المنهج التربوي
لتنمية الطفولة المبكرة

المنهج التربوي
للطفولة المبكرة

الفهرس

كلمة إفتتاحية 5
كلمة الأجفند 7
مقدمة 9
تمهيد 15
المبادئ التوجيهية 18
الملمح العام للطفل بعد مروره بمرحلة روضة الأطفال 20
إطار عمل المنهج التربوي لتنمية الطفولة المبكرة 21
مقاربات التعلم 43
إستراتيجيات التعلم 45
المبادئ الأساسية للتعلم المبني على اللعب والتعلم المرح 51
أنواع اللعب 53
المقاربات البيداغوجية في تربية الطفولة المبكرة 55
الملاحظة والتقييم والتعلم في روضة الأطفال 61
ملخص الجدول اليومي أو البرنامج اليومي للنشاط 107
مربي رياض الأطفال: المؤهلات ومهارات المهنة و خصائص الشخصية 108

كلمة افتتاحية

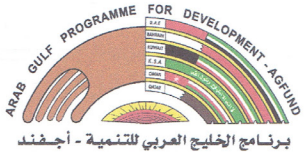
يعتبر هذا العمل القيم ثمرة جهد وتعاون فعال ومتواصل بين كل من وزارة المرأة والأسرة والطفولة وكبار السن ومنظمة الخليج العربي للتنمية هدفه الأساسي تطوير مجال الطفولة المبكرة وتمكين الأطفال من تربية ذات جودة كفيلة بتحقيق رفاههم ومساعدتهم على الوصول إلى أحسن إمكانتاهم،وفي هذا الإطار تتوجه الوزارة بالشكر إلى المنظمة والقائمين عليها على دعمهم ومساندتهم المتواصلة لقضيا الطفولة في تونس ونخص بالذكر السيدة غادة بنت منصور الدخيل كبير مسؤلي مشاريع المرأة والطفولة والسيد جبرين الجبرين مدير المشاريع بالأجفند كما تثمن جهود مركز كوثر لحرصهم على دعم ومرافقة إنجاز هذا المشروع وكذلك جهود الفريق الفني والمتكون من الخبير اللبناني الدكتور غسان العيسى مدير الشبكة العربية لتنمية الطفولة المبكرة ولجنة القراءة والمتابعة الوطنية بخبيرها الوطني الدكتور ياسين الزواري رئيس قسم علوم التربية بكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية بتونس والإطارات المختصة والإطارات البيداغوجية بالوزارة.

هذا وتعول الوزارة على الكفاءة المهنية للعاملين في مجال الطفولة المبكرة والمباشرين ميدانيا للأطفال واستعدادهم وجاهزيتهم للإضطلاع برسالتهم التربوية النبيلة ودورهم الفعال في التنشئة الإجتماعية باعتبارهم وتهيب بهم حرصهم على الإلتزام بالمبادئ الأساسية لحقوق الطفل وأخلاقيات المهنة في أداء واجبهم وحرصهم على تجويد تدخلاتهم وإتقان عملهم دون أن يدخروا جهدا في البحث والتجديد والتطوير الذاتي للقدرات بما فيه خير الطفل وصلاح المجتمع.

نزيهة العبيدي

وزيرة المرأة والأسرة والطفولة وكبار السن

كلمة الأجفند



تقديم من أجفند

يسرنا في برنامج الخليج العربي للتنمية (أجفند) أن نقدم هذه الحصيلة التنموية التربوية، المتمثلة في منهج رياض الأطفال لوزارة المرأة والأسرة والطفولة وكبار السن في الجمهورية التونسية، وهو تنفيذ وترجمة للاتفاقية التي وقعها في العام 2015 صاحب السمو الملكي الأمير طلال بن عبد العزيز، رئيس أجفند، رحمه الله، لدى انضمام تونس إلى منظومة أجفند لتنمية الطفولة المبكرة في الدول العربية.

لقد خلصت جهود أجفند إلى تصميم منظومة حديثة لتطوير مرحلة رياض الأطفال تم تنفيذها في 12 دولة عربية تتمثل في المقام الأول بإعداد إستراتيجية وطنية لكل دولة لتطوير وتنمية قطاع الطفولة المبكرة. كما يشمل هذا العمل إعداد منهج حديث وتدريب نواة من المعلمين والمعلمات على هذا المنهج في مركز وطني لهذا الغرض. ويهدف هذا العمل إلى تطوير المؤسسات التعليمية والأشخاص المنوط بهم رعاية الأطفال ورفع كفاءتهم، بما يتناسب مع احتياجات الأطفال وخصوصية مرحلتهم العمرية، وتوحيد الأساليب التربوية للتعامل معهم من خلال وضع منهج حديث، وتدريب المعلمات والمشرفات وإعداد مركز وطني للتدريب.

لقد انطلق أجفند في مشروعه لتنمية الطفولة المبكرة في البلدان العربية منذ منتصف الثمانينات الميلادية من الحقيقة التنموية التي طالما أكدها سمو الأمير طلال بن عبد العزيز، رحمه الله، وهي أن "خطط التنمية التي لا تخصص فيها مساحات معتبرة للطفولة تحمل أسباب إخفاقها... وإذا لم تحل مشكلات الطفولة العربية فستظل طموحاتنا نحو المستقبل قاصرة، وخططنا متعثرة، لأننا دوماً سنفاجأ بأناس لم نكن نضعهم في الحسبان ولم نكن نقيم لهم وزناً، أصبح لزاماً على المجتمع استيعابهم في مؤسساته التعليمية والصحية، وغيرها".

فشكر لكل المخلصين الذين أسهموا في هذا المشروع بفكرهم ورأيهم وجهدهم.

مقدمة

1) التربية في الطفولة المبكرة لماذا ؟ الغايات، الأهداف العامة :

انخرطت الجمهورية التونسية منذ الاستقلال في مسار تحديثي قوامُه التعليم الإجباري والمجاني، الصحة العمومية وتنظيم الأسرة وهو ما يُفسّر المنزلة المرموقة التي حَظيت بها تربية الناشئة في إطار سياسة الدولة وميزانياتها مثلما تؤكده الإصلاحات التربوية الكبرى الثلاث التي عرفتها بلادنا سنة 1958 ثمّ الإصلاح الجذري لسنة 1991 فإصلاح سنة 2002. ولعلّ هذا يعكس عمق الوعي بقيمة التربية من حيث هي رهان حضاري، تنموي وتحديثي وشرط إمكان نموّ الطفل وبناء المُواطنة الفاعلة.

إذ يتميّز الطفل البشري عن سائر الكائنات الحية الأخرى بمفارقة تنحت كيانه على الصعيد الاتروبولوجي، فهو من ناحية أوهن الكائنات عند الولادة، رغم المؤهلات والإمكانات التي يحملها، وهَنٌ يُجسّده العجز عن تلبية حاجاته الطبيعية بمفرده، ممّا يجعل منه كائنا اجتماعيا بامتياز يحتاج إلى رعاية الكبار (Un être vulnérable)، وهو من ناحية ثانية، واعتبارا لهذا الوهن عينه، يتوجّب عليه أن يتعلم كلّ شيء حتى يضمن ديمومته في العالم. قَدَرُهُ في ذلك أن ينحت هويّته الإنسانية بذاته من خلال صلته بالمحيط العائلي والتربوي ما قبل المدرسي فالمدرسي، فينعتق تدريجيا من القصور وتنمو قدراته الفيزيولوجية والعاطفية والاجتماعية والذهنية. فالتربية هي الماهيّة التاريخية للإنسان، أي ما به يتحقق الإنسان من حيث هو كائن اجتماعي يُبدع الرّموز والتقنيات والعلوم ويتذوّق الجمال ويبني المؤسسات والنظم السياسية والدّساتير.

يعني ذلك أنّ تربية الناشئة بما هي جملة من الممارسات القصدية

والمنهجية يضطلع بها مربّون وتتجسّد في مرافقة الأجيال الجديدة ومساعدتها على اكتساب جملة من السلوكات والمهارات وبناء المعارف وتبنّي القيم الإنسانية قصد تمكين هذه الأجيال من تحقيق نموهم الشامل واستقلاليتهم المعرفية والوجدانية والمعنوية، تقتضي - أي الممارسات التربوية- من الكبار تحمّل مسؤوليّاتهم نحو النّاشئة.

يتعلّق الأمر هاهنا بمسؤولية حماية الأطفال وتوفير أسباب الصحة والنموّ والعيش الكريم، ومسؤوليّة دمجهم التدريجي في عالم الثقافة بما هونسيج معقّد من المؤسسات والقوانين والمعارف والفنون والتكنولوجيات ونظام إنساني من المعارف والرّموز والقيم يسبق في تشكّله الجيل الجديد وبما هو.

لأجل ذلك أولت التشريعات الحديثة اهتماما خاصّا بالطفولة الصغرى والطفولة عمومًا وأدرجت حقوق الطفل ضمن حقوق الإنسان. ولأجل ذلك أيضا أصبحت التربية في عصر الحداثة شأنًا دُوليّا Affaire d'Etat تُشرّع بمقتضاه نظام إجبارية التعليم الابتدائي ومجانيّته الذي ما فتئ يتطوّر ليشمل التعليمين الإعدادي والثانوي والتربية ما قبل المدرسية الممتدّة بين الثلاث والست سنوات.

2) فلسفة المنهج التربوي للطفولة المبكرة ومنطلقاته:

- المنهج التربوي :

المنهج التربوي للطفولة المبكرة ما قبل المدرسة هو برنامج تعلّم شامل ومتكامل للأطفال بين ثلاث وستّ سنوات، برنامج يتمحور حول الطفل من حيث هو كائن ينمو وذات قابلة للتعلم، ويهدف إلى إرساء أساس متين للتعلم والنموّ في السنوات المبكرة ضمن وسط تربوي آمن قوامه بيداغوجيا اللعب والحياة والسعادة وتعزيز النمو الشامل (الحسّي الحركي، العاطفي، الاجتماعي والذهني) لكل الأطفال.

- منطلقات المنهج التربوي ومبادئه :

يستمدّ المنهج التربوي للطفولة المبكرة أسسه ووجاهته من التصور الحديث للطفولة من ناحية ومن المخزون الحداثوي للنظام التربوي التونسي. كما يتجذّر في جملة من المبادئ نذكر منها أساسًا مبدأ قابليّة التربية Le principe d'éducabilité ومبدأ الانصاف L'équité وتكافؤ الفرص L'égalité des chances.

