أساليب تعلم الأطفال من الميلاد حتى سن الثالثة

إعداد

د.محمد خليفة إسماعيل متولي

رئيس مجلس أمناء مؤسسة تربية الطفولة المبكرة

يتعلم الرضع، مثل جميع الأطفال الصغار، عن طريق الاستكشاف النشط لبيئتهم، وهو ما يطلق عليه" *التعلم النشط"*. ووفقاً (French and Murphy,2005) ،فإن التعلم النشط للرضع والفطم هو "العملية التي من خلالها يستكشفون العالم إما من خلال: الملاحظة (التحديق في أيديهم)، الاستماع، اللمس (مداعبة ذراع أو زجاجة)، بسط اليد، الإمساك، اللعق، ترك الأشياء، تحريك أجسادهم (الركل، والانتقال، والحبو، الاستناد على الأثاث، والمشي)، الشم، التذوق، أو جعل الأشياء تحدث مع الأشياء المحيطة بهم (وضع الأشياء داخل وخارج الصناديق، رص الكتل ، دحرجة الكرة)"

إن بيئة التعلم النشط تبني الثقة والاستقلال والمبادرة في الأطفال الصغار. لضمان أن الرضع والفطم يستمتعون بهذه الفوائد وينجحون في مركز الرعاية البرنامج، يوجد خمسة عناصر للتعلم النشط وهي بمثابة توجيهات عملية للحاضنات:

١. **الأدوات:**

توجد أدوات بوفرة مناسبة عمريا يستطيع الطفل استخدامها بطرق متعددة. يتطور التعلم مباشرة من تصرفات الطفل المباشرة مع الأدوات.

٢. **معالجة الأشياء:**

يتوافر لدى الطفل فرص للاستكشاف (بكافة الحواس)، والمعالجة، والدمج، وتحويل الأدوات المختارة.

٣. **الخيارات:**

يختار الطفل ما يقوم به، و ينتج التعلم عن محاولات الطفل لتحقيق المصالح الشخصية والأهداف، لذلك من الضروري توافر فرص لاختيار الأنشطة والأدوات.

٤. **تواصل الطفل واللغة والتفكير:**

يقوم الطفل بتوصيل احتياجاته و مشاعره و اكتشافاته وأفكاره من خلال الحركات، والإيماءات، وتعبيرات الوجه، والأصوات، ولغة الإشارة، والكلمات. وعلى مقدمات الرعاية تقدير والانتباه إلى وتشجيع تواصل الطفل واللغة بشكل متبادل.

٥. **توفير أدوات مقدمات الرعاية:**

تقوم مقدمات الرعاية بتكوين والحفاظ على علاقات قائمة على الثقة مع كل طفل. يدرك مقدمات الرعاية ويشجعون نوايا، وتصرفات، وتفاعلات، وتواصل، واستكشافات، وحل مشكلات، وإبداع كل طفل.

- **يتعلم الرضع والفطم بكامل أجسادهم و بكافة حواسهم**

يقوم الرضع والفطم بجمع معلوماتهم عند كل تصرف — بالتحديق في وجه الأم أو مقدمة الرعاية، اللعب بأيديهم، لمس الزجاجة، قلب الكوب، لمس ملابس مقدمة الرعاية، مضغ كتاب أو لعبة، تفتيت البسكويت، رش الماء، ركل البطانية، البكاء عند بكاء طفل آخر، أو حمل دمية طفل. من خلال التآزر بين التذوق واللمس والشم والرؤية والأصوات والشعور والأفعال، فإنهم قادرون على بناء المعرفة. استخدم عالم نفس التطور جان

بياجيه Jean Piaget مصطلح "الحسي حركي " لوصف هذا الاتجاه المباشر الجسمي للتعلم. يشير مفهوم الحسي إلى طريقة جمع الرضع و الفطم للمعلومات عن العالم من خلال كافة حواسهم؛ أما حركي تشير إلى طريقة تعلمهم من خلال الحركة الجسمية.

تؤكد الأبحاث المستمرة على الدماغ مدى ملاءمة مصطلح بياجيه Piaget. يتطور دماغ الرضيع في شكل "موجات، مع أجزاء مختلفة من الدماغ تصبح نشطة "مناطق بناء الدماغ "في أوقات مختلفة وبدرجات مختلفة من الشدة " (Shore, 2003). إن الجزء الموجود في الدماغ والمتحكم في الوظائف الحسية والحركية يكون نشط جداً في الأشهر القليلة الأولى من حياة الرضيع، مما يجعل تعرض الرضيع للمثيرات البصرية والسمعية أمر في غاية الأهمية في هذا الوقت. في وقت لاحق، في الجزء الأخير من السنة الأولى من حياة الرضيع، يصبح جزء من الدماغ المرتبط مع العاطفة والقدرة على التفكير و التخطيط منطقة البناء النشط. هذا هو الوقت المناسب (عادة في الشهر الثامن) ليبدأ الطفل في التنظيم الذاتي وتشكيل علاقات قوية مع مقدمة الرعاية الرئيسية له.

يتعلم الرضع والفطم بالممارسة لأن أدمغتهم الصغيرة استعدت لربط الفعل بالإدراك الحسي (Meltzoff, Kuhl, Movellan, & Sejnowski, 2009). في بداية حياتهم، تأتي اكتشافات الأطفال عن أنفسهم و بيئتهم المباشرة من خلال الفعل— من خلال التلويح بأذرعهم، مشاهدة أيديهم، الركل، التقلب، الوصول للأشياء، الإمساك، إزاحة الأشياء، الشم، الاستماع، اللمس، اللعق، التذوق، الحبو و سحب أنفسهم، وقبل أن يتمكنوا من الكلام، فإنه أيضا من خلال الأفعال يعبرون للكبار المهتمين بهم عما يكتشفونه و يشعرون به — عن طريق البكاء، التلوي والتشنج، الابتعاد، العبوس، والتشبث، الاحتضان، التمتمة، المص، و النظر. إن مشاركتهم النشطة مع مقدمات الرعاية المهتمات بهم والمستجيبات لهم و مع الأدوات المثيرة للاهتمام والصعبة تمنحهم أساساً من الخبرة لتفسير عالمهم.

