دور الحضانة في الأردن

نتائج المسح الوطني
مؤسسة الملكة رانيا
الوطنيّ لتنمية الطفولة
المُبَكِّرة 2015

QUEEN RANIA
FOUNDATION
مؤسسة الملكة رانيا

٢٠١٨

فريق إعداد التقرير

غالية غاوي
سامي دحدح
هيلينا بيلفينين
حلا حتاملة
روبرت بالمر
حلا سرابي

الشُّكر والتَّقدير

يودُّ مُعدّو هذا التقرير توجيه جزيل الشّكر إلى مركز الدراسات الاستراتيجيّة في الجامعة الأردنيّة لإنجازه استبيانات والمقابلات وجلسات النقاش التي شكّلت ركيزة هذا البحث, كما نودُّ توجيه جزيل الشّكر لوزارتي التربية والتعليم والتنمية الاجتماعيّة لمشاركتهما البيانات المتوفّرة عن دور الحضانة ورياض الأطفال؛ إذ شارك أعضاء من الوزارتين, إضافة إلى أفراد من وزارة الصّحة واليونيسيف والمجلس الوطنيّ لشؤون الأسرة ومؤسّسة صداقة, في مقابلاتٍ عدَّة, ممّا أدّى إلى تزويدنا بمعلومات قيّمة عن واقع دور الحضانة في الأردنّ. كما ساهم عديد من أعضاء مؤسّسة الملكة رانيا في إعداد الدراسة والتقرير, ونخصّ بالذكر ربى سماعين وياسمين زعبلاوي, إضافة إلى تلقّينا دعمًا إضافيًّا من المتدرّبة لورين ماتارازو. كما يودُّ مُعدّو التقرير توجيه جزيل الشّكر للدكتورتين دانا مكاوي وألكساندرا تشِن من كليّة الدراسات العُليا في جامعة هارفارد, اللتين راجعتا آليّات الاستبيان واقترحتا مزيدًا من التحليل وزوّدتانا برؤيةٍ أعمق له. وأخيرًا, نودُّ توجيه امتناننا لمُقدّمي الرّعاية والإداريين في دور الحضانة المختلفة؛ لمشاركتهم الفعالة في الاستبيان, وبذلهم وقتًا وجهدًا كبيرين.

إخلاء المسؤوليّة

جميع الآراء الواردة في هذا التقرير تعبّر عن مُعدّيه فقط, ولا تُمثل آراء مؤسّسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية والمؤسّسات التابعة لها.

منهجية الدراسة

يوجد على موقع المؤسّسة وصفٌ مفصّلٌ عن منهجيّة المسح الوطنيّ لمؤسسة الملكة رانيا لتنمية الطفولة المُبكِّرة.

CBO	Community-based organization
ECD	Early Childhood Development
ECCE	Early Childhood Care and Education
ECERS-R	Early Childhood Environment Rating Scale - Revised
HRD	Human Resource Development
KG1	Kindergarten 1
KG2	Kindergarten 2
MoE	Ministry of Education
MoSD	Ministry of Social Development
NAEYC	National Association for the Education of Young Children
QRF	Queen Rania Foundation for Education and Development

قائمة المُصطلحات 3

النتائج الرئيسة من مسح مؤسّسة الملكة رانيا الوطنيّ لتنمية الطفولة المُبكِّرة 5

مقدّمة 6
لمحة عامّة 6
التعليم ما قبل المرحلة الابتدائيّة في الأردنّ 7
فرص الالتحاق بما قبل المرحلة الابتدائيّة 7
الجودة 8
أهداف البحث والأسئلة المطروحة 9
النتائج 10
دُور الحضانة المسجّلة في الأردن 10
خصائص دُور الحضانة 10
صفات مُقدّمي الرّعاية 15
ترخيص دور الحضانة 17
البيئة الصفيّة والخارجيّة 19
المنهاج الدراسي والموادّ التعليميّة والأنشطة 22
المنهاج الدراسيّ والأنشطة التعليميّة 22
الموادّ التعليميّة 26
جودة مُقدّمي الرّعاية 29
مؤهّلات مُقدّمي الرّعاية ودوافعهم 29
فرص تدريب مُقدّمي الرّعاية 31
تصوّرات مُقدّمي الرّعاية ومعتقداتهم 34
الخيارات المِهْنِيّة لمقدّم الرّعاية ودوافعه 36
ظروف عمل مُقدّمي الرّعاية 37

خاتمة 40

المراجع 41

النتائج الرئيسة من مسح
مؤسّسة الملكة رانيا الوطنيّ لتنمية الطفولة المُبكِّرة 2015

يوفِّر مسح مؤسسة الملكة رانيا لتنمية الطفولة نظرة شاملة عن دُور الحضانة في الأردنّ. وعليه, فإنّ التقرير الحاليّ يستند إلى نتائج الدراسة التي أجاب عنها إداريو و مُقدّمو الرّعاية في دُور الحضانة؛ بُغْيَةَ وصف مستوى الرّعاية والتعليم الفعليّ في مرحلة الطفولة المُبكِّرة, الذي تقدّمه دور الحضانة في الأردنّ, والنتائج الرئيسة هي:

- اختلف مستوى دور الحضانة كثيرًا باختلاف نوع مقدم الخدمة؛ إذ تمتّعت دور الحضانة الخاصّة بأفضل الموارد, بينما افتقرت دور الحضانة التابعة للمنظّمات المجتمعيّة أو المؤسّسيّة أو دور الحضانة المدرسية التي يُشرف عليها و يؤسسها معلّمات وزارة التربية والتعليم إلى العديد من الموارد.

- على الرّغم من تأكيد غالبيّة الإداريين في دُور الحضانة وجودَ البنية التحتيّة اللازمة, من الأثاث والأدوات التي تحافظ على الصّحة العامّة, فإنّ أقلّ من نصفهم أكّدوا وجودَ كاشفات الدخان, فضلاً عن أنّ قُرابة نصف مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة المدرسيّة والمؤسّسيّة أبلغوا عن عدم صلاحيّة المرافق الخارجيّة في تلك الدُّور.

- لا توفّر جميع الصّفوف داخل دور الحضانة موادَّ تحفز على التعلّم واللعب, فبالرّغم من أنَّ 9 من أصل 10 دور حضانة كانت تملك الأجهزة التلفزيونيّة, فإنّ نحو 4 من أصل 10 دور الحضانة المدرسيّة ونصف دُور الحضانة الموجودة في أماكن العمل كانت تمتلك الكتب, وقد أكّد أقلّ من ثلث الإداريين في دور الحضانة المختلفة استخدامَ منهاج تعليميّ نظاميّ.

- يلتحق مُقدّمو الرّعاية بالمهنة من غير إعدادٍ كافٍ وتدريب مُسبق؛ إذ إنَّ أقلّ من ربع مُقدّمي الرّعاية حاصلون على شهادة جامعيّة, وقرابة ثلث مُقدّمي الرّعاية العاملين منهم في دور الحضانة التابعة للمنظّمات المجتمعيّة أو المدرسيّة لم يحصلوا على شهادة الثانويّة العامّة (التوجيهي).

- أقرَّ أغلب مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة عدم حصولهم على تدريب رسميّ قبل التحاقهم بهذه المهنة, سواء من الجامعات أو من أيّ جهةٍ أخرى, كما أقرَّ ما يعادل 7 من أصل 10 عدمَ حصولهم على أيّ تدريب رسميّ خلال العامين الماضيين, علماً أنَّ دور الحضانة المدرسيّة والخاصّة قد سجّلت أدنى معدّلات تدريب, بنسبة 5% و12% على التوالي.

- لم تكن معتقدات بعض مُقدّمي الرّعاية ومفاهيمهم متماشية معَ أفضل الممارسات المُتّبعة عالميًّا؛ إذ يعتقد 50% منهم أنَّ توجيه الطفل على نحوٍ مباشر أكثر فعاليّة من التعلّم خلال اللعب, وأقرّ 20% منهم باستخدام العقاب البدنيّ في الأسابيع الأربعة التي سبقت إكمال الاستبيان.

- أقرَّت نسبة كبيرة من مُقدّمي الرّعاية بعدم حصولهم على مزايا التأمين الصّحيّ أو الاجتماعيّ. وفي هذا السّياق, تشير نتائج المسح إلى أنَّ نسبة كبيرة منهم تتقاضى رواتبَ أقلّ من الحدّ الأدنى للأجور.

مقدّمة
لمحة عامة

للسنوات الخمس الأولى أهميّة بالغة في تنمية مهارات الطّفل الذهنيّة والبدنيّة والعاطفيّة والاجتماعيّة (Shonkoff & Phillips, 2000)، وقد أظهرت البحوث والدراسات مدى تأثير الخبرات الأولى في الأفراد (Pianta, Barnett, Burchinal, & Thornburg, 2009; NICHD Early Child Care Research Network, 2002) وأدمغتهم (UNICEF, 2009). من الواضح أنّ هناك فوائدَ تنمويّة واسعة ناجمة عن الاستثمار في مجال الرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة، إضافة إلى المنافع العامّة الاقتصاديّة والاجتماعيّة (Engle et al. 2011)، والمنافع الكثيرة التي تعود على الأطفال الذين التحقوا ببرامج الرّعاية والتربية في مرحلة الطفولة المُبكِّرة [1] (Heckman et al., 2009). فعلى سبيل المثال، يرى Engle وآخرون أنّ زيادة معدّلات الالتحاق برياض الأطفال من 25% إلى 50% عادت بما مقداره من 6.4 إلى 17.6 دولارًا أمريكيًّا لكلّ دولار استُثمِرَ في البلدان ذات الدّخل المنخفض والمتوسّط. وفي الأردنّ، فإنّ لكلّ دولار يستثمر في مجال الرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة قيمةَ عوائدَ تبلغ 9 دولارات أمريكيّة، وذلك إن كانَ الأطفالُ ملتحقين ببرامج تعليمية ما قبل المرحلة الابتدائية في الأردنّ على مدى ثلاثة أعوام (Fink et al., 2017).

ولكن لا يُمكننا الاكتفاء فقط بتوفير التعليم ما قبل المرحلة الابتدائيّة للأطفال؛ فهناك عواملُ أخرى تؤثِّر في تنمية مهارات الأطفال، مثل جودة الخدمات المُقدَّمة في دور الحضانة ورياض الأطفال (Hall, Sylva, & Melhuish, 2009; Melhuish, Phan, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2008; Hayes, Palmer, & Zaslow, 1990). وقد أبرزت الأبحاثُ في مجال الرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة مجموعة من الخصائص التي ينبغي أن تتوفّر في برامج ما قبل المرحلة الابتدائيّة من أجل تحقيق تنمية الطّفل البدنيّة والذهنيّة والعاطفيّة والاجتماعيّة المُثلى، وتشملُ هذه الخصائصُ، على سبيل المثال، مؤهّلات مقدّمي الرّعاية [2] (Mathers, Roberts & Sylva, 2013)، ومدى ملاءمة المنهاج الدراسيّ وجودته، وجودة التفاعل بين مُقدّمي الرّعاية والأطفال [3] (Sylva et al., 2007). كما أبرزت الأبحاث دَوْرَ بيئة التعلّم المنزليّ في تشكيل مستويات الأطفال التنمويّة (Rodriguez & Tamis-lemonda, 2017) ونوعيّة نشاطات بيئة التعلّم المنزليّ التي تعزّز التنمية المُثلى، وتشمل مشاركة أولياء الأمور أطفالَهم في القراءة والرّسم، واصطحابهم في رحلات تثقيفيَّة، وغير ذلك من الأنشطة (Sammons et al., 2015).

[1] يُشيرُ مصطلح الرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة عادةً إلى الخدمات المُقدَّمة للأطفال في الأردنّ من سِنِّ حديثي الولادة وحتى سِنِّ 8 أعوام، بينما يُقصَد بذلك المصطلح في هذا التقرير الخدماتِ المُقدَّمةَ إلى الأطفال من سِنِّ حديثي الولادة حتى 4 أعوام.

[2] لأغراض هذا التقرير، يشمل مُصطلح «مُقدّمي الرّعاية» كلًّا من المدرّسين ومُقدّمي الرّعاية وكلّ مَن يقدِّم خدمة تعليميَّة للأطفال في دور الحضانة

[3] يُستخدم مُصطلح «ما قبل المرحلة الابتدائيّة» للإشارة إلى تعليم الأطفال قبل التحاقهم بالصّف الأول الابتدائيّ، بما في ذلك دور الحضانة ورياض الأطفال المرحلة الأولى ورياض الأطفال المرحلة الثانية.

التعليم ما قبل المرحلة الابتدائيّة في الأردنّ

على الرّغم من وجود الأدلة العالميّة الداعمة لأهميّة الاستثمار في الرّعاية والتربية في مرحلة الطفولة المُبكِّرة، فإنّ البيانات والأبحاث الحاليّة تشير إلى وجود فجوات في جودة الخدمات المُقدَّمة وفرص الالتحاق بقطاع الرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة في الأردنّ.

فرص الالتحاق بما قبل المرحلةّ الابتدائيّة

يتضمّن إطارُ الرّعاية والتعليم الرسميّ في مرحلة الطفولة المُبكِّرة في الأردنّ الخدماتِ المُقدّمةَ للأطفال من سِنِّ الولادة إلى سِنِّ السّادسة، وهيَ موزّعة على ثلاث مراحل رئيسة؛ أُولاها خدمات الحضانة للأطفال من سِنِّ 3 أشهر إلى سِنِّ الرابعة، وثانيتها رياض الأطفال المرحلة الأولى للأطفال من سِنِّ الرابعة إلى الخامسة، وثالثتها رياض الأطفال المرحلة الثانية للأطفال من سِنِّ الخامسة إلى السّادسة.(UNESCO, 2011) وتصنِّف وزارة التربية والتعليم غالبيّة خدمات رياض الأطفال (82% من الشُّعب الدراسيّة لرياض الأطفال المرحلة الأولى والثانية) كخدماتٍ خاصّة [4]؛ أي غير مُقدّمة من جهة حكوميّة (Ministry of Education, 2015). وبينما تتولّى وزارة التربية والتعليم تنظيم خدمات رياض الأطفال في الأردن، فإنَّ وزارة التنمية الاجتماعيّة تنظّم خدمات الحضانة. وَوَفقًا لسجلات وزارة التنمية الاجتماعيّة، فإنَّ غالبيّة دور الحضانة في الأردن إمَّا خاصّة أو مدرسيّة. ولا تُعَدّ دور الحضانة المدرسيّة الموجودة في مدارس وزارة التربية والتعليم دور حضانة عامّة؛ حيث إنها لا تقدّم سوى خدمات خاصّة لأطفال المعلمات العاملات في تلك المدارس، وتتولّى المعلمات إقامة دور الحضانة تلك؛ حيث يدفعن رواتب مُقدّمي الرّعاية ويوفّرن مُستلزماتها الأساسيّة. كما توجد أيضًا منظّمات مجتمعيّة تقدّم خدماتٍ عامّةً، إلى جانب وجود دور حضانة مؤسّسيّة في أماكن العمل تخدم أطفال الأهل العاملين في الشّركات والمؤسّسات الحكوميّة والخاصّة، (ممثل من وزارة التنمية الاجتماعيّة، تواصل شخصّي، أبريل 2015). [5]

ومعَ أنّ هذه الخدمات متوفّرة في الأردنّ، فإنّ معدّل التحاق الأطفال بخدمات الرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة متدنٍ مقارنة بالبلاد المتوسّطة الدّخل وبعض البلاد العربية؛ إذ بلغَ 38% في العام الدراسي 2014-2015 (Minsitry of Education, 2015). تُجْمَعُ بياناتُ التحاق الأطفال الأصغر عمرًا بالرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة بصفة أقلّ تكرارًا، فقد أظهرت آخر الإحصاءات التي نشرت في عام 2012 أنّ 22% فقط من الأطفال من سِنِّ ثلاث إلى أربع سنوات ملتحقون بخدمات الرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة بالأردنّ (Department of Statistics Jordan & ICF International, 2013)، في حين بلغ إجمالي متوسّط الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائيّ للبلدان متوسّطة الدّخل 49% في 2015. كما سجّلت بعض الدول العربيّة معدّلاتٍ أعلى من الأردنّ في 2015؛ حيث بلغ إجماليّ متوسّط الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائيّ في لبنان 78%، وفي المغرب 57%، وفي الضّفة الغربيّة وقطاع غزّة 52% (UNESCO Institute of Statistics, 2016).

وبُغيَةَ رفع معدّلات الالتحاق بالرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة، ناشدت استراتيجيّة تنمية الموارد البشريّة الوطنيّة (National Committee for Human Resources Development, 2016) بتعميم رياض أطفال المرحلة الثانية والتوسّع في رياض أطفال المرحلة الأولى ودور الحضانة. وفي يوليو 2017، أطلقت وزارة التربية والتعليم بالتعاون معَ منظّمة اليونيسيف (United Nations Children's Fund; UNICEF) خُطّةً تنفيذيّة مدّتها 8 أعوام بهدف تعميم إمكانيّة الالتحاق برياض أطفال المرحلة الثانية (UNICEF, 2017) .

---

[4] صنَّفت وزارة التربية والتعليم مُقدّمي الخدمات الرّعاية في مرحلة رياض الأطفال بين عامّ وخاصّ. وبناءً على هذا التصنيف، تشمل رياضُ الأطفال الخاصّة تلكَ التابعةَ للمنظّمات المجتمعيّة والمؤسّسيّة، علمًا أنّ بياناتِ وزارة التربية والتعليم الرّسميّة لم تُشِرْ إلى رياض الأطفال التابعة لمنظّمة الأونروا أو مُقدّمي خدمات رياض الأطفال الحكوميين الأخرى.

[5] حصل مُعدّو التقرير على هذه المعلومات من مقابلات المسح الوطني لمؤسّسة الملكة رانيا لتنمية الطفولة المُبكِّرة 2015، معَ عاملين بوزارتي التربية والتعليم والتنمية الاجتماعيّة، ومعَ أعضاء في مبادرات معنيّة بهذا السّياق وأعضاء هيئة تدريس في الجامعات الوطنيّة.

الجودة

إضافةً إلى التوسّع في رياض أطفال المرحلة الأولى ودور الحضانة, أوصت استراتيجيّة تنمية الموارد البشريّة الوطنيّة بوضع وتنفيذ مشاريع تهدف إلى تحسين جودة خدمات الرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة في الأردنّ (National Committee for Human Resources Development, 2016). وتجدر الإشارة إلى أنّ جودة خدمات التعليم قبل المرحلة الابتدائيّة تؤدّي دورًا مهمًا في تنمية جوانب الأطفال الاجتماعيّة والوجدانيّة والتعليميّة والحسابيّة والذهنيّة (Hall et al., 2009; Melhuish et al., 2008). فكلّما ازدادت جودة برامج الرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة أصبح أثر قُدرات الأطفال الذهنيّة والاجتماعيّة أفضل واستمرّ مدةً أطول (Sylva et al., 2011) .

وهناك عنصران أساسيّان يكوّنان جودة الرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة؛ أولهما جودة العملية التعليميّة (process quality), وهي ممارسات الأطفال اليومية في بيئة الرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة, مثل الأنشطة التفاعليّة بين مُقدّم الرّعاية والطفل, والمواد المُستخدمة, واللغة التي يتعرض لها الطفل في البرنامج, وثانيهما الجودة الهيكليّة (structural quality), من مثل مؤهّلات مُقدّم الرّعاية وخبراته ونسبة التلاميذ إلى مُقدّمي الرّعاية (Cryer, 1999). وفي الأردنّ, نَدَرَ تقييمُ هذه الجوانب من جودة الرّعاية والتربية في مرحلة الطفولة المُبكِّرة, وَحَسَبَ علم مُعدّي التقرير واطّلاعهم فإنه لا توجد سوى ثلاث دراسات منشورة في هذا الصّدد.

وفي ما يتعلّق بتلك الدراسات, فقد تناولت إحداها جانبَي الجودة البنيويّة وجودة العمليّة التعليميّة, فوقفت على 118 صَفّ رياض أطفال في الأردنّ (Abu Taleb, 2013), مُعتمدةً على إرشادات تقييميّة من أجل دراسة الجودة بين الصّفوف العامّة والخاصّة, فلُوحِظَ أنَّ ممارساتِ صفوف رياض الأطفال العامّة أكثرُ تطابقًا مع الممارساتِ المُثلى مقارنةً ببرامج الصّفوف الخاصّة, كما تفوّق مُقدّمو الرّعاية حملةُ الشهادات الجامعيّة أو ذوو الخبرة في تعليم الطفولة المُبكِّرة على أقرانهم في ممارسة الأنشطة التي تلائم التنمية المُستهدَفة.

أمّا الدّراستان الأُخْرَيان, فلَمْ تُناقِشا إلّا جودة العمليّة التعليميّة؛ حيث اعتمدت كِلتاهما على أداة رصد مُنهَجة تُعرفُ بِـ «مقياس تقييم بيئة الطفولة المُبكِّرة - إصدار مراجع" (Early Childhood Environment Rating Scale Revised, ECERS-R; Harms, Clifford, & Cryer, 2005). وباستخدام هذه الأداة, اكتشف (Al-Hassan, Obeidat and Lansford 2010) أنّ رياض الأطفال التي درسوها, وعددها 107, تتفاوت في جودة الخدمات التي تقدّمها ما بين المستوى الأدنى والمستوى الجيّد. ومن ناحية أخرى, فإنّ دراسة (Aldarab'h, Alrub, and Al-Mohtadi 2015) لم تعطِ تقييمًا عامًّا لجودة دُور رياض الأطفال العامّة التي تناولتها, وعددها 19, بل أعطت تقييمًا خاصًّا لعناصرَ معيّنة من عناصر الجودة بحسب قياسات أداة الرّصد المُستخدمة. وقد كانت عناصر الجودة التي حظيت بالتقييم الأعلى: هيكليّة البرامج (الجداول وفرص اللعب), والتفاعل (التفاعل بين مُقدّم الرّعاية والأطفال أو بين الأطفال بعضهم بعضًا) (Harms et al., 2005). وعلى الرّغم من ذلك, فإنَّ هذه الجوانب لم تسجِّل تقييمًا عاليًا وَفقًا لقياسات أداة الرّصد. كما ملأ 500 من مُقدّمي الرّعاية استبيانًا حول جودة الرّوضة العامّة التي يعملون بها (Aldarab'h et al., 2015) واستنادًا إلى متوسّط تقديرات مُقدّمي الرّعاية, فقد تراوحت جوانبُ مختلفة لجودة رياض الأطفال بين "جيّدة" إلى "مرتفعة".
وبينما كان لهذه الدراسات الثلاث إسهامٌ كبيرٌ في أبحاث الرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة في الأردنّ, فقد ركّزت جميعها على مرحلة رياض الأطفال, وَبِحَسَبِ علم مُعدّي التقرير لم تتناول أيّ دراسة سابقة جودة مرحلة الحضانة في الأردنّ على نحوٍ عام, كما لم تُجْرِ أيّ دراسة سابقة مسحًا لعينة ممثّلة من دور الحضانة.

أهداف البحث والتساؤلات البحثية

في مقابل وفرة الدراسات السابقة التي تناولت التعلّم المنزلي وبيئات مدارس ما قبل المرحلة الابتدائيّة في مختلف أنحاء العالَم (Anders et al., 2012; Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2014; Tayler, Ishimine, Cloney, Cleveland, & Thorpe, 2013)، لا يتوفّر كثير من مثيلات هذه الدراسات في الأردنّ. ومن أجل تقديم صورة أفضلَ للرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة في الأردنّ، بما في ذلك دور الحضانة ورياض الأطفال 1 والتعلّم المنزلي، أطلقت مؤسّسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية مسحَها الوطنيّ لتنمية الطفولة المُبكِّرة في 2015، [6] الذي استند إليه هذا التقرير في ما يتعلّق بجودة تعليم مرحلة الحضانة في الأردنّ؛ من أجل تقديم نظرة شاملة لصانعي القرار عن واقع دور الحضانة الفعليّ، ممّا يُعينهم على توجيه الخطط المستقبليّة على نحوٍ أكبر لتحسين جودة خدمات الرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة في الأردنّ. كما يهدف التقرير إلى دعم مُقدّمي الرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة والناشطين في الدّفاع عنها عن طريق تسليط الضَّوء على المجالات التي تحتاج إلى تنمية ومزيد من الدعم، وأخيرًا يُمكن الاستعانة بنتائج هذا التقرير في توعية الأهل وسكان الأردن عمومًا بالحاجات اللازمة لتحسين جودة رعاية هذه المرحلة وتطوير تعليمها.

وعليه، فإنّ محورَ هذا التقرير ينصبّ على جوانب جودة الحضانة وَفقًا لِما ناقشه استبيانان من ضمن مسح مؤسّسة الملكة رانيا في 2015، أُجرِيَ أحدُهما معَ مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة، والآخر معَ رؤسائها أو مدرائها [7,8]. وكانت أهداف هذين الاستبيانين هي استكشاف التساؤلات البحثية الآتية:

- ما الإمكانات الأساسيّة لدور الحضانة المسجّلة في الأردنّ، بما في ذلك مقدار الخدمات التي تقدّمها وطبيعتها؟
- ما ظروف البيئة الصفية والخارجية لدور الحضانة المسجّلة؟
- ما المناهج والمصادر التعليميّة والأنشطة التي تقدّمها دور الحضانة المسجّلة؟
- ما مؤهلات مقدّمي الرّعاية في دور الحضانة المسجّلة وَفقًا لِما يوضّحه مستوى تعليمهم وتدريبهم؟ وما ظروف عملهم وطبيعة توظيفهم؟
- ما طبيعة حوافز مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة المسجّلة؟ وما موقفهم تجاه عملهم؟

يبدأ هذا التقرير بوصف شكل دور الحضانة المسجّلة في الأردنّ؛ حيث يلخّص بعض الخصائص الأساسيّة، مثل سنوات عملها وحجمها والخدمات التي تقدّمها وتكاليف الدراسة فيها والتعريف بالعاملين بها، ثمّ يتعمّق في استكشاف ثلاثة جوانبَ أساسيّةٍ لجودة الحضانات، هي: البيئة المادية في الصفوف والساحات الخارجيّة، ومصادر التعلّم، وجودة مُقدّمي الرّعاية.

---

[6] احتوى مسح مؤسسة الملكة رانيا الوطني لتنمية الطفولة المُبكِّرة على مكوّنات أربعة رئيسة، هي: 1) استبيان أجابت عنه 1800 والدة أردنية. 2) استبيان أجاب عنه 437 من مُقدّمي الرعاية. 3) استبيان أجاب عنه 437 من إداريي دور الحضانة. 4) استبيان أجاب عنه 306 من إداريي رياض الأطفال المرحلة الأولى. وقد أُشرِفَ بستّ عشرة مجموعةً تركيز ضمَّت عناصرَ من مُقدّمي الرعاية العاملين بدور الحضانة الخاصة وتلك التابعة لوزارة التربية والتعليم، إضافةً إلى الوالدات الأردنيّات. كما قُوبِلَ أفرادٌ من الهيئات الأردنية المهتمّة بتنمية الطفولة المُبكِّرة وتعليمها، من مثل الوزارات والجامعات وأصحاب المبادرات.

[7] أُجرِيَت هذه الاستبيانات معَ عينة تُمثّل دور الحضانة المُسجَّلة في مايو - يونيو 2015. وقد كان توزيع مُقدّمي الرّعاية والمديرين/ الإداريين حَسَبَ الآتي: 39% من القطاع الخاص، و50% من دور الحضانة المدرسيّة، و4% من دور الحضانة المؤسّسيّة، و7% من دور الحضانة التابعة للمنظمات المجتمعيَّة. ويُمكن الاطلاع على مزيد من التفاصيل عن منهجيّة الاستبيان في موقع مؤسسة الملكة رانيا الإلكترونيّ.

[8] أُجرِيَ استبيان الإداريين إمَّا معَ مدير دار الحضانة أو الإداري المختصّ المعني بالإجابة عن أسئلة الاستبيان. ويُشير مصطلح «الإداريين» في هذا التقرير إلى مدير دار الحضانة أو الإداريّ المختصّ على حدٍّ سواء.

النتائج
دُور الحضانة المسجّلة في الأردن

بخلاف أعداد دُور الحضانة المسجّلة لدى وزارة التنمية الاجتماعيّة, لا يوجد سوى معلومات عامّة قليلة مُتاحة عن خصائص هذه الحضانات؛ لذا فسنعتمد في هذا القسم من التقرير على نتائج مسح تنمية الطفولة المُبكِّرة الذي أجرته مؤسّسة الملكة رانيا من أجل تقديم وصف موجز لخصائص دور الحضانة الأساسيّة؛ مثل مقدارها والخدمات التي تقدّمها وتقسمة تكاليفها, يليه تقديم وصف موجز عن مُقدّمي الرّعاية في دُور الحضانة.

خصائص دُور الحضانة

أولاً, تجدر الإشارة إلى أنَّ جميع دور الحضانة التي شاركت في المسح مُسجَّلة لدى وزارة التنمية الاجتماعيّة؛ أي أنها تُعَدّ مُقدِّمًا رسميًّا لبرامج تنمية الطفولة المُبكِّرة وتعليمها. مع العلم أنّه يوجد مُقدمو خدمات حضانة غير رسميين, مثل دور الحضانة المنزلية (Global Communities Partners for Good, 2015), وهذه الدور غير مسجّلة لدى وزارة التنمية الاجتماعيّة, ولم تخضع للمسح لتعذّر الحصول على عينة تُمثّلها. والأنواع الأربعة لدور الحضانة التي خضعت للمسح, هي:

- دورُ الحضانة الخاصّة المسجّلة.
- دورُ الحضانة المدرسيّة [9] الموجودة في مدارس وزارة التربية والتعليم التي تُؤسّسها المعلمات لأطفالهنّ, بحيث إنّها لا تكون مُتاحة للعامّة, ولمْ تؤسّسها في الوقت نفسه وزارة التربية والتعليم.
- دورُ الحضانة المؤسّسيّة الموجودة في أماكن العمل, التي تؤسّسها المنظّمات أو الشّركات الخاصّة لأطفال النساء العاملات لديها.
- دورُ الحضانة التابعة للمنظّمات المجتمعيَّة [10], التي تديرها المؤسّسات الخيريّة, وتقدّم أحياناً خدماتها على نحوٍ مجانيّ أو مدعوم (Sultana, 2009).

في وقت المسح الوطنيّ لتنمية الطفولة المُبكِّرة الذي أجرته مؤسّسة الملكة رانيا, كانت أغلب دور الحضانة المسجّلة في الأردنّ إمّا دُور حضانة خاصّة أو دور حضانة مدرسيّة؛ أي إنها كانت ضمن المجموعتين الأولى والثانية من المجموعات الأربعة السابقة, كما أنّ أكثر من نصف (55%) دور الحضانة المدرسيّة المسجّلة كانت تُديرها معلّمات مدارس وزارة التربية والتعليم, ونحو 20% من النساء الأردنيّات يعمَلن مدرّسات في مدارس وزارة التربية والتعليم في السنة نفسها [11], أمّا دور الحضانة المسجّلة دورًا خاصّة (خارج أماكن العمل) فبلغت نحو 37% , وكانت 5% من دور الحضانة المسجّلة تابعة لمنظّمات مجتمعيّة, في حين بلغت نسبة دور الحضانة المؤسّسيّة 3%. عِلمًا أنّ المادّة 72 من قانون العمل الأردنيّ تنُصُّ على التزامأيّ شركة خاصّة تستخدم 20 امرأة عاملة, لديهنّ ما مجموعه 10 أطفال في سِنِّ الحضانة, بتوفير صفّ

---

[9] يُشار إليها في التقرير بِـ «دور الحضانة المدرسيّة».

[10] يُشار إلي هذا النوع من دور الحضانة في قائمة وزارة التنمية الاجتماعيّة بدور حضانة تطوعيّة, ولكنّ التقرير يُشير إليها بِـ «دور الحضانة التابعة لمنظّمات المجتمع».

[11] في عام 2015, كان ما يقرب من 49000 امرأة يعملن معلّمات بمدارس وزارة التربية والتعليم (Ministry of Education, 2015), مع الأخذ في الحُسبان أنَّ عدد النساء العاملات بالأردنّ في ذلك العام بلغ 271000 امرأة (Department of Statistics, 2016).

حضانة داخل الشّركة [12](Ministry of Labor, 1998). ومعَ ذلك، فلا تلتزم جميع الشّركات بهذه المادّة، وقد يكون سببُ ذلك نقص الوعي أو عدم القدرة على التنفيذ (Shomali, 2016). ويعكس توزيع العينات التي شاركت في مسح مؤسّسة الملكة رانيا الوطنيّ لتنمية الطفولة المُبكِّرة حجم مُقدمي الخدمة حَسَبَ توزيعهم في الأردنّ؛ إذ كانت 50% من دور الحضانة التي شملتها العينة مدرسيّة، و39% خاصّة، و4% مؤسّسيّة، و7% تابعة لمنظّمات مُجتمعيَّة.

وكانت أغلب دور الحضانة بالعينة في مناطق حضريّة، خاصّةً في إقليم الوسط (عمّان)، معَ أنَّ نسبة أكبرَ من دور الحضانة التابعة للمنظّمات المجتمعيّة تمركزت في الرّيف، وقد كانت دور الحضانة الخاصّة جديدة نسبيًّا، في حين تأسَّست دور الحضانة التابعة للمجموعات الثلاث الأخرى منذ مدّة أطولَ نسبيًّا (الجدول 1).

الجدول 1: تعريف بدور حضانة العينة، مسح مؤسّسة الملكة رانيا الوطنيّ لتنمية الطفولة المُبكِّرة 2015 [13]

		خاصة	مدرسيّة	مؤسّسيّة	تابعة لمنظمات مُجتمعيَّة
نوع المنطقة	حضريَّة	98%	79%	77%	58%
	ريفيَّة	2%	21%	24%	42%
الإقليم	وسط	81%	54%	65%	32%
	شمال	16%	26%	29%	36%
	جنوب	3%	20%	6%	32%
المحافظة	عمَّان	58%	32%	53%	17%
	الزرقاء	8%	14%	12%	7%
	البلقاء	11%	6%	-	7%
	مأدبا	4%	3%	-	3%
	إربد	15%	20%	18%	13%
	جرش	-	1%	-	7%
	المفرق	1%	3%	6%	7%
	عجلون	1%	2%	6%	10%
	الكرك	-	1%	6%	10%
	الطفيلة	-	10%	-	13%
	معان	2%	4%	-	7%
	العقبة	1%	5%	-	3%
عدد السنوات منذ التأسيس	٢٥ سنة أو أكثر	13%	28%	18%	39%
	من ١٥ إلى ٢٤ سنة	13%	35%	59%	13%
	من ٥ إلى ١٤ سنة	37%	31%	24%	32%
	٤ سنوات أو أقل	37%	6%	-	16%
الإجماليّ		171	218	17	31

[12] ابتداءً من شباط عام 2018، وافقت لجنة العمل على تعديلات تخصّ المادّة 72 من قانون العمل، بما فيها من امتداد يفيدُ العامل والعاملة من دور الحضانة المؤسّسيّة ورفع عدد الأطفال الملزمة بهم من 10 ألى 15 طفلاً أو أكثر https://go.gl/rjyEiK.

[13] تخطّت بعض النتائج الإجماليَّة 100% بسبب عمليَّة التقريب.

وتتباين دور الحضانة في المجموعات الأربع المختلفة تباينًا كبيرًا من حيثُ المقدار، أو عدد الأطفال مُتلقّي الخدمة (الجدول 2)، فقد أشار إداريودور الحضانة المؤسّسيّة أنهم يخدمون في المتوسّط 50 طفلاً، في حين أشار إداريو دور الحضانة المدرسيّة أنهم يخدمون في المتوسّط 14 طفلًا فقط، مع مراعاة أنَّ خدمات كلٍّ من دور الحضانة المؤسّسيّة ودور الحضانة المدرسيّة تعتمد على عدد أطفال النساء العاملات في المؤسسة/ المنظمة التي تضمّهنّ تلك الحضانة.

أمّا عن متوسّط نسب الأطفال إلى مُقدّمي الرّعاية، فقد كانت متساويةً تقريبًا في جميع أنواع دور الحضانة؛ حيث أكّد إداريون من مختلف أنواع دور الحضانة أنَّ النسب تساوي 6 إلى 7 أطفال لكلّ مقدّم رعاية، في حين أشار مُقدّمو الرّعاية أنفسُهم إلى أنهم يُشرفون على 10 إلى 11 طفلًا في الوقت نفسه، وكانت هذه النسب متطابقة بين مختلف أنواع دور الحضانة، وقد يكون الفارق بين تلك النّسب التي أدلى بها الإداريون والنسب التي أدلى بها مُقدّمو الرّعاية بسبب تفسيرهم للسؤالين المختلفين المطروحين للإداريين ومُقدّمي الرّعاية؛ إذ سُئلَ مُقدّمو الرّعاية: كم عدد الأطفال الذين يُشرفون عليهم في آنٍ واحد ولكن ليس من الضّرورة أن يشرفوا عليهم بأنفسهم، فربّما يُشرف عديد من مُقدّمي الرّعاية على المجموعةً نفسِها من الأطفال في بعض الأحيان.

يجب أن تكون نسبة الأطفال إلى مُقدّمي الرّعاية منخفضةً؛ فهذا يؤدّي إلى نتائجَ أفضل للأطفال؛ حيث ينتبه مُقدّم الرّعاية إلى الطفل أكثر، ويركّز عليه على نحوٍ أكبر، وفي الوقت نفسه زيادة تفاعله الفردي معَ كلّ طفل على نحوٍ خاصّ (Perlman et al., 2017).

حدّدت وزارة التنمية الاجتماعيّة النسبة/ العدد الأقصى من الأطفال المسموح به لكلّ مُقدّم رعاية، ويختلف هذا العدد اختلافًا بسيطًا بحسب نوع دار الحضانة؛ إذ بلغ العدد الأقصى المسموح به من الأطفال لمُقدّم الرّعاية الواحد في دور الحضانة الخاصّة 6 أطفال في عمر 12 شهرًا أو أقلّ ، و8 أطفال في عمر 12 إلى 24 شهرًا لِمقدّم الرّعاية الواحد ، و10 أطفال في عمر 24 إلى 48 شهرًا لِمقدّم الرّعاية الواحد (MoSD, 2008b). أمّا بالنسبة إلى دور الحضانة المؤسّسيّة ودور الحضانة المدرسيّة، فينبغي توفّر مُقدّم رعاية واحد لكلّ 6 أطفال في عمر 12 شهرًا أو أقلّ، ومُقدِّم رعاية واحد لكلّ 10 أطفال من عمر 12 شهرًا إلى 48 شهرًا (MoSD, 2008a; MoSD, 2013). علمًا أنّ هذه النسب أعلى قليلًا من النسب المثاليّة المذكورة في المواصفات القياسيّة العالميّة (National Association for the Education of Young Children, 2008).

الجدول 2: خدمات الحضانة المُقدَّمة في الأنواع الأربعة وَفقًا لتقارير الإداريين

	خاصّة	مدرسيّة	مؤسّسيّة	تابعة لِمنظمات مُجتمعيّة
متوسّط الأطفال مُتلقّي الخدمة	32	14	50	23
متوسّط مُقدّمي الرّعاية	5	2	8	4
متوسّط نسبة الأطفال إلى مُقدّمي الرّعاية	6.4: 1	7: 1	6.3: 1	5.8: 1
صفوف رياض الأطفال ١ مقدّمة	17%	6%	-	32%
صفوف رياض الأطفال ٢ مقدّمة	13%	18%	-	29%
الإجمالي	171	218	17	31

وبينما تسعى دور الحضانة إلى تقديم خدماتها لفئات عمريّة متعدّدة، فإنّ معظمها لا تقدّم خدماتٍ للأطفال ذوي الإعاقة. وقد صرَّح أكثر من ثلاثة أرباع إداريي دور الحضانة أنّ تلك الدور تخدم الأطفال من سِنّ الرّضاعة (الأطفال أكبر من 70 يومًا) إلى سِنّ ما قبل 4 سنوات (انظر الجدول 3). كما يستقبل كثير من مُقدّمي خدمة الحضانة الأطفال حديثي الولادة والأطفال من سِنّ 4 إلى 5 سنوات، ويستقبل القليل منهم (أقلّ من 10%) الأطفال في سِنّ رياض أطفال 2. ومعَ ذلك، أشار أكثر من 9 مُقدّمي خدمة في دور الحضانة من أصل 10 منهم إلى أنّه ليس لديهم أيّ أطفال من ذوي الإعاقة أو المُصابين بأمراض مُزمنة؛ وقد تكون قلّة التحاق الأطفال ذوي الإعاقة بدور الحضانة راجعة إلى تدنّي مستوى وعي أهلهم، أو عدم قدرتهم على تشخيص الإعاقة، أو قد يختارون أن يُبقوا أطفالهم في منازلهم.

وأفادت إجابات أقلّ من ثلث إداريي دور الحضانة الخاصّة ودور الحضانة المدرسيّة ودور الحضانة التابعة لِمنظّمات مُجتمعيّة أنّ لديهم صفوفًا مُخصَّصة لرياض الأطفال، ولم يُشر أيُّ إداريّ من إداريي دور الحضانة المؤسّسيّة إلى وجود صفوف مُخصَّصة لرياض الأطفال، وهذا ليسَ مُستغرَبًا؛ إذ إنّ قانون العمل ينصّ على وجوب توفير صفوف للحضانة بينما لا ينصّ على وجوب توفير صفوف رياض الأطفال (Ministry of Labor, 1998). وأغلب دور الحضانة على اختلاف أنواعها تُدرّس باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، معَ اختلاف في التركيز على لغة الشّرح الأساسيّة (الجدول 3).

