الركائز النمائية للممارسات المنهجية الملائمة في التعليم المبكر
دراسة تحليلية

د/ بندر بن حمود السويلم

قسم السياسات التربوية/كلية التربية

جامعة الملك سعود

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى وضع ركائز عامة للممارسات المنهجية الملائمة لخصائص نمو الطفل وأساليب تعلمه في مرحلة التعليم المبكر. وقد اشتملت الدراسة على تعريف مفهوم الممارسات النمائية الملائمة وأهمية إيجاد ركائز عامة لتلك الممارسات، ثم استعراض خمس عشرة ركيزة تشكل في مجموعها الركائز التربوية المطلوبة لتوفير بيئة مساندة لتعلم الأطفال الصغار في برامج الطفولة المبكرة بشكل عام، مع ترك تفاصيل التطبيق لإبداعات واحتياجات رياض الأطفال.

ويأتي تفصيل هذه الركائز النمائية في هذه الدراسة لتكوين رؤية مشتركة وإطار مرجعي متفق عليه للممارسة التربوية الملائمة، كوسيلة معينة في عمل المرافق والأجهزة البحثية والإدارية والإشرافية والرقابية المعنية بالتعليم المبكر، وبغية توظيفه في عمل المؤسسات والمهنيين المعنيين بتعليم الأطفال للاسترشاد به في تخطيطهم المنهجي وتحقيق أهداف هذه المرحلة الحرجة من التعليم.

وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على مراجعة الركائز النمائية المماثلة التي تم تطويرها في الدول الأخرى، وكذلك استقراء وتحليل نظريات التعلم والنمو المبكر والمستجدات التربوية المنهجية في مرحلة التعليم المبكر، ثم صياغة الركائز وفقاً لهذا الاستقراء. لذلك، تعتمد هذه الركائز على المعرفة العلمية الدقيقة لكيفية تعلم طفل

الروضة، وعلى ما ثبت معرفته من خصائص نمو الطفل الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية في مرحلة الطفولة المبكرة.

وتنطلق الدراسة من عدة مسلمات تشمل ضرورة توجيه الاهتمام إلى الجودة النوعية التي جعلتها الدراسات العلمية شرطاً أساسياً في تحقق أي فائدة من التعليم المبكر، في الوقت الذي تنتشر فيه بعض الممارسات المنهجية غير الملائمة لطريقة تعلم الطفل وخصائص نموه، والتي تشكل تهديداً لنمو الطفل وعرقلة تعلمه. والأمر كذلك، أصبحت الضرورة ملحة في وضع الركائز النمائية للممارسة المنهجية الملائمة في برامج الطفولة المبكرة كما وضحها متخصصو الطفولة والتعليم المبكر.

مقدمة:

إن زيادة الطلب الشعبي المتوقع على خدمات مؤسسات التعليم المبكر، بالإضافة إلى إعادة نظر القيادات التربوية العربية في موقع رياض الأطفال من سلم التعليم الرسمي وإعطائه شأناً أكبر، يبشر بزيادة معدلات القيد العام وارتفاع عدد الأطفال الملتحقين بمؤسسات رياض الأطفال التي يتعين عليها ليس التوسع في قدراتها الاستيعابية فحسب، بل أهم من ذلك تحسين الممارسات التربوية والمنهجية المقدمة للطفل الصغير. واستجابة لهذا التوسع المتوقع وهذا الأمل الكبير، أصبح من الضرورة الفائقة توجيه الاهتمام للكفاءة النوعية لضمان حدوث التوسع الكمي بالجودة التي جعلتها الدراسات العلمية شرطاً أساسياً في تحقق أي فائدة من التعليم المبكر، وإلا فإن هذا التوسع الكمي يصبح هدراً للإمكانات المادية المتاحة لنظم التعليم العربية، بالإضافة إلى إمكانية الإساءة لقدرات الطفل وعرقلة نموه وتعلمه في حالة سوء البرنامج والتجربة المتاحة له.

وأدى الانفجار المعرفي حول مراحل نمو الطفل وكيفية تعلمه إلى إصلاحات تربوية وتغييرات جذرية في مناهج التعليم المبكر في كثير من دول العالم. ويتعين الاستفادة من هذا الانفجار المعرفي ومن تلك الإصلاحات التربوية الدولية لتجويد الممارسات التربوية الملائمة والمساندة لتعلم الطفل العربي ونموه في جميع الجوانب. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق عدة وسائل تشمل تطوير الركائز النمائية للممارسة المنهجية الملائمة الذي يعنى بتفصيل الممارسات التربوية الملائمة لخصائص نمو الطفل وأساليب تعلمه في هذه المرحلة؛ لكي يتم توظيفها في عمل جميع المرافق والأجهزة الإدارية والإشرافية والرقابية المعنية بالتعليم المبكر. هذه "الركائز النمائية" وما تشمله من ركائز الجودة للممارسات التربوية الملائمة يجب أن تحل محل "الإجراءات" المستخدمة حالياً من قبل أجهزة الإشراف والترخيص الحكومية.

ونظراً لتعدد المناهج المتاحة في مساعدة الأطفال في نموهم وتعلمهم، فإنه من غير المقبول تحديد منهج واحد فقط. إلا أنه يمكن تحديد قواعد عامة (الركائز النمائية)

والتي تشكل في مجموعها إطاراً مرجعياً يرشد كل من يعتني بالأطفال ويوضح الممارسات المنهجية الفعالة في كيفية تعليم الطفل والاعتناء بنموه. وبما أن عدد ونوع برامج الطفولة المبكرة تتزايد فإن الحاجة لرؤية مشتركة ومعايير متفق عليها للممارسة التربوية الملائمة تزداد وفقاً لذلك. ويتفق كثير من الباحثين في أنه من أجل تحسين فرص التجديد والابتكار لمناهج التعليم المبكر وإتاحة الفرصة للتنوع والإبداع، يتعين عدم إلزام مؤسسات القطاع الخاص بتطبيق منهج موحد كما هو الحال في بعض الدول العربية التي عممت صوراً متشابهة لما يسمى بالمنهج المطور أو التعلم الذاتي. عوضاً عن ذلك يفضل مطالبة القطاع الخاص بتطبيق هذه الركائز وتفعيلها عوضاً عن المنهج المطور (أو أي منهج آخر) والذي يترك اختيار تطبيقه والاستفادة منه للقطاع الخاص.

ولا تؤثر الممارسات التربوية المتبعة في مؤسسات رياض الأطفال في أداء الأطفال في الروضة فحسب، بل تؤثر أيضاً–لاحقاً–على حياتهم كاملة. ويدعم ذلك بشكل واضح نتائج الدراسات التي وثقت التأثير المبكر والدائم لبيئة الطفل التعليمية والممارسات المنهجية المتبعة في رياض الأطفال على تطور العقل والإدراك (Chugani, Phelps, & Mazziotta 1987; Caine & Caine 1991; Kuhl 1994) وتطور المهارات الحركية الأساسية (Gallahue 1993) والنمو اللغوي (Dyson & Genishi 1993) ونواحي أخرى لها تأثيرات طويلة المدى.

وقد أكدت أبحاث عديدة أن برامج الطفولة المبكرة عالية الجودة والملائمة لنمو الطفل تنتج تأثيرات قصيرة وطويلة المدى على نمو الأطفال الإدراكي والاجتماعي. فمن مراجعته الدقيقة للدراسات الطولية التي تتبعت التأثيرات بعيدة المدى لبرامج التعليم خلال فترة الطفولة المبكرة توصل بارنت إلى "أن جميع استنتاجات الدراسات كانت متماثلة وتؤلف دليلاً قاطعاً بأن الاهتمام بالطفولة والتعليم المبكر ينتج تطوراً ضخماً في النجاح الدراسي (Barnett 1995, p 40). فالأطفال من العائلات المنخفضة الدخل على وجه الخصوص الذين شاركوا في برامج عالية الجودة كانوا الأقل في الحاجة إلى دروس

خاصة، والأقل في الجرائم والمشكلات السلوكية، أو الفصل لاحقاً من المدرسة أثناء التعليم العام، وأكثر أماناً وثقةً في تفاعلهم مع الكبار وبقية الأطفال، وأقل في مشاكل السلوك في المراحل الأولى من التعليم العام، وحققوا أعلى الدرجات في مقاييس التفكير وتطور اللغة، (Schweinhart & Weikart 1996). وتشير الأبحاث أيضاً إلى أن التعليم المتوافق مع ركائز الممارسة التربوية الملائمة في مرحلة الروضة تنبئ بنجاح كبير في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي (Frede & Barnett 1992; Marcon 1992; Charlesworth et al. 1993).

إلا أن هذه الدراسات الطولية أيضاً قدمت دليلاً قاطعاً بأن البرامج متدنية الجودة تؤدي إلى تأثيرات سلبية على نمو وتعلم الطفل، ودليلاً قاطعاً بأن النتائج الإيجابية لتجربة التعليم المبكر هي خاصة بالبرامج التي توظف ممارسات تربوية متوافقة مع مبادئ الممارسة الملائمة والتي تهدف هذه الدراسة إلى تفصيلها (Vandell & Powers 1983; Phillips, McCartney, & Scarr 1987; Fields et al. 1988; Vandell, Henderson, & Wilson 1988; Arnett 1989; Vandell & Corasanti 1990; Burchinal et al. 1996).

مشكلة الدراسة:

بعد مراجعة الدراسات الميدانية العربية في رياض الأطفال وما تحتويه من نتائج الزيارات الميدانية ومقابلات المعلمات والمديرات والمشرفات، وكذلك تحليل محتوى المناهج المستخدمة في رياض الأطفال، يتضح انتشار بعض الممارسات المنهجية غير الملائمة لطريقة تعلم الطفل وخصائص نموه. وتحديداً، تقوم بعض مؤسسات التعليم المبكر بتغليب ما يسمى بالمنهج الموجه الذي يُعنى بالتركيز على الأنشطة الأكاديمية وتعليم الطفل القراءة والكتابة والحساب بأسلوب مباشر يشبه إلى حد كبير مناهج المرحلة الابتدائية.

وإذا كان مثل هذا المنهج مناسب لتعلم الأطفال الكبار في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، فإنه بالتأكيد غير ملائم للأطفال الصغار في مرحلة الروضة (وهو

أيضاً غير ملائم لأطفال الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية) وفق نتائج دراسات علمية طولية وعرضية مقارنة في مجتمعات كثيرة وعلى أطفال حضارات ولغات متعددة (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993). في أكثر هذه الدراسات قام الباحثون بتتبع ودراسة الأطفال بشكل "دقيق" لمدد زمنية طويلة (Schweinhart, Barnes & Weikart, 1993) وثبت علمياً عدم ملاءمة هذا المنهج لطبيعة تعلم الطفل وخصائص نموه.

كما تبين أيضاً وجود ضغوط متعددة على مؤسسات رياض الأطفال تسهم في تغليب منهج التعليم الموجه وتشمل تواضع فهم أولياء الأمور وبعض المعلمات لماهية التعلم الذاتي وحرص أولياء الأمور على البدء في تعليم أطفالهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب مبكراً أثناء مرحلة رياض الأطفال. وعلى ذلك، فقد أصبحت الضرورة ملحة في تطوير الركائز النمائية للممارسة المنهجية الملائمة في برامج الطفولة المبكرة كما وضحها المتخصصون في الطفولة والتعليم المبكر.

هدف الدراسة:

بناءً على ما تقدم، تهدف هذه الدراسة إلى صياغة وتحديد الركائز النمائية الأساسية للممارسات المنهجية الملائمة لمؤسسات رياض الأطفال أملاً في توظيفها في دعم نمو الطفل وتحقيق أهداف هذه المرحلة الحرجة من التعليم. في الوقت الحاضر، هذه الركائز التي يمكن اعتبارها شرطاً أساسياً لتطوير مرحلة رياض الأطفال غير متوافرة. ويأتي تفصيل هذه الركائز النمائية في هذه الدراسة لتكون وسيلة معينة للمؤسسات الحكومية الرقابية في عملية الإشراف التربوي على مراكز رياض الأطفال. ولأن هذه الركائز تعتمد على المعرفة العلمية الدقيقة لخصائص نمو الطفل وأساليب تعلمه، فإنه سوف يتم اعتبار خصائص نمو الطفل الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية في مرحلة الطفولة المبكرة القاعدة التي سيرتكز عليها وضع هذه الركائز النمائية.