إن أفعال الرضع لا تؤثر فحسب على ماذا وكيف يتعلم الدماغ، لكنها أيضاً تؤثر على كيفية بناء الدماغ نفسه. حسبما ذكر كلا من Adrienne Tierney & Charles Nelson,2009)) تساعد الخبرات السليمة للأطفال في تحفيز وصلات الدماغ لتعمل بأقصى طاقة. على العكس من ذلك، فإن الظروف المعاكسة المبكرة تخلق بيئة كهروكيميائية عصبية مما قد يؤدى إلى ضعف القدرة ببنية الدماغ بجانب الآثار السلبية مدى الحياة. لذلك، " فإن التأثير القوي الاستثنائي للخبرة المبكرة على بنية الدماغ يجعل السنوات الأولى من حياة الطفل فترة هامة و فرصة عالية الحساسية لتطور الدماغ." يؤكد (Pam Schiller,2008) أنه للاستفادة من "نوافذ الفرص" المهمة تحتاج برامج الرضع والفطم إلى الارتكاز على أبحاث الدماغ وتوفير خبرات تدعم بوضوح اللغة، التطور الحركي، الاجتماعي ، و التطور الوجداني و المعرفي.

من المهم أيضا التأكيد على أن "الخبرة" ليست شيئاً سلبياً بأن يكون الأطفال مجرد متلقيين من البيئة ومقدمات الرعاية الموجودين بها. يؤكد كلا من (Tierney & Nelson,2009) أن الخبرة، لا نقصد بها الأحداث و الظروف التي تحدث ببساطة في حياة الفرد؛ ولكننا نُعرّف الخبرة بأنها التفاعل بين الفرد وبيئته. كذلك يرى Tierney & Nelson ، أن الأطفال الصغار هم عوامل فاعلة في صياغة خبراتهم. على سبيل المثال، إنهم يلاحظون أن هذا الطفل الذي يستجيب بسعادة عندما يغني له أحد الوالدين أو تغني له المعلمة قد يريد المزيد من الغناء. هذا يؤدي إلى المزيد من الخبرات مع الأغاني، التي قد تؤثر على تطور لغة الطفل وعمليات الدماغ التي تقوم عليها. لتحقيق التطور المثالي، يحتاج الرضع و الفطم إلى استخلاص المصادر من بيئاتهم بقدر حاجة الوالدين والمعلمات إلى توفير بيئة تمد يدها إليهم.

في مركز الرعاية، يتعامل الرضع أيضاً مع مقدمات الرعاية كشيء يمكن استكشافه. يشير (Daniel Siegel,1999) أن مقدمات الرعاية المربين والذين يقومون بالرعاية ويمنحون الاهتمام و يتفاعلون بالكلمات والأغاني واللمسات والابتسامات هم أفضل لعبة للطفل. بالنسبة للرضع والفطم، هي كل شيء مثير للاهتمام مثل العديد من الأشياء والألعاب الأخرى وعموما أكثر استجابة! لهذا السبب يقوم الرضع بدراسة وجه مقدمة الرعاية، يستمعون إليها ويستجيبون لنبرة صوتها، يعرفون رائحتها، ويشعرون بالراحة على ذراعها وجسمها. يقوم الفطم باستغلال مقدمات الرعاية للتعلم و الاسترخاء قبالتهم أو لتثبيت أنفسهم أثناء الحركة في وضعية الجلوس أو الوقوف. إن أربطة حذاء المعلمة وشعرها ومجوهراتها ونظارتها وملابسها توفر مجموعة متنوعة من الملمس والألوان التي يلمسونها ويمسكون بها.

تشكل زيادة الحركة خبرات تعلم جديدة. عندما يتعلم الأطفال الجلوس دون مساعدة، فإنهم يجدون أن لديهم حرية أكبر لرؤية الأشياء والوصول إليها والتعامل معها. كلما سنحت الفرصة للرضع المتحركين بالحبو ودفع أنفسهم لأعلى والتسلق على أي سطح جذاب. يستمتع الفطم بالتوازن والاستقامة والمشي بخطوات ثابتة، والحرية بالمشي والجري و التسلق على ارتفاعات جديدة. كما أنهم يستخدمون قوى التنقل الجديدة لنقل الأدوات من مكان إلى آخر. إنهم يقومون بسحب ودفع العربات ولعب الأراجيح وسحب الكراسي أو صناديق كبيرة إلى مكان مرغوب أكثر. قد يحاولون دفع وسحب حوض كبير من الكتل، سيكتشفون أنه لا يتحرك، سيقومون بإفراغه من الكتل و المحاولة من جديد. إن الرضع والفطم المتحركين ما هم إلا أدوات وألعاب متحركة.

يتفاعل الرضع والفطم مع الأشخاص ويتعاملون مع الأدوات، إنهم يشكلون مرجع من المعرفة حول ما تشبهه الأشياء والأشخاص، ما يقومون به، وكيف يستجيبون إلى أفعال محددة. إن ما قد يبدأ بحركة عشوائية ـــ كالتلويح بملعقة خشبية وبالصدفة تصطدم بصندوق من الورق المقوى ـــ ينجم عنه اكتشاف رائع و يتكرر عمداً مراراً وتكراراً. من خلال هذا التكرار، يكتسب الأطفال شعوراً بتحقيق الهدف والإتقان؛ إنهم يستمتعون بالشعور بكامل أجسامهم وصلابة الملعقة الخشبية والمقاومة المتينة للصندوق. في وقت لاحق، فإن هذه المعرفة التجريبية تؤدي بهم إلى محاولة القيام بسلسلة إجراءات حتى الأكثر تعقيداً، مثل التقليب بالملعقة و رص الصناديق. بالنسبة للرضع و الفطم، فإن التعلم من خلال العمل يتضمن مواجهة وحل مشكلات مناسبة للرضع والفطم (ما الذي يسبب هذه الضوضاء؟ كيف يمكنني تكرار ذلك؟) وفي هذه العملية، يتم تشكيل أفكارهم عما يقوم به الأشخاص و الأشياء وكيفية الاستجابة إلى أفعال شخص ما.