أ) التصوّر الحديث للطفولة :

يُعدُّ نسيان الطفولة من المفارقات الغريبة التي تخصّ الفكر الغربي القديم فالدّساتير اليونانية والرومانية القديمة على ثرائها لم تُول الطفل العناية والحماية اللازمين إذ لم يكن التخلي عن الأطفال وتعمّد قتل الآباء لأبنائهم سلوكا إجراميا بحكم أن الطفل كان يُعتبرُ ملكًا لأبيه له عليه حق الحياة والموت. وقد اقتضى الأمر حلول الديانات السماوية (اليهودية ثم المسيحية فالإسلام)[1] ليُشرّع التحريم القطعي لقتل الأطفال والتخلي عنهم.

ولئن طبعت هذه النظرة السلبية للطفولة الموروث الغربي إلى غاية عصور النهضة والحداثة، إمّا عبر نسيان الطفولة أو عبر اختزال الطفل في صورة الكهل الصغير adulte en miniature. فإنّ الفكر الانسانوي الذي أنتجه فلاسفة ومفكرو عصر النهضة الغربي، كان حمّالاً لصورة إيجابية للطفولة، ستشرّع للتصور الحديث للطفل، بما هي لحظة أساسية ومصيرية في نموّ الذات الانسانية، جديرة بأن ينعم بها كل الأطفال ويعيشونها لذاتها، لحظة تتميّز باستقصاء الطفل لمحيطه الاجتماعي والفيزيائي والتربوي وبنائه التدريجي لتجربته في العالم ممّا يمكّنه من الارتقاء إلى وضع الذات المتعلمة التي تبني الخطط الذهنية والتمثلات.

1/ يتنزل ذلك في سياق التحريم القطعي للقتل « tu ne tueras point » (le pentateuque, la torah, livre de l'exode, ch 20 vers 13

«ولا تقتلوا أولادكم من إملاق نحن نرزقكم وإياهم إن قتلتم كان خطأ كبيرا» (الإسراء 31)

«وإذا الموءودة سئلت بأي ذنب قتلت» (التكوير الآية 8 و9).

وقد تجسّد التصور الحديث للطفل فلسفيا وبيداغوجيا مع فيلسوف الأنوار جان جاك روسو ومؤلفه البيداغوجي «إميل أو في التربية» الذي يُعدّ رافدا من روافد الثورة الكوبرنيكية في مجال التربية، أي الثورة التي أصبح الطفل بمقتضاها ذاتا تربوية Sujet de l'éducation ومحورا للوضعية التربوية لا فقط من الناحية النفسية بل وكذلك من الناحيتين المعرفية والبيداغوجية اعتبارا لصلة البناء والمعنى التي تربطه بالمعرفة منذ الطفولة المبكرة.

ثمّ تبلور هذا التصوّر الحديث للطفولة مع اكتشافات علم نفس النموّ التي جدّدت منذ القرن الماضي فهمنا للتعلم والمعرفة بما في ذلك المعرفة العلمية والتربية لا سيّما من خلال النماذج البنائية(بياجيه) والبنائية الاجتماعية (فيقوتسكي، برونار، مينيي ودواز...)

ب) مبدأ قابليّة التربية:l'éducabilité

يتضمن التصوّر الحديث للتربية والطفولة منذ روسّو والبيداغوجيات الجديدة l'éducation nouvelle مبدأ فلسفيا وإيتيقيا éthique يؤسّس للوظائف التربوية من حيث هي ممارسة إنسانية métier de l'humain ويرسم الملمح المهني أو الهوية الوظيفية للمربي La raison d'être de l'éducateur.

إذ يعد هذا المبدأ شرط إمكان التربية من حيث هي ممارسة إنسانية قصدية ومنهجية تقتضي مرافقة المربين للأجيال الجديدة قصد تمكينهم من تملك المهارات والمعارف والعلوم وتبيني القيم. هذا المبدأ هو بمثابة المصادرة الأيطيقية التي يُسلّم المربي بمقتضاها بقدرة الذوات التي يتوجّه إليها بالتربية النمو والتعلم والارتقاء إلى وضعية أفضل (اكتساب خبرات أكثر، تعميق التجربة، بناء معارف جديدة، إعادة الدمج الاجتماعي والمهني، الخ...) سواء تعلق الأمر بأطفال صغار، بأطفال متمدرسين، بشباب أو بكهول، أسوياء أو ذوي حاجات خصوصية.

وتجدر الإشارة هاهنا إلى أن الموروث البيداغوجي الحديث يزخر

بأسماء لامعة من البيداغوجيين الذين أثبتوا بيداغوجيا الأبعاد الانسانوية للوظيفة التربوية، نذكر مثلا البيداغوجية الايطالية ماريا مونتسوري والبلجيكي أوفيد دي كرولي والفرنسي سيلستانفريناي كما يمكن الإشارة إلى البيداغوجي البرازيلي باولو فرايرالذي نجح في إبداع طرق بيداغوجية تمكّن الكهول من حذق القراءة والكتابة في بضع أسابيع وعتقهم بذلك من الأمية ومخلفاتها.

فالبيداغوجي/ المربي هو إنسانوي بامتياز، يستمد شرعية ممارسته التربوية من إيمان راسخ في قدرة الذوات المتعلمة على التعلم إيمانا في الإنسان بما هو طاقة من الإمكانيات (potentialités)[2] ومشروع يتحقق عبر وساطات بيداغوجية وتعليمية شتّى.

يعني ذلك أن مبدأ قابلية التربية هو في نفس الوقت مبدأ إيطيقي وبيداغوجي يشرع للتربية من حيث هي وظيفة إنسانية بامتياز ويضع المربي بيداغوجيا إزاء مسؤولية سامية ألا وهي الوساطة البيداغوجية la médiation pédagogique التي تشترط البحث المتواصل عن آليات حفز الذوات المتعلمة على فهم العالم وتنمية دافعياتها نحو المعارف والعلوم والفنون والتكنولوجيا وبناء معنى الوضعيات التربوية رغم الفشل في ذلك أحيانا وعدم استعداد الذوات المتعلمة التلقائي لذلك.

يترتب عن هذا أن إيطيقا أو أخلاقيات الممارسة التربوية هي في نفس الوقت أخلاقيات مبدئية éthique de conviction (الإيمان بقدرة الطفل على التعلم والنمو والرقيّ) وأخلاقيات المسؤولية éthique de responsabilité مسؤولية المربي تجاه دمج الطفل تدريجيا في العالم عبر تمكينه من والتعلم والإقتدار الذهني وتحصيل المعارف والكفايات.

الدكتور ياسين الزواري

2/ يقول فيقوتسكي في هذا السياق يزخر الإنسان في كل لحظة بإمكانات لم تتجسد بعد، l'hommeestplein à chaque minute de possibilités non réalisées.

تمهيد

اعتبارا لما يتطلبه الإستثمار في تنمية الزاد البشري من تدخلات وبرامج وما تكتسيه مرحلة الطفولة المبكرة من أهمية في بناء شخصية الفرد ورفاهه تسعى تونس إلى إيلاء هذه المرحلة النمائية المكانة التي تستحقها ضمن خياراتها الإستراتيجية وذلك تناغما مع مبادئ دستور 2014 في فصله 47 وكذلك مع السياق العالمي المتصل بأهداف التنمية المستدامة 2015 - 2030 وخاصة الهدف الرابع المتعلق بضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.

وعملا على وضع الآليات الملائمة لتحقيق هذا الهدف في نقطته الثانية والراميةإلى ضمان أن تتاح لجميع الفتيات والفتيان فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي تم وضع الاستراتيجية الوطنية متعددة القطاعات لتنمية الطفولة المبكرة والتي تُعنى بتحقيق النمو الشامل والمتوازن للأطفال من مرحلة ما قبل الولادة إلى سن 8 سنوات في مختلف أبعاده البدنية والذهنية والنفسية والاجتماعية...

وتتضمن هذه الإستراتيجيا جملة من المحاور الأفقية الرامية بالأساس إلى النهوض بجودة الخدمات الصحية والتربوية والاجتماعية والحمائية وإتاحتها لجميع الأطفال في هذه المرحلة مع ضمان ديمومتها وفاعليتها بشكل منصف وملائم لاحتياجات الأفراد والمجتمع.

وقد حرصت الاستراتيجية على مجاراة التوجه العالمي فيما يتعلق بالنهوض بتربية الطفولة المبكرة وتنميتها من خلال تطوير المناهج التربوية في مجال الطفولة المبكرة وتطوير كفايات العاملين بها ومساعدتهم على التنمية المهنية.

وفي هذا الإطار يتنزل إعداد المنهج التربوي للطفولة المبكرة طبقا للمقاربة بالمنهاج التي يمثل مرحلتها الأولى والأساسية، يليه في ذلك

المرجعي المهني لمربي الطفولة المبكرة وأدلة التكوين المستمر وتنمية الكفاءات للعاملين بهذا المجال.

ويعتبر المنهج من أوكد الضروريات لتوحيد المقاربات والمضامين والممارسات التربوية وتمتيع الأطفال بتربية ذات جودة متاحة ومنصفة تساعدهم على تحقيق أحسن إمكاناتهم وتنشئتهم تنشئة متوازنة خاصة في ظل واقع متعدد ومختلف السياقات.

يمثل إعداد هذا المنهج أحد مكونات مشروع النهوض بمنظومة الطفولة المبكرة الذي انطلق سنة 2016 والذي يتم العمل عليه بالتعاون بين وزارة المرأة والأسرة والطفولة وكبار السن و منظمة الخليج العربي للتنمية «الأجفند» وبتمويل منها في إطار اتفاقية شراكة. وتتمثل المكونات الأخرى في إعداد حقيبة بيداغوجية متكونة من وسائل ومعينات تربوية مكملة لمضامين المنهج ثم مرحلة تكوين مكونين وتدريب المربين العاملين برياض الأطفال على تطبيق هذا المنهج واستغلال الأدوات المنتجة في إطار هذه الحقيبة.

يتوجه هذا المنهج بالأساس إلى مربي الطفولة المبكرة في المرحلة العمرية 3 - 5 سنوات ويحرص في مضامينه على تحقيق الترابط والتواصل البيداغوجي بين مختلف البيئات التربوية وبالاساس البيئة العائلية ثم لاحقا الحياة المدرسية الاجتماعية وذلك في إطار مقاربة نمائية شاملة ومندمجة تأخذ بعين الاعتبار خصائص البيئة الاجتماعية والثقافية والفروقات الفردية للأطفال لتعدّهم للاندماج في المجتمع بما يحتاجه ذلك من صلابة ومرونة في التعامل مع صعوبات الحياة.

