للأطفال من الولادة
وحتى عمر ٦ سنوات

إطار المنهج الوطني

رؤية VISION 2030
المملكة العربية السعودية
KINGDOM OF SAUDI ARABIA

وزارة التعليم
Ministry of Education

naeyc®

إطار المنهج الوطني

للأطفال من الولادة وحتى عمر ٦ سنوات

المملكة العربية السعودية

2021

رؤية VISION 2030
المملكة العربية السعودية
KINGDOM OF SAUDI ARABIA

وزارة التعليم
Ministry of Education

naeyc®

جميع الحقوق محفوظة لوزارة التعليم السعودية ٢٠٢١م.

المحتويات

شكر وتقدير ٦

مقدمة ٨

التطلع للمستقبل ٨

إطار المنهج الوطني ٩

الفصل الأول: رؤية حول تعلم الأطفال ١٢

١. التربية الإسلامية ١٣

٢. الهوية الوطنية ١٤

٣. الفكر الدولي ١٦

٤. الخلاصة ١٧

الفصل الثاني: نظرية التعلم الأساسي ١٨

١. نظرية التطور المعرفي ١٨

٢. النظرية الاجتماعية الثقافية ٢١

٣. نظرية التعلم الاجتماعي ٢٣

٤. الخلاصة ٢٤

الفصل الثالث: ممارسة المعلمة ٢٦

١. المعلمة المطلعة ٢٧

٢. المعلمة المخططة ٢٨

٣. المعلمة المتجاوبة ٣٠

٤. الخلاصة ٣٢

الفصل الرابع: مبادئ البيداغوجيا ٣٤

١. العلاقات الإيجابية في مجتمع التعلم المبكر ٣٤

٢. شراكات الأسرة والمجتمع ٣٧

٣. معلمات يتعلمن مدى الحياة ٣٨

٤. الخلاصة ٤٠

الفصل الخامس: معايير التعلم المبكر النمائية السعودية ٤٢

١. الغرض من وراء معايير التعلم المبكر النمائية ٤٢

٢. المبادئ التوجيهية ٤٣

٣. المحتويات ٤٤

٤. القيود والاعتبارات الأخرى ٤٦

الخلاصة ٤٨

المصطلحات والتعابير ٤٩

المراجع ٥١

شكر وتقدير

تتقدم وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لشركة تطوير للخدمات التعليمية والجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار بالشكر الجزيل للمساهمة في تأليف الدليل.

شكر خاص

نتقدم بوافر الشكر والعرفان للمدارس والأشخاص الذين خصصوا جزءًا من وقتهم للمشاركة في الجولات المدرسية، وعمليات الملاحظة والمراقبة، ومجموعات التركيز، حيث أسهمت جهودهم في إثراء هذا البحث وتطوير هذا المشروع.

مقدمة

أولت المملكة العربية السعودية اهتماما بتطوير رياض الأطفال منذ عام ١٤٠٦هـ، من خلال وزارة التعليم وبالتعاون مع جهات محلية من الجامعات السعودية، ومنظمات خارجية مختصة بالطفولة المبكرة؛ تمثلت في برنامج الخليج العربي للتنمية (الأجفند) ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)، التي استهدفت النهوض بالجودة النوعية لجميع عناصر العملية التعليمية الخاصة بهذه المرحلة من خلال من خلال بناء منهاج التعلم الذاتي القائم على النظريات التربوية التخصصية للتعلم من خلال اللعب.

والذي نتج عنه تأسيس مراكز تدريب معلمات رياض الأطفال وبناء قدرات خبيرات وطنيات لتطبيق المنهاج والتدريب عليه في كافة مناطق المملكة، مما كان له الأثر البارز في تطور تعليم الأطفال الصغار بالمملكة على المستوى الإقليمي. وامتداداً لهذه الأهمية دعمت السياسات الوطنية المرحلة بإضافتها لسلم التعليم العام عام (١٤٣١هـ)، لتكتسب الصفة الرسمية في الخطط الاستراتيجية الوطنية.

التطلع للمستقبل

ولقد اعتمد مشروع بناء مناهج للحضانات ورياض الأطفال تحقيقاً لقرار مجلس الوزراء الموقر باختصاص وزارة التعليم بكل ما يتعلق بشؤون رياض الأطفال والحضانات (قرار مجلس الوزراء الموقر رقم ١٥٢ ، بتاريخ ١٤٣٧/٤/٢٩ ، بشأن اختصاص وزارة التعليم بكل ما يتعلق بشؤون رياض الأطفال والحضانات). والذي تطلب العمل على متطلبات التحول النوعي لجميع عناصرها لضمان تطور المرحلة من الولادة حتى ست سنوات بما يتناسب مع النظريات التربوية المستجدة والتوجهات الوطنية لرؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠م). التعلم الذاتي القائم على النظريات التربوية التخصصية للتعلم من خلال اللعب.

والاعتماد في المشروع على الله ثم القدرات السعودية المحلية لبناء فريق من الخبيرات قادر على بناء إطار للمنهج مدعماً بالدليل التطبيقي، وما يتطلبه من مرفقات لتحقق انسجاما وتسلسلاً تربويًا محكمًا قادرًا على تلبية متطلبات جميع الأطفال على اختلاف قدراتهم بما يتناسب مع خصائص عمرهم وحاجاتهم النمائية.

ومع هذا التركيز الوطني المتزايد على التعليم المبكر، والتركيز على بناء قدرات المعلمات وقادة البرامج، فإن الرؤية السعودية ٢٠٣٠ قد عبرت بشكل لا لبس فيه عن اهتمامها الشديد بالطفولة المبكرة. ولقد أظهرت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ م ؛ منظوراً دقيقاً للاهتمام بالطفولة المبكرة وانسجاماً يتفق مع سياساتها لتكون نقطة قوة إضافية لدعم انطلاقتها في جميع مساراتها الكمية والنوعية عندما أفردت لها تركيزاً أكبر بالإضافة لتأهيل المدرسين والقيادات التربوية.

« سيكون تركيزنا أكبر على مراحل الطفولة المبكرة، وعلى تأهيل المدرسين والقيادات التربوية وتدريبهم، وتطوير المناهج الدراسية. كما سنعزز جهودنا في مواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل.» (الرؤية ٢٠٣٠، ص ٣٦)

إطار المنهج الوطني

بشكل عام، تسعى أطر المناهج الوطنية إلى دعم وتيسير التعليم عالي الجودة، في جميع أنظمة التعليم الوطني لضمان – قدر الإمكان– أن يكون لدى الأطفال تجربة تعليمية ثابتة طوال فترة دراستهم. ويصف إطار المناهج التعليمية المبكرة «الغرض» من المنهج الدراسي، من خلال إنشاء المكونات الفلسفية، والمكونات العملية ذات العلاقة بالمناهج الدراسية، وتقديم الأساس المنطقي المتجذر/ المتأصل في النظريات ذات الصلة، وفي البحوث الحالية.

تم تصميم إطار المنهج الدراسي للتعليم المبكر في المملكة العربية السعودية لمجموعة متنوعة من أصحاب المصلحة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بمستويات مختلفة، مع الإلمام بسياسات الطفولة المبكرة وممارساتها. ويصف الإطار المبادئ والنظريات ونتائج البحوث التي تدعم وتعزز تعلم الأطفال الصغار من الولادة وحتى سن السادسة، كما يعزز الثبات والاتساق في الفلسفة التعليمية والنهج البيداغوجية في برامج التعلم المبكر في جميع أنحاء المملكة. ويتناول الإطار كل ما نعرفه (البحوث في هذا المجال) وما نؤمن به (من القيم الوطنية والعالمية) حول تعلم الأطفال وتطورهم. ويستند هذا الإطار إلى نظرية التعلم، والخطاب المهني المقبول على نطاق واسع بشأن الممارسات الملائمة نمائياً، كما يوجهه الأساس الفلسفي والاجتماعي والديني في عمليتي التعليم والتعلم في المملكة العربية السعودية. ولم يصمم إطار المنهج الوطني ليكون بمثابة دليل للتطبيق العملي تتبعه المعلمات وقائدات الروضات أو الحضانات، وإنما صُمم ليقدم مرجعية فلسفية للمنهاج الدارسي المعتمد في مرحلة التعلم المبكر، بحيث تستند هذه المرجعية إلى الأبحاث الراهنة والنظريات ذات العلاقة والممارسات النمائية الملائمة التي تحظى بالقبول على نطاق واسع.

المنهجية والمحتوى

تم تطوير هذه الوثيقة بالتعاون مع شركة تطوير للخدمات التعليمية الشريك الاستراتيجي في تطوير التعليم والجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC)، بالإضافة إلى فريق من المتخصصين في المناهج الدراسية من مؤسسة الجاهزية المدرسية للاستشارات (School Readiness Consultinig)، كما شارك في تأليفه فريق استشاري سعودي يتكون من فريق متخصص في التعلم المبكر وممثلين عن وزارة التعليم (مثل القادة والباحثات والمدربات والمعلمات)، بالإضافة إلى أعضاء من هيئة التدريس في جامعتين سعوديتين بارزتين. وحضر الفريق سلسلة من ورش العمل، وشارك في جولة دراسية دولية للاطلاع بعمق على النظريات والمبادئ التوجيهية، وأفضل الممارسات المتعلقة بتطوير المناهج الدراسية. وقد تم تطوير المحتوى ودمجه في إطار تنظيمي شمل المكونات التالية:

الفصل الأول : رؤية حول تعلم الأطفال

يهيئ الفصل الأول الأجواء والظروف لبقية مكونات الإطار من خلال توفير الأساس الثقافي الذي سيتم بناء المنهج الوطني عليه. حيث يتتبع تطور التعليم المبكر في المملكة، ويقدم لمحة عامة عن الزخم الوطني لتطوير المنهج كجزء من استراتيجية اجتماعية واقتصادية وطنية كبيرة يجب إنجازها بحلول عام ٢٠٣٠. وأخيراً، يقدم هذا الفصل مناقشة متعمقة حول النظريات والممارسات التي تثري كل ركيزة من الركائز الثلاث وهي: التربية الإسلامية، والهوية الوطنية، والفكر الدولي.

الفصل الثاني : نظرية التعلم الأساسي

يتناول الفصل الثاني النظريات المختلفة لمرحلة الطفولة المبكرة التي تُثري النُهج المتبعة في تعلم الأطفال وتطورهم. وهذه النظريات هي: ١) نظرية التطور المعرفي، والتي تركز على وصف عمليات التغيير التي تحصل في تعلم الأطفال وتطورهم مع مرور الوقت. ٢) النظرية الاجتماعية الثقافية، والتي تركّز على الأدوار العديدة التي تلعبها الأسر والمعلمات والأقران في تعلم الأطفال. ٣) نظرية التعلم الاجتماعي، والتي تركز على دور الخبرة، والملاحظة، والنمذجة في تعلم الأطفال وسلوكهم.

الفصل الثالث : ممارسة المعلمة

يقدم الفصل الثالث نظرة عامة، ومناقشة لممارسات التدريس المهمة، والميول التي تضمن التطبيق الفاعل للمنهج الدراسي، ودعم تعلم الأطفال وتطورهم. ويتضمن هذا القسم وصفاً لخصائص كل من: ١) المعلمة المطّلعة، ٢(والمعلمة المخططة، ٣) والمعلمة المتجاوبة. ويقدم أمثلة على كيفية تجلي هذه الخصائص بشكل واضح في الممارسات الفاعلة.

الفصل الرابع : مبادئ البيداغوجيا

يتناول الفصل الرابع النظريات المعاصرة، والأدلة والشواهد البحثية المتعلقة بتعلم الأطفال، والأساليب المستخدمة في أصول تدريس في مرحلة الطفولة المبكرة. وتشمل المبادئ التي تم مناقشتها ما يلي: ١) العلاقات آمنة ومتبادلة وقائمة على الاحترام، ٢) الشراكات قوية مع الأسر والمجتمعات المحلية، ٣) المعلمات بوصفهن ممارسات متأملات، ومتعلمات مدى الحياة، وممارسات لعملية التقييم الذاتي.

الفصل الخامس : معايير التعلم المبكر النمائية للأطفال

يُلقي الفصل الخامس الضوء على معايير التعلم المبكر النمائية (٣ – ٦ سنوات) ، ومعايير التعلم المبكر النمائية)٠ – ٣ سنوات) والتي تم الانتهاء من بنائها مؤخراً، كما يعرض كيفية ارتباط كل منهما بإطار المنهج الدراسي.

الفصل الأول:

رؤية حول تعلم الأطفال

لقد قررت الأبحاث والنظريات النمائية أن السنوات الأولى تعد فترة حرجة في التعلم والتطور. فخلال الأشهر والسنوات الأولى من الحياة، يُطوّر الأطفال المهارات والمعارف التي يحتاجونها للتعلم والرفاهية والسعادة والراحة مدى الحياة.

ومن هذا المنطلق، كانت القدرة على الوصول والحصول على تعليم ورعاية مبكرة ذات جودة عالية بالنسبة لجميع الأطفال أمرًا بالغ الأهمية لضمان أن تكون حياة الأطفال حياة راقية منذ البداية. وللتجارب والخبرات في مرحلة الطفولة المبكرة أثر تكويني على تطور الأطفال البدني والاجتماعي والعاطفي والمعرفي، وعلى ملكاتهم واستعدادهم للتعلم. ووسط هذه العملية يقوم دماغ الأطفال الصغار بإنشاء روابط عصبية حيوية بمعدل لا نظير له، مما يضع الأسس لجميع الأطفال للتعلم في المستقبل. (مركز تطور الطفل بجامعة هارفرد، ٢٠١٧). كما يبدأ الأطفال خلال السنوات الأولى بتطوير معارف أساسية وقوية عن الإسلام تدعم تطوير الوعي الذاتي لديهم، وفهم تراثهم وهويتهم الوطنية.

يعد الإسلام محوراً للحياة الشخصية والاجتماعية للفرد لذا فإن تعزيز الكفايات الدينية يوفر للأطفال أسس العيش بسلام وطمأنينة، بالإضافة إلى ذلك، فإن تعزيز الكفايات الدينية يبني هوية الطفل الوطنية لأنها مرتبطة بشعورهم بالانتماء والمحافظة على الهوية، والولاء للوطن، واستقرار المجتمع. كما يدعم التعليم المستند إلى الهوية الوطنية عملية اكتساب الطفل للمعرفة، والسلوكيات، والمواقف التي تؤدي إلى تبني قيم الحياة المشتركة، واتباع القوانين، والحرية، والاحترام لقيم الآخرين. وأحد الأدوار المهمة للتعليم المبكر هو إعداد الأطفال وتزويدهم بالمعارف والمهارات المطلوبة في القرن الواحد والعشرين، مع بقاء جذورهم متأصلة في القيم الإسلامية والوطنية، ومزودين بالمعرفة العميقة للمفاهيم اللازمة للنجاح في المدرسة والحياة. ومن أجل أن ينشأ الأطفال في المملكة العربية السعودية كمواطنين عالميين، لا بدّ لهم أن يطوّروا مجموعة من المهارات والمعارف القائمة على ثلاثة ركائز للتعلم، وهي: ١) **التربية الإسلامية**؛ ٢) **والهوية الوطنية**؛ ٣) **والفكر الدولي**.

إن تحقيق هذه الغايات السابق ذكرها يتطلب ترجمتها إلى ممارسات عملية ينبغي تضمنيها في المنهج المطبق.

١. التربية الإسلامية

« الكفاية الدينية الإسلامية مهمة جداً للأطفال في المملكة العربية السعودية،
ليتطوروا ويفهموا عالمهم فهماً شاملاً.»
(معايير التعلم المبكر النمائية (٣-٦ سنوات) ص: ١٤٣)

تُرّسخ التربية الإسلامية أسس الإيمان بالله في قلوب الأطفال، وتعترف بمكانة الإنسان في العالم وفي المجتمع. بالإضافة إلى ذلك، تتناول التربية الإسلامية بناء وتطوير قيم الأطفال وميولهم مثل الحب، والتعاون، والتسامح، والتواضع، والمساواة. وتبني فهمهم بالربط بين رفاهية الفرد ورفاهية المجتمع وقوته وتماسكه ككل. ومن هنا كانت عناية الإسلام بتربية الأطفال اجتماعياً وسلوكياً ليصبح إنساناً متزناً ومسؤولاً في المستقبل (داغستاني، ٢٠٠٥(. وقد قدم الإسلام منهجاً تربوياً متكاملاً لحماية الطفل ورعايته وأقر حقوقه حيث كفل له حق الحياة وحق التغذية وحق الحب بكل صوره وأشكاله وحق العدالة في المعاملة وحق الحماية من الظلم وحق التعليم. وعمل الاسلام على إشباع حاجات الطفل المختلفة كالحاجة للأمن والتقبل والتقدير الاجتماعي والنجاح والحرية واللعب وجعل هذه الحقوق منطلق للتربية. (شريف، ٢٠٠٧)

يبدأ الفضول وحب الاستطلاع الطبيعي لدى الطفل حول الدين في سن مبكرة لأنه يلاحظ الممارسات والقيم الدينية للأشخاص الذين يعيشون في محيطه. فالطفل الصغير يدفعه الفضول لطرح أسئلة حول أسرار وجود الأشياء التي تحيط به، وكيف يرتبط الدين بالجوانب التي لا يمكن تفسيرها في هذا العالم. (داغستاني، ٢٠٠٥(. هذا الاهتمام بدوره يمكن أن يؤدي إلى الفضول حول العالم الطبيعي، وخصائص ورفاهية الآخرين، وفهم الذات وصلتها بالآخرين. وتُشكل هذه الإدراكات أساس المهارات الاجتماعية والعاطفية المهمة التي يحتاج إليها الأطفال لإقامة علاقات ذات معنى مع الآخرين، وإدارة سلوكهم الخاص بهم، علاوة على المهارات والمعارف التي سيحتاجونها لدعم تعلمهم في جميع المجالات النمائية والأكاديمية.

التركيز على الممارسة - التربية الإسلامية

تقوم المعلمة بالأمور الآتية:

تخطط أنشطة ذات صلة بالقيم الإسلامية ومرتبطة بمفاهيم أكثر شمولية، وتدمج خبرات التعلم الملائمة نمائياً، دون تخصيص فترات زمنية طويلة مكرسة بالذات للتربية الإسلامية.