إن مقدمات الرعاية اللاتي تستندن في برامجهن على مبادئ التعلم النشط يفهمن ويدعمن حسية الرضع والفطم، ومنهج استخدام الجسم بالكامل للتعلم. يحترمن ويفهمن حاجة الأطفال المستمرة للمساحة والأدوات ووقت الاستكشاف. وبما أنه من المتوقع من الرضع والفطم مسك وحمل الأشياء ووضع الألعاب والأشياء الأخرى في أفواههم، فإن مقدمات الرعاية يوفرن ألعاباً آمنة وكبيرة جداً حتى لا يمكن ابتلاعها ويقمن بتصميم أماكن لعب تؤمن كلا من الراحة والأمان. وتحسباً للعاب واللزوجة، تقوم مقدمات الرعاية بتعقيم الأدوات التي يستخدمها الأطفال. يشجعن فضول وحركة الأطفال؛ يحترمن حاجاتهم للحبو والمشي و الجري وحمل أو تحريك الأدوات من مكان لآخر؛ يخلقن بيئات آمنة وفسيحة حيث يمكن حدوث ذلك.

- **يتعلم الرضع و الفطم لأنهم يريدون التعلم**

"يأتي الرضع و الفطم يأتون إلى مراكز الرعاية مع أجندة التعلم الخاصة بهم ـــ منهجهم الخاص. مسلحين بالدافع الفطري للتعلم والاستكشاف، و مع السعي المستمر للمعرفة، يتعلمون مما يرونه ويسمعونه ويشعرون به و يتذوقونه ويلمسونه. ويفعلون ذلك دون الحاجة إلى التلقين. لديهم موقف شمولي تجاه التعلم، مع دروس اجتماعية ووجدانية ونفسية ولغوية وجسدية تنبع أحيانا من نفس الخبرة". (Lally Ronald ,2009)

حتى الرضع الأصغر سناً يقومون باختيارات و قرارات بسيطة طوال اليوم ـــ اختيارات حول ما ينظرون إليه؛ سواء للوصول إلى هيكل أو الخشخيشة أو الشريط؛ سواء التمسك بملعقة خشبية أو الذهاب إلى الكرة؛ متى يشرب من الزجاجة أو يقف فحسب ويحملق؛ سواء يشاهد الظلال على الحائط بجوار السرير، يجذب انتباه شخص ما، أو يتمتم مع دمية دب ؛ ومتى يتوقف عن اللعب ويذهب لينام.

مع تطور الرضع في مرحلة الفطام، فإن الاختيارات والقرارات تزداد تعقيدا- سواء الصعود إلى حضن مقدمة الرعاية أو الاستقرار في وسادة كبيرة مع كتاب، ما يلعب به الطفل بجواره، كيفية تسوية عجينة اللعب، كيفية وضع جميع لعب الحيوانات لتناسب الحقيبة، كيفية تناول البسكويت ، ما هي الأشياء المريحة التي يصطحبها في وقت النوم (دمية ، بطانية، كتاب) ، ما يجب استخدامه لمسح أي انسكابات، كيفية الوصول إلى الأشياء البعيدة. يشير الرضع والفطم إلى الأشخاص والأدوات والخبرات التي يفضلونها، يقررون ما سيكتشفونه، يعرفون كيفية حل المشكلات وإنجاز المهام الهادفة. باتخاذ خيارات وقرارات مناسبة للرضع والفطم، فإنهم يكتسبون شعوراً بالتحكم الذاتي والفاعلية ـــ أنا *شخص يمكنه القيام بأشياء* ! (بدلاً من شخص تُنجز له الأشياء).

في البيئة الداعمة مع الفرص والتفاعلات المناسبة، يتصرف الأطفال الصغار جداً بمزيد من الضبط الذاتي والاستقلال. يصبحون متشوقين لمعرفة أقرانهم وغيرهم من مقدمات الرعاية. بروح المغامرة والاستكشاف، يقومون بالتدحرج و الحبو وبالنهاية يمشون بمفردهم لاكتشاف المجهول في العالم الاجتماعي والمادي بعيداً عن الوالدين ومقدمات الرعاية. يقومون بفتح وغلق الأبواب؛ يلعبون ألعاب الاختباء البسيطة؛ يصطادون الألعاب المختفية والأشخاص والحيوانات الأليفة؛ يبحثون عن رفاق؛ يتسلقون أعلى وأسفل الدرج؛ ينظرون في الكتب مع أقرانهم؛ و يملؤون ويفرغون الرفوف والصناديق والحقائب والسلال. وأحياناً ما تثير جرأتهم مشاعر البهجة والإتقان — رضيع يحبو وراء الأريكة ويعثر على كرة، أو فطيمان يقفان على النافذة يشاهدان أطفالاً أكبر سناً يلعبون بالخارج في الفناء. في أحيان أخري تخيفهم مغامراتهم— طعم الكرة الموجودة وراء الأريكة يبدو غريباً، كلب ينبح على الأطفال بالخارج— ويعودون بسرعة إلى الوالدين أو مقدمات الرعاية لتوفير الراحة والطمأنينة. ولهذا السبب، فإنه في نفس الوقت الذي يصبح فيه الرضع والفطم مستقلين وفضوليين، فإنهم يعتمدون أيضا على العلاقات الاجتماعية القوية مع مقدمات الرعاية الأساسيين في حياتهم لتأكيد استقلالهم الذاتي.