كما يتوجه إلى المشرفين المباشرين للمربين لتقييم أدائهم ومرافقتهم لتجويد تدخلاتهم وملاءمتها مع احتياجات الأطفال وإلى المسؤولين على وضع التوجهات والبرامج التربوية لاستيقاء المؤشرات التي تبنى عليها استراتيجياتهم لتطوير منظومة تنمية الطفولة المبكرة وقيس اثر التدخلات على رفاه الطفل ونمائه في مختلف البيئات التربوية.

وباعتبار أن الأولياء شريك فاعل في التنشئة السليمة والمتوازنة للطفل فإن المنهج يمثل لهم القاعدة التي تبنى عليها برامج التربية الأسرية الإيجابية والتي من شأنها أن تدعم جهود بقية المتدخلين بشكل تكاملي ومنسق يخدم الأهداف النمائية والتربوية للطفل.

ويستند إطار المنهج إلى أهداف نمائية مبوبة إلى ستّة مبادئ تعتمد بالتوازي من من أجل توجيه الممارسة التربوية إيجابيا وترشيدها بمختلف البيئات التربوية في السنوات الأولى للطفولة وتتمثل هذه المبادئ أساسا في:

1- التّجارب الإيجابيّة في الطّفولة المبكِّرة تُرسي الأساس للسّلوك الإيجابي، الصّحّة، الرّفاه والتّعلُّم مدى الحياة.

2- الشّراكات معَ العائلات والمجتمعات المحلّيّة إحدى أهم أساسات العملية التربوية.

3- احترام التّنوُّع والإنصاف والدّمج ضروريّ.

4- البّرنامج المخطّط الهادف يدعم التّعلُّم والنمو.

5- اللّعب والاستكشاف مقاربات تعلّميّة تستفيد منَ الفضول الطّبيعيّ لدى الأطفال وحيويّتهم.

6- المربّون المطّلعون والمتجاوبون والمتأملون في ممارساتهم هُم أساس نجاح التربية.

II. المبادئ التّوجيهيّة :

يمثل «المنهج التّربويّ لتنمية الطّفولة المبكّرة» بَرنامجَ تعلُّم تكامُليٍّ للأطفال بين ثلاث وخمس سنوات وهو ملائمٌ نمائيًّا للطفل في هذه المرحلة ويتمحور حوله، غايته في ذلك إرساءُأساس متين للتّعلُّم في السّنوات المبكّرة ضمنَ بيئة آمنة وراعية تقومُ على اللّعب وتعزّزُ النّموّ الجسديّ، الاجتماعيّ، العاطفيَّ والذّهنيَّ لجميع الأطفال ودون تمييز.

ويوفر المنهج فرصا للأطفال لبناء معارفهم بأنفُسهم من خلال التّفاعُل مع مربين داعمينَ ومساندين لهم في إطار وضعيات وأنشطة عمليّة وسياقات تعلُّمية ذات مغزى.

الأهدافُ الأساسيّةُ لـ «المنهج التّربويّ لتنمية الطّفولة المبكّرة» هي:

- بناءُ أساس متين وثري للتّعلُّم في السّنوات المبكّرة في إطار تكريس مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص لجميع الأطفال.
- مساعدةُ الأطفال على الانتقال السّلس منَ البيئة المنزلية إلى بيئة الروضة أو مؤسسة التربية في الطفولة المبكرة إلى بيئة المدرسة.
- مساعدة الأطفال على اكتساب المنافع العديدة المثْبتة للتّعلُّم من خلال العلاقات واللّعب والاستطلاع.
- وَضْعُ الأطفال على طريق التّعلُّم مدى الحياة وتغذيةُ المهارات الّتي سيحتاجونَ إليها منَ أجل الازدهار في عالَم اليوم والغد.
- غرس قيم المواطنة والتسامح وتقبل الآخر والإنفتاح على الثقافات الأخرى لدى الأطفال
- تربية الأطفال على قيم الإعتدال والإعتماد على الذات

وتنمية عوامل الحماية الذاتية لديهم

- تنمية الصلابة النفسية لدى الأطفال ومساعدتهم على تنمية الذكاء العاطفي لديهم
- تنمية الثقة والإعتزاز بالذات والشعور بالإنتماء للمجموعة والوطن بصفة عامة.
- تنمية المهارات الحياتية الأفقية والقدرة على النقد الذاتي وحل المشكلات والتفكر النقدي والإبداعي

III. الملمح العام للطفل بعد مروره بمرحلة روضة الأطفال

طفل يتمتع بالرفاه والنمو الشامل والمتوازن والقدرةعلى الحماية الذاتية

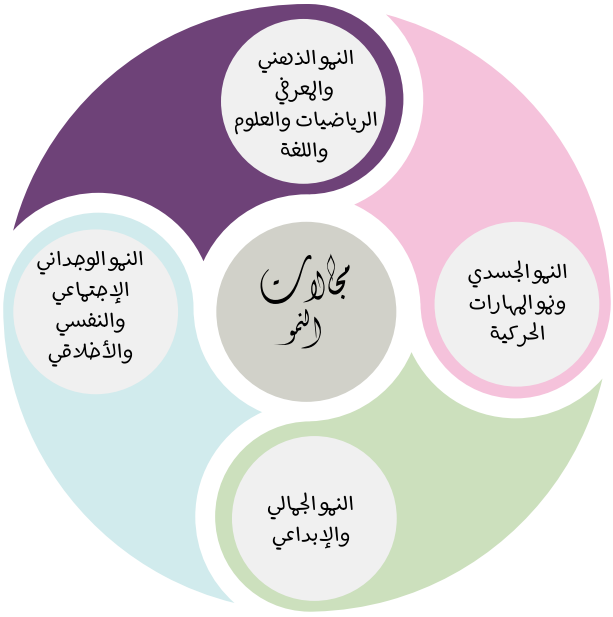
IV. إطار عمل «المنهج التربوي لتنمية الطفولة المبكرة» :

تقديم:

يعتمد إطار عمل «المنهج التربوي لتنمية الطفولة المبكرة على أساس متين من النّظريات والأبحاث. وهو يتكوّن من جملة المعارف والمهارات والقدرات والمفاهيم التي يجب أن يكتسبها الأطفال، وخارطة الخبرات التعلّميّة التي ستبنى عبرها هذه المكتسبات. ويرتكز المنهج على الإعتبارات التالية:

* تفرّد الطّفل la singularité de l'enfant
* أهمية التعلم النشط l'apprentissageactif
* أهميّةالعملفي إطار مجموعة le travail enéquipe
* شمولية النمو le développementholistique

وهو منظّم على أساس أربعة مجالات للنمو :



يعد التقسيم إلى مجالات للنمو تقسيما للضرورة المنهجية التي تختلف باختلاف المقاربات والنظريات التي يستند إليها هذا التقسيم والتي تعتمده بغاية تسهيل دراسة مكونات وخصائص النمو ومعرفة التقدم والتطور النمائي لمهارات وقدرات الأطفال. لكن النمو بصفة عامة يبقى وحدة متكاملة تترابط وتتداخل فيها هذه المجالات وهو ما تعكسه بصفة جلية معايير ومؤشرات الأداء بكل مجال والتي تكون أحيانا متقاربة.

تصف معايير ومؤشرات الأداء إنجازات التعلّم المناسبة لخصائص نمو الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وتمهّد أساسًا لخبرات تعلّم مستقبليّة ناجحة وتعطي توقعات تعلّم مبوبة ضمن ستّة نطاقات وهي: النمو النفسيّ والاجتماعيّ والعاطفيّ، واللّغة، والرياضيّات، والعلوم والتكنولوجيا، والصحّة والنّشاط البدني، والفنون.

والمقصود بتوقّعات التعلم ليس مجموعة من المهارات المنفصلة التي سيتم تطويرها بل هي جملة تمشيات التفكير في مختلف المراحل النمائية للأطفال الصغار وتحتوي على سلسلة متّصلة من المفاهيم والمهارات المناسبة لمرحلة الطفولة المبكرة، من ذلك مهارات التفكير النقدي.

على سبيل المثال، يحتوي مجال نمو التعبير الإبداعي والجمالي على مؤشّر الأداء « لعب دور/تقليد شخص أو شيء ما، والتحدّث بالطريقة /النغمة الخاصة بذلك الشخص/الشيء»ويتطلب هذا المؤشّر أيضا تمثّلا ذهنيا واجتماعيا للشّخص أو الشيء، ومهارات لغويّة شفهيّة (صوت ونغمة ومفردات) ومهارات جسديّة لتقليد حركات الآخرين.

يستهل القسم المتعلق بكل مجال بمقدمة ونظرة عامة، تليهما أهداف وغايات البرنامج والمعايير التي تصف ما يجب أن يعرفه الأطفال في نهاية سنوات رياض الأطفال وما يجب أن يكونوا قادرين على القيام به في مجال النمو المقصود والذي ينبني عليه ملمح التخرج للطفل في نهاية هذه المرحلة.

1. معايير النمو طبقا للمجالات:

- معايير النمو الوجداني الاجتماعي والنفسي والأخلاقي:

تقديم:

يشمل هذا المجال تعلّم الأطفال ونموّهم في كل ما يتعلّق بالوعي بارتباطهم مع الآخرين وعلاقاتهم بهم ومشاركتهم باعتبارهم جزء من مجموعة ومن مجتمع محلي ومن عالم طبيعي محيط بهم. كما يشمل فهمهم لهذه العلاقات وللمجتمع المحلي وتَمَثُّلَهم للطرق التي يتواصل ويتفاعل عبرها الأشخاصفيما بينهم ومع محيطهم الخارجي.

يتضمن النمو العاطفي والإجتماعي والنفسي كذلك تعلّم الأطفال ونموّهم في المجالات المرتبطة تفكيرهم ومشاعرهم وإدراكهم واحترامهم لاختلافات الآخرين في التفكير والمشاعر.كما يشمل العمليات المتعلقة بتنظيم مشاعرهم، والتكّيف مع التشتّت، وتقييم نتائج الأفعال وعواقبها بطريقة تمكّنهم من الانخراط في التعلّم، إضافة إلى نمو صحتّهم البدنيّة والعقليّة ورفاهه (bienêtre).

يتعلّم الأطفال الصّغار بشكل أفضل عن المجتمع من خلال سياقات ذات معنى أو مغزى ومن خلال الانخراط في تجارب حقيقيّة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بحياتهم وخبراتهم الشخصيّة كما يتعلمون بالمشاهدة l'ap-prentissage vicariant من خلال ملاحظة سلوكيات ومواقف الآخرين من الأقران والكبار.

وتستند التعلمات الاجتماعيّة ضمن «المنهج التربوي لتنمية الطفولة المبكرة» إلى أنماط حياة الأطفال وتاريخهم الشخصي وبيئاتهم المنزلية وعائلاتهم وما يعيشونه من مواقف ومشاعر وخبرات عاطفية. ويمتد أيضا عالمهم الاجتماعي ليشمل روضة الأطفال والمجتمع المحلي المحيط بهم مع ضرورة ترابط هذه البيئات والسياقات ضمن أنساق يسهل استيطانها من قبل الأطفال.