الجدول 3: خدمات الحضانة المُقدَّمة وَفقًا لتقارير الإداريين، حَسَبَ نوع مُقدم الخدمة [14]

		خاصّة	مدرسيّة	مؤسّسيّة	تابعة لِمنظّمات مُجتمعيّة
أعمار الأطفال مُتلقّي الخدمة	حديث الولادة (٧٠ يومًا أو أقلّ)	34%	18%	35%	39%
	أطفال من ٧١ يومًا إلى سنة	92%	92%	94%	90%
	أطفال من ١٣ شهرًا إلى سنتين	95%	95%	94%	100%
	أطفال من ٢٥ شهرًا إلى ثلاث سنوات	96%	96%	94%	100%
	أطفال من ٣٧ شهرًا إلى أربع سنوات	85%	84%	82%	77%
	أطفال من ٤٩ شهرًا إلى خمس سنوات	19%	16%	18%	16%
	أطفال من ٧١ شهرًا فأكثر	6%	5%	6%	10%
الأطفال ذوو الإعاقة أو الأمراض المُزمنة	الأطفال ذوو الحاجات الخاصة/إعاقة	10%	4%	6%	-
	الأطفال ذوي الأمراض المُزمنة	1%	1%	-	3%
اللغات التي تُدرَّس في دار الحضانة	اللغة العربيّةُ فقط	22%	27%	24%	32%
	اللغة العربيّة واللغة الإنجليزيّة (معَ التركيز على الإنجليزيّة)	10%	14%	-	3%
	اللغة العربيّة واللغة الإنجليزيّة (معَ التركيز على االعربيّة)	39%	36%	59%	42%
	اللغة العربيّة واللغة الإنجليزيّة، معَ التركيز على كليهما	29%	23%	18%	23%
الإجمالي		171	218	17	31

[14] تخطّت بعض النتائج الإجماليّة 100% بسبب عمليّة التقريب.

وقد اختلفت دور الحضانة أيضًا من حيثُ التكاليفُ الإجماليّة الشهريّة (من الرّواتب والأجور وغيره) لتوفير خدماتها (الجدول 4) [15]؛ إذ سُجّل أعلى متوسّط تكلفة للطفل الواحد شهريًّا في دور الحضانة الخاصّة بمعدّل 69 دينارًا أردنيًّا شهريًّا، بينما سُجّل أقلّ متوسّط في دور الحضانة المدرسيّة بمعدّل 24 دينارًا أردنيًّا شهريًّا، بناءً على التصريحات المُقدّمة من إداريي دور الحضانة الخاصّة والمدرسيّة على التوالي.

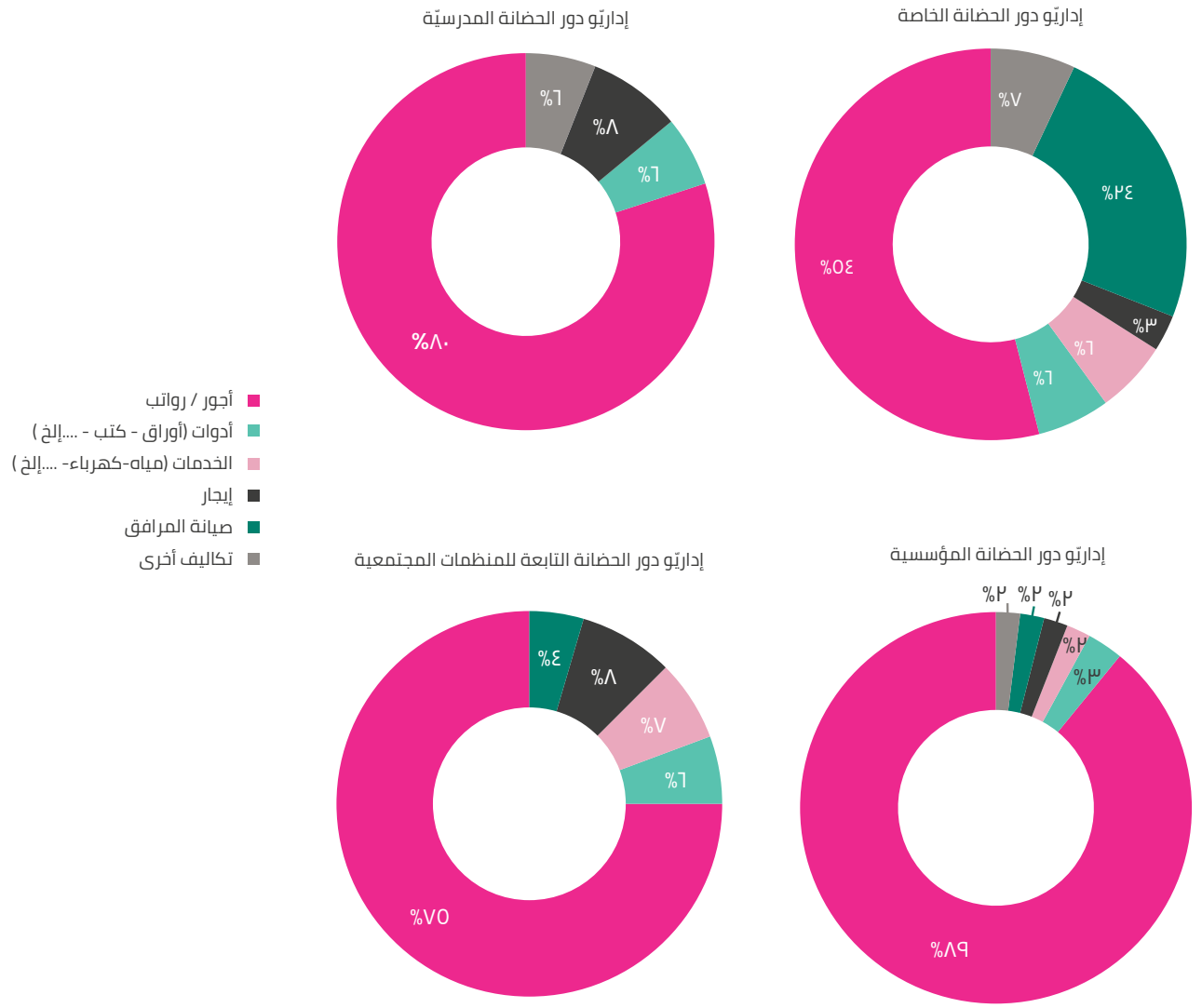
الجدول 4: التكاليف الشهريَّة لخدمات الحضانة المُقدَّمة وَفقًا لتقارير الإداريين

	خاصّة	مدرسيّة	مؤسّسيّة	تابعة لِمنظمات مُجتمعيَّة
متوسط التكلفة الشهريّة لتوفير الخدمات (بالدينار الأردني)	1,921	313	2,721	1,010
متوسط التكلفة الشهريّة لكلّ طفل (بالدينار الأردني)	69	24	49	51
الإجمالي	171	218	17	31

كان النصيبُ الأكبر من التكاليف في جميع دور الحضانة على اختلاف أنواعها مخصَّصًا لأجور مُقدّمي الرّعاية ورواتبهم، بواقع أكثر من 50% في دور الحضانة الخاصّة ودور الحضانة التابعة لِمنظمات مُجتمعية، و80% في دور الحضانة المدرسيّة، و90% في دور الحضانة المؤسّسيّة (الشكل 1). ومن اللفت تصريح 8% من إداريي دور الحضانة المدرسيّة أنهم يدفعون إيجارًا ضمن التزاماتهم الشهريّة. وبما أنَّ دور الحضانة المدرسيّة لا يُطلب منها دفع إيجارات للمدارس، فإنّ هذا الأمر يتطلّب مزيدًا من البحث للتحقّق من سبب تخصيص بعضهنّ بنسب من تكاليف الإيجار الشهريَّة.

[15] استُبعِدَت المعلومات الخاصّة برسوم التسجيل بسبب عدم التّمكّن من جمع بيانات كافية عنها.

الشّكل 1: توزيع متوسّط التكلفة الشهريَّة وَفقًا لتقارير الإداريين، حَسَب نوع مُقدم الخدمة



صفات مُقدّمي الرّعاية

جمع مسح مؤسّسة الملكة رانيا الوطنيّ لتنمية الطفولة المُبكِّرة للمرَّة الأولى على مستوى الأردنّ مُلخَّصًا لصفات مُقدّمي الرّعاية العاملين في دور الحضانة في الأردنّ، على الأقلّ أولئك العاملون في دور الحضانة المُسَجَّلة لدى وزارة التنمية الاجتماعيّة، ويحتوي الجدول (5) على نظرة عامّة عن مؤهّلات مُقدّمي الرّعاية العاملين في دور الحضانة المُسَجَّلة وأعمارهم استنادًا إلى بيانات الاستبيان الخاصّ بهم، بينما تُلقي الأقسام اللاحقة من التقرير المزيد من الضَّوء على تدريباتهم وسلوكاتهم. وقد اختيرَت عينة دور الحضانة في هذا المسح بحيثُ تكون ممثّلة للدّور المُسَجَّلَة لدى وزارة التنمية الاجتماعيّة؛ أمّا في ما يتعلّق بِمُقدّمي الرّعاية فقد اختيرَ واحد فقط لتمثيل كلّ دار حضانة، ممّا قد يجعل دور الحضانة ذات الكثافة العالية غيرَ مُمَثَّلة على نحوٍ أمثل، وهذا بدوره مؤشِّرٌ على وجود تحيّز في عينة مُقدّمي الرّعاية.

وتنبغي الإشارةُ إلى أنّ جميع مُقدّمي الرّعاية الذين شاركوا في الاستبيان من الإناث، كما كان التابعون منهم لِمنظّمات مُجتمعيّة والتابعون للقطاع الخاصّ نسبيًّا أصغر في السِّنّ، وكان 55% مِنَ العاملين منهم في القطاع الخاصّ تحت سِنّ 30 سنة، إضافةً إلى تباين أعمار العاملين منهم في دور الحضانة المدرسيّة والمؤسّسيّة على نحوٍ كبير. أمّا بالنسبة إلى مؤهّلاتهم، فكانت شهادة الدّبلوم/ كليّة المجتمع (التي تُحقّق في عامين بعد المرحلة الثانويّة) [16] هي الأكثر شيوعًا بينهم على اختلاف نوع دار الحضانة؛ إلّا أنَّ نصف العاملين منهم في دور الحضانة المدرسيّة والتابعين لِمنظمات مُجتمعيةٌ لم يُقِرّوا بحصولهم على أيّ شهادة تعليميّة بعد المرحلة الثانويّة.

الجدول 5: ديموغرافيّة مُقدّمي الرّعاية العاملين في دور الحضانة، وَفقًا لنوع المُقدّم [17]

		خاصّة	مدرسيّة	مؤسّسيّة	تابعة لِمنظمات مُجتمعيَّة
السِّنّ	تحت ٢٥	28%	7%	6%	7%
	من ٢٦ إلى ٣٠	27%	17%	35%	29%
	من ٣١ إلى ٣٥	16%	23%	12%	26%
	من ٣٦ إلى ٤٠	12%	21%	12%	19%
	من ٤١ إلى ٤٥	8%	15%	24%	10%
	فوق ٤٥	9%	17%	12%	10%
أعلى شهادة تعليميّة	لا يقرأ ولا يكتب	-	-	-	-
	ما قبل التوجيهي	11%	29%	18%	29%
	شهادة التوجيهي	25%	40%	18%	23%
	دبلوم/كليّة مجتمع	4%	26%	41%	32%
	شهادة بكلوريوس أو أعلى	25%	5%	24%	16%
إجماليّ الدّخل السنويّ للأسرة (بالدينار الأردني)	حتى ٣٠٠٠	37%	43%	44%	42%
	من ٣٠٠٠ إلى ٤٨٠٠	22%	24%	25%	36%
	من ٤٨٠٠ إلى ٧٠٠٠	21%	27%	19%	10%
	من ٧٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠	15%	6%	6%	7%
	أكثر من ١٠٠٠٠	7%	1%	6%	7%
الحالة الاجتماعيّة	عزباء	42%	27%	41%	36%
	مَخطوبة	4%	2%	-	7%
	مُتزوّجة	49%	63%	53%	48%
	مُنفصلة	3%	1%	-	3%
	مُطلّقة	2%	5%	6%	7%
	أرملة	1٪	2٪	-	-
الإجماليّ		171	218	17	31

[16] تمنح المؤسّسات التعليميّة أو كليّات المجتمع هذا الدّبلوم لِما بعد المرحلة الثانويةّ، وغالبًا ما تستغرق دراسته عامين، ولا يُدرَّسُ هذا النوع من الدبلومات في الجامعات، ويُشار إلى هذه الشهادة التعليميّة في هذا التقرير بـ"دبلوم/ كليّة مجتمع".

[17] تخطّت بعض النتائج الإجماليَّة 100%؛ بسبب عمليَّة التقريب.

ترخيص دور الحضانة

وضعت وزارة التنمية الاجتماعيّة معاييرَ ترخيص دور الحضانة في الأردنّ، التي تشمل مجموعة متنوّعة من النقاط الأساسيّة، مثل: البنية التحتيّة، والصّحة والسّلامة، والموارد التعليميّة، وأعمار الطّلبة، ومؤهّلات الإداريين ومُقدّمي الرّعاية، ويوجد نظام ترخيص عام واحد لدور الحضانة (Ministry of Social Development [MoSD], 2005)، انبثق عنه ثلاثُ تعليمات لمختلف مُقدّمي خدمة دور حضانة [18]، تشمل: المعاييرَ المخصّصةَ لدور الحضانة الخاصّةِّ (MoSD, 2008b))، والمعاييرَ المخصّصةَ لدور الحضانة المدرسيّة (MoSD, 2008a)، والمعايير المخصّصةَ لدور الحضانة المؤسّسيّة الخاصّة والعامّة (MoSD, 2013؛ ممثل وزارة التنمية الاجتماعيّة، أبريل/ نيسان 2015).

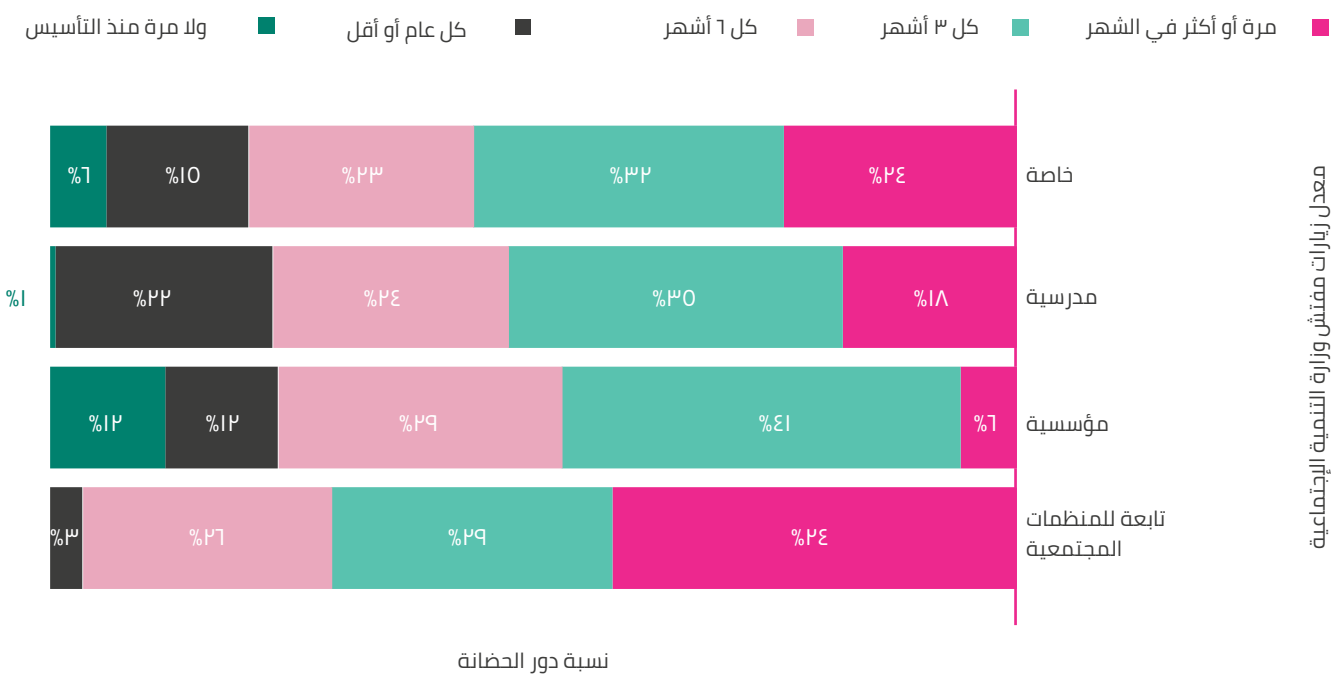
ويشمل قانون الترخيص العامّ القواعد العامّة المُنَظِّمَة لدور الحضانة؛ إلّا أنَّ معايير كلّ نوع تحتوي على مجموعة من الاختلافات البسيطة في التعليمات المقرّرة؛ فبالنسبة إلى دور الحضانة المدرسيّة تتضمّن معاييرُها تحديد الموقع السليم لدار الحضانة داخل المدرسة التابعة لوزارة التربية والتعليم (MoSD, 2008a). وتأتي معايير دور الحضانة الخاصّة لتكون الأشمل؛ إذ تحتوي على تحديدات مثل عدد الموادّ التعليميّة المتوفّرة؛ إذ ينبغي أن يكون لكلّ طفل لعبة واحدة على الأقلّ (MoSD, 2008b). وكما ذكر سابقاً، توجد مجموعة من الاختلافات الطفيفة في نسبة مُقدّمي الرّعاية إلى الأطفال (MoSD, 2008a; MoSD, 2013)، لكن لا توجد أيّ اختلافات في التعليمات من حيثُ نوعُ المواد التعليميّة والتأثيث والمؤهّلات المطلوبة من مُقدّمي الرّعاية.

وعليه، فيجب الالتزام بهذه المعايير حتى تُمنح دارُ الحضانة ترخيصًا. وَوَفقًا لقانون وزارة التنمية الاجتماعيّة العام، تُشَكَّلُ لجنةٌ محليَّة مكوّنة على الأقلّ من ثلاثة أعضاء يمثّلون الجهات الآتية: وزارة التنمية الاجتماعيّة، ووزارة التربية والتعليم، ووزارة الصّحة، ووزارة الأشغال العامّة والإسكان، والبلدية المحليّة، ودائرة الدّفاع المدنيّ، تُكَلَّف زيارةَ دار الحضانة لتقييمها قبل منحها الترخيص (MoSD, 2005). وقد أفاد معظم إداريي دور الحضانة في الاستبيان بأنَّ هذه اللجنة قد زارت حضاناتهم قبلَ ترخيصها.

وهذه اللجنة مسؤولة أيضًا عن الزيارات الميدانيّة، بما في ذلك فحص دار الحضانة سنويًّا وتجديد الرّخص (MoSD, 2005). وفي هذا السّياق، أفاد العديد من إداريي دور الحضانة أنَّ لِجان وزارة التنمية الاجتماعيّة زارتهم مرارًا قبلَ سيرهم بإجراءات الترخيص السّنوي وفي أثنائه (الشكل 2).

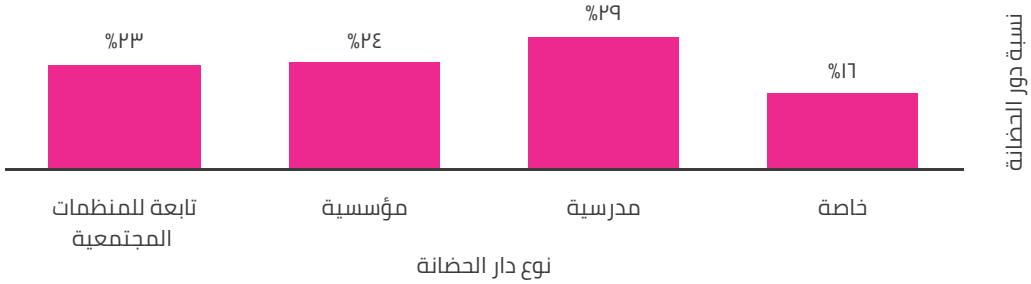
[18] يُمكن الاطّلاع على قانون التراخيص العامّ عبر موقع وزارة التنمية الاجتماعيّة الإلكترونيّ:
http://www.mosd.gov.jo/index.php?option=com_content&view=article&id=2003:-52-2005&catid=14:14

الشّكل 2: معدّل زيارات وزارة التنمية الاجتماعيّة لدور الحضانة، وَفقًا لتقارير إداريي دور الحضانة [19]



وَفقًا للنظام الصّادر عن وزارة التنمية الاجتماعيّة، لوحظ في أثناء عمليات التفتيش عدم التزام بعض دور الحضانة بأيٍّ من المعايير المحدّدة في ما يتعلّق بمُقدّمي الرّعاية أو الصّحة أو السلامة أو البنية التحتيّة أوالمعدّات، فيُصدَر لها تحذير مكتوب (MoSD, 2005). وقد أبلغ نحوَ ربع إداريي دور الحضانة عن تلقّي مثل هذه التحذيرات من المفتشين بشأن حالة الحضانة (الشكل 3). علمًا أنّ غالبيّة هذه التحذيرات تتعلق إمّا بسوء حالة الدّار أو عدم توفّرها على بنية تحتيّة أو معدّات مناسبة، وعلى وجه التحديد، كانت التحذيرات مرتبطة بسلامة البيئة الصّفيّة؛ أي سلامة النوافذ أو التدفئة غير الآمنة أو عدم وجود تهوية جيّدة أو ضعف البنية التحتيّة. كما ذكر الإداريون النظافة والصّحة كأحد أسباب تلقّي التحذيرات، وتشمل الأسبابُ الأقلّ شيوعًا للتحذيرات مُقدّمي الرّعاية غير المؤهّلين، أو مسائل الحضانة الإداريّة، أو انتهاء ترخيصها.

الشّكل 3: نسبة التحذيرات التي تلقّتها دور الحضانة حَسَبَ تقارير الإداريين، وَفقًا لنوع الدّار



[19] تخطّت بعض النتائج الإجماليَّة 100%؛ بسبب عمليَّة التقريب.