أهمية الدراسة:

إن الهدف الجوهري من استعراض الركائز المنهجية في هذه الدراسة هو تقديم وصف عام للممارسات أو التطبيقات المنهجية الملائمة في برامج الطفولة المبكرة، وليست تحديداً لمنهج يعني بالتفاصيل المنهجية؛ لذا يجبذ النظر إلي مجموع هذه الركائز باعتبارها ركائز تربوية أو طريقة للتخطيط –تعتمد على المعرفة العلمية لكيفية تعلم ونمو طفل الروضة–لتوفير بيئة مساندة لتعلم الأطفال الصغار. ولذلك أيضاً سوف نقوم بتعريف وتفصيل الركائز النمائية للممارسة التعليمية الملائمة مع صغار الأطفال بشكل عام وندع تفاصيل التطبيق لإبداعات واحتياجات رياض الأطفال. وتبقى معلمة الطفولة المبكرة صانعة القرار التي تغير ممارستها باستعمال معرفتها لتطور الطفل في السياقات الاجتماعية والثقافية وملاحظاتها التجريبية المتكررة. إلا أن معلمة الروضة تستطيع دعم نمو وتعلم الأطفال وتقديم المواد والأنشطة التي تناسب ملاحظاتها وتخطيطها المنهجي المستمر عن طريق الاسترشاد بالركائز المنهجية في هذه الدراسة، وأن تتبنى منهاجاً يلبي احتياجات نمو وتطور الأطفال في جميع مجالات النمو المعرفي والجسمي والحركي والاجتماعي.

المصطلح الرئيس للدراسة:

الركائز النمائية للممارسة المنهجية الملائمة:

يشير مفهوم "الركائز النمائية " الذي تعتمد عليه الدراسة إلى أسلوب منهجي في تعليم الطفل الصغير يتمحور حول الطفل، أي يرى الطفل أنه هو المصدر الأساس للمنهج ويقدر خصائص الأطفال الصغار الفريدة سواء في طرق التعلم أو أنماط النمو. وتعتمد هذه الركائز على المعرفة العلمية لكيفية تعلم ونمو طفل الروضة، وتعتمد أيضاً على مفهوم الممارسات النمائية الملائمة (Bredekamp, 1987; Bredekamp, 1997) والذي اعتمدته الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بأمريكا، وتم دراسته من قبل كثير من الباحثين (Burts et al. 1990, 1992; Charlesworth et al. 1993;

Frede & Barnett, 1992; Hyson et al. 1990; Kostelnik et al. 1993; Mantzicopoulos et al. 1994; McIntyre, 1995; Powell, 1994; Quick, 1998; Sherman, 1996).

منهج الدراسة:

تنتهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في استعراض وتناول الكتابات ونتائج البحوث العلمية المعاصرة في مجال نمو وتعلم الطفولة المبكرة، وتقديم وصف عام للممارسات أو التطبيقات المنهجية الملائمة عوضا عن تلك التي ترتكز عليها الممارسات الراهنة في السياق العربي، بما يلبي احتياجات نمو وتطور الأطفال في جميع مجالات النمو المعرفي والجسمي والحركي والاجتماعي.

الركائز النمائية للممارسة المنهجية الملائمة

في مجال تعلم الطفولة المبكرة

١- أن يركز المنهج على صيانة فطرة الطفل وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الدين والقيم بطريقة تتناسب وقدراته وإمكاناته العقلية.

يركز المنهج على صيانة فطرة الطفل وإكسابه مبادئ ومفاهيم الدين بطريقة تتناسب وقدراته وإمكاناته العقلية في هذه المرحلة مثل تعريف وتوضيح مفهوم قدرة الله خالق كل شيء، وتوجيه عواطفه نحو حب الله ورسوله عن طريق القصص والحكايات الممتعة والقصيرة التي يستوعبها عقل الطفل في هذه المرحلة. كما يركز المنهج على تنمية القيم والاتجاهات الفاضلة مثل: الصدق والاستقامة والحنان والإنصاف ومساعدة الآخرين وأداء الواجب والإنتاج والاعتماد على النفس.

ومن الثابت شرعاً أن الطفل يولد وهو يحمل الاستعداد للتكون والتشكل وفق خط الإيمان بالله سبحانه وتعالى: (كل مولود يولد على الفطرة) (صحيح البخاري). والمقصود بالفطرة هنا هو الابتداء والاختراع، والمعنى انه يولد على نوع من الجِبِلَّة والطبع المُتَهَيِّئ

لقبول الدين (لسان العرب لابن منظور). قال الأزهري: (قال ابن عباس: كنت ما أدري ما فطر السماوات والأرض، حتى احتكم إلي أعرابيان في بئر، فقال أحدهما: أنا فطرتها، أي: أنا ابتدأت حفرها (تهذيب اللغة للأزهري). وهذا يقتضي أن نزعة الإيمان والتوحيد هي جزء من تكوين الطفل الخلقي وليست طارئا عليه. بمعنى أن الطفل يولد وهو يحمل الاستعداد والميل لقبول ملة التوحيد، وهي تفرد الله بالربوبية والإلوهية والعبادة.

وعند الرجوع إلى شروح الأحاديث يتبين أن المراد بالفطرة هو التوحيد الفطري الغريزي الذي ابتدأ الله به الخلق. فالدين متأصل في نفس الطفل، والاعتراف بالربوبية مستقر في أعماقه منذ الولادة. وأن جميع الأطفال يخلقون على هذه الفطرة الدينية، وعلى تلك الجبلة القائمة على معرفة الله والإيمان به: (فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم) (الروم: ٣٠) والفطرة في نص هذه الآية تعني فطرة التدين، وهي وفق رأى ابن تيمية "السلامة من المعتقدات الباطلة، والقبول للعقائد الصحيحة" (مجموع فتاوى ابن تيمية).

إن الطفل وطبقاً للنص القرآني . يولد في ظل هداية تكوينية فطرية، تقوده إلى الله وعبادته، فالفطرة أمر ثابت لا يستطيع أحد أن يغيره أو أن يبدله، ويبقى دور الوالدين والمعلمة مقتصراً على توجيه الطفل إلى طريقة إشباع حاجته وغريزته للتدين. وعلى هذا الأساس: فإن كل انحراف أو تغيير في الفطرة، يكون بسب الإشباع الخاطئ لغريزة التدين، وأن كل توجيه قد ورد في آية أو في حديث يطلب فيه الاستقامة على الفطرة فإنما يعني: الاستقامة على الإشباع الصحيح لهذه الفطرة.

فالمعرفة الفطرية فيه تكفي لتوجيهه نحو الإيمان بالخالق العظيم. ومن السهولة بمكان جعله إنساناً مؤمناً بالاستناد إلى طبيعته الفطرية. إلا أن نزعة التدين والفطرة لا تنمو بمفردها دون مساعدة وتوجيه خارجي، إضافة إلى أنها قابلة للانحراف إذا حرم الطفل من التوجيه والرعاية السليمة. ولأن الروضة هي المدرسة الرسمية الأولى التي تقوم بتوجيه وتربية الطفل، لذا يتعين على معلمة الروضة الاهتمام بقيمة هذه الفرصة الحرجة

واستغلال تفتح مشاعر الطفل ويقظة فطرته الإيمانية بالعمل على تنمية الإيمان وعبادة الله في نفس الطفل. كما يتعين على معلمة الروضة أن تربط كل جوانب التربية بهذا الأصل الاعتقادي لما له من أهمية في حياة الطفل الروحية والنفسية، وتجعل عواطفه وسلوكه وعاداته قوى متضافرة متعاونة ترمي إلى تحقيق الخضوع لله وحده، والشعور بألوهيته وعظمته ورحمته.

ومن الأهمية هنا الإشارة إلى أن العواطف بشكل عام هي اتجاهات وجدانية نحو شخص أو جماعة أو فكرة أو مكان، ويتم تأسيسها وتعزيزها عن طريق خبرات الطفل وتجاربه المبكرة. على سبيل المثال، المواضيع التي يرتبط تكرارها بتجارب سارة تؤدي إلى تكوين وتعزيز عاطفة الحب والقبول نحو الشخص أو الجماعة أو الفكرة المرتبطة بالموضوع، في حين تتكون عاطفة الكره والرفض بالشخص أو الجماعة أو الفكرة التي ترتبط تكرارها بتجارب مؤلمة للطفل. وهنا يتضح أهمية دور الروضة في تنمية وتعزيز عاطفة حب الله والرسول والقرآن عن طريق توفير خبرات سارة واستخدام اللين واللطف وتجنب الشدة والإكراه. مع مراعاة الحذر في ترهيب وتوبيخ الطفل ونقده أثناء تصحيح مفاهيمه المغلوطة حول الله وصفاته، أو أثناء تصحيح مفاهيمه القاصرة أو المغلوطة حول الدين، أو أثناء تصحيح أخطائه في الأدعية القصيرة والتي عادة ما يتم تقديمها لطفل الروضة.

ويمكن للروضة تنمية المشاعر الإيمانية والخلقية في نفس الطفل بكل الوسائل والأساليب والأنشطة التربوية التي تقوم بها الروضة في تنمية الاستعدادات الدينية والعواطف الإيمانية في نفوسهم وتوجيه سلوكهم وفق تعاليم الدين. كما يمكن تحقيق ذلك عن طريق تعليم الطفل صفات الله وأسمائه الحسنى عبر القصص الممتعة والقصيرة وترديد بعض الأدعية لتنمية التقديس والتبجيل والتعظيم والإجلال لله سبحانه وتعالى، وعن طريق دعاء الله ومناجاته والاستمداد منه وتشجيعهم على الارتباط بالخالق العظيم عن طريق القصص والحكايات الممتعة والقصيرة التي يستوعبها عقل الطفل في هذه المرحلة.

٢- إن جوانب نمو الطفل (الجسمي والعقلي والعاطفي والاجتماعي) تتداخل وتترابط مع بعضها ولا يجوز عزلها حيث إن حدوث النمو أو عرقلته في جانب واحد يؤدي إلى نمو أو عرقلة في جانب آخر (Sroufe, Cooper, & DeHart 1992; Kostelnik, Soderman, & Whiren 1993). **كما أن التوقيت الأمثل للتعلم يختلف من جانب لآخر، ومن مهارة لأخرى** (Katz & Chard 1989; Kostelnik, Soderman, & Whiren 1993).

يساعد توافر فرص التفاعل الاجتماعي مع الأطفال الآخرين في سنوات الروضة في تطوير المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس والتي بدورها تؤهل الطفل لتكوين صداقات في السنوات المبكرة. هذه الخبرات تعزز إلى حد بعيد كفاءة الطفل الاجتماعية وتأقلمه مع الروضة، في حين أن الطفل الذي يحرم من نفس الفرص معرض لتطوير الحد الأدنى من المهارات الاجتماعية ويهمل من قبل نظرائه وغالباً ما يؤدي ذلك إلى ظهور مشكلات تعليمية مثل التوقف عن الذهاب للمدرسة ومشكلات نفسية واجتماعية واضطرابات عقلية لاحقاً في مرحلة البلوغ (Asher, Hymel, & Renshaw 1984; Parker & Asher 1987).

الممارسات المنهجية التي تعكس هذا المبدأ تشمل على اعتناء المنهج بجميع جوانب نمو الطفل ومراعاة الحذر من تحديد الأنشطة المنهجية وتوجيهها بجانب واحد، كما يحدث في بعض مؤسسات رياض الأطفال التي تغلب الأنشطة الأكاديمية وتركز على تعليم الطفل القراءة والكتابة. ويعني ذلك أن تعمل تفاصيل المنهج مجتمعة لمخاطبة جميع احتياجات الطفل العضوية والجسدية والاجتماعية والنفسية واللغوية والجمالية والمعرفية مثل: الحاجة إلى المتعة والتعلم والإنجاز والحب والاستقلال وإثبات الذات والأمن.

٣- يكتسب الطفل المهارات والقدرات بناء على جدول منتظم يمكن التنبؤ به نسبياً حيث تنمو مهارات الطفل وقدراته الجديدة بناء على اكتمال نمو مهارات سابقة

Piaget 1952; Erikson 1963; Dyson & Genishi 1993; Gallahue) .(1993; Case & Okamoto 1996)

يقدم هذا المبدأ إطاراً مفيداً لمعلمة رياض الأطفال في تنسيق وتنظيم الأنشطة المنهجية المقدمة لطفل الروضة وتحديد أهداف سلوكية ومعرفية متناسقة مع قدرات الطفل وإمكاناته وعن طريق ممارسات وأنشطة تعليمية ملائمة لمراحل نموه، ووفق مصفوفة مدى وتتابع لمهارات التعلم والنمو. على سبيل المثال، نعلم أن الأطفال الصغار يجلسون قبل أن يزحفوا، ويزحفون قبل أن يمشوا ويفهمون اللغة المنطوقة قبل أن يتكلموا ... إلخ، ويعني ذلك توفير أنشطة وممارسات ملائمة لنمو وتطور الأطفال الصغار الحالي والمستقبلي.

كما أن جوانب النمو والتعلم تحدث بكفاءة عالية أثناء توقيت معين من حياة الطفل. على سبيل المثال، السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل هي المرحلة الحرجة والتوقيت الأمثل للنمو اللغوي. في حالة عرقلة هذا النمو أثناء هذه المرحلة نتيجة لبعض العيوب العضوية أو البيئية أو التعليمية، يصبح الطفل بحاجة ماسة لبرامج تدخل مركزة لاستئناف ومواصلة النمو الطبيعي في هذا الجانب (Kuhl, 1994). ويصدق مثل ذلك على جميع جوانب النمو الأخرى للطفل (Gallahue, 1995).

٤- يحدث النمو حينما تتوافر للطفل فرص متكررة في تجريب المهارات والقدرات التي اكتسبها حديثاً بالإضافة إلى فرص متكررة أيضاً في مواجهة معضلات فوق مستوى قدراته بقليل.

أشارت البحوث إلى أن الأطفال يحتاجون إلى التمكن من إنجاز الأنشطة التعليمية معظم أوقاتهم في سبيل الاحتفاظ بالدوافع الذاتية لإعادة مزاولة الأنشطة مرة أخرى (Lary 1990; Brophy 1992)، وفي حالة تعرضهم لفشل متكرر، يعمد الأطفال لإيقاف المحاولة والرضا باليأس، بل وتعلم اليأس (Learned helplessness) كاستجابة آلية إزاء الصعوبات التي يواجهها الطفل في المستقبل (Peterson et al,

1993)، لذلك يتعين على مناهج التعليم المبكر أن تشمل أنشطة على قدر المستوى النمائي للأطفال حيث يستطيعون المشاركة فيها وإنجازها عند بذل المجهود المناسب وعلى مستوى فهمهم وإدراكهم. وفي الوقت نفسه فإن الأطفال يميلون وينجذبون باستمرار إلى المواقف والأنشطة المثيرة لفضولهم والتي تفرض نوعاً من التحدي الملائم لقدراتهم (Berk & Winsler 1995; Bodrova & Leong 1996) في هذه المواقف، يلزم على معلمة الأطفال الإسهام بصورة إيجابية في تقديم الدعم للطفل لاتخاذ الخطوات اللاحقة للتعامل مع المواقف والأنشطة التي ربما تشكل تهديداً وليس تحدياً ملائماً للطفل.

ولأن التعلم والنمو المبكر من العمليات التفاعلية، فإنه من الضروري لمعلمة الأطفال مراقبة الأطفال بصورة مباشرة ومستمرة ومن ثم مطابقة الأنشطة المنهجية لقدرات (واحتياجات ورغبات) الأطفال وفق معطيات هذه المراقبة، ومن ثم مساعدتهم للتقدم في سلم النمو وتوسيع القدرات المتغيرة والمتجددة لهم وتقوية روح المواجهة وتفادي إحباطهم. هذا النوع من المساعدة هو في الحقيقة أحد أهم أسس تعليم الأطفال والذي ينص على أن الأطفال يستطيعون إنجاز النشاط الجديد أو الصعب في ظل بيئة داعمة تشمل مساعدة الكبار، ومن ثم ينتقلون في قدراتهم لإنجاز النشاط بشكل مستقل وفي مواقف ذات مجالات متعددة ومتنوعة (White 1965; Vygotsky 1978). وقد وصفت راجوف (Rogoff 1990) عملية المساعدة هذه بالمشاركات الموجهة (guided participation) لتأكيد دور مشاركة الكبار في رفع مستوى أداء الطفل ولتأكيد استفادة الطفل من مساعدة الكبار في تحقيق مستويات معقدة وعالية من الأداء والفهم التي لا يمكنه تحقيقها لوحده.

ولقد قدم عالم النفس السوفيتي فغاتسكي مفهوماً ممتعاً حول نمو تفكير الطفل وتطبيقاته (Vygotsky 1978). هذا المفهوم أثر تأثيراً جوهرياً – ولا يزال يؤثر حتى يومنا الحاضر – على مناهج التعليم وطرق تفاعل الطفل مع الكبار. أطلق فغاتسكي على هذا المفهوم "مدى النمو التقريبي" (Zone of Proximal development) والذي يشير إلى أن نمو القدرات وتعلم المهارات تحدث ضمن عملية التفاعل الاجتماعي بين

الطفل وبين البالغين (المعلمة أو الوالدين) أو الأطفال الآخرين الذين سبقوا ذلك الطفل في تنمية تلك القدرات او المهارات. أثناء هذا التفاعل الاجتماعي تقوم المعلمة بمساعدة الطفل في رؤية وفهم وممارسة العمليات العقلية العليا، فسؤال المعلمة للطفل على سبيل المثال حول سبب تفضيله شخصية ما في قصة هي دفع الطفل لممارسة هذه العملية العقلية (الاستدلال) معتمداً على قدراته الذاتية، وفي حالة عدم تمكن الطفل من أداء هذه العملية العقلية أو تردده في ذكر الأسباب الكامنة وراء تفضيله تلك الشخصية، تقوم المعلمة بمساعدته وعرض كيفية ممارستها مثل ذكر السبب أو مجموعة من الأسباب ليختار الطفل أحدها. أيضاً، سؤال المعلمة يؤدي إلى نقل أهمية الاستدلال في ذهن الطفل والحاجة أو القيمة "للاستدلال". كما أن خطأ الطفل أو صحة أدائه يتبعه تغذية راجعة من قبل المعلمة تعزز مفهوم الطفل لتلك العملية وممارستها بشكل أدق وأفضل. لاحظ أن تعلم الطفل لهذه العمليات العقلية يحدث ضمن إطار اجتماعي ومساحة نمو تدريجية عن طريقها تقود المعلمة محاولة الطفل وتنقل قدراته من الغموض إلى الوضوح ومن الخفي إلى الظاهر ومن الصعب إلى السهل ومن عدم القدرة إلى القدرة. إلا أنه أيضاً من المهم ملاحظة أن قيادة المعلمة لنمو هذه العمليات يجب أن تكون قيادة مؤقتة، بمعنى أن الطفل يستطيع استيعاب وممارسة هذه العلميات العقلية لوحده دون الحاجة لاستمرار قيادة ومساعدة المعلمة، ومن ثمّ نقول إن نمو هذه العمليات العقلية وانتقالها من عدم القدرة إلى القدرة هو انتقال تدريجي يبدأ من (أ) مساعدة البالغين وقيادتهم لقدرات الطفل (other -regulation) وينتهي (ب) باعتماد الطفل على نفسه في توظيف واستخدام هذه القدرات (self -regulation) هذه المساحة بين (أ) و(ب) هي "مدى النمو التقريبي". محتوى المنهج المدرسي والأنشطة المتاحة للطفل يجب أن تكون داخل هذه المساحة بمعنى ألا تكون أنشطة المنهج تكراراً وتركيزاً على مفاهيم وعمليات عقلية تمكن الطفل من أدائها لوحده وبسهولة مما يؤدي إلى تملل الطفل من هذه الأنشطة المدرسية. وألا تكون أيضاً فوق نطاق قدراته النمائية البيولوجية. في كلتا الحالتين هذه

الأنشطة التي تقع خارج مدى النمو التقريبي هي غير فعّالة في مساندة الطفل لتعلم المهارات ونمو القدرات.

وقد قدمت النظريات والدراسات النفسية في نمو الذكاء وتطور نمو المفاهيم في عقل الإنسان إضافات ممتعة وموثقة لأطروحة فغاتسكي حول أهمية التفاعل الاجتماعي. نظرية التوسط في التعلم التجريبي (Mediated Learning Experience) توضح الدور المهم للبالغين في محيط بيئة الطفل المباشرة مثل المعلمة أو الوالدين، وكيفية تأثيرهم على قدرة وإمكانية الطفل في تكوين ونمو المفاهيم الذهنية وترتيب المعرفة في عقولهم (Feuerstein and others, 1980). التفاعل الاجتماعي المتكرر بين الطفل والمعلمة أو الوالدين هو عبارة عن معمل تجارب بالنسبة للطفل وبوساطته يرى ويتعلم الطفل طريقة ممارسة المفاهيم والعمليات العقلية العليا (مثل التحليل –الاستنتاج – الاستدلال) هذا التعلم يحدث ضمن علميات التعلم الآتية: ١–الملاحظة ٢–التقليد ٣–التكرار ٤–التنوع ٥–السلوك المقارن. فعبر ملاحظة الطفل لأداء المعلمة يقوم بتقليد هذا السلوك والذي يتميز بالتكرار والتنوع واحتوائه على طرق وإستراتيجيات التفكير المنطقي والعمليات العقلية العليا. لذلك يرى ستربيرق (Sternberg, 1994) أن تفاعل الطفل مع البالغين ومحاولته لتقليدهم تؤدي وظيفة نمائية وأنها تعكس محاولة الطفل تقليد تلك العمليات العقلية العليا وحاجته لوساطة ومساعدة البالغين في إدراك هذه العمليات وطرق استخدامها. من هنا، يرى ستربيرق أن نوع وطريقة تفاعل البالغين مع الطفل وطريقة تعاملهم مع إجاباته وطريقة إجابتهم لأسئلته من أكثر وأهم العوامل تأثيراً في دفع عجلة نمو المفاهيم والعمليات العقلية العليا أو في أعاقتها وتراجعها.

٥– ينمو الأطفال ويتعلمون بصورة أفضل داخل البيئة الاجتماعية التي يشعرون فيها بالأمان والتقدير ويتلقون الاستجابة المستمرة لاحتياجاتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية.

إشارة إلى أطروحة ماسلو (Maslow, 1954) حول تصنيف الاحتياجات العضوية والنفسية التي يجب تحقيقها كشرط في حدوث أي تعلم، فإنه يتعين على برنامج التعليم المبكر أن يتجاوز الاقتصار على تقديم متطلبات الصحة والأمان والتغذية ويمتد ليشمل تلبية المتطلبات النفسية والاجتماعية. الممارسات المنهجية الملائمة تحدث في مضمون يدعم تطوير العلاقات بين البالغين والأطفال، وفي وسط الأطفال، وبين الروضة والأسرة. مضمون كهذا يعكس ما يعرف عن البيئة الاجتماعية المناسبة لحدوث التعلم واكتساب المعرفة، والتي فيها يستطيع كل الأطفال أن ينموا ويتعلموا من فرص التعاون مع أقرانهم ويكتسبوا الإحساس بكونهم عنصر من مجتمع. ويعد منهج ريجيو إميليا (Reggio Emilia) من المناهج التي قدمت نموذجاً تطبيقياً لهذا المبدأ؛ مما أدى إلى انتشاره على نطاق واسع ليس داخل إيطاليا فحسب بل في بلدان العالم. أحد المحاور الجوهرية لهذا المنهج هو دمج ما يسمى بلغة الإشارات أو الرموز (symbolic language) في محتوى ومفردات المنهج التي يتم تنظيمها وتقديمها للطفل كمشاريع موحدة وطويلة الأمد مع المجموعة نفسها من الأطفال وفي نسق تعاوني وجماعي بين الأطفال الصغار.

ونظراً لنتائج الدراسات التي وضحت بأن جوانب نمو الطفل جميعها تتأثر تأثراً جوهرياً بمدى قدرة الأطفال لتأسيس علاقة إيجابية مستمرة مع البالغين في المنزل والروضة (Bowlby 1969; Stern 1985; Garbarino et al. 1992) فإنه من الضرورة على منهج التعليم المبكر مراعاة الاستقرار في ثبات بيئة الروضة واستمرار نفس المعلمة الأساسية. إن العلاقات الإيجابية والقوية مع عدد محدد وثابت من المعلمات (low turn over) والأطفال الآخرين هي محدد رئيس في حدوث التعلم واكتساب المعرفة، ومن شأنه تسهيل مهمة الطفل في تعلم كيفية تأسيس علاقات إيجابية مع البالغين والأطفال في الروضة.

٦- لا يمكن تجريد التعلم من العواطف والانفعالات التي ترتبط ارتباطاً حيوياً بمدى مشاركة الأطفال في النشاطات داخل البئية التعليمية.

الممارسات التنموية الملائمة تخلق مناخ ايجابي ومساند للتنمية العاطفية السليمة للأطفال، والتي يتعين أن تحظى بالاهتمام عند التخطيط المنهجي. إن رغبات وانفعالات الأطفال النفسية تؤثر تأثيراً عميقاً على استعدادهم وقدرتهم للتعلم والنمو (Wieder & Greenspan 1993). هذه الانفعالات النفسية (مثل الاقتناع بقيمة المعرفة المدرسية وأهميتها وفوائد تعلمها) من المتغيرات المحورية التي يجب على المعلمة تقدير أهميتها واحتواؤها ضمن محاولة إثارتها لعقل المتعلم الصغير (Wilen, 1987). تخطئ بعض المعلمات في نظرتهنّ لعملية التعلم وكيفية بناء المعرفة في عقل الأطفال حينما يجردن هذه العملية من العواطف والانفعالات النفسية (أو يهمشونها) والتي تعتبر المحرك الفعال والداخلي لسلوك التعلم لدى الأطفال. بل ويبالغ بعضهن في هذا الخطأ حينما تتعامل مع عقل الأطفال على أنه وعاء فارغ تستطيع تعبئته بالمعرفة. إن إشكالية هذا الخطأ والمبالغة فيه ليس في مفهوم المعلمة النظري لعملية التعلم بقدر انعكاسه في تصرفات وسلوكيات المعلمة اليومية وطريقة تعاملها مع الطفل وإعطاء اهتمام قليل أو عدم الاهتمام بعواطف وانفعالات الأطفال. الطفل نفسه (وليست المعلمة أو الوزارة أو المنهج المدرسي) هو الذي يقوم بنقل وبناء المعرفة في عقله، ودور المعلمة هنا هو مساعدة ومساندة الطفل في فهم وبناء هذه المعرفة وتبويبها بالإضافة إلى إثارة حماسه ورغبته وقناعته بأهمية هذه المعرفة.

حين نسأل الطفل عن رأيه أو تقديره لحالة أو شخصية أو قصة فإننا نتوقع حدوث نشاط ذهني وحركة وبحث داخل عقل هذا الطفل، إلا أنه من المهم أيضاً ملاحظة نشاط وحركة انفعالية أيضاً تصاحب تكوين الطفل لوجهة النظر والاستجابة المطلوبة حيث إنه من الصعب تجريد النشاط الذهني والحركة العقلية من العواطف والانفعالات النفسية من قبل المتعلم الصغير، بل إنه من المستحيل أن يحدث أي تعلم أو أي استقبال عقلي للمعرفة إذا لم تكن هنالك رغبة واستعداد انفعالي ذاتي لتلقي تلك المعرفة (Wilen,

1987 & Hunkins, 1989). نعم نستطيع تخويف الطفل وتهديده بالعقاب أو الحرمان مما يحب وتبرير ذلك وفق نظرية التعلم السلوكي أو ربما محاولة "تدريس" الطفل مجموع هذه الانفعالات وتطبيع سلوكه كمحاولة لتهيئته لاستقبال المعرفة وهضمها وحفظها. إلا أن هذه الوسائل الشكلية غير فعالة، ولا يمكن أن تؤدي نفس النتيجة التي يمكن تحقيقها حينما نساعد المتعلم الصغير في تكوين قناعة ذاتية وانفعالات نفسية إيجابية حول أهمية النشاط والمعرفة وقيمتها له ذاتياً. الطفل بدرجة أولى هو الطرف المسئول والمتحكم في توجيه الانتباه واستمرار الانتباه وفي تكوين الاستعداد لتقبل المعرفة ولا يمكن إجباره وقسره على الانتباه للنشاط المطروح بصرف النظر عن قسوة العقوبة أو شدة التهديد. وتستطيع المعلمة احتواء عواطف وانفعالات الأطفال ضمن عملية التعلم عن طريق تقديم أنشطة ذات معنى لهم، بينما تعمل المعلمة كمصدر أو مرشدة أو مشاركة للأطفال في عملية الاكتشاف والتحقق دون فرض أفكار ومعتقدات الكبار على الأطفال.

٧- الطفل متعلم نشط بطبعه وله دور فعال في حدوث النمو والتعلم ويقوم ببناء فهمه الخاص للعالم من حوله عن طريق الممارسة الحرة والخبرة الذاتية مع بيئته المادية والاجتماعية.

يعتمد هذا المبدأ على دراسات ونظريات النمو والتعلم التي تستعرض التطور العقلي للطفل من منظور تفاعلي مثل بياجيه (Piaget 1952) وديوي (Dewey 1916) وفغاتسكي (Vygotsky 1978) وديفراز وكولبرغ (DeVries & Kohlberg 1990) وراجوف (Rogoff 1990) وغاردنر (Gardner 1991) وكامي وأيونغ (Kamii & Ewing 1996). وعلى الرغم من وجود اختلافات حول كيفية حدوث النمو والتعلم بين تلك النظريات فإنها في مجملها أجمعت على أن الطفل الصغير يشارك وبفعالية في حدوث هذا النمو والتعلم في حدود ما يتوافر له من حرية الحركة واختيار النشاط المناسب في محيطه الاجتماعي وبيئته المادية.

يقوم الطفل بصياغة افتراضات حول عالمه الجديد ثم يقوم باختبار تلك الافتراضات أثناء تفاعله الاجتماعي الحر وأثناء المعالجات الفيزيائية المتاحة للطفل في بيئته المادية. وعندما تقوم الأشياء أو المواقف أو الأطفال الآخرون والبالغون بتحدي النموذج العقلي الذي بناه الطفل، فإنه يضطر إلى تعديل النموذج وتغيير البناءات العقلية وفق نتائج التجربة الذاتية أو المعلومة الجديدة. لذلك تشير نظريات النمو إلى أن الطفل يكون في عملية إنتاج وإعادة إنتاج مستمرة وتوسيع وإعادة تنظيم البناءات العقلية (Piaget 1952; Vygotsky 1978; Case & Okamoto 1996). إلا أن ذلك كله لا يحدث إلا عن طريق الملاحظات والاكتشافات التي يتوصل لها الطفل نفسه نتيجة للتجارب والمحاولات الذاتية الحرة مع ما يتوافر له في بيئته المادية والاجتماعية. لذلك كله يصف البنائيون الطفل بأنه "صانع المعنى." هذا النوع من التعلم يتوسع بتشجيع الأطفال على الاكتشاف دون ضوابط الوقت المقيدة "لصنع المعنى".

لذلك يتعين على مناهج التعليم المبكر التركيز على النشاط الذاتي للطفل بتوفير بيئة تعلمية تشجع الطفل على الاكتشاف والبحث واللعب الحر، وإتاحة الفرصة للطفل في اختيار النشاط الذي يثير اهتمامه وفضوله وتشجيعه للحديث عن تجربته ومفاهيمه (Copple, Sigel, & Saunders 1984; Edwards, Gandini, & Forman 1993; Stremmel & Fu 1993; Hohmann & Weikart 1995). ويعني ذلك على وجه الخصوص إتاحة فرص الاختيار الذي بحد ذاته يدفع الطفل لتعلم أفضل وأكثر فائدة، فعندما يجد الأطفال الحرية المناسبة لهم يجدون إشباعاً وانتعاشاً فيبنون على ذلك الاتجاه، كما أنّ البحث والاكتشاف في هذه البيئة الحرة والثرية يهيئ للطفل فرص التواصل والتعاون الاجتماعي في أعمال ومشاريع منظمة تتطلب التفكير وتقدم مناسبات عملية لتنمية العلاقات الاجتماعية عبر التداخل الحر الذي يؤدي إلى تعلم الكثير من الاتجاهات والقيم. هذه البيئة التي تهتم بحرية الاختيار للطفل تعكس الاعتراف بحاجة الطفل للاستقلال واثبات الذات والاعتماد على نفسه في اتخاذ قراراته والتوصل لحلول بمفرده. ويعني ذلك أيضاً أن يركز المنهج على "عمليات" (نشاطات) الأطفال وليس على

"نتائج" هذه العمليات، فالمهم أن نرى الطفل يفكر ويحلل ويبحث ويجرب ويستنتج ويستخلص دون تعقيد أو عرقلة عن طريق محاسبة ونقد نتائج هذه الأنشطة. وعلى الرغم من أهمية "العمليات" كأساس المنهج إلا أن المنهج الملائم يعتني أيضاً بمحتوى هذا النشاط (الوحدات) الذي يجب أن يثير اهتمام وفضول الأطفال ويرتبط بعواطفهم وهواياتهم وميولهم الذاتية.

٨- يحدث التعلم والنمو حينما تتوافر فرص متكررة للطفل في التفاعل مع المحسوس والتطبيق والاكتشاف.

المبدأ الأساسي للمنهج الملائم للطفل الصغير والذي نعتقد أنه يحقق التعلم الأفضل هو أن يكون التعلم عبر الاكتشاف والتجربة الحسية، وليس تكرار الطفل لما هو مكتوب أو ما يقوله الكبار. وفي سبيل تحويل هذا المبدأ إلى واقع بيئة رياض الأطفال يحتاج الأطفال إلى أنشطة منهجية تعزز التفكير النشط وتجارب ثرية مع المحسوس لاكتشاف الكيفية التي تعمل بها الأشياء. فالأطفال في سنواتهم الأولى يكتشفون العالم من حولهم باستخدام كافة حواسهم من اللمس والتذوق والاستماع والشم واستخدام المواد المحسوسة مثل: قطع البناء الخشبية (بلوكات) التي تتيح لهم تجريب أفكارهم عمليا، وتؤدي إلى تعلم الأطفال مفاهيم حجم وشكل ولون الأشياء وملاحظة العلاقات بينها.

إن تجارب الطفل المبكرة مع المحسوس تمكنه من تأسيس وتكوين مفاهيم الأرقام والرموز والترتيب والعمليات الحسابية. على سبيل المثال، الأنشطة الفنية مثل: الرسم والقص واللصق والتشكيل الحر بواسطة الصلصال لا تعدّ ممتعة فحسب، بل توفر للطفل فرصاً مناسبة وضرورية للتعلم. فالأطفال يعبرون عن طريق هذه الأشكال المختلفة من الأنشطة الفنية عن أفكارهم ومشاعرهم. وهم بذلك يحسنون قدرتهم على التنسيق، ويطورون مهاراتهم ويتعرفون على الألوان والأشكال وخصائص المواد التي يتعاملون معها، وينمون إبداعاتهم معتزين بإنجازاتهم. كل ذلك عبر مزاولتهم هذه الأنشطة الفنية والتفاعل مع المحسوس. وبشكل مشابه، فإن ركن الإدراك وما يحتويه من ألعاب

الألغاز (puzzles) ووسائل تعليمية متنوعة الأشكال وتركيبات أخرى صغيرة مثل: ألعاب الفك والتركيب (lego) تساعد الأطفال في اكتساب وتعزيز عدد من المهارات والمفاهيم الجديدة التي تتضمن: (١) تصنيف وترتيب الأشياء على حسب أصنافها وأحجامها وألوانها. (٢) تقدير المسافة والاتجاهات اليمنى واليسرى، والعليا والسفلى. (٣) القدرة على وصف ما يفكرون به وما يفعلونه.

٩- توجد فروق فردية بين الأطفال من حيث توقيت النمو واكتساب المهارات والخصائص النفسية والدوافع الذاتية التي في مجملها تعكس خصوصية النمو لكل طفل (Sroufe, Cooper, & DeHart 1992).

يملك جميع أطفال ما قبل المدرسة روح المرح والخيال الجامح وغالباً ما يعبرون عن اهتماماتهم ككبار أو أبطال أو حتى أسود، كما أنهم يحبون الاكتشاف والملاحظة وكثرة الأسئلة، وفي الوقت نفسه، يختلف أطفال الروضة في أحجامهم وأشكالهم وأساليب تعلمهم. أحدهم متحمس لبدء الروضة لدرجة أنه يقفز عند باب الروضة متلهفاً لمقابلة أي شيء في أول يوم للروضة، وآخر خجول ومقاوم لترك والديه وثالث خليط بين متردد وثرثار ومتحمس. وفي مجال التطور الاجتماعي العاطفي، أطفال الروضة هم في الحقيقة مجموعة متناقضات. فبينما ترى بعضهم واثقين من أنفسهم ومستكشفين ومتحفزين يكون آخرون أكثر تردداً وحاجة للتشجيع والدعم المستمر. وعندما تنشأ الصراعات فإن بعضهم يكون سريع التعبير عن الغضب في حين يميل آخرون للانطواء والانسحاب من الأنشطة الاجتماعية. الأساس لهذا الاختلاف في شكل التعليم والتغير الفيزيائي والاحتياجات الاجتماعية أو الاحتياجات الخاصة التي تحدث بعد الولادة وتستمر في التوسع أثناء مرحلة ما قبل المدرسة والتي تمثل فترة حرجة أو حاسمة، نتيجة للمؤثرات البيئية والتنشيط والاهتمام الذي يستقبله الطفل في المنزل والروضة.

كما يظهر الأطفال وسائل وطرق متنوعة في أسلوب التعلم وطرق التفكير واكتساب المعرفة، وطرق متنوعة أيضاً في التعبير عن معرفتهم وقدراتهم. وقد خرجت

مجموعة تصانيف في وصف هذه الفروق من أكثرها شهرة وقبولاً هي أطروحة غاردنر (Gardner, 1983) التي صنفت الذكاء الإنساني إلى سبعة أنواع أو مهارات عادة ما يبرز الطفل في أحد هذه المهارات وتنمو قدراته وإمكاناته وفق هذا النوع. كما استخدم مالاقوزي (Malaguzzi, 1993) مجازاً لفظ "المائة لغة" (100 Language) لوصف الوسائل المتنوعة التي يوظفها الأطفال لاكتساب المعرفة وفهم عالمهم والتعبير عن هذه المعرفة والفهم. لذلك يتفق خبراء التعليم المبكر أن عمليات البناء المعرفي التي يقوم بها الطفل أثناء الطفولة المبكرة وعمليات التعبير عن هذا البناء هي عملية تغير وتجدد مستمر نتيجة لعدة عوامل، من أهمها توافر الدعم المستمر والمناسب لأسلوب التعلم الخاص لكل طفل وتوفير أنشطة متنوعة تساعد على تعميق وتوسيع مدارك الأطفال على خلاف أساليبهم وطرق تفكيرهم، وألا يفرض على الطفل الأنشطة المنهجية الموحدة التي ربما تتعارض مع إمكاناته واحتياجاته.

لذلك كله يتعين النظر إلى عمر الطفل الزمني كمؤشر عام في توقع قدراته وإمكاناته، كما يتعين تصميم وتخطيط أنشطة المنهج بشكل عام أيضاً يتيح لكل طفل الخيارات المناسبة لفروقه الفردية التي تميزه عن بقية الأطفال. ويعني ذلك إتاحة أنشطة متعددة للأطفال تشمل مستويات متباينة عوضاً عن فرض نشاط وتوقعات محددة ومغلقة لجميع الأطفال. كما يعني ذلك تهيئة أنشطة ومجالات عديدة ومتنوعة من التعلم الفردي والجماعي. أثناء التعلم الفردي أو فترة النشاط الحر ترى الأطفال يعملون في نشاطات تهمهم وباختيارهم في مكان معد خصيصا لتنمية مواهبهم. فقد تجد طفلا يرسم في حين يقوم آخر بجمع حروف وكلمات متحركة وطفل آخر منهمك في بناء مكعبات وآخر في تركيب أجزاء قطار وهكذا. وفي أوقات العمل الجماعي يشترك جميع الأطفال في أداء مشروع تعاوني مع إتاحة الفرصة لكل طفل قدر المستطاع في اختيار الدور المناسب لقدراته ورغبته. ولكي تستطيع المعلمة توجيه الاعتناء المناسب للفروق الفردية بين الأطفال يتعين أن تكون نسبة المعلمات للأطفال من سن أربع وخمس سنوات معلمة

واحدة لكل ٨ إلى ١٠ أطفال. ويتيح ذلك للمعلمة مجالاً واسعاً للاعتناء بجميع الأطفال والتكيف مع الفروق الفردية بينهم. كما يتعين ألا يزيد عدد الأطفال في كل فصل على ٢٠ طفلاً كأقصى حد حيث إن الفصل قليل العدد يزيد من إمكانية وقدرة المعلمة في تعزيز قدرات الأطفال وتوجيه الانتباه لاحتياجاتهم واهتماماتهم (Cost, Quality, and Child Outcomes Study Team, 1995; Howes, Phillips, & Whitebook, 1992).

١٠- بيئة رياض الأطفال غنية ومنظمة وتعكس ما تم معرفته علمياً حول طرق وأساليب تعلم الطفل الصغير.

تولي مناهج التعليم المبكر تركيزاً كبيراً على دور البيئة في تجويد تعلم ونمو الطفل، ولهذا ليس من المستغرب أن يعدّ منهج ريجيو إميليا (Reggio Emilia) البيئة هي المعلم الثالث في العملية التعليمية لما لها من أهمية كبرى في تعلم الطفل ونموه. ووفق مفهوم مناهج التعليم المبكر الحديثة، فإن تصميم البيئة التعلمية يجب أن يدعم التعلم النشط والاكتشاف الحر للطفل.

إن وظيفة تنظيم البيئة تتمثل في تقديم هيكلية منظمة ومستقرة وثرية تشجع التعلم وفق أسس وقواعد واضحة الأهداف وتكون مرتبطة بحاجات الطفولة ومخططة لكل دقائقه فيتعلم ويجرب ويكتشف حسب قدراته وميوله. ويمكن تحقيق ذلك باحتواء بيئة الروضة على العناصر الآتية:

- يوفر المنهج بيئة غنية من الأدوات والمصادر والوسائل والأركان التعلمية التي يتم عن طريقها تفعيل المنهج (محتوى وأسلوبا) لتحقيق أهداف رياض الأطفال كما نصت عليها سياسة التعليم الخاصة بهذه المرحلة.
- معدات وأدوات التعلم معدة بنظام في رفوف صغيرة ومفتوحة متاحة للطفل دون عناء أو حاجة للمساعدة.
- المواد نفسها تدعو لهذه النشاطات لأنها ذات أشكال وألوان جذابة.

- البيئة التعلمية صممت لحماية صحة الأطفال وسلامتهم ولتلبية حاجة الأطفال العضوية للنشاط وإثارة الحواس والهواء النقي والراحة والغذاء.
- الفصول تحتوي على مجموعات صغيرة من عدد الأطفال تضمن التعلم الجماعي والفردي.
- موارد كافية تشمل مكتبة تحتوي على مجموعة من كتب الأطفال عالية الجودة، وحاسوب، وبرامج مناسبة ومتعددة على عدة مستويات من الصعوبة لتثري وتعزز خبرات القراءة والكتابة لدى الأطفال (NAEYC, 1996). الدراسات أكدت أن خمسة كتب لكل طفل هو الحد الأدنى لخلق بيئة لغوية غنية (Neuman, 1998).
- ترتيب بيئة الروضة ومكوناتها بشكل يستحث تعزيز العلاقات بين الأطفال وبين المعلمة والأطفال، ويتيح الاختيار للأطفال، ويشجع على حل المشكلات والاكتشافات.

١١- اللعب بجميع أنواعه هو وسيط مهم لتعلم ونمو الطفل الاجتماعي والعاطفي والإدراكي واللغوي.

إشارة إلى الركيزة السابعة حول دور الطفل الفعال في حدوث النمو والتعلم، فإن اللعب هو وسيلة الطفل في ممارسة هذا الدور (Piaget 1952; Fein 1981; Bergen 1988; Smilansky & Shefatya 1990; Fromberg 1992; Berk & Winsler 1995)، كما يشكل لعب الأطفال أداة فعالة لمعلمة الروضة في قياس وملاحظة نمو الأطفال وبالتالي فرصاً ثرية للمعلمة في مساندة وتعزيز النمو وفق حاجة الطفل.

يمنح اللعب الأطفال فرصاً ملائمة لمراحل نموهم في فهم عالمهم وتطوير مداركهم الرمزية، فعندما يقوم طفل الأربع سنوات بتلوين ورقه فارغة أو ينشغل بالأعمال اليدوية مثل: عمل سفينة فضاء أو سيارة أو حافلة فهو يستخدم اللعب لحل مشاكل المقاييس والألوان والأشكال والنماذج والوظائف المرتبطة بتلك الحافلة. إتاحة الفرص

الثرية والمتعددة للطفل للانخراط في اللعب الدرامي (symbolic play) على سبيل المثال من أهم مقومات منهج التعليم المبكر الذي يمكن تسميته أداة يستطيع عن طريقها الأطفال تنمية مداركهم وقدراتهم وفهم العالم من حولهم. عندما يمثل الطفل في اللعب الدرامي، فإن ذلك يتوجب عليه تخيل الخبرات التي اكتسبها وأسهمت في تشكيل شخصيته. فمثلاً يجب على الطفل عندما يلعب دور الطبيب أن يتذكر الأدوات التي يستخدمها الطبيب، وكيفية فحص الطبيب المريض، وما العبارات التي يستخدمها؟، وأن يكون قادراً على التعاون مع أطفال آخرين وأن يبرر ما يدور في ذهنه. عن طريق هذا اللعب يتعلم الأطفال كيف يستخدمون موضوعاً ليحل محل آخر. هذا الإحلال يعدّ بداية التفكير الرمزي (symbolic thinking). فمثلا يقوم طفل الروضة أثناء اللعب الدرامي بتصور (أو بتحويل) العصا إلى طائرة أو قطع البناء الخشبية (block) إلى شطيرة. هذه الرموز المبكرة مثل العصا والكتلة تتماثل في أشكالها مع المواد التي تمثلها. وبالتدريج يصبح الأطفال قادرين أكثر فأكثر على استخدام الرموز المجردة مثل الكلمات لوصف أفكارهم ومشاعرهم ويتعلمون كيف يقرءون الصور التي هي بمثابة رموز للناس الحقيقيين والأماكن والأشياء. ويحدث هذا التطور المؤثر في التفكير الرمزي في سنوات ما قبل الدراسة أثناء اللعب الذي يهيئه منهج التعلم المبكر. ولذلك يتفق التربويون بأن لعب الطفل هو وسيط فعال في تأسيس التعلم الأكاديمي في المراحل القادمة من التعليم، والإعداد الذي يحتاجه الأطفال قبل أن يتمكنوا من تعلم الرموز المجردة مثل الحروف (التي هي رموز تمثل الأصوات) والأرقام (التي هي بمثابة رموز لمفاهيم الأرقام).

بالإضافة لدعم النمو الإدراكي، فإن لعب الأطفال –كونه لغة التعبير عن أنفسهم ووسيط التفاعل الاجتماعي مع الآخرين–أيضاً يسهل النمو العاطفي والاجتماعي (Herron & Sutton-Smith 1971) ويعزز تنمية شعور الأطفال بالقيادة والكفاءة. فعندما يحول الأطفال أفكارهم ومشاعرهم إلى كلمات وجمل أثناء اللعب الدرامي (symbolic play) فإنهم يتعلمون التعامل مع العواطف والتفاعل مع الآخرين وفق الأنماط الاجتماعية المقبولة، والتعبير عن عواطفهم وانفعالاتهم وكيفية التحكم بها، وحل

الصراعات وإثبات الذات في ظل السلامة والأمن النفسي التي يوفرها هذا النوع من اللعب. ولأن هذا النوع من اللعب يهيئ للأطفال فرصاً متعددة للمحاولة والمبادرة والمبادأة مع تحمل المخاطر الناتجة من المحاولة والمبادرة في منطقه آمنة، يعتقد (Vygotsky 1978) بأن اللعب الدرامي يوفر محيطاً آمناً وملائماً للأطفال في تجريب المهارات وممارسة القدرات الجديدة المكتسبة وتقمص الأدوار الاجتماعية الجديدة، ومحاولة غير المألوف وحل المشكلات المعقدة التي لن يقوموا بها أو لا يستطيعون القيام بها خارج محيط اللعب الآمن (Mallory & New 1994).

ويهيئ اللعب أيضاً فرصاً ثرية ومتكررة للأطفال في تطوير قدراتهم اللغوية والإبداعية. ويكشف البحث أهمية اللعب السوشيودرامتك (sociodramatic) كأداة ومحتوى لمنهج تعلم الأطفال من ٣ إلى ٦ سنوات حيث يمكن تعزيز لغة الأطفال ومهاراتهم عندما تقدم معلمة رياض الأطفال تنظيماً فكرياً للعب، وتعرض مساعدات مناسبة ومساحة ووقتاً كافياً، وتشارك في اللعب كطرف يسهل الصعب ويحل المشكل ويقدم نماذج من الأداء يمكن للطفل تقليدها (Levy , Schaefer , & Phelps 1986; Schrader 1989; Morrow 1990; Pramling 1991; Levy , Wolfgang , Koorland 1992). ويعني ذلك أن يكون دور المعلمة دوراً داعماً وليس متحكماً في سير اللعب.

ويعد اللعب أيضا وسيطا حيويا في تطور الطفل الجسمي، فعندما يستخدم الأطفال أجسامهم في الركض والقفز والتسلق فهم يستخدمون هذه الخبرات الأولية للتحاور مع الفراغ ولتنمية الإدراك بموقعهم وعلاقتهم مع مكونات عالمهم المادي. ولذلك كله فإن لعب الطفل المدعوم من قبل المعلمة هو –أو يجب أن يكون– المرتكز الأساس لمنهج التعلم في رياض الأطفال، ووسيلة تحقيق الأهداف الرئيسة لمنهج الطفولة المبكرة (Fein & Rivkin 1986). ويتعين على منهج رياض الأطفال توظيف لعب الطفل كسياق مساند أساس في حدوث النمو والتعلم.

١٢- يحدث النمو والتعلم داخل أطر اجتماعية وثقافية متعددة وليس إطاراً ثقافياً واجتماعياً واحداً مما يؤكد ضرورة إنشاء علاقة مستمرة وإيجابية مع أسرة الطفل وتحقيق شراكة حقيقية مع الأسرة في كل ما يخص نمو وتعلم الطفل:

يعكس هذا المبدأ أطروحة برونفنبرنر (Bronfenbrenner, 1979, 1989, 1993) التي تشير إلى أن الفهم الأفضل لنمو الطفل وتعلمه هو عن طريق توسيع الإطار الاجتماعي ليشمل ثقافة الروضة والأسرة والمجتمع وعدم حصر هذا الإطار في ثقافة الروضة فقط. إن تأثير منهج رياض الأطفال على نمو وتعلم الطفل لا يحدث في فراغ اجتماعي. فلا يوجد –ولن يوجد–منهج لا يتأثر بالمتغيرات الأخرى التي تشاطر أو ربما تنافس المنهج في توجيه نمو الطفل وتعلمه. أهم هذه المتغيرات هي أسرة الطفل التي لا بد من إضافتها إلى اهتمامات الروضة بغية تعزيز التعاون مع أسرة الطفل وجعلها جزءاً من منظومة المنهج التربوية.

وإذا عرفنا الثقافة بأنها: أشكال السلوك والأفكار المتعددة داخل إطار متعدد المصادر (الروضة والمنزل والمجتمع) فإن معلمة الروضة بحاجة للتعرف على الدور القوي الذي تلعبه الأسرة في تشكيل سلوك الطفل وأساليب تعلمه. لذا يتعين على منهج الروضة توطيد قنوات الاتصال مع أسرة الطفل والعمل على تنسيق الأنشطة المنهجية من واقع الإطار الاجتماعي الأكبر الذي يشمل الروضة والأسرة والمجتمع. كلما صغر سن الطفل ازدادت حاجة المعلمات لهذه المعرفة من خلال العلاقة المستمرة والإيجابية مع أسرة الطفل. نظرة بعض المعلمات لأنفسهن بأنهن أصحاب التخصص ويعرفن الأنسب للأطفال ويعتبرن الآباء بحاجة للتعلم لا تفي بفهم العلاقة المهمة والمعقدة بين الروضة والأسرة التي تمثل أهم عناصر تجويد المنهج (Powell 1994).

كما أن اختلاف الزمان وخروج تحديات اجتماعية واقتصادية عسيرة ساعدت في تعقيد وظيفة الأسرة والقيام بدورها التقليدي في تربية وتعليم الطفل، مما يدعو إلى مزيد من مشاركة رياض الأطفال لأسرة في هذه المهمة وتسهيل تحقيق الأسرة لدورها التربوي

التعليمي. وتحتل مساندة الأسرة موقعاً أساسا ضمن أولوية برامج رعاية وتعليم الطفل في جميع الاتجاهات الحديثة العالمية. وتشير تقارير هذه البرامج إلى أنه لا يمكن فهم ومساعدة الطفل لتحقيق النمو والتعلم الملائم بمعزل عن بيئته الأسرية، وأنه لا يمكن توقع الكثير من برامج التعليم المبكر إذا لم تشمل أسرة الطفل ومساعدة ولي الأمر في الاضطلاع بدور المربي الأول للطفل.

لذلك يتعين على أن يتضمن منهج الروضة مجالاً واسعًا ومتعددًا من البرامج والخدمات التي تساند الأسرة في تربية وتعليم أطفالهم وفي تأهيل الطفل للدخول في التعليم الرسمي والتكيف مع المجتمع. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تطوير وتوسيع برامج التوعية الأسرية التي تهدف إلى تثقيف الوالدين ومساعدتهم على أداء دورهم في تربية وتعليم الطفل بالأساليب التربوية الصالحة وإثارة وتنمية النمو العقلي والاستعداد الأكاديمي لأطفالهم، وتنمية الوعي الاجتماعي والأسري بأهمية السنوات الأولى من عمر الطفل ومدى خطورة تأثير ما يحدث في هذه السنوات على النمو العقلي والحالة النفسية للطفل ومستقبله التعليمي، وتوعية الأسرة بأساليب التعامل والتفاعل الإيجابي مع طفل الروضة لاسيما أساليب العلاج لبعض المشكلات السلوكية والأكاديمية الشائعة، والصعوبات النمائية أثناء الطفولة المبكرة قبل تأهلهم للمرحلة الابتدائية حين يصعب التدخل والوقاية، التي غالباً ما تنشأ أو تتأزم نتيجة الصعوبات التي تواجه الأسرة أو تنشئة أسرية غير ملائمة يمكن تصحيحها عن طريق تواصل معلمة الطفل مع هذه الأسرة.

لذا يتعين على مؤسسات التعليم المبكر توجيه عناية فائقة بأسرة الطفل عن طريق توسيع وتكثيف روابط وقنوات الاتصال المثمر بين الروضة والمنزل. هذه العلاقة يجب أن تتصف بالقواعد الآتية:

١- تبادر معلمات الطفولة المبكرة من موقعهن كتربويات متخصصات في إنشاء علاقة تعاونية ومشتركة مع الأسر منشئين وباستمرار اتصالا ثنائيًا مع أسرة الأطفال.

٢- العلاقة المتبادلة بين الروضة والأسرة تحتاج إلى احترام متبادل وتعاون واشتراك في تحمل المسؤوليات ومناقشة الخلافات نحو تحصيل أهداف مشتركة.

٣- تشجع الروضة اشتراك أولياء أمور الأطفال في صنع القرارات فيما يخص الاهتمام بأطفالهم وتعليمهم واشتراكهم أيضا في تقييم وتطوير أساليب المنهج ومحتواه وأهدافه.

٤- تقدر معلمات الروضة خيارات وأولويات الآباء وتتعاملن مع تساؤلاتهم بكل احترام وتقدير واهتمام.

٥- تقوم إدارة الروضة والمعلمات بتبادل المعلومات الخاصة بالطفل مع أولياء الأمور لفهم نموهم وتعلمهم كجزء من الاتصال اليومي الروتيني وعقد اجتماعات مخطط لها مسبقاً.

٦- للتأكد من اكتمال المعلومات وصحتها فإنه يتعين تعزيز مشاركة الأسرة في مهام القياس والكشف والتدخل المبكر لصعوبات التعلم والاضطرابات التي قد يعاني منها بعض الأطفال، والتخطيط المنهجي مع أسرة الطفل كحالة فردية لإفادة الطفل.

٧- تعتني روضة الأطفال بتقديم خدمات مهنية واستشارية لأسرة الطفل عند الحاجة لاسيما ربط الأسر بمصادر الخدمات القائمة مثل: الخدمة الاجتماعية، والمراكز الصحية، والإدارات التعليمية، والمكاتب الاستشارية.

٨- أولياء الأمور والمعلمات قد لا يتفقون على قيمة السياسات والممارسات التربوية المتبعة في الروضة. لذلك، يتعين على المعلمات مساعدة أولياء الأمور لفهم الفوائد المحتملة لهذه السياسات والممارسات التربوية ومناسبتها لنمو وتعلم الطفل وإكسابه المهارات الأساسية، مما يساعد في منع التوترات بين أولياء الأمور والمعلمات حول المنهج والطرق التعليمية المتبعة في الروضة.

١٣- يستخدم المنهج طرق قياس ملائمة ومتنوعة ومستمرة ومن مصادر متعددة تستطيع توفير بيانات شاملة ودقيقة حول جميع جوانب نمو الطفل وتعلمه، وتكون مرتبطة بأهداف وأنشطة المنهج.

يشمل التقويم ملاحظات مستمرة للأطفال وأداءاتهم وتسجيل هذه الملاحظات على نحو منتظم ليكون مواكباً وملماً بما يعرفه الطفل، وماذا يستطيع أن يفعل. تقوم إدارة الروضة والمعلمات يومياً بملاحظة وتسجيل أداء وسلوك الأطفال أثناء الأنشطة المنهجية، ثم جمع وتنظيم هذه الملاحظات في وثائق مسجلة لكل طفل وتشمل على التقارير ونتائج المقاييس والصور الفوتوغرافية وملاحظات الأبوين ونماذج من عمل الأطفال. هذا النوع من التقويم يمكن الروضة من متابعة نمو الأطفال وإعطاء تقارير موثقة عن نمو وتعلم الأطفال. ولأن التقويم المستمر والتخطيط المنهجي يستمران جنباً إلى جنب، فإن مصادر وطرق التقويم يجب أن تبنى على أهداف المنهج المطبق حيث يقدم التقويم المستمر البيانات التي تحتاجها المعلمة لاتخاذ القرار المناسب في تطوير عملية التعلم، وفي اختيار وتعديل النشاط المنهجي المناسب لمجموع الأطفال أو لكل طفل على حدة.

وتمكن بيانات التقويم هذه من تحديد جوانب النمو والتعلم التي يتحسن فيها الطفل، والجوانب التي تحتاج إلى مساندة ومساعدة إضافية. مثلاً عندما تكشف نتائج التقويم المستمر أن طفلاً لا يبدو أنه يميز بين أصوات الكلمات تقوم المعلمة بتقديم أنشطة لغوية إضافية (مثل أدعية أو أناشيد أو قراءة قصص) مع مزيد من التكرار وتوضيح أصوات وألفاظ الكلمات المتشابهة وهكذا. أو عندما تكشف بيانات التقويم المتراكمة من أن مجموعة أطفال في فصل معين لا يعرفون الحروف الأبجدية بما فيها تلك الحروف التي في أسمائهم، تقوم المعلمة بتنسيق أنشطة إضافية وتقديم بيئة غنية بالطباعة تشمل على سبيل المثال طباعة أسماء الأطفال بطرق ذات معنى مفيد أثناء برنامج الطفل اليومي ثم وضعها على مستوى نظر الأطفال وقراءة كتب ذات خط مطبوع

كبير. أو عندما تبين تحليل بيانات التقويم أن عدداً كبيراً من الأطفال يجدون صعوبة في رمي ومسك الشيء. تقوم المعلمة بتخطيط أنشطة حركية مناسبة للأطفال مثل: رمي ومسك الكرة.

القياس الدقيق لتعلم ونمو الأطفال الصغار صعب كونه سريع وغير منتظم. وكلما كان الطفل أصغر سنا صعب الحصول على مؤشرات دقيقة يعتمد عليها حول نموه وتعلمه (Shepard, Kagan, & Wurtz, 1998)، الأمر الذي يؤدي بكثير من أدوات القياس إلى تصنيف غير دقيق وربما مضر للطفل. القياس الصحيح لنمو وتعلم الأطفال الصغار مبني على القواعد الآتية:

١-أن يكون قياس تطور الأطفال ومنجزاتهم مستمراً وهادفاً وإستراتيجياً، ويعني ذلك أن يعكس محتوى القياس درجة ومستوى تحقق أهداف التعلم والنمو، وأن يكون المنهج له خطة منظمة تهدف إلى تجميع واستخدام معلومات القياس ومن ثم ربطها بالتخطيط المنهجي. كما يعني أن تتحول نتائج القياس ومعطياته إلى مدخلات وإضافات منهجية تسهم في استفادة الأطفال منها، وتحسن تأقلمهم مع المنهج وأساليب التوجيه والتعلم المستخدمة في الروضة، وتدعم نموهم المتواصل وتعلمهم المتراكم، وتعزز قنوات الاتصال مع أسرة الطفل، وأخيرا، تسهم في تقييم أثر البرنامج بغرض تحسينه، حيث إن هدف القياس هو معرفة التغيرات والفوائد التي اكتسبها الأطفال نتيجة تأثير المنهج. ولكي نستطيع معرفة ما إذا كانت نتيجة مقررة قد تحققت فلابد من مراقبة وقياس التغير التي ـ عن طرقها فقط ـ تستطيع إدارة رياض الأطفال تحديد مجالات المنهج الفاعلة وأيها تحتاج إلى تعديل وتطوير.

٢-يجب أن تتضمن بنود التقييم مجالات نمو الطفل الرئيسة التي تشمل النمو الاجتماعي والعاطفي والبدني والمعرفي واللغوي، كما يتعين أن تشمل بنود التقويم مؤشرات متعددة ومتنوعة لنمو الطفل وتعلمه في جميع المجالات مثل: تعلم أساسيات القراءة والكتابة والرياضيات والمهارات الإبداعية والميول نحو التعلم؛ لتقييم تأثير المنهج على تطور

الطفل وتعلمه. كما يتعين إجراء الفحص والتشخيص والتدخل المبكر لصعوبات التعلم والمشكلات الصحية لاسيما مشكلات النظر والسمع وخصوصاً كلما صغر عمر الطفل. على سبيل المثال، الالتهابات المزمنة للأذن الوسطى التي لا يتم علاجها أثناء السنوات الأولى من العمر تعرقل النمو اللغوي وتحديدا تعلم الطفل للقراءة (Vernon-Feagans, Emanuel, & Blood, 1992). وبالمثل فإن مشكلات النظر يجب ألا يسمح لها أن تستمر بلا علاج مما يسبب صعوبات تعلم عدة تشمل اكتساب الطفل للمهارت الأساسية في تعلم القراءة والكتابة.

٣-أن تكون أدوات القياس المستخدمة ذات حساسية مقبولة للفروق الفردية التي تميز نمو الأطفال وتعلمهم وتسمح بأنماط مختلفة من التعلم ونسب متفاوتة من النمو. وينبثق من ذلك أن أدوات القياس المستخدمة لا تركز فقط على ما يستطيع الأطفال فعله لوحدهم وبدون مساعدة، بل أيضاً ما يفعلونه مع الأطفال الآخرين أو البالغين. تقوم المعلمة بملاحظة وقياس قدرات الطفل كفرد وكذلك قدراته كعضو من مجموعة عن طريق ملاحظة وتوثيق أداء الأعمال الفردية وكذلك الجماعية التعاونية. ويجب ألا تقتصر أدوات القياس والتقييم على التركيز المفرط في أوجه الضعف لدى الأطفال بل يجب أن تشمل نقاط التميز أيضا التي تمكن المعلمة من أن تبني عليها مهارات أعلى.

٤-إن القرارات التي تؤثر في الأطفال كالانتقال للمرحلة الآتية أو تشخيص اضطرابات وصعوبات التعلم لا تتم على أساس نتائج أداة قياس أو أداة كشف واحدة فقط، ولكن على معلومات متعددة المصادر وذات صلة بمعلمة الطفل ووالديه على وجه الخصوص. وعندما لا يستطيع الطفل تحقيق التقدم المتوقع فإنه عوضاً عن توجيهه لإعادة المستوى، يحبذ النظر في بدائل أخرى وعلى وجه التحديد تخصيص مزيد من الوقت والاعتناء بالطفل، أو وضع إستراتيجيات تدخل فردية يشرف عليها مؤهلون ومتخصصون، يركز فيها جيداً على معالجة نواحي النقص والقصور التي يعاني منها

الطفل، ومع مشاركة أسرة الطفل. تستعمل هذه البدائل عوضاً عن إعادة المستوى، حيث لم تثبت فعالية هذا الإجراء في تحقيق تحسن مستوى الأطفال (Shepard & Smith, 1988).

٥- أن تكون طرق القياس مناسبة لعمر وخبرات الأطفال، ويعني ذلك أن قياس النمو والتعلم يجب أن يعتمد كليا على نتائج الملاحظة المباشرة لسلوك الأطفال وأدائهم ومجموعة الأعمال والإنجازات التي حققها الأطفال أثناء نشاطهم الحر وليست تلك التي أجبروا عليها. تقوم المعلمة بجمع المعلومات ذات الصلة بتعلم أو نمو أو أداء الطفل داخل الروضة وفي أسرته وتسجيل وتوثيق ما تراه وما تسمعه مع التقاط صور لأعمال الأطفال وحفظ نماذج منها.

٦-بالإضافة إلى كل المعلومات التي تجمعها هيئة التدريس عن الأطفال، يتعين استخدام معطيات أسرة الطفل وملاحظاتهم وتقييمهم الطفل بوصفها جزءًا مهمًا من مصادر وطرق القياس. كما يتعين إرسال تقارير منتظمة وشاملة للأسرة حول كل طفل تشمل جميع جوانب النمو وكفاءات التعلم ومتابعتها بالتخطيط المنهجي المستمر مع أسرة الطفل.

١٤- تقوم معلمة الروضة بتوظيف إستراتيجيات إدارة وتوجيه السلوك المناسب لعمر الطفل ومرحلته النمائية.

في إطار محاولة الكبار لتهذيب ومعالجة السلوك العدائي لطفل ما قبل المدرسة، توجد جملة من الإستراتيجيات التي تتفاوت في تأثيرها ومناسبة استخدامها مع الطفل الصغير. إلا أنه يتعين هنا التأكيد على التحذيرات التي أطلقها علماء النفس، والمتخصصون في تربية الأطفال بعدم استخدام العقاب في جميع أشكاله كوسيلة للضبط الاجتماعي وتعديل سلوك الطفل، كما استقر رأي هؤلاء على أن العقاب البدني على وجه الخصوص أو التهديد باستخدامه يؤدي إلى تأسيس العداء لدى الطفل لاحقًا، على الرغم من تأثيره المؤقت في كبت سلوك الطفل العدائي. عوضًا عن ذلك، تزخر أدبيات علم

النفس بمجموعة من الإستراتيجيات الفعالة التي يتعين تعلمها وتوظيفها في توجيه سلوك طفل ما قبل المدرسة، والتي في مجملها تستهدف تحسين قدرات الطفل الذهنية للتحكم الذاتي في سلوكه الذي يتعدى الإخماد المؤقت للدوافع والاستعدادات العدائية، ومساعدة الطفل لرؤية النتيجة الطبيعية والمنطقية للسلوك، وتدريب الطفل على بدائل أخرى للسلوك والتفاعل الاجتماعي المقبول (Bronson, 2001; Cole, 1989; Bandura, 1997).

كما توجد جملة من الإستراتيجيات التي يجدر بمعلمة الأطفال تعلمها وتوظيفها في تشجيع السلوك التعاوني لطفل ما قبل المدرسة، وتشمل إستراتيجية النمذجة –على سبيل المثال لا الحصر– التي تعني تقديم نموذج للطفل يمكن تقليده، وإستراتيجية الحديث المباشر التي تعني تقديم توضيحات مبسطة تروق لكبرياء ورغبة الأطفال بأن يصبحوا كبارًا ويهتموا بغيرهم (Bronson, 2001; Cole, 1989; Bandura, 1997). أخيرًا، تجدر الإشارة إلى أن إستراتيجيات تعزيز سلوك التعاون الاجتماعي لا تحدث بمعزل عن جهود وإستراتيجيات تصحيح السلوك العدائي، فكليهما يعدّ الوجه الآخر لنفس العملية التي تهدف إلى تنمية أنماط التفاعل والتطبع الاجتماعي المقبولة.

١٥- يكتسب الأطفال المفاهيم الأساسية للقراءة والكتابة عبر تفاعلات منتظمة ونشطة للتعبير عن أفكارهم وأنفسهم عن طريق اللغة الشفهية والمكتوبة، وفي بيئة لغوية غنية بالحروف والأصوات والصور والمطبوعات المناسبة لمرحلتهم التطورية.

يأتي في مقدمة هذه المهارات الأساسية –على سبيل المثال–أهمية ما يعرف بالإدراك الهجائي (Phonic awareness) وهو فهم الطفل وإدراكه بأن الكلام المنطوق والمكتوب يتألف من وحدات مميزة من الكلمات والحروف والأصوات، وأن الكلمات تتألف من حروف محدودة، وأن هذه الحروف ترمز إلى أصوات منطوقة ولها شكل ونغمة ونطق محدد يشكل اللغة المنطوقة والمكتوبة. ويشمل ذلك تعلم الطفل أن الحروف والكلمات –

وليست الصور –هي التي تتضمن معنى القصة، وأن القراءة تبدأ من اليمين إلى اليسار ومن أعلى إلى أسفل.

وأثناء سنوات الروضة، يحتاج الأطفال إلى أنشطة مناسبة تدعم تعلم القراءة والكتابة لاحقًا في المرحلة الابتدائية. وهذه تشمل قراءة الكبار اليومية لكتب ذات جودة عالية على أطفال فرادى أو في مجموعات صغيرة، والحرص على انتقاء قصص الأطفال الملائمة التي تعكس هوية الأطفال ولغة المنزل وثقافته بصفة إيجابية. إلا أن تعلم الطفل لكلمات جديدة لا تنتج بالضرورة من مجرد قراءة القصص (Leung & Pikulski, 1990). حيث يحتاج الطفل لمساعدة المعلمة التي تسهل استيعاب الطفل لمعنى ووظيفة الكلمة المتضمنة في سياق القصة (Elley, 1989). وغالبًا ما تكون مساعدة المعلمة في مقارنة أشكال الحروف الأبجدية في القصص المفضلة للأطفال وإشارة المعلمة إلى الكلمات الفردية أثناء قراءة قصة، مفيدة جدا في تعلم الأطفال أشكال ومعاني الحروف (Gibson and Levin, 1975). أيضاً يتعلم الأطفال المبادئ الصوتية للغة عبر الألعاب اللغوية مثل: الأناشيد وألعاب الأصابع والقصائد الشعرية والقصص الغنائية التي تحتوي على إيقاعات الأوزان كالقافية والسجع حيث تشير الدراسات (McGee, Lomax, & Head, 1988; Neuman & Roskos, 1993) إلى أن جذور الإدراك للمبادئ الصوتية للغة (الإدراك الهجائي) توجد في أغاني الصغار التقليدية والألعاب الغنائية.

ويأتي دور البيئة التعلمية التي يتعين أن تكون بيئة لغوية غنية ومتنوعة كأحد المحددات الرئيسة في مساعدة اكتساب الأطفال للمفاهيم الأساسية للقراءة والكتابة (Morrow, Strickland, & Woo, 1998). الفصول الثرية بالمطبوعات وألعاب اللغة والقصص وتجربة الكتابة تساعد الأطفال في رؤية المتعة من القراءة والكتابة، وفي نفس الوقت تكّون المبادئ الأساسية اللازمة لمهارة القراءة والكتابة، حيث إن خمسة كتب لكل طفل هو الحد الأدنى لخلق بيئة لغوية غنية (Neuman, 1998). كما أن التنظيم الجيد لغرفة التعلم يسهم في تسهيل مزاولة الأطفال أنشطة القراءة والكتابة مع أقرانهم

ولوحدهم. وتشير الدراسات بأن التنظيم الجيد والسهل لمحتويات غرفة التعلم يؤدي إلى زيادة الزمن الذي يقضيه الطفل مع الكتب القصصية (Morrow & Weinstein, 1986;Neuman & Roskos, 1997). كما أن الأطفال يتعلمون الكثير عن القراءة من مختلف المصادر، بما في ذلك ألعاب الحاسب الآلي، ولوحات الإعلان، والعلامات، والنشرات، والأنواع الأخرى من المطبوعات المعروضة في البيئة الدراسية التي يشاهدونها باستمرار (McGee, Lomax, & Head, 1988).

المراجع العربية

- القرآن الكريم، سورة الروم: ٣٠
- الأزهري، أبو منصور. تهذيب اللغة. تحقيق: عبد السلام هارون وآخرون. القاهرة: الدار المصرية للتأليف والنشر.
- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- البخاري، محمد بن إسماعيل. صحيح البخاري، ط٢، الرياض: دار السلام ١٤١٩هـ.
- ابن تيمية. مجموع فتاوى ابن تيمية. (جمع وترتيب عبدالرحمن محمد الحنبلي)، إشراف الرئاسة العامة لشئون الحرمين الشريفين، دون تاريخ، كتاب مفصل الاعتقاد، ج٤، ص٢٤٥.

المراجع الأجنبية

- Asher, S., S. Hymel, & P. Renshaw.)1984). Loneliness in children. *Child Development* 55: 1456-64.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bergen, D.)1988). *Play as a medium for learning and development*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Berk, L., & A. Winsler.)1995). *Scaffolding children's learning*: Vygotsky and early childhood education. Washington, DC: NAEYC.

- Bodrova, E., & D. Leong.)1996). *Tools of the mind*: The Vygotskian approach to early childhood education. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Bowlby, J.)1969). *Attachment and loss*: Vol. 1. Attachment. New York: Basic.
- Bredekamp, S.)1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Exp. ed. Washington, DC: NAEYC.
- Bredekamp, Sue, & Copple, Carol. (1997). *Developmentally Appropriate Practice In Early Childhood Programs* (Rev. ed). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. ED 403 023.
- Bronson, M.B. (2001). *Self-regulation in early childhood*: Nature and nurture. New York: Guilford Press.
- Brophy, J. (1992). Probing the subtleties of subject matter teaching. *Educational Leadership* 49 (7): 4-8.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *In Annals of child development*, Vol. 6, ed. R. Vasta, 187-251. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In

Development in context, eds. R.H. Wozniak & K.W. Fischer, 3-44. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Burts, Diane C.; Hart, Craig H.; Charlesworth, Rosalind; & Kirk, L. (1990). A comparison of frequencies of stress behaviors observed in kindergarten children in classrooms with developmentally appropriate versus developmentally inappropriate instructional practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 5 (3), 407-423. EJ 421 825.
- Burts, D. C., Hart, C. H., Charlesworth, R., Fleege, P. O., Mosley, J., & Thomasson, R. H. (1992). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 297-318.
- Case, R., & Y. Okamoto. (1996). The role of central conceptual structures in the development of children's thought. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, vol. 61, no. 2, serial no. 246. Chicago: University of Chicago Press.
- Charlesworth, R., C.H. Hart, D.C. Burts, & M. DeWolf. (1993). The LSU studies: Building a research base for developmentally appropriate practice. In *Perspectives on developmentally appropriate practice*, vol. 5 of Advances in early education and day care, ed. S. Reifel, 3-28. Greenwich, CT: JAI Press.
- Cole, M., and Cole, S. (1989). The Development of Children, Scientific American Books: New York.

- Copple, C., I.E. Sigel, & R. Saunders. (1984). *Educating the young thinker*: Classroom strategies for cognitive growth. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cost, Quality, and Child Outcomes Study Team. (1995). *Cost, quality, and child outcomes in child care centers, public report.* 2d ed. Denver: Economics Department, University of Colorado, Denver.
- DeVries, R., & W. Kohlberg. (1990). *Constructivist early education*: Overview and comparison with other programs. Washington, DC: NAEYC.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*: An introduction to the philosophy of education. New York: Macmillan.
- Dyson, A.H., & C. Genishi. (1993). Visions of children as language users: Language and language education in early childhood. In *Handbook of research on the education of young children*, ed. B. Spodek, 122-36. New York: Macmillan.
- Edwards, C., L. Gandini, & G. Forman, eds. (1993). *The hundred languages of children*: The Reggio Emilia approach to early childhood education. Norwood, NJ: Ablex.
- Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly* 24: 17487.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.

- Fein, G. (1981). Pretend play: An integrative review. *Child Development* 52: 1095-118.
- Fein, G., & M. Rivkin, eds. (1986). The young child at play: *Reviews of research*. Washington, DC: NAEYC.
- Feuerstein, R., Y. Rand, M. B. Hoffman, and R. Miller. (1980). Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park Press.
- Frede, E., & W.S. Barnett. (1992). Developmentally appropriate public school preschool: A study of implementation of the High/Scope curriculum and its effects on disadvantaged children's skills at first grade. *Early Childhood Research Quarterly* 7 (4): 483-99.
- Fromberg, D. (1992). Play. In *The early childhood curriculum*: A review of current research, 2d ed., ed. C. Seefeldt, 35-74. New York: Teachers College Press.
- Herron, R., & B. Sutton-Smith. (1971). Child's play. New York: Wiley. Hiebert, E.H., & J.M. Papierz. 1990. The emergent literacy construct and kindergarten and readiness books of basal reading series. *Early childhood Research Quarterly* 5 (3): 317-34.
- Hirsh-Pasek, Kathy; Hyson, Marion; & Rescorla, Leslie. (1990). Academic environments in preschool: Do they pressure or challenge young children? *Early Education And Development*, 1 (6), 401-423.
- Hohmann, M., & D. Weikart. (1995). *Educating young children*: Active learning practices for preschool and child

care programs. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.

- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Howes, C., D.A. Phillips, & M. Whitebook. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development* 63: 44960.
- Hunkins, F. (1989). *Teaching thinking through effective questioning*. Boston: Christopher-Gordon.
- Hyson, Marion C., Hirsh-Pasek, Kathy, & Rescorla, Leslie. (1990). The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally appropriate practices for 4- and 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 5 (4), 475-494. EJ 423 540.
- Gallahue, D. (1993). Motor development and movement skill acquisition in early childhood education. In *Handbook of research on the education of young children*, ed. B. Spodek, 24-41. New York: Macmillan.
- Gallahue, D. (1995). Transforming physical education curriculum. In *Reaching potentials*: Transforming early childhood curriculum and assessment, volume 2, eds. S. Bredekamp & T. Rosegrant, 125-44. Washington, DC: NAEYC.

- Garbarino, J., N. Dubrow, K. Kostelny, & C. Pardo. (1992). *Children in danger*: Coping with the consequences of community violence. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind*: How children think and how schools should teach. New York: Basic.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*: The theory of multiple intelligences. New York: Basic.
- Gibson, E., & E. Levin. (1975). *The psychology of reading.* Cambridge, MA: MIT Press.
- Kamii, C., & J.K. Ewing. (1996). Basing teaching on Piaget's constructivism. *Childhood Education* 72 (5): 260-64.
- Katz, L., & S. Chard. (1989). *Engaging children minds*: The project approach. Norwood, NJ: Ablex.
- Kostelnik, M., A. Soderman, & A. Whiren. (1993). *Developmentally appropriate programs in early childhood education*. New York: Macmillan.
- Kuhl, P. (1994). *Learning and representation in speech and language*. Current Opinion in Neurobiology 4: 812-22.
- Lary, R.T. (1990). Successful students. *Education Issues* 3 (2): 11-17.
- Lazar, I., & R. Darlington. (1982). Lasting effects of early education: A report from the consortium for longitudinal studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 47, nos. 2-3, serial no. 195. Chicago: University of Chicago Press.

- Leung, C.B., & J.J. Pikulski. (1990). Incidental learning of word meanings by kindergarten and first grade children thorough repeated read aloud events. In *Literacy theory and research: Analyses from multiple paradigms,* eds. J. Zutell & S. McCormick, 23140. Chicago: National Reading Conference.
- Levy, A.K., L. Schaefer, & P.C. Phelps. (1986). Increasing preschool effectiveness: Enhancing the language abilities of 3- and 4-year-old children through planned sociodramatic play. *Early Childhood Research Quarterly* 1 (2): 133-40.
- Levy, A.K., C.H. Wolfgang, & M.A. Koorland. (1992). Sociodra-matic play as a method for enhancing the language performance of kindergarten age students. *Early Childhood Research Quarterly* 7 (2): 245-62.
- Malaguzzi, L. (1993). History, ideas, and basic philosophy. In *The hundred languages of children*: The Reggio Emilia approach to early childhood education, eds. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, 41-89. Norwood, NJ: Ablex.
- Mallory, B.L., & R.S. New. (1994). Social constructivist theory and principles of inclusion: Challenges for early childhood special education. *Journal of Special Education* 28 (3): 322-37.
- Mantzicopoulos, Panayota Y.; Neuharth-Pritchett, Stacy; & Morelock, J. B. (1994). Academic Competence, Social Skills, And Behavior Among Disadvantaged Children In Developmentally Appropriate And Inappropriate Classrooms.

Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- McGee, L., R. Lomax, & M. Head. (1988). Young children's written language knowledge: What environmental and functional print reading reveals. *Journal of Reading Behavior* 20: 99118.
- McIntyre, E. (1995). The struggle for *developmentally appropriate* literacy instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 9, 145-156.
- Morrow, L.M. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly* 5 (4): 537-54.
- Morrow, L.M., & C. Weinstein. (1986). Encouraging voluntary reading: The impact of a literature program on children's use of library centers. *Reading Research Quarterly* 21: 33046.
- Morrow, L.M., D. Strickland, & D.G. Woo. (1998). *Literacy instruction in half- and whole-day kindergarten*. Newark, DE: International Reading Association.
- NAEYC. (1996). NAEYC position statement: Technology and young children--Ages three through eight. *Young Children* 51 (6): 1116.
- Neuman, S.B. (1998). How can we enable all children to achieve? In *Children achieving: Best practices in early*

literacy, eds. S.B. Neuman & K. Roskos. Newark, DE: International Reading Association.

- Neuman, S.B., & K. Roskos. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal* 30: 95122.
- Neuman, S.B., & K. Roskos. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly* 32: 1032.
- Parker, J.G., & S.R. Asher. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychology Bulletin* 102 (3): 357-89.
- Peterson, C., Maier, S.F., & Seligman, M.E.P. (1993). *Learned helplessness*: A theory for the age of control. New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Powell, D. (1994). Parents, pluralism, and the NAEYC statement on developmentally appropriate practice. In *Diversity and developmentally appropriate practices*: Challenges for early childhood education, eds. B. Mallory & R. New, 166-82. New York: Teachers College Press.

- Pramling, I. (1991). Learning about "the shop": An approach to learning in preschool. *Early Children Research Quarterly* 6 (2): 151-66.
- Quick, B. (1998). Beginning Reading and Developmentally Appropriate Practice (DAP): Past, Present, and Future. *Peabody Journal of Education*, 73, no 3-4, 253-72.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*: Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.
- Schrader, C.T. (1989). Written language use within the context of young children's symbolic play. *Early Childhood Research Quarterly* 4 (2): 225-44.
- Schweinhart, L.J., H.V. Barnes, & D.P. Weikart. (1993). Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27. *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation*, no. 10, Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Schweinhart, L.J., & D.P. Weikart. (1996). Lasting differences: The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation*, no 12. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Shepard, L., S.L. Kagan, & E. Wurtz, eds. 1998. *Principles and recommendations for early childhood assessments.* Washington, DC: National Education Goals Panel.

- Shepard, L., & M.L. Smith. (1988). Escalating academic demand in kindergarten: Some nonsolutions. *Elementary School Journal* 89: 13546.
- Sherman, Carey Wexler, & Mueller, Daniel P. (1996). Developmentally Appropriate Practice And Student Achievement In Inner-City Elementary Schools. *Paper presented at Head Start's Third National Research Conference*, Washington, DC. ED 401 354.
- Smilansky, S., & L. Shefatya. (1990). *Facilitating play*: A medium for promoting cognitive, socioemotional, and academic development in young children. Gaithersburg, MD: Psycho-social & Educational Publications.
- Sroufe, L.A., R.G. Cooper, & G.B. DeHart. (1992). *Child development*: Its nature and course. 2d ed. New York: Knopf.
- Stern, D. (1985). *The psychological world of the human infant*. New York: Basic.
- Sternberg, R. J.(1994). *Children and thinking*. Phi Delta Kappan, 76(2): 136-38
- Stremmel, A.J., & V.R. Fu. (1993). Teaching in the zone of proximal development: Implications for responsive teaching practice. *Child and Youth Care Forum* 22 (5): 337-50.
- Sulzby, E. (1985). Kindergartners as writers and readers. In *Advances in writing research*, ed. M.Farr, 12799. Norwood, NJ: Ablex.

- Vernon-Feagans, L., D. Emanuel, & I. Blood. (1992). About middle ear problems: The effect of otitis media and quality of day care on children's language development. *Journal of Applied Developmental Psychology* 18: 395409.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wieder, S., & S.I. Greenspan. 1993. The emotional basis of learning. *In Handbook of research on the education of young children*, ed. B. Spodek, 77-104. New York: Macmillan.
- Wilen, W. (1987). *Questions, Questioning Techniques, and Effective Teaching*. Washington, DC: National Education Association.
- White, S.H. (1965). Evidence for a hierarchical arrangement of learning processes. In *Advances in child development and behavior*, eds. L.P. Lipsitt & C.C. Spiker, 187-220. New York: Academic Press.