة وغير النّظاميّة، وتشمل برامجها ترتيبات متنوّعة جدّا ابتداء من برامج الرّعاية الأبويّة إلى رعاية الأطفال المرتكزة على المجتمع المحلّي وتوفير الرعّاية في مراكز معيّنة، والتّعليم قبل الابتدائيّ الّذي يُوفَّر عادة في إطار مدارس مُخصّصة لهذا الغرض. وتستهدف البرامج عادة فئتين من الفئات العمريّة : الأطفال دون سنّ الثّالثة والأطفال من سنّ الثّالثة إلى سنّ الدّخول إلى المدرسة الابتدائيّة (الّذي يكون عادة في سنّ السادسة ودائما حدود الثامنة)[1].

والحقيقة أنّ هذه المؤشّرات الثّلاثة مترابطة ولا يمكن فصلها، «وثمّة ترابط وثيق وتعزيز متبادل بين الرّعاية والتّربية في مرحلة الطّفولة المبكّرة، فإنّ خدمات الرّعاية والتّربية في مرحلة الطّفولة المبكّرة تساعد على بناء المهارات خلال هذه المرحلة العمريّة الّتي يتطوّر فيها دماغ الطّفل وهو ما يعود على المدى الطويل بفوائد»2 ولا يمكن للمؤسّسة قبل المدرسيّة أن تخدم التربية وتُهمل الصّحّة أو التّغذية. وفي الأدبيّات الأنقلوسكسونيّة يستعملون (care early education) التربية والرّعاية، وفي البلدان الفرنكفونيّة يعوّضون (care) بـ(accueil) أو (garde) أي استقبال أو

1 الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2016، **التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة**، ص 5

2 منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، **التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 2013/4، التعليم والتعلّم: تحقيق الجودة للجميع (الملخّص)**، ص 7منشورات اليونسكو

حراسة، وفي البلدان النّاطقة بالأسبانيّة يتحدّثون فقط عن (primera infancia) الطّفولة الأولى أو الصّغرى.[1] وقد أثبتت الأدلّة الّتي تراكمت في السّنوات العشر الأخيرة من عددٍ من التّخصّصات أنّ «الاستثمارات في تنمية الطّفولة المبكّرة تحسِّنُ بشكل كبير من صحّة الطّفل وقدرته على التّعلّم ومكتسباته المستقبليّة ومعدّل أمل الحياة له، (...) وأنّ الأطفال الّذين يتلقّون تحفيزا معرفيّا ومكمّلات غذائيّة وتعليميًا قبل المرحلة الابتدائيّة في الأشهر السّتّين الأولى من حياتهم يعيشون حياةً صحّية أكثر، ويبقَوْن في المدرسة لفترة أطول ويكسبون أكثر من الأطفال الّذين هم من خلفيّات اجتماعيّة اقتصاديّة مشابهة ولكن لم يتلقَّوْا هذه التّدخّلات»[2].

وفي تطوُّرٍ لمتابعة رعاية الطّفولة المبكّرة، أصبحت متابعة الالتحاق بالمؤسّسات الرسميّة الخاصّة أو العموميّة مؤشّرا يحظى بالأهمّية، وأصبح هذا المؤشّرُ عنصرا محدّدا يؤخذ في الاعتبار في التّقارير الدّوليّة والوطنيّة، وحتّى في النّصوص الحقوقيّة، وتشهد بلدان العالم اختلافا بيّنا في نسب الالتحاق، لأسباب كثيرة.[3] فبعض الأنظمة التربويّة قطعت أشواطا كبيرة في التّعليم قبل المدرسيّ ويعود القيد فيها إلى القرن التاسع عشر.[4]

وتأتي منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، اليونسكو، على رأس المنظّمات الدّولية الّتي تعمل على التحاق الأطفال بالتّعليم قبل المدرسيّ، وضمّنته

1 Marie Gaussel, 2014, Petite enfance : de l'éducation à la scolarisation, **Dossier de veille scientifique**, n° 92, Institut français de l'éducation, p1.

2 شانتانيان ديفاراجان، كبير الاقتصاديين منطقة الشرق الأوسط و شمال إفريقيا، البنك الدولي ضمن، صفاء الكوقلي وكارويلين كرافت، 2015، **توسيع نطاق الفرص للجيل القادم: تنمية الطفولة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا**، توجيهات في التنمية، البنك الدولي، واشنطن دي سي

3 التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 2012، ص 50

4 في فرنسا مثلا، صدر مرسوم في 28 جويلية 1882 ينظم مدارس الروضات (écoles maternelles publiques)

في مقاصد الهدف الرّابع من الأهداف السّبعة عشر للتّنمية المستدامة. فقد جاء في الغاية 2 من الهدف الرّابع «ضمان أن تتاح لجميع البنات والبنين فرص الحصول على نوعيّة جيّدة من النّماء والرّعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة والتّعليم قبل الابتدائيّ حتّى يكونوا جاهزين للتّعليم الابتدائيّ بحلول عام 2030».

4. التّعليم ما قبل المدرسي: متغيّرات عالميّة

«في أيّ سنّ ينبغي أن يلتحق الأطفال بالمدرسة؟» هذا السّؤال قديم، لكنّه يتجدّد باستمرار، تبعا للتغيّرات الّتي تعرفها الدّول والمجتمعات والأسر، والسّياسات التّربويّة المعتمدة، ونتائج البحوث الّتي تجرى في مختلف الميادين حول قدرة الطّفل على الاكتساب والاستيعاب والتّعلّم، وحول أثر التّعليم المبكّر في حياة الفرد اللّاحقة وفي صيرورة المجتمع وتقدّمه وازدهاره.

ولئن تمايزت المؤسّسات التّربويّة والتّعليميّة اليوم، وأصبحت تركيبتها وهيكلتها شبه ثابتة في أغلب المجتمعات، فإنّ الحدود الفاصلة بينها ما تزال قلقة. ففي أغلب النّظم التّربويّة، استقرّ تقسيم المراحل التّعليميّة إلى تعليم ما قبل مدرسيّ، وتعليم ابتدائيّ، وتعليم ثانويّ وتعليم عال. ولكنّ هذا الاتّفاق الظّاهري يخفي اختلافات عديدة، من أهمّها، الاختلاف في:

- **سنة الالتحاق بكلّ مرحلة تعليميّة**، فبعض النّظُم التربويّة يبدأ في استقبال الأطفال في سنّ سنتين ونصف (فرنسا مثلا) وبعضها يرجئ ذلك إلى 7 سنوات (فنلندا) مثلا.

- **عدد السنوات بكلّ مرحلة تعليميّة**، إذ تقتصر المرحلة ما قبل التّعليم المدرسيّ على مستويين اثنين في بعض الدّول وتصل إلى ثلاثة في أخرى، وتتكوّن مرحلة التعليم الابتدائي من 3 مستويات في بعض الأنظمة التربوية كإيطاليا ومن 4 مستويات تعليميّة في أخرى كفرنسا.

- **إجباريّة المرحلة ومجّانيّتها**، فبعض الدّول جعلت السّنة الّتي تسبق التّعليم الابتدائيّ مجانيّة وإجباريّة (إيطاليا مثلا) وبعضها يجعلها مجانيّة لكن غير إجباريّة (فرنسا مثلا) وبعض الآخر يجعلها غير إجباريّة وغير مجّانيّة (تونس مثلا).

- **الأهداف الّتي ينبغي تحقيقها في نهاية كلّ مرحلة** حيث تضبط بعض الأنظمة التربويّة الإعداد للمدرسة الابتدائيّة هدفا أسمى لمرحلة التعليم قبل المدرسيّ وتمنع التّدريس الفعليّ للمفاهيم والتعلّمات، بينما تدعو أخرى إلى تدريس القراءة والكتابة والرياضيّات...

- **الأطراف الّتي تُوكَل إليها مهمّة بناء المؤسّسات التّربويّة وبرامجها والإشراف عليها ومراقبتها، إن كان ينبغي أن تكون تحت وصاية الدولة، أم مستقلّة عنها و إلى أيّ مدى؟.** فبعض النّظم التربويّة يوكل بناء المؤسّسات وتوفير التّجهيزات إلى البلديّات ولا يتعدّى إشراف الإدارة المركزيّة توفير إطار التدريس ومنهاج التعليم. وبعضها الآخر يجعلها تحت إشراف الدّولة في كلّ مراحلها من التّصميم والتّخطيط والبناء والتجهيز انتهاء بالمناهج وتوفير المدرّسين..

القطر	التعليم قبل المدرسي	التعليم المدرسي الابتدائي	التعليم ما بعد الابتدائي
فرنسا	(2-5سنوات)	5 مستويات دراسيّة (بداية من 6 سنوات)	4 مستويات
إيطاليا	3/2/1 (بداية من 3 سنوات)	خمس مستويات	3 مستويات
سويسرا	أغلب البلدات مستويان اثنان (بعضها 3 مستويات)	بين 6 و8 مستويات	3 أو 4 مستويات حسب البلدات
بلجيكا	3 مستويات غير إجبارية (نقاش لجعل المستوى الثالث إجباريا)	6 مستويات	3 مستويات

توزيع مراحل التعليم في بعض الدول الأوروبّية

وتمثّل المرحلة الابتدائيّة في مختلف المنظومات التّربويّة، المرحلة الأنسب لتعليم الأطفال المهارات الأساسيّة وهي القراءة والكتابة والحساب. وقد التزمت الدّول بتعميم التّعليم الابتدائيّ ليشمل كلّ الأولاد والبنات في سنّ الدّراسة مهما كانت الاختلافات الّتي بينهم. لكنّ نشر التّعليم الابتدائيّ وتحقيق نسب التحاق مرتفعة أمرٌ لم يعد كافيًا، ذلك أنّ كثيرا من الأطفال لا يُنهون هذه المرحلة، أو ينهونها دون أن يتملّكوا القدرة على القراءة والكتابة والحساب. وهو ما يؤثّر سلبا في قدرتهم على الانخراط الفاعل في المجتمع وعلى توفير عمل ودخل قارّ يمكّنهم من العيش الكريم بعد أن أكّدت عديد الدّراسات أنّ الفرد المتعلّم تكون له حظوظ أوفر في الصّحّة والعمل وثروات المجتمع.

ومن أوكد المقترحات الّتي تمّ تداولها في العقود الأخيرة للنّهوض بمستوى المتعلّمين وضمان امتلاكهم المهارات والكفايات والقدرات الضروريّة للاندماج المجتمعيّ التّركيز على الطّفولة المبكّرة والتّعليم قبل المدرسيّ.

وممّا جاء في توصيات التّقرير العالميّ «التعليم للجميع لسنة 2015»:

- يجب توسيع نطاق التّعليم **ما قبل الابتدائي** ليشمل جميع الأطفال، وبخاصّة أشدّ الأطفال حرمانا.
- يجب ضمان التحاق جميع الأطفال **بالتّعليم الإلزامي في المرحلة ما قبل الابتدائية** لسنة واحدة على الأقلّ.
- ينبغي توفر بيانات أفضل عن **جميع أنواع الرّعاية والتّربية** في مرحلة الطّفولة المبكّرة.

5. التّعليم قبل المدرسيّ مثالٌ للإنصاف وطريق نحو التّعلّم مدى الحياة

توصي اليونسكو باعتماد الهدف التالي المتمثّل في «تأمين توفير التّعليم المنصف والجيّد والتعلّم مدى الحياة للجميع بحلول عام 2030» كهدف شامل ممكن للتّعليم، يرمي إلى إقامة مجتمعات **عادلة ومنصفة** تنعم بالسِّلْم وبالاستدامة.[1] ويقترن هذا الهدف الشّامل بسبع غايات عالميّة محدّدة، ورغم ترابطها فإنّنا نقترح التّركيز، هنا لخصوصيّة هذا التّقرير وأهدافه، على **الغاية الأولى** الّتي تتّصل بمجال «توفير الرّعاية والتّربية في مرحلة الطّفولة المبكّرة» و**السادسة** الّتي تتّصل بمجال «مهارات المعلّمين»، و**السابعة** التي تتّصل بـ «التمويل».

- **الغاية 1:** أن تكون قد تمّت بحلول عام 2030 تهيئة ما لا يقلّ عن س٪ من الفتيات والفتيان ليكونوا على استعداد للذهاب إلى المدرسة الابتدائية، وذلك من خلال المشاركة في توفير الرعاية والتربية في **مرحلة الطفولة المبكّرة** بنوعيّة

1 المنظمة العربية للتربية والعلم والثقافة، 2015، **إستراتيجية اليونسكو للتعليم**، 2014-2021، ص28

جيّدة، بما في ذلك توفير التعليم المجّانيّ والإلزاميّ لمدّة سنة واحدة على الأقلّ قبل مرحلة التعليم الابتدائيّ، مع إيلاء اهتمام خاصّ للمساواة بين الجنسين ولأشدّ الفئات تهميشاً[1].

- **الغاية 6:** أن تكون قد ضمنت جميع الحكومات بحلول عام 2030، انتفاع **كلّ الدارسين** بمعلّمين مؤهّلين ومدرّبين مهنيّا ومتحمّسين يحظون بالدعم الجيّد.
- **الغاية 7:** أن تكون جميع البلدان بحلول عام 2030، قد خصّصت للتّعليم ما لا يقلّ عن 4-6 في المائة من ناتجها المحلّيّ الإجماليّ أو ما لا يقلّ عن 15 إلى 20 في المائة من إنفاقها العامّ، مع منح الأولوية لأشدّ الفئات احتياجا إلى التعليم...

إنّ تأكيدنا على هذه الغايات الثلاث وإدراجها هنا في باب الإنصاف، يعود إلى كَوْن الأطفال في مرحلة الطّفولة المبكرة أحوج ما يكونون إلى الإنصاف حتّى يتمتّع كلّ الأطفال في العالم العربي دون تمييز بالتّعليم قبل المدرسيّ. ولا يقتصر الإنصاف على التمتّع بالحقّ في القيد فقط بل يتعدّاه إلى التّمتّع بنوعيّة جيّدة من التّعلّمات يضمنها مدرّسون مؤهّلون مدرّبون تدريبا عاليا حتّى يتمكّن الطّفل من الاستمرار في التّعلّم لأطول فترة ممكنة ويطوّر مهارات وقدرات وكفايات تكون أساسا للتّعلّم مدى الحياة. إنّ المدرسة لا يمكنها، مهما توفّر لها من إمكانات، أن توفّر للطّفل كلّ ما يحتاجه في حياته، لأنّ البيئات الاجتماعيّة والثّقافيّة والاقتصاديّة سريعة التبدّل والتجدّد والمعارف تتضاعف بكمّ هائل، لكن بإمكانها أن تمكّنه من تطوير قدرات على التّعلّم مدى الحياة، يوظّفها في تجديد مهاراته ومكتسباته وتعهّدها وتطويرها وتكييفها للمستجدّات.

1 المنظمة العربية للتربية والعلم والثقافة، 2015، **إستراتيجية اليونسكو للتعليم، 2014-2021**، ص28.

التعليم قبل المدرسيّ ورعاية الطفولة المبكرة

1. مفهوم الطفولة

أثّر تطوّر النظرة إلى الطّفل والطّفولة في تباين تعريفاتهما، أو بالأحرى في تباين ضبط حدودها. فهي الفترة الّتي تسبق المراهقة عند البعض كما عند مبارك ربيع» يقصد بالطّفل الكائن البشريّ في مراحل نموّه بوجه خاصّ بين الميلاد إلى ما بعد العاشرة بسنة أو بسنتين، أي قبيل ابتداء فترة المراهقة[1] وهي حسب موسى نجيب موسى «مرحلة من الميلاد إلى البلوغ» «وهي تلك الفترة المبكرة من الحياة الإنسانية التي يعتمد فيها الفرد على والديه اعتمادا كليا فيما يحفظ حياته، ففيها يتعلّم ويتمرّن للفترة الّتي تليها وهي ليست مهمّة في حدّ ذاتها بل هي قنطرة يعبر عليها الطفل حتّى النضج الفسيولوجي والعقليّ والنفسيّ والاجتماعيّ والخلقيّ والروحيّ والّتي تتشكّل خلالها حياة الإنسان ككائن اجتماعيّ»[2].

وتحدّد الطفولة في النصوص القانونيّة في أغلب المنظومات الحقوقيّة في دول العالم بكونها الفترة الممتدّة من الولادة إلى سنّ الثمانية عشر. فالطفل، حسب ما جاء في المادّة الأولى من اتّفاقيّة حقوق الطفل، هو «كلّ إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة، ما لم يبلغ سنّ الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه»[3]. وهو في عهد حقوق الطفل في الإسلام «كلّ إنسان لم يبلغ سنّ الرشد وفقا للقانون

1 مبارك ربيع، 1984، **عواطف الطفل**، الدار العربية للكتاب، طرابلس/تونس، ص 18

2 موسى نجيب موسى، 2015، **رعاية الأطفال الموهوبين**، دار مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن، ص 42

3 اتفاقية حقوق الطفل اعتمدتها الجمعية العامة بقرارها 52/44 المؤرخ في 52 تشرين الثاني / نوفمبر 9191 بدأ نفاذها في 5 أيلول / سبتمبر 9112 بموجب المادة 4

المطبّق عليه.»[1] وهي في تونس «كلّ إنسان عمره أقلّ من ثمانية عشر عاما ما لم يبلغ سن الرشد بمقتضى أحكام خاصّة»[2].

فالطّفولة أولى مراحل التّأثّر والبناء بعد الولادة يعتمد فيها الطّفل على غيره اعتمادا متدرّجا من الكلّيّة إلى الاستقلاليّة، ويحتاج فيها إلى الرّعاية والتربية، ويخضع فيها لوسائل التربية المختلفة. وتمتاز بكونها:

- مرحلة طويلة لا يستغني فيها الطفل تماما عن رعاية الأبوين أو من يقوم مقامهما،
- مرحلة تحتاج إلى رعاية خاصّة، يكون فيها الفرد ضعيفا غير قادر على التمييز، ولا على الدفاع عن نفسه ذهنيّا وجسديّا وانفعاليّا، لذلك وُضعت عدّة مواثيق دولية وإقليمية لحمايته من كلّ أشكال الاستغلال،
- مرحلة نشطة من حياة الفرد يتعلّم فيها بسرعة تختلف باختلاف الأنساق والبيئات وأشكال التربية كلّ ما يقع تحت حواسّه وإدراكه.

2. مفهوم الطفولة المبكّرة

وهي مرحلة من حياة الطّفل تمتدّ من عامين إلى ستّة أعوام، وفيها يبدأ في الاعتماد على نفسه في أعماله وحركاته بفضل اكتسابه جملة من المهارات الأساسيّة مثل المشي واللغة.

1 عهد حقوق الطفل في الإسلام، اعتمد وفتح باب التوقيع والانضمام والتصديق عليه من قبل المؤتمر الإسلامي الثاني والثلاثون لوزراء الخارجية المنعقد في صنعاء - اليمن، خلال الفترة من 28 إلى 30 حزيران/يونيه 2005 الموافق 21 إلى 23 جمادي الأول 1426

2 وزارة العدل وحقوق الإنسان، **مجلة حماية الطفل**، الجمهورية التونسية، تونس، 1995، الفصل 3

وعادة ما تطلق صفة مبكّرة مقارنة بمرحلة ثانية من الطفولة توصف بالمتأخرة وتمتدّ من سنّ السّادسة حتّى سنّ الثّانية عشرة من العمر وتنتهي بمرحلة المراهقة.

وتتميّز هذه المرحلة بجملة من الخصائص من أهمّها كثرة الحركة وحبّ اللعب والمرح، والميل إلى التّقليد والمحاكاة واكتساب المهارات، وكثرة الأسئلة والتّفكير المليء بالخيال، والنّموّ اللّغوي السّريع وحدّة الذّاكرة الآليّة وحدّة الانفعالات والعناد.

وفترة مرحلة الطفولة المبكّرة من خلال هذا التعريف هي الفترة السّابقة للمرحلة الابتدائيّة، إلاّ أنّه يتمّ إفراد الفترة العمريّة الممتدّة بين 3 و6 سنوات أو 4 و6 سنوات أو 5 و6 سنوات من خلال تسميتها في بعض أدبيات السّياسات التّربويّة بالتّعليم قبل المدرسيّ. وهي فترة ركّزت عليها كثيرٌ من الدراسات لأهميتها في إعداد الأطفال للتّعلّمات اللّاحقة والتكيّف مع المتطلّبات المدرسيّة ومقتضياتها. ومن هذه التعريفات ما تبنّته «الشراكة العالمية من أجل التربية» (global partnership for education) وفيه «التّعليم قبل المدرسيّ هو التّعليم الرّسميّ للأطفال الصّغار قبل دخولهم المدرسة الابتدائيّة». وقد تلحق مؤسّسات التّعليم قبل المدرسيّ بالمدارس الابتدائيّة أو تكون مستقلّة عنها تماما. وتحدّد البلدان عدد سنوات التّعليم قبل المدرسيّ، وهي تتراوح بين سنة واحدة إلى ثلاث سنوات و تشمل عموما الأطفال الّذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث وسبع سنين.[1]

1 L'action du GPE pour la protection et l'éducation de la petite enfance, note d'orientation, 2016.

3. تربية الطفولة من الأسرة إلى مؤسّسات التّعليم قبل المدرسيّ

كان الطفل خاصّة في سنواته الأولى موضوع التّربية الوالديّة، حيث يقوم الأمّ والأب ومعهم أحيانا الأخ أو الأخت بأعمال رعاية الطّفل والاعتناء به في المنزل. وتتمثّل الرّعاية في الغالب داخل الأسرة في التّغذية واللّباس والنّظافة، بالإضافة إلى ما يقدّم له من مساعدة لتعلّم الكلام والمشي وسائر المساعدات الأخرى. وتتعدّى أشكال الرعاية في بعض الأسر ذات المستوى العلميّ المرتفع إلى تقديم مساعدات تُطوّر الجوانب المعرفيّة والثقافيّة والعقليّة للطفل مثل قراءة القصص وتعليم الرسم والموسيقى وغيرها. وهذا ما قد يخلّ بمبدإ الإنصاف وتكافؤ الفرص بين الأطفال في الفترة قبل المدرسيّة، وقد يستمرّ هذا الفارق ويُعمّق لصالح الأطفال في الأسر المحظوظة على حساب الأسر المهمّشة والفقيرة.

كما أن التغّييرات التي عرفتها المجتمعات اليوم، وخروج الأب والأمّ معا إلى العمل، حتّم ضرورة الاستعانة بأشخاص أو مؤسّسات تساعد على رعاية الطّفل في مراحله الأولى مثل الجيران والأقارب ودُور الحضانة ورياض الأطفال. وقد نصّت المادة 18 من اتّفاقيّة حقوق الطفل على أنّ مصالح الطفل الفضلى هي الأساس، سواء كانت العناية من قبل الوالدين أو أوصياء قانونيّين، وحثّت الدّول المصادقة عليها على تقديم المساعدة اللاّزمة للسّاهرين على تربية الطفل وعلى التكفّل بتطوير مؤسّسات ومرافق وخدمات رعاية الأطفال وأن تتّخذ كلّ التدابير الملائمة لتضمن لأطفال الوالدين العاملين حقّ الانتفاع بخدمات ومرافق رعاية الطفل الّتي هم مؤهّلون لها[1].

1 **اتفاقية حقوق الطفل** اعتمدت وعرضت للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 25/44 المؤرخ في 20 تشرين الثاني/نوفمبر 1989

1-3- مؤسّسات التعليم قبل المدرسي

تختلف مؤسّسات التربية قبل المدرسيّة من دولة إلى أخرى من حيث تنظيمها وأنظمتها وطرائق عملها وشروط الالتحاق بها والوزارات المشرفة عليها وطرائق انتداب العاملين بها وشهاداتهم العلميّة.

أ. الإشراف

تعود مؤسّسات التّعليم ما قبل المدرسيّ إلى أكثر من وزارة في بعض الأنظمة التربويّة كالوزارات المكلّفة بالتربية، ووزارات الطفولة والأسرة، ووزارات الشؤون الدينيّة، ووزارات الشؤون الاجتماعيّة، وتكون هذه المؤسّسات عموميّةً أو خاصّةً، ذاتَ هدف ربحيّ أو من دونه. وقد لاقتْ بعض الأنظمة التربويّة صعوبات في توزيع المهامّ المتداخلة بين مختلف الوزارات أدّت بدورها إلى صعوبات في متابعة هذه الفئة وتقديم إحصائيّات دقيقة موثوق بصحتها، لذلك عملت على ضبط خطّة لترحيل مختلف المؤسّسات المعنيّة بالتّعليم قبل المدرسي إلى الوزارات المكلّفة بالتربية دون سواها.

ب. نسب التسجيل

تختلف نسب التسجيل في التعليم قبل الابتدائيّ كما جاء في التقارير الدوليّة بين البلدان المتقدّمة والنامية، وبين الجهات داخل البلد الواحد، وبين فئات المجتمع الفقيرة والمتوسّطة والغنيّة، وبين الإناث والذكور.

إنّ التحاق الطّفولة المبكّرة في سنواتهم الأولى في الدّول النامية ضعيف ويكاد يقتصر على المؤسّسات الخاصّة، ولا ترتفع نسبة الالتحاق إلاّ في السّنة الّتي تسبق التعليم المدرسيّ الإجباريّ، ومع ذلك تبقى النسبة ضعيفةً مقارنة بالدّول المتقدّمة.

وما يزال الوضع الاقتصاديّ للأسرة مؤثّرا في نسب الالتحاق بالتّعليم قبل المدرسيّ، لذلك تتفاوت نسبُ الالتحاق تفاوتا شاسعا جدّا بين الأطفال المنحدرين من أسر غنيّة والأطفال المنحدرين من أسر فقيرة أو مهمّشة، ويفسّر هذا عادة بأنّ نسبة كبيرة من هذه المؤسّسات تتبع القطاع الخاصّ، وأنّ التّسجيل غير إجباري وغير مجاني، وأنّ مصاريف التّسجيل ليست في متناول كثير من الأسر الفقيرة.

وبالإضافة إلى هذه الأسباب، فإنّ نسبة التسجيل في هذه المؤسّسات في البلد الواحد قد تتأثّر بمكان إقامة الأطفال، ذلك أنّ الأطفال في المناطق الريفيّة والمعزولة لا تتوفّر لهم نفس الفرص والحظوظ للالتحاق بالتعليم قبل المدرسيّ مقارنة بأندادهم القاطنين في أماكن حضريّة.

وفضلا عن هذه العوامل، فإنّ الفروق بين الجنسين ما تزال في البلدان العربيّة رغم التحسّن، شديدة التأثير في نسب القيد في التعليم قبل المدرسيّ لصالح الأولاد على حساب البنات، ففي تقرير الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة إشارة إلى أنّ كلّ الدّول حقّقت، باستثناء الدّول العربيّة، التّكافؤ بين الجنسين في التّعليم قبل الابتدائيّ.[1]

أمّا بين الدّول والمناطق في العالم، فإنّ الأطفال في المناطق المتقدّمة، ورغم أنّ أغلبها لا يجعل التّسجيل بهذه المؤسّسات إلزاميّا، فإنّ نسبة القيد مرتفعة تكاد تشمل كلّ الأطفال في التعليم قبل المدرسيّ (5-6 سنوات). في حين لا تزال النّسبة

1 منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، **التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 2015، الشباب والمهارات تسخير التعليم لمقتضيات العمل**، منشورات اليونسكو، ص 52

متدنّية بشكل كبير في غيرها من الدّول، ففي نفس التقرير السابق لم تحقّق الدّول العربيّة سوى تقدّمٍ بـ22 في المائة في نسبة القيد لهذه المرحلة في الفترة الممتدّة من 1999 و2010، ووصفتها بأنّها أدنى المستويات مع إفريقيا الجنوبيّة وجنوب الصّحراء.[1]

ج. تنظيمها

يُعدّ التعليم قبل المدرسيّ في الدول المتقدّمة مرحلةً من مراحل السلّم التعليميّ، ويتمّ عادة في مؤسّسات تربويّة منفصلة كما في فرنسا مثلا، وتحمل اسما خاصّا بها وهو مدارس الحضانة لتمييزها عن المدارس الابتدائيّة والمدارس الإعداديّة، وتضمّ ثلاثة مستويات حسب أعمار الأطفال وهي المستوى الأوّل (3سنوات)، والمستوى الثاني (4 سنوات) والمستوى الثالث (5 سنوات)، وهذه المدرسة بمستوياتها الثّلاثة تُشكّل المرحلة الأولى من التّعليم وتسمّى مرحلة التعليم الأوَّلي. وإذا كان الإقبال في المستويات الصُّغرى من المؤسّسات قبل المدرسيّة لا يشمل جميع الأطفال، فإنّ السّنة التي تسبق التّعليم المدرسي الإلزامي ينخرط فيها تقريبا كلّ الأطفال الّذين بلغوا سنّ الالتحاق بها.

د. نظام الالتحاق والدوام بمؤسّسات التّعليم قبل المدرسيّ

تختلف نظم الالتحاق بمؤسّسات الطّفولة المبكّرة من دولة إلى أخرى، ففي ألمانيا مثلا، حيث هذه المؤسّسات غير إجباريّة وغير مجانيّة، تستقبل الأطفال ساعتين أو ثلاثا في الصّباح من الاثنين إلى الجمعة، ويمكن أن تبلغ مدّة الاستقبال

1 منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، **التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 2015، الشباب والمهارات تسخير التعليم لمقتضيات العمل**، منشورات اليونسكو، ص 51

تسع ساعات كاملة في اليوم إذا كان الأبوان يعملان، مع الإشارة إلى أنّ أطفال هذه المرحلة لا يُقسَّمون حسب الأعمار، كما في فرنسا مثلا.

وفي سويسرا مثلا يلتحق الأطفال من سنّ الرّابعة بالتعليم قبل المدرسيّ لتعلّم الأساسيّات في القراءة والكتابة والرّياضيّات حتّى بلوغ سنّ ستّ سنوات. والمرحلة (5، 6 سنوات) إجباريّة في بعض البلدات لاسيّما زوريخ وجنيف. وتعمل هذه المدارس ساعتين ونصف السّاعة في النّصف الأوّل من اليوم وساعتين في النصف الثاني أو العكس بما يساوي 4 ساعات ونصف السّاعة في اليوم الواحد.

فالدّوام بالمؤسّسة التعليم قبل المدرسيّ يختلف من منظومة تربويّة إلى أخرى حسب خصوصيّات الزمن الاجتماعيّ للأسرة والقوانين المنظّمة للعمل وإجازات الأمومة وغيرها من المسائل، لكنّ المهمّ أن الأسر مدعوّة إلى تسجيل أطفالها في مرحلة الطفولة المبكّرة في إحدى المؤسّسات التربويّة بغض النّظر عن عدد الساعات في اليوم.

3-2- العاملون بالمؤسّسات الخاصّة بالطفولة المبكّرة

للمدرّس أثر هامّ في مستوى المتعلّمين ونتائجهم وفي أداء المنظومة التربويّة، وقد عملت بعض الدّراسات على قيس هذا الأثر في المكتسبات المدرسيّة للأطفال.، وقد وجد برنارد ورفاقه مثلا أنّ أثر المعلّم يتراوح بين 10 و15 في المائة في البلدان المتقدّمة ويرتفع ليصل إلى 27 في المائة في إفريقيا جنوب الصّحراء.[1]

1 Bernard, J.M ; Tiyab, B.K & Vianou K, 2004, **Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : bilan et perspectives de dix années de recherches de PASEC**. PASEC /COFMEN.

وقد جاء في تقرير ورشة عمل إقليمية انعقدت بالأردن استنادا إلى أعمال Barnett وWhitebook وBowman وDonovan & Burns وDwyer, Chait وHowes & McKee ما يلي «يشكّل المعلّمون الأكفاء عنصرا ضروريّا في برامج الطّفولة المبكّرة حيث يساهمون في تحسين المخرجات التعليميّة عند الأطفال. كما تشير الأبحاث إلى أنّ الأطفال الّذين يتلقّون العلم على أيدي معلّمين من حملة الشهادات الجامعيّة مقرونة بتدريب خاصّ في مجالي تنمية الطّفل والطّفولة المبكّرة يستخدمون اللغّة بصورة أكثر تطوّرا ويظهرون أداءً أفضلَ في الأعمال الإدراكيّة من الأطفال الّذين يهتمّ بتعليمهم معلّمون غير مؤهّلين أكاديميّا، وهي كذلك تشير إلى وجود علاقة إيجابيّة بين جودة البرنامج الجامعيّ لإعداد معلّم رياض الأطفال وتحقيق النّموّ المتكامل للطّفل.[1]

وللمدرّس في التّعليم قبل المدرسيّ أثر لا يقلّ قيمة عن أثر المدرس في التّعليم المدرسيّ، لكن مع ذلك فإنّ المستوى التعليميّ المطلوب منهما لا يستجيب لنفس المعايير في كثير من الأنظمة التّربويّة.

ويختلف مستوى المدرّسين في مؤسّسات التّعليم المدرسيّ عن العاملين في مؤسّسات التّعليم الابتدائيّ في كثير من دول العالم. فعديد المنظومات التّربويّة تشكو نقصا في تدريب هذا الصّنف من المعلّمين وتسمح بانتداب معلّمين لا يمتلكون المؤهّلات العلميّة الضّروريّة للتّعامل مع أطفال هذه الفئة، ويحصل هؤلاء العاملون على مكافآت متدنّية وغير مجزية. في المقابل نجد في المنظومات

1 رائدا أيمن محمد شبكة، ، 2014، واقع إعداد الطفل ما قبل المدرسة في مصر في ضوء معايير الجودة الشاملة، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، العدد 16، ص578 608-

التربويّة للدّول المتقدّمة حرصا أكبر على مماثلة الشّهادات المطلوبة في مدرّس التّعليم ما قبل الابتدائيّ بالشّهادات العلميّة المطلوبة عند مدرّس التّعليم الابتدائيّ، ففي فرنسا مثلا كلاهما أستاذ، أمّا في فنلندا فالحدّ الأدنى المطلوب هو الماجستير.

تنمية الطّفولة في العالم العربيّ

1. الواقع

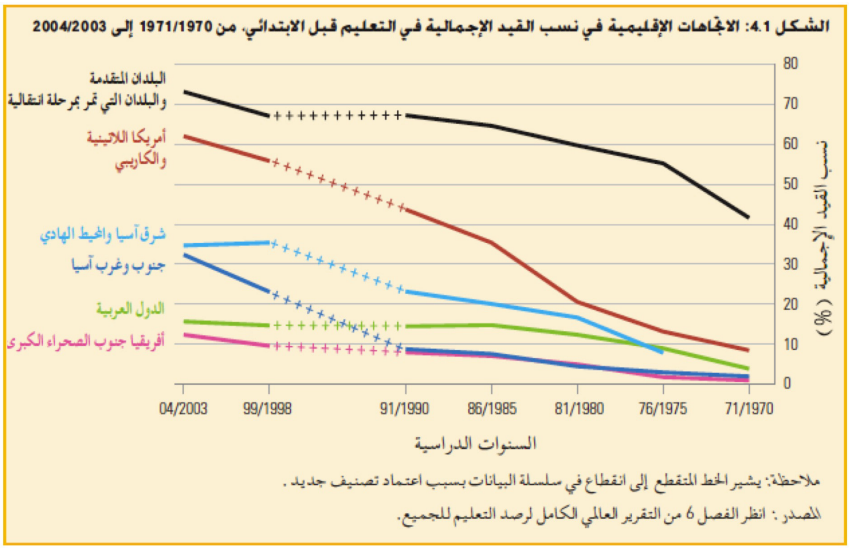
تعتبر سنّ الثّالثة السّنّ الرّسميّة للالتحاق بالتّعليم قبل الابتدائي في 70 في المائة من البلدان،[1] وتتبنّى اليونسكو مختلف المبادرات الهادفة إلى التّركيز على التعّليم المبكّر فنجد في أغلب منشوراتها وندواتها دعوة ملحّة إلى اهتمام أكبر بالطّفولة المبكّرة وبإدماجها في التعليم المدرسيّ بحجج متعدّدة تستند إلى البحوث الّتي «تُثبت نتائجها أنّ المبادرات المبكّرة لصالح الأطفال تتّسم بأهمّية أساسيّة ليس فقط لصالح رفاهيّتهم، بل لها أيضا آثار مستدامة طويلة الأجل على تنمية الرصيد البشريّ، والتماسك الاجتماعيّ، والنجاح الاقتصاديّ. وهناك بيّنات تثبت أنّ الأطفال المحرومين أكثر الحرمان - لأسباب منها الفقر، والانتماء إلى أقلّيّة إثنيّة ولغويّة والتمييز نظرا للجنس، والعيش في منطقة نائية، والإعاقة، والعنف، وحالة الإصابة بفيروس/مرض الإيدز يحقّقون المكاسب الباهرة من البرامج الجيّدة لتنمية الطفولة المبكّرة[2].

وقد ارتفعت نسبة الملتحقين بالتعليم قبل الابتدائيّ بـ 46 في المائة بين سنتي 1999 و2010 ومع ذلك ظلّت نسبة المنتفعين به من البلدان المتدنّية النتائج ضعيفة إذ لم تتعدّ 15 في المائة قبل 2010 [3].

1 منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2007، **التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة**، فرنسا، ص 27

2 منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2015، **إعادة التفكير في التربية والتعليم** • نحو صالح مشترك عالمي؟ فرنسا، ص 44

3 منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2012، **التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: الشباب والمهارات: تسخير التعليم لمقتضيات العمل**، فرنسا، ص 39



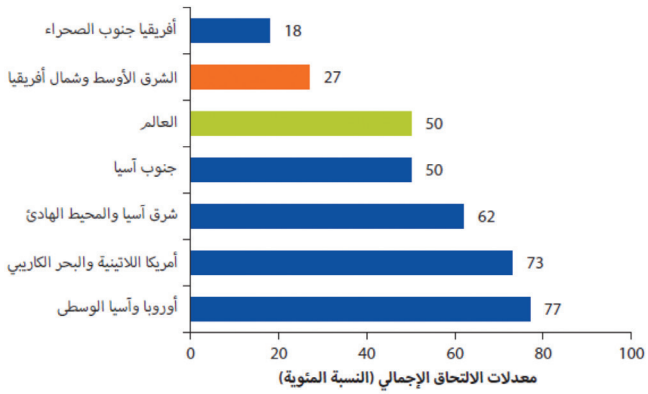
تطور نسبة القيد في التعليم قبل الابتدائي حسب المناطق[1]

وعادة ما ترد تقارير المنظّمات الدّوليّة عن المنطقة العربيّة ضمن ما يطلق عليه «منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا» (MENA) وترسم صورة عامّة مفادها ضعف نسبة الاستجابة إلى معايير العناية بهذه الفئة ومحدوديّة مؤشّراتها، من ذلك، «فهي لم تستثمر بالشّكل الكافي في تنمية الطّفولة المبكّرة،» والتّعليم في مرحلة الطّفولة المبكّرة متأخّر إلى حدّ كبير مقارنة بالمناطق الأخرى، وبلغ معدّل الالتحاق الإجمالي بالتّعليم ما قبل الابتدائيّ 27 في المائة اعتبارا من 2011، والمنطقة الوحيدة الّتي فيها معدّل الالتحاق أقلّ من هذا هي إفريقيا جنوب الصحراء»[2].

1 تقرير التعليم للجميع 2007 (الملخص ص 27 أو الفصل 6 من التقرير الكامل)

2 صفاء الكوقلي وكارويلين كرافت، 2015، توسيع نطاق الفرص للجيل القادم: تنمية الطفولة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، توجيهات في التنمية، البنك الدولي، واشنطن دي سي، ص4

الشكل 2-6 معدلات الالتحاق الإجمالي في مرحلة ما قبل الابتدائي – مقارنة إقليمية، 2011

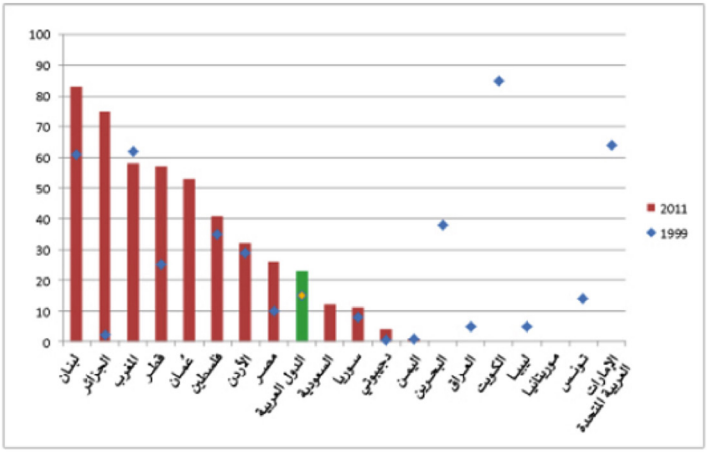


ومع ذلك فإنّها تقرُّ بوجود تفاوت كبير بين الدّول العربيّة من حيث الالتحاق بمرحلة ما قبل التعليم الابتدائيّ وتوفير الخدمات المناسبة له، إذ تعدّ الجزائر قصّة نجاح في تعليم الطّفولة المبكّرة بارتفاع معدّل الالتحاق بهذه المرحلة من 2 في المائة سنة 1999 إلى 75 في المائة سنة 2011، وبها الآن أعلى نسبة من الخدمات الحكوميّة في المنطقة وصلت إلى 86 في المائة لمرحلة التعليم قبل الابتدائيّ. (اليونسكو 2014) في حين لم يلتحق 40 في المائة من الأطفال في عمر ثلاث إلى خمس سنوات بأيّ برنامج رعاية وتعليم الطفولة المبكرة استعداد للمدرسة الابتدائيّة[1] أمّا في العراق فإنّ 3 بالمائة فقط من الأطفال الّذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات يذهبون إلى رعاية وتعليم للطّفولة المبكّرة، و7 بالمائة فقط من الأطفال الّذين تتراوح أعمارهم بين 5 و6 سنوات التحقوا بمرحلة ما قبل المدرسة[2] ولا تتعدّى نسبة الأطفال الأردنيّين الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات الملتحقين برعاية الطفولة المبكّرة أو أيّ برنامج تعليميّ

1 صفاء الكوقلي وكارويلين كرافت، 2015، **توسيع نطاق الفرص للجيل القادم: تنمية الطفولة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا**، توجيهات في التنمية، البنك الدولي، واشنطن دي سي، ص 109

2 المرجع السابق نفسه، ص133

22 في المائة[1] في حين لا تتعدّى في ليبيا نسبة التحاق الأطفال المتراوح أعمارهم بين 3 و5 سنوات بنوع من أنواع رعاية وتعليم الطفولة المبكّرة 9 في المائة، وأن 82 في المائة من الأطفال في ليبيا يصلون إلى سنّ المدرسة دون الالتحاق بمؤسسات تعليم ورعاية للطفولة المبكّرة[2] وفي سوريا 30 في المائة من الأطفال في سنّ الخامسة يلتحقون بنوع من أنواع رعاية الطفولة المبكّرة ويكتسبون مهارات في مرحلة ما قبل التعليم الابتدائيّ[3] وفي تونس الالتحاق بمؤسسات رعاية وتعليم الطفولة المبكّرة قبل الدخول إلى المدرسة أكثر شيوعا من التحاق الأطفال بين سن 3 و4 سنوات في رعاية الطفولة المبكّرة، فـ 89 من في المائة من الأطفال ملتحقون حاليّا أو التحقوا في السّابق بمرحلة ما قبل المدرسة و80 في المائة من تلاميذ السنة الأولى كانوا سابقا في مدرسة ما قبل الابتدائيّ.[4]



نسب الالتحاق بالعالم العربي(%)[5]

1 المرجع السابق نفسه، ص157

2 المرجع السابق نفسه، ص 187

3 المرجع السابق نفسه، ص 231

4 المرجع السابق نفسه، ص253

5 منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، **التقرير الإقليمي للتعليم للجميع الخاص بالدول العربية للعام 2014**، ص9

2. الخطط العربيّة لمتابعة القرارات والتّوصيات المنبثقة عن مختلف أعمال اللجان العربيّة والدوليّة

الدّول العربيّة عضو في مختلف المنظّمات الدوليّة والإقليميّة، وممضية على الاتفاقيات الدّولية المتعلّقة بحقوق الطفل وغيرها، ومصادقة على كثير من التّوصيات الصّادرة عن الملتقيات الإقليميّة والدّوليّة بما في ذلك المتعلّقة برعاية الطّفولة المبكّرة والتّعليم قبل المدرسيّ. وقد انعقدت في الغرض ورشات عمل عربيّة للنّظر في هذه التوصيات وسبل تفعيلها.

ففي سنة 2004، ضبطت الأمانة العامّة لجامعة الدول العربيّة، إدارة الأسرة والمرأة والطفولة، قسم الطفولة، خطّةَ العمل العربيّة الثّانية للطّفولة للفترة الممتدّة بين 2004 و2015، وقد دعت، في إطار تعميم التّعليم جيّد النوعيّة، إلى تحقيق الأهداف السّتّة التالية في التعليم قبل المدرسي:

- توسيع مرحلة التّعليم قبل المدرسيّ وتطويها لتستوعب 50 % من الأطفال على الأقلّ بحلول عام 2010، و 75 % منهم بحلول عام 2015.
- اعتبار مرحلة التّعليم قبل المدرسي جزءا من مراحل التّعليم الرّسميّة بحلول عام 2015 وأن تكون لها خططها وميزانيّاتها وأطرها، وتهيئ الأطفال للتّعليم الأساسيّ مع إمكانيّة اعتماد صيغ التعليم غير الرّسميّ عند الاقتضاء.
- إلزام هيئات ومؤسّسات القطاعين العامّ والخاصّ بتنفيذ القوانين الوطنيّة الدّاعية إلى إنشاء دور حضانة لاستيعاب أطفال الأمّهات العاملات فيها.

- تحديث مؤسّسات التّعليم قبل المدرسيّ تربويًّا ومنهجيًّا، واعتماد أساليب التّعلّم النشط والسّعي إلى توفير أدوات اللّعب والترفيه كإحدى وسائل التّعلّم، وإعداد وتأهيل الأطر البشريّة العاملة بها والارتقاء ببنيتها التّحتيّة.
- توعية الوالدين ومقدّمي الرّعاية بأهمّية مرحلة التّعليم ما قبل المدرسيّ، وتشجيع مشاركتهم مع المؤسّسة التّعليميّة بصورة منتظمة في برامج تنمية حواسّ الطفل وقدراته وإبداعاته.

تطوير كتب الأطفال في هذه المرحلة من حيث الشّكل والمضمون.[1]

ورغم التّقدّم المحقّق ما تزال نتائج المنطقة العربيّة حسب بيانات البنك الدوليّ في حاجة إلى مزيد التطوير والتحسين، فقد جاء في الصفحة 90 من تقريره الصادر في 2015 «وتتضمّن منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا بصورة عامّة معدلات حضور متدنّية للطفولة المبكّرة، ومعدّل التحاق إجمالي في التعليم ما قبل الابتدائي بلغ 27 في المائة[2].

1 الأمانة العامة لجامعة الدول العربية إدارة الأسرة والمرأة والطفولة قسم الطفولة : خطّةَ العمل العربية الثانية للطفولة 2004-2015، تونس، جانفي 2004، ص 25.

2 صفاء الكوقلي وكارويلين كرافت، 2015، توسيع نطاق الفرص للجيل القادم: تنمية الطفولة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، توجيهات في التنمية، البنك الدولي، واشنطن دي سي، ص 90

أنشطة التعلّم لمرحلة الطفولة المبكّرة ومجالاته في التعليم قبل المدرسيّ

جاء في التوصية الثانية لمشروع «**سعيا إلى تحقيق التعلّم العالمي**» تحت إشراف معهد اليونسكو للإحصاء ومركز التعلّم العالمي في مؤسّسة بروكينجز، «أنْ تقدّم الأنظمة التّعليميّة فرصا للأطفال والشّباب لإتقان الكفايات والاختصاصات في مجالات التّعلّم السّبعة الّتي تعتبر ضروريّة في إطار استعداد الأطفال والشّباب لحياتهم المستقبليّة، وينبغي أن تركّز الأنظمة التّعليميّة حول العالم على هذه الكفايات بداية من الطّفولة المبكّرة.[1] وهذه المجالات هي الصّحّة البدنيّة والنّفسيّة، والاجتماعيّة والانفعاليّة، والثّقافة والفنون، والقرائيّة والتّواصل ومقاربات التّعلّم والمعرفة، والحساب والرّياضيات والعلوم والتقانة. وقد فُرّع كلّ مجال من هذه المجالات إلى مجالات فرعيّة مثال تّمَ تفريع مجال الصّحّة البدنيّة والنّفسيّة إلى الصّحّة البدنيّة والنّظافة الشّخصيّة والطّعام والتّغذية والنّشاط البدنيّ.

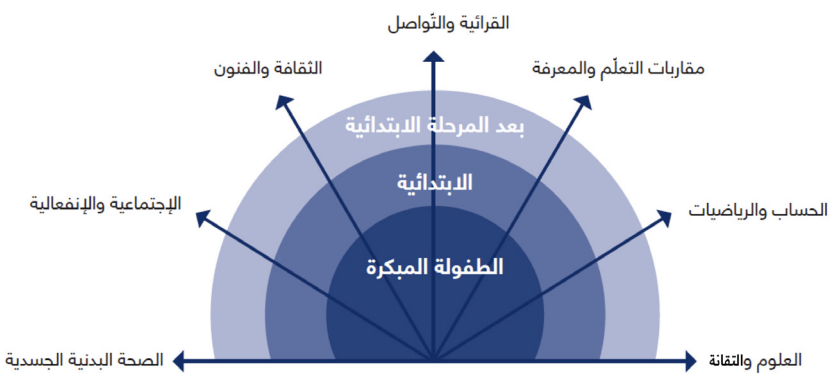
ونحن سنتعرّض لهذه المجالات باختصار وسنركّز فقط على **مجال القرائيّة والتّواصل** الذي يشمل التّحدّث والاستماع والمفردات والقراءة والكتابة ومجال الحساب ونشاط الرياضيات الذي يشمل المفاهيم والعمليّات على الأعداد والهندسة والنماذج وتطبيقات الرياضيّات والبيانات والإحصاء.[2]

---

1 فريق عمل قياسات التعلم، 2013، **سعيا لتحقيق التعلم العالمي: توصيات م فريق عمل قياسات التعلم**، مونتريال وواشنطن دي سي، معهد اليونسكو للإحصاء ومركز التعليم العالمي في مؤسسة بروكينجز ص 10 - 11

2 اقترحت **خطّةَ العمل العربية الثانية للطفولة 2004-2015**، (مرجع سابق)، ص31، منح قدر أكبر من الاهتمام لمناهج العلوم والرياضيات، والتوسع في إنشاء نوادي العلوم ومراكز الأطفال الموهوبين والمبدعين، في الريف والحضر، بالتعاون مع قطاعات المجتمع كافة.

الشكل 1: الإطار العالمي لمجالات التعلّم



ونجد هذه المجالات بشكل أو بآخر في مرحلة التّعليم قبل المدرسيّ بمختلف الأنظمة التربويّة، ففي فرنسا نجد خمسة مجالات تعلّم هي توظيف اللّغة في مختلف أبعادها، والعمل والتّعبير عن الذات والفهم من خلال النّشاط البدنيّ، والعمل والتّعبير عن الذّات والفهم من خلال الأنشطة الفنّيّة، وبناء الأدوات الأولى لهيكلة التفكير ، واستكشاف العالم، وفي كندا نرصدُ المجالات التالية: المجال الاجتماعيّ والأخلاقيّ، والمجال الوجدانيّ، والمجال البدنيّ والحسّ حركي، والمجال المعرفيّ، والمجال اللغويّ. ونقترح في ما يلي أهمّ المجالات الّتي ينبغي توفّرها في التّعليم قبل المدرسي:

1. مجال الصحّة البدنيّة

يهدف هذا المجال إلى تمكين الطّفل/ المتعلّم في التّعليم قبل المدرسيّ من ممارسة الأنشطة البدنيّة والقيام بمختلف الحركات الدقيقة والكبيرة بغية تطوير

جهازه الحركيّ والحسّيّ والوجدانيّ والعلائقيّ، وتمكينه من المعارف الصّحّية وممارستها، ومعرفة السلامة وممارستها، ويمكن أن نُحقّق هذه الأهداف في موادّ أو أنشطة تعليميّة مرتبطة بالمجال مثل التربية البدنيّة والتربية الصحّية وأن يُخصّص للتربية البدنيّة توقيت أسبوعيّ قارّ مع ما يلزمه من توفير من حجرات الملابس ومن قاعات رياضيّة، وتجهيزات.

2. مجال الأنشطة الاجتماعيّة والأخلاقيّة

وتشمل في التعليم قبل المدرسيّ التعديل الذاتيّ، والوعي الانفعاليّ، ومفهوم الذات والكفاءة الذاتيّة والتعاطف والعلاقات الاجتماعيّة والسّلوك وحلّ النزّاعات والقيم الأخلاقيّة. وفي الدول العربيّة كثيرا ما تُدَمجُ مختلف المهارات الاجتماعيّة المراد تنشئة الطّفل عليها ضمن مادّة/ نشاط التربية الإسلاميّة أو التربية الأخلاقيّة وفيها يدرّب الطفل على حفظ قصار السور والأحاديث النّبويّة المتعلّقة بالآداب القريبة من الطّفل كالأكل والتّحيّة واحترام الكبير وآداب التّواصل مع الأخر واحترام الحيوان واحترام شروط النظافة، كما تضاف إليها الأخلاقيات المتعلّقة بالتربية المروريّة...

3. مجال الأنشطة الثقافيّة والفنيّة

يهدف مجال الفنون إلى تنمية روح الاستقلاليّة والمبادرة، والتعاون، والإبداع وتمكين الطفل من ممارسة مختلف الأعمال الإبداعيّة الفنّيّة من رسم وتلوين ونحت وتصوير وتمثيل وموسيقى ورقص وغيرها من الفنون، وتربية عينه وأذنه وتهذيب ذوقه وحسّه. ويحتلّ هذا النشاط في الأنظمة التربويّة المتقدّمة مكانة

بارزة، وتَخصِّص له حيّزا زمنيا هامّا، وتترك بعض المنظومات التربويّة للمدرسة حرّيّة الاختيار لكنّها تفرض عليها مثلا اعتماد نشاطين على الأقلّ من جملة من الأنشطة المختارة كالرسم والموسيقى، أو المسرح والرسم.

4. مجال الأنشطة اللغويّة

يتناول تعليم اللّغة في المرحلة الّتي تسبق التعليم الابتدائيّ مهارات اللغة الأربع: مهارات اللّغة الاستقباليّة من استماع وقراءة، ومهارات اللغة التعبيريّة (الإنتاجية) من تحدّث وكتابة، مع الاعتناء بمفردات اللغة (المعجم) وتسمية الأشياء، والتحسيس بثقافة المكتوب.

- **اللغة الشفويّة**

إنّ أهميّة امتلاك اللغة الشفويّة في بناء شخصيّة الطّفل ومساهمتها في نجاحه في تعلّمه المدرسيّ اللاحق أصبحت تقريبا محلّ إجماع، لكنّ التساؤل الرّئيس يبقى كيف يتمّ ذلك؟

يتميّز الطّفل في مرحلة الطفولة المبكّرة بجملة من الخصائص في ما يتعلّق باللغة، فمن المفروض أنّه يمتلك في حدود السّنوات الخمس الأولى رصيدا هامّا من الكلمات في لغته الأمّ يُمكّنه من التعبير عن مختلف حاجاته في بيئته، لكنّ هذا الرّصيد يختلف بين أطفال هذه المرحلة اختلافا بيّنا، فقد يكون فقيرا ضعيفا عند بعض الأطفال نتيجة تربية أسريّة مخصوصة، وقد تكون لغة بعض الأطفال خاصّة بهم أو بأسرهم ولا يمكن لغيرهم أن يفهمها وتحتاج إلى السّياق لتفسير كثير منها. وقد تشكو في أحيان كثيرةٍ بعض الخصائص الطفوليّة

(كنطق الراء ياء مفخّمة، ونطق السين ثاء، ونطق القاف كافا، ..)، بالإضافة إلى كَوْن بعض الأطفال منطوين على أنفسهم غير قادرين على التخاطب والتحاور مع غيرهم فيميلون إلى استعمال الإيماءات والإشارات بدل لغة الكلام. لكنّ هذا النقص في لغة الطفل تقابله ميزة هامّة هي قابلية هذه اللغة للتعديل والإصلاح، فالأطفال يمتلكون قدرة هائلة على تعديل لغتهم وتنميتها وابتداع ما يجدُّ.

إنّ انتظار دخول الطّفل إلى المدرسة الابتدائيّة لإغناء لغته وتهذيبها وتحويلها من اللغة المحلّية الدارجة إلى لغة عربيّة قياسيّة، يعدّ متأخّرا نسبيّا، باعتبار أهمّيّة المرحلة السابقة للتعليم الابتدائيّ[1]، لذلك يحسن إلحاق مرحلة الطفولة المبكّرة بالمرحلة الابتدائيّة، مع العمل في إطار تنمية لغة الطفل الشفويّة على:

- بناء منهاج تعليميّ يعطي مهارات اللغة الشفويّة الإنتاجيّة والاستقباليّة من استماع وتحدّث الأهمّية القصوى مع ضبط تدرّج دقيق ومحكم للبنى والصّيغ اللّغويّة المزمع إكسابها للمتعلّم، وتضمينه إشارات للمقاربات الجديدة في تدريس اللغة القائمة على التّواصل الفعّال في وضعيّات حقيقيّة، والانتباه إلى الدّراسات المتعلّقة بالوعي الفونيمي وإدراك أصوات اللّغة ومخارجها.
- اقتراح الوضعيّات الدالّة القريبة من اهتمام الطفل وميوله والمستمدّة من واقعه وبيئته، تستثمر رغبة الطّفل في التحدّث وطرح الأسئلة. ذلك أنّ الطّفل

1 ينظر، مثلا، كتاب دودسون، **كلّ شيء يتم قبل ست سنوات: tout se joue avant six ans : les grandes étapes d'une éducation réussie**, Paris : Marabout, 2006, Fitshugh Dodson.

كان يكتسب اللغة في محيطه الأسريّ بصورة طبيعيّة تلقائيّة خالية من التكلّف والتصنّع الّتي هي ميزة الوضعيّة التّعليميّة. وعليه، ينبغي أن توفّر للمتعلّم السياقات الأقرب إلى الاستعمال التلقائيّ الطبيعيّ للّغة.

- إضفاء المعنى على ما يتعلّمه الطّفل حتّى يقبل عليه وينخرط فيه، والانطلاق من رصيد الطفل المكتسب لتعديله وإغنائه وتطويره. فالطّفل ليس صفحة بيضاء، والرصيد اللغوي السّابق لا يترك كلّه، بل إنّ أغلبه فصيح.
- أن يكون المدرّس في هذه المرحلة واعيا بأهمّية المحاكاة والتقليد في بناء القدرات والمهارات اللّغوية لدى الطفل، لذلك يعمل أن تكون حواراته وطرق تواصله مع الطفل بناءةً في لغة عربيّة ميسورة وأن ينتبه إلى المعجم المستعمل وإلى بناء الجمل وتعقيداتها، وإلى أدوات الربط، وغيرها.
- تكثيف الأنشطة الشفويّة وما يلزمها من عناية سواء في التخطيط أو الإنجاز أو المتابعة والتقويم. فقد يعتقد البعض أنّ هدف المدرسة الأساسيّ هو الكتابة، لذلك يتمّ التّخلّي عن كثير من الأنشطة الشفويّة لفائدة الكتابة. إنّ اللّغة الشفويّة لا تقلّ قيمة وأهمّيّة عن اللّغة الكتابيّة، بل إنّ الواقع ليثبت أنّنا سنستعمل في حياتنا اليوميّة مهارات التّحدّث والإنصات أكثر من مهارات الكتابة. وعليه، فإنّ واضعي المناهج الدراسيّة والمدرّسين مدعوّون اليوم أكثر من أيّ يوم مضى إلى إعادة الاعتبار للتّواصل الشفويّ في التعلم قبل المدرسيّ.

- **اللغة المكتوبة..**

كان تعلّم اللغة المكتوبة المتمثّلة في مهارات القراءة والكتابة مقتصرًا على المدرسة الابتدائيّة، فهي بخلاف المهارات الشفويّة لا تُتعلّم تلقائيا، بل تحتاج إلى تدريب وتدرّب وإن كانت تستفيد كثيرا من تطوّر المهارات الشفويّة.

لقد بيّنت عديد التقييمات الدّوليّة والدّراسات أنّ عددا من التلاميذ يغادرون مقاعد الدراسة دون أن يتمكّنوا من تطوير مهارات القراءة والكتابة. وعليه أكّدت التقارير والدراسات الحاجة لانطلاق تعليم اللغة المكتوبة منذ التعليم قبل المدرسيّ. ففي فرنسا مثلا تجاوز التقرير الّذي أعدّه اللساني بنتوليلا[1](Alain Bentolila) اعتبار هدف التّعليم قبل المدرسيّ التّدرّبَ على الذّهاب إلى المدرسة، إلى إقدار الطفل على مجابهة وضعيّات تعلّم مدرسيّة حقيقيّة تواجه الاختلافات (عدم تساوي الفرص) اللغويّة والاجتماعيّة، باعتبار التعلّمات اللغويّة هي مفتاح النجاح المدرسيّ[2] فإدراج المهارات القرائيّة والكتابيّة في أنشطة الطّفولة المبكّرة في السّنوات الأخيرة ليس في وجه من وجوهه إلّا إحدى الإستراتيجيّات المتّبعة للتّصدّي للفشل المدرسيّ.

إنّ الدعوة إلى جعل الأنشطة الكتابيّة والقرائيّة أنشطة مدرسيّة بما تقتضيه من محتويات وتعليم، وتعلّم، وتقييم، وعلاج ودعم، ليس في حقيقته إلّا توسيعا للتّعليم الابتدائيّ ليشمل السّنة السابقة له. لكنّ هذا لا يعني أنْ

1 Alain Bentolila, 2007, **La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales**, rapport remis au ministre Xavier Darcos.

2 Pascale Garnier, 2009, «Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle» **Revue française de pédagogie**, 169, 5-15.

تكون المحتويات التعليميّة المقرّرة للسّنة الأولى من التعليم الابتدائيّ هي نفسها المحتويات المقرّرة للسّنة الّتي تسبقها مباشرة وإنّما أن تكون تعلّمات القراءة والكتابة بالمرحلة الابتدائيّة مسبوقة بأنشطة تعليميّة منهجيّة ضروريّة لتنمية هذه المهارات لاحقا.

إنّ النجاح المدرسيّ اللاحق يتوقّف أساسا على قدرة المتعلّم عل القراءة والكتابة، وأنّه لا يمكن إنجاز أغلب الأعمال المدرسيّة من دون توفّر هذه القدرة، فهي أداة تعلّم وتعليم إضافة إلى كونها موضوع تعلّم. وتعتمد كفاية تطوير المهارات الكتابيّة والقرائيّة على مجموعة من المكوّنات أهمّها في هذه المرحلة:

- الربط بين الشفويّ والكتابيّ وتبيّن علاقة عمليّة الكتابة بأصوات الكلام، وتحويل أصوات الكلام إلى رموز مكتوبة وتهجئتها.
- اعتماد وضعيّات مبسّطة ومحسوسة تقود المتعلّم إلى تبيّن الحاجة إلى المكتوب وتكون هذه الوضعيّات حرّة أو موجهّة يقدّم المدرّس خلالها المساعدة اللاّزمة لمن يحتاجها.
- اعتماد الأسناد والوسائل والمعينات الجذّابة الّتي تشدّ الأطفال وترغّبهم في الكتابة والقراءة، والمناسبة لميولهم ورغباتهم ومرحلة نموّهم النّفسيّ.
- خلق الرّغبة لدى المتعلّم لاستعمال الأقلام والخطوط للتعبير كتابة عن بعض الأفكار الّتي يعبّرون عنها مشافهةً، أو عن الوضعيّات الّتي لهم بها علاقة حميميّة ككتابة أسمائهم وأسماء أمّهاتهم وآبائهم.

5. مجال العلوم والتقانة

يهدف هذا المجال في التعليم قبل المدرسيّ إلى تنمية حبّ الاطلاع والانتباه إلى الظواهر، والتّفكير وحلّ المشكلات، وتملّك مهارات التّفكير النّاقد المبكّر، ومساعدة الأطفال على استكشاف محيطهم وتنظيمه وفهمه واستيعابه وتعرّف الأشياء والموادّ وحالتها من خلال مجموعة من الأنشطة المقترحة. وتطوير قدرتهم على الملاحظة وصياغة الأسئلة والفرضيّات المبسّطة وربط العلاقات بين الظواهر والتنبّؤ بالنتائج، والتمييز بين الموادّ الحيّة واللاحيّة (الجامدة) وتمكينهم من التجريب والصنع وغيرها من مهارات الاستقصاء، والوعي بالعالم الطبيعيّ والماديّ(الفيزيائي)، والوعي التقاني.

ويمكن أن يتجلّى هذا المجال في أنشطة رياضيّة منطقيّة وأنشطة إيقاظيّة علميّة وفيزيائية وفي استعمال تقانة المعلومات والاتصال من خلال برامج وبرمجيّات في المتناول.

- **الرياضيات**

يعدّ تعليم الرّياضيّات من المهارات الأساسيّة الّتي تضبطها المنظومات التربويّة في العالم، إذ لا يخلو منهاج دراسيّ من مادّة الرياضيات ومن الأنشطة الرّياضيّة المنطقيّة بمكوّناتها المختلفة من جبر وأنظمة قيس وهندسة.

إنّ معرفة الأطفال بالرّياضيات تبدأ قبل دخول المدرسة، فهم يتعاملون مع الكمّيات والأرقام والعُملات وإنْ بصورة حدسيّة. لذلك تكون مهمّة التّعليم قبل المدرسيّ تنظيم هذه التّعلّمات وإدارتها من أجل تمكين المتعلّم من تنظيم تفكيره

وهيكلته. وتتركّز المحتويات الريّاضيّة في هذه المرحلة على الأعداد والعمليّات البسيطة عليها، والأشكال الهندسيّة والقياسات. وتهدف الرّياضيات في الطفولة المبكرة إلى تمكين الطفل المتعلّم من أن يكون قادرا:

- على هيكلة إدراكه للفضاء، والأشكال،
- التفكير المنطقيّ الممهّد لتعلّم الرياضيّات واكتشاف العلاقات المنطقيّة،
- التحسّس للعدد والعدّ والتصنيف والترتيب،

ومن الأنشطة الرياضيّة المُعدّة لهذه المرحلة:

- التصنيف، والترتيب، والمقارنة، والعلاقات، والفضاء، والزمن، والأشكال،
- تكوين المجموعات والعدّ وتحديد القياسات، مقاربة الكمّيّات،
- حلّ مشكلات بسيطة بإضافة عدد أو تنقيص عدد،
- الهندسة باعتماد الحواسّ والأدوات الهندسيّة (الخطوط المغلقة والمفتوحة،.. ما يلاحظ بالعين: أرى مستطيلا، مربّعا،..)
- الاتجاهات (اليمين، اليسار، فوق، تحت،..)

ويتمّ معالجة المفاهيم الرياضيّة وبنائها من خلال جملة من الوضعيّات مثل:

- الأعمال اليوميّة، تحديد تاريخ اليوم، تحديد الحضورات والغيابات، تحديد حالة الطقس، تعرّف أوقات الوجبة الخفيفة.
- الألعاب التنقّل، الأشكال..

- عرض مشاريع. استعمال لغة رياضيّة مبسّطة
- معاني العدد والعمليّات على الأعداد، معنى الفضاء والهندسة الأنماط/النماذج والتصنيفات، القياسات والمقارنة

وتقوم برامج الرياضيّات في هذه المرحلة على:

- اللّعب،
- تدريب على التفكير من خلال حلّ وضعيّات مشكل دالّة
- التّعلّم بالممارسة والملاحظة

- **النشاط الإيقاظيّ العلميّ**

ليست الأنشطة المتعلّقة بالعلوم البيولوجيّة والفيزيائيّة بالمرحلة السّابقة للتّعليم المدرسيّ إلّا إيقاظا للطفل إلى بعض الظواهر ذات الصلة الدّقيقة بجسمه وبيئته المحلّية من أجل تمكينه من الحفاظ على صحّته وحسن التّعامل مع مختلف مكوّنات البيئة، كالتعرّض إلى أجزاء الجسم، و شروط نظافته، والعناية بالأسنان، والتعامل مع حيواناته الأليفة، والماء، والتغذية السليمة، وغيرها من المسائل ذات الصّلة الوثيقة به.

ولا يتمّ التّعامل مع هذه الأنشطة كمادّة علميّة بمصطلحاتها الدّقيقة المغرقة في التفاصيل وإنّما من خلال أنشطة حسّيّة قائمة على الممارسة واللّعب والتجارب الحسّيّة المبسطة والملاحظة الموجّهة.

- **النشاط التقاني**

أصبح عالم الطّفل اليومَ عالما مدهشا مليئا بمختلف وسائل الاتّصال والتقانات الحديثة، وأصبح الطّفلُ تبعًا لذلك، عرضة لتأثيراتها. وعليه، فإنّه لا يمكن إرجاء التّعامل مع هذه الوسائل إلى المرحلة الابتدائيّة وهو، في المنزل تحت أنظار والديه أو في غفلة منها، يتعامل معها يوميّا. لذلك ينبغي أن تدمج أنشطة التربية التقانية في التعليم قبل المدرسيّ وأن تضبط لها محتويات تتناسب ونموّ الطّفل الذّهني وقدراته على أن يكون التّوقيت المخصّص للتّعامل معها محدودا. ويمكن أن يتناول التعامل معها استعمال الصورة، والفيديو ومشاهدة الأشرطة والقصص الهادفة المستثمرة في اللّغة قراءة وتواصلا.

على أنّه لا يمكن أن يكون إدماج التقانات هدفا في حدّ ذاته، وإنّما أداة توظّف في مختلف الأنشطة الأخرى كالتّربية الموسيقيّة من خلال الإنصات إلى قطع موسيقية وأناشيد وتحفيظها، أو تعلّم الحروف وقراءتها، أو متابعة قصص والتّحاور حولها أو إعادة سردها أو تصوّر نهاية لها، أو لتعليم العدّ والأعداد والمقادير، أو في التّعرّف على الجسم وأجزائه والمحافظة عليه، مع الانتباه إلى شروط استعمال هذه التقانات كالتّوقيت المخصّص لها، والمسافة الفاصلة عن الشّاشة، والجلسة المستقيمة المحافظة على الظّهر ، والإشارة إلى أخلاقيّات التّعامل معها بلغة ميسّرة ومن خلال وضعيّات مبسّطة.

ونقترح ألّا يكون النّشاط التقاني في هذه المرحلة مقتصرا على الوسائل الحديثة للاتّصال، وأن يشمل الأنشطة المنزليّة المبسّطة كالأنشطة الفلاحيّة المبسّطة (زراعة

نبتة، والعناية بها)، والمشاريع التّشكيليّة المبسّطة القائمة على التّصميم والتّخطيط والقصّ وغيرها، ومشاريع الطّبخ وإعداد أكلات صحّيّة لا تتطلّب جهدا أو استعمالا لأدوات خطرة. والهدف من هذه الأنشطة:

- تثمين قيمة العمل اليدويّ حتّى لا يفرّ منه الأطفال ولا يحتقرونه في حياتهم اللاّحقة.
- تربية الأطفال على العمل والمبادرة.
- تطوير جهازهم الحركيّ (الحركات الدقيقة والحركات الكبيرة)
- التربية على الاستدامة بالعناية بالبيئة والمحيط والمساهمة في الحفاظ عليه،...

إنّه من الضروري عند بناء منهاج مرحلة التعليم قبل المدرسيّ وتنفيذه تجنّب الخلط بين **إعداد** الطفل للتعليم الابتدائيّ و**استباق التعليم بالسنة الأولى بما يشبهها أو يتماهى معها**، فالتعليم في مرحلة الطفولة المبكّرة لا ينبغي أن تكون استباقا بمعنى أن يُدرّس الطفل ما ينبغي دراسته في المرحلة الابتدائيّة، بل عليها أن تعمل لحلّ الصّعوبات الّتي يمكن أن يواجهها المتعلّم عند التحاقه بالمرحلة الابتدائيّة. وهذه الصّعوبات منها ما هو اجتماعيّ نفسيّ علائقي ومنها ما هو بيداغوجيّ معرفيّ.

ويمكن القيام بهذه الأنشطة بالاستعانة بالخبرات والتّجارب المنجزة في كثير من النّظم التربويّة ببناء المنهاج التعليميّ المناسب، وتوفير الوسائل والأدوات، وتدريب المدرّسين التّدريب اللاّزم.

المجال	الموادّ والأنشطة الممكنة
مجال الصحّة البدنيّة	التربية البدنيّة التربية الصحّية
مجال الأنشطة الاجتماعيّة والأخلاقيّة	التربية الإسلاميّة أو التربية الأخلاقيّة
مجال الثقافة والفنون	الرسم (التربية الفنية والتشكيليّة) التربية الموسيقيّة المسرح (التربية المسرحيّة)
مجال العلوم والتكنولوجيا	الرياضيات الأنشطة الإيقاظية العلمية التربية التكنولوجية
مجال اللغات	التواصل الشفويّ التخطيط والكتابة القراءة

مجالات التعلّم ومناشطها بالتعلّم قبل المدرسيّ

مهارات الحياة في التعليم قبل المدرسي

1. تعريف مهارات الحياة

المهارات الحياتيّة - وفقًا لمنظّمة الصحّة العالميّة - هي قدرات نفسيّة لسلوك إيجابيّ تكيّفي يُمكن الشخص من التعامل بفعاليّة مع متطلّبات الحياة اليوميّة وتحدّياتها[1]. ويعرفها هنجر Hegner بأنها «مجموعة من المهارات المتّصلة بالبيئة الّتي يعيش فيها الطفل وما يتعلّق بها من معارف وقيم واتّجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنظّمة عن طريق مجموعة من الأنشطة والتطبيقات العمليّة، وتهدف إلى بناء شخصيّته المتكاملة بما يمكّنه من تحمّل المسؤوليّة والتعامل مع مقتضيات الحياة اليوميّة بنجاح وتجعل منه فرداً صالحاً.[2] كما تعرّف المهارات الحياتيّة بوصفها مهارات معرفيّة وغير معرفيّة عليا ومتقاطعة قابلة للنقل وذات أهمّيّة للتعليم، والمقدرة على التوظيف والتمكين الذّاتي والمواطنة النشطة، وقد جرى تحديد مجموعة من اثنتي عشرة مهارة أساسيّة لإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وهي التّواصل والتعاون والتفكير النقديّ والإبداع وصنع القرار والتعاطف والتفاوض وإدارة الذات واحترام التنوّع والصمود والمشاركة وحلّ المشكلات.[3]

1 WHO (2001) **Skills for Health: Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School**, INFORMATION SERIES ON SCHOOL HEALTH, Document 9, WHO, Geneva, p3.

2 نقلا عن منال مرسي و كندة أنطون مشهور، 2012، مدى توفّر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهوريّة العربية السورية، مجلة الفتح، العدد 48، مارس 2012، ص ص -355 373

3 يونسيف، المكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا، إعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: مقاربة الأنظمة والأبعاد الأربعة نحو تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين: الإطار المفاهيمي والبرامجي، ص 5

2. إدماج مهارات الحياة في منهاج الطفولة المبكرة

يُربّى الطّفل منذ سنواته الأولى على تبنّي القيم والتّصرّف وفقها، ولا يمكن أن ننتظر الطّفل حتّى يكبر لنعلّمه المهارات التّي تساعده على التّكيّف مع بيئته والتّفاعل معها، بل ينبغي أن يُربّى عليها منذ صغره من خلال إدماجها في أنشطة تعليميّة حقيقيّة بعيدا عن التكلّف والتصنّع.

ويتمّ إدماج المهارات الحياتيّة في المناهج التعليميّة وفق تصوُّرين، الأوّل، أن يُفرد لها منشط مستقلّ عن بقية المناشط المذكورة سابقا لتكون موازية لها، بمعنى أن تكُون كالقراءة والرياضيات والفنون لها أهدافها ومحتوياتها وحصصها المستقلّة، وتصوّر ثان، تكون بمقتضاه نشاطا أفقيًّا مدمَجًا في مختلف المناشط المذكورة إدماجا ضمنيًّا أو صريحا حسب طبيعة المنشط والوضعيّات التعليميّة المقترحة.

ومن الأفضل في هذه المرحلة العمريّة، التعامل مع المهارات الحياتيّة كنشاط مدمج، فلا تُخصّص لها حصص مستقلّة بل تُدمج في مختلف الأنشطة فتكون أفقيّة مخترقة لمجالات الأنشطة المختلفة. فالتفكير النّاقد، مثلا، مهارة يتمّ تطويرها في حصص التّواصل الشّفويّ، والعلوم والتّربية الأخلاقيّة والفنون وحتّى في الأنشطة البدنيّة من خلال إتاحة الفرصة للطّفل للتعبير عن مواقفه واتّجاهاته وإبداء رأيه وإصدار أحكام مبنيّة على حجج يُوجّه إلى إصدارها وفق معايير مضبوطة.

وتتساءل بعض البحوث عن خصوصيّة المهارات الحياتيّة وعموميّتها، بمعنى هل أن هذه المهارات واحدة مشتركة بين مختلف الدول والجهات وبين الأطفال والكهول، أم أنّها خاصّة تختلف باختلاف الجهة والفئة العمريّة؟

إنّ الاطّلاع على قائمات المهارات الحياتيّة الّتي وضعتها مختلف البحوث وتبنّتها مختلف المنظّمات والمنظومات، يرى تنوّعا واختلافها، ولكنّه يلحظ إمكانيّة تصنيفها إلى جملة من الفئات والمجموعات. ولا شكّ أنّ لكلّ جهة خصوصيّاتها ولكلّ مرحلة عمريّة ميزاتها لذلك قد يختلف التّركيز على هذه المهارة أو تلك حسب البيئة وحسب المرحلة العمريّة. وقد ضبطت منال مرسي وكندة مشهور[1]، مثلا، عشر مهارات لأطفال الرّوضات لا تكاد تختلف كثيرا عن تلك الموجودة في مختلف الأدبيّات ذات العلاقة، وهي **مهارات تقدير الذات** (فهم الذات، والعناية بالذات، واحترام الذات، والثّقة بالنفس...) و**مهارات شخصيّة** (تناول الطعام، والنظافة الشخصيّة، والعناية بالصحّة، والحماية من الأخطار ..) و**مهارات**

1 منال مرسي و كندة أنطون مشهور، 2012، مدى توفّر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهوريّة العربية السورية، **مجلة الفتح**، العدد 48، مارس 2012، ص ص -355 373

اجتماعيّة (التّعامل مع أفراد الأسرة، والتّفاعل مع الأصدقاء، والتعامل مع الغرباء، والتّعامل مع كبار السّنّ..) و**مهارات التّعامل مع المشاعر** (التّعبير عن المشاعر، وتقدير مشاعر الآخرين، ومشاركة الآخرين مشاعرهم التعامل مع ضغوط الحياة،...) و**مهارات الاتصال** (تكوين صداقات جديدة، والاتّصال اللّفظي وغير اللّفظي،...) و**مهارات حلّ مواقف الصراع بين الأطفال** (التّفاوض، والإقناع، وتقبل الاختلافات، وتقبّل الحلول، والتّنبّؤ بالأحداث، وفضّ الصّراع). و**مهارات اتّخاذ القرار وحلّ المشكلات** (التفكير التحليلي، والاعتماد على النفس، وتحمّل المسؤوليّة، والمرونة، والتّخطيط،..). و**مهارات القيادة** (الإدارة والتنظيم، وإدارة الوقت، وقبول الاختلافات في وجهات النظر، والرفض..) و**مهارات خاصّة بالتّعلّم** (القراءة والكتابة، والحساب،...) و**مهارات المواطنة** (التكيف مع المتغّيرات..).

إنّ قائمة المهارات الحياتيّة ليست نهائيّة ولا ثابتة ويمكن لكلّ نظام تربويّ أن يختار منها ما يتناسب وحاجته وخصوصيّة مشروعه المجتمعيّ. ويمكن أن يستأنس بالمهارات الحياتيّة الّتي اقترحتها اليونسيف[1] ويطوّعها حسب الحاجات الخصوصيّة للبيئة المحلّية.

1 شاركت منظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من 7 إلى 9 جوان 2016 بعمان، الأردن في الملتقى التشاوري الإقليمي الذي عقدته منظمة الأمم المتحدة للطفولة، المكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا لمناقشة التربية على المهارات الحياتية لفائدة دول المنطقة وتجويد التعليم والإسهام في تحقيق الأهداف الإنمائيّة وتعزيز مكانة التربية على المهارات الحياتية وعلى المواطنة في مناهج التعليم ومضامينه.

طرائق تعليم الطفولة المبكّرة

يقوم التعليم قبل المدرسيّ على طرائق وتقنيات في التّعليم والتّنشيط قربية من الطّفل تأخذ في الاعتبار خصائصه الذّهنيّة والمعرفيّة والنّفسيّة والجسديّة حتّى تمكّنه من المرور السّويّ والسلس إلى المدرسة الابتدائيّة وحتّى تنمّي فيه رغبته في التّعلّم وتسهم في تفتّح شخصيّته.

وتقوم هذه الطّرائق على:

- **التّعلّم باللّعب:**

فاللّعب يشجّع الأطفال على المشاركة الفاعلة في كلّ الأنشطة وعلى تبادل خبراتهم وتجاربهم وتنمية خيالهم، والعمل مع أندادهم وتطوير مهاراتهم الحسّ حركيّة، والتّواصل مع الآخرين، وربط علاقات الصّداقة، واستبطان القواعد واحترامها.

ويأخذ اللّعب أشكالا وصورا شتّى، مثل اللعّب الرّمزي الإيهامي، ولعب الاستكشاف، ولعب التركيب والبناء، واللعب الجماعيّ والمجموعي، ومختلف الألعاب الاجتماعيّة. كما يمكن اعتماد الألعاب الّتي يصنعها الأطفال بأنفسهم.

- **التّعلم بحلّ المشكلات واستخدام إستراتيجيات التّفكير**

إنّ تطوير العمليّات الذّهنيّة للطّفل من أوكد القدرات الّتي ينبغي على التّعليم قبل المدرسيّ تطويرها لضرورتها في خلق الرّغبة في التعلّم وتنمية الاستقلاليّة وتعزيز الثّقة بالنفس وإعمال العقل.

ويدرّب الأطفال في التّعليم قبل المدرسيّ على مواجهة مشكلات تناسب مستواهم في مختلف مجالات التعلّم المذكورة أعلاه، من خلال طرح أسئلة مفتوحة ليس لها إجابات جاهزة حتّى يمكّنهم من استدعاء مكتسباتهم وخبراتهم و إبداء آرائهم وإعمال تفكيرهم فيها وطرح فرضيّات وتجريبها والتّثبّت منها وعرض النّتائج الّتي يتوصّلون إليها ومناقشتها.

ويقوم المدرّس بتشجيع الأطفال على عرض التمشّيات وتدقيقها وتعديلها، و على تثمين ما يقومون به.

- **التعلّم القائم على الممارسة**

يقترح المعلّم على أطفال مرحلة التعليم قبل المدرسيّ وضعيّات تعتمد المحسوسات، وتمكّنهم من الممارسة، والتّجريب والتّكرار والإعادة. فالتعلّم ليس خطّيًا. ويعمل المدرّس، فضلا عن ذلك، على مساعدة الأطفال على التّعبير عما يقومون به، والتذكير بالهدف من حين إلى آخر.

تقييم برامج الطفولة المبكّرة وأنشطتها

تعاني برامج الطّفولة المبكّرة من معضلتين أساسيّتين، تتمثّل الأولى في اعتبار هذه المرحلة فقط طريقا لإعداد الطفل للتكيف المدرسيّ دون سواه من الأهداف، وبالتالي يتمّ التّركيز على التعلّمات والحدّ من البيداغوجيا القائمة على اللّعب والتّجربة الحسّيّة، وهذا ما يلاحظ كثيرا في مؤسّسات التعليم الخاصّ، وتتمثّل الثّانية في اعتبارها مرحلة قائمة بذاتها مستقلّة، وفيها يتمّ الاقتصار على اللّعب وتغليبه على غيره من الطرائق والمقاربات دون الانتباه إلى طرائق توظيفه في الإعداد للتعلّمات الأساسيّة من قراءة وكتابة وأنشطة رياضيّة منطقيّة، ودون الانتباه إلى العمليّات الضّروريّة للتهيئة الاجتماعيّة للطّفل للتّعامل مع قواعد العيش مع الآخر واحترام النّظم والقوانين.

وفي مقابل هاتين المعضلتين نجد في بعضها ميلا إلى تقييم قدرات الأطفال تقييما مدرسيّا، وأخرى تهمل التقييم إهمالا تامًّا معتبرة أنّ الأنشطة المنجزة في هذا المستوى لا تحتاج إلى تقييم. إنّ التقييم عمليّة مستمرّة، مصاحبة لكلّ نشاط إنسانيّ من أجلّ تطوير الممارسات وتعديلها والوقوف على جوانب العطالة فيها، وإيجاد الحلول المناسبة لها في الإبّان. على أنّ عمليّة التّقييم في مرحلة التعليم قبل المدرسيّ لا تعني دائما نظام إسناد الأعداد واحتساب المعدّلات ولكنّها تعني أساسا:

أ. مراقبة مدى:

- تناسب المناهج الموضوعة لهذا المستوى مع قدرات الأطفال.
- توافق كفايات المدرّسين مع المناهج ومع متطلّبات الأطفال في هذا المستوى.
- تحقّق الأهداف الموضوعة لهذا المستوى.

- تملّك الأطفال للمهارات والاقتدارات والكفايات المستهدفة من خلال:

ـ ملفّ الأعمال (البورتفوليو) والأثر المكتوب الّذي يتركه الطّفل في مختلف الأنشطة.

ـ ملاحظات تهمّ تقدّم الطّفل في إنجاز المهامّ الموكولة إليه، وموقفه من الأعمال المطالب بإنجازها، ومشاركته وانتباهه أثناء الشرح، واستقلاليّته وانخراطه في العمل ونسقه وإيقاعه في إنجاز العمل.

ب. اتخاذ القرار بـ:

- إعلام كلّ من له علاقة بالتّقدّم الّذي حقّقه الطّفل (الوليّ، الطبيب المدرسيّ،المؤسسة التربويّة..)
- ضبط خطط علاجيّة ملائمة
- تقديم المساعدة للطّفل في الإبّان

إنّ التقييم في هذه المرحلة يركّز على التّمشّيات أكثر منه على النّتائج، ويتابع نموّ كلّ طفل بالنّسبة إلى ذاته، أي بمقارنة المستوى الّذي بلغه بالمستوى الّذي كان عليه، وتحديد مواطن نجاحه والمواطن الّتي تحتاج إلى تدخّل ليبسّر مروره إلى مرحلة التّعليم الابتدائيّ. وتمدّ إدارة التّعليم قبل المدرسيّ وليّ التلميذ بهذه الملاحظات أو بنتائج التقييم والمتابعة دوريًّا من أجلّ ضمان التدخّل النّاجع في الإبّان، وفي آخر السّنة لاعتمادها في ضبط آليّات الدّعم والمساندة في بداية السّنة الأولى من التعليم الابتدائيّ.

إنّ هذه النتائج لا تهدف بتاتا إلى تصنيف التلاميذ ووسمهم بالضّعف أو النّقص وإنّما الهدف الأول والأخير إيجاد الحلول الكفيلة بمساعدة الطّفل على تحقيق أفضل ما يتناسب مع قدراته وإمكاناته.

تدريب المعلّمين العاملين بمدارس الطّفولة المبكّرة

لا يمكن وضع خطّة لتطوير تعليم مرحلة الطفولة المبكرة قبل التعليم المدرسيّ دون الحديث عن الموارد البشريّة الضروريّة لتأمين هذه المهمّة. إنّ مرحلة الطفولة المبكّرة مرحلة مميزّة يتطلّب الاعتناءُ بها مهاراتٍ وكفاياتٍ عاليةً لا تقلّ كفاءة ومهارة عن تلك الّتي تتطلّبها المراحل اللاحقة، فهي الأساس الّذي تبنى عليه شخصيّة الفرد لاحقا ومحدّدٌ من محدّدات نجاحه في المدرسة والحياة.

وعليه فإنّ «المؤهّلات المطلوبة في معظم البلدان الصّناعيّة للدّخول في مهنة التّعليم في مرحلة الطّفولة المبكّرة هي الحصول على تدريب خاصّ في هذا المجال. (...) ويعمل مربّون مدرّبون تدريبا عاليا إلى جانب العاملين غير المدرّبين في رعاية الأطفال[1].

ويمكن أن ينطلق العمل في التعليم قبل المدرسيّ في المدى القريب، بإعادة تأهيل مجموعة من المعلّمين العاملين في المدرسة الابتدائيّة حسب الملامح البيداغوجيّة والشّخصيّة وحسب الرّغبة والاختيار ليكونوا جاهزين للعمل بهذا المستوى. إنّ ما يلاحظ في كثير من الممارسات التّعليميّة لمدرّسي التّعليم الابتدائيّ الّذين تمّ تكليفهم بالعمل في التّعليم قبل المدرسيّ هو هيمنة سلوكهم التّعليميّ السّابق، فيعمدون إلى معاملة أطفال الخمس سنوات مثل ما كانوا يتعاملون مع أطفال الطفولة المتأخّرة، فيعتمدون التلقين والتجريد والإملاء

1 الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 20016، **التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة**، ص 29.

وتغليب الجوانب المعرفيّة على الأساليب والطرائق والأنشطة والعمل التعاونيّ والتّجريب والممارسة.

أمّا على المستوى المتوسّط والطويل، فإنّه من الضّروري أن يراعي تكوينُ المدرّسين الأساسيّ في مدارس مهن التّربية أو في الجامعات وكلّيات التربية الحاجةَ إلى تدريس هذا المستوى في برامج التّكوين. ويشمل التكوين بالإضافة إلى الموادّ المتّصلة بالمعارف المدرسيّة كالرياضيات واللغات والفنون، موادّ أخرى ضروريّة لا تقلّ قيمة كعلم نفس الطفل والبيداغوجيا والمقاربات البيداغوجيّة والنّظريّات التربويّة وطرائق التّنشيط والتّواصل وأخلاقيّات المهنة والنّصوص القانونيّة.

تمويل التعليم قبل المدرسيّ

إنّ مشروع إلحاق التّعليم قبل المدرسيّ بالتّعليم الابتدائيّ يتطلّب توفير التّمويلات اللّازمة بقطع النّظر عن مصدرها، خاصّة وأنّ عمليّة الإلحاق تقتضي المجانيّة. وتضاهي هذه الكلفة ما يتطلّبه الإنفاق على مستوى دراسيّ من مستويات الدراسيّة في المرحلة الابتدائية، وتشمل أساسا:

- توفير الفضاءات اللاّزمة لاستقبال هذا العدد من التلاميذ، مع العلم أنّ ربط قسم التّعليم قبل المدرسي بالمدرسة الابتدائيّة من حيث الفضاء قد لا يكلّف فضاءات جديدة خاصّة في المدارس الّتي بها فضاءات شاغرة زائدة عن حاجتها،
- توفير المناضد والكراسي الخاصّة بهذه الفئة العمريّة،
- توفير الوسائل والمعينات التّعليميّة الضّروريّة لتنفيذ المنهاج،
- توفير العدد اللاّزم من المدرّسين المؤهّلين للتعامل مع هذه الفئة أو تأهيل مجموعة من مدرّسي التّعليم الابتدائيّ للقيام بهذه المهمّة،
- إعداد منهاج للقسم قبل المدرسي في علاقة عضويّة بجوانب المنهاج المعتمد في التّعليم الابتدائي، يهيّئ التّلاميذ معرفيّا وذهنيّا للانتقال السّلس من مستوًى إلى آخر.

أمّا مصادر التّمويل، فإنّها نفسها المصادر المعتمدة في التعليم الابتدائيّ لضمان الاستمراريّة والديمومة، كما يمكن الاعتماد على الجهات المانحة وعلى المؤسّسات الماليّة غير الحكوميّة وكبرى المؤسّسات، بالإضافة إلى أطراف أخرى ذات العلاقة

بهذه المرحلة العمريّة إذا أخذنا في الاعتبار أنّ إلحاق هؤلاء الأطفال بالمدرسة الابتدائيّة ينبغي أن يمكّنهم من:

- الحصول على رعاية صحّيّة (زيارة طبيب الصّحّة المدرسيّة والممرّضين للقيام بعمليّات التّلقيح والكشوف الدّوريّة).
- الحصول على التّغذية اللّازمة لضمان نموّ كامل متوازن للأطفال والأخذ بيد الفئات الضّعيفة والمحرومة غير القادرة على توفير الوجبة الخفيفة الصّحّية المتوازنة.

وعليه يمكن للمؤسّسات ومنظّمات المجتمع المدني ومؤسّسات التّضامن الاجتماعّي المساهمة في التمويل بشرط أن تضبط معايير دقيقة وواضحة لقبول مساهمات مختلف الأطراف المتدخّلة حتّى لا يقابل هذا التمويل بفرض إملاءات تتنافى واستقلاليّة القرار في المؤسّسة التربويّة.

وإن بدا التّمويل في مرحلة الطّفولة المبكّرة وللوهلة الأولى عبئا جديدا يضاف إلى أعباء التّعليم العموميّ، فهو كما بيّنّا أكثر جدوًى وإيجابيّاته كبيرة، على المستوى البعيد، من حيث صحّة الطّفل وسلامته، وطول فترة التّمدرس، ولما له من انعكاسات اجتماعيّة واقتصاديّة على الفرد والمجتمع.

ويمكن لقطاع التّعليم الخاصّ المساهمة في هذا التّحدّي، على أن تضبط مؤشّرات دقيقة تراعي قدرات العائلات ومواردها، وأن يكون لكلّ مواطن الإمكانيّة في أن يسجّل ابنه بالتعليم العموميّ مهما كان دخله.

توصيـــات عامـــّة

لقد أصبح إلحاق التعليم قبل المدرسيّ بالتعليم المدرسيّ الابتدائيّ ضرورة ملحّة لمواكبة التغييرات الّتي تلحقها المجتمعات العربيّة والفوارق المرصودة في نسب الالتحاق بين الجهات والأسر وبين البنين والبنات، ولتجاوز الصعوبات المرصودة في المدرسة الابتدائيّة كعدم إكمال المرحلة الابتدائيّة أو إكمالها دون تملّك المهارات الأساسيّة في القراءة والكتابة والحساب.

ولضمان الرَّفع في نسبة القيد بمرحلة الطفولة المبكّرة، وتحسين أداء التعليم الابتدائيّ خصوصا والمنظومة التربويّة عموما، يوصى بإلحاق السنة (4-5 سنوات) بسلّم التعليم الابتدائيّ. ولتحقيق هذا الهدف يمكن التعويل على التّوصيات التالية:

- جعل السّنة الّتي تسبق التعليم الابتدائيّ كلّا متكاملا يشمل التّربية والرّعاية، فالبرامج النّاجحة الموجّهة إلى الطّفولة المبكّرة هي البرامج الّتي تجمع بين التّربية والرّعاية أيّ بين التّعليم والصّحّة والتّغذية.
- بناء مناهج خاصّة بهذه الفئة العمريّة تهيئ للتعليم الابتدائيّ يشرف عليها خبراء في جميع الاختصاصات ذات العلاقة: علم النفس، ومختلف تعليميات الموادّ، وعلوم التربية والبيداغوجيا، والقانون.
- إعادة بناء مناهج التّعليم الابتدائيّ وتصميمها بما يجعل سَّ ذنة ما قبل التّعليم الابتدائيّ ضمن مكوّناته، وهذا سيؤثّر في طبيعة المقاربات والفضاءات وفي تكوين المدرّسين وفي إعداد الوسائل التّعليميّة.
- مراجعة مكوّنات المنهاج ليشمل مختلف الجوانب في شخصيّة المتعلّم النّفسيّة والجسديّة والذّهنيّة وضمان نموّ شامل له.
- توحيد الإشراف على هذه الفئة من الأطفال سواء في التّعليم الخاصّ أو العموميّ بجعلها تحت نظر الوزارات المكلّفة بالتّربية لضمان مراقبتها ومتابعتها وتأهيل العاملين في هذا المجال.

- تهيئة الفضاءات وتوفير التّجهيزات والوسائل الضّروريّة لسير أنشطة هذه المرحلة، والعناية بالزّمن المدرسيّ المخصّص لهذه الفئة. يحسن رفع نسب البقاء اليومي في المدرسة لأنّ عديد الأسر في العالم العربي غير قادرة لسبب أو لآخر على العناية بأطفالها وتوفير الإعداد النّفسيّ والعاطفيّ وحتّى الصّحّيّ والغذائيّ.
- تكوين المدرّسين تكوينا خاصّا يستجيب لحاجات المنهاج وخصوصيّة المرحلة،
- وضع خطة وطنيّة للتعليم متكاملة تشمل كلفة التعليم واستراتيجيّات التمويل.
- إلغاء جميع الرسوم المدرسيّة باعتبارها عائقا هامّا أمام التحاق الفقراء بالتعليم عامّة وبالتعليم قبل الابتدائي خاصّة.
- مراجعة سياسة انتداب المدرّسين بالتعليم قبل المدرسي وتدريبهم.

وتجدر الإشارة إلى أنّه لا يكفي دعم التعليم قبل المدرسيّ وتوسيع برنامج تربية هذه المرحلة العمريّة لتحسين مردود المؤسّسة التعليميّة، وأنّه من الضّروريّ العمل على توعية الأسرة ذاتها وتحقيق مساهمتها الفعليّة في عمليّة التربية والرعاية من خلال:

- دعم التّعاون بين الأسر ومؤسّسات التّعليم قبل المدرسيّ في متابعة نموّ الأطفال نموّا سليما وجدانيًّا وعاطفيًّا وعقليًّا، والحدّ من العنف المسلّط عليهم والّذي يدخل الاضطراب على سلوكهم وعلى نماء شخصيّاتهم نموًّا سليما عبر وسائل الإعلام والدّورات التّدريبية للأمّهات والآباء.
- دعم التّعاون بين مؤسّسات التعّليم المدرسيّ ووسائل الإعلام في اختيار البرامج التربويّة والتعليميّة والتّثقيفيّة بعيدا عن العنف[1] وغرس نماذج نيّرة من الحضارة العربيّة وبيئتها وتقديم الموادّ العلميّة والتربويّة بلغة عربيّة ميسورة.

1 أشار تقرير البنك الدولي لتنمية الطفولة المبكرة أن «التأديب العنيف يهدّد كثيرا من الأطفال في بعض الدول العربية. ويشكل تأديب الأطفال جزءا هاما من تربية الأطفال إلاّ أنّ البحث أظهر أن التأديب العنيف يؤثّر سلبيا في التطوّر الجسدي والنفسي والاجتماعي للأطفال اليونيسف 2010 ،» ص45 مثلا

المراجع والمصادر

باللسان العربي

1. الأمانة العامة لجامعة الدول العربية إدارة الأسرة والمرأة والطفولة قسم الطفولة، 2004، **خطّةَ العمل العربية الثانية للطفولة 2004-2015**، تونس.
2. الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2016، **التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة**.
3. الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة، 2016، **التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة**.
4. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 2007، الملخص، ص25.
5. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 2012، ص 50.
6. الجمعية العامة للأمم المتّحدة، 1989، **اتفاقية حقوق الطفل** اعتمدت وعرضت للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 25/44 المؤرخ في 20 تشرين الثاني/نوفمبر 1989.
7. رائدا أيمن محمد شبكة، 2014، واقع إعداد الطفل ما قبل المدرسة في مصر في ضوء معايير الجودة الشاملة، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، العدد 16، ص578 - 608.
8. صفاء الكوقلي وكارويلين كرافت، 2015، **توسيع نطاق الفرص للجيل القادم: تنمية الطفولة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا**، توجيهات في التنمية، البنك الدولي، واشنطن دي سي.

9. عهد حقوق الطفل في الإسلام، اعتمد وفتح باب التوقيع والانضمام والتصديق عليه من قبل المؤتمر الإسلامي الثاني والثلاثين لوزراء الخارجية المنعقد في صنعاء - اليمن، خلال الفترة من 28 إلى 30 حزيران/يونيه 2005 الموافق 21 إلى 23 جمادي الأول 1426.

10. غانم بيبي وسوسن نور الله، 2013، **بناء قدرات المربّيات والمربّين في الطفولة المبكرة ورشة عمل إقليمية**، الأردن، عمان.

11. فريق عمل قياسات التعلّم، 2013، **سعيا لتحقيق التعليم العالمي: توصيات فريق عمل قياسات التعلم**، مونتريال وواشنطن دي سي، معهد اليونسكو للإحصاء ومركز التعليم العَالمي في مؤسسة بروكينجز.

12. كارول بيلامي، **وضع الأطفال في العالم 1999**، منظّمة الأمم المتّحدة للطفولة.

13. منال مرسي وكندة أنطون مشهور، 2012، مدى توفّر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهوريّة العربية السورية، **مجلّة الفتح**، العدد 48، مارس 2012، ص 355 - 373.

14. منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة، 2007، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع: **إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكّرة**، فرنسا، الملخّص.

15. منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة، 2015، **إعادة التفكير في التربية والتعليم: نحو صالح مشترك عالمي**، باريس.

16. منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة، 2015، **إعادة التفكير في التربية والتعليم: نحو صالح مشترك عالمي**، فرنسا.

17. منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 2015، **الشباب والمهارات تسخير التعليم لمقتضيات العمل**، منشورات اليونسكو، ص 45.

18. منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، 2013/4، **التعليم والتعلّم: تحقيق الجودة للجميع (الملخّص)**، منشورات اليونسكو.

19. منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، **التقرير الإقليمي للتعليم للجميع الخاصّ بالدول العربية للعام 2014**.

20. موسى نجيب موسى، 2015، **رعاية الأطفال الموهوبين**، دار مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن.

21. يونسيف، المكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا، **إعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: مقاربة المنظّمة والأبعاد الأربعة نحو تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين: الإطار المفاهيمي والبرامجي**.

22. وزارة العدل وحقوق الإنسان، **مجلّة حماية الطفل**، الجمهورية التونسية، تونس، 1995.

باللسان الأجنبي

1. Alain Bentolila, 2007, **La maternelle: au front des inégalités linguistiques et sociales**, rapport remis au ministre Xavier Darcos.

2. Action du GPE pour la protection et l'éducation de la petite enfance, 2016, note d'orientation,.

3. Bernard, J.M ; Tiyab, B.K & Vianou K, 2004, **Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone: bilan et perspectives de dix années de recherches de PASEC**. PASEC /COFMEN.

4. Fitshugh Dodson, 2006, **tout se joue avant six ans: les grandes étapes d'une éducation réussie**, Paris: Marabout.

5. Marie Gaussel, 2014, Petite enfance: de l'éducation à la scolarisation, **Dossier de veille scientifique**, n° 92, Institut français de l'éducation, p1.

6. Pascale Garnier, 2009, «Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle» **Revue française de pédagogie**, 169, 5-15.

1. WHO (2001) Skills for Health: Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/ Health-Promoting School, INFORMATION SERIES ON SCHOOL HEALTH, Document 9, WHO, Geneva.