وقد لاحظ عالم النفس إريك إريكسون (Erikson,1960/1963) أن الفطيم يحتاج إلى دعم مقدمات الرعاية بدلاً من الانتقاد والكبت والتوبيخ: " *كما تشجعه بيئته على ' الوقوف على قدميه ' ، يجب أن تحميه من الخبرات التعسفية من التوبيخ والشك المبكر.*" (يعتمد المتعلمون الصغار المستقلون على علاقات اجتماعية يُعتمد عليها. في الحقيقة، " من المعروف الآن أن...العلاقات والخبرات مع مقدمات الرعاية موضع الثقة هي أساس كل التعلم" (Lally, 2009).

مع مرور الوقت، وفي روضة التعلم النشط يطور الأطفال الصغار جداً الرغبة والقدرة للعمل بثبات وأن يكون لهم تأثير على الناس والأشياء. عندما يتم إحباط مبادرات الأطفال بصورة تعسفية ومتكررة — "لا تلمس ذلك!" "ابعد يدك عن فمك!" "توقف عن الخبط!" "اجلس بهدوء!" "ابتعد عن ذلك" "ابتعد من هنا" — يبدأ الأطفال في الشك في قدراتهم الذاتية. على النقيض من ذلك، "عندما يشعر الأطفال أنهم يمكنهم الاعتماد على أشخاص مهمين و محبوبين لتوفير الراحة، فإن لديهم أساس قوي من الثقة التي تسمح لهم لاستكشاف المناطق المحيطة بهم" (Hyson, 1994). بدعم مقدمات الرعاية لمبادراتهم، فإن الرضع والفطم— الأطفال بكافة الأعمار— يستمتعون بالمخاطر والرضى بالتعلم الإبداعي والحوار الاجتماعي.

من الناحية العملية، فإن المقصود من ذلك أن مركز رعاية الطفل يدعم تطور الأطفال الصغار إذا تم تزويده بأدوات آمنة ومناسبة وصعبة وسهلة المنال لاستكشاف الأطفال. في مثل تلك الروضات، تدعم مقدمات الرعاية أولويات الأطفال وينتبهن إلى تفضيلات الأطفال وتلميحاتهم.

يتواصل الرضع والفطم بما يعرفونه

"يأتي الأطفال إلى العالم مستعدين للتواصل مع مقدمات الرعاية، المستعدين أيضا للتواصل معهم. يعتمد بقاءهم وصحتهم على قدرتهم في التواصل مع مقدمات الرعاية". (حتى قبل بدء اللغة المنطوقة، يقوم الأطفال بالتواصل و تمثيل احتياجاتهم وخبراتهم (Vallotton, 2008). يبدأ الرضع في التواصل المتعمد في وقت مبكر من عمر الستة أشهر، وبعمر العشرة أشهر، عادة ما يتوافر لدى الرضع مرجعاً من السلوكيات الاتصالية التي تشمل الألفاظ والإيماءات مثل الإشارات والأداء. ببلوغ الشهر الثاني عشر فإنهم يتعمدون استخدام الإيماءات للتأثير على الحالة النفسية للأخرين لتغيير مزاج مقدمة الرعاية من الاستهجان أو القلق إلى الابتسامة (Tomasello, Carpenter, & Liszkowski, 2007).

يسعى الرضع والفطم بشغف إلى التواصل المباشر مع أولياء الأمور والأفراد الآخرين من العائلة ومقدمات الرعاية واستخدام استراتيجيات متنوعة لتوصيل رغباتهم. في البداية، يبكي الرضع — من أجل التغذية، والراحة، والأمان والنوم. كلما استجاب الأشخاص لهم، فإنهم يتواصلون — من أجل متعة المشاركة وإطالة الحديث المتبادل وجهاً لوجه. إنهم يحملقون ويبتسمون لأولياء أمورهم ومقدمات الرعاية. يعبسون ويمرحون عندما يبدو مذاق المياه أو العصير في زجاجاتهم مختلف أو عندما يسمعون ضوضاء مختلفة. يحركون أيديهم وأذرعهم وأرجلهم بإثارة وسعادة ورضا. يتحدثون بنعومة مع الأشخاص المفضلين والحيوانات الأليفة والألعاب. يبدؤون في التمتمة وتكرار الأصوات المتحركة والساكنة التي يسمعونها في المحادثات. تدريجياً، فإن هذه التمتمة تأخذ شكل تصريفات وإيقاعات الكلام البشري حيث أنهم يحاولون الانضمام إلى محادثات متبادلة في المحادثات الاجتماعية.

من المثير للاهتمام، فإن سماع الأطفال المعاقين أو الأطفال من الوالدين الصم الذين يتعرضون للغة الإشارة منذ الولادة يبدؤون أيضاً "بالثرثرة" بأصابعهم قبل أن تأخذ الإشارات أشكال العلامات التقليدية (Buckley, Bird, & Sacks, 2006).

عندما يبدأ رضيع أو فطيم في التحدث، تكون اللغة الأولى مبسطة ومختصرة. يسمع الأطفال الصغار ويفهمون اللغة لوقت طويل قبل أن يتمكنوا من نطقها بأنفسهم في شكلها النحوي القياسي. في هذه الأثناء، يقومون بربط الأصوات والإشارات والكلمة بأسلوب ملائم لهم.

عندما يتعلم الأطفال الصغار عادة سماع لغة إشارة طفل في نفس الوقت الذي يسمعون فيه اللغة المنطوقة، فإنهم يقومون بدمج الإشارات والكلمات البسيطة. ووصولاً إلى هذا النظام المزدوج من التواصلات يقوم هذا بدوره بتيسير تطوير مهارات اللغة الشفهية لديهم (Goodwyn, Acredolo, & Brown, 2000).