تحترم فردية كل طفل عند عرض المفاهيم والأنشطة الإسلامية وتعمل على تطوير مفهوم الذات الإيجابي لكل طفل، من خلال تخطيط الأنشطة القائمة على جوانب القوة في نمو الطفل واهتماماته وقدراته.

تراعي عمر الأطفال وقدراتهم عند تقديم المفاهيم والأنشطة الدينية، وتقدم لهم أفكارًا جديدة بسيطة وملموسة وسهلة الفهم، وتبني على ما تعلموه سابقًا.

تُقدم خبرات إسلامية ممتعة، وقائمة على اللعب، وملائمة للفئة العمرية، وتراعي الخلفية الثقافية للطفل مثل الأناشيد، والأعمال الفنية، وسرد القصص والمناقشات.

تشجع الأطفال على التفكر في مخلوقات الله (مثل النجوم والكواكب والأرض وما إلى ذلك) وفي عظمة الخالق. وتساعد الأطفال على تطوير الكفايات الدينية من خلال طرح الأسئلة والحوار (داغستاني، ٢٠٠٥).

تضع الأدوات ذات الصلة بالممارسة الدينية في أركان التعلم (كإضافة نماذج ومجسمات لها علاقة بالدين في لوازم وإكسسوارات ركن الكتل والمكعبات، ووضع الكتب والقصص المتعلقة بالمفاهيم الدينية في ركن القراءة والكتابة، وسجادة للصلاة في ركن اللعب الدرامي، وهكذا).

تُشرك الوالدين وموظفات الروضة في التخطيط للفعاليات التي تحتفي بالمناسبات الدينية، وتستخدم هذه الفرص للتحدث عن الدين مع الأطفال (رمضان، وعيد الفطر، والحج، وعيد الأضحى).

٢. الهوية الوطنية

للهوية الوطنية بنية نفسية متعددة المستويات. فهناك المستوى المعرفي، ومستوى المعتقدات، والمستوى العاطفي. ينطوي المستوى المعرفي على المعرفة بوجود المجموعة الوطنية (الوعي بأن هناك مجموعة من الناس يتم تصنيفهم معاً مثلاً» الشعب السعودي»، ومعرفة الفرد بأنه عضو في هذه المجموعة الوطنية، ومعرفة بالإقليم الجغرافي الوطني، ومعرفة بالشعارات والمعالم الوطنية والعادات والتقاليد والتراث الثقافي والأحداث والشخصيات التاريخية التي تمثل رموزاً للوطن. ومستوى المعتقدات حول السمات النموذجية لأبناء الوطن، ومدى تشابه ذات الفرد مع الجماعة الوطنية. أما على المستوى العاطفي فهو ينطوي على الشعور الذاتي بالانتماء إلى المجتمع الوطني، والمشاعر تجاه الأشخاص الذين يشكلون المجموعة الوطنية، والمشاعر الاجتماعية العديدة مثل الفخر الوطني، والارتباط العاطفي بالوطن. واكتساب هذا النظام المعقد من المعرفة والمعتقدات والمشاعر يحدث على مدى سنوات عديدة تمتد خلال مرحلة الطفولة والمراهقة (باريت، ٢٠٠٠).

يهتم الطفل منذ سنواته الأولى بالتعرف على ذاته وبناء هويته الشخصية والتي من أهم عناصرها الاسم، الجنس، العائلة، العمر، الفروق العرقية (لون الجلد والشعر والعينين)، ويشير مفهوم الذات إلى فهم الأطفال لأنفسهم كأفراد، والتعرف على ما يجعلهم متفردين ومتميزين عن الآخرين. ويرتبط إحساس الطفل المبكر بالذات بخصائص ملموسة، وتؤدي الطريقة التي يستجيب بها الآخرون لهذه الخصائص إلى بناء تقديره للذات. إن بناء الشعور بالهوية الشخصية يساعد الأطفال على بناء تقدير الذات، وهو أمر مهم لنجاحهم في المدرسة والحياة الشخصية (كوبل وبريديكامب، ٢٠١٤).

وبتطور نمو الطفل يبدأ بتكوين هويته الاجتماعية. وكما يشير مفهوم الذات إلى ما يجعل الطفل فريدًا، تشير الهوية الاجتماعية أو الجماعية إلى فهم الطفل لما يجعل مجتمعه فريدًا من نوعه. وعندما يبدأ الأطفال بملاحظة الآخرين وأدوارهم ومسئولياتهم بشكل أوضح، وكيف يعيشون ويعملون معاً، فإنهم يطورون الشعور بالانتماء المرتبط ببعض الأشخاص والأماكن (معايير التعلم المبكر النمائية للفئة العمرية ٣-٦ سنوات , ٢٠١٥). وتشمل الهوية الاجتماعية عناصر مثل: العِرْق، والثقافة، والجنس، والدين، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، والهوية الجغرافية. (ديرمان-سباركس وإدواردز، ٢٠١٢).

أما التربية الوطنية فهي مجموعة من المعارف والسلوكيات والمواقف التي تسهم في إكساب للطفل القيم اللازمة من أجل الحياة المشتركة، واتباع القوانين، والمساواة، والتصرف بأدب مع احترام القيم الخاصة بكل مجتمع. وترجع أهمية بناء الهوية الوطنية كونها ترتبط بالحفاظ على الانتماء واستقرار المجتمع، وتأثيرها في تنشئة الطفل ليكون مواطن فعالاً في مجتمعه. ويكتسب الأطفال قيم ومهارات المواطنة من خلال التجارب والخبرات التي يمرون بها، ويتطلب ذلك منهجية ويتبادل فيها الراشدون والأطفال الحقوق والواجبات (خليفة، ٢٠١١).

التركيز على الممارسة -الهوية الوطنية

تقوم المعلمة بالأمور الآتية:

تدمج خبرات التعلم الملائمة للفئة العمرية، والمناقشات المتعلقة بالهوية الوطنية، ضمن أعمال الصف اليومية/ الروتينية، دون إجبار الأطفال على حفظ الحقائق أو الأفكار غيباً. (كوبل وبريديكامب، ٢٠١٤).

تشجع الأطفال على اكتساب أسس المهارات والمفاهيم الجغرافية مثل وضع خريطة للفصل أو الحي أو قراءة خريطة الملعب الخارجي. (كوبل وبريديكامب، ٢٠١٤).

توفير المواد والأدوات (مثل الكتب والصور واللوحات والملابس الشعبية، والأناشيد، وما إلى ذلك) التي تعبر عن الأماكن والممارسات المهمة، وخبرات الحياة اليومية.

دعم الفهم الأساسي لمبدأ مرور الوقت، وتسلسل الأحداث من خلال الأنشطة كمراجعة البرنامج أو الجدول اليومي وأيام الأسبوع والتواريخ، أو ترتيب أحداث قصة معينة حسب تسلسلها الزمني. (إبستين، ٢٠١٤) وبذلك تقدم المعلمة للأطفال تمهيدًا للوعي بالزمن والتسلسل التاريخي باعتباره عنصراً أساسيًا في تكوين الهوية الوطنية.

تُشّئ الطفل على احترام الطبيعة من خلال توفير الفرص للعب والاكتشاف باستخدام مواد طبيعية. كما يحتاج الأطفال إلى فرص لملاحظة الطبيعة، والعناية بالنباتات والحيوانات، وتولي مسؤولية العناية ببيئة الصف والمحافظة عليها (إبستين، ٢٠١٤).

تشجع المعلمة الأطفال على مشاركة المجموعة في صنع القرارات في مجتمع الصف والروضة، ووضع القوانين ودراسة النتائج، والتعبير عن آرائهم في بيئة ديمقراطية آمنة، كما تشجعهم على احترام حقوق الآخرين والدفاع عن حقوقهم (خليفة، ٢٠١١). وكذلك توفر فرصًا للانتقاء من بين عدة خيارات والسعي وراء هذه الخيارات متحلين بالصبر والمثابرة لحين تحقيق أهدافهم.

تشجع المعلمة أولياء الأمور على إشراك الروضة في تقاليدهم ومناسباتهم وأناشيدهم وقصصهم الشعبية سواءً كانوا من مواطني المملكة بمناطقها المختلفة أو من خارجها.

تخطط مع الأطفال والأسر للاحتفاء بالمناسبات الوطنية والدينية، والمشاركة مع الأطفال في أداء بعض المسؤوليات الاجتماعية تجاه المجتمع مثل (التطوع لنظافة مسجد، أو زيارة دار رعاية المسنين، إلخ).

٣. الفكر الدولي

يشهد تاريخ البشرية ولأول مرة اجتماع العالم في كيان واحد وفي مكان واحد، على الرغم من الحدود الجغرافية والإيديولوجية القائمة، إلا أنه يتشارك في التحول نحو اقتصاد عالمي وتنوع ثقافي وعلاقات دولية تشترك في مصير واحد. وتدعى هذه الظاهرة بظاهرة «العالمية» التي أصبحت أساسًا للبقاء (بيردن وبيردن، ٢٠١٣(.

ومع تزايد ترابط الناس عبر الحدود الوطنية، يحتاج الأطفال إلى الحصول على تعليم دولي مرتبط بقيمهم الثقافية الأصيلة، ويسهل في نفس الوقت الصلات الحيوية مع العالم الأوسع. كما يحتاج الأطفال بدءا من مرحلة الطفولة المبكرة إلى تطوير منظور عالمي منفتح عن التعلم يحترم التنوع، ويمكنهم من التواصل بشكل فعال عبر الثقافات. والأطفال يتعلمون بشكل أفضل ضمن بيئة إيجابية تعزز التسامح والعدالة والسلام، وتخفف من حدة التحيز والعنف، وتبني المهارات اللازمة للتعامل مع التحديات، وتعمل على تطويع الفرص المرتبطة بالعولمة والاستفادة منها (صندوق الأمم المتحدة لرعاية الطفولة، ٢٠١٥(.

وينبغي على برامج الطفولة المبكرة التي تركز على دعم قدرة الأطفال على التفكير الدولي أن تكون مصممة تصميمًا جيدًا لدعم المهارات التحليلية والتفكير الناقد والمرونة في التفكير. مما يسهم في تحفيز قدرة الطفل على التفكير، وتشجيع الابتكار والإبداع، وحل المشكلات، والقدرة على التفكير في السياقات المختلفة (بيردن و بيردن، ٢٠١٣). وتشمل المهارات اللازمة للنجاح في القرن الواحد والعشرين مهارات مثل مهارات الإبداع والتواصل والتعاون والتفكير النقدي (تريلنغ وفادل، ٢٠٠٩). وفي إطار المنهاج السعودي للتعليم المبكر تشتمل أهداف الفكر الدولي على المحافظة على الهوية الوطنية والمجتمعية والشخصية، وتعزيز احترام التنوع الذي يعترف بالقيمة المتكافئة للأشخاص دون تعال، كما تمنح الفرد مستقبلاً أفضل للفرص الوظيفية، وتدعم التماسك الاجتماعي وتحقيق الاستقرار والسلام والتنمية المستدامة (صندوق الأمم المتحدة لرعاية الطفولة، ٢٠١٥(.

التركيز على الممارسة - الفكر الدولي

تقوم المعلمة بالأمور الآتية:

تجسيد المعلمة للفكر المنفتح على الثقافات المختلفة واظهار الاحترام للتنوع الثقافي يعد من أقوى المؤثرات في إكساب الطفل لكفايات الفكر الدولي.

التركيز على نقاط القوة عند الآخرين عند الحديث مع الأطفال عن التنوع الثقافي.

التشجيع على الحوار الفعال واحترام رأي الطفل وقراراته خلال البرنامج اليومي (إبستين، ٢٠١٤). دعم أفكار الأطفال وحلولهم الفريدة وتفكيرهم الإبداعي.

التخطيط لتعزيز المهارات اللازمة لتطوير الفكر الدولي، بما في ذلك مهارات التحليل والتفكير الناقد وتقبل وجهات النظر المختلفة خلال اليوم.

الاطلاع على أشكال الثقافات الأخرى التي تتجلى في الفصل لديها من خلال الأطفال (الملبس، المأكل، بعض العادات الأخرى، إلخ)، وتقديم ذلك للأطفال عن طريق الكتب المصورة، والقصص، والأفلام الوثائقية، والرحلات المدرسية، والمواد التي تعرض داخل الفصل.

مشاركة الأسر في الأنشطة الداعمة لتقبل وجهات النظر المختلفة، والترابط مع الآخرين في المجتمع التعلمي، وتطوير الفكر الدولي.

التصرف كرائدة للمعلمات الأخريات ولقادة البرنامج (الروضة أو الحضانة) وللأسر فيما يتعلق بقضايا الوعي والتسامح الثقافي ضمن المجتمع التعلمي من خلال عقد حلقات نقاش حول هذه المواضيع، وتلك التي تؤدي إلى خلل في أشكال التسامح.

إدراك الفروق فيما بين الأطفال ومناقشتها بأساليب سليمة وإيجابية، مع إظهار التقدير للتنوع الثقافي وتعزيز مشاعر الاعتزاز الوطنية والإقليمية والأسرية لدى الأطفال، وخاصة من خلال الاحتفال بالمناسبات الدينية كالأعياد والأيام الوطنية (كعيد الفطر وعيد الأضحى واليوم الوطني، إلخ).

المشاركة مع جهات خارجية كالهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني، ومؤسسة الثقافة والإعلام، ومركز الحوار الوطني لبناء كفاياتها الخاصة حول الفكر الدولي، والانفتاح على الثقافات الأخرى، وبناء علاقات إيجابية فيما بين الثقافات.

٤. الخلاصة

يشكل الطفل تدريجيًا مجموعة من المهارات التي تمكنه من النجاح داخل المجتمع، وذلك من خلال تطور المعارف والسلوكيات والمواقف لديه. يصاحب ذلك أيضا الإيمان بمبادئ الحياة المشتركة التي تحترم القيم المختلفة والسمات الشخصية للآخرين، إضافة لتقديره لجذوره العميقة واعتزازه بثقافته وعقيدته الدينية. وبينما ينمو الأطفال يطورون معرفة بتراثهم التاريخي والثقافي، مبتدئين بأفكار بسيطة ومجردة، ثم البناء عليها والتوجه نحو معارف وتصورات أكثر تعقيدًا. وهذه الركائز الثلاثة ضرورية من أجل استقرار المجتمع، ولها انعكاسات مهمة تنعكس على تقدم الشعب السعودي وتطوره حاضرًا ومستقبلًا.

تناولنا سابقاً أهم الاستراتيجيات الملائمة نمائياً لدعم تطوير الكفايات التربية الإسلامية، والهوية الوطنية، والفكر الدولي المنفتح على الثقافات الأخرى عند الطفل. إلا أن نجاح هذه الإستراتيجيات يرتبط بقدرات المعلمات المتخصصات المؤهلات تأهيلًا لائقًا، والعارفات بالمتطلبات التربوية والعلمية والتقنية التي يفرضها عالم سريع التغير والتطور. من أجل ذلك توجب علينا بذل الجهود الحثيثة لدعم برامج التطوير المهني التي تبني الفكر الدولي والمهارات المرتبطة به لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة. وينبغي لبرامج إعداد المعلمات (في الجامعات) تضمين مقررات تتعلق بالإطار النظري للمنهج الوطني والأبحاث والدراسات المتعلقة بالطفولة المبكرة، وأن يكون لها عناية خاصة بالمهارات اللازمة للمعلمات لإعداد الأطفال الصغار وتحضيرهم للقرن الواحد والعشرين. وعلاوة على ذلك، فمن الضروري تطوير أنظمة تعزز الفكر الدولي، وتبني الخبرات المهنية للعاملات في مجال الطفولة المبكرة.

الفصل الثاني:

نظرية التعلم الأساسي

يجب أن يقوم منهاج الطفولة المبكرة السعودي على أساس متين وراسخ من المعارف المقبولة على نطاق واسع في مجال تطور الطفل وتعلمه لضمان الحصول على أعلى مستوى من الجودة والملائمة. ولذلك، تولي وثيقة إطار المنهج عناية خاصة بنظريات التعلم ذات الصلة، والتي ستقود كافة عمليات تطوير المنهاج الوطني ووضع الأطر المفاهيمية له (الناشف، ٢٠١٤).

وينبغي أن تثري نظرية التعلم القائمة الطريقة التي سيتم فيها تصميم المنهاج الدراسي وتطبيقه في بيئة التعلم المبكر. ويتضمن ذلك استراتيجيات التدريس وطرق إعداد البيئة التعلمية والتفاعلات المخطط لها أن تكون فيما بين المعلمات والأطفال، وأدوات ملاحظة وتقييم تعلم الأطفال.

كما سيركز هذا الفصل على نظريات التعلم الخاصة التي توفر المعارف الأساسية حول تطور الأطفال الصغار وتعلمهم، والتي عليها سيقوم منهاج الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية. ولكي يتم تناول عملية التعليم والتعلم من منظور الطفل ككل، فمن المفيد استكشاف ودمج مجموعة من النظريات المهمة الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة، والتي تثري الطريقة التي يُنظر من خلالها إلى سلوك الأطفال، والطريقة التي نفهم من خلالها عملية بناء المعرفة. سنناقش في هذا الفصل نظرية البنائية مع التركيز على نظرية التطور المعرفي، والنظرية الاجتماعية الثقافية وانعكاساتها على عملية التعلم المبني على المفاهيم والقائم على اللعب، فضلا عن الطريقة التي تخطط بها المعلمات للتعلم المدعوم، وانعكاسات وآثار النظرية الاجتماعية الثقافية على المنهاج الدراسي لزيادة فهم العلاقات والروابط بين السلوك والتعليم والتعلم ضمن السياق الاجتماعي الخاص بالفصول الدراسية في مرحلة الطفولة المبكرة.

١. نظرية التطور المعرفي

تتناول نظرية التطور المعرفي طبيعة المعرفة بحد ذاتها وعملية اكتسابها. لقد وضع جان بياجيه نظرية معترف بها على نطاق واسع من نظريات التطور المعرفي يقول فيها إن المعرفة تبنى تدريجيًا أو «بصورة بنائية». وتبنى كذلك من خلال عمليات معرفية متزايدة التعقيد بينما يتقدم الطفل في السن والقدرات. وذهب إلى أن أكثر عمليات التعلم أصالة تحدث عندما يكون الطفل متعرضًا لخبرات جديدة، ويكون قادرًا على ربط هذه الخبرات بخبراته السابقة (أبو غزال، ٢٠١٦). وسنشير إلى أعمال جان بياجيه والنتائج التي وصل إليها من الآن فصاعدًا «بنظرية التطور المعرفي». تؤكد نظرية التطور المعرفي على أهمية المعالجة الداخلية التي يقوم بها الطفل لعمليات تفاعله مع محيطه (كالبيئة والمواد والناس)، مما يوحي بأنه كلما توفرت للأطفال فرص أكثر للتفاعل مع محيطهم، زادت قدرتهم على التعلم (القطامي، ٢٠١٣).