البيئة الصفيّة والخارجيّة

تُعَدُّ بيئةُ الصّف الدراسيّ مهمّة كثيرًا لنموِّ الأطفال؛ حيث يُمكن أن تيّسر التعلّم واللعب(Biddle, Garcia-Nevarez, Henderson & Valero-Kerrick, 2015)؛ لذا يجب أن تكون بيئة الصّف الدراسيّ آمنة من أجل تشجيع استكشاف الأطفال (Biddle et al., 2015). ووَفقًا للمعايير الدوليّة، يجب توفير مكوّنات معيّنة من الأثاث والبنية التحتيّة، مثل: الفرشات الأرضيّة، وأنظمة التحكّم في درجة الحرارة، والأعداد الكافية من الطاولات والكراسي التي تناسب حجم الأطفال، حتى تُعَدَّ الصّفوف الدراسيّة عالية الجودة .(Harms, Clifford, & Cryer, 2014)

ونظرًا إلى أهمية البيئات الصفيّة، فإنّ معايير ترخيص وزارة التنمية الاجتماعيّة تتضمّن المواصفاتِ المتعلّقةَ بارتفاع الرّفوف والطاولات والكراسي وطولها وعمقها؛ للتأكّد من أنها مناسبة للأطفال، كما تنصّ أيضًا على وجوب تزويد دار الحضانة بالتدفئة المركزيّة أو أيّ شكل آخر من أشكال التحكّم في درجة الحرارة(MoSD, 2008a; MoSD, 2008b; MoSD, 2013). ولتقييم مدى التزام دور الحضانة في الأردنّ بمعايير وزارة التنمية الاجتماعيّة، وكذلك أفضل الممارسات الدوليّة، سَلَّط الاستبيان الموجَّه إلى الإداريين الضَّوءَ على البنية التحتيّة والبيئة الصفيّة.

الجدول 6: توفر عناصر البيئة الماديّة وَفقًا لتقارير الإداريين [20]

		خاصة	مدرسيّة	مؤسّسيّة	تابعة لِمنظمات مُجتمعيَّة
الأثاث	كراسٍ بحجم صغير للأطفال	98%	65%	88%	97%
	طاولات بحجم صغير للأطفال	96%	57%	88%	90%
	مغاسل بحجم صغير للأطفال	83%	64%	82%	74%
	تواليت بحجم صغير للأطفال	85%	67%	82%	71%
	نوّية	49%	35%	53%	39%
	نوافذ حسب طول الأطفال	46%	39%	35%	42%
	أعمدة سلامة على النوافذ (دربزين)	77%	64%	59%	74%
	فرشات أرضيّة / فرشات للعب	91%	92%	94%	90%
معدّات الصّحة والسلامة	طفاية حريق	88%	72%	100%	81%
	كاشف للدّخان	42%	13%	47%	29%
	مستلزمات إسعاف	89%	73%	94%	81%
الإجماليّ		171	218	17	31

يتبع..

[20] اقتُبست بعض العناصر في الجدول (7) من معايير وزارة التنمية الاجتماعيّة المتعلّقة بترخيص دور الحضانة، أمّا بعضُها الآخرُ فأضافه أعضاء مؤسّسة الملكة رانيا.

		خاصة	مدرسيّة	مؤسّسيّة	تابعة لِمنظمات مُجتمعيَّة
مرافق النظافة والتحكّم في درجة الحرارة	صابون	89%	85%	94%	87%
	مياه باردة	87%	85%	94%	90%
	مياه ساخنة	89%	81%	88%	84%
	تدفئة بالحائط (راديتير)	53%	28%	82%	42%
	مكيّف ساخن	60%	17%	47%	42%
	مكيّف بارد	60%	17%	47%	45%
	مروحة كهربائية	61%	62%	82%	68%
موارد اللعب في الخارج	كرات	89%	78%	76%	87%
	مراجيح	86%	29%	65%	81%
	زحاليق / سحاسيل	87%	30%	76%	74%
	سي سو	56%	13%	47%	48%
	منطقة لعب بالرمل	65%	17%	53%	52%
الإجماليّ		171	218	17	31

وقد أظهر مُقدّمو الخدمات اتجاهاتٍ مماثلةً تتعلّق بتوفير البنية التحتيّة (الجدول 6)؛ إذ أفادَ غالبيّة الإداريين بوجود فرشات أرضيّة/ فرشات للعب؛ بينما، أبلغ أقلّ من نصفهم عن وجود نوافذ بارتفاع الأطفال، وهذا ليس بالأمر الغريب، فالفرشات الأرضيّة/ اللعب جزء من المعايير التي تنظّمها وزارة التنمية الاجتماعيّة، على عكس النوافذ الملائمة للأطفال. وبالمثل، أفادَ الإداريون بوجود مكوّنات صحيّة أساسيّة، بما في ذلك الصّابون والمياه السّاخنة والباردة، وباختلاف نوع دار الحضانة أبلغ 7 أو أكثر من أصل 10 إداريين عن وجود نوع واحد من مرافق التدفئة على الأقلّ، بما في ذلك 90% من إداريي دور الحضانة الخاصّة و16 من 17 إداريًّا لدور الحضانة المؤسّسيّة.

كما أُخِذَ في الحُسبان مرافق اللعب الخارجيّة [21]، التي تطوّر مهارات الحركة لدى الأطفال. وباستثناء إداريي دور الحضانة المدرسيّة، أفادَ معظم الإداريين بتوفّر الأرجوحات والزحاليق وصناديق الرّمل، وفي المقابل أفادَ أقلّ من ثلث العاملين منهم في دور الحضانة المدرسيّة بتوفّرها على هذه المرافق. وهذا أمر غير مفاجئ، إذا إنّ وزارة التنمية الاجتماعيّة لم تفرض في تعليمات دور الحضانة المدرسيّة توفير مرافق اللعب الخارجيّة، مثل الأرجوحات الثنائيّة (المراجيح) و (السي سو)، والزحاليق أو السحاسيل.

وبالنظر إلى جميع جوانب البيئة الصفيّة والخارجيّة، نجد مواردَ دور الحضانة المدرسيّة أقلُّ توفّرًا مقارنة بدور الحضانة الأخرى حَسَبَ إفادات إداريي دور الحضانة، وقد يرجع ذلك إلى آليّة تمويل هذه الدّور؛ فوزارة التربية والتعليم ليست مسؤولة عن تمويل دور الحضانة الموجودة في مدارسها؛ إذ توفّر المدرسة مساحة لصّفوف دور الحضانة الدراسيّة، وتتكفّل الأُمّهات؛ أي مُدَرِّسات وزارة التربية والتعليم اللآتي يُسجّلن أطفالهن في دار الحضانة، بالتكاليف الأخرى، مثل رواتب مُقدّمي الرّعاية، ومرافق اللعب الخارجيّة، وتكييف الهواء، وغيرها من الأساسيات.

[21] تشمل المهارات الحركيّة قدرة الفرد على استخدام مجموعة العضلات الكبيرة التي تعمل على تنسيق الحركات، مثل: المشي، والتوازن، ورمي الأشياء، والقفز (Esposito & Vivanti, 2013).

لا يُمكن النظر إلى توفّر المرافق والموارد الماديّة فقط بمعزل عن جودتها؛ فيجب أن تؤخذ حالة هذه الموارد في الحُسبان. وعليه, جُمِعَت آراء مُقدّمي الرّعاية بشأن مدى كفاية البنية التحتيّة والموارد الصفيّة, فتبين أنّ أكثر من 6 من أصل 10 اتفقوا تمامًا على أنَّ أماكن عملهم لديها مرافق كافية للسّلامة والنظافة وأنظمة التدفئة والتهوية. ومعَ ذلك, فإنّ قُرابةَ نصف مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة المدرسيّة ودور الحضانة المؤسسيّة عارضوا البيان القائل إنّ المرافق الخارجيّة في دور الحضانة كانت مناسبة للاستخدام [22]. وهي نتيجةٌ غير مفاجئة بالنسبة إلى دور الحضانة المؤسسيّة؛ إذ إنَّ عديدًا من دور الحضانة موجودة في مؤسّسات أكبر, مثل البنوك أو المستشفيات, قد لا تتوفّر فيها مساحة خارجيّة مناسبة للأطفال؛ لذا, وعلى هذا النحو, فإنّ معايير ترخيص وزارة التنمية الاجتماعيّة لدور الحضانة المؤسسيّة أقلّ صرامة في ما يتعلّق بتوفير المساحات الخارجيّة, كما أنَّ المعايير التنظيميّة لا تفرض توفّر تلك المساحات (MoSD, 2008a; MoSD, 2008b; MoSD 2013؛ ممثّل وزارة التنمية الاجتماعيّة, مقابلة شخصيّة, بريل/ نيسان 2015). وينطبق هذا أيضاً على دور الحضانة المدرسيّة (ممثّل وزارة التنمية الاجتماعيّة, تواصل شخصيّ, أبريل/ نيسان 2015). وتشير تقارير مُقدّمي الرّعاية إلى أنَّ المرافق الداخليّة قد تكون أفضل من المرافق الخارجيّة؛ إذ اتّفق أكثر من 8 من أصل 10 منهم على أنَّ المرافق الداخليّة مناسبة. ومعَ ذلك, أفادَ 10 إلى 20% من مُقدّمي الرّعاية في دور حضانة مختلفة بأنّ التحدّي المِهْنِيّ الأكثر إلحاحًا الذي واجهوه يتعلّق بظروف البنية التحتيّة والمرافق والموارد, ويشيرُ ذلك -بالنسبة إلى بعض مُقدّمي الرّعاية- إلى أنّ حالة بيئة العمل الصفيّة ضعيفة بما يكفي لتجاوز تحدّيات المعلّمين المعتادة, مثل الرّاتب المنخفض وقلّة التطوير المِهْنِيّ. وقد كان هذا النمط موجودًا بين تقارير الإداريين أيضًا؛ فأكثر من ثلث إداري دور الحضانة المدرسيّة, و18% من إداريي دور الحضانة المؤسسيّة أفادوا بأنّ تحدّيهم الأكثر إلحاحًا هو ضعف البنية التحتيّة.

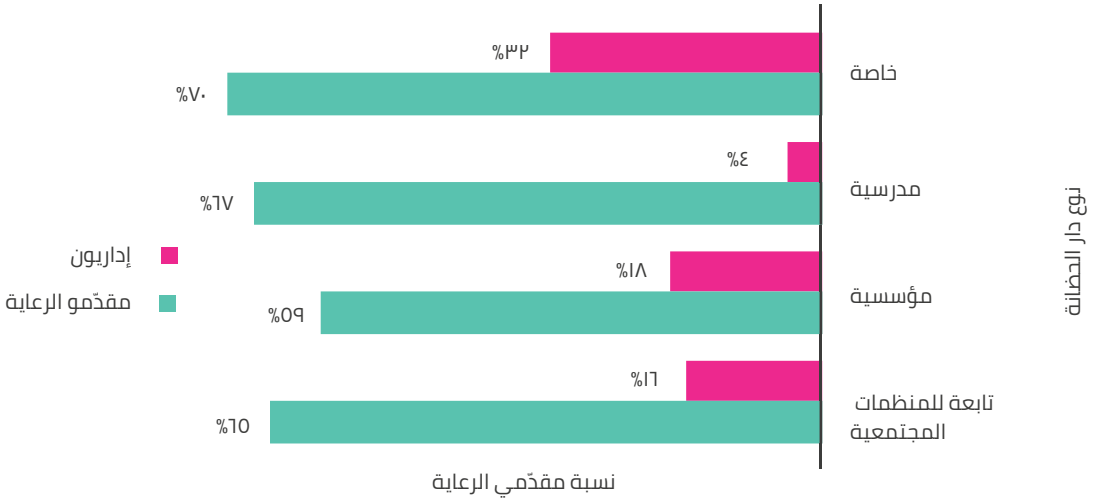
[22] طُلِبَ إلى مُقدّمي الرّعاية تقييم مدى موافقتهم أو عدم موافقتهم على التصريحات التي أُدلِيَ بها حول دور الحضانة العاملين بها على مقياس مكوّن من 4 نقاط, تتراوح بين: تختلف تمامًا, تختلف إلى حدّ ما, توافق إلى حدّ ما, توافق تمامًا, فكانت العبارة المتعلّقة بالمرافق الخارجيّة هي: «هناك مرافق خارجيّة مناسبة في الحضانة».

المنهاج الدراسي والموادّ التعليميّة والأنشطة

المنهاج الدراسيّ والأنشطة التعليميّة

يعدّ المنهاج الدراسيّ خاصيّة مهمّة لجودة برامج الرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة (Sylva et al., 2007). وبالإفادة من محتويات المنهاج الدراسيّ واستراتيجيات التعليم المناسبة، يُمكن لمُقدّمي الرّعاية دعم تنمية الطفل (Domitrovich et al., 2009). ومن خلال مسح مؤسّسة الملكة رانيا الوطنيّ لتنمية الطفولة المُبكِّرة، تبيّن تقارير الإداريين تدنّي تطبيق المناهج الدراسيّة في دور الحضانة، معَ ملاحظة وجود أدنى مستويات التطبيق في دور الحضانة المدرسيّة (4% فقط: الشكل 4)؛ وقد يرجع ذلك إلى أنّ تطبيق المنهاج غير إجباريّ بالنسبة إلى دور الحضانة (ممثّل وزارة التنمية الاجتماعيّة، مقابلة شخصيّة، أبريل/ نيسان 2015). علمًا أنّ تطبيق المنهاج الدراسّي قد يؤدّي إلى تكبّد تكاليفَ إضافيّةٍ لدور الحضانة، من مثل: تدريب المعلّمين، أو توفير الموادّ التعليميّة.

الشّكل 4: نسبة دور الحضانة التي تطبّق المنهاج الدراسيّ وَفقًا لتقارير الإداريين ومُقدّمي الرّعاية [23]



[23] اختلفت الأسئلة الموجّهة إلى الإداريين عن تلك الموجّهة إلى مُقدّمي الرّعاية، فاحتوى الاستبيان الموجّه لمُقدّمي الرّعاية على أسئلة، مثل: «هل تستخدم مناهج محدّدة لتعليم الأطفال الذين تقدّم إليهم الرّعاية؟ ونعني هنا بـ«أطفال»، جميع الأطفال الذين تقدّم لهم الرّعاية؟» بينما احتوى الاستبيان الموجّه إلى الإداريين على أسئلة، مثل: «هل تتبع الحضانة أيّ منهاج دراسيّ معيّن أو برنامج لتعليم الطفولة المُبكِّرة؟ ونعني بهذا نموذجًا لتعليم الطفولة المُبكِّرة مستعملاً دوليًّا، أو إقليميًّا أو محليًّا».

وتجدر الإشارة إلى أنَّ مُقدّمي الرّعاية قد أقرُّوا باستخدامَهم المنهاج بنسبة أعلى من تلك التي أقرَّ بها الإداريون (الشّكل 4)؛ وقد يرجع ذلك إلى اختلاف طريقة سؤال مُقدّمي الرّعاية والإداريين عن استخدام المناهج؛ حيث سُئلَ الإداريّون عن استخدام نموذجٍ «معيّن" للمناهج، بينما سُئلَ مُقدّمو الرّعاية عمَّا إذا كانوا يستخدمون «مناهج محدَّدة» [24]. وقد يبيّن ذلك التفاوتُ أيضًا اختلافَ مفهوم المنهاج المقرّر بين الإداريين ومُقدّمي الرّعاية. على سبيل المثال، قد يكون مُقدّمو الرّعاية اعتادوا استخدام أجزاء من منهاج معيّن، ولكنهم يعدّونها منهاجاً كاملاً (الجدول 7)، أو قد لا يكون الإداريون على درايةٍ باستخدام مُقدّمي الرّعاية أجزاءً من مناهج دراسيَّة.

الجدول 7: نسبة إقرار الإداريين لتنفيذ المناهج أو أجزاء منها في منشآتهم [25]

	خاصة	مدرسية	مؤسسية	تابعة للمنظمات المجتمعيَّة
نعم - نستخدم نموذجًا واحدًا كاملاً	21%	3%	0%	10%
نعم - بعض العناصر من نموذج واحد	5%	1%	6%	0%
نعم - عناصر عدّة من نماذج مختلفة	7%	1%	12%	7%
لا نستخدم	68%	96%	82%	84%
الإجماليّ	171	218	17	31

أربعة وخمسون بالميّة من مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة المدرسيّة، و45% من مُقدّميها التابعين لِمنظمات مُجتمعيّة، و20% من مُقدّميها في دور الحضانة المؤسّسيّة الذين أقرُّوا باستخدام المناهج، نفَوْا استخدام دور الحضانة منهاجًا مناسبًا لتعليم الأطفال، وكان هناك تباين في أنواع المناهج المستخدمة، بما في ذلك طريقة مونتسوري ومنهاج المجلس الوطنيّ لشؤون الأسرة (National Council for Family Affairs; NCFA) ومنهاج ريجيو إميليا، حسب تقارير الإداريين الذين أقرّوا باستخدام المنهاج، ولم يُسأل مُقدّمو الرّعاية عن نوع المنهاج الذي يستخدمونه.

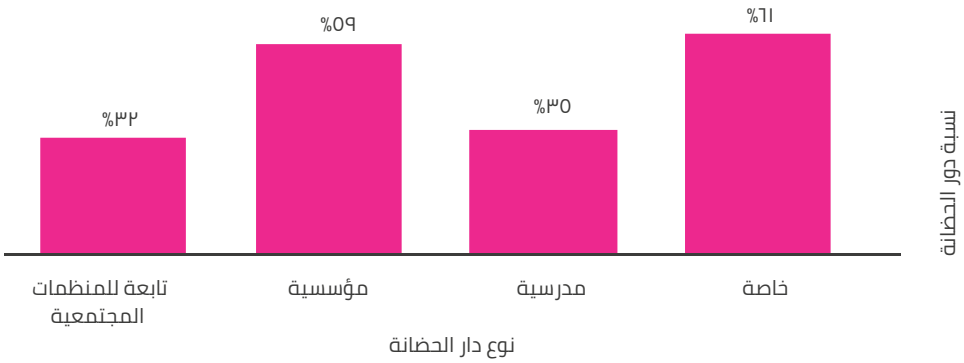
وكما هو متوقع نظرًا إلى عدم وجود المناهج، لم يُقرّ جميع مُقدّمي الرّعاية بإعداد خُطط المواد التي يتعلّمها الأطفال (الشكل 5). وبينما أقرَّ ما يزيد على نصف مُقدّمي الرّعاية التابعين للقطاع الخاصّ بإعداد تلك الخُطط، فقد أشار ثلث مُقدّميها في دور الحضانة المدرسيّة فقط باستخدامها. وفي الوقت نفسه، أقرَّ العديد من مقدّمي الرّعاية في دور الحضانة المدرسيّة والخاصّة خلال مناقشات مجموعات التركيز بالإفادة من خبراتهم في تعليم الأطفال، وأقرّ بعضُهم بأنّ قراءةَ القِصص للأطفال تفيدهم كثيرًا، بينما أقرّ بعضهم الآخر أنهم يعتنون بالطفل فقط ولا يجرون معَهم الكثير من الأنشطة التعليميّة. [26]

[24] راجع الحاشية السابقة.

[25] تخطَّت بعض النتائج الإجماليَّة 100%؛ بسبب عمليَّة التقريب.

[26] للتعمُّق في الإشكاليات الأساسيّة التي أبرزتها بيانات الاستبيان، اجتمعت جلسات نقاش مع عينات فرعيّة من الإداريين بعد إجراء الاستبيان وتجميع النتائج الرئيسة. ويمكن الاطّلاع على مزيد من التفاصيل من خلال ملف منهجيّة الاستبيان في الموقع الإلكترونيّ.

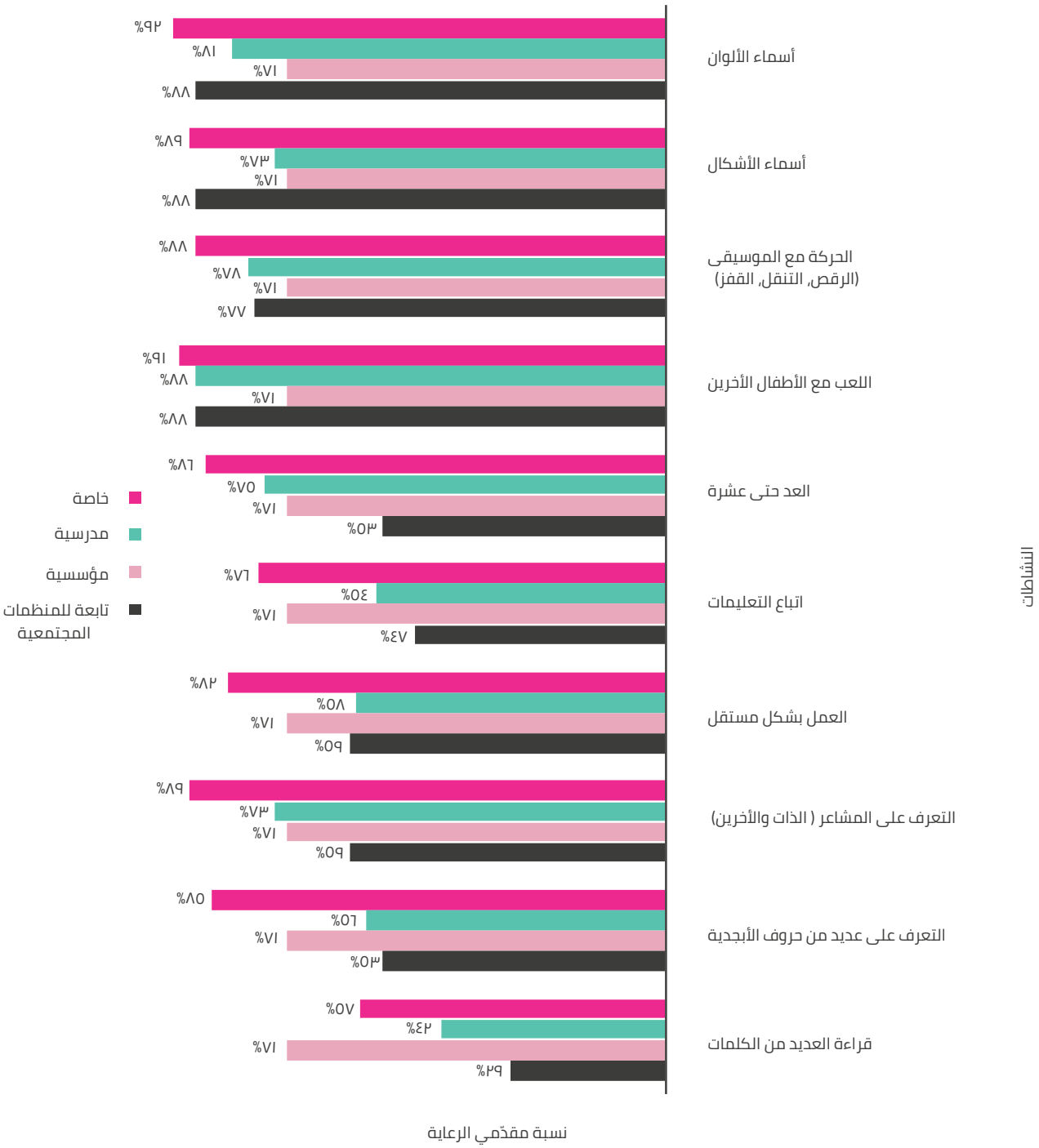
الشّكل 5: نسبة مُقدّمي الرّعاية الذين أقرّوا باستخدام خُطط المواد التعليمية، وَفقًا لنوع دار الحضانة



توضّح الأبحاث الدوليّة أنّ برامج الرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة ذات الجودة العالية تشارك الأطفال في الأنشطة المحفِّزة إدراكيًّا ((Sylva et al., 2007; p.50؛ لذا، فقد وجَّه مسْح مؤسّسة الملكة رانيا الوطنيّ لتنمية الطفولة المُبكِّرة أسئلة لمُقدّمي الرّعاية عن الأنشطة التعليميّة التي يمارسونها مع الأطفال (الشكل 6)، فأقرّ معظم مقدّمي الرعاية، الذين يتعاملون مع أطفال بين ثلاث إلى خمس سنوات، بتعليمهم أسماء الأشكال والألوان والرّقص على الموسيقى واللعب مع الأطفال الآخرين، وأقرّ أكثر من 8 من أصل 10 من العاملين في دور الحضانة التابعة للمنظمات المجتمعيّة وللقطاع الخاصّ بتعليم الأطفال أسماء الألوان والأشكال، بينما أقرَّ 80% من الذين يعملون في دور الحضانة المدرسيّة بتعليم الأطفال أسماء الألوان، كما أقرَّ أكثر من 7 من أصل 10 من العاملين في دور الحضانة الخاصّة والمدرسيّة والمؤسّسيّة بتعليم الأطفال كيفيّة إدراك مشاعرهم ومشاعر الآخرين، بينما أقرَّ عدد أقلّ بتعليم الأطفال مهارات، مثل: اتّباع التعليمات، أو العمل على نحوٍ مستقلّ.

كما سُئل مُقدّمو الرّعاية عن مهارات ما قبل تعلّم القراءة والكتابة التي يُدَرِّسونها (الشكل 6)، فأقرَّ أكثر من 8 من أصل 10 من الذين يتعاملون مع أطفال بين ثلاث إلى خمس سنوات بتعليم الأطفال الحروف الأبجديّة؛ بينما أقرَّ قُرابةُ نصف العاملين في دور الحضانة المدرسيّة والمنظمات المجتمعيّة (التي تتعامل مع الفئة العمريّة نفسِها) بعدم تعليم تلك الأساسيات. ومن أقلّ المهارات التي أشار مقدّمو الرّعاية بتعليمها مهارة "قراءة العديد من الكلمات"؛ إذ أقرَّ نحوَ ثلث مُقدّميها التابعين للمنظمات المجتمعيّة، و42% من مُقدّميها في دور الحضانة المدرسيّة، و57% من مُقدّميها التابعين للقطاع الخاصّ بتعليم هذه المهارة.

الشّكل 6: المهارات المُدَرَّسة في دور الحضانة التي تُقدّم الرّعاية للأطفال بين ثلاث إلى خمس سنوات، وَفقًا لتقارير مُقدّمي الرّعاية، حَسَبَ نوع دور الحضانة [27]



[27] اقتبست هذه الأسئلة من استبيان مُقدّمي الرّعاية في مرحلة التعليم والرعاية للطفولة المُبكّرة (The Early Care and Education Provider Survey)، ثمّ وُجِّهَت إلى مُقدّمي الرّعاية الذين يتعاملون مع الأطفال بين ثلاث إلى خمس سنوات.
https://www.researchconnections.org/childcare/resources/3304?classifCode=11&paging.startRow=1&publicationYear=2002&recency=TWOYEAR&author=Groark%252C+Christina+J.

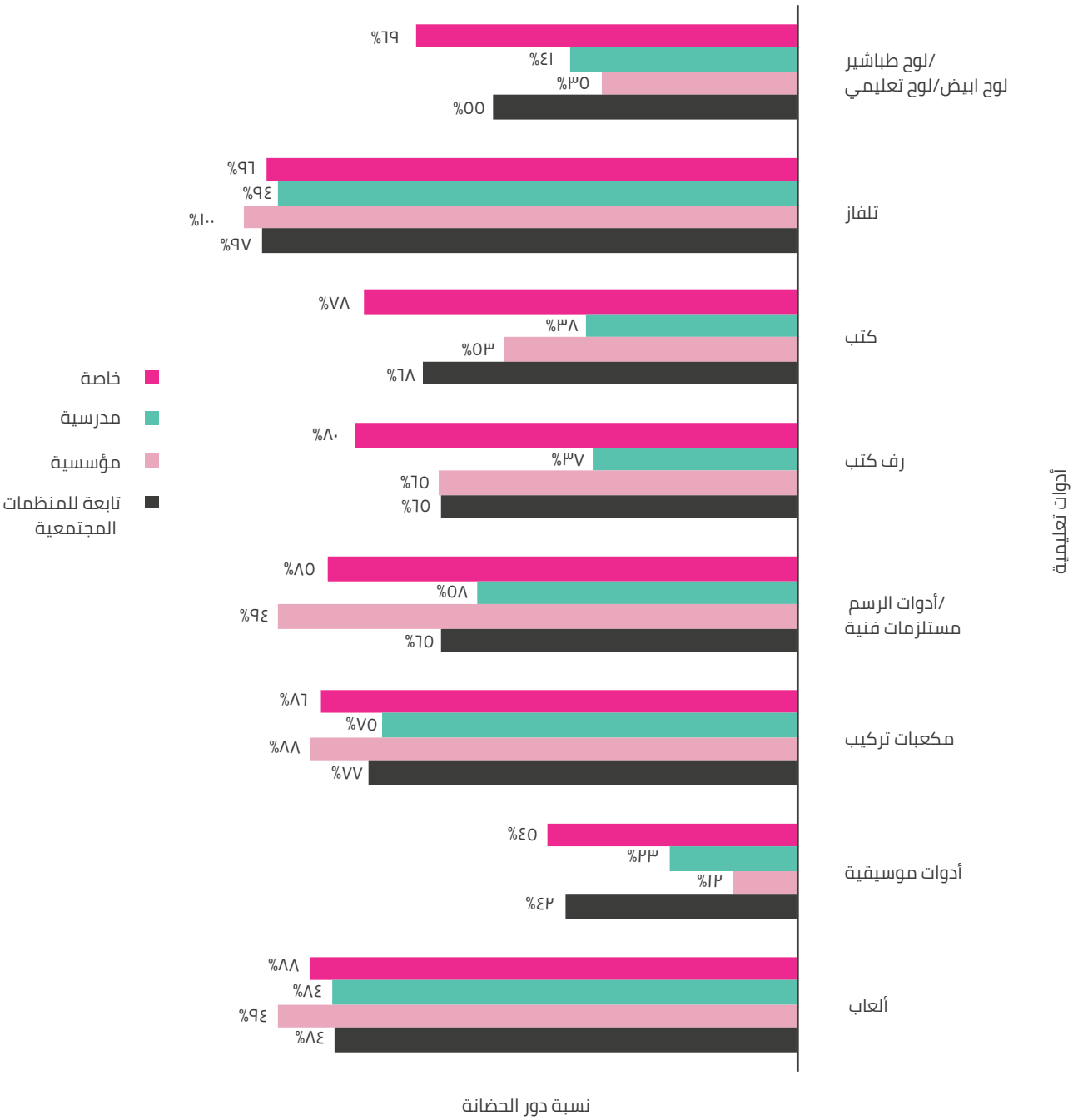
الموادّ التعليميّة

يُعَدُّ توفيرُ الموارِدِ التعليميّة مهمًّا في تنمية المهارات اللغويّة والذّهنيّة والبدنيّة والعاطفيّة والاجتماعيّة لدى الأطفال(Biddle et al., 2015). فمثلاً, يتعرّفُ الطفلُ الأحرفَ والكلماتِ عندما يستخدم مواردَ تعليميّةً تتضمّن أحرفًا وكلمات. ويوضِّح إطار مرحلة التأسيس للسّنوات الأُولى (The Early Years' Foundational Framework) أنَّ البيئة المناسبة لتمكين صغار الأطفال تتضمَّن الموارد التي يُمكنها السماح لهم بتنمية مهارات عديدة [28] (Moylett & Stewart, 2012) . فمثلاً, يُمكن استخدام الدعائم والدُّمى لتشجيع الأطفال على الاستماع والتفاعل, فضلًا عن تشجيعهم على المشاركة في اللعب التخيلي. إضافة إلى ذلك, يُعَدُّ توفير الألعاب المزوَّدة بالأزرار أو ألعاب الصّلصال محفِّزًا لِصغار الأطفال ومشجّعًا أياهم على التعامل معَ الموادّ واستخدامها بأيديهم (Moylett & Stewart, 2012). ويميل الأطفال في البرامج المتميّزة ذات الجودة العالية إلى قضاء وقت أطول في تنفيذ الأنشطة, مثل المسرحيات الدراميّة أو الفنّ (Sylva et al., 2007), وقد تتطلّب هذه الأنشطة موادَّ تعليميّةً معيّنة (الدعائم أو الدُّمى/ الألعاب الخفيفة أو المعدّات الفنيّة)؛ لذا, حدَّدت وزارة التنمية الاجتماعيّة مواصفاتٍ للألعاب والموادّ التي يجب توفيرها في دور الحضانة, وتفرض المعايير توفير الموادّ القيّمة تعليميًّا, والمناسبة حَسَبَ العمر, والآمنة والمختلفة, بما في ذلك المكعّبات والآلات الموسيقيّة والمعدّات الفنيّة والكتب.

بينما أشار 7 من أصل 10 من إداريّي دور الحضانة إلى توفّر الألعاب/ الدُّمى الخفيفة والمكعّبات التي تتماشى معَ بعض المعايير المحدّدة من وزارة التنمية الاجتماعيّة الخاّصة بتوفير المواد التعليميّة؛ فقد ذكرَت نسبة أكبر من الإداريين أنّ دور الحضانة العاملين بها لا توفّر كتبًا, وذكر 38% من الإداريين العاملين في دور حضانة مدرسيّة أنّ الكتب تتوفّر في منشآتهم (الشكل 7). فضلاً عن ذلك, فإنّ كميّة هذه الموارد وحالتها أمر مهمّ أيضًا, فبينما أقرَّ معظم مُقدّمي الرّعاية بتوفّر الموادّ التعليميّة المناسبة, فقد أقرَّ قُرابة نصف العاملين منهم في دور الحضانة المدرسيّة بأنّ كميّة الموادّ التعليميّة والإرشاديّة وجودتها كانتا غير مناسبتين.

[28] إطارُ مرحلة التأسيس للسّنوات الأولى (The Early Years' Foundational Framework) إطارٌ قانونيٌ يضع معاييرَ تعليميّةً وتنمويّة للأطفال من الولادة حتى سِنِّ الخامسة: https://www.foundationyears.org.uk/eyfs-statutory-framework/.

الشّكل 7: توفّر الموارد والموادّ التعليميَّة في دور الحضانة، وَفقًا لتقرير الإداريين



أشارَ تقريبًا جميع الإداريين في دُور الحضانة المختلفة جميعِها إلى وجود تلفاز في الصّف (الشكل 7)، كما أشار مُقدّمو الرّعاية إلى أنّهم يشاهدون التلفاز معَ الأطفال بمعدّل ساعتين يوميًّا، وأشار 25% منهم بمشاهدته معَ الأطفال بمعدّل ما بين ثلاث إلى خمس ساعات يوميًّا. وتعدّ تلك النتائج مُقلقة؛ فطبقًا لتوصيات الأكاديميّة الأمريكيّة لطبّ الأطفال (American Academy of Pediatrics; AAP) يجب أن تقتصر مدّة التعرّض للشاشات إلى ساعة واحدة يوميًّا للأطفال من عمر سنتين إلى خمس سنوات، بينما يجب أن يتجنّب الأطفال الأقلُّ من سنة ونصف مشاهدة الشاشات (American Academy of Pediatrics, 2016). وبالرّغم من ذلك، يوجد بعض الأبحاث التي تقول إنَّ استخدام التكنولوجيا يساعد على تطوير التعليم لدى الأطفال عند استخدامها على نحوٍ مناسب (National Association for the Education of Young Children & the Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media, 2012)، فقد ذكرت الجمعيّة الكنديّة لطبّ الأطفال (Canadian Pediatric Society; CPS) أنَّ إفراط الأطفال في مشاهدة التلفاز يُمكن أن يؤدّي إلى آثار مُضِرّة؛ من شأنها التأثير سلبًا في تعلّمهم وصحتهم (Ford-Jones & Nieman, 2003). كما أنّ قضاء وقت أطول أمام التلفاز قد يعني توفيرَ وقت أقلّ للمشاركة في الأنشطة الأخرى، ويُمكن أن تركّز البحوث المستقبليَّة

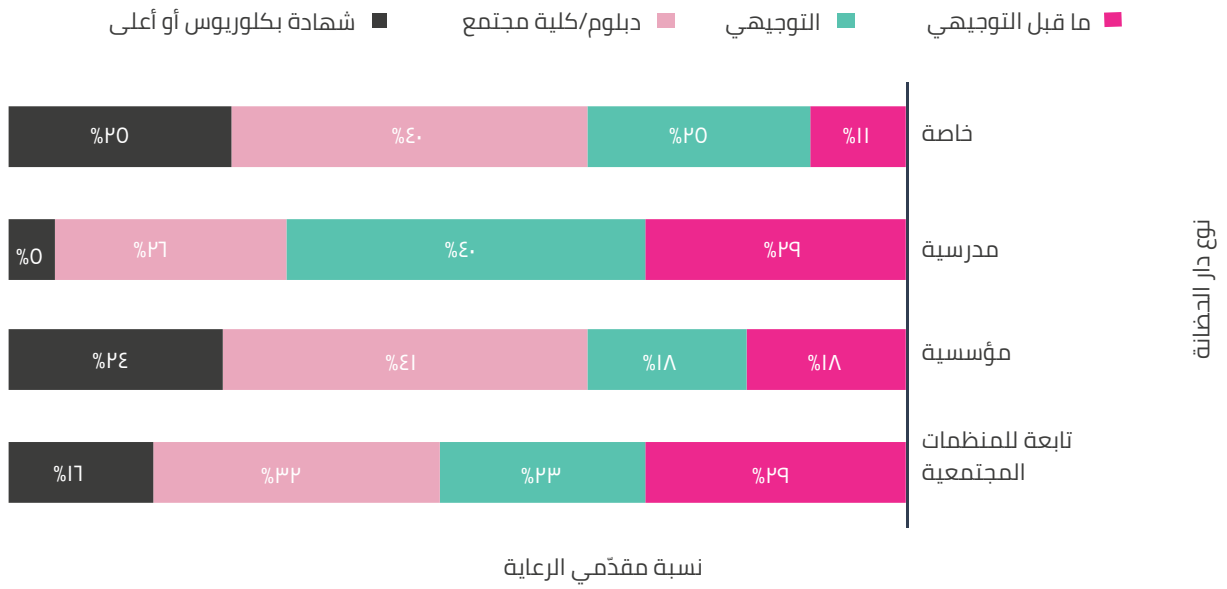
على عدد الساعات التي تُستغل في ممارسة الأنشطة التعليميّة المختلفة أو استخدام الموادّ التعليميّة المختلفة في دور الحضانة في الأردنّ؛ حيث وجدت البحوث العالميّة أنَّ الأطفال الموجودين في البرامج التعليمية ذات الجودة الأعلى يقضون وقتًا أطولَ في ممارسة أنشطة التلوين أو اللعب بالمكعّبات أو الرّسم مقارنةً بأقرانهم الموجودين في البرامج التعليمية الأقلّ جودة (Howes & Smith, 1995).

جودة مُقدّمي الرّعاية

مؤهّلات مُقدّمي الرّعاية ودوافعهم

تعتمد فوائد الالتحاق في مرحلة ما قبل الابتدائيّة على جودة البيئة المتوفّرة، بما فيها من مؤهّلات مُقدّمي الرّعاية وتدريبهم (Yoshikawa & Kabay, 2015; National Institute of Child Health and Human Development, 2006). وفي هذا السّياق، فإنّ الأبحاث الدوليّة تؤشّر على وجود علاقة بين مؤهّلات مُقدّمي الرّعاية وجودة خدمات الرّعاية والتعليم لمرحلة الطفولة المُبكِّرة (Manning, Garvis, Fleming & Wong, 2017). وفي الأردنّ، تفوَّق مُقدّمو الرّعاية الحاصلون على مؤهّلات عُليا في تخصّصات التعليم أو تعليم الطفولة المُبكِّرة على نظرائهم في استخدام منهجيّات تنمويَّة أكثرَ فعاليَّة (Abu Taleb, 2013). وتوضّح معايير وزارة التنمية الاجتماعيّة الخاصّة بتعيين فريق العمل لدى دور الحضانة أنّه يُشترط حصول مُقدّمي الرّعاية على دبلوم/ كليّة مجتمع ما بعد المرحلة الثانويّة مُدّتُهُ عامان في مجال معني بالرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة، أو شهادة التوجيهي مع خبرة مُدّتُها عامان في أيّ مجال ذي صِلة (MoSD 2008a; MoSD 2008b; MoSD, 2013). وقد أظهر مسح مؤسّسة الملكة رانيا الوطنيّ لتنمية الطفولة المُبكِّرة أنَّ غالبيّة مُقدّمي الرّعاية لدى دور الحضانة حاصلون على دبلوم ما بعد المرحلة الثانويّة مُدّتُهُ عامان أو أقلّ (الشكل 8). علمًا أنّ نسبة كبيرة من مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة المختلفة أشاروا إلى حصولهم على مستويات تعليم أقلّ من التوجيهي، ولم يُشِر كثيرٌ من مُقدّمي الرّعاية الحاصلين على شهادة التوجيهي أو أقلّ بخبرتهم اللازمة التي تتماشى مع معايير وزارة التنمية الاجتماعيّة الخاصّة بمؤهّلات مُقدّمي الرّعاية. وبناءً على تقارير مُقدّمي الرّعاية، فقد كان 38% من المشاركين منهم في المسح غير مؤهّلين طبقًا لمعايير وزارة التنمية الاجتماعيّة؛ حيث إنَّهم لم يحصلوا على درجات تعليميّة ما بعد الثانويّة أو التوجيهي مع خبرة مُدّتُها عامان، وبصرف النظر عن ذلك، أقرَّ 2-3% من الإداريين في دور الحضانة المدرسيّة والمنظمات المُجتمعيّة والقطاع الخاصّ بتلقّيهم إنذاراتٍ تنظيميّةً نتيجة لمؤهّلات مُقدّمي الرّعاية غير المناسبة وَفقًا لمعايير وزارة التنمية الاجتماعية.

الشّكل 8: أعلى مستوى في التعليم لدى مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة، حَسَبَ نوع دار الحضانة



كما أنَّه من المهمّ بحث تخصّصات مُقدّمي الرّعاية الحاصلين على شهادات ما بعد المرحلة الثانويّة لمعرفة مدى ملاءَمة تخصّصاتهم لعملهم (الجدول 8). وتشيرُ البحوث إلى أنّ باستطاعة مُقدّمي الرّعاية ذوي المعرفة المتخصّصة في الرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة تحسينُ مهاراتهم وومعارفهم وكفاءاتهم ومعتقداتهم (Fukkink & Lont, 2007)، وأنّ بإمكانهم أن يقضوا المزيد من الوقت وهم يمارسون منهجيّاتٍ تنمويَّةً أكثرَ فعاليَّة مع الأطفال (Abu Taleb, 2013).

وقد أشارَ نصف مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة الخاصّة والمدرسيّة والمؤسسية إلى إتمامهم الدرجات العلميّة المعنيّة بالتعليم ما بعد المرحلة الثانويّة، فحصل قُرابة ثلث مُقدّمي الرّعاية التابعين للمنظمات المُجتمعيّة والقطاع الخاصّ والمؤسّسيّة و20% من مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة المدرسيّة على تخصّصات في تعليم الطفولة المُبكِّرة، وشملت المجالات الأخرى المعنيّة بالتعليم: تربيةَ الأطفال، والتعليم المدرسي، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصّة.

الجدول 8: توزيع مُقدّمي الرّعاية الذين أقرُّوا بإتمامهم الدرجات العلميّة المعنيّة بالتعليم ما بعدَ المرحلة الثانويّة، وَفقًا لنوع دار الحضانة [29]

	خاصّة	مدرسيّة	مؤسّسيّة	تابعة لِمنظمات مُجتمعيَّة
علم الإنسان/ الأنثروبولوجيا	1%	-	-	-
إدارة الأعمال	6%	-	-	-
الهندسة الكيميائيّة	1%	-	-	-
الهندسة المدنيّة	-	-	9%	-
علوم الحاسوب	1%	-	-	-
الاقتصاد	6%	8%	18%	-
التعليم	**52%**	**57%**	**46%**	**73%**
الماليّة	1%	-	-	-
التاريخ	5%	5%	9%	-
إدارة النظم المعلوماتيّة	1%	2%	9%	7%
التسويق	-	2%	-	-
الرياضيات	1%	-	-	-
التمريض	-	2%	-	-
علم النفس	6%	2%	9%	-
الدِّين/ الشريعة	-	2%	-	7%
علم المجتمع	22%	24%	-	13%
الإجماليّ	110	67	11	15

[29] تخطَّت بعض النتائج الإجماليَّة 100%؛ بسبب عمليَّة التقريب.

من بين مُقدّمي الرّعاية الذين درسوا التعليم بدرجة ما بعد المرحلة الثانويّة, أقرَّ أكثر من 4 من أصل 10 ممّن هم في دور الحضانة المدرسيّة, وقُرابة 6 من أصل 10 من التابعين للقطاع الخاصّ بأنَّ السبب وراء اختيار مجالات دراسيّة معنيّة بالتعليم يرجع إلى تحصيلهم في امتحان التوجيهي, وهذا النمط مشابه لذلك لدى معلّمي المرحلتين الأساسيّة والثانويّة في المدارس الحكوميّة في الأردنّ؛ ففي عام 2014, أقرَّ 30% من معلّمي المدارس الحكوميّة بأنَّ سبب اختيارهم للتعليم مجالًا للدراسة الجامعيّة يعود إلى تحصيلهم الأكاديمي الثانوي والجامعي (Qarout, Pylvainen, Dahdah & Palmer, 2015). ويُعَد ذلك غير مفاجئ؛ حيث تعتمد اختيارات الطّلبة للدراسة الجامعيّة في الأردنّ على تحصيلهم في التوجيهي, وتشترط تخصُّصات مثل التعليم في المرحلة الجامعيّة متطلبات التحاق أقلّ من تلك الخاصّة بالطبّ أو الهندسة (Higher Education Council, 2015). أمّا الدوافع الأخرى للالتحاق بتخصّصات تربويّة ما بعدَ المرحلة الثانويّة فتشمل الرّغبة الإيجابيّة للعمل في المهنة؛ إذ أشار أكثر من 4 من أصل 10 من مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة المدرسيّة إلى أنّ هذا الدافع يُعدّ أحدُ العوامل الرئيسة للتخصّص في هذا المجال التربوي.

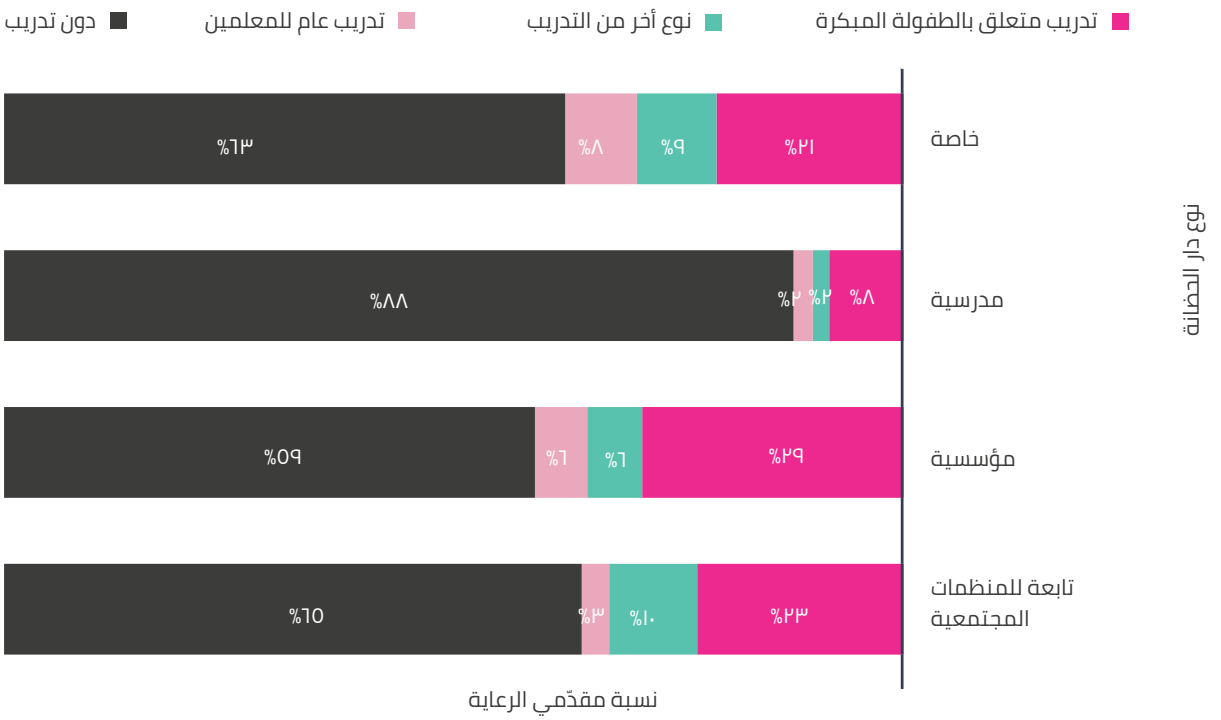
فرص تدريب مُقدّمي الرّعاية

يعدّ مُقدّمو الرّعاية المدرَّبون جيّدًا مؤشّرًا دالاً على جودة البرامج التعليميّة في مرحلة الطفولة المُبكِّرة (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004). ولكن, يجب أن يتدرّب مُقدّمو الرّعاية تدريبًا متخصّصًا من أجل تحسين استراتيجياتهم التعليميّة (Mitter & Putcha, 2018) ولتعليم الأطفال وتنميتهم (Fukkink & Lont, 2007). وحيث إنّ مُقدّمي الرّعاية يأتون من خلفيات تعليميّة متفاوتة, فإنّ التدريب يعرضُ فرصًا لتزويدهم بالمهارات المختلفة والمعارف المتنوّعة (Mitter & Putcha, 2018).

لمّا كان غالبيّة مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة في الأردنّ غير متخصّصينَ في مجالات معنيّة بالرّعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المُبكِّرة في مرحلة ما بعدَ الثانويّة, فمن المهمّ إجراء البحث عن فرص التدريب التي يتلقّونها, وقد أشار ما يزيد على 60% منهم في جميع أنواع دور الحضانة إلى عدم حصولهم على أيّ تدريب ما قبل الخدمة (الشكل 9), بينما أشار ما يقلّ عن ثلث الذين تلقوا تدريبَ ما قبل الخدمة إلى أنّ التدريب كان معنيًّا بالطفولة المُبكِّرة. وتفاوتت جهات تنفيذ التدريب على نطاق واسع؛ إذ شملت أرباب العمل السابقين والحاليين لمُقدّمي الرّعاية والمراكز المتخصّصة ومنظمة اليونيسيف ومؤسّسة نهر الأردنّ (Jordan River Foundation; JRF) وجمعيّة الشّابّات المسيحيّة (Young Women's Christian Association; YWCA) ووزارة التنمية الاجتماعيّة ومستشفى القواسمي وإدارة الدفاع المدنيّ والجامعات.

وقد وجدت الأبحاث أنَّ الدورات التدريبيّة في موقع العمل والدورات ذات التعليم التطبيقي التي تمزج بين تعليم المهارات النظرية والعمليّة تعدّ أكثرَ فاعليّة من التدريبات التي تتمّ من خلال محاضرات أو حلقات نقاشيّة (Ginsburg et al., 2012; Feiman-Nemser, 2008; Hammerness et al., 2005). وفي هذا الصّدد, أقرَّ ربع مُقدّمي الرّعاية التابعين للقطاع الخاصّ, وثلث مُقدّميها في دور الحضانة المدرسيّة, و14% ممّن هم في دور الحضانة المؤسّسية, و46% من التابعين للمنظمات المُجتمعيّة الذين تلقّوا التدريبات بأنَّ هذه التدريبات كانت على شكل محاضراتٍ أو حلقاتٍ نقاشيّةً فقط, كما أقرَّ ثلث مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة المدرسيّة والمؤسسية و44% من مُقدّميها التابعين للقطاع الخاصّ و10% من مُقدّميها التابعين للمنظمات المُجتمعيّة بتلقي التدريبات في مكان العمل, بينما أقرَّ العدد المتبقّي من مُقدّمي الرّعاية بتلقّي مزيج من التدريبات داخل مكان العمل وتلك التي أُجريت من خلال محاضرات/ حلقات نقاشيّة (نحو ثلث مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة المدرسيّة والقطاع الخاصّ, و46% من مُقدّميها التابعين للمنظمات المُجتمعيّة, و57% من مُقدّميها في دور الحضانة المؤسّسيّة).

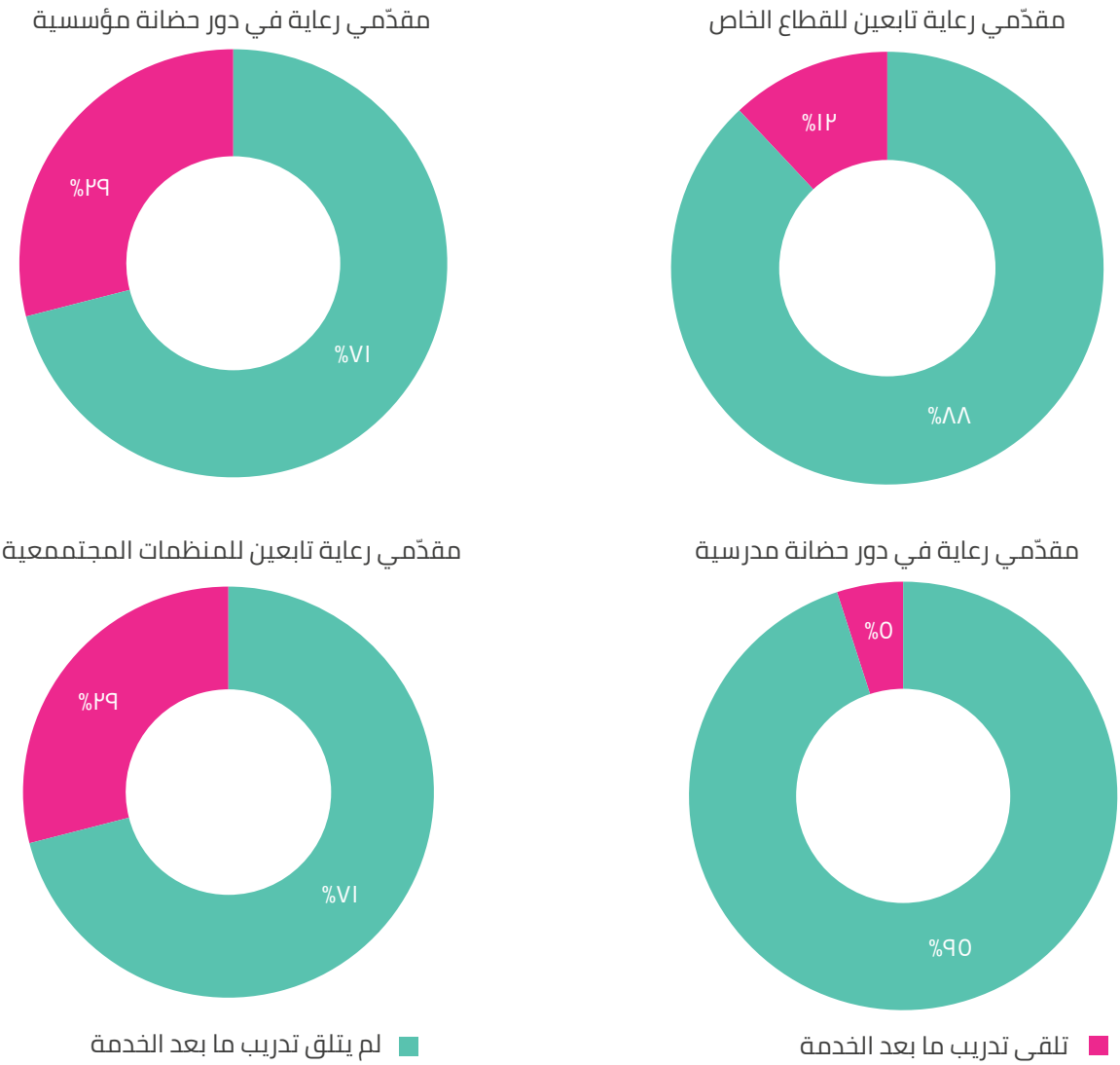
الشّكل 9: تقرير مُقدّمي الرّعاية عن التدريب الذي تلقّوه ما قبل الخدمة، وَفقًا لنوع دار الحضانة [30]



إضافةً إلى تدريب ما قبل الخدمة، يكون التطوير المهني المستمر لمُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة عاملاً رئيسًا له تأثيرٌ ملحوظ في جودة العمليّة التعليميّة وتجارب التعلّم التي يتلقّاها الأطفال (Singapore Ministry of Social and Family Development, 2012). وقد أظهرت إجابات مُقدّمي الرّعاية على الاستبيانات أنَّ فرص التدريب ما بعد الخدمة كانت نادرة في الأردنّ (الشكل 10)؛ إذ أشار 9 من أصل 10 من مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة المدرسيّة والخاصّة إلى أنهم لم يتلقّوا أيّ تدريب ما بعد الخدمة على مدار العامين الماضيين، في حين أُتيحَ لمُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة المؤسّسيّة أو التابعة لمنظمات مُجتمعيّةتلقّي تدريب ما بعد الخدمة؛ فقد أشار تقريبًا 7 من أصل 10 من مُقدّمي الرّعاية إلى عدم تلقّيهم أيّ تدريب لِما بعد الخدمة على مدار العامين الماضيين، كما كانت معدّلات التدريب ما بعد الخدمة بين مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة أقلَّ بكثير من معدلات التدريب لمعلّمي المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردنّ؛ حيث إنَّ قُرابة نصف معلّمي المدارس العامّة أشاروا إلى تلقّيهم تدريبَ ما بعد الخدمة على مدار العامين الماضيين (Qarout et al., 2015).

[30] تخطّت بعض النتائج الإجماليَّة 100%؛ بسبب عمليَّة التقريب.

الشّكل 10: مُقدّمو الرّعاية الذين أقرّوا بإتمام تدريب ما بعد الخدمة في العامين الماضيين، وَفقًا لنوع مُقدّم الرّعاية



أقرَّ العديد من مُقدّمي الرّعاية بحاجتهم إلى اكتساب مزيد من المهارات؛ فقد اتفق أو أيّد بشدة أكثر من 5 من أصل 10 من مُقدّمي الرّعاية -بغضّ النظر عن نوع دور الحضانة- مع البيان الذي يُفيد «ما زال أمامي الكثير لأتعلّمه عن الأطفال والتعليم قبل أن أعتبر نفسي مِهْنِيًّا تتمتع بمهاراتٍ عاليةً" (الجدول 9)؛ فقد أشارت غالبيَّة مُقدّمي الرّعاية إلى رغبتهم في أن تتوفّر لهم المزيد من الفرص التدريبيّة, ومع ذلك, فقد أشار أغلبهم إلى أنّ هذا الأمر ليس ذا أولويّة كبرى. وقد هدف المسح أيضًا إلى معرفة تصوّرات مُقدّمي الرّعاية بخصوص جودة التدريبات المتوفّرة؛ إذ أشار أكثر من ثلث مُقدّمي الرّعاية إلى أنَّ التدريبات الاعتياديَّة لا تتعلق بمهمّاتهم اليوميّة.

الجدول 9: اتفاق مُقدّمي الرّعاية معَ بيانات تتعلّق بتطوير مستواهم المِهْنِيّ، وَفقًا لنوع دار الحضانة [31]

	خاصة	مدرسية	مؤسسية	تابعة للمنظمات المجتمعيَّة
تحسين مهاراتي كمربّية هي أولويّة بالنسبة إليّ.	96%	84%	88%	90%
الدورات التدريبيّة عادةً تغطّي معلوماتٍ لديّ علم مُسبق بها، وبالتالي هي مضيعة للوقت.	36%	44%	53%	39%
أنا واثقة من قدراتي كمربّية للأطفال.	96%	97%	94%	94%
التدريب المِهْنِيُّ الإضافيُّ ليس من أولويّاتي.	45%	52%	53%	58%
أتمنّى وجود فرص تدريبيّة متاحة لي في ما يخصّ رعاية الاطفال.	83%	71%	65%	74%
ما زال أمامي الكثير لأتعلّمه عن الأطفال والتعليم قبل أن أعتبر نفسي مِهْنِيًّا تتمتع بمهاراتٍ عاليةً.	77%	67%	53%	61%
لا أحبّ حضور ورشات العمل التدريبيّة؛ لأنها جميعُها مُتشابهة.	26%	45%	35%	26%
التدريب لمعظم المربّيين لا يمتّ بصِلة بمسؤولياتي اليوميّة.	38%	42%	41%	36%
التدريب هو مضيعةٌ للوقت في حال يفتقرَ المدرّب الخبرة كمربّية لحضانة.	36%	44%	41%	55%
أنا أبقى بانتظام على اطلاع على أحدث التطوّرات في ما يخصّ مجال الطفولة المُبكّرة.	86%	76%	76%	77%
أودّ أن أسجّل في تدريب/ دورات على الإنترنت في حال وجودها.	78%	61%	59%	55%
الإجماليّ	171	218	17	31

وعلى الرّغم من افتقار مُقدّمي الرّعاية إلى المؤهلات العلمية والتدريب اللازمين قبل الخدمة في التعليم ورعاية الأطفال، فإنّ قُرابة نصف المسؤولين الإداريين في دور الحضانة أشاروا إلى أنَّ مُقدّمي الرّعاية العاملين في دور الحضانة التابعة لهم لا يحتاجون إلى تدريب إضافي لأجل تطوير كفاءاتهم، ومن بين المسؤولين الإداريين الذين أشاروا إلى أنَّ مُقدّمي الرّعاية كانوا بحاجةٍ إلى التدريب، أشار أكثرُ من 55% منهم إلى أنَّ التدريب يجب أن يركّزعلى جوانب البيداغوجيا والتدريس. وتشير هذه النتائج إلى أهمية نشر المزيد من الوعي بين الإداريين ودور الحضانة حول الحاجة إلى التطوير المِهْنِيّ المستمرّ لمُقدّمي الرّعاية العاملين في دور الحضانة.

تصوّرات مُقدّمي الرّعاية ومعتقداتهم

قدَّم مسح مؤسّسة الملكة رانيا الوطنيّ لتنمية الطفولة المُبكّرة دليلًا على أهميّة تقديم فرص التدريب والتطوير المِهْنِيّ إلى مُقدّمي الرّعاية في الأردنّ؛ فهذه الفرص التي أشار إليها مُقدّمو الرّعاية ليست مطلوبة من أجل تحسين مهاراتهم فقط، بل لتحسين معتقداتهم حول ممارسات التعليم وتأديب الأطفال أيضًا، فقد ضمّ استبيان مُقدّمي الرّعاية أسئلة محدّدة بخصوص تصوّراتهم بشأن ممارسات التعليم في المراحل المُبكّرة ودورها، والمثير للاهتمام هو أنَّ أكثر من 7 من أصل 10 من مُقدّمي الرّعاية العاملين في جميع أنواع دور الحضانة اعتقدوا أنَّ مَهَمَّتَهُمْ تتمثّل في تقديم الرّعاية للأطفال وليس التعليم [32]. وتتوافق

[31] اقتبست العديد من هذه الأسئلة من استبيان البدء المُبكّر لمُقدّمي رعاية الطفل في المراكز (Early Head Start Questionnaire for Child Care (Providers in Centers
https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/child care providers in centers.pdf

[32] طُلِبَ من مُقدّمي الرّعاية تقييم العبارة الآتية: «وظيفتي الرئيسة كمربيّة حضانة هي توفير الرّعاية للأطفال وليس التعليم» على مقياس من أربعة نقاط، بين: «تختلف تمامًا» و«توافق تمامًا». 73% من مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة الخاصّة، و85% من مُقدّميها في دور الحضانة المدرسيّة، و82% من مُقدّميها في دور الحضانة التابعة للمنظمات المُجتمعيّة اختاروا «توافق إلى حدّ ما» أو «توافق تمامًا».

هذه النتائج معَ قلّة تنفيذ الأنشطة التعليميّة, الأمر الذي أشار إليه مُقدّمو الرّعاية (الشكل 6), والدّور الطّاغي الذي يؤدّيه التلفاز لمُقدّمي الرّعاية كافّة, وقد يُشير هذا الأمر إلى أنَّ عديدًا من الأطفال في دور الحضانة لا يتلقّون الكَمَّ الكافي من الأنشطة التعليميّة والفرص اللازمة لتحفيز تطوّرهم الإدراكي.

وقد طُرِحَ المزيدُ من الأسئلة التي تهدف إلى استكشاف اتجهات مُقدّمي الرّعاية حول البيداغوجيا التي يتّبعونها في السّنوات المُبكِّرة, وأظهرت الأبحاث أنَّ الأطفال الذين يشاركون في اللعب يحققون نتائجَ أفضلَ على مستوى التطوّر والإدراك من أولئك الذين لا يشاركون (Miller & Almon, 2009). وَوَفقًا للأكاديميّة الأمريكيّة لطبّ الأطفال, فإنَّ اللعب عنصر أساسيّ لتطوّر الأطفال؛ حيث يحفّز حِسَّ الأطفال الإبداعيَّ وينمّي خيالهم ويزيد براعتهم وَيُنشّط قدراتهم الإدراكيّة ويعمل على تطوّرهم الذهني والعاطفي. ويُمكن لِلَّعِبِ أيضًا أن يُتيح للأطفال تنمية إمكاناتهم ومِن ثَمّ تزيد ثقتهم بأنفسهم (Ginsburg, 2007), وبينما اتّفق أكثر من 8 من أصل 10 من مُقدّمي الرّعاية على أنَّ «الاستكشاف واللعب مهمّان لكيفيّة تعلّم الأطفال اللغة والرياضيات", إلّا أنَّ نصف العاملين في دور الحضانة أشاروا إلى اعتقادهم أنّ الأطفال يتعلّمون أفضلَ من خلال تعليمات مباشرة وليس من خلال الأنشطة, ومن ثَمّ فإنه يجب إجراء مزيد من الأبحاث -التي تشمل مراقبة الصفوف- لرصد مدى انتشار مثل هذه المعتقدات في بيداغوجيا المعلّمين من أجل التوصّل إلى فهم أفضل لطبيعة التجارب التعليميّة التي يتلقّاها الأطفال؛ إذ لم يتمكّن المسح إلّا من معرفة تصوّرات مقدّمي الرّعاية من خلال تقاريرهم الخاصّة, وليس من مراقبة هذه الاعتقادات أو ملاحظتها في الصف. وبصرف النظر, فإنَّ تدخلات الطفولة المُبكِّرة المستقبلية في الأردنّ يُمكن أن تزيد مِن توعية مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة بمزايا التعلّم من خلال اللعب, وتقدّم التدريب من أجل تمكينهم من تعليم الأطفال خلاله أيضًا.

ويمكن أيضًا لبرامج التدريب والتطوّر المِهْنِيّ أن تستهدف أساليبَ مُقدّمي الرّعاية المتعلّقة بالتأديب, فعلى الرّغم من أنَّ أغلبيّة مُقدّمي الرّعاية قد أشاروا إلى اعتمادهم على الأساليب التي تقوم على شرح سبب كون سلوك الطفل خطأ أو تقديم شيء آخر للطفل للقيام به, فإنّ أكثر من ثلث مُقدّمي الرّعاية قد أشاروا إلى صُراخهم على الأطفال خلال الشهر الماضي (الجدول 10). علاوة على ذلك, فإنَّ قُرابة 20% من مُقدّمي الرّعاية أشاروا إلى ضربهم الأطفال كأحد أشكال السلوك التأديبيّ, في حين أشار 10% من مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة المدرسيّة والخاصّة والتابعين للمنظمات المُجتمعيّة إلى اعتقادهم أنّ العقاب البدنيّ مطلوبٌ من أجل تربية الطفل وتعليمه علو نحوٍ مناسب.

الجدول 10: أساليب التأديب التي استخدمها مُقدّمو الرّعاية في الشهر السابق للمسح, وَفقًا لنوع دار الحضانة [33]

	خاصة	مدرسية	مؤسسية	تابعة للمنظمات المجتمعيَّة
توضيح لماذا كان التصرّف خاطئ	96%	99%	100%	97%
نهي الطفل عن شيء يحبّه/ أخذ بعض الامتيازات من الطفل	73%	76%	88%	52%
منع الطفل من مغادرة الغرفة الصفيّة	52%	60%	47%	39%
الصراخ/ الصياح على الطفل	36%	50%	35%	36%
إعطاء الطفل شيء آخرَ لعمله	66%	65%	47%	55%
ضرب الطفل بشيء صُلب (حزام أو عصا أو ما إلى ذلك)	3%	1%	-	-
ضرب/ صفع الطفل على مؤخّرته	5%	5%	6%	7%
ضرب/ صفع الطفل على وجهه	1%	2%	6%	3%
ضرب/ صفع الطفل على يديه أو ذراعيه أو الأرجل	11%	14%	12%	10%
الإجماليّ	171	218	17	31

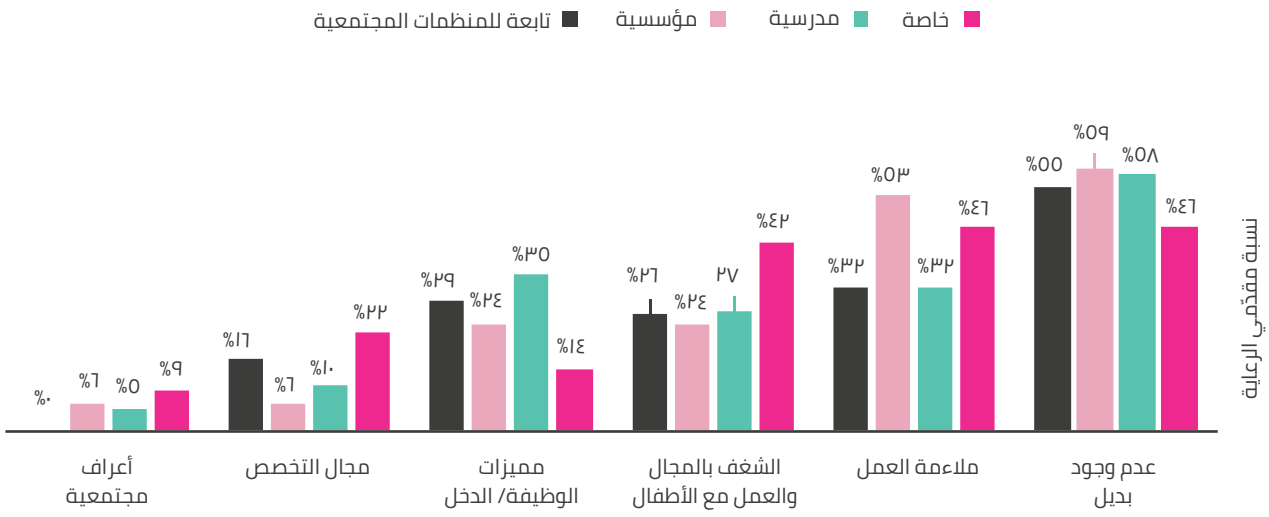
[33] اقتبست هذه الأسئلة من الاستبيان الاستقصائية العنقودية المتعددة المؤشرات (Multiple Indicator Cluster Survey), الذي أعدّته منظمة اليونيسيف؛ راجع http://mics.unicef.org

الخيارات المِهْنِيّة لمقدّم الرّعاية ودوافعه

من المهمّ تحديد أسباب اختيار مُقدّمي الرّعاية لمهنهم؛ لأن قليلاً منهم التحقوا بمجال تنمية وتعليم الأطفال في دراساتهم ما بعد المرحلة الثانويّة. وبما أنَّ الأبحاث تشير إلى أنَّ دوافع مُقدّمي الرّعاية تكون متّصلة إلى حدّ كبير بممارساتهم التعليميّة ودوافع طلابهم ونتائجهم (Han & Yin, 2016) , فقد تضمّن الاستبيان الخاصّ بمُقدّمي الرّعاية الإشارة إلى الأسباب التي جعلتهم يعملون مُقدّمي رعاية في دور الحضانة [34]. وكانت أكثرُ الأسباب شيوعًا التي أشاروا إليها عدم وجود البدائل وملاءمة مهام الوظيفة والاهتمام بالمجال أو حبّهم للعمل مع الأطفال (الشكل 11). ومع ذلك, فقد أشار أقلّ من ثلث مُقدّمي الرّعاية في دور الحضانة المدرسيّة والمؤسّسيّة والتابعين إلى منظمات مُجتمعيّة إلى أنّ اهتمامهم بالمجال يُعدُّ دافعًا رئيسًا للانخراط في المهنة. وعندما سُئِلَ مُقدّمو الرّعاية عن السبب الأكثر تأثيرًا (الشكل 11), كان عدم وجود بدائل أخرى.

هذا اتجاه شائع لدى المعلّمين في الأردنّ, ففي عام 2014, أشار 2 من أصل 10 معلّمين في المدارس الحكوميّة إلى اختيارهم تخصّصهم نظرًا إلى عدم وجود بدائلَ أخرى, في حين أشار 4 من أصل 10 إلى أنَّ السبب وراء ذلك هو شغفهم تجاه التعليم (Qarout et al., 2015). ومع ذلك, نجِدُ نِسَبَ الالتحاق في المهن بسبب قلة البدائل أعلى لدى مقدّمي الرعاية في مرحلة الطفولة المُبكّرة من معلّمي المراحل الأساسيّة والثانويّة, وقد أشاروا معلّمو المراحل الأساسيّة والثانويّة بنسب أعلى إلى أنّ اختيارهم المهنة كان بسبب شغفهم بالتعليم أو العمل مع الأطفال. وعليه, يجب البحث في الأسباب التي تجعل المهن المُتَخَصِّصة برعاية الأطفال وتعليمهم تُعدُّ خيارًا أخيرًا لدى المهنيين, يجذبُ كادر عمل مندفع بشغفه للعمل مع الأطفال.

الشّكل 11: الأسباب التي ذكرها مُقدّمو الرّعاية للالتحاق بهذه الوظيفة, وَفقًا لنوع دار الحضانة [35]



أسباب السعي للعمل في هذة المهنة (تعكس الإجابات أبرز ثلاثة أسباب)

[34] سُئِلتْ مُقدّمات الرّعاية: "ما هي الأسباب الرئيسية التي دفعتْك لتُصبحي مربّية حضانة؟ كان السؤال مقاليًّا, وطُلِبَ إليهنّ ذكرُ ثلاثة أسباب.

[35] سُمِحَ لمُقدّمي الرّعاية بذكر ثلاثة أسباب دفعتهم إلى أن يعملوا مُربّي أطفال.

ظروف عمل مُقدّمي الرّعاية

أشار أغلب مُقدّمي الرّعاية (أكثر من 65% من أنواع دور الحضانة) إلى أنّهم راضون كليًّا عن عملهم. ومع ذلك, عندما سُئِلُوا عن مدى رضاهم عن نواحٍ معيّنة من العمل, أشاروا إلى أنَّ بعضَها كانت في الوظيفة مُرضية على نحوٍ أقلّ من نواحٍ أخرى (الجدول 11). كذلك طُلِب من مُقدّمي الرّعاية التعبير عن مدى رضاهم عن نواحي الوظيفة بمقياسٍ من 1 إلى 10, مع العلم أنَّ 1 يُشير إلى عدم الرّضى الكامل في حين يُشير 10 إلى التعبير عن الرّضى الكامل, فكانت أعلى نواحي الرّضى عن الوظيفة طبيعة العمل وبيئته, أمّا الراتب فكان أقلّ تلك النواحي من حيث الرّضى .

لقد كان عدم الرّضى عن الرواتب عاملًا مشتركًا بين مُقدّمي الرّعاية من أنواع دور الحضانة, وهو أمر غير مفاجئ نظرًا إلى متوسط الرواتب المنخفض الذي أشيرَ إلى أنهم يحصلون عليه؛ إذ ذكر مُقدّمو الرّعاية العاملين في القطاع الخاصّ أن متوسط راتبهم الشهري قد بلغ 190 دينارًا أردنيًّا, وبلغ 130 دينارًا أردنيًّا شهريًّا حسب ذكر مُقدّمي الرّعاية العاملين في دور الحضانة المدرسيّة, أمّا مُقدّمو الرّعاية التابعون لِمنظمات مُجتمعيّة فذكروا أنّ متوسّط راتبهم الشّهريّ بلغ 150 دينارًا أردنيًّا, بينما ذكر مُقدّمو الرّعاية العاملون في دور الحضانة المؤسّسيّة أن بلغ متوسّط راتبهم الشّهريّ بلغ 260 دينارًا أردنيًّا.
لم يفصل الاستبيان الموظفين العاملين بدوام جزئيّ عن غيرهم في ما يتعلّق بالرواتب, ومن ثَمّ فإن السّؤال المتعلّق بمتوسّط الرواتب قد يشمل إجابات من مُقدّمي الرّعاية الذين يعملون بدوام جزئيّ. ومع ذلك, فإنّ نسبة ضئيلة جدًّا من مُقدّمي الرّعاية العاملين بأجر كانوا يعملون بدوام جزئيّ, وعلى وجه التحديد فإن 5% من مُقدّمي الرّعاية العاملين في القطاع الخاصّ, و7% من مُقدّميها في دور الحضانة المدرسيّة, و6% من مُقدّميها في دور الحضانة المؤسسيّة, و15% من مُقدّميها التابعين لِمنظمات مُجتمعيّة, المدفوعي الأجر كانوا يعملون بدوام جزئيّ, وذلك بناءً على تقارير الإداريين.

وعلى الرّغم من أنَّ الاستبيان لم يفصل العاملين بدوام جزئيّ عن أولئك الذين أجابوا عن سؤال الرواتب, فيُمكن استنتاج, بناءً على النسبة المنخفضة من مُقدّمي الرّعاية العاملين بدوام جزئيّ, أنَّ متوسّط رواتب مُقدّمي الرّعاية كانت منخفضة للغاية؛ حيث إنَّ عديدًا من مُقدّمي الرّعاية كانوا يحصلون على رواتب أقلّ من الحدّ الأدنى للأجور, وذلك على الرّغم من أنَّهم جميعهم تقريبًا قد أشاروا إلى أنهم كانوا يعملون موظفين بأجر وليسوا عاملين متطوّعين؛ فقد أُشيرَ إلى أنّ متوسّط راتب مُقدّمي الرّعاية بالنسبة إلى دور الحضانة الخاصّة 190 دينارًا أردنيًّا شهريًّا, وهو الحدّ الأدنى للأجور في الأردنّ لعام 2015, [36,37] وهذه النتائج تتماشى مع الأبحاث السابقة في الأردنّ, التي أظهرت أنّ المعلمين في المدارس الخاصّة يتلقّون رواتبَ منخفضةً على نحوٍ عامّ, قياسًا بالحدّ الأدنى للأجور (Labor Watch, 2010). ومن ثَمّ, فقد كان متوسّط الرواتب الشهري الذي أشار إليه مُقدّمو الرّعاية العاملون في دور الحضانة المدرسيّة أو التابعة لِمنظمات مُجتمعيّة أقلّ بكثير من الحدّ الأدنى للأجور (130 و150 دينارًا أردنيًّا على الترتيب). ولكنّ نسبة مقدمي الرعاية العاملين بدوام جزئي في دور الحضانة التابعة للمنظمات المُجتمعيّة كانت الأعلى بين أنواع دور الحضانة , وقد يُفسَّر هذا الأمر بأن مقدّمي الرّعاية في هذه الدُور يحصلون على متوسّط أجور أكثر انخفاضًا. وقد تستكشفُ الأبحاث المستقبليّة الأسبابَ التي جعلت مُقدّمي الرّعاية العاملين في دور الحضانة المؤسّسيّة يتلقّون متوسّط أجور 260 دينارًا أردنيًّا, وهو أعلى بكثير من متوسّط أجور مُقدّمي الرّعاية في جميع أنواع دور الحضانة الأخرى.

[36] في عام 2015, بلغ الحدّ الأدنى للأجور في الأردنّ 190 دينارًا, راجع https://goo.gl/LN98JP

[37] سُئِلَ مُقدّمو الرّعاية عن إجمالي رواتبهم: «بالمعدّل, كم يُدفَع لك بالشهر قبل أيّ اقتطاعات (إجمالي الراتب)؟»

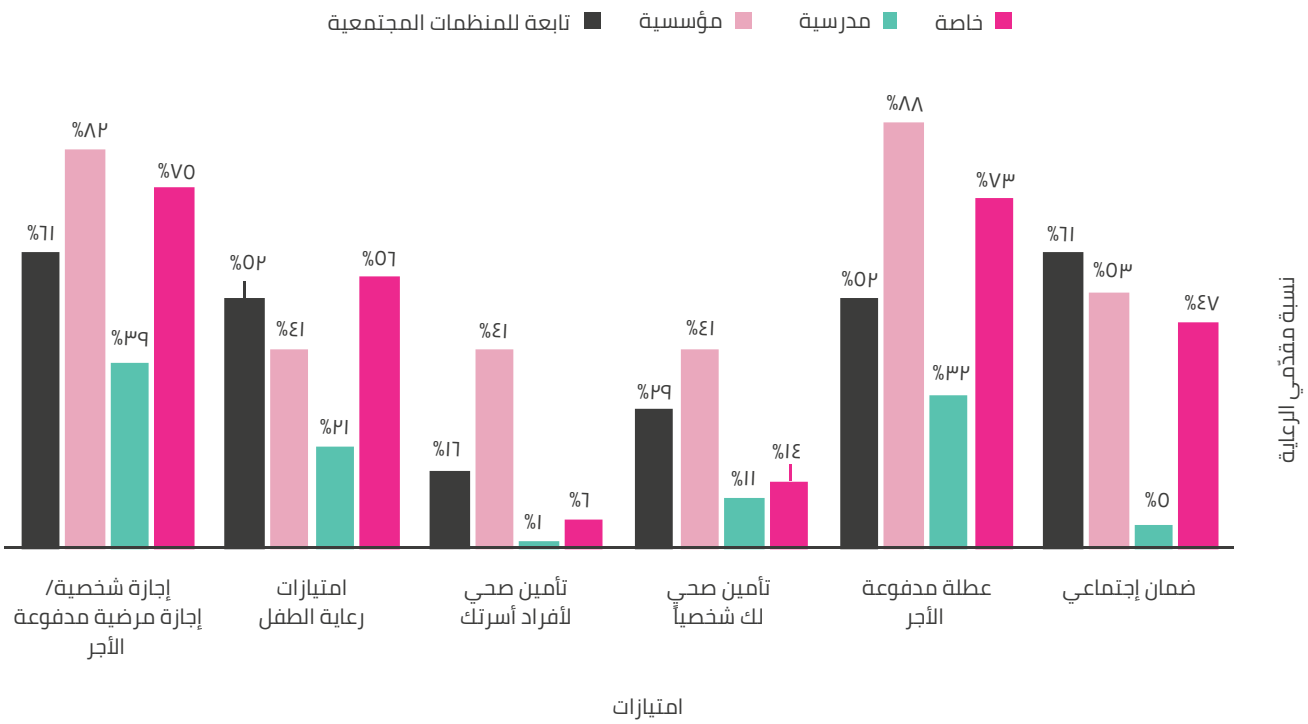
الجدول 11: متوسّط رضى مُقدّمي الرّعاية بدور الحضانة عن جوانب محدّدة في الوظيفة، وَفقًا لنوع دار الحضانة

	خاصة	مدرسية	مؤسسية	تابعة للمنظمات المجتمعيَّة
الدّخل	7.0	5.3	5.8	6.0
التطوّر الوظيفيّ	7.1	5.6	7.0	7.0
بيئة العمل	8.2	7.2	8.1	8.1
الأمن الوظيفيّ	7.9	6.2	7.2	8.0
طبيعة الوظيفة	8.4	7.8	8.3	7.9
ساعات العمل	7.7	8.0	7.0	7.6
فرص التقدّم في العمل	7.4	5.9	7.0	6.7
ضغوط العمل	6.9	6.6	6.8	7.0
الإجماليّ	171	218	17	31

يوضّح الجدول (11) أيضًا انخفاض مستويات الرّضى عن الأمان الوظيفي بين مُقدّمي الرّعاية العاملين في دور الحضانة المدرسيّة والمؤسسية، وربّما يعود هذا إلى أنَّ نوعية دور الحضانة تلك تعتمد على طلب الخدمات من موظفي المدرسة الحكومية أو الشركة؛ حيث إنّ خدمات هذه الدور غير متاحة لعامّة الشعب، وقد يعني هذا أنَّ خدمات مُقدّمي الرّعاية لا تكون مطلوبة على نحوٍ مستمرّ كلّ عام على نحوٍ متساوٍ، ومن ثَمّ فإنَّ أكثر من 40% من مُقدّمي الرّعاية العاملين في دور الحضانة المدرسيّة و53% من مُقدّمي الرّعاية العاملين في دور الحضانة المؤسّسيّة ليس لديهم عقود موقعة تحكم تعيينهم، وذلك بالمقارنة بنسبة 19% فقط من مُقدّمي الرّعاية العاملين في دور الحضانة الخاصّة.

إضافةً إلى الرواتب المنخفضة، فإنَّ مُقدّمي الرّعاية العاملين في جميع أنواع دور الحضانة قد أشاروا إلى حصولهم على القليل من الامتيازات. ويوضّح الشكل (12) قلّة الامتيازات المقدّمة إلى مُقدّمي الرّعاية حسب تقاريرهم، وعلى وجه التحديد فإن أقل الامتيازات مقدَّمة إلى مُقدّمي الرّعاية العاملين في دور الحضانة المدرسيّة. وقد أشار أغلب مُقدّمي الرّعاية العاملين في دور الحضانة المختلفة إلى عدم تلقّيهم ضمانًا اجتماعيًّا أو تأمينا صحيّا لأنفسهم أو لأسرهم، وبالأخص، أشار أكثر من 90% من مُقدّمي الرّعاية العاملين في دور الحضانة المدرسيّة إلى عدم تلقّيهم هذه الامتيازات.

الشّكل 12: امتيازات العمل الممنوحة لمُقدّمي الرّعاية، وَفقًا لنوع دار الحضانة [38]



ونظرًا إلى التحديات المشار إليها في ما يتعلّق بالرواتب وظروف العمل، فقد أشار عديدٌ من مُقدّمي الرّعاية إلى نيّتِهم تَرْكَ وظائفهم؛ إذ أشار قُرابة ثلث مُقدّمي الرّعاية العاملين في دور الحضانة التابعة لمنظمات مُجتمعيّة ودور الحضانة الخاصّة ودور الحضانة المدرسيّة و20% من مُقدّمي الرّعاية العاملين في دور الحضانة المؤسّسيّة إلى أنه « بالتأكيد " أو "على الأرجح" تغييرُهم وظائفهم وهذا التخصّص خلال العامين القادمين. وبينما كان انخفاض مستويات الرّضى الوظيفيّ متعلقة بالتعبير عن نواياهم بتغيير مهنهم، فمن الممكن للأبحاث المستقبليّة أن تكشف عن مسبّباتِ ترك مُقدّمي الرّعاية العملَ في دور الحضانة في الأردنّ وآثارَه.

[38] اقتبست هذه الأسئلة من استبيان مُقدّمي الرّعاية في مرحلة التعليم والرعاية للطفولة المُبكّرة (Early Care and Education Provider Survey).

دور الحضانة في الأردن
خاتمة

قـدَّم مسـح مؤسّسـة الملكـة رانيـا الوطنـيّ لتنميـة الطفولـة المُبكِّـرة 2015 الصّـورة الوطنيّـة الأولـى لقطـاع دور الحضانـة فـي الأردنّ. وكانـت التباينـات الكبيـرة بيـن الأنـواع الأربعـة لـدور الحضانـة التـي تناولتهـا الدراسـة هـي السِّـمة الغالبـة علـى نتائجهـا, وقـد نجـمَ عـن اسـتبيان الدراسـة للإداريين العامليـن فـي دور الحضانـة معلومـاتٍ تفصيليّـةً عـن مقـدار الخدمـات المقدّمـة إضافـة إلـى بعـض التحدّيات في ظـروف دور الحضانة ومواردهـا الماديّة. عـلاوة على ذلك, فقد قدّمت الاسـتبيانات التـي شـارك فيهـا مُقدّمـو الرّعايـة تصـوّرًا بخصـوص تعليم مُقدّمـي الرّعايـة فـي دور الحضانة وتدريبهم, كاشـفةً السّـتار عن الثغـرات الموجـودة فـي مؤهّلاتهـم ومهاراتهم التدريبيّـة ومواقفهم مـن الرّعاية والتعليم فـي مرحلة الطفولـة المُبكِّرة, كمـا أشـار مُقدّمـو الرّعايـة إلـى انخفـاض رواتبهـم وامتيازاتهـم وأشـاروا في أكثـر من مقـام إلى اختيـار هـذه الوظيفة كحلٍّ أخير.

إنَّ نتائـج مسـح مؤسّسـة الملكـة رانيـا الوطنـيّ لتنميـة الطفولـة المُبكِّـرة المتعلّقـة بجـودة دور الحضانـة تطـرح قضايـا مهمّـة أمـام صانعـي القـرار ومُقدّمـي الرّعايـة ومؤيّـدي الرّعايـة والتعليـم فـي مرحلة الطفولـة المُبكِّـرة فـي الأردنّ, التي يجـب عليهـم النظـر فيهـا, مثـل: كيـف يمكـن للمملكـة ضمـان أمـن دور الحضانـة جميعها ونظافـة بيئتهـا والاطمئنـان إلى ملاءمتهـا للفئـات العمريّـة المختلفـة ومسـتوى الدعم الـذي تقدّمه لاستكشـاف مهارات الطفـل وتنمية قدراتـه المختلفة وتشـجيعه علـى اللعـب المثمـر؟ ومـا نـوع المنهـاج الذي يجـب علـى دور الحضانة في جميـع أنحـاء الأردنّ اسـتخدامه؟ وكيف يمكـن للحكومـة دعـم المنهـاج أو وسـائل الإصـلاح الأخرى لتحسـين طبيعة التعليـم المُقدَّم فـي دور الحضانـة؟ وكيف يمكن توسـيع نطـاق فـرص التدريـب والتطـوّر المِهْنِـيّ لمُقدّمـي الرّعايـة؟ وكيـف يمكـن أن يصبـح تقديـم الرّعاية فـي دور الحضانة مهنـة تخصصيّـة مرغوبـة مـن أكثـر الأفـراد شـغفًا وتوجّهًـا, وليسـت مهنـة يختارهـا الأفرادُ نظـرًا إلى عـدم وجـود بدائل؟

وعلـى الرّغـم مـن أنَّ مسـح مؤسّسـة الملكـة رانيـا الوطنـيّ لتنميـة الطفولـة المُبكِّـرة يعـدّ مسـحا شـاملاً, فمـا تـزال هنالك مجموعـة مـن المحـدّدات التـي تُعَـد فرصـة لإجـراء المزيـد مـن الأبحـاث فـي المسـتقبل, كمـا كانـت هنـاك جوانـب متعلّقـة بالجـودة لـم تتمكّـن هذه الدراسـة مـن تلبيتها, فمثـلاً, طبيعة التفاعل بيـن مُقدِّم الرّعايـة والطفل أو كيفيّة اسـتخدام موارد التعليـم فـي الصّـف الدراسـيّ. وعليـه, فيجـب إجـراء مزيـد من الأبحـاث في المسـتقبل التـي تعتمد علـى المراقبـات الصفية لتحسـين توجيـه المـوارد مـن أجـل رفـع جـودة الخدمـات المُقدَّمـة قبـل المرحلـة الابتدائيَّـة. ونظـرًا إلـى أنّ مسـح مؤسّسـة الملكـة رانيـا الوطنـيّ لتنميـة الطفولـة المُبكِّـرة قد اسـتهدف دور الحضانة المسـجّلة لـدى وزارة التنميـة الاجتماعيّة فقط, فيجـب علـى الأبحاث المسـتقبليّة أن تهتمّ أيضًـا بجودة الخدمات المُقدَّمة في دور الحضانة غير المُسَـجَّلَة لـدى وزارة التنمية الاجتماعيّـة مـن أجـل تقديـم وصـف أكثـر اكتمـالًا لطبيعة تلـك الدّور.

المراجع

Abu-Taleb, T. F. (2013).
"NAEYC's Key Attributes of Quality Preschool Programs" Applied to the Jordanian Kindergarten Context. *Early Childhood Education Journal*, 41, 307-314. Retrieved from https://slideheaven.com/naeycs-key-attributes-of-quality-preschool-programs-applied-to-the-jordanian-kin.html

Aldarab'h, I., Alrub, M. A., & Al-Mohtadi, R. M. (2015).
What is the Reality of Preschool in Jordan? Journal of Education and Practice, 6(10), 180–187. Retrieved from Aldarab'h, I., Alrub, M. A., & Al-Mohtadi, R. M. (2015). What is the Reality of Preschool in Jordan? *Journal of Education and Practice*, 6(10), 180–187. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081656.pdf

Al-Hassan, S., Obeidat, O., & Lansford, J. (2010).
Education Reform and Quality of Kindergartens in Jordan. *Early Child Development Care*, 180(9), 1203–1213.
https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3002231/

American Academy of Pediatrics. (2016).
American Academy of Pediatrics Announces New Recommendations for Children's Media Use. Retrieved from
https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/pages/american-academy-of-pediatrics-announces-new-recommendations-for-childrens-media-use.aspx

Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S., & von Maurice, J. (2012).
Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231–244.
https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003

Biddle, K. A. G., Garcia-Nevarez, A., Henderson, W. J. R., & Valero-Kerrick, A. (2015).
Play and the Learning Environment. In *Early Childhood Education Becoming a Professional* (pp. 256–285). New York, NY: SAGE Publications, Inc. Retrieved from
https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/53567_ch_10.pdf

Debby, C. (1999).
Defining and Assessing Early Childhood Program Quality. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 563, 39–55. Retrieved from
https://www.jstor.org/stable/pdf/1048939.pdf?refreqid=search:63fd357f7cbd3f2bfc376b5a22ae457c

Department of Statistics. (2016).
Jordan Statistical Yearbook. Retrieved from
http://dosweb.dos.gov.jo/DataBank/yearbook/YearBook2016_eng.pdf

Department of Statistics Jordan and ICF International (2013).
Jordan Demographic and Health Survey. Demographic and Health Surveys. Calverton, MD, DHS.

Domitrovich, C. E., Gest, S. D., Gill, S., Bierman, K. L., Welsh, J. A., & Jones, D. (2009).
Fostering High-Quality Teaching With an Enriched Curriculum and Professional Development Support: The Head Start REDI Program. *American Educational Research Journal*, 46(2), 567–597.
https://doi.org/10.3102/0002831208328089

Engle, P. L., Fernald, L. C. H., Alderman, H., Behrman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A., Iltus, S. (2011).
Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet*, 378(9799), 1339–1353.
https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60889-1

Esposito G., Vivanti G. (2013).
Gross Motor Skills. In: Volkmar F.R. (eds) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. New York, NY: Springer.

Feiman-Nemser, S. (2008).
Teacher learning: How do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education*: *Enduring questions in changing contexts* (3rd edition), pp. 697–705. New York: Routledge.

Fink, G., Mccoy, D. C., Hatamleh, H. I., Pylvainen, H., Chen, A., & Al-Assaf, G. (2017).
Economic Implications of Investing in Early Childhood Care and Education in Jordan. Retrieved from
https://www.qrf.org/sites/default/files/2019-05/economic_implications_of_investing_in_ecce_in_jordan_ar.pdf

Ford-Jones, A., & Nieman, P. (2003).
Impact of media use on children and youth. Paediatrics & Child Health, 8(5), 301–317. Retrieved from
https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2792691/

Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007).
Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294-311. Retrieved from
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200607000336

Funk, J. B., Brouwer, J., Curtiss, K., & McBroom, E. (2009).
Parents of Preschoolers: Expert Media Recommendations and Ratings Knowledge, Media-Effects Beliefs, and Monitoring Practices. *Pediatrics*, 123(3), 981–988. Retrieved from
http://pediatrics.aappublications.org/content/123/3/981.short

Ginsburg, K. R. (2007).
The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. American Academy of Pediatrics, 119, 182–191. https://doi.org/10.1542/peds. 2011-2953 Ginsburg, M., Rodriguez, J. V., Ndong, A. E.,

Bourdon, C. H., Hamm, T. C., Grajeda, E., Tubman, W. (2012).
Different Approaches, Different Outcomes: Professional Development of Teachers in the Political Context of Equatorial Guinea. In Preparation, Practice, and Politics of Teachers: Problems and Prospects in Comparative Perspective (pp. 49–78).
https://doi.org/10.1007/978-94-6209-077-4

Global Communities Partners for Good. (2015).
Bseira Nursery: Providing a Safe Environment for Children and Job Opportunities for Local Women. Retrieved from
https://www.globalcommunities.org/node/38012

Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2014).
Teacher-child relationship quality in early childhood education: The importance of relationship patterns. Early Child Development and Care, 184(3), 386–402.
https://doi.org/10.1080/03004430.2013.790383

Hall, J., Sylva, K., & Melhuish, E. (2009).
The role of pre-school quality in promoting resilience in the cognitive development of young children, 35(3), 331–352. Retrieved from
https://doi.org/10.1080/03054980902934613

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. with Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005).
How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358–389). San Francisco: Jossey-Bass.

Han, J., & Yin, H. (2016).
Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. Cogent Education, 3(1), 1–18.
https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2005).
Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition. New York, NY: Teachers College Press.

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2014).
Early Childhood Environment Rating Scale - Third Edition. Teachers College Press.

Hayes, C. D., Palmer, J. L., & Zaslow, M. L. (1990).
Who cares for America's Children? Child Care Policy for the 1990s. Washington, D.C: National Academy Press. Retrieved from
https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED319523.pdf

Heckman, J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2009).
The Rate of Return to the High/Scope Perry Preschool Program. National Bureau of Economic Research Working Paper; No. 15471. Cambridge, MA: NBER.
https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3145373/pdf/nihms203021.pdf

Higher Education Council (HEC). (2015).
Unified Admission Policy. Retrieved from
http://www.admhec.gov.jo/Files/PublicUniversitiesRules.pdf

Howes, C., & Smith, E. W. (1995).
Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381–404. Retrieved from
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0885200695900136

Jordan Labor Watch. (2010).
Situation of Teachers in Private Schools. Phenix Center. Retrieved from
http://www.phenixcenter.net/uploads/en_phenixcenter.net_635452580334655593.pdf

Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. W. (2017).
The Relationship between Teacher Qualification and the Quality of the Early Childhood Care and Learning Environment: A Systematic Review. *Campbell Systematic Reviews*, 1, 1–85.
https://doi.org/10.4073/csr.2017.1

Mathers, S., Roberts, F., & Sylva, K. (2013).
Quality in Early Childhood Education. In G. Pugh Duffy (Eds.), *Contemporary Issues in the Early Years* (6th Edition). SAGE Publications Ltd.

Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sammons, P., Siraj-blatchford, I., & Taggart, B. (2008).
Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School, 64(1), 95–114. Retrieved from
http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x/abstract

Miller, E., & Almon, J. (2009).
Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School. College Park, MD: Alliance for Childhood. Retrieved from
https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf

Ministry of Labor. (1998).
قانون العمل وتعديلاته رقم 8 لسنة 1996 المنشور على الصفحة 1173 من عدد الجريدة الرسمية رقم 4113 بتاريخ 16/4/1994. Retrieved from
http://www.ammanchamber.org.jo/Uploaded/Labor/%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%85%D9%84%20%20%D9%88%D8%AA%D8%B9%D8%AF%D9%8A%D9%84%D8%A7%D8%AA%D8%A9%20%D8%B1%D9%82%D9%85%20%208%20%20%20%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85%201996%20.pdf

Ministry of Education. (2015).
Statistical Report 2014-2015. Retrieved from
http://moe.gov.jo/Files/(2-2-2017)(8-43-24%20AM).pdf

Ministry of Social Development. (2005).
نظام دور الحضانة رقم 52 لسنة 2005. Retrieved from
http://www.mosd.gov.jo/index.php?option=com_content&view=article&id=2003:-52-2005&catid=14:14

Ministry of Social Development. (2008a).
تعليمات ترخيص دور الحضانة المدرسية الحكومية رقم 2 لسنة 2008. Retrieved from
http://www.mosd.gov.jo/index.php?option=com_content&view=article&id=2005:-------2--2008&catid=15:15

Ministry of Social Development. (2008b).
تعليمات ترخيص دور الحضانة رقم (1) لسنة 2008 وتعديلاتها صادرة بمتقضى المادة (20) من نظام دور الحضانة. Retrieved from
http://www.mosd.gov.jo/images/files/tashree3at/Directory of Family/kindergartens license number (1) for the year 2008 and its amendments.pdf

Ministry of Social Development. (2013).
تعليمات ترخيص الحضانات المؤسسية في القطاع العام والخاص والتطوعي رقم 1 لسنة 2013. Retrieved from
http://www.mosd.gov.jo/index.php?option=com_content&view=article&id=2004:-1-2013&catid=15:15

Mitter, R., & Putcha, V. (2018).
Strengthening and Supporting the Early Childhood Workforce: Training and Professional Development. Washington, D.C.: Results for Development. Retrieved from
http://www.r4d.org/wp-content/uploads/Training_Professional_Development_ExecutiveSummary.pdf

Moylett, H., & Stewart, N. (2012).
Development Matters in the Early Years Foundation Stage, 1–47. Retrieved from
https://www.early-education.org.uk/development-matters-early-years-foundation-stage-eyfs

National Association for Education of Young Children. (2008).
Teacher-Child Ratios within Group Size.
https://dphhs.mt.gov/Portals/85/hcsd/documents/ChildCare/STARS/Kits/3to4centerteachertochildratiochart.pdf

National Association for Education of Young Children & the Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media. (2012).
Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8, (January), 1–15. Retrieved from https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/topics/PS_technology_WEB.pdf

National Committee for Human Resources Development. (2016).
Education for Prosperity: Delivering Results. *A National Strategy for Human Resource Development 2016-2025*. Retrieved from https://www.hrd.jo/nationalstrategy

National Institute of Child Health and Human Development. (2006).
The NiCHD Study of Early Child Care and Youth Development: Findings for Children up to Age 4½ Years. Retrieved from https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2002).
Child-Care Structure ⟶ Process ⟶ Outcome: Direct and Indirect Effects of Child-Care Quality on Young Children's Development. *Psychological Science*, 13(3), 199–206. Retrieved from http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1111/1467-9280.00438

Perlman, M., Fletcher, B., Falenchuk, O., Brunsek, A., McMullen, E., & Shah, P. S. (2017).
Child-staff ratios in early childhood education and care settings and child outcomes: A systematic review and meta-analysis. PLoS ONE, 12(1), 1–24. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0170256

Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009).
The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49–88. Retrieved from http://www.viriya.net/jabref/the_effects_of_preschool_education.pdf

Qarout, D., Pylvainen, H., Dahdah, S., & Palmer, R. (2015).
Jordan's Teachers: QRF National Teacher Survey 2014. Retrieved from https://www.qrf.org/sites/default/files/2019-05/qrf_teacher_survey_ar.pdf

Rodriguez, E. T., & Tamis-lemonda, C. S. (2011).
Trajectories of the Home Learning Environment Across the First 5 Years: Associations With Children's Vocabulary and Literacy Skills at Prekindergarten. *Child Development*, 4)82, 1058–1075). Retrieved from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2011.01614.x/abstract

Sammons, P., Toth, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I., & Taggart, B. (2015).
The long-term role of the home learning environment in shaping students' academic attainment in secondary school. *Journal of Children's Services*, 10(3), 189–201. https://doi.org/10.1108/JCS-02-2015-0007

Shomali, Y. (2016).
Value of Daycare Services at the Workplace: Case Study on the Telecommunications Sector in Jordan. Retrieved from
http://www.sadaqajo.org/sites/default/files/files/DaycarePaper.pdf

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000).
From Neurons to Neighborhoods: *The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C: National Academy Press.

Singapore Ministry of Social and Family Development. (2012).
Achieving Excellence through Continuing Professional Development: A CPD Framework for Early Childhood Educators. Retrieved from
https://www.childcarelink.gov.sg/ccls/uploads/CPD_Guide_5_FA.pdf

Sultana, R. G. (2009).
Jordan's Early Childhood Development Initiative: Making Jordan Fit for Children. UNICEF, 2. Retrieved from
https://www.unicef.org/jordan/jo_children_ecddocumentation2009en.pdf

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004).
The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project - *Technical Paper 12*. Retrieved from
http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3155&context=sspapers

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011).
Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. Journal of Early Childhood Research, 9(2), 109–124.
https://doi.org/10.1177/1476718X10387900

Sylva, K., Taggart, B., Blatchford, I. S., Totsika, V., Stevens, K. E., Gilden, R., & Bell, D. (2007).
Curricular quality and day-to - day learning activities in pre - school curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education,* 15(1), 49–65.
https://doi.org/10.1080/09669760601106968

Tayler, C., Ishimine, K., Cloney, D., Cleveland, G., & Thorpe, K. (2013).
The quality of early childhood education and care services in Australia. *Australian Journal of Early Childhood*, 38(2), 13–21.

UNDP. (2016).
Human Development Report 2016:
Human Development for Everyone. Retrieved from
http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/HDR2016/UNDP-HDR16-Report-EN.pdf?view

UNESCO (2011).
World Data on Education VII: Jordan.
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Jordan.pdf

UNESCO UIS. (2016).
Education: Enrolment by Level of Education. Retrieved from
http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=edulit_ds#

UNICEF. (2009).
Early Childhood Development: The key to a full and productive life. *The Journal of Childhood Development*, 18.
https://www.unicef.org/dprk/ecd.pdf

UNICEF. (2017).
Jordan's Ministry of Education and UNICEF launches plan to universalize access to kindergarten (KG2). Retrieved from
https://www.unicef.org/jordan/media_12099.html

Yoshikawa, H., & Kabay, S. (2015).
The Evidence Base on Early Childhood Care and Education in Global Contexts, 1-39.
http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232456e.pdf