ويعتبر البرنامج اليومي للنشاط أحد هذه الأنساق التي تشجع الأطفال على استخدام مهاراتهم الاجتماعيّة، فالترتيب الزمني الذي تم التعود عليه واستبطانه تصبح فتراته أو أجزاؤه متوقعة وهو ما يساعد الأطفال على الشعور بالإطمئنان والراحة فيما يتعلق بما سيحدث خلال النهار، وينمي لديهم التفكير الاستباقي l'anticipation ويمكنهم من التوقع والافتراض حول قواعد النشاط والمجموعة والسلوك المقبول...

يحتاج الأطفال للوصول إلى نتيجة معينة إلى فضاء ومساحة زمنية لكي يكونوا قادرين على التفاعل بشكل مناسب. وينبغي أن تثير المواد وفرص اللّعب اهتمامهم وتخلق لهم تحدّيات باستمرار تكون مشجعة ودافعة لهم للتقدم وتطوير خبراتهم. ويساعدهم التعلم الاجتماعي من التجارب اليوميّة في بيئتهم التعلّميّة على تلبية حاجتهم إلى تطوير مهاراتهم في الإدارة الذاتيّة ومهارات المشاركة الاجتماعيّة والتعاون وتبادل وتطوير مهاراتهم في مجال المساعدة، إذ يتعلّمون الاختلاط. والتطبع الاجتماعي الذي يعتمد في نجاحه على مهارات نمائيّة أخرى لعل أبرزها التحكم في المشاعر والتعبير عنها بشكل مناسب، وتطوير التعاطف l'empathie وتنمية المهارات الاجتماعيّة وهو ما يعبر عنه في بعض المراجع بالذكاء العاطفي intelligence émotionnelle.

ولروضة الأطفال دور هام في تنمية القيم الأخلاقية لدى الأطفال وغرس قيم المواطنة والتعايش والتواصل الإيجابي مع الآخرين واحترامهم من خلال ما يقتضيه التفاعل داخل المجموعة من مبادئ وأسس يتعلم الطفل احترامها والإلتزام بها تدريجيا وبمساعدة الكبار (المربين والأولياء...).

- غايات المنهج:

في نهاية مرحلة رياض الأطفال، يكون الأطفال متمكّنين من تطوير ما يلي:

1- إظهار الفضول والإبداع والتوجيه الذاتي والمثابرة في أوضاع

التعلم

2- القدرة على وصف أنفسهم عبر استخدام عدة خصائص أساسيّة

3- إظهار الوعي بشعورهم وبشعور الآخرين وأحاسيسهم.

4- المشاركة في وضعيات جماعيّة وممارسة ضبط النّفس خلالها

5- التفاعل بشكل مناسب مع الأقران والكبار.

6- إبداء الوعي بالقيم الأخلاقية والدينية وقيم المواطنة

7- استخدام استراتيجيّات مناسبة عمريًّا لحلّ النزاعات

8- إدراك أوجه التشابه وأوجه الاختلاف

- معايير المحتوى

ستوفّر برامج تربية الطفولة المبكرة فرصا من أجل:

النمو الشخصي الاجتماعي

الانخراط في نشاطات يختارونها أو يخترعونها، وإظهار التوجيه الذاتي في استخدام المواد

المحافظة على الانتباه للمهام

إظهار فرح أو رضا عند إنهاء مهمة أو حل مشكلة

التعريف عن أنفسهم بالاسم الأول واسم العائلة

التعريف عن أنفسهم بالعائلة والجنس

استخدام الكلمات للتعبير عن المشاعر أو الأحاسيس

إظهار تعاطف مع الآخرين والاهتمام بهم

المشاركة في نشاطات على صعيد جماعي كبير أو صغير

التمكن من الانتقال من نشاط إلى آخر

اتّباع القواعد التنظيمية بقاعة النشاط والفضاء الخارجي

الوعي بالتريب الزمني لبرنامج النشاط اليومي واتّباعه

التفاعل مع طفل أو أكثر، والبدء باللعب أو العمل التعاوني

المبادرة والدخول في موقف تمثيلي

إظهار التعاطف مع الآخرين والاهتمام بهم

طلب المساعدة من أقران أو من الكبار

اظهار احترامه لقواعد المجموعة

6-2 احترام الآخر وتجنب الإساءة له وللمجموعة

6-3 الإقبال على أنشطة تنمية حس المواطنة والمحافظة على ممتلكاته الشخصية وممتلكات المجموعة

استخدام الكلمات لتحديد النزاع

الانخراط في تطوير حلول والعمل على حل النزاعات

طلب المساعدة من الكبار عند الانخراط في نزاع

ذكر وجهيْ تشابه بين الأطفال ووجهيْ اختلاف

التفاعل مع مجموعة متنوعة من الأطفال في البرنامج

- معايير النمو الذهني والمعرفي (الاستطلاع والجوانب النمائية للرياضيات والعلوم واللغة)

لدى الأطفال ميل طبيعي للتعجب والفضول ورغبة في الاستطلاع والتساؤل والبحث عن إجابات، كما لديهم اهتمام بالاستكشاف والتحقيق لكي يروا كيف تعمل الأشياء ويفهموا لماذا تحدث بعض الأمور وعلاقتها ببعضها وببعض الظواهر المحيطة بها .

ويعتمد «المنهج التربوي لتنمية الطفولة المبكرة» على الفضول الطبيعي للأطفال ورغبتهم في فهم بيئتهم، ولكن هذا الفضول أو حب الإطلاع الطبيعي يبقى غير كاف وينبغي على المربين استخدام التعلّم القائم على الاستطلاع من أجل البناء على رغبة الأطفال العفويَّة للاستكشاف وتوجيهها تدريجيًّا لكي تصبح أكثر تركيزًا ومنهجيّة.

العلوم : جوانب التعلم القائم على الاستطلاع

* غايات المنهج:

في نهاية مرحلة رياض الأطفال، سيكون الأطفال قد تمكّنوا من تطوير ما يلي:

9- حب التعلم والفضول الطبيعي بشكل مناسب عمريًّا، وتطوير سمات تعلّمية فعالة مثل طرح الأسئلة واستخدام حواسهم من أجل الاستكشاف والتفاعل مع بيئتهم، والإصرار عند حل المشكلات

10- مهارات علميّة ناشئة مثل الملاحظة والاستكشاف والتوقّع وبيان السبب والأثر، والتأمل وحلّ المشكلات، والترابط مع خبرات سابقة.

1. النمو الذهني والعلوم

- معايير المحتوى في مجال التفكير العلمي:

ستوفّر برامج التربية في الطفولة المبكرة فرصًا من أجل:

طرح الأسئلة وإبداء الملاحظات والتعليق على التجارب
استكشاف المحيط المادي من خلال استخدام الحواس الخمس
استكشاف، مختلف أنواع الكائنات وملاحظتها ووصفها
البحث، المقارنة، وملاحظة التغيرات في محيطه القريب
استعمال وسائل وأدوات للقيام بتجارب علمية بسيطة
اكتساب تجربة في استخدام التكنولوجيا
استخدام لغة تظهر فهما لمبادئ علمية تفسر أسباب حدوث الظواهر الطبيعية كالمطر وتواتر الليل والنهار.

2. تعلم الأعداد/الجوانب النمائية في تعلم الرياضيات

يشدد «المنهج التربوي لتنمية الطفولة المبكرة» في مفاهيمه الأساسية على استخدام الرياضيات كأداة لإشراك الأطفال في عمليات البحث عن المعنى والاستكشاف من أجل تعزيز التعلّم الأمثل للرياضيات، ويركّز على مساعدة الأطفال على تعلّم الرياضيات عبر استكشاف المفاهيم ومناقشتها في إطار سياقات ومواقف الحياة اليومية مما ينمي قدرتهم على فهم واستيعاب المفاهيم الرياضية الأساسية التي تمكّنهم ليس فقط من حل المسائل الأساسيّة، بل أيضًا من معرفة كيفيّة تطبيقها واستخدامها في وضعيات جديدة.

تشكّل كل مهارة في الرياضيات مفهوما نمائيًّا في حد ذاته، ومن أجل التمكن من مفهوم ما على الوجه الأكمل، يحتاج الطفل إلى استيعاب هذا المفهوم وتمثله عَلى جميع الأوجه وفي مختلف درجات الصعوبة

المشتمل عليها. ويمر التمكّن من مفهوم رياضي ما من المستوى الأدنى وهو الفهم الحدسي إلى المستوى الأقصى وهو الذي يمكن للطّفل أن يشرح فيه كيف وصل إلى نتيجة معيّنة مع تفسير تعقيدات المفهوم الذي هو بصدده، وبين هذين المستويين من التمكن توجد درجات متوسطة أو جزئية من الفهم والإتقان يمر بها الطفل من أجل الوصول إلى المستوى الأعلى طبقا للنسق النمائي الخاص به.

إن إتقان المفاهيم الرياضيّة مسار نمائي وتراكمي يصل الطفل فيه إلى الاتقان بصفة تدريجية وطبقا لتسلسل معين يتداخل مع مجالات النمو الأخرى (Brousseau) ولا يقتصر هذا التمشي النمائي على نمو المنطق الرياضي بل هو موجود في جميع الاختصاصات التي تخضع بدورها إلى منطق نمائي متداخل.

إن أنجح عمليات التعلّم تلك التي يخطّط فيها المربي تجارب في مجال الرياضيات قائمة على فهم النمو الشامل للطفل إذ يحتاج هذا الأخير إلى:

- القدرة الذهنيّة على القيام بالنشاط الحسابي
- القدرة على فهم لغة التعلم، بما في ذلك مفردات الرياضيات
- التحكّم الحركي الدقيق الملائم لاستخدام المواد
- النضج العاطفي للتعامل مع متطلبات النشاط لتجنب الإحباط ووضعيات الحرمان للطفل.

• غايات المنهج:

في نهاية مرحلة رياض الأطفال، سيكون الأطفال قد تمكنوا من تطوير ما يلي:

التمكن من مهارات متعلّقة بالرياضيات مثل الفرز والمطابقة، والمقارنة والمقابلة، والقياس، والفهم الأولي للأرقام، وتعريف

النسب، والوعي المكاني.

فهم الخصائص والصفات المشتركة للأشياء.

- معايير المحتوى (التفكير الرياضي)

ستوّفر التربية في الطفولة المبكرة فرص ا للأطفال من أجل:

- النمو الذهني والرياضيات

إبداء الوعي المكاني من خلال إثبات فهمه للموقع (position) أو الترتيب (ordre).