تقديم

كلمة الدكتور أحمد العيسى

أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً نحو تطوير النظام التعليمي والعمل على الارتقاء بجودته، من خلال سلسلة من البرامج الطموحة، واتضح هذا الاهتمام في رؤية المملكة ٢٠٣٠.

وقد ركزت الرؤية على مرحلة الطفولة المبكرة باعتبارها مرحلة أساسية وأن للطفل الحق في الحصول على التعليم الجيد أينما كان، كما أكدت على أهمية تطوير المناهج الدراسية وتأهيل المعلمين والمعلمات ومواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل .

وتوفر الرؤية من هذا المنظور الدقيق منطلقا استراتيجيا لإنشاء نظام شامل للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، يعكس أفضل الممارسات العالمية .

وقد قامت وزارة التعليم منذ أكثر من ٣٠ عاما بالعمل مع جهات محلية من الجامعات السعودية، وبيوت خبرة مختصة بالطفولة المبكرة؛ تمثلت في برنامج الخليج العربي للتنمية (الأجفند) ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) وبيوت خبرة عالمية منها الجمعية الوطنية الأمريكية لرعاية وتعليم الأطفال الصغار (NAEYC) وذلك ، للنهوض بالجودة النوعية لجميع عناصر العملية التعليمية الخاصة بهذه المرحلة.

وتحقيقا لرؤية المملكة ٢٠٣٠ نحو الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة والتي انطلقت منها التوجهات الاستراتيجية لوزارة التعليم، أطلقت الوزارة ضمن برنامج التحول الوطني مبادرة " تطوير برامج الحضانات ورياض الأطفال والتوسع في خدمتها في جميع أنحاء المملكة " التي تشمل العديد من المشروعات ومنها بناء المنهج والمعايير ونظام الجودة وتطوير الأنظمة والسياسات .

ويسرنا أن نقدم هذا الإطار لمناهج مرحلة الطفولة المبكرة (من الولادة إلى ٦ سنوات) الذي تم بناؤه من قبل كوادر وطنية مؤهلة ومتخصصة بالتعاون مع شركة تطوير للخدمات التعليمية وجمعية (NAEYC) .

نأمل من جميع الجهات ذات العلاقة بالطفولة الاستفادة من هذا الإطار في بناء الأطر المعرفية لمحتوى الخدمات المقدمة للطفل .

وزير التعليم

د. أحمد بن محمد العيسى

وتقوم نظرية التطور المعرفي على أساس اعتقاد مقبول على نطاق واسع من أن التعلم عملية نشطة. وبالتالي، فإن الطفل لا يكون مستقبلًا سلبيًا للمعرفة وحسب، وإنما يعمل بحيوية لإعادة ترتيب وربط وتطبيق الخبرات من أجل تحدي المعارف السابقة، وللربط مع معارف جديدة ضمن عملية مستمرة. وعلاوة على ذلك، تقول نظرية التطور المعرفي إن البشر يتبعون بفطرتهم العملية المعرفية التي تعمل على تصنيف المعارف إلى مخططات (أبو غزال، ٢٠١٦). والمخطط هو عبارة عن نتيجة تسوية لفترة ما من عدم التوازن حيث يقوم الطفل خلالها باستيعاب خبرة أو مفهوم جديد وفقا لمعارفه السابقة، أو يكون مطالبا بتحدي معرفته السابقة بسبب تعرضه لمعلومات جديدة. ويستلزم تطوير مخطط جديد عملية تتألف من جزأين هما: الاستيعاب والمواءمة (أبو غزال، ٢٠١٦). ويعرف الاستيعاب على أنه العملية التي يقوم الطفل من خلالها بمطابقة المثيرات الواردة إليه مع الأنماط والنماذج المتواجدة في عقله مسبقا. بينما تعرف المواءمة على أنها العملية التي يقوم الطفل من خلالها بتكييف مخططاته الحالية وفقا للمثيرات الجديدة الواردة إليه (ثوماس، ٢٠٠٥(.

كما تشير نظرية التطور المعرفي إضافة إلى ما سبق إلى أن الأنماط والأساليب التي يبني بها الأطفال معارفهم تتغير حسب أعمارهم والمرحلة النمائية التي هم فيها. يحدد بياجيه أربع مراحل رئيسة من مراحل التطور المعرفي:

المرحلة الحس حركية (من الميلاد وحتى سن الثانية):
في هذه المرحلة يبني الأطفال معرفتهم بشكل رئيس من خلال استخدام الحواس والنشاطات الحركية لأجسامهم.

مرحلة ما قبل العمليات (٢-٧) سنوات:
في هذه المرحلة يبدأ فيها التفكير بالتقدم على الحواس، ويبدأ الأطفال باستخدام التمثيل الرمزي في لعبهم. ويتمتع الأطفال في هذا المرحلة بالقدرة على التفكير وحل المشكلات من خلال تسخير الأشياء والتفاعل مع مواد حقيقية وتجارب ملموسة مجردة.

مرحلة العمليات المادية (٧-١١) سنة:
يستطيع الأطفال في هذه المرحلة حل المشكلات بصورة منطقية، ويطبقون ذلك على الأشياء والأحداث المادية الملموسة. كما يمكن لهم البدء بتبني وجهات نظر الآخرين.

مرحلة التفكير المجرد (من سن الحادية عشرة وحتى سن المراهقة):
في هذه المرحلة يطور الطفل القدرة على ممارسة التفكير المجرد والافتراضي، وعمليات ما وراء المعرفة وتبني التفكير الناقد.

وتنص نظرية التطور المعرفي على أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى يحدث بصورة تدريجية، وبأن جميع الأطفال يمرون بالمراحل نفسها تباعا خلال عملية التطور المعرفي، ولكن قدرات الأطفال يمكن أن تختلف اختلافا كبيرا ضمن المرحلة الواحدة (ثوماس، ٢٠٠٥). وأحد القيود المهمة لهذه النظرية هي وصفها للتطور من حيث كونه يحدث ضمن فترات نمائية جامدة، بدلا من كونه ضمن سلسلة متصلة مرنة، بحيث يمكن للأطفال التقدم أو التقهقر في بعض الأحيان نظرا لمجموعة من العوامل الداخلية والخارجية. ومع ذلك فإن المراحل المعرفية التي يقدمها بياجيه توفر إطارًا مفيدًا لتخطيط بيئات وخبرات التعلم الملائمة نمائيا بالنسبة للأطفال، كما توفر أرضية لفهم دور النضج في استعداد الأطفال للتعلم (القطامي، ٢٠١٣(.

تقوم المعلمة بالأمور الآتية:

توفير الفرص لتفاعلات طبيعية بين الطفل والبيئة، وبين الطفل والآخرين (الكبار والأقران). وكذلك ينبغي على المعلمة توفير بيئة تعلمية ثرية للأطفال، بما في ذلك مجموعة من المواد والمستلزمات المألوفة وغير المألوفة.

إيجاد خبرات تعلمية تستند إلى ظروف مستوحاة من الحياة اليومية للأطفال. على سبيل المثال، إذا حدث وأن جف أحد الأقلام فعليها استخدام هذا الظرف كأساس للاستقصاء العلمي وحل المشكلات، وأن تدعو الأطفال لاستكشاف الحلول الممكنة.

المواءمة الدقيقة بين الأهداف التعلمية وبين المهام العملية التي يقوم بها الأطفال، وفهم مدى تعقيد المهام المختلفة وكيف يمكن لهم تناول الجوانب المتعددة للتعلم والتطور في آن واحد.

توفير بيئة تعليمية ثرية تعمل على تحفيز الفضول لدى الأطفال، وتوفر العديد من الفرص لاستكشاف واستخدام المواد والأشياء.

العمل على إثراء المفردات لدى الأطفال، مدركة بأن اللغة ما هي إلا أداة مهمة يستخدمها الأطفال لبناء المعرفة وتكوين المعنى.

توفير فرص للأطفال لممارسة عملية الانخراط في دورة الاستقصاء (أي طرح الأسئلة/ التساؤل، والتحري، والمناقشة، والتأمل، والعمل).

تنظيم المواد والمستلزمات ضمن أركان التعلم لإتاحة المجال أمام الأطفال للتطرق لمواضيع معينة ذات اهتمام خاص أو مشترك.

٢. النظرية الاجتماعية الثقافية

واضع هذه النظرية هو المنظر الروسي ليف فيغوتسكي، وذلك في أوائل العام ١٩٠٠. وخلافا لغيره من المنظرين الذين ركزوا على دور النضج في تعلم الطفل، أكد فيغوتسكي على مدى أهمية التفاعل الاجتماعي ودور الأشخاص الآخرين الذين يتمتعون بخبرة أكبر في عملية تعزيز تطور الطفل ونموه (ثوماس، ٢٠٠٥). وتتمحور النظرية الاجتماعية الثقافية حول الفكرة التي تقول بأنه لدى كل طفل منطقة تسمى بمنطقة النمو الحدي، وهي عبارة عن مساحة تقع بين ما يعرف الطفل بأنه قادر على فعله دون مساعدة، وبين ما هو خارج عن نطاق التحصيل النمائي للطفل في فترة معينة. وهذا الأمر يسلط الضوء على مدى أهمية دور التدعيم، والذي يقصد به المساعدة التي يوفرها ويقدمها المعلم أو الزميل الأكثر خبرة كطريقة من طرق تجسير معرفة الطفل وتوسيع قدراته وزيادتها زيادات قابلة للإدارة (أبو غزال، ٢٠١٦).

تفرق النظرية الاجتماعية الثقافية بين المفاهيم العفوية والمفاهيم العلمية، وتبين أن الأطفال يفهمون مبدئيا المفاهيم القائمة على معارفهم الحالية إلى حين يتم تعليمهم التفسيرات العلمية الفعلية، ويكونون قادرين على استبدال المفاهيم العفوية التلقائية بأخرى علمية (ثوماس، ٢٠٠٥). وتحقيقًا لهذه الغاية، تؤكد النظرية الاجتماعية الثقافية على استخدام اللغة كأداة لتحويل المعرفة. فالطفل يستخدم اللغة التي يكتسبها من خلال التفاعل مع الآخرين كأداة للتفكير والتأمل في المعرفة وتصنيفها، وفهم المعنى من وراء طيف من الظواهر المعقدة.

كما تضفي النظرية الاجتماعية الثقافية أهمية على لعب الأطفال ودوره في عملية التطور، لما يوفره من فرص ثرية تسمح للأطفال من تداول اللغة واستخدام الرموز، وذلك عندما يقوم الأطفال بابتكار فهم مشترك للرموز التي يستخدمونها أثناء اللعب. فمثلا وأثناء اللعب قد يمسك الطفل بعصا ويتظاهر بأنه يمتطي حصانًا، فتصبح بذلك العصا رمزًا مشتركًا يدل على الحصان (أبو غزال، ٢٠١٦). تربط البحوث المتعلقة بمحو الأمية (بمهارة القراءة والكتابة) في مرحلة الطفولة المبكرة بين خبرة الأطفال في الرموز المشتركة وبين مفاهيمهم المتنامية للمواد المطبوعة، أو بين إدراكهم لفكرة أن الحروف هي عبارة عن رموز فريدة تحمل معنى مشتركًا، ولذلك فهي توفر فرصا للعب الرمزي مع الآخرين تسهل تطور مهارة القراءة والكتابة في مرحلة مبكرة (نيومان وديكنسون، ٢٠١١). وفضلًا عن ذلك يدعم اللعب الخيال المعزز ويمنح الأطفال فرصًا لتخيل أنفسهم يقومون بمجموعة من أدوار الكبار، مما يمكنهم من استكشاف مجموعة واسعة من القدرات والملكات الكامنة. (ثوماس، ٢٠٠٥(

التركيز على الممارسة-النظرية الاجتماعية الثقافية

تقوم المعلمة بالأمور الآتية:

ترتيب بيئة غرفة الفصل بطريقة تشجع على التفاعل الاجتماعي بين الأطفال من خلال استخدام اللغة لأغراض عدة.

استخدام لغة موسعة عند التحدث مع الأطفال لإثراء لغتهم واستيعابهم لمجموعة من المفاهيم.

توفير مواد وأدوات ومقتنيات مرنة تفسح المجال أمام الأطفال لاستخدام خيالهم وتشجيع التفكير الإبداعي عندهم.

الاعتماد على الملاحظة الدقيقة لفهم المستويات النمائية للأطفال فيما يتعلق بمنطقة النمو الحدي، وتقديم المساعدة لهم عند الحاجة. الحرص على مقايضة المواد التي قد أتقن الأطفال استخدامها مع مواد أخرى أكثر تحديا بصورة منتظمة.

إقامة علاقات آمنة مع الأطفال تشجع على الاستقصاء والنقاش المفتوح لمواضيع مختلفة. توفير بيئة آمنة حيث يتمتع الأطفال فيها بالقدرة على تجريب الأشياء الجديدة واستكشاف أفاق جديدة.

العمل ضمن شراكات مع الأسر لفهم أفضل للمستويات النمائية للأطفال واحتياجاتهم التعلمية.

التصرف بطريقة مقصودة بالعمل على تجميع الأطفال على نحو غير متجانس حسب قدراتهم في وقت مناسب لتشجيعهم على التعلم من بعضهم البعض.

فهم الدور الهام الذي تلعبه الثقافة في خبرات الأطفال السابقة وعمليات التعلم لديهم، واحترام الاختلافات الثقافية فيما بينهم.

تشجيع الأطفال على الاضطلاع بأدوار مختلفة ضمن المجموعة. وقد تشتمل هذه الأدوار على الآتي:

- دور الملاحظ الذي يلاحظ الأفكار والمفاهيم لدى الآخرين.
- دور المشجع الذي يلهم ويدعم الأخرين ويحثهم على المثابرة.
- دور القائد الذي ينشئ قوانين المجموعة ومخططات اللعب والرموز.
- دور المفاوض الذي يهيئ مخطط ومنظومة اللعب لاستيعاب المزيد من الأصدقاء، أو التعويض عن فقدان الأشياء المهمة.
- دور المسهل الذي يقوم بإعداد المكان وتجهيز المواد اللازمة للعب.

٣. نظرية التعلم الاجتماعي

وضع ألبرت باندورا نظرية التعلم الاجتماعي في بدايات سنة ١٩٧٠، وفيها رفع من شأن ملاحظات الأطفال ومشاهداتهم للقدوات وتعلمهم منهم. ويفترض باندورا في نظريته أن عملية الملاحظة هي أدارة رئيسة للتعلم، وتكرار وتغيير للسلوك البشري. ويمكن للأطفال أن يتعلموا الكثير عن السلوكيات المقبولة من خلال ملاحظة الآخرين ومراقبة ما يفعلونه في ظروف مختلفة، وكيف يفسر الكبار هذه السلوكيات ويستجيبون لها.

فعملية التعلم من خلال الملاحظة والمشاهدة تتأثر بأربعة عوامل مهمة هي: النموذج القدوة، وميل الطفل وتعلمه السابق، والظروف، ووتيرة التعزيز (أبو غزال، ٢٠١٦) يعتمد مدى فعالية النموذج القدوة على مجموعة عوامل تشمل مستوى قبول النموذج القدوة للمتدربة، وكفاءة هذا النموذج في توصيل المعرفة وأوجه الشبه من حيث العمر والخصائص الشخصية (الناشف، ٢٠١٤). وكذلك فقد يستجيب الأطفال الذين يكونون بشكل أو بآخر ميالين إلى تحدي الأعراف، والأطفال الذين لديهم خبرات أقل أو أكثر في القدرة على تفسير وتطبيق ملاحظات الكبار بشكل مختلف للنموذج القدوة. وقد تؤثر كل من سلامة الطفل المتصورة في البيئة والعلاقة مع الكبار المعنيين بالأمر والعوامل الخارجية الأخرى على استجابة الطفل كذلك. كما يؤثر مدى تواتر عملية الملاحظة والمواظبة عليها بشكل كبير على احتمالية تقمص سلوكيات جديدة أيضا. وكلما زادت وتيرة ملاحظة الطفل لسلوك ما، زادت معها احتمالية تقمص الطفل لذلك السلوك (أبو غزال، ٢٠١٦(.

إن تعلم السلوك من نموذج يحتذى به ينطوي على إبداء الاهتمام والترميز والتشفير الذي تحتاجه الذاكرة، وعملية الاحتفاظ داخل الذاكرة، وتنفيذ السلوك والاستجابة للدافع أو المحفز (باندورا، ١٩٧٧). وتلعب نتائج السلوكيات التي تتم ملاحظاتها دورًا بارزًا في مساعدة الطفل على تحديد السلوكيات المقبولة وغير المقبولة اجتماعيًا (ثوماس، ٢٠٠٥). فمثلاً عندما يقوم الطفل بملاحظة المعلمة وهو تعطي تغذية راجعة إيجابية لصديقه لأنه ساعد في تنظيف طاولة الطعام، فقد يحاول الحصول تغذية راجعة مشابهة من المعلمة باللجوء إلى تقليد سلوك صديقه. ومن ناحية أخرى، عندما يلاحظ الطفل صديقه وهو يضطر لتأخير وقت لعبه بسبب إهماله لتنظيف مكان اللعب الذي لعب فيه سابقا، فإنه قد يتصرف بطريقة يتجنب معها تأخيرًا من هذا القبيل.

من المهم أن نلاحظ أنه وفي كثير من الحالات لا يتم تنفيذ السلوكيات الملاحظة مباشرة، ولكن يتم الاحتفاظ بها في ذاكرة الطفل ثم يتم استدعاؤها لاحقا في مواقف مشابهة. فعلى سبيل المثال، قد يلاحظ الطفل سلوكًا عدوانيًا في المنزل أو على شاشة التلفاز، وقد يفعل هذه السلوكيات بعد عدة أسابيع عندما يقوم أحد الأطفال بأخذ لعبته منه في الفصل.

وهذا يدل على مدى أهمية التزام كل من الوالدين والمعلمات بالقيام بسلوكيات مستحسنة مع الأطفال، والتصرف كنماذج إيجابية يحتذى بها، ليس فقط على مستوى السلوك فحسب، بل كذلك على مستوى اللغة وطرق التفكير واللعب المثمر وغير ذلك. وهذا أمر بالغ الأهمية ينبغي مراعاته حتى قبل أن يكون الأطفال قادرين على القيام بهذه السلوكيات.

التركيز على الممارسة - نظرية التعلم الاجتماعي

تقوم المعلمة بالأمور الآتية:

فهم حقيقة كونها نموذجا يحتذى به، وبالتالي فهي تدرك نطاق سلوكها بالكامل بينما تكون مع الأطفال، بما في ذلك لغتها وطريقة حديثها والتحيز في التعامل مع الأفراد أو المجموعات، ومواقفها تجاه العالم الطبيعي.

التأكيد على الأعراف والطقوس الاجتماعية التي تظهر الاحترام والآداب الحسنة، وتعزز هذه الأمور على الدوام.

السماح للأطفال بالمشاركة في وضع القوانين والتوقعات، وتوفر الفرص لهم لتقييم أنفسهم وأعمالهم.

التعامل مع الشخصيات الموجودة في الكتب كنماذج يحتذى بها، واستخدام القصص لتأكيد السلوكيات الحسنة التي تريد للأطفال أن يتبنوها. كما تحرص المعلمة على فحص محتوى الكتب والمواد الأخرى الموجودة في الفصل الدراسي.

توفير الفرص للأطفال لتطوير مهارات التفكير الناقد من حيث صلتها بالسلوك الاجتماعي.

تعزيز السلوكيات الإيجابية والاجتماعية في الفصل، واتخاذ موقف واضح ضد السلوكيات الخاطئة.

فهم وتطبيق مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي للوصول إلى فهم أفضل للجوانب الثقافية المختلفة المتمثلة داخل الفصل الدراسي، وانعكاسات الثقافة على سلوكيات الأطفال وعلى تعلمهم.

٤. الخلاصة

تقدم هذه النظريات الرئيسة الثلاث فهماً أساسيا لتعلم الأطفال وتطورهم، وتبرير بناء منهاج التعلم المبكر السعودي على مبادئ التعلم القائم على اللعب والتعلم المبني على المفاهيم، في بيئة صفية غنية باللغة، مع التركيز على التفاعل الاجتماعي. وفي الوقت الذي تركز فيه بعض النظريات وبمستويات مختلفة على العمليات الداخلية (التمثل، والتكيف) والمكونات الخارجية (نماذج القدوات والظروف)، فإن جميع النظريات المعروضة هنا ترتكز على أهمية تفاعل الطفل مع الكبار والأقران في بيئة تعلم ملائمة. كل ذلك يشير إلى أهمية دور المعلم كميسر للتفاعلات الحيوية، وكمهندس للساحة التعليمية الديناميكية الثري.

KIDS CLUB
Three Billy
Goats Gruff

الفصل الثالث:

ممارسة المعلمة

تحمل المعلمات في مرحلة الطفولة المبكرة المسؤولية المهمة والصعبة في إدارة العديد من العوامل، بما في ذلك المعايير الوطنية، والمناهج الدراسية، وأساليب التقييم، ومجموعة من البحوث الحالية، والممارسات القائمة على الأدلة التي تتطور باستمرار.

ويجب أن تدير المعلمات كل هذه العوامل مع وضع اهتمامات كل طفل وحوافزه وقيمه الثقافية وأسرته في مقدمة التخطيط وصنع القرار. ويتضح من البحوث أن تطور الأطفال وتعلمهم يحدث في سياق العلاقات، وأن جودة هذه العلاقات تؤثر تأثيرا كبيراً على النتائج في وقت لاحق من الحياة، بما في ذلك الحافز للتعلم، والإنجاز المدرسي بشكل عام (المجلس العلمي الوطني، ٢٠٠٤).

تقوم المعلمات الماهرات بالتخطيط والعمل بشكل هادف ليبنين على ما يعرفه الأطفال، ويدعمن النمو والتطور الأمثل بطريقة هادفة لها معنى. وطالما أن المعلمة لديها وعي بالمعارف والمهارات التي يحتاجها الأطفال للنجاح في المدرسة، ووعي بالمتطلبات المعرفية والاجتماعية للمواطنة العالمية، فإنها تستطيع توجيه الأطفال من خلال التعامل مع معرفة المحتوى بطريقة متكاملة، مع تسهيل تطوير الكفاءات الأساسية مثل التعاون، وحل المشكلات، والمهارات التحليلية. بالإضافة إلى بناء المعرفة التأسيسية وتعزيز المهارات المعرفية المتقدمة، تعطي المعلمات الأولوية للاحترام الصادق، والتقدير للاختلافات بين بني البشر، والتي تساهم في قوة المملكة العربية السعودية، وقوة عضويتها في الاقتصاد العالمي.

وتحدث الممارسة اليومية لتعليم الأطفال الصغار ضمن نظام بيئي ديناميكي معقد. إن الفهم الواضح لسمات برامج التعلم المبكر عالية الجودة، والركائز الثلاث للتعليم المبكر (أي التربية الإسلامية، والهوية الوطنية، والفكر الدولي)، توجه الأولويات لجميع جوانب ممارسة المعلمات، بما في ذلك المناهج الدراسية، والتقييم، واستراتيجيات التدريس والشراكات مع الأسر والمجتمع. وسيتناول هذا الفصل ثلاثة ميول رئيسة للمعلمات تقود إلى ممارسة فاعلة، بما في ذلك:
١) المعلمة المطّلعة، ٢) والمعلمة المخططة، ٣) والمعلمة المتجاوبة.

١- المعلمة المطلعة

تستفيد المعلمات الناجحات من البحوث العلمية لتحديد وتنفيذ الممارسات التي تعزز التعليم العالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة. والمعلمة التي تسلح نفسها بوعي قائم على الأدلة حول خصائص نمو الأطفال وتطورهم تكون مستعدة لتصميم بيئة تعلمية متعددة الأوجه تمنح كل طفل القدرة على الوصول للخبرات التعلمية الهادفة نمائيا وثقافيا.

فعلى سبيل المثال، تفهم المعلمات المستنيرات (المطلعات) النمو النمطي في مجال من المجالات النمائية (الجسدية والاجتماعية والعاطفية واللغوية والمعرفية)، وتقدر النمو والتطور في كافة هذه المجالات، وتدرك مجمل نطاق قدرات الأطفال الصغار التي قد يمتلكونها في مرحلة عمرية ما. كما تفهم المعلمات المستنيرات بأن التطور مترابط عبر المجالات، وبالتالي تقوم بمراعاة أساليب ونُهُج التعلم والتعليم التي تغطي مجالات متعددة بطريقة متكاملة حسب الأولوية. وإلى جانب هذه الخبرة العميقة حول نماذج التطور النمطية تعمل المعلمة المستنيرة كذلك على فهم النماذج النمائية المحددة لأطفال بعينهم مستخدمة لذلك طيفا من الشواهد والأدلة كالملاحظة وعينات من العمل والمناقشة المستمرة مع الأسر والمختصات والمختصين الآخرين.

والمعلمات المستنيرات يعرفن بأن خبرات الأطفال في المنزل لها تأثير قوي على عملية التطور والتعلم. ولذلك فهن يعطين الأولوية لبناء علاقات مع الأسر، ويعملن على إيجاد الطرق الهادفة لإقامة الشراكة معها بحيث تكون هذه الطرق مخصصة تحقق أعلى درجات الإنتاجية والقدرة على الاستفادة والوصول للخدمة. وإنه من خلال الشراكات مع الأسر وفهم السياق المجتمعي تصل المعلمات إلى فهم أعمق لكل طفل، وتصل إلى وعي للقيم والأعراف الثقافية والخبرات التي تشكل السياق الكلي الذي تتبناه الأسرة بالنسبة لقضايا التعلم والتواصل ونمط التفكير. وفي الوقت الذي تقوم به المعلمة بالاحتفاء والاهتمام بنقاط القوة الموجودة لدى كل أسرة، فإنها بذلك تحدد الطريقة والمزاج اللازم لإقامة علاقات متناغمة بين الثقافات عبر مجتمع التعلم بأكمله.

نستخلص من الفلسفة البنائية أن التعلم هو عملية تفاعلية يبني الأطفال بموجبها المعرفة من خلال خبرات تعلمية ذات معنى. وتدرك المعلمات المطلعات حاجة الأطفال لأن يكونوا مشاركين نشيطين في عملية التعلم. فالأطفال الصغار فضوليون بطبيعتهم، ولديهم رغبة فطرية للتعلم. ونظرا لذلك تدرك المعلمة المطلعة بأن الأطفال يتعلمون بشكل أفضل من خلال الخبرات العملية مع مواد حقيقية، ومن خلال التفاعلات مع الكبار والأطفال الآخرين. ووفقا لأصحاب النظرية البنائية فإن الأطفال يستخدمون خبراتهم السابقة وعدساتهم الثقافية الفريدة من نوعها لإثراء هذه العملة المستمرة من التعلم. وبينما ينخرط الأطفال ويتفاعلون مع البيئة والمواد والأقران والكبار من حولهم، فإنهم يواصلون اختبار وصقل معرفتهم بالمفاهيم. ونحن نعلم من خلال البحوث وأفضل الممارسات أنه عندما تكون المفاهيم متضمنة في خبرات هادفة ومرتبطة بتعلم مسبق، فإن الأطفال يكونون قادرين على إنشاء روابط حيوية، وتطوير عمليات معرفية تسهل كافة عمليات التعلم المستقبلية (المجلس العلمي الوطني، ٢٠٠٤، ص ١٩٩).

ولذلك ومع أن اكتساب المعرفة بالمحتوى يعد أمرًا لا بد منه، إلا أنه من المهم كذلك أن تتوفر للأطفال فرص غنية لتجربة واستكشاف المفاهيم. والمعلمة المطلعة تجند هذه المعرفة لتوجيه عملية التعليم والتعلم، ولإسداء المشورة للمجتمع حول أفضل الممارسات المتبعة في مرحلة الطفولة المبكرة.

التركيز على الممارسة - المعلمة المطّلعة

تقوم المعلمة المطلعة بالأمور الآتية:

مواكبة البحوث الحالية حول تطور الطفل.

دمج فرص التعلم التي تدعم تطور الأطفال في مختلف المجالات النمائية يوميًا، وتوفير الفرص للأطفال للتحدث والتفاعل بحرية مع بعضهم البعض.

تدوين الملاحظات والمشاهدات الخاصة بالسلوكيات النمائية البارزة لدى الطفل، واستخدام هذه المعلومات بصورة منهجية لتوجيه عملية التخطيط الفردية والمناقشات مع الأسر.

مراعاة منطقة النمو الحدي أثناء تحديد الأهداف للأطفال لكي يستمر عندهم الشعور بالانخراط والتحدي، وبأن لديهم فرصا لتجريب النجاح.

الالتزام بالإلمام بمعرفة ثقافية واسعة، وفهم القيم والأعراف الثقافية الفريدة التي تتميز بها كل أسرة من أسر الأطفال في الفصل الدراسي بما يضمن دوامها واستمرارها فيما بين البيت والمدرسة.

توفير فرص لخبرات حسية متعددة، ولمجموعة من المواد والأدوات الطبيعية والمرنة لإشراك الأطفال في مجموعة من النهج التجريبية، بحيث تشتمل على الحركة والاستماع والتساؤلات والإكسسوارات والأشياء الداعمة والغناء، إلخ.

احترام عملية التعلم وتقديمها على ما سوى ذلك سواء وصل الأطفال إلى فهم معين أو أنجزوا منتجا نهائيا.

اختيار المفاهيم والمواد التي تبني على الاهتمامات التي تمت ملاحظاتها وتم التعبير عنها من قبل الأطفال في الفصل الدراسي. البناء على اهتمامات الأطفال ودعم التحري والبحث والعمليات المستمرة.

خلق روابط هادفة بين الأنشطة التعلمية والمعايير، بما يضمن مواءمة هذه الأنشطة مع التوقعات المهمة الملائمة نمائيا من الأطفال.

٢- المعلمة المخططة

تستخدم المعلمة المخططة معرفتها بأنماط نمو الأطفال وتطورهم وأشكال تعلمهم من أجل ترتيب وإعداد البيئة التعلمية بصورة مقصودة. فالبيئة التعلمية المرتبة ترتيبا جيدا تعمل على إشراك الأطفال من خلال توفير الطرق والأدوات التي تدعوهم للاستكشاف والتساؤل والتجريب. كما تعزز تلك البيئة التفاعلات الإيجابية والآمنة والمثمرة فيما بين أفراد المجتمع التعلمي. وتقوم المعلمة المخططة التي تتمتع بفهم قوي لأهمية عمليات التفاعل في بيئة التعلم المبكر بوضع خطط دقيقة للطريقة التي ستوفر بها فرص التعلم وتوجهها، والشروع في الحوارات الهادفة مع الأطفال والاستجابة لها، واستخدام اللغة لإثراء عمليات الاستقصاء والتحري لديهم.

تراعي المعلمة المخططة عند قيامها بتصميم البيئة المادية للفصل الدراسي كافة أوضاع التعلم المختلفة التي يتعلم فيها الأطفال، بما في ذلك التوزيع في مجموعات صغيرة أو كبيرة، وأركان التعلم، والمساحات المستخدمة للبرامج وأعمال الرعاية اليومية (كتغيير الحفاظات، وغسل اليدين وما إلى ذلك). وعندما تكون هناك لقاءات لمجموعات كبيرة فعلى المعلمات تحديد المساحات الكافية والمناسبة للحفاظ والاستحواذ على اهتمام الأطفال، وأن يعلمن على وضع خطة لاستيعاب طرائق التعلم المتعددة. كما ينبغي على المعلمة كذلك تجهيز وإعداد أماكن لعمل أنشطة خاصة بالمجموعات الصغيرة. فهذا النوع من الأماكن التي تتسم بالحميمية يوفر للمجموعات الصغيرة فرص تعلم، فردية ومتمايزة في وقت واحد. وبالإضافة إلى ذلك تدخل المعلمة المخططة تصميمات لأغراض مقصودة، وتعمل على تحديث أركان التعلم باستمرار حيث يمضي الأطفال فترات مطولة من الوقت يتابعون اهتماماتهم التعلمية سواء بصورة مستقلة أو مع أقرانهم ضمن المجموعات. وتكون المواد المستخدمة في أركان التعلم متصلة بما يركز عليه المنهج الدراسي بصفة مستمرة، وتعزز التعلم المتكامل ضمن مختلف المجالات النمائية.

يخطط هذا النوع من المعلمات لحدوث عمليات تفاعل فعالة مع الأطفال من خلال التخطيط المسبق للطريقة التي سيطلقن بها هذه التفاعلات مع الأطفال وكيفية الاستجابة لها بطرق تحترم أشكال وطرق تعلمهم واحتياجاتهم العاطفية. إذ يتعلم الأطفال على نحو أفضل حينما يتم إشراكهم بقوة، سواء عندما يقومون بتشكيل النشاط أو عندما تقوم المعلمات بتخطيط وتوجيه النشاط بشكل مدروس. وفي الأنشطة الموجهة للأطفال تتاح الفرصة أمامهم لمتابعة اهتماماتهم من خلال أنشطة يحددونها هم بأنفسهم. أما الأنشطة الموجهة من قبل المعلمات، ففي هذه الحالة تقوم المعلمات بإدخال وتقديم مواد وخبرات من غير المحتمل أن يواجهها الأطفال بمفردهم، واستكشاف النظم المعرفية الغريبة على الأطفال وغير المألوفة لهم، والاستجابة لطلبات الأطفال للحصول على المساعدة، وملاحظة كون الأطفال مستعدين لعمل المزيد، لكنهم غير متأكدين من الخطوات (إبستين، ٢٠٠٩). وعليه، فإن التعليم المقصود يتطلب توازنا بين كل من توجيه التعلم واتباع اهتمامات الأطفال.

والمعلمة المخططة كذلك تختار أوقاتا للاشتراك في لعب الأطفال وملاحظتهم بصورة هادفة. وإذا ما تم استخدام هذه العمليات في الوقت المناسب، فإنها تقدم فرصا غاية في الأهمية لفهم اهتمامات الأطفال وقدراتهم، والتي بدورها توجه المعلمة في عملية التخطيط لمحتوى المنهج والأساليب التدريسية. وبينما تخطط المعلمة لتقديم محتوى ومفاهيم جديدة، فإنها تكون حريصة على مواءمة الخبرات التعلمية لتتناسب مع الأهداف التعلمية. كما تعمل على إدارة التوازن فيما بين الخبرات التعلمية الموجهة من قبل الطفل وتلك الموجهة من قبل الكبار، متخذة من الطفل دليلا لها في بعض جوانب التعلم، ومسترشدة كذلك بالآخرين حسب الحاجة (إيبستين، ٢٠٠٧). وكجزء من عملية التدريس المستمرة تخطط المعلمة الطريقة التي ستستخدم فيها عملية طرح الأسئلة كأداة تعليمية محورية. وتخطط كذلك للأوقات التي ستفكر فيها « بصوت عال» لنمذجة عملية التفكير في التفكير (ما وراء الإدراك) أمام الأطفال، مع تشجيعهم على التأمل والتنبؤ والتساؤل (كوبل، ٢٠١٢). وبينما هي تلاحظ تفكير الأطفال وتواصلهم مع بعضهم البعض وتعاونهم في العمل على المشاريع، تطرح عليهم أسئلة تحفيزية لدعم تطور أفكارهم.

التركيز على الممارسة- المعلمة المخططة

تقوم المعلمة المخططة بالأمور الآتية:

تنشئ أركان تعلمية واضحة المعالم ومحددة تحديدًا جيدًا، وتستوعب مجموعة من الأدوات والمواد التي تدعم التخيل والاستقصاء لدى الأطفال، وتوفر لهم فرصا لتوسيع تفكيرهم حول موضوع من مواضيع التعلم.

تنشر في البيئة المحيطة رسائل غير لفظية موضوعة بعناية توجه حركة الأطفال ضمن هذه البيئة (مثلا طبع أقدام الأطفال بجانب الباب الذي يقود باتجاه ساحة اللعب في الخارج).

ضبط وتعديل مكان ومساحة ومواد وموقع كل ركن تعلمي استنادًا إلى اعتبارات عملية (كعدد الأطفال المشاركين في وقت واحد، والحاجة إلى القرب من مصدر المياه الجارية، إلخ)، ومواءمة ذلك مع الموضوع المطروح.

تخطيط الفرص بالنسبة للأطفال لتجربة أن يكونوا جزءا من المجتمع خلال اللقاءات الكبرى (كأن يشتركوا بغناء أغنية معا، ومناقشة نقاط القوة والهواجس في المجتمع معا، والترحيب بزميل جديد في المجتمع، والتعلم من ضيف قادم من المجتمع).

تسهيل أنشطة المجموعات الصغيرة التي توفر للأطفال وقتا مخصصا مع المعلمة ومع بعضهم البعض (كالبناء على المهارات المقدمة سابقا والاستفادة منها، وإتاحة الوقت للأطفال لطرح الأسئلة على المعلمة وعلى بعضهم البعض).

عرض أعمال الأطفال في مناطق يمكن الوصول إليها من قبل الأطفال والأسر لتعزيز التأمل والمحادثة.

٣- المعلمة المتجاوبة

تعمل المعلمات المتجاوبات على إيجاد نوع من التوازن بين التخطيط لأوقات مقصودة من التعليم والتعلم، وبين البقاء مرنات بما فيه الكفاية لتلبية الاحتياجات العاطفية والتعلمية المتنوعة للأطفال. تتخذ عملية التعلم في فصول مرحلة الطفولة المبكرة من الطفل محورًا لها، بمعنى أن تستخدم المعلمات المزيج الناتج من نقاط القوة لدى الأطفال ومعارفهم وخبراتهم واهتماماتهم كأساس لعملية التخطيط والتدريس. فمن خلال التخطيط ترتقي المعلمات بفرص تعلم الأطفال إلى أعلى درجاتها، ويساعدنهم على الوصول إلى الأهداف التعلمية بمرور الوقت. وتسير الاستجابة جنبا إلى جنب مع قصدية المعلمة ومعرفتها. ذلك لأنه كلما كانت المعلمات أكثر اطلاعا وجاهزية، كنَّ أكثر إتاحة للإنصات لاحتياجات الأطفال العاطفية والتعلمية والاستجابة لها بصورة فعالة.

تدرك المعلمة المتجاوبة مدى أهمية أن تكون على دراية بالاحتياجات العاطفية للأطفال ومراعية لها. فعندما يكوّن الأطفال أنماطا من التعلق الإيجابي مع معلماتهم، يصبحون أكثر أمانا من الناحية العاطفية، وأكثر استعدادا للاستكشاف والتعلم. والمعلمة المتجاوبة هي من تبني هذا النمط من التعلق الآمن من خلال تقديرها لمشاعر الأطفال وعواطفهم، وتوفير الوقت لدعمهم في التعبير عن هذه العواطف ومعالجتها وترشيدها.

أما بالنسبة للتعلق الذي يوجد بين المعلمة والطفل فإن الباحثون يؤكدون على أهمية وقيمة مهارة الكبار في قراءتهم للإشارات التي يرسلها الأطفال بدقة، «والاستجابة المشروطة المستندة إلى هذه الإشارات (مثلا السير على خطى الطفل)، وإشعارهم بالقبول والدفء العاطفي، وتقديم المساعدة كما يلزم، ونمذجة السلوك المنضبط، ورسم الحدود والأطر المناسبة لسلوك الأطفال» (بيانتا، ١٩٩٩، ص ٦٧).

تراعي المعلمة المتجاوبة كذلك احتياجات الأطفال التعلمية. كما تعد قدرة المعلمة على دمج اهتمامات الأطفال وأفكارهم في العملية التعلمية، والتدرج في دعم تعلمهم طوال الطريق من الأمور الأساسية لجودة التعلم والتطور. وهكذا هن المعلمات المتجاوبات، يخططن بينما لا يغيب الأطفال عن بالهن. تقوم المعلمات بدمج وإدخال اهتمامات الأطفال وأفكارهم في الخبرات التعلمية بينما يقدمن المفاهيم بطرق مترابطة ومتكاملة. وخلال عملية التدريس تلاحظ المعلمة كذلك فرصا للاستفادة من اهتمامات الأطفال وأفكارهم عندما تتكشف لها. فعمليات التبادل هذه تؤدي إلى جذب وتحفيز الأطفال. إن المعلمات اللواتي يراعين الاحتياجات التعلمية للأطفال يدركن أيضا متى يحتاج الأطفال لمزيد من الدعم والتوجيه لاستيعاب المفاهيم بصورة كاملة، ومن ثم يقمن بتعديل أساليبهن المتبعة. وعندما يتفاعل المعلمات مع الأطفال فإنهن يوفرن فرصًا لهم لتطوير مهارات التواصل الضرورية لمشاركة أفكارهم وخواطرهم وهواجسهم مع الآخرين. على سبيل المثال، قد يقمن بتعديل سرعتهن والوتيرة التي يعملن بها، أو يطرحن الأسئلة لفهم طريقة تفكير الأطفال على نحو أفضل، أو يقدمن خبرة أخرى لدعم فهم الأطفال واستيعابهم. فهذه التعديلات تحدث خلال درس ما، وتسهم في إثراء عمليات التفاعل المستقبلية ضمن بيئات التعلم المختلفة.

والمعلمة المتجاوبة تفهم الفروقات الثقافية الدقيقة، وتفهم كذلك مدى تأثير الثقافة على تعلم الأطفال ونموهم. وكونها متجاوبة ثقافيا يتجاوز مجرد فهم الخلفية الثقافية للأطفال والأسر في المجتمع التعلمي، والتأكد من أن المواد المستخدمة في الفصل الدراسي تعكس هذه الخلفيات. والنهج المراعي للثقافة يضع الثقافات موضع تقدير، ويقدم النهج القائم على نقاط القوة على غيره لفهم الخلفية الثقافية لكل أسرة، ويشكل الأساس للشراكة بين البيت والمدرسة.

التركيز على الممارسة- المعلمة المتجاوبة

تقوم المعلمة المتجاوبة بالأمور الآتية:

تلاحظ مشاعر الأطفال وعواطفهم، وتتدخل مستخدمة وسائل لفظية أو غير لفظية لتناول احتياجات الأطفال العاطفية وتقييمها.

تراقب الأطفال وتلاحظهم لتتعرف على اهتماماتهم وأفكارهم، ثم تقوم بعد ذلك بتضمينها في الدروس أو تضيف المواد والأدوات إلى الفصل.

تشجع عمليات التواصل فيما بين الأطفال وأقرانهم وبينهم وبين الكبار، وتوفير الفرص لحدوث وتوسيع مدى عمليات التفاعل فيما بينهم.

تسأل الأسر عن لغة وأشكال التواصل المفضلة لديهم، وتقوم ببنائها على قدر استطاعتها.

تتعرف على التقاليد التي تحترمها الأسر، بما في ذلك الأعمال الاعتيادية التي تجري في بيوتهم، والأدوار التي يقوم بها أفراد الأسرة سواء من ناحية الانضباط وتقديم الرعاية والإجازات والعطل.

تشجع الأسر على قضاء بعض الوقت في الفصول الدراسية، ومشاركة الأفكار حول كيفية جعل المنهج مناسبا من الناحية الثقافية وهادفا بالنسبة للأطفال.

٤- الخلاصة

يعتمد نجاح المنهج الدراسي للتعلم المبكر على قدرة المعلمات على تنفيذه وتقديمه ببراعة وإتقان، مع إدراك العلاقة الوثيقة بين كل من الفكر واللغة، والتأكد من أن هناك العديد من الفرص الموفرة للأطفال للتحدث والاستماع والتعاون والتأمل في تعلمهم، وفي مساهمات الآخرين. وكما تم بيانه في هذا الفصل من الوثيقة، فإن المسؤولية الملقاة على عاتق المعلمة كبيرة، وتتطلب قدرا عاليا من التعليم والاتزان المهني. وتتطلب كذلك نهجا وأسلوبا حيويا متبصرا إزاء عملية التعليم والتعلم، إضافة إلى انتباه شديد للتفاصيل، لكي ينطبق عليها الوصف بأنها معلمة متجاوبة ومطلعة وذات أهداف وخطة واضحة. ومع ذلك، تتوقف الجودة العالية للمنهج وعملية التدريس على معرفة المعلمة لخصائص الأطفال واحتياجاتهم التعلمية، وعلى قدرتها على تطبيق هذه المعرفة بطرق هادفة، وعلى مدى مراعاتها لاحتياجات الأطفال العاطفية والتعلمية.

الفصل الرابع:

مبادئ البيداغوجيا

يختص علم البيداغوجيا بالطرق والممارسات المتبعة في عملية التدريس. وما يوجه دفة نهجنا التدريسي هي المعتقدات والمعارف السائدة حول الأطفال الصغار وطريقة تعلمهم. وهي كذلك تثري وتوجه عملية تكوين المفاهيم الخاصة ببرامج التعلم المبكر، وعملية تطوير المنهج، ونماذج الشراكة مع الأسر وعمليات التفاعل مع الأطفال.

وتؤثر معرفة العوامل المختلفة المؤثرة في عملية تطور الطفل على الاستراتيجيات التي ستوظفها المعلمة، والطريقة التي ستفهم بها احتياجات الأطفال الفردية وكيفية تلبيتها، والكيفية التي سترتب فيها البيئة التعلمية وتجهزها. وفي هذا الفصل سنتناول المكونات الأساسية للنهج التدريسي الفاعل، وهي كالآتي: ١) أهمية إقامة علاقات متبادلة آمنة فيم بين أفراد المجتمع التعلمي. ٢) تشكيل شراكات قوية بين الأسر والمجتمع. ٣) الدور الذي تلعبه المعلمات بوصفهن ممارسات متأملات ومتعلمات مدى الحياة وقائمات بعملية التقييم الذاتي.

١-العلاقات الإيجابية في مجتمع التعلم المبكر

تقول نظرية التعلق التي وضعها كل من جون بولبي وماري آينزورث عام ١٩٩١ بأن الأطفال الذين ليس لديهم أنماط تعلق آمن مع الكبار يستهلكون قدرًا هائلًا من الطاقة النمائية بحثًا عن الاستقرار والطمأنينة. وفي المقابل فإن الأطفال الذي يتمتعون بعلاقات قوية مع الكبار يتعاطون مع التعلم والخبرات الجديدة بثقة وإحساس بالأمان والاطمئنان. (مقدمة في نظرية التعلق، ٢٠١٥). وعندما يلتحق الأطفال الصغار بالروضة فإنهم غالبا ما يقومون بتكوين علاقات وثيقة مع معلماتهم. تتشكل هذه العلاقات من خلال التفاعلات الإيجابية، والإحساس بالانتماء والارتباط بالمجتمع التعلمي. وقد نصت الأبحاث بشكل واضح على أن الأطفال الذين يتمتعون بعلاقات إيجابية وحانية مع معلماتهم يميلون إلى أن يكونوا أكثر انخراطا في التعلم، وأكثر نجاحا في المدرسة بصفة عامة (بيرغن وبيرغن، ٢٠٠٩).

تقوم العلاقات الآمنة والحانية على الثقة، ومنها تنطلق. وتقع على عاتق معلمة الطفولة المبكرة مسؤولية جسيمة تتجلى في إقامة مجتمع للمتعلمين يتسم بالرعاية والاهتمام، ويقوم على أساس من الثقة، ويحتوي الجميع من معلمات ومقدمات رعاية وأسر وأطفال. وفي إطار من الأمان والثقة يُشجع الأطفال على المجازفة، وعلى تلقي التوجيه الفردي، وتطوير الكفاية الاجتماعية العاطفية (كوبل وبريدكامب، ٢٠١٣). وعلى غرار ذلك، تتم طمأنة الأسر ضمن سياق العلاقات الصادقة القائمة على الثقة على أن خلفياتهم الثقافية واللغوية والعائلية الفريدة سيتم تفهمها واحترامها جيدا من قبل المعلمات والمجتمع التعلمي الأوسع نطاقًا. ويكون ذلك ضمن سياق العلاقات الصادقة القائمة على الثقة. فحيثما وُجدت الثقة، تستطيع المعلمات الاطمئنان إلى أن شراكاتهم مع الأسر ستسفر عن الأهداف المشتركة المنصوبة للأطفال الصغار وتفضي إليها، وإلى أن الأسر تنظر إلى المعلمات على أنهن متخصصات من الناحية المهنية، ومساهمات في عملية تعلم الأطفال وتطورهم.

تلعب قضية الانسجام والاتساق دورًا بارزًا في عملية بناء الثقة. فالأطفال ينمون ويتطورون في بيئة تعليمية يكونون فيها قادرين على الوثوق بأشخاص يمكن التنبؤ بتصرفاتهم وأفعالهم، ويمكن فيها توقع الأنشطة والبرامج اليومية. وعادة ما يجد الأطفال الأمان والطمأنينة في معرفة ما الذي سيحدث، ومتى سيحدث، وما هو المتوقع منهم. فالبرامج الثابتة والتوقعات التي يمكن التنبؤ بها تلعب دورا مهما في عملية تخفيف القلق لدى الأطفال الصغار عندما يلتحقون بالبيئة المدرسية للمرة الأولى (إبستين، ٢٠١٤). وثمة عامل أساسي آخر، وهو قدرة المعلمة على تقديم الدعم العاطفي للأطفال الصغار بصورة ثابتة

ومستمرة (بمعنى أن تتبنى نبرة إيجابية مساندة، وتتجنب سرعة الانفعال والقسوة، وترشد الأطفال بأساليب إيجابية). وهذا الأمر له ارتباط قوي مع المخرجات الاجتماعية والأكاديمية بالنسبة للأطفال الصغار (كيربي وبروك، ٢٠١٣). وعلى نحو مماثل، ولكي تتمكن المعلمات من بناء علاقات قوية مع الأسر فإنه من الواجب عليهن أن يعزمن أمرهن على إيجاد هياكل وأطر تواصل دورية ويمكن الوصول إليها من قبل الأسر.

وتعتبر ثقافة **المعاملة بالمثل** مكونا آخر من مكونات العلاقات الإيجابية المبنية على الثقة. تُبنى العلاقات المتبادلة فيما بين الأسر والمعلمات على اعتقاد المعلمة بأن الأسرة هي المعلم الأول والدائم للأطفال، وهي مصدر لا يقدر بثمن للمعلومات النمائية الرئيسة عن الأطفال. ومن خلال الحوار المفتوح مع الأسر تتمكن المعلمات من معرفة الكثير عن التعلم الفردي للطفل، وبيئته المنزلية، ومجتمعه، والأطر الثقافية للتعلم (كوبل وبريدكامب، ٢٠١٣). تتمتع المعلمات بطيف من التجارب والخبرات لمشاركتها مع الأسر كذلك. وغالبا ما تتبنى المعلمات منظورا دقيقا لمعايير تطور الطفل وسلوكياته المتوقعة، جبنا إلى جنب مع أجزاء من صورة تطور كل طفل لربما لم يتسن للأسر مشاهدتها من قبل. وكمثال على ذلك، بإمكان المعلمات مشاركة تفاصيل حول التطور الاجتماعي للأطفال في سياق مجموعة كبرى، والطرق المختلفة التي يعبرون من خلالها عن معارفهم، وما هي الأفكار والمواد التي يهتمون بها أكثر من غيرها. كل هذه المعلومات يمكن أن ينظر إليها على أنها عامل في عملية صنع القرار لدى الوالدين بطرق مهمة.

على الرغم من أن إقامة علاقات متبادلة مع الأسر يتطلب جهدا خاصا من قبل المعلمات، إلا إنه فعليا يعد جهدا مجديا ومجزيا يعود بالنفع على الأطفال. ويصير كل من المعلمات والوالدين أكثر قدرة على تخطيط وتحديد الأهداف اللازمة لتعلم الأطفال عندما يصبح لديهم الفهم الأكمل عن تطور الطفل. والأهم من ذلك هو شعور الأطفال الصغار بالأمان، وأن يكونوا أكثر استعدادا للتعاطي مع التعلم بثقة عندما يشعرون بأن الأشخاص الكبار الذين لهم شأن في حياتهم يثق بعضهم ببعض، ويعملون معاً لدعمهم (كوبل وبريدكامب، ٢٠١٣).

كما يمكن أن تكون هناك درجة من المعاملة بالمثل في العلاقة بين المعلمات والأطفال. ففي الوقت الذي توجد فيه المعلمة هيكلا يسمح للأطفال بأن يكونوا آمنين وأن يتعلموا، يمكن أن يصبح للأطفال دور بارز في عملية اتخاذ القرار وبناء المجتمع من خلال هذا الهيكل. وعندما يتخذ الأطفال القرارات ويتحكمون بخبراتهم، فلا يكونون أكثر انخراطا في عملية التعلم وحسب، بل يكونون كذلك وضع يمكنهم من اكتساب الثقة وبناء قدراتهم ليصبحوا متعلمين ذي توجيه ذاتي (إسبيل ويوشيزاوا، ٢٠١٦).

الاحترام عنصر أساسي آخر لمجتمع التعلم المبكر الصحي، ويجب أن يكون متبادلاً في كل علاقة داخل مجتمع التعلم. ويعتبر الاحترام المتبادل بين المعلمات والأسر أمرًا بالغ الأهمية في بناء علاقات متبادلة، تجلب قدرا كبيراً من المعرفة والكفاءة ذات القيمة لبقية المجتمع، والتي يمكن أن توسع فهم المعلمة للأطفال وللتعلم بشكل عام. وهو نمو الطفل نحو إمكاناته التعلمية الشاملة، وأنه قد يكون هناك العديد من الطرق الصحيحة لتحقيق هذا الهدف. ويتيح الاحترام بين المعلمات والوالدين مناقشة الاختلافات في الثقافة، والخبرات، والتوقعات دون حرج، واتخاذ القرارات التي تتماشى مع القيم والأهداف المشتركة.

ويتوقع الكثير من الكبار أن يُظهر الأطفال الصغار الاحترام لقواعد وتعليمات الكبار، واحترام مكان، وسلامة ومتعلقات أقرانهم، واحترام المكان والمواد في بيئة التعلم.

وهذه سلوكيات يمكن تعلمها في بيئة تدعم تطورهم من بداية جهودهم وحتى تحقيق هذه المهارات. وفي حين أن هذه القيم هي بالتأكيد جانب حيوي من بيئة التعلم المتحضرة والمنتجة، فإن احترام الأطفال له نفس القدر من الأهمية، ويلعب دوراً هاماً في تطوير الطفل للسلوك الإيجابي المقبول اجتماعيا، ونجاحه بشكل عام. وفي بيئة تعلم مبكرة تقوم على الاحترام المتبادل، يُظهر المعلمون احترام الأطفال بالطرق التالية:

احترام هويات الأطفال: يوجد لدى الأطفال الصغار شعور متنام بالهوية. فيبدؤون بتمييز أنفسهم عن الآخرين من خلال وصف أنفسهم وأفعالهم بطرق ملموسة جداً (على سبيل المثال، « عندي شَعَر بُني»، أو «أنا أتعامل مع أصدقائي بلطف»). ويتعلم الأطفال تقييم هذه الخصائص للذات إلى حد كبير بناء على ما يرون من تقييمات الكبار لهذه الخصائص، وبالتالي يبدؤون في تطوير احترام وتقدير الذات (كوبل وبريديكامب، ٢٠١٣). ومن أجل احترام تطور هوية الأطفال، يمكن للكبار أن يتيحوا للأطفال تطوير جوانب من هوياتهم، والتعبير عنها بطرقهم الخاصة، وفي أوقاتهم الخاصة.

احترام ثقافة الأطفال وتجاربهم: سيدخل جميع الأطفال مجتمع التعلم المبكر بمجموعة مختلفة من المعارف والخبرات. ويمكن أن يأتي الأطفال من مناطق مختلفة، وأن يكون لهم هياكل وأعراف أسرية مختلفة، وأن تكون لهم فرص مختلفة حسب دخل الأسرة والطبقة الاجتماعية. واستجابة لذلك، ينبغي على المعلمة أن تُدرج عناصر من ثقافة كل طفل في الحياة اليومية للفصول الدراسية (أي استخدام الكلمات، والألعاب، والمواد، والأعمال الاعتيادية المألوفة)، مما يتيح لكل طفل الوصول إلى خبرات التعلم المألوفة ثقافيا.

احترام قدرات الأطفال: يجب أن تعترف المعلمات بأن الأطفال يتبعون أنماطاً متشابه من النمو والتطور، بينما يتطور الأطفال بمعدلاتهم الخاصة. يأتي الأطفال بمجموعة متنوعة من القدرات ونقاط القوة. وحتى ينجح بعض الأطفال، يحتاجون إلى نوع من التكيف الخاص بهم، مع طريقة التدريس التي تستخدمها المعلمة أو مع البيئة التي يعيشون فيها. ومع ذلك، يتطلب احترام قدرات الأطفال الاعتراف بأن لكل طفل حقوق في: ١) التوقعات الموضوعة له بحيث تكون توقعات واقعية وكبيرة في نفس الوقت. ٢) الاندماج في مجتمع التعلم مع دعم كاف من أجل التنشئة الاجتماعية، ٣) الممارسات التي تسمح لهم بتحقيق أعلى إمكاناتهم.

التركيز على الممارسة- علاقات إيجابية في مجتمع التعلم

تقوم المعلمة بالأمور الآتية:

ترسخ الثوابت في الفصول الدراسية عن طريق تعليق الجدول اليومي على اللوحة، ومناقشته مع الأطفال، والتأكيد على أنهم يتفاعلون مع المعلمات والأقران يوميا، وتساعد في وضع قواعد السلوك والتوقعات في الفصل.

تقيم علاقات مستنيرة ثقافياً مع الأسر والأطفال، واستيعاب مجموعة متنوعة من أساليب التواصل، لسد الفجوة في الاختلافات اللغوية.

تحترم خصوصية جميع الأطفال والأسر، ويكون لديها معايير عالية من السرّية لحفظ السجلات والاتصالات.

٢- شراكات الأسرة والمجتمع

إنّ السمة المميزة لأي شراكة ناجحة هي الجهد المنسق من أجل بلوغ هدف مشترك. ولكي تكون الشراكة فاعلة، يجب على المعنيين جميعهم فهم الرؤية والأهداف، ودور كل منهم في تحقيق هذه الأهداف، وفهم المنفعة المتبادلة من هذه الشراكة. وينطبق ذلك على الشراكة بين المعلمات والأسر في سياق التعلم المبكر. وبما أن المعلمات يطلبن من الأسر بناء علاقات تعاونية، يمكن للأسر أن تلعب دوراً مهماً في بناء المنهاج الدراسي إلى درجة تجعل المعلمات يقدّرن المعلومات والأفكار التي تقدمها الأسر وينفذنها معاً. كما يمكن للأم والمعلمة وضع أهداف صارمة/ شديدة، وقابلة للتحقيق، لتحدي الأطفال، وبناء ثقتهم وإحساسهم بأنفسهم كمتعلمين قادرين ومستقلين، سواء في المنزل أو في المدرسة. والأهم من ذلك هو شعور الأطفال بالأمان، ويحدث ذلك، عندما يشعرون بأن الكبار المهمين في حياتهم يثقون ببعضهم البعض ويعملون معاً لدعمهم.

وتدخل الأسر إلى عالم التعلم المبكر بمستويات مختلفة من الجاهزية، وتختلف توقعاتهم فيما يتعلق بغرض وأسلوب التعلم المبكر، ودورهم كوالدين. ولهذه الأسباب وغيرها، فإن إقامة شراكات مع الأسر يمكن أن يشكل تحدياً في البداية، وبالتالي يتطلب نهجاً فردياً. وفي الغالب، عندما لا تسمح الجداول الزمنية والظروف الأخرى بإقامة شراكات بين المعلمات والأسر بالطرق التقليدية، يجب على المعلمات التخطيط مع الأسر كل على حدة، حول كيفية التواصل وزمن التواصل. كما أنّ إقامة علاقات متبادلة مع الوالدين يتطلب نهجاً شخصياً تعمل على تطويره كل من المعلمة والأم معاً.

تعتبر برامج التعلم المبكر جزءاً أساسياً من المجتمع. إن توافر خيارات عالية الجودة للتعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة له فوائد جمّة، ليس فقط للأطفال والأسر، وإنما أيضا للقوى المحلية العاملة والاقتصاد. وبالإضافة إلى ذلك، فإن برامج التعلم المبكر تفيد المجتمع ككل من خلال تخريج مواطنين أفضل تعليماً وتأهيلاً. تقوم الشراكات المجتمعية على الاعتقاد المشترك بأن الأطفال يستطيعون الاستفادة من فرص التعلم الغنية التي تقدمها المجتمعات، وأن المجتمع بأسره يمكن أن يستفيد من استثمار الوقت، والموارد في البرامج والأنظمة التي تقوم على رعاية الأطفال الصغار وتعليميهم.

ويمكن لبرامج التعلم المبكر أيضا أن تلعب دوراً هاماً في ربط الأسر بمجموعة من الموارد المتاحة في المجتمع. إن ربط الأسر بالموارد والدعم الذي تحتاجه، وتبادل المعرفة الدارجة هي أجزاء من عمل المعلمة لبناء شراكات أسرية قوية. ومع ذلك، ومن أجل القيام بهذا، يجب أن تكون المعلمة في مرحلة الطفولة المبكرة على اتصال جيد بالمجتمع الذي تعمل ضمنه، وواعية لما يجري فيه. ويتحمل برنامج التعلم المبكر الذي يبني الجسور مع شركاء المجتمع مسؤولية كبيرة في تثقيف وتوجيه المجتمع ككل نحو احتياجات الأطفال والأسر واهتماماتهم.

التركيز على الممارسة- شراكات الأسرة والمجتمع

تقوم المعلمة بالأمور الآتية:

تتعرف على أهداف الوالدين وأولوياتهما بالنسبة للأطفال، وتستجيب بحساسية لمخاوفهم وخياراتهم.

تبذل جهداً للتفاعل مع الأسر بالطرق الرسمية وغير الرسمية (على سبيل المثال، تتبادل معهم الحكايات في أوقات توصيلهم لأطفالهم للمدرسة وأخذهم من المدرسة، وإرسال المستجدات عبر البريد الإلكتروني أو الرسائل النصية، وجدولة لقاءات بين الوالدين والمعلمات، وما إلى ذلك).

تشجع على المشاركة في الفصول الدراسية، أو الفعاليات المدرسية، ووضع الإجراءات والممارسات التي تخلق الانسجام بين الطرفين، وتشجع على الحوار الإيجابي والمفتوح مع الأسر.

تدعم الأسر من خلال تحديدها للمصادر المهمة في المجتمع التي تلبي احتياجاتهم الأساسية، وتربطهم بالفرص لتوسع نطاق تعلم الأطفال.

تُثقف أصحاب المصلحة الآخرين حول الدور الهام الذي يلعبه التعلم المبكر كمكوّن أساسي في مجتمع مزدهر.

٣- معلمات يتعلمن مدى الحياة

الكفايات الأساسية الضرورية لمعلمات الطفولة المبكرة

تُعرّف الكفايات بأنها المعارف والمهارات التي تجعل المعلمات قادرات على أن يكنّ معلمات فاعلات. وتحدد الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار NAEYC ستة مجالات اختصاص أساسية لجميع المهنيات في مرحلة الطفولة المبكرة:

- تعزيز تطور وتعلم الطفل.
- بناء العلاقات الأسرية والمجتمعية.
- الملاحظة والتوثيق والتقييم لدعم الأطفال الصغار والأسر.
- استخدام نُهج فاعلة نمائياً.
- استخدام معرفة المحتوى لبناء منهاج له معنى.
- المهنية والاحترافية.

تعزيز تطور وتعلم الطفل

يُعزى تحسن تطور الطفل وتعلمه إلى معرفة المعلمة بخصائص الأطفال، وكيفية تعلمهم، وأنواع الخبرات والتفاعلات التي تدعمهم. وينبغي أن يكون لدى معلمات الأطفال الصغار فهم عميق لأنماط التطور والأطر الزمنية، ومجموعة القدرات وقدرات التعلم التي يمتلكها الأطفال. وتدعو المعلمات الأكثر فاعلية أيضا إلى فهم التأثيرات المعقدة والديناميكية التي تؤثر على نمو كل طفل بطريقة فريدة. وتشمل هذه الخصائص التأثيرات الداخلية (أي، علم الجينات، والصحة البدنية والعقلية، والميول، والشخصية) والتأثيرات الخارجية (أي العلاقات بالأسرة والأقران، والسياق المجتمعي، والخبرات السابقة، وما إلى ذلك). والوعي الدقيق لكيفية تأثير هذه العوامل على الأطفال يدعم اتخاذ القرارات السليمة والمدروسة ثقافياً وتربوياً، ويُمكّن المعلمة من خلق بيئة تعلم صحية وداعمة وفيها تحدّ لكل طفل. وهذا يشمل النهج والتعديلات الملائمة للأطفال مع مجموعة متنوعة من الاحتياجات الخاصة، والتخطيط على أساس فردي، وأخذ بيانات الملاحظة، والتغذية الراجعة من الآباء بعين الاعتبار.

بناء العلاقات الأسرية والمجتمعية

لقد تمت مناقشة أهمية بناء علاقات وثيقة فيما بين الأسرة والمجتمع في بيئة التعلم المبكر بشكل مطول فيما سبق، ويعد ذلك حجر الزاوية في برامج الطفولة المبكرة الناجحة. وينبغي على المعلمة إظهار التزامها بهذا البعد من عملها بالسعي لإيجاد طرق للتواصل الفعال مع كل أسرة، وإشراكها في شراكات متبادلة نيابة عن الأطفال.

الملاحظة والتوثيق والتقييم لدعم الأطفال الصغار والأسر

يشير التقييم ضمن هذا السياق إلى عملية جمع وتوثيق وتحليل المعلومات النمائية عن الأطفال. إذ يميل التربويون المختصون في مرحلة الطفولة المبكرة إلى الاعتماد على حدسهم وعلى عمليات الملاحظة غير الرسمية للأطفال عوضا عن جمع بيانات التقييم واستخدامها المنهج لتوجيه عملية اتخاذ القرار (ساندال وشوارتز ولاكروكس، ٢٠٠٤). ويمكن لأنواع مختلفة من التقييم أن يكون لها مجموعة من الأغراض، غير أننا نشير هنا إلى أنواع التقييم التي تستخدمها المعلمة لإثراء عملية التخطيط المخصصة للخبرات التعلمية الفردية الخاصة بكل طفل. وهذا ما يمكن فعله من خلال مجموعة من الطرق الرسمية وغير الرسمية، وفي مراحل زمنية معنية. ومع ذلك، يتوجب على المعلمة الناجحة تبني نهج منتظم إزاء عملية الملاحظة (بمعنى آخر أن تقوم بالتخطيط والاستجابة للفرص التي تلاحظ من خلالها قدرات الأطفال)، وعملية التوثيق (أي تدوين وحفظ السجلات بصورة ممنهجة)، وعملية التحليل (أي مراجعة عمليات الملاحظة ومقارنتها للحصول على أدلة وشواهد على النمو، وتحديد الجاهزية، وتحديد الخطوات القادمة). تشكل بيانات عمليات الملاحظة والتحليل الذي تقوم به المعلمة مساهمة مهمة في حوارها المستمر مع الأسر نيابة عن الأطفال (الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار، ٢٠١١(.

استخدام نُهج فاعلة نمائياً

يتعلق هذا الجانب من الكفاءة بقدرة المعلمة على تطبيق ما تعرفه عن الأطفال لتسهيل الخبرات التعلمية التي تكون متجاوبة لأعمار الأطفال ومعارفهم السابقة وأطرهم الثقافية. وتعلم معلمات الطفولة المبكرة الناجحات أن الممارسات الفعالة تكون متأصلة في العلاقات الإيجابية والتفاعلات المتجاوبة التي تكون ضمن مجتمع التعلم، وأنها تتطلب نهجا متزنا إزاء عملية اتخاذ القرار المشتركة فيما بين المعلمات والأطفال. إن فرص البقاء على اطلاع على البحوث الجارية ومواكبتها والانخراط في المجتمعات المهنية هي فرص ضرورية لتحقيق أفضل الممارسات المستدامة.

استخدام معرفة المحتوى لبناء منهاج له معنى

يتطلب بناء خبرات تعلمية غنية وهادفة بالنسبة للأطفال من المعلمة أن يكون لديها فهم عميق للمحتوى، بما في ذلك المبادئ والنظريات التي تقبع خلف المفاهيم التي يقوم الأطفال باستكشافها. تمكن المعرفة الجوهرية بالمحتوى المعلمات من إضافة المعلومات إلى لعب الأطفال وحل المشكلات لديهم، وتوسيع معارفهم من خلال اقتراح أساليب بديلة وطرح أسئلة توجيهية مدروسة. فمثلا عندما يقوم الأطفال بعملية البناء باستخدام المكعبات، تستطيع المعلمة نظرا لفهمها المتقدم لمفاهيم الجاذبية والتوازن والعلاقات الفراغية إضافة المعلومات وطرح الأسئلة التي تؤدي بالأطفال إلى الحصول على فهم أكثر دقة. تدرك المعلمة بأن العديد من الخبرات تحتاج إلى اللغة لتصاحب الأنشطة الهادفة، مما يساعد الأطفال على توسيع حجم مفرداتهم، وقدرتهم على حل المشكلات والتعبير عن أفكارهم وخواطرهم.

المهنية والاحتراف

يتناول الجانب السادس من جوانب الكفاءة قضية المهنية التي تتعلق بقدرة المعلمة على النظر إلى نفسها وتقديمها للآخرين بوصفها خبيرة، وإظهار التزامها بأفضل الممارسات بصورة دائمة. وسيتم تناول قضية المهنية أو عملية تطوير الشخص لنفسه طوال مساره المهني بإسهاب في القسم التالي. تعتبر كفايات المعلمة في جميع المجالات المذكورة آنفا كفايات تراكمية، وتصبح أكثر تعقيدا على نحو متزايد مع النمو المهني والتعليم المستمر والخبرة. قد تظهر المعلمة المبتدئة شواهد أولية على الكفايات المذكورة، بينما قد تظهر المعلمة الخبيرة عمقا ونشاطا في تطبيقها، وقد تكون مناسبة تماما للقيام بالتدريب وتشجيع الآخرين. ومن الأهمية بمكان أن يتم ربط كل معلمة بفرص التعليم المستمر والنقاش المهني مع الزملاء، بما يتيح لها شحذ وصقل ممارساتها وبناء الثقة والكفاية في مهنتها.

التعلم المستمر والتأمل الناقد

تقوم معلمة الطفولة المبكرة بدور معقد وشاق يتطلب تعليما كبيرا والتزاما بالتعلم المستمر. ولا تزال التطورات السريعة في الأبحاث التي تُعنى بعملية نمو المخ وتطوره تعمل على تشكيل وصقل فهمنا الجماعي لأفضل الممارسات، مما يؤكد على أهمية مواصلة تعليم معلمات الطفولة المبكرة.

وبالمثل، ينبغي أن تلتزم المعلمات بعملية التقييم الذاتي والتأمل والتقيد بذلك بصورة منتظمة. فالوعي بالمعتقدات والقيم الشخصية للأطفال والتعلم المبكر هو نقطة الانطلاق تجاه تحسين الممارسة بشكل عام. وينبغي على المعلمات مراعاة مفاهيمهن عن الأطفال وأسرهم والنظر إليهم من خلال عدسات فاحصة، ومقارنة هذه المفاهيم بملاحظاتهن داخل مجتمع التعلم المبكر، وبمعرفتهن عن نظرية التعلم المبكر والبحوث الحالية.

كما أن المعلمة المحترفة التي تمتلك وعيا ذاتيا تتأمل في آرائها ومواقفها، وعلاقة ذلك بالأطفال والأسر. وهذا يشمل النظر في التعميمات العامة أو الافتراضات الجائرة التي قد تكون تبنتها تجاه الأطفال وأسرهم، وكيف يؤثر ذلك على تعلم الأطفال. على سبيل المثال، إذا افترضت المعلمة أن الفتيات أقل اهتماما أو قدرة على تنفيذ الأنشطة التي تتطلب قوة أو تحملا بدنيا، فإنها بذلك قد توفر عن غير قصد فرصا أقل لتطوير العضلات الكبرى. وعلى غرار ذلك، فلو أنها افترضت بأن الأم التي تنتمي لفئة اجتماعية واقتصادية دنيا لا تكون لديها رغبة للانخراط في شراكة مع المدرسة، ذلك لأنها لا تحضر اللقاءات، فإنها ربما لن تراعي إيجاد طرق ووسائل أخرى للتواصل مع هذه الأم، وبالتالي الحد من فوائد التعلم المحتملة التي سيحصل عليها الطفل نتيجة وجود شراكة قوية مع أسرته. وعادة ما يكون التحيز في بيئة التعلم المبكر غير مقصود من قبل المعلمة ذات النوايا الحسنة. ولكن قد يكون لذلك أثر كبير ودائم على تعلم الطفل وخبراته بشكل عام. إن الوعي الذاتي للمعلمة يمكنها من خلق بيئة تعلمية صحية ومنصفة، حيث تتبنى فيها آمالا كبيرة للأطفال، وتوفر لكل طفل دعم خاصا وموجها من أجل نجاحه. وستزداد أهمية هذا الأم كلما أصبحت بيئات التعلم المبكر أكثر تنوعا من خلال دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتغير التركيبة السكانية في أجزاء مختلفة من المملكة.

يعد التفكير النقدي جزءا أساسيا من أجزاء عملية التعليم والتعلم الفعالة. ولكي نتمكن من تنمية وصقل الممارسات، تحتاج المعلمات إلى فرص واضحة من فرص التقييم الذاتي والتأمل، سواء كان ذلك بمفردهن أو مع زميلاتهن. الأمر الذي يؤدي إلى الدخول في مسائل تخص الفلسفة المتبناة والأخلاقيات والممارسات. ومن الطرق المناسبة لجمع المعلمات ضمن مجتمعات التعلم المهنية وإثارة التحدي لديهن للمشاركة في عمليات التقييم، الذاتية منها وتلك التي تقوم بها الزميلات، هي أن يتم الاستعانة بالمدربات المتخصصات في التدريس أو الموجهات.

٤ -الخلاصة

يعتبر علم البيداغوجيا الخاص بالتعلم المبكر الأساس الذي تقوم عليه ممارسات وبرامج الطفولة المبكرة. وترتكز أسس العلاقات الآمنة والمتبادلة والمحترمة، والشراكات بين الأسرة والمجتمع، والمعلمات بوصفهن متعلمات وممارسات متأملات على أفضل الممارسات المقبولة على نطاق واسع، وعلى المبادئ التوجيهية لمعايير التعلم النمائية السعودية. وستكون لهذه المكونات التأسيسية آثار مهمة على تقييم جودة البرامج، وإعداد المعلمين، وتطوير نظم الطفولة المبكرة التي تدعم التحسين المستمر للجودة.

الفصل الخامس:

معايير التعلم المبكر النمائية السعودية

وهي عبارة عن مجموعة شاملة من المعايير الخاصة بالتعلم المبكر تم تطويرها لتوفر المزيد من التوجيه والإرشاد لعملية تطوير المنهاج الدراسي الخاص بالتعلم المبكر في المملكة العربية السعودية.

وقد اضطلعت الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC)، التي تتخذ من مدينة واشنطن في الولايات المتحدة الأمريكية مقرا لها، بدور ريادي من خلال جمع المصادر وتسهيل عملية الصياغة الأولية لدعم تطور المعايير المذكورة، موظفة في سبيل ذلك خبرات مجموعة من الخبراء البارزين المتخصصين في التعلم المبكر. بالإضافة إلى ذلك، قامت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية وشركة تطوير للخدمات التعليمية بتشكيل فريق من القادة الوطنيين المتخصصين في التعلم المبكر، والشركاء الرئيسين للعمل والتعاون مع خبراء دوليين، وتوفير الخبرات الفنية الإضافية، وضمان تطبيق المعايير النمائية في إطار برامج التعلم المبكر في المملكة. وبعد خوض عملية تطويرية شاملة، ثم مراجعة هذه العملية، خرجت معايير التعلم المبكر النمائية للنور، وتم تقديمها في شهر شباط سنة ٢٠١٥.

١. الغرض من وراء معايير التعلم المبكر النمائية

لقد تم تطوير معايير التعلم المبكر النمائية لتوجه الآمال المشتركة والقائمة على الأدلة والشواهد المنشودة لتعلم الأطفال الصغار، والدور الذي ستقوم به برامج التعلم المبكر. ويحظى هذا الأمر بأهمية خاصة خلال هذا العصر الذي يتميز بالعولمة المتسارعة والتنافس على مستوى العالم، حيث يتزايد الضغط المجتمعي على الأطفال من أجل إتقان مهارات دقيقة لها صلة بمعرفة القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم. تقدم معايير التعلم المبكر النمائية رؤية للتعلم المبكر، ليس كبداية مبكرة للتعليم الابتدائي والثانوي، ولكن كمرحلة فريدة من نوعها ضمن مراحل التطور البشري، وكفرصة لا نظير لها أمام الأطفال الصغار لتطوير المفاهيم والكفايات الأساسية التي ستوفر إطارا بالغ الأهمية للتعلم مستقبلا.

فالمعايير النمائية جزء مهم من أي برنامج أو نظام عالي الجودة للتعلم المبكر، وذلك بسبب أنها تقدم وصفا كبيرا لما ينبغي أن يعرفه الأطفال ويكونوا قادرين على القيام به في مراحل نمائية مختلفة. كما توفر فهما مشتركا لخصائص وسمات الأطفال الصغار، ولمقاصد وأهداف التعلم المبكر. فهي توجد لغة مشتركة، تستند إلى الأدلة والشواهد والنظريات ذات الصلة لدعم الخطاب المهني المستمر. وتعمل على توجيه وإرشاد عملية التخطيط البرامجي، وتقدم رؤيتها بشأن سلوكيات الطفل وأهميتها النمائية. وأخيرا، تساعد هذه المعايير المعلمات في مرحلة الطفولة المبكرة على مواءمة خبرات التعلم مع المهارات والمعارف التي يحتاجها الأطفال عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية، وتقدم للمعلمات والقادة في المدارس الابتدائية نظرة حاسمة عن الخصائص النمائية للأطفال القادمين إليهم من الصفوف الدنيا.

٢. المبادئ التوجيهية

تقوم معايير التعلم المبكر النمائية على عشرة مبادئ توجيهية، كان الفريق النمائي قد اتفق عليها في بداية العملية. وهذه هي المبادئ التوجيهية كما وردت في كتاب معايير التعلم المبكر النمائية:

الأطفال

جميع الأطفال قادرون على التعلم. يبدأ الأطفال بالتعلم والتطور قبل الولادة وخلال السنوات الأولى من حياتهم. وهذا ينطبق على الأطفال جميعا بغض النظر عن لغتهم أو ثقافتهم أو بيئتهم أو حالتهم النمائية، ومن بين الأشياء الكثيرة التي يستطيع المربون ومقدمو الرعاية القيام بها لدعم تعلم الأطفال وتطورهم هو استخدام وثيقة معايير التعلم المبكر النمائية لتوجيه الكبار حول التوقعات المناسبة لنمو أطفالهم!

الأطفال متفردون ويتطورون بمعدلات مختلفة. على الرغم من أن الأطفال يتطورون ضمن مراحل متسلسلة يمكن التنبؤ بها، إلا أنهم يتعلمون بطرق ومعدلات مختلفة. بالإضافة إلى ذلك، يختلف الأطفال في كيفية إظهار تعلمهم في المجالات المختلفة. وهنا ينبغي على المعلمات ومقدمي الرعاية استخدام معايير لإثراء ملاحظاتهم حول الأطفال، كما يجب أن ينتبهوا إلى أمر حيوي وهو أن الأطفال قد يتباينون في وقت وكيفية تطورهم في المجالات المختلفة.

كيف يتعلم الأطفال

يُنظَر إلى الأطفال على أنهم متعلمون نشطون يتعلمون بطريقة أفضل من خلال خبرات اللعب الهادف. عندما يلعب الأطفال فإنهم يتطورون جسديا واجتماعياً وعاطفياً، ويتعلمون حل المشكلات ويبدعون ويفعلون أكثر من ذلك بكثير. ويعد اللعب الهادف جزءاً لا يتجزأ من التطور الصحي للأطفال الصغار في المجالات جميعها؛ ولذا يجب أن يلقى اللعب كل الدعم من المعلمات ومقدمي الرعاية.

الأطفال لديهم حب الاستطلاع بطبيعتهم وينبغي توفير الفرص لهم لاستكشاف بيئتهم. وخلال التفاعل مع بيئتهم، يفهم الأطفال هذا العالم. ولا شك في أن هذا النوع من التعلم غريزي، ويستطيع الأطفال الارتباط بعالمهم بشكل فاعل عندما تتوفر لهم البيئة الغنية والحرية والتشجيع على الاستكشاف.

تطور الأطفال في مجال معين يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتطورهم في مجالات أخرى. وعندما نتحدث عن تعلم الأطفال، نلاحظ أن هناك ترابطاً وتداخلاً شديدين بين المجالات جميعها. فالتعلم الذي يحدث في مجالٍ ما يؤثر ويتأثر بالتعلم الذي يحدث في المجالات الأخرى؛ لذا يجب الاهتمام بالتطور الشامل للطفل، بدلاً من التركيز بشكل أكثر أو أقل على مجال دون آخر.

الأسرة والمجتمع

يتطور الأطفال في إطار ثقافة معينة. لقد أصبح من البديهي بالضرورة أنّ ثقافة الأطفال، ولغتهم وتقاليدهم وقيمهم تؤثر في تعلمهم تأثيراً كبيراً. ويعد فهم الثقافة التي حدثت في إطارها تجارب الطفل الأولى رصيداً ثميناً يساعد المعلمات ومقدمي الرعاية في دعم العملية المستمرة لتعلم الطفل وتطوره؛ لذا يجب احترام كل طفل وثقافته وتعزيز التواصل الإيجابي بين البيت والمدرسة.

يتعلم الأطفال بشكل أفضل عندما تكون الأسرة شريكاً نشطاً في عملية التعلم. تعد الأسرة أول من يقدم الرعاية للأطفال كما تعد المعلم الأول لهم. لذا يجب على المدرسة أن تدعمها بالأدوات الضرورية والتوجيه اللازم لضمان تطور صحي للأطفال. كما ينبغي على الأسرة أن تتفاعل بشكل إيجابي مع المدرسة لتستفيد منها وتزيد من فرص تعلم الأطفال في البيت.

حقوق الأطفال

من حق كل الأطفال أن يُوفر لهم تعليم عالي الجودة ومعلمات متخصصات ومدربات تدريباً جيداً. ومن الضروري أن يكون لدى المعلمات التدريب والمعرفة اللازمة لتقديم تعليم عالي الجودة للأطفال ودعمهم للوصول إلى الأهداف النمائية المناسبة. ويعتبر فهم هذه المعايير الخطوة الضرورية الأولى لبناء التوقعات المناسبة للأطفال الصغار.

من حق الأطفال الإحساس بالحب والشعور بالأمان. علاقة الأطفال المبكرة مع الكبار مهمة للغاية في تعلمهم وتطورهم، حيث تبين أن الأطفال يتعلمون بشكل أفضل عندما يبنون علاقة إيجابية وثيقة مع الكبار في بيئة يشعرون فيها بالأمان والرعاية والحماية.

تعلم يقوم على مبادئ الإسلام

حتى يتم الوصول إلى إمكانيات الأطفال الطبيعية والاستفادة منها بشكل كامل؛ يجب تنشئتهم على مبادئ الإسلام السامية وقيمه الجليلة. قبل أن يدرك الأطفال عالمهم ويتعرفوا إلى إمكانيات عقولهم وقدراتهم؛ يجب أن يفهموا وحدانية الله ووجوده جل جلاله في حياتهم، خالق كل شيء، وأن محور حياتهم هو الله سبحانه وتعالى. فحب الله عز وجل والإخلاص لدينه والتحلي بقيمه من أمانة وإنتاجية واعتماد على النفس وتعاون وعطف واحترام للآخرين؛ هي أمور في غاية الأهمية لتحقيق التطور الشامل للأطفال في المملكة العربية السعودية.
(معايير التعلم المبكر النمائية: للفئة العمرية ٣-٦ سنوات، ٢٠١٥، ص ٧-٩).

٣. المحتويات

تحدد معايير التعلم المبكر النمائية ثمانية مناطق تشكل الإطار العام لمسارات رئيسة ومؤشرات أكثر تحديدا تدل على التعلم والتطور. وقد قامت وثيقة المعايير النمائية بتحديد مناطق التعلم هذه كالآتي:

نُهُج التعلم

يتناول معيار نهج التعلم المهارات والميول التي تعزيز تعلم الأطفال. وهذا يتضمن تعزيز اهتمامهم الفطري وحب الاستطلاع لديهم ورغبتهم في أخذ زمام المبادرة في البحث عن المعلومة، وتطور انتباههم ومثابرتهم في التعلم والقيام بالمهام الاستكشافية. ويركز هذا المعيار أيضاً على سلوكيات التعلم الإيجابية والميول الغريزية مثل: التعاون والإبداع والمخاطرة.

اللغة والمعرفة المبكرة للقراءة والكتابة

يركز معيار التطور اللغوي والمعرفة المبكرة للقراءة والكتابة على تطور اللغة العربية الفصحى واللغة المحلية (غير الفصحى). ويتضمن هذا المعيار مهارات الاستماع والتحدث مثل: فهم الوظيفة الاتصالية للتحدث، والكتابة واللغة غير اللفظية، وتنمية اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، والاستمتاع بالكتب، ورواية القصص، والتحدث. ويتناول أيضاً فهم اللغة واستخدامها وقواعد اللغة مثل: النحو، وتركيب الجملة، ومفاهيم المادة المطبوعة والوعي الصوتي للكلام.

الوطنية والدراسات الاجتماعية

يتناول معيار الوطنية والدراسات الاجتماعية المفاهيم والقيم المرتبطة بالطفل وترسيخ الإحساس بالمواطنة في نفوس مواطني المملكة العربية السعودية من الصغار. ويتضمن هذا المعيار محتوى معرفياً ضرورياً عن المملكة العربية السعودية مثل: التاريخ والجغرافيا والاقتصاد ومعلومات أساسية عن قادتها وإرثها الثقافي. ويتضمن أيضاً تطوراً مفهوماً للذات في سياق قيم الوطن الثقافية والدينية ومعرفة الفرد لحقوقه وواجباته تجاه مجتمعه ووطنه.

التطور الاجتماعي - العاطفي

يتضمن معيار التطور الاجتماعي- العاطفي المهارات المطلوبة للتكيف مع المجتمع والترعرع في أحضانه، مثل إنشاء علاقات مع الكبار ومع الأقران، والقدرة على العمل واللعب في مجموعة، والتفكير والتصرف باستقلالية، حل النزاعات والخلافات، إدارة المسئوليات، والالتزام بالقواعد والأعراف الاجتماعية. كما تتضمن القدرة على التعرف على المشاعر والعواطف والتعبير عنها بشكل مناسب، وإظهار تقدير الذات، وإظهار الاحترام للآخرين.

العمليات المعرفية والمعلومات العامة

تناول معيار العمليات المعرفية والمعلومات العامة العمليات والوظائف الذهنية الداخلية التي تطور التفكير، والقدرة على استخدام المعلومة. ووضعها في سياق المعرفة الأكاديمية للرياضيات والعلوم والفنون الإبداعية والتقنية، وإن هذه المهارات تتضمن طرح الأسئلة، والقيام بالتجارب، وحل المشكلات، والتخيل والإبداع. ويتضمن هذا المعيار أيضاً مؤشرات خاصة بالمحتوى في كل من هذه الموضوعات الأكاديمية.

التربية الإسلامية

تتجلى ضرورة معيار التربية الإسلامية في قدرته على تطوير مشاعر الطفل نحو دينه وتطوير المعارف والمهارات التي تتيح للأطفال المشاركة الكاملة في الحياة من خلال ركائز عقيدته الإسلامية. ويشتمل هذا المعيار على كل مجالات التربية الإسلامية التي افترضها الله سبحانه وتعالى، كما وردت في القرآن الكريم. ويتضمن هذا أداء الفرائض مثل: الصلاة والصيام وكذلك حفظ وتلاوة آيات من كتاب الله، وحب النبي صلى الله عليه وسلم، ومعرفة سيرته العطرة، وأخلاقه الكريمة وسلوكه القويم. كما يتناول هذا المعيار بناء السلوكيات الإسلامية؛ التي تعد تطبيقاً عملياً لمبادئ الإسلام وقيمه وعاداته وتقاليده؛ مثل احترام الآخرين وتقديرهم.

الصحة والتطور البدني

يتناول معيار الصحة والتطور البدني؛ تنمية وتطوير مهارات التنقل والتناسق والتحكم والمرونة في استخدام العضلات الصغرى والكبرى، وكذلك تطوير الحواس الخمس والقدرة على تحديد العلاقات المكانية. وتركز أيضاً على بناء المعرفة والاتجاهات الإيجابية نحو الممارسات الصحية مثل: النظافة الشخصية اليومية، وتوجيهات التغذية الصحية، والأنشطة البدنية الصحية، والسلوكيات التي تسهم في السلامة الشخصية.
(معايير التعلم المبكر النمائية: للفئة العمرية ٣-٦ سنوات , ٢٠١٥، ص ١٢).

٤. القيود والاعتبارات الأخرى

من المهم ملاحظة أن معايير التعلم المبكر النمائية لا يقصد بها أن تكون أداة تقييم، ولا قائمة شاملة بخصائص الأطفال في كل مرحلة نمائية. وعلى نطاق واسع تعتبر عملية التنمية البشرية عملية سلسلة ومرنة ومتفردة للغاية. وبالتالي لا يمكن وصفها بشكل كامل في سياق المعايير المتوائمة مع السن. ولن يكون من المفيد أو المناسب التفكير في هذه المعايير بوصفها قائمة من السلوكيات المطلوبة لجميع الأطفال، أو افتراض أن تحقيق القدرات المذكورة في كتاب المعايير هو نقطة النهاية بالنسبة للتعلم. وبدلا عن ذلك، يمكن استخدام هذه المعايير كدليل إرشادي لعملية تخطيط أنشطة التعلم، ووسيلة لمواءمة الممارسات التعليمية مع الأهداف النمائية التي تحظى بالقبول على نطاق واسع.

والهدف من هذه المعايير النمائية والأدوات والأدلة والمواد المرتبطة هو استخدامها مع الأطفال والاستعانة بها في كافة بيئات التعلم المبكر. ويشمل ذلك أيضا التخطيط الخاص بالأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئات شاملة. وعلى المعلمات أن تولي عناية خاصة لضمان حصول كافة الأطفال داخل المجتمع التعلمي على حزمة واسعة من الخبرات التعلمية والفرص لتجربة النجاح والتحدي، وإتاحة الفرصة أمامهم للتطور إلى أقصى حد ممكن تسمح به قدراتهم. كما نهيب بالمعلمات وقادة برامج الطفولة المبكرة الاجتماع وتبادل الخبرات الفنية اللازمة لتقديم الدعم الكامل للقدرات التعلمية المختلفة للأطفال واحتياجاتهم في برامج التعلم المبكر.

سالم

الخلاصة

لقد تم إطلاق مشروع منهاج الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية عام ٢٠١٧م، وكان ذلك بالتواكب مع الرؤية التي تقوم على تطوير نهج شامل للتعلم المبكر في جميع أنحاء المملكة. وتحت قيادة الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC)، مدعومة بفرق من المتخصصين من مؤسسة الجاهزية المدرسية الأمريكية للاستشارات (SRC)، وشركة تطوير للخدمات التعليمية جاء مشروع بناء المنهج ليشتمل على وثيقة إطار المنهج ودليل إجرائي يوفران، إذا ما تم العمل بهما، المصادر والتوجيه اللازمين لمد الأطفال الصغار في المملكة بخبرات تعلم مبكر ذات جودة عالية تتصف بالشمول والديمومة.

وتحدد وثيقة إطار المنهج الأسس الفلسفية والتعليمية إضافة إلى الأولويات الفردية والمجتمعية والاقتصادية التي يقوم عليها التعليم المبكر في المملكة العربية السعودية. وعلاوة على ذلك فقد تمت مواءمة عناصر إطار المنهج مع التوقعات الخاصة بتطور الأطفال التي اشتملت عليها معايير التعلم المبكر النمائية السعودية. وأخيرا، يوفر هذا الإطار هيكلا أساسيا تبنى من خلاله الأدوار والمسؤوليات المتعلقة بالتنفيذ وضمان الجودة وإقامة الروابط مع نظام التعليم من الروضة وحتى الصف السادس. ولتحقيق هذه الغاية، تم تصميم هذا الإطار لإثراء عمل واضعي السياسات والمعلمات والأسر ومزودي الخدمة في القطاع العام والخاص، والشركاء الآخرين في هذا المجال.

وباختصار، يحدد إطار المنهج المعارف والمهارات ونهج التعلم الأساسية التي يحتاجها الأطفال ليكونوا متعلمين ناجحين. كما يوفر للمعلمات المعلومات الأساسية التي يحتجنها للقيام بالتخطيط لخبرات التعلم الفعالة وتنفيذها. هذه الخبرات التي تعكس فهمهن لتطور الأطفال، والدور التي يضطلع به كل من المعلمة والطفل في العملية التعلمية، وما يلزم لإشراك الأسر والشركاء في المجتمع.

يعتمد النجاح في تطبيق هذه الإستراتيجيات إلى درجة كبيرة على كفايات وتوجهات المعلمة، وقد تمثل تحولا كبيرا في طريقة التفكير والممارسة بالنسبة للعديد من معلمات الطفولة المبكرة في المملكة. وسيتطلب ترجمة عناصر هذا الإطار إلى نُهج وممارسات ملائمة نمائية تدريبا تخصصيا يتمحور حول تطوير الطفولة المبكرة، وبناء القدرات الفردية للمعلمات على إيجاد برامج فعالة ذات مستوى عال من الجودة. ولتحقيق هذا الهدف يجب تطوي نهج منتظم إزاء دمج هذا النهج في التدريب والتطوير المهني لكل من معلمات الطفولة المبكرة، سواء المبتدئات منهن أو الخبيرات. ويجب تطوير أساليب التدريب وتطبيقها على نطاق واسع في جميع أنحاء المملكة. وإن أهم محرك للنمو في هذه المجالات سيكون نظام تعلم مبكر يركز على الحفاظ على الهوية الوطنية والقيم الإسلامية، والاعتراف بأهمية دعم الأطفال للعيش في مجتمع منفتح على العالم، وأن تطوير مهارات الأطفال ومعارفهم سيتطلب قدرة جميع أبناء المملكة على الوصول بشكل كامل إلى الفرص الاقتصادية والاجتماعية.

قائمة المصطلحات

التربية الإسلامية:
هي عملية بناء لكل فرد وتوجيه لبناء شخصية تعكس أهداف الإسلام وقيمه.

المعرفة المفاهيمية:
تُعنى بالمفاهيم أو لها صلة بها. وتشير " المعرفة المفاهيمية" إلى معرفة أو فهم المفاهيم، والمبادئ، والنظريات، والنماذج، والتصنيفات، وهلم جرا. وتتعلم المعرفة المفاهيمية من خلال القراءة والمشاهدة، والاستماع، والخبرات، والأنشطة التفكيرية العقلية التأملية.

الكفاية أو الأهلية:
القدرة على أداء شيء ما، بنجاح وبكفاءة.

الهوية الشخصية:
فهم الشخص لذاته كفرد، وما يجعله متفرداً ومتميزاً عن الآخرين.

الهوية الاجتماعية:
فهم وإدراك الخصائص المشتركة في المجتمع الذي ينتمي إليه، بما في ذلك الثقافة، والعرق، والجنس، والدين الخ.

الثقافة:
مجموع الاتجاهات والعادات والمعتقدات التي تميز مجموعة من الأشخاص عن مجموعات أخرى. ويتم نقل الثقافة من خلال اللغة والأشياء المادية والطقوس والشعائر والمؤسسات والفنون. فيكون ذلك من جيل إلى جيل، وتعد الثقافة الإطار الحاوي لكل أشكال التعلم والفكر.

الهوية الوطنية:
هي الإحساس والشعور بالأمة ككل متماسك، كما تعكسها التقاليد والثقافة واللغة، والانتماء للأمة.

الفكر الدولي:
موقف احترام للتنوع، والاعتراف بالقيمة المتساوية لجميع الناس، والانفتاح على التعلم من الثقافات الأخرى مما يؤدي إلى توفر فرص للكفاءة بين الثقافات والتماسك الاجتماعي.

التنوع الثقافي:
هو تمثيل للأشخاص من مجموعة متنوعة من المجموعات الثقافية المختلفة.

ملائم نمائياً أو الممارسة الملائمة نمائياً:
هي نهج في التدريس له جذور في البحوث حول كيفية تطور الأطفال الصغار وتعلمهم، أو ما بات يُعرف بالتعليم المبكر الفاعل. وقد تم تصميم إطاره لتعزيز التعلم والتطور الأمثل للأطفال الصغار.

نظريات التعلم:
أطر مفاهيمية تصف كيف يتم استيعاب المعرفة، ومعالجتها وتخزينها خلال عملية التعلم

منظور الطفل الشامل/ نهج الطفل الشامل:
يقصد بذلك السياسات والممارسات والعلاقات التي تضمن بأن يكون كل طفل آمن ويتم إشراكه ودعمه وتحديه، وأن تكون الأنشطة التعلمية مصممة لتسهيل النمو في كافة مجالات التطور.

البنائية:
هي فلسفة تعلم لا يكون الطفل فيها مستقبلاً سلبياً للمعرفة، بل يعمل بنشاط على إعادة تنظيم الخبرات وربطها وتطبيقها، لتحدي المعرفة السابقة، وبناء معارف جديدة في عملية مستمرة.

قائم على المفاهيم:
هو نهج في التدريس والتعلم يعطي الأولوية في تطور الطفل للمعرفة الواسعة للمفاهيم، عوضاً عن المعرفة الدقيقة للمهارات والمعارف.

عملية التدعيم التدريجي (السقالات) في التعليم:
يشير تعبير السقالات أو الدعم التدريجي إلى الأساليب التعليمية المستخدمة لنقل الطلاب تدريجياً نحو مستويات متقدمة أو عليا من الفهم وبمزيد من الاستقلالية في عملية التعلم في نهاية المطاف.

المخططات/الهياكل العقلية:
تصف نمط التفكير أو السلوك الذي ينظم أصناف المعلومات، إطار أو خطة منظمة/ أو ذات هيكل.

اختلال التوازن :
يشير إلى عدم القدرة على استيعاب المعلومات الجديدة ضمن المخططات/ الهياكل العقلية أو الأفكار الموجودة. عندما يصادف الفرد معلومات أو خبرات لا يستطيع استيعابها ضمن قاعدة المعارف الحالية، فهنا تكون بداية اختلال التوازن.

عملية الاستيعاب:
هو القيام بأخذ شيء ما، واستيعابه بشكل كامل. وهي العملية التي يتم فيها استيعاب وفهم المعلومات أو الأفكار بشكل كامل.

عملية المواءمة والتكييف:
تشتمل عملية المواءمة على تغيير المخططات/ الهياكل العقلية أو الأفكار الموجودة لدى الفرد نتيجة لاستقباله معلومات أو خبرات جديدة. كما يمكن أن تتطور مخططات/هياكل عقلية جديدة خلال هذه العملية.

ما وراء المعرفة:
هي القدرة على التأمل في الأفكار بغرض تحسين التعلم، «التفكير حول التفكير».

دورة الاستقصاء:
الغرض من هذه الدورة هو إشراك الطلاب في عملية التعلم النشط، مستندين في أفضل الأحوال إلى أسئلتهم وحب الاستطلاع لديهم. وفي هذه الحالة يتم تنظيم أنشطة التعلم على شكل دورة، بحيث يؤدي الاستقصاء والتحري لأحد الأسئلة إلى خلق أفكار وأسئلة جديدة.

مقبول اجتماعيًا:
يتعلق بـ / أو يصف السلوك الإيجابي المفيد، والذي يعزز البيئة الاجتماعية. فالسلوك المقبول اجتماعياً في الفصل الدراسي قد يكون له تأثير كبير على دافعية أو تحفيز الطالب للتعلم ومشاركاته في الصف وفي المجتمع ككل.

منطقة النمو الحدي:
تشير هذه المنطقة إلى الفرق بين ما يمكن للمتعلم أن يفعله دون مساعدة، وما لا يمكنه فعله. يعتقد العالم فيغوتسكي بأنه عندما يكون طالب ما في منطقة النمو الحدي وهو بصدد مهمة محددة، فإن تقديم المساعدة المناسبة سيعطي ذلك الطالب "دفعة" كافية لإنجاز تلك المهمة.

المفاهيم العفوية:
المفهوم العفوي هو المفهوم الذي يتم اكتسابه من خلال المشاركة في الخبرات والتجارب والتفاعلات اليومية مع الآخرين.

المفاهيم العلمية:
مفاهيم تتطور خلال عملية اكتساب المعرفة أثناء عملية التعليم الرسمي.

مفاهيم المواد المطبوعة:
معرفة المواد المطبوعة بما في ذلك فهم بأن المادة المطبوعة تحمل معنى ما.

المبادئ البيداغوجية:
هو التخصص الذي يتناول نظريات التدريس وممارسته. ويثري هذا العلم إستراتيجيات التدريس وإجراءات وأحكام وقرارات المعلمات من خلال الأخذ بالاعتبار نظريات التعلم، وفهم الطلاب، واحتياجاتهم وخلفياتهم واهتمامات الطلاب الفردية. ويتناول هذا العلم كيفية تفاعل المعلمة مع الطلاب، والبيئة الاجتماعية، والفكرية التي تسعى المعلمة إلى إيجادها والالتزام بقواعد محددة.

المعاملة بالمثل:
الاستجابة لسلوك إيجابي بسلوك إيجابي آخر، ومكافأة الأفعال الحميدة. وتتطلب العلاقات بين التربويات والأسر الاحترام المتبادل، والتعاون، والمسؤولية المشتركة، والتفاوض بشأن النزاعات نحو تحقيق الأهداف المشتركة.

التحيز:
وجود رأي، أو وجهة نظر، غالبا ما تكون خاطئة، دون النظر في الأدلة والشواهد؛ إنها وجهة نظر من جانب واحد فقط، وتفتقر إلى وجهة نظر محايدة، أو عدم وجود عقل منفتح. وقد يَظهر التحيز بأشكال مختلفة وكثيرة، ويرتبط بالتحامل (التعصب) والحدس.

المراجع

المراجع العربية:

أبو غزال، م. م. (٢٠١٦). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. عمان، الأردن: دار المسيرة.

المعايطة، أ. ، ٢٠٠٦. المدخل إلى أصول التربية الإسلامية. عُمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الناشف، هـ.م. (٢٠١٦). تصميم برامج الطفولة المبكرة. القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث.

القطامي، ي. (٢٠١٣). النظرية المعرفية في التعلم. عمان، الأردن: دار المسيرة.

معايير التعلم المبكر النمائية للفئة العمرية ٦-٣ سنوات. ٢٠١٥. الرياض، المملكة العربية السعودية. شركة تطوير للخدمات التعليمية

رؤية المملكة ٢٠٣٠ المملكة العربية السعودية. ٢٠١٧.

(خليفة، ٢٠١١). «الأطفال والمواطنة: بعض التغييرات الثقافية التي تؤثر على الهوية الوطنية». مجلة الطفولة والتطور، ١٨ (٥)

داغستاني، ب. ، ٢٠٠٥. التربية الدينية والاجتماعية للأطفال. الرياض: مكتبة العبيكان.

شريف، السيد عبد القادر (٢٠٠٧). التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال. عُمان: دار المسيرة.

صندوق الأمم المتحدة لرعاية الطفولة، ٢٠١٥. إعادة النظر في المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. عمان: اليونيسيف: بادرة المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة الشرق الأوسط وشمال افريقيا، المكتب الإقليمي: http://www.lsce-mena.org

المراجع الإنجليزية:

Bandura, A. 1977. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

Barrett, M. 2000. The Development of National Identity in Childhood and Adolescence. University of Surrey. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.

Berdan, S. N. & Berdan, M. S. 2013. Raising Global Children: Ways Parents Can Help Our Children Grow Up Ready to Succeed in a Multicultural Global Economy. Alexandria, VA: The American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Bergin, C. & Bergin, D. 2009. "Attachment in the Classroom." Educational Psychology Review, 170-141 ,(2)21. Doi:10.1007/s0-9104-009-10648

Brilliante, P. 2017. The Essentials: Supporting Young Children With Disabilities in the Classroom. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Caliphah, H. 2011. "Children and Citizenship: Some Cultural Changes Affecting National Identity." Journal of Childhood and Development, 5)18).

Copple, C. 2012. Growing Minds: Building Strong Cognitive Foundations in Early Childhood. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Copple, C. & Bredekamp, S. 2013. Developmentally Appropriate Practice. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Curby, T. W., Brock, L., & Hamre, B. 2013. "Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills." Early Education and Development, 309-292 ,24. Doi:10409289.2012.665760/10.1080

Dagestani, B. I. 2005. Religious and Social Education for Children. Riyadh: Obeikan Library.

Derman-Sparks, L. & Edwards, J. 2012. Anti-Bias Education for Our Children and Ourselves. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

المراجع

El Shanwani, H. M. (2017). Evaluation of Self-Learning Curriculum for Kindergarten Using Stufflebeam Model CIPP (Unpublished doctoral dissertation). King Saud University.

Epstein, A. S. 2007. The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Epstein, A. 2009. "Think Before You (Inter)Act: What it Means to be an Intentional Teacher." The Childcare Exchange.

Epstein, A. S. 2014. The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Harvard Center on the Developing Child. 2017. https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/brain-architecture/

Hoy, A. W. & Perry, N. E. 2015. Child and Adolescent Development. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

"Introduction to Attachment Theory in Developmental Psychology, including Bowlby and Ainsworth's Contributions, Evaluation and Criticisms of Attachment Theory." 2015. Psychologist World. https://www.psychologistworld.com/developmental/attachment-theory#references

Isbell, R. & Yoshizawa, S. A. 2016. Nurturing Creativity: An Essential Mindset for Young Children's Learning. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Islam, M. N. 2013. Islamic Education for the Child (Brief Study). http://www.alukah.net/social/60730/0/#ixzz4wNDZwqig

NAEYC Standards for Early Childhood Professional Preparation. 2011. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/our-work/higher-ed/NAEYC-Professional-Preparation-Standards.pdf

National Scientific Council on the Developing Child. 2004. "Young Children Develop in an Environment of Relationships." Working Paper No. 1. http://www.developingchild.net

Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. 2011. Handbook of Early Literacy Research (Vol. 3). Guilford Publications, Inc.

Peyton, L. 2017. "Consistency, Communication and Collaboration in Early Years Services." Child Care in Practice, 125-123 ,(2)23. Doi:13575279.2017.1308103/10.1080

Pianta, R. C. 1999. Enhancing Relationships Between Children and Teachers. Washington, DC; London: American Psychological Association.

Resolution No. 152. February 2016 ,8. Saudi Council of Ministers.

Sandall, S.R., Schwartz, I.S., & LaCroix, B. 2004. "Interventionists' Perspectives about Data Collection in Integrated Early Childhood Classrooms." Journal of Early Intervention, 174-161 ,(3)26. Doi: 10538151040260030 1/10.1177

Saudi Early Learning Standards for Children 3 to 6 Years Old. 2015. Riyadh, Saudi Arabia: Tatweer Educational Services.

Vision 2030. Kingdom of Saudi Arabia (Publication). 2017. http://vision2030.gov.sa/sites/default/files/report/Saudi_Vision2030_EN_2017.pdf

Sharif, A. A. 2007. Social and Religious Education at Preschool. Oman: Al Masirah Publishing House.

Trilling, B. & Fadel, C. 21 .2009st Century Skills: Learning for Life in Our Times. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Thomas, R. M. 2005. Comparing Theories of Child Development (6th ed.). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.

United Nations Children's Fund. 2015. Reconsidering Life Skills and Education for Citizenship in the Middle East and North Africa. Amman: LSCE UNICEF Regional Office. http://www.lsce-mena.org

naeyc®

National Association for the Education of Young Children