من خلال توصيل ما يشعرون به ويكتشفونه إلى مقدمات الرعاية المرسلين والمستقبلين، يدخل الرضع والفطم إلى الحياة الاجتماعية الدائمة للمجتمع، حيث يتواصلون مع الآخرين، يختبرون أفكارهم، يكتسبون التغذية الراجعة حول أفعالهم وشعورهم وتصوراتهم.

لذلك يجب أن تظهر مقدمات الرعاية اهتماما خاصاً لأفعال الأطفال وأصواتهم وتعبيراتهم و إشاراتهم و كلماتهم. يشاهدن ويستمعن بعناية إلى الأطفال ويمنحنهن مساحة كافية في المحادثة للتعبير عن أنفسهم بأسلوبهم الخاص. يمكّن الأطفال من كلا من سماع اللغة ومن المشاركة كشركاء فاعلين في التواصل.

يريد الرضع والفطم التواصل وتوصيل المعنى. بقدر ما يتم دعم هذه الرغبات باحترام، كلما أصبحوا يتواصلون بشكل أفضل. إن براعة الأطفال اللاحقة في التحدث والاستماع والقراءة والكتابة تمتد جذورها إلى المشاركات المبكرة جداً التي يشكلونها مع الوالدين ومقدمات الرعاية الداعمين الذين يستغرقون وقتا طويلا للحديث والاستماع إليهم بعناية. إن مثل هؤلاء مقدمات الرعاية يفهمون أن الرضع والفطم "يتحدثون" بأسلوبهم الخاص *ويريدون* التحدث، حتى قبل أن يبدأوا في استخدام الكلمات المناسبة.

يتعلم الرضع والفطم في سياق العلاقات موضع الثقة

من أجل التعلم والتطور، يحتاج الأطفال إلى نوع من البيئة الغنية عاطفياً وهي ما وصفها إريكسون Erikson (١٩٦٣/١٩٥٠) بالثقة الداعمة بدلاً من عدم الثقة.. إن حجر الأساس للتطور البشري الصحي هو "الثقة الناشئة من الرعاية" كما وصفها إريكسون Erikson. " إن أول إنجاز اجتماعي للرضيع هو قدرته على ترك والدته بعيداً عن نظره دون قلق أو غضب لا مبرر له، حيث أصبح لديه اليقين الداخلي فضلا عن إمكانية التنبؤ الخارجي " إن الأطفال الذين يشكلون علاقات إيجابية متبادلة مع أولياء الأمور ومقدمات الرعاية يستفيدون من تلك العلاقات من أجل الشجاعة لاستكشاف العالم بعيداً عن رعاية مقدمات الرعاية.

بالرغم من أن الرضع والفطم لديهم دوافع ذاتية قوية للتعلم بكامل أجسادهم وبكافة حواسهم ولتوصيل ما يعرفونه، إلا أنهم يعتمدون على إيجابية ودفء العلاقات موضع الثقة حتى يستطيعوا القيام بذلك. ينبغي على أولياء الأمور أن " يكونوا قادرين على تمثيل قناعة عميقة وإلى حدما جسدية، بأن هناك مغزى لما يقومون به "

ومن خلال أفعالهم، عندما ينقل أولياء الأمور ومقدمات الرعاية اعتقادا متأصلاً في قيمة الأطفال الجوهرية، يطور الأطفال شعوراً متمكناً من الثقة، والتوصب البشري، و رغبة لاستكشاف العالم. لذلك فإن مقدمات الرعاية يلعبن دوراً مهماً جداً في التأثير على كيفية اهتمام الأطفال برؤية عالمهم وكيف يشعرون بأنفسهم وبالآخرين (Lally, 2009).

من خلال الشعور العميق، والتفاعلات المتبادلة المضبوطة بدقة، يطابق أولياء الأمور ومقدمات الرعاية مشاعر الطفل ومستوى الاهتمام لنقل احساسهم بما يشعر به الطفل. يتعلم الطفل الثقة في أن مقدمة الرعاية سوف تستجيب له وفي الوقت نفسه، يثق الطفل في نفسه بأنه سيحصل على استجابة مرضية من مقدمات الرعاية، بهذه الطريقة، يكتسب الطفل ثقة.

إن الأطفال الذين يشعرون في العلاقات بالثقة، ربما يعرفون إلى حد ما أن أولياء الأمور والمعلمات سوف يدعمونهم من خلال تحديات وإنجازات جديدة – انظر! استطيع أن أقف بمفردي! – وتوفير الراحة والتواصل عندما تصعب الأمور- ساعدوني! أسمع ضجيج مخيف! وكما كتب Rodd) (Jillian,1996 إنهم يتعلمون أن "العالم الذي يعيشون فيه هو مكان آمن ومحبب و أن الأشخاص الذين يهتمون بهم يمكن الثقة بهم لتلبية احتياجاتهم على الفور وبإيجابية وباستمرار. إذا تعلم الرضع أنه يتم تقديرهم والعناية بهم واحترامهم كأعضاء مهمين في المجموعة، سيكون لديهم أساس قوي يمكن من خلاله الاستكشاف والتعلم عن العالم بثقة".

بدون العلاقات موضع الثقة، يمكن أن يخسر الأطفال الإرادة للحياة. لقد اكتشف كلاً من (Spitz Rene,1945) والباحث في تعلم الحيوان Harlow) (Harry,1958 أن الرضع البشرين والقرود الذين نشأوا دون اتصال جسدي عن قرب واهتمام بحب قد يفشلون في التطور بشكل طبيعي وقد يموتون أيضاً، بالرغم من توفير احتياجاتهم من الغذاء والمأوى والعناية الجسمية بشكل كاف.

أكدت أبحاث الدماغ بإثبات تأثيرات مماثلة على أطفال من أمهات أصيبت بالاكتئاب (Shore, 2003) ورضع وفطم نشأوا في مجموعات كبيرة في دور أيتام أوروبا الشرقية بها نقص في الموظفين (Talbot, 1998). قد كشفت خرائط النشاط الكهربائي للدماغ أن الضغط النفسي يمكن أن يعوق النشاط الصحي للدماغ، وتحت الظروف القاسية الممتدة من الضغط النفسي والجسمي، قد يقف الدماغ تماماً. بدون وقود علاقات الثقة، قد ينغمر الأطفال بمشاعر الخوف والحزن والأسى ويصبحون بشكل متزايد سلبيين وغير قادرين على القيام بأي إشارة لطلب المساعدة. ومع "العلم" بأن الآخرين لا يستجيبون إلى محاولاتهم للتواصل ، فإنهم ينسحبون من العالم "ويفشلون في التطور".

على النقيض من ذلك، فإن علاقات الثقة تعزز التطور الجسمي والصحي والعاطفي. علاوة على ذلك، فإن كل علاقة ثقة تؤدي إلى أخرى؛ *إن الطفل الذي لديه على الأقل علاقة واحدة آمنة من المرجح أن يطور علاقات آمنة مع أشخاص أخرين في العالم، مثل الأجداد ومقدمات الرعاية والأطفال الآخرين المألوفين، ومتخصصي رعاية الأطفال والتربية. إن علاقات الرضع مع الأشخاص الآخرين، مثل مقدمات الرعاية ، لا تعد مُهددة للعلاقة الوطيدة بين الأم والطفل بل (يعتقد) أنها تساهم في تنمية شعور الأطفال بالثقة في العالم والأشخاص به* (Rodd, 1996, p.30)

ثم يحدث التعلم النشط في سياق اجتماعي مكثف حيث تكون به علاقات الثقة ضرورية. أظهر البحث بين علماء الدماغ وعلم النفس المعرفي أن المؤشرات الاجتماعية تساعد على إبراز ما و متى يتعلم الأطفال (Meltzoff et aI., 2009). أظهرت الدراسات أن التعلم المبكرة يحدث بسهولة أكبر عندما يَقدم من قبل شخص بدلا من جماد. علاوة على ذلك، فإن التفاعلات الاجتماعية — أبرزها التقليد، والاهتمام المشترك، والتعاطف— تيسر الفهم المعرفي للطفل الصغير. استناداً إلى البحوث التراكمية في العقود الأخيرة، فقد عرف علماء نفس التطور ومتخصصو الصحة النفسية أن فاعلية مراكز الرعاية المبكرة تجمع بين التدريس والرعاية، بجانب الدعم العاطفي وتيسير التعلم بشكل متزامن (Hauser-Cram, Warfield, Shonkoff, & Krauss, 200l). بعبارة أخرى، "فإن التعلم والحب ليس متباعدان كما كنا نظن من قبل" (Lally, 2009).

نظرا للضرورة المطلقة لعلاقات الثقة من أجل التعلم والتطور، كيف تبني مقدمات الرعاية وتحافظ على مثل هذه العلاقات مع الأطفال في رعايتاهن؟، وصفت (Owen ,Margaret T.,1996) أنواع السلوك الذي أظهرته مقدمات الرعاية المشاركون في علاقات الثقة مع الأطفال الصغار جداً:

- ***الحساسية لعدم توتر الطفل:*** تستفيد مقدمة الرعاية من لعب الطفل.
- ***الانتباه الإيجابي:*** تستمتع مقدمة الرعاية بأفعال واستكشافات الطفل.
- ***نقص السلبية***: توصل مقدمة الرعاية الدفء والاحترام.
- ***المشاعر المشتركة:*** تقدر مقدمة الرعاية مشاعر الطفل، من السرور إلى الإحباط.
- ***الاتصال الجسمي الإيجابي***: لمقدمة الرعاية تفاعلات جسدية دافئة مع الطفل، منها العناق والحضن والحمل والتمسيد والاحتضان من الخلف.

- ***التجاوب اليقظ***: تتجاوب مقدمة الرعاية بسرعة إلى إشارات الطفل وأساليبه، وتواصل وحديث الطفل؛ تعطي الطفل كامل اهتمامها.
- ***التحفيز***: تتحدث مقدمة الرعاية مع الطفل، تخبره بما سيحدث بعد ذلك، تشجعه على حل المشكلات، وتقرأ له.

إن هذه السلوكيات التي تبني الثقة والتبادل الاجتماعي الحيوي، تشكل أسلوب تفاعل مقدمات الرعاية مع الرضع والفطم طوال اليوم.

إن الحاجة إلى تشكيل والحفاظ على علاقات ثقة مع الرضع والفطم في رعايتها تشكل كل جانب من دور المعلمة وتوجه القرارات التي يتخذها البرنامج حول التوظيف. لأن علاقات الثقة أمر حيوي جداً، تبذل البرامج قصارى جهدها لضمان أن مقدمات الرعاية يعملن في فرق، ولكل فريق عضوة مسؤولة عن مجموعة صغيرة من الأطفال تبقى في رعايتهم منذ العام الأول والتالي وحتى طوال مدة التحاقهم بمركز الرعاية. إن استمرارية الرعاية التي تنشأ من هذا التنظيم تدعم تطور علاقات الثقة بين الطفل ومقدمة الرعاية، وبين مقدمة الرعاية والأسر، وبين مقدمات الرعاية أنفسهن. لمزيد من المعلومات حول استراتيجيات استمرارية الرعاية وكيفية دعمهن لتطور الرضع والفطم.

يتفاعل الرضع والفطم مع الأشخاص ويتعاملون مع الأدوات، إنهم يشكلون مرجع من المعرفة حول ما تشبهه الأشياء والأشخاص، ما يقومون به، وكيف يستجيبون إلى أفعال محددة. بالنسبة للرضع و الفطم، فإن التعلم من خلال العمل يتضمن مواجهة وحل مشكلات مناسبة للرضع والفطم (ما الذي يسبب هذه الضوضاء؟ كيف يمكنني تكرار ذلك؟) وفي هذه العملية، يتم تشكيل أفكارهم عما يقوم به الأشخاص والأشياء وكيفية الاستجابة إلى أفعال شخص ما.

إن مقدمات الرعاية اللاتي تستندن في برامجهن على مبادئ التعلم النشط يفهمن ويدعمن حسية الرضع والفطم، ومنهج استخدام الجسم بالكامل للتعلم. يحترمن ويفهمن حاجة الأطفال المستمرة للمساحة والأدوات ووقت الاستكشاف. وبما أنه من المتوقع من الرضع والفطم مسك وحمل الأشياء ووضع الألعاب والأشياء الأخرى في أفواههم، فإن مقدمات الرعاية يوفرن ألعاباً آمنة وكبيرة جداً حتى لا يمكن ابتلاعها ويقمن بتصميم أماكن لعب تؤمن كلا من الراحة والأمان. تحسباً للعاب واللزوجة، تقوم مقدمات الرعاية بتعقيم الأدوات التي يستخدمها الأطفال. يشجعن فضول وحركة الأطفال؛ يحترمن حاجاتهم للحبو والمشي والجري وحمل أو تحريك الأدوات من مكان لآخر؛ يخلقن بيئات آمنة وفسيحة حيث يمكن حدوث ذلك.

- **يتعلم الرضع و الفطم لأنهم يريدون التعلم**

للرضع والفطم دوافع ذاتية قوية للتعلم والاستكشاف — بطريقتهم الخاصة، وبوسائلهم الخاصة. يتطور التعلم من نشاطهم المحفز في حد ذاته. ليس لأحد أن يأمرهم بالتعلم أو حثهم للعمل. إن اختياراتهم ورغبتهم في الاستقلال الذاتي والمبادرة تتولى ذلك الأمر! في الواقع، بالملاحظة المنزلية الواسعة لأطفال بعمر ١٢-١٥ شهراً وأطفال بعمر ٢٤-٢٧ شهراً، اكتشفت الأبحاث أن أكثر من ٨٠ بالمائة من خبرة الأطفال ذو مبادرات ذاتية (White, Kaban, Marmor, & Shapiro, 1972). (Lally Ronald ,2009) بوضع هذا الأمر على ذلك النحو:

ما هو معروف الآن هو أن الرضع والفطم يأتون إلى مراكز الرعاية مع أجندة التعلم الخاصة بهم— منهجهم الخاص. لديهم دافع فطري للتعلم والاستكشاف، و مع السعي المستمر للمعرفة، يتعلمون مما يرونه ويسمعونه ويشعرون به و يتذوقونه ويلمسونه، ويفعلون ذلك دون الحاجة إلى التلقين. لديهم موقف شمولي تجاه التعلم، مع دروس اجتماعية ووجدانية ونفسية ولغوية وجسدية تنبع أحيانا من نفس الخبرة.

حتى الرضع الأصغر سناً يقومون باختيارات و قرارات بسيطة طوال اليوم — اختيارات حول ما ينظرون إليه؛ سواء للوصول إلى هيكل أو الخشخيشة أو الشريط؛ سواء التمسك بملعقة خشبية أو الذهاب إلى الكرة؛ متى يشرب من الزجاجة أو يقف فحسب ويحملق؛ سواء يشاهد الظلال على الحائط بجوار السرير، يجذب انتباه شخص ما، أو يتمتم مع دمية دب ؛ ومتى يتوقف عن اللعب ويذهب لينام.

مع تطور الرضع في مرحلة الفطام، فإن الاختيارات والقرارات تزداد تعقيدا- سواء الصعود إلى حضن مقدمة الرعاية أو الاستقرار في وسادة كبيرة مع كتاب، ما يلعب به الطفل بجواره، كيفية تسوية عجينة اللعب، كيفية وضع جميع لعب الحيوانات لتناسب الحقيبة، كيفية تناول البسكويت الرقيق، ما هي الأشياء المريحة التي يصطحبها في وقت النوم (دمية، بطانية، كتاب) ، ما يجب استخدامه لمسح أي انسكابات، كيفية الوصول إلى الأشياء

البعيدة. يشير الرضع والفطم إلى الأشخاص والأدوات والخبرات التي يفضلونها، يقررون ما سيكتشفونه، يعرفون كيفية حل المشكلات وإنجاز المهام الهادفة. وباتخاذ خيارات وقرارات مناسبة للرضع والفطم، فإنهم يكتسبون شعوراً بالتحكم الذاتي والفاعلية.

في البيئة الداعمة مع الفرص والتفاعلات المناسبة، يتصرف الأطفال بمزيد من الضبط الذاتي والاستقلال. يصبحون متشوقين لمعرفة أقرانهم وغيرهم من مقدمات الرعاية. بروح المغامرة والاستكشاف، يقومون بالتدحرج و الحبو وبالنهاية يمشون بمفردهم لاكتشاف المجهول في العالم الاجتماعي والمادي بعيداً عن الوالدين ومقدمات الرعاية. يقومون بفتح وغلق الأبواب؛ يلعبون ألعاب الاختباء البسيطة؛ يصطادون الألعاب المختفية والأشخاص والحيوانات الأليفة؛ يبحثون عن رفاق؛ يتسلقون أعلى وأسفل الدرج؛ ينظرون في الكتب مع أقرانهم؛ و يملؤون ويفرغون الرفوف والصناديق والحقائب والسلال. وأحياناً ما تثير جرأتهم مشاعر البهجة والإتقان — رضيع يحبو وراء الأريكة ويعثر على كرة، أو فطيمان يقفان على النافذة يشاهدان أطفالاً أكبر سناً يلعبون بالخارج في الفناء. في أحيان أخري تخيفهم مغامراتهم— طعم الكرة الموجودة وراء الأريكة يبدو غريباً، كلب ينبح على الأطفال بالخارج— ويعودون بسرعة إلى الوالدين أو مقدمات الرعاية لتوفير الراحة والطمأنينة. لهذا السبب، فإنه في نفس الوقت الذي يصبح فيه الرضع والفطم مستقلين وفضوليين، فإنهم يعتمدون أيضا على العلاقات الاجتماعية القوية مع مقدمات الرعاية الأساسيين في حياتهم لتأكيد استقلالهم الذاتي.

لاحظ عالم النفس إريك إريكسون (Erikson,1960/1963) أن الفطيم يحتاج إلى دعم مقدمات الرعاية بدلاً من الانتقاد والكبت والتوبيخ: " كما تشجعه بيئته على 'الوقوف على قدميه ' ، يجب أن تحميه من الخبرات التعسفية من التوبيخ والشك المبكر." (يعتمد المتعلمون الصغار المستقلون على علاقات اجتماعية يُعتمد عليها. في الحقيقة، " من المعروف الآن أن...العلاقات والخبرات مع مقدمات الرعاية موضع الثقة هي أساس كل التعلم" (Lally, 2009).

مع مرور الوقت، وفي روضة التعلم النشط يطور الأطفال الصغار جداً الرغبة والقدرة للعمل بثبات وأن يكون لهم تأثير على الناس والأشياء. عندما يتم إحباط مبادرات الأطفال بصورة تعسفية ومتكررة — "لا تلمس ذلك!" "ابعد يدك عن فمك!" "توقف عن الخبط!" "- يبدأ الأطفال في الشك في قدراتهم الذاتية. على النقيض من ذلك، "عندما يشعر الأطفال أنهم يمكنهم الاعتماد على أشخاص مهمين و محبوبين لتوفير الراحة، فإن لديهم أساس قوي من الثقة التي تسمح لهم لاستكشاف المناطق المحيطة بهم" (Hyson, 1994). بدعم مقدمات الرعاية لمبادراتهم، فإن الرضع والفطم— الأطفال بكافة الأعمار— يستمتعون بالمخاطر والرضى بالتعلم الإبداعي والحوار الاجتماعي.

من الناحية العملية، فإن المقصود من ذلك أن مركز رعاية الطفل يدعم تطور الأطفال الصغار إذا تم تزويده بأدوات آمنة ومناسبة وصعبة و سهلة المنال لاستكشاف الأطفال. في مثل تلك الروضات، تدعم مقدمات الرعاية أولويات الأطفال وينتبهن إلى تفضيلات الأطفال وتلميحاتهم. بدلاً من محاولة توجيه الأطفال لتعلم أشياء محددة في أوقات محددة، تقوم مقدمات الرعاية بدعم وبناء اختيارات الأطفال ومبادرات التعلم ذات الدافع الذاتي.

المراجع

Buckley, S. J., Bird, G., & Sacks, B. (2006). Evidence that we can change the profile from a study of inclusive education. Down Syndrome Research and Practice, 9(3), 51-53. doi:l0.3104/essays.294

French, G., & Murphy, P. .(2005). Once in a lifetime.. Early childhood care and education for children from birth to three. Dublin, Ireland: Barnardos National Children's Resource Centre

Goodwyn, S. W., Acredolo, 1. P., & Brown, C.A. .(2000). Impact of symbolic gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior, 24(2), 81-103.doi: 10.1023/A,1006653828895*

Harlow, H. (1958). The nature of love. American Psychologist, 13(12), pp. 673--685. doi,10.1037/h0047884

Hauser-Cram, P., Warfield, M. E" Shonkoff, J. P., & Krauss, M. w. (2001). Children with disabilities, A longitudinal study of child development and parent well-being. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 66(3, Serial No. 266). doi,10.1111/1540-5834.00150*

Hyson, M. C. (1994). The emotional development of young children. Building an emotion- centered curriculum. New York: Teachers College Press.

Lally Ronald ,(2009). Infant/Toddler Caregiving. Published by California Department of Education

Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K., Movellan, J., & Sejnowski, T. J. (2009). Foundations for a new science of learning. Science, 325(5938),284-288. doi:10.11261 science.1175626

Owen, M. T. (1996, November). Symposium on early child care and attachment: Findings from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care. Report of the Attachment Task Force. *Annual Conference of the National Association for the Education of Young Children, Dallas, TX.*

Rodd, J. (1996). Undemanding young children's behavior: A guide for early childhood professionals. New York: Teachers College Press

Schiller, P. .(2008). Start Smart.. Building brain power in the early years. Boston: Gryphon House

Shore, R. (2003). Rethinking the brain: New insights into early development (Rev. ed.). Washington, DC: Families and Work Institute.

Siegel, D. J. (1999). The developing mind. Toward a neurobiology of interpersonal experience. New York: Guilford Press

Spitz, R. (1945). Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. Psychoanalytic Study of the Child, 1, 53—74

Talbot, M. (1998). May 24. Attachment theory: The ultimate experiment. The New York Times Magazine, pp. 24-30, 38, 46, 50, 54.

Tierney, A., & Nelson, C. A. .(2009). Brain development and the role of experience in the early years. Zero to Three, 30(2), 9-13.

Tomasello, M., Carpenter, M., & Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. Child Development, 78(3), 705-722. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01025.

Vallotton, C. (2008). Infants take self-regulation into their own hands. Zero to Three, 29(1), 29-34

White, B., Kaban, B., Marmor,J., & Shapiro, B, (1972). Child-rearing practices and the development of competence: Final report (Grant No. CO-9909 A12). Washington, DC Office of Economic Opportunity, Head Start Division