التعرّف على الأنماط البسيطة وتكرارها أو توسيعها

خلق وتكرار أنماط وأشكال عبر استخدام مواد متعددة

فرز الأشياء من خلال خاصية أو أكثر وإعادة جمعها بناء على صفة جديدة

ترتيب أشياء متعددة بناء على خاصيّة معينة

استخدام أدوات القيس المعروفة لقياس أغراض

إظهار فهم التطابق العددي (رقم برقم) عند العد

إظهار الفضول والاهتمام المستقل في النشاطات المتعلقة بالأعداد

تقدير عدد الأغراض والتأكد منه

إظهار فهم تتالي الأحداث والفترات الزمنية

جمع المعلومات وتنظيمها وعرضها.

تطوير اللغة والقراءة والكتابة

• تطوير اللّغة الشفهيّة

تعتبر اللّغة الشفهيّة أساس القراءة والكتابة والتفكير والتنشئة الاجتماعيّة في جميع اللغات. ولفهمها واكتسابها والبناء عليها يحتاج الأطفال الصّغار إلى خوض تجارب تَعلّم تساعدهم على تعزيز إمكاناتهم اللغوية وتطويرها. ويبدأ تأسيس نمو اللّغة والقراءة والكتابة منذ الولادة بشكل بنائي مستمر من خلال التفاعل والتواصل مع الكبار والأطفال الآخرين في المنزل وروضة الأطفال والمجتمع المحلي والمدرسة.

وفي هذا الإطار يتم إثراء «المنهج التربوي لتنمية الطفولة المبكرة» بالأنشطة الموجهة نحو اللّغة والتي تساعد الطفل لاحقا على تعلم القراءة والكتابة وتستند إلى المعرفة والخبرات السّابقة ذات الصلة بحياة الأطفال الصّغار.

ويشمل تطوير اللّغة أربعة مكوّنات في علاقة ترابط وتأثير وتأثر فيما بينها وهي الإصغاء والكلام والقراءة والكتابة. إذ أن النمو الذي يتحقق في أحد المكونات يساهم بشكل مباشر وغير مباشر في التطوّر الحاصل في المكونات الأخرى وتؤدي كلها ضرورة إلى إغناء التجارب اللغوية وكذلك تطوير جملة من الوظائف الأخرى وخاصة الإجتماعية. فاللّغة تُستخدم لرواية القصص والأخبار والسؤال والمناقشة والتخطيط والاستمتاع وتستخدم لتنظيم العلاقات والمشاعر وتعلم المعايير والقواعد الإجتماعية...

• تطوير القراءة والكتابة

إن تعلّم القراءة والكتابة ضروري لتمكين الطفل من النجاح في المدرسة والحياة لاحقًا. وفي المراحل المبكرة من تنمية القراءة والكتابة، يحاكي الأطفال مسار القراءة إذ يبدؤون في فهم ما هي القراءة وكيف تسير، ويتعلّمون أنّ ما يقولونه يمكن كتابته. وشيئا فشيئا يتعلمون أن

يولوا اهتماما لطريقة عمل المطبوعات والكتب، ويتعلّمون أنّ الحروف والكلمات المطبوعة تمثّل أصوات وكلمات اللّغة الشفهيّة، ويدركون أنّ لبعض الكلمات قافية، وأنّ بعض الكلمات تبدأ أو تنتهي بنفس الطريقة، وبالتالي يطوّرون الوعي الصوتي (la conscience phonologique). ويتعلّمون أنّ الغاية من الكتابة هي تبليغ رسالة معينة ويكتشفون أن للكتابة أغراض مختلفة.

وللشروع في الكتابة فإنهم يستخدمون في البداية صورًا ورموزًا، ثم كلمات بسيطة ومألوفة وصولا إلى التهجئة التقريبيّة التي تستند إلى قدرتهم على السماع وتحديد الأصوات والتعامل معها، والتي تسبق حذقهم للترادف بين الحرف والصوت correspondance graphème / phonème (الصوتيات) ورسم الكلمات غير المنتظمة mots irréguliers.

يجب أن يكون المربون على دراية بمراحل مسار تعلّم القراءة والكتابة، وأن يستخدموا هذه المعرفة عند التّخطيط لبرامج القراءة والكتابة، وعند تقييم اكتساب الأطفال لمهارات القراءة والكتابة.

- غايات البرنامج

في نهاية مرحلة رياض الأطفال، سيكون الأطفال قد تمكّنوا من تطوير ما يلي:

1- أساس متين في تنمية اللّغة والقراءة والكتابة الناشئة مثل:

* التجاوب بفعاليّة مع رسائل متزايدة التعقيد، والتعبير عن الحاجات والمشاعر، بشكل لفظي وغير لفظي

* استخدام الرموز ومهارات الكتابة المبكرة لإيصال المعنى بفعاليّة.

2- الإصغاء مع فهم للتوجيهات، والمحادثات والقصص.

3- إظهار اهتمام بالقراءة.

4- استخدام أشكال مختلفة من الكتابة مثل الرسم واستخدام الرموز والتهجئة المطورة، فضلا عن الأشكال التقليدية

- معايير المحتوى

سوف توّفّر برامج التربية في الطفولة المبكرة فرصًا من أجل:

النمو الذهني واللغة والقراءة والكتابة

التكلم بوضوح بما في ذلك استخدام النغمة والنبرة بشكل مناسب

استخدام جمل تتضمّن كلمات متعدّدة أو مقاطع جمل تصف أفكارًا ومشاعر وأفعالا

التكلّم من أجل المبادرة بالحديث أو المشاركة في موقف تمثيلي

التكلّم من أجل أغراض أخرى مختلفة

إبداء فهم لمفردات التحاورالأساسيّة

إبداء فهم للرسائل في المحادثة أو الحوار

إعادة سرد معلومات من قصّة

تبيان اهتمام مستقل في نشاطات متعلّقة بالقراءة

الإصغاء باهتمام لقصة تُقرأ أو يسردها بالغ أو طفل آخر

التعرف على تطابق/ ترادف الأصوات مع الأحرف المرقونة

التعرف على عدة كلمات مرقونة

استخدام الرموز أو الرسوم للتعبير عن أفكار ومشاعر وآراء
كتابة أو نسخ الاسم الأول
استخدام الحروف بشكل تقريبي لكتابة الكلمات أو الأفكار

- النمو الجمالي والتعبير الإبداعي

يساعد التكامل والتناسق الفعّال للأنشطة الفنيّة على دعم أنماط التعلم لدى الأطفال ونقاط القوة لديهم ويعزز خصائصهم الفرديّة واهتماماتهم.

ويمكّن دمج الفنون مع مجالات التعلّم الأخرى الأطفال من إقامة روابط وصلات ذات معنى بين مجالات البرنامج، ومثل مصدر تحفيز فعال. على سبيل المثال، يمكن إقامة روابط قوية بين الموسيقى وتطوير اللّغة، إذْ يمكن للأطفال أن يستوعبوا إيقاع اللّغة وسيرها عبر أغنية، كما يمكن استخدام الآلات الموسيقية الأطفال من اختبار الإيقاع والإحساس بالأصوات في القصص والنصوص المعتمدة على السجع وبقوافي الأغاني أو القصائد.

ويمكن المسرح والألعاب الدرامية الأطفال من فرص لإعادة سرد القصص عبر استخدام الدعائم والدمى والأقنعة والأزياء، والتفاعل والرد ضمن الأدوار وتقمص الشخصيات والتعبير عن وجهات نظر مختلفة، والوعي بالآخر وتدعم تطوير التعاطف.

ويوفّر كلّ من التعبير الجسماني والرقص وسيلةً للتجاوب والتنسيق الحركي إذ تمكن الحركات التعبيرية من مساعدة الطفل على التموقع والحركة داخل الفضاء والإحساس بجسده وتمثله وتنمية تقديره لذاته وتحقيقه لها.

ومن خلال النحت والرسم والتشيّيد، وإلى جانب تعبيرهم عن أفكارهم ومشاعرهم، يعبر الأطفال أيضا عن ما يتعلّمونه عن مجتمعهم المحلي ومكانهم في العالم ويحاكون الأشياء المحيطة مبينين تمثلهم

الذهني لها وهو ما يساعد الكبار على فهم مدى نموهم الذهني وقدرتهم على فهم وتخيل مكونات المحيط.

وتعطي المشاركة في التجارب الفنية المناسبة والتجاوب معها الأطفال فرصًا للنظر إلى تجاربهم الخاصّة والتفكير فيها ومقارنتها مع تجارب الآخرين والإعتبار من الإختلاف إلى جانب تنمية الحس الجمالي والذوق السليم لديهم وهو ما يساعدهم على الإندماج اجتماعيا واستعدادهم لأن يكونوا فاعلين في النسيج المجتمعي والمواطني.

يؤمّن المحيط الخارجي وفرة من الموارد والمواد لدعم التعلّم من خلال الفنون. فيمكن للأطفال مناقشة الخطوط أو الأشكال أوالمواد التي رأوها وقاموا بملاحظتها في حقل أو في حديقة مجاورة أو في الفضاء الخارجي للمؤسسة، ويمكنهم الاستماع إلى أصوات مختلفة في البيئة المحيطة ومشاهدة كيف تتحرك الحيوانات، ثمّ تقليد الأصوات والحركات في الأنشطة الإيقاعية والموسيقية. كما يمكنهم إنتاج أعمال فنيّة وآلات موسيقيّة باستخدام مواد موجودة وإعادة تدويرها. فمثلًا، يمكنهم أن يستخدموا ورق الشجر والأصداف في الملصق التصويري (collage).

وتوفر المعارض الفنية والمسار حول متاحف والحفلات الموسيقية بيئات غنية للرحلات الميدانية والاستكشاف المجتمع المحلي وموارده.

- غايات المنهج

في نهاية مرحلة رياض الأطفال، يكون الأطفال قد تمكّنوا من تطوير ما يلي:

- القدرة على التعرف على العناصر الجماليّة في بيئتهم والمشاركة فيها والتجاوب معها، بما في ذلك الموسيقى والرقص والحركة

- قدرتهم على التعبير عن أنفسهم بحريّة وخيال وإبداع بطرق مسرحية وجماليّة وفنيّة.

- قدرتهم على تجسيد الخيال والتجارب الحقيقية من خلال لعب الأدوار.

- قدرتهم على المشاركة في نشاطات التعبير الجسماني والأنشطة الحركية الموسيقية.

- قدرتهم على الوصف أو التفاعل مع أعمالهم الإبداعية الفنية أو أعمال الآخرين.

- الوصف أو التجاوب مع أعمالهم الابداعية الفنية وأعمال الآخرين

- معايير المحتوى

سوف توفّر برامج التربية في الطفولة المبكرة فرصًا من أجل:

النمو الجمالي والإبداعي

استخدام مختلف المواد والأنشطة الفنية للاستكشاف واختبار الأحاسيس

اختيار استخدام الوسائط الفنية

إظهار القدرة على تجسيد الأفكار والآراء عبر أشكال متعددة من الفن

استخدام مجموعة متنوعة من الوسائل الفنيّة للتعبير عن الذات والأحاسيس

تقمص دور شخص أو شيء آخر وتقليده صوتيا بشكل مناسب

الانخراط في لعب تمثيلي تعاوني مع طفل آخر

المشاركة في تجارب موسيقيّة جماعيّة واستخدام أدوات موسيقيّة
المبادرة في الغناء والإيقاع، استخدام الأطراف في الإيقاع، النقر بالأصابع واستعمال الآلات السمعية الأشرطة أو الأقراص المضغوطة
المشاركة في لوحات راقصة وحركات إيقاعية جماعية
استخدام اللّغة الشفهيّة لفهم أو وصف أو طرح أسئلة عن عمل فني
التعبير عن اهتمامه بأعمال الآخرين الإبداعيّة وتقديرها.

النمو الجسدي ونمو المهارات الحركية

يركّز «المنهج التربوي لتنمية الطفولة المبكرة» بشكل أساسي على تنمية المهارات الحركية بالنسبة للحركة العامة والحركة الدقيقة إلى جانب التركيز على تنمية الوعي الغذائي الصحي. يطوّر الأطفال وعيهم بالجسد واللّياقة البدنيّة من خلال الأنشطة البدنية، يشاركون في أنواع مختلفة من اللّعب النشاط الذي يطوّرالمهارات الحركيّة الأساسيّة، كالرّكض والقفز والتخطي، والوثب والجري، والانزلاق. ويختبر الأطفال جملة من النشاطات التي تعزّز توازنهم وخفّة حركتهم وتنسيقها. يحتاج الأطفال إلى التعرّف على مختلف مستويات النشاط (التي تحتاج مجهودا ضعيفا، متوسطا أو عاليا)، ويتم تعويدهم على كيفية تشارك التجهيزات والحفاظ على سلامتهم عند استعمالها من خلال معرفتهم لقواعد السّلامة الأساسيّة والتعاون،وهو ما يساهم في تنمية تقدير الذات والمهارات الاجتماعيّة والاستقلالية لديهم.

وكغيرها من الأنشطة تساهم الأنشطة البدنية في تعزيز بقية المهارات والقدرات لدى الأطفال كالمهارات اللّغوية والتواصلية والقدرات الذهنية والرياضية ومهارات حل المشاكل... إذ أنهم يستمعون إلى التعليمات

التي يجب عليهم استيعابها وتذكرها أوتذكّر سلسلةمن الحركات التي يجب اتباعها أو إيجاد مخرج من متاهة أو تجاوز عقبة. كما يتعلمون تحديد جملة الوجبات الصحيّة التي تتماشى مع سنهم واحتياجاتهم ويسمون الأطعمة وأنواع الأغذية ويتبادلون ما يحبونه وما لا يحبونه مما يعرفهم على أذواقهم في الأكل الصحي والمناسب.

- غايات البرنامج

في نهاية مرحلة رياض الأطفال، سيقوم المتعلمون بما يلي:

- الانخراط في مجموعة متنوعة واسعة من النشاطات الحركية الكبرى يختارها الطفل والمربي.

- إظهار القوة والتنسيق في مهام حركية دقيقة

- استخدام مجموعة متنوعة من المواد تعزز التنسيق الحسي الحركي بين العين واليد ونمو العضلات الصغيرة.

- المشاركة في نشاط بدني صحي

- ممارسة عادات صحية مناسبة ومهارات متعلقة بالنظافة وحفظ الصحة والمساعدة الذاتية.

معايير المحتوى: ستوفر برامج التربية في الطفولة المبكرة فرصا من أجل:

النمو الجسدي:

إظهار كفاءة في مجموعة متنوعة من النشاطات التي تتطلب حركة منسقة باستخدام العضلات الكبرى

أداء أنشطة تشمل حركات العضلات الكبيرة مع معدّات

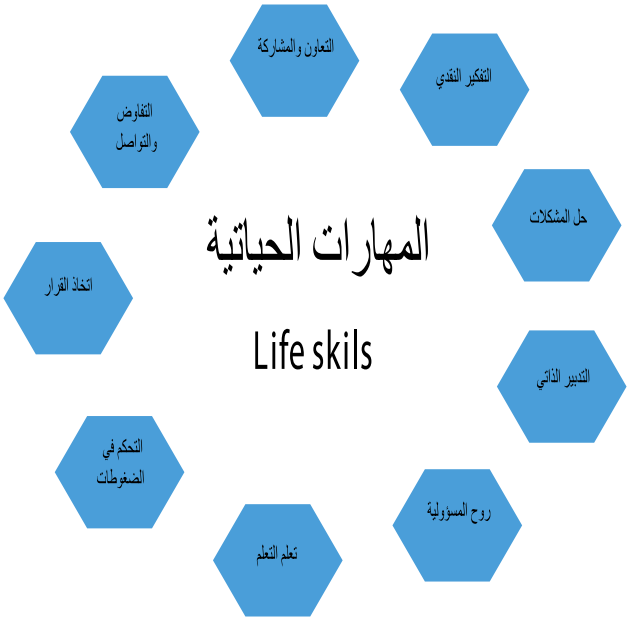
النجاح في أداء سلسلة متتالية من مهارات حركيّة متعدّدة بطريقة منظّمة

التمكن من الانخراط في نشاط جسدي يختاره الطفل أو المربي
أداء مهام حركيّة دقيقة تحتاج إلى قوة العضلات الصغيرة والتحكم فيها
استخدام التنسيق بين العين واليد من أجل أداء مهام حركيّة دقيقة بنجاح
إظهار بداية التّحكم بالكتابة والرسم وأدوات الفن
التحرك في فضاء محدد مع التحكم في الجسد
إبداء الوعي بالمكان ضمن أنشطة حركيّة دقيقة
التعرف على الأطعمة المغذّية، واختيار أطعمة ووجبات بسيطة و مغذية
ممارسة مهارات صحية أوليّة ومهارات حفظ الصحة والنظافة
استخدام مهارات المساعدة الذاتية

2. تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال بالروضة:

تعتبر المهارات أو الكفايات الحياتية مهارات أفقية نمائية يمكن تنميتها وتطويرها من خلال عدة أنشطة وبشكل تراكمي للخبرات المعيشة بصفة يومية، وتعتبر روضة الأطفال من بين أكثر البيئات المساعدة على تنمية هذه المهارات بصفة مبكرة تساعد الطفل على تطوير قدرته على الإعتماد على الذات وتنمية صلابته النفسية وتكيفه مع مختلف البيئات والظروف المحيطة،

وتكتسب المهارات الحياتية من خلال التعلم المرح الذي يساعدهم على فهم محيطهم وكيفية التعامل معه بشكل نشط ومرن ينمي لديهم القدرة على الإبداع تقودهم في ذلك طاقتهم الذاتية ودافعيتهم وإقبالهم على الحياة وشعورهم بالرفاه والإبتهاج ويحتاج الأطفال لإتقان هذه المهارات شيئا فشيئا ليكونوا قادرين على بلوغ أحسن إمكاناتهم.



3. حاجات التربية الخصوصية والدامجة

يعتبر التخطيط التدريجي أو المرحلي أحد ركائز العمل التربوي في الطفولة المبكرة من أجل ضمان نجاح دمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصّة في برامج التعليم العام. إذ يجب تحديد الاحتياجات الفرديّة للطفل، وتقديم الدعم المناسب، وتعديل البرامج، وإجراء تقييم منتظم لتقدّم الأطفال ومن الضروري أن تبدأ التربية الدامجة بصفة مبكرة ومنذ ما قبل المدرسة وتتواصل في مبادئها ومنهجيتها ومقارباتها بالتعليم المدرسي من أجل تكريس مبدأ الإنصاف للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة وتمتعهم بحقهم في تربية ذات جودة.

ولتحقيق ذلك، من الضروري وضع مشاريع تربوية إفرادية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة برياض الأطفال وذلك لضمان تكيفهم واندماجهم بها واستفادتهم من برامجها لإعدادهم للحياة المدرسية وتطوير مهاراتهم الحياتية وذلك بصفة تشاركية مع العائلة.

يتميز الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصّة بجملة من الاختلافات والفروقات التعلميّة والمعرفيّة والتواصليّة والجسديّة والحسيّة والاجتماعيّة والعاطفيّة تتطلّب أخذها بعين الإعتبار والتكيف معها في إطار البرنامج التربوي في مرحلة الطفولة المبكرة. وضمانا لمبدأ الإنصاف بالنسبة لهؤلاء الأطفال وكي ينجحوا ويصلوا إلى تحقيق أحسن إمكاناتهم فهم يحتاجون إلى دعم من شبكة المحيطين من أولياء ومربين مختصين ومديري مدارس وأخصائيين ومساعدين مهنيين. وتستلزم هذه المتطلّبات تطوير بيئة ملائمة وأنماطا من التكيف تتيح لهم الفرصة لدعم نقاط القوة والتعويض عن أوجه الإختلاف في التعلّم لديهم للوصول للمستويات المأمولة لمخرجات التعلّم المحدّدة لجميع الأطفال وبناء على المعرفة بخصائصهم وتشخيص صعوباتهم يتم تحديد أنماط التكيف المطلوبة والبرنامج الذي تُنفّذ ضمنه عمليات التكيّفي إطار المشروع التربوي الإفرادي (projet éducatif individualisé).

وتطوير أنماط التكيف يمكن استخدام نموذج المراوحة بين التنشيط

في قاعات النشاط الدامجة والتنشيط في قاعات مستقلة، ويتم تحديد أنماط التكيف المطلوبة حسب الاحتياجات الفرديّة للأطفال، وكثيرا ما تستخدم التكنولوجيا كنشاط مميز للتعلّم في مرحلة ما قبل المدرسة يساعد على تحسين درجة تمكين الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصّة في مرحلة الطفولة المبكرة من المشاركة في سير النشاط.

V. مقاربات التّعلُّم:

يقومَ مربو الطفولة المبكرة بمساعدة الأطفال على تنمية وإذكاء الرغبة في التّعلُّم. لديهم وتعلم التعلم (apprendre à apprendre) وهو ما يمثل إحدى المهارات الحياتية التي يجب تطويرها لدى الأطفال بصفة مبكرة باعتبار قابليتهم لذلك من حيث تكوينهم الفيزيولوجي والعصبي من ناحية وأهمية ذلك في تحقيق ذواتهم وتمكينهم من الوصول إلى أحسن إمكاناتهم من ناحية أخرى.

كما يساعد المربون الأطفال على تنمية الفكر النقدي وتعلم النظر إلى الأشياء والظواهر من زوايا متعددة ومختلفة مع الإدراك التدريجي أن التباين في وجهات النظر هو ضرورة لتحقيق التكامل والشمولية.

ويشجع ذلك تنمية الفكر والمهارات الإبداعية لدى الأطفال إذ أن حثهم على النظر للأشياء بشكل مختلف والتوسع في البحث عن الحلول المبتكرة والخارجة عن المألوف للمشكلات من شانه أن يحفز خيالهم وقدرتهم على الابتكار ويوقظهم للعلوم والفكر التجريبي، كما أن تقبل تعليقاتهم وأسئلتهم مهما كانت بداهتها أو تعقيدها وحثهم على التساؤل

والإكتشاف والتحاور فيما بينهم والتعاون من أجل تجاوز الصعوبات وتطوير القدرة على حل المشكلات له أثر إيجابي على دعم ثقتهم بأنفسهم وتنميتها مما يساعدهم على تطوير تمثلاتهم الذاتية وتحقيق ذواتهم والإعتزاز بأنفسهم. وهو ما يمثل أحد أساسات بناء الحماية الذاتية للطفل إلى جانب علاقات التعلق المطمئن (attachement sécuri-sant) التي يبنيها معه المربي ويسعى إلى تواصلها مع الأولياء.

وتعتبر تجاربَ الطفولة المبكرة من أهم الفرص التي تُمكِّنَ الأطفال من تطوير موقفٍ إيجابيٍّ تُجاه التّعلُّم ومقاربة «الممكن». من خلال تشجيعُ الأطفالِ على التّفكير بشكل إبداعي واتباع نسقهم الخاصّ في ملاحظة الظواهرِ والبرهنة والربط بين الأشياء والاستطلاع واستكشاف الاحتمالات وحلِّ المشكلات، فهُم بذلكٍ يطوِّرون مهاراتٍ للتّعلُّم مدى الحياة. ويستبطنون تمثلا ذاتيا إيجابيا كمفكّرين وكمتعلّمين.

كما أن تمكينهم من الممارسة ومن التعامل مع أشياء من المحيط القريب وخاصة العناصر الطبيعية واستغلالها بشكل مفيد ومرشد من شأنه أن يغير نظرتهم للأشياء وينمي لديهم الوعي بضرورة المحافظة على المكونات الطبيعية وتنميتها باعتبارها أساسية في تحقيق توازن الحياة وهي مكاسب جماعية من الواجب احترام حق الآخرين في مشاركتها والتمتع بها.

VI. استراتيجيّات التّعلم :

يتألّفُ «المنهج التّربويّ لتنمية الطّفولة المبكِّرة » من مجموعةٍ متوازنةٍ من استراتيجيّات التّعلم: التّحقيق والاستكشاف، والتّعلم المتكامل، والتّعلم الواضح أو المباشر.

* في التّحقيق والاستكشاف، يكونُ الطِّفل مستقلًّا إلى حدٍّ بعيد، وعلى المربين المراقبةُ والإصغاءُ وطرحُ الأسئلة من أجلِ تمكين الأطفالَ من الدّعم والإسناد اللّازمين مستخدِمين استراتيجيّةَ الدّعائم التربوية. من أجل بناء المعرفة وتكوين فهمهم وتمثلهم الخاص والجديد للأشياء

* في التّعليم المتكامل، تكونُ تجاربُ التّعلُّم مخطّطةً بشكلٍ مدروسٍ وموجَّهةً من قِبَل المربين. مع المحافظة على المرونة في التّوجيهاتِ واستخدام البدائل التربوية والمنهجيات الّتي يقترحها الطفل تبعا لتحفيز المربي له وخلق المناخ التشاركي الملائم لذلك.

* التّعليم الواضح يُستخدَمُ من قِبَل المربين لتوضيح الخطوات أو تطوير فكرةٍ باتّجاهٍ معيَّنٍ أو بيان مهاراتٍ قد يتم استخدامها في إطارٍ أوسع.

- التّعلُّم من خلال التّحقيق أوِ الاستكشاف:

يتبع المربون خلال تطبيقهم للمنهج التّربويّ لتنمية الطّفولة المبكِّرة استراتيجيات تعلُّم قائمة على الاستطلاع من أجل بناء المعرفة وذلك من خلال العمل علَى إبراز رغبة الأطفال العفويّة للاستكشاف، وتوجيهها تدريجيًّا لتُصبحَ أكثرَ تركيزًا ومنهجيّةً وتتجسد في ملاحظاتهم وتحقيقاتهم.

ومع الأخذ بعين الاعتبار لنقاطَ القوّة لدى الأطفال وحاجاتِهم واهتماماتِهم، يقدِّمُ المربون نموذجًا لمسار الاستطلاع، فيطرحون أسئلةَ تشجعِ وتدعمُ وتوسِّعُ نطاق تعلمهم على سبيل المثال، قد يطرحُ المربي أسئلةً كالآتية: «ماذا قد يحصُلُ إذا...؟ و«كيف نعرف؟» و«ما هي الأماكن في الفضاء الخارجي الّتي يُمكنُ أن نجدَ فيها ديدان؟» و«ما هي الطُّرُق الّتي يُمكنُكم استخدامُها لنقل المياه من حاويةٍ إلى أُخرى؟».

- التّعلُّم المتكامل:

يمكّن استخدامُ سياقاتٍ واقعيّة من تحقيق تكاملٍ أكثرَ فعاليّةً للتّعلُّم ويُمكنُ أن يوفِّرَ هذا التكاملَ فُرَصًا للأطفال لاستكشافِ المفاهيم وتطوير المهارات وتطبيقها. إذ يمرر المربي أحيانا مفهوما رياضيا خلال نشاط موسيقي أو نشاط فني باستعمال مواد طبيعية أو ينمي مهارات القراءة خلال رحلة أو خرجة ترفيهية.

التّكامل المُجْدي يدعم استيعاب الأطفال للمفاهيم وتمثلهم لها في كلٍّ منَ المواضيع المتَّصلة. ومن خلال هذا التكامل، يُمكنُ تشجيعُ الأطفال على إنشاءِ صِلاتٍ وروابط وأنساق جديدةٍ وتوسيع فَهْمِهم الحاليّ.

- التعلم التعلم الواضح أو المباشر apprentissage explicite :

يبنى التعلم الواضح على التعلم العفوي التي اكتسبه الطفل من خلال تجاربه اليومية المتكررة التي ترسخ لديه مفاهيم عرضية تكون أحيانا غير سليمة، لذا يتدخل المربي في إطار التعليم الواضح ليشرح ما هو التمشي أو المنهجية المعتمدة للتعلم ولبناء مفاهيم وقواعد جديدة أكثر صحة، ولماذا ومتى يتم اعتمادها، ويعطي مثالا عن كيفية ذلك ويرافق الأطفال ويوجههم عندما يعتمدونها ويتوقع معيقات التعلم ويعمل على مساعدتهم على تخطيها وهو ما يسهل نجاحهم في بلوغ الأهداف المرجوة والمحددة مسبقا ويعطيهم دفعا إيجابيا للمواصلة كما يمكنهم بهذه الطريقة من تقييم تقدمهم التدريجي أو المرحلي

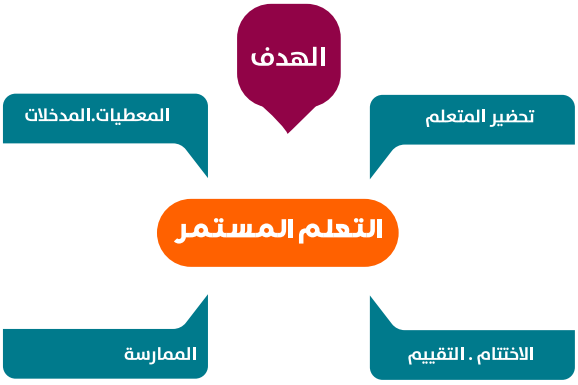
- التخطيط الفعال للحصة:

منهجيّة العمل لتنشيط التعلم مع مختلف الفئات العمرية:

* التّخطيط للأنشطة وَفقًا للملاحظة والتَقييم المستمرَّيْن.
* تقديم تجارب تعلُّمٍ من خلال تدفُّقٍ حُرٍّ ونشاطاتٍ مفتوحةٍ تعزِّزُ الفضول.
* تشجيع اللَّعب الحُرّ والتّعلُّم المفتوح في الأوقات كلِّها.

* تشجيع اللَّعب والاستكشاف.
* تشجيع التّعلُّم النَّشِط / المشاركة والمتعة في أثناء التّعلُّم.
* دعم الأطفال في خلق وبناء أساسيّات التّفكير النّقديّ وحلّ المشكلات، وفي أنْ تكونَ لديهم أفكارهم الخاصّة، وفي تطوير الخيال.
* السّماح للأطفال «بالفعل والتّعلُّم».
* مساعدة الأطفال على تطوير «حبّ التّعلُّم ومساعدة الأطفال على تنمية استقلالهم.

- عناصر تخطيط حصة نشاط فعالة:



- تمشي الاستطلاع

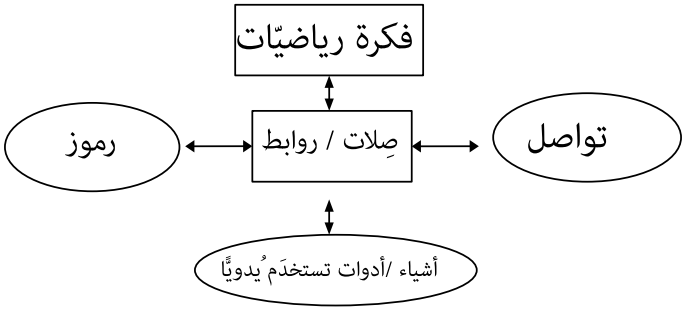
لا يتم تعلم مهارات الاستطلاع بشكل منفصل، بل تتكامل وتتداخل مع أفكار ومواضيع مثيرة للاهتمام ومحفزة عبر وّأثناء اللعب. وتوجد بعض المهارات التي تحتاج إلى تعليم واضح أو مباشر apprentissage ex-plicite (مثل استخدام المكبّر وطرح الأسئلة وتحليل البيانات واستخدام منظمي الرسوم البيانية)،كما توجد مهارات أخرى يمكن تعزيزها أو ممارستها عبر استخدام أنواع مختلفة من الأنشطة والتحقيقات والتمشي الإستطلاعي التجريبي (مثلا الفرز والتصنيف).

- استراتيجيّات تطوير مهارات اللّغة الشّفهيّة:

يجب على المربين إيجاد فرص للتّحدُّث معَ الأولياء عن أهمّيّة وجود الكهول أو أشقّاء داعمين للأطفال يستمعون إلى ما يقولُونه ويستجيبون لهم، ويقرأون لهم باستمرار، ويجرون مناقشات معهم، ويقدِّمون نموذجًا للقراءة والكتابة. فإنَّ الاستماع إلى شخص يقرأُ القصص وأنواع أُخرى منَ النّصوص يمكّنُ الأطفال من تعلُّم كلمات جديدة وتوسيع تجاربهم والتّعرُّف على أنماط اللّغة وإيقاعاتها وهَياكلها. وعلى مربي رياض الأطفال أيضًا تشجيع الأولياء على مواصلة استخدام لغتهم في المنزل بطُرُقٍ مختلفة، مثل سرد القصص أو قراءتها بتعابيرهم الخاصّة، وذلك كأساس لتطوير اللّغة والقراءة والكتابة باللّغة العامية أوالعربية وحتى باللغات الأخرى كالفرنسية أو الإنقليزية مثلًا.

- استراتيجيّات تطوير تعلم الرّياضيّات:

الفكرة الأساسيّة لتعلُّم الرّياضيّات هي مقاربة متوازنة!



عند التّخطيط لتجارب تعلُم فعّالة في الرّياضيّات، على المربين تضمينها توازنًا بين العناصر الآتية: تنشيطَ المعارف السّابقة، الانخراط في الرّياضيّات والتّأمل في المسار وتثمين تعلُّم الأطفال.

ويُمكنُ للمربين البَدء بتجربة تعلُّم من خلال تشجيع الأطفال على استخدام معرفتهم السّابقة لحلّ مشكلَة. ومن خلال مراقبة كيف يتقدَّمُ الأطفال، يكوِّنُ المربون نظرةً عمّا يعرفُه الأطفال أصلًا، ويُمكنُهم تخطيط المزيد من تجارب التّعلُّم من أجل ضمان أنْ يكونَ لدى الأطفال الأدوات اللّازمة لتطوير استيعاب المفهوم المطروح.

وعلى المربين إشراك الأطفال باستمرارٍ في اللّغة والقراءة والكتابة من خلال أنشطة الرياضيّات، فعليهم اختيار قصص وأناشيد يستخدمونها معَ الأطفال، وهنالك أغانٍ عديدةٌ وأناشيد وعدياً تتضمَّنُ أرقامًا وتدعمُ العدَّ إلى التصاعدي أو التنازلي، والجمع والطّرح. على المربين استخدام النغمة نفسها والكلمات نفسها لمزيد من استيعاب المفاهيم.

ينبغي على المعلِّمين أيضًا التّخطيط لأنشطة تجعلُ الأطفالَ يراجعون أو يعزِّزون مفاهيمَ الرّياضيّات، على أن تجري هذه التجارب من خلال أنشطةٍ يوجِّهُها المربي أو من خلال فرص تعلُّم يُبادِرُ بها الطِّفل. على سبيلٍ المثال خلال وقت الوَجَبات السّريعة أوِ الفَطور الصّباحيّ، على الأطفال المساعدة في فرز الفاكهة وتقسيم الأكلة بشكلٍ متساوٍ على عدد الأطفال في مجموعتهم و/أو سكب أكوابٍ صغيرةٍ منَ الماءِ أوِ العصير لأفراد مجموعتهم.

إن المفاهيم الرياضية لدى الأطفال في سن ما قبل الدراسة لا تقتصر على العد أو الكمية أو الحجم بل تمتد إلى التصنيف والترتيب ومفهوم التدرج في الألوان والاحجام والأقيسة والأطوال وتندرج كلها ضمن مفهوم التعداد énumération الذي يعتبر مفهوما رياضيا جديدا يعنى بجميع العمليات والإستراتيجيات المتعلقة باستعراض وتعداد جميع عناصر مجموعة معينة وتذكر آخر عنصر تم المرور به وتحييد الجزء من المجموعة الذي لم يتم التعرض له (انظر الأمثلة بالملحق 2).

... ومن الواجب على المربي التطرق إلى هذه المفاهيم عن طريق الممارسة وملاحظة الاطفال خلال التعامل معها لمعرفة مدى إدراكهم للمفاهيم الرياضية واستيعابها.

- استراتيجيّات لتطوير مهارات الكومبيوتر:

على المربين أن يلعبوا دورًا نَشِطًا في إسناد تفاعُل الأطفال معَ التّكنولوجيا، وينبغي أن يكونوا مستعدّين بشكلٍ جيّدٍ وقادرين على استخدام الجهاز و/أو البرامج قبل تقديم الموارد إلى الأطفال. وينبغي عدم اختيار البرامج لجاذبيّتها، بل لفائدة البرنامج في استكمال المهارات النّمائيّة للأطفال في المنهاج. وعلى المربين استخدام المصطلحات الصّحيحة بحيث يُصبحُ الأطفال على دِرايةٍ بالمفردات الأساسيّة المرتبطة بأجهزة الكومبيوتر والتّكنولوجيا. وينبغي أن تشملَ المصطلحات جهاز العرض/ الشّاشة، لوحة المفاتيح والفأرة/ «sourie»، التّطبيقات، البّدء / الإيقاف، الإنترنت والموقع الإلكترونيّ ...

يجبُ على المربين مرافقة الأطفال أثناء البحث عبر الإنترنت من أجل الحصول على معلوماتٍ، والقيام برحلاتٍ افتراضيّةٍ مستخدمين المواقع الإلكترونيّة، وتطوير أنشطةٍ ومشاريع، وإظهار التّعبير الإبداعيّ من خلال التّكنولوجيا. كما ينبغي أن يُصبحَ الأطفال على دِرايةٍ بمحرّكات البحث مثل «غوغل» عند البحث عن مواضيع أو مجالاتٍ اهتمامٍ.

من المستحسن أن يكونَ استخدام الحاسوب مُتاحًا لأطفال الرّوضة بمرافقة من المربي إذْ يجبُ أن يكونَ لدى الأطفال الفُرَص والوقت والمساحة لتطوير معارفهم ومهارات الممارسة. وعليهم أن يطوّروا هذه الأُمور أكثر من خلال اللّعب والاستكشاف.

VII. المبادئُ الأساسيّةُ للتّعلُّم المبنيِّ على اللّعب والتعلم المرح:

1. يُعتبَرُ اللَّعبُ حقًّا للطِّفل، وهو أساسيٌّ للنموِّ الأمثلِ والمتوازن للطفل.

تقر اتفاقيّةَ الدولية لحقوقِ الطِّفلِ «بحق الطفل في الراحة ووقت الفراغ، ومزاولة الألعاب وأنشطة الترفيه المناسبة لسنه فضلًا عن «المشارَكة بحرّيّةٍ في الحياة الثقافيّة والفنون». فاللَّعبُ ضروريٌّ لتنميةِ رفاهِ الطِّفلِ النفسي والعاطفيّ، الاجتماعيّ، الجسديِّ والذّهنيّ.

2. يُنْظَرُ إلى الأطفال كافّة على أنّهم ذو كفاءة عالية وفُضول، وأنّهم قادرونَ على التّفكيرِ المعقّد، ولديهم ثراء وتنوع في القُدُرات والخُبُرات.
خلالَ التّعلُّم القائم على اللَّعب والمرح، يحترمُ المربّونَ آراءَ كلِّ طفلٍ وأفكارَه ونظريّاته، والخيالَ والإبداع ويوجهوا التفاعلات بين الأطفال نحو التبادل واللعب الجماعي.

* يُنْظَرُ إلى الطِّفلِ باعتبارِه متعاونًا نشطًا ومساهمًا في مسارِ التّعلُّم. والمربّونَ والمتعلّمونَ يخطّطون، يتناقشون يفكّرونَ ويبنونَ تجربةَ التّعلُّم معًا.

* يجب أن ينظر المربّونَ إلى تنوُّعَ الخلفيّاتِ الاجتماعيّة، الثّقافيّةِ واللّغويّةِ والإختلافات بين الأطفال على أنها أشياء إيجابية ومصدر ثراء للبيئة التربوية للطفل وهي تؤثر على خياراتهم في اللعب وعلى أفكارهم وتفاعلاتهم ويجب أن يعملوا على مشاركتها في المجموعة.

3. يشكِّلُ الفضولُ الطبيعيّ، والرّغبةُ في الاستكشاف، واللَّعبُ والاستطلاعُ المحرِّكاتِ الرئيسيّةَ للتّعلُّم لدى الأطفالِ الصّغاروهو ما يذكي شغفهم بالتعلم في جو من المرح.

* اللَّعبُ والاستطلاعُ يُشْركانِ الأطفالَ ويشكِّلانِ تحدِّياتٍ لديهم، ويوفِّرانِ الطّاقةَ لهم، ما يعزِّزُ حالةً ذهنيّةً مستعدة ومتنبِّهةً ومركّزةً. وبالتّالي، يؤدّي إلى التّعلُّم.

* خياراتُ الأطفالِ في اللَّعبِ هي أفضلُ بدايةٍ للتعلم غير المباشر apprentissage implicite والذي تبنى على أساسه بقية التعلمات.

يجب توفير أكبر قدر من فرص اللعب الفردي والجماعي بالروضة أو خارجها خاصة وأن جل الأطفال لا تتوفر لهم هذه الفرص بالشكل الكافي في المنزل باعتبار مشاغل بعض الأولياء وعدم تفرغهم لملاعبة أبنائهم ومعارضتهم أحيانا للعب والمرح واعتبار ذلك من قبيل التهريج والمشاغبة وهي أفكار مغلوطة يجب العمل على إصلاحها وتمكين الأطفال من فرص للتعلم المرح والتعلم عبر اللعب.

تمثل نقطة قوة التعلم المرح أو التعلم اللعبي في الموازنة والمراوحة بين مختلف عناصر الحياة للطفل وهي الراحة والنشاط الذهني والبدني والتغذية الحية وذلك في إطار مناخ علائقي إيجابي يحترم الطفل كائن مستقل بذاته وهو ما يمثل الأساس لبناء التعلمات العاطفية الإجتماعية.

VIII. أنواعُ اللَّعب :

* **اللَّعبُ التلقائي:** وهو اللعب الذي لا يخضع لقوائد معينة بل يعتمد أساسا على استعمال وتحريك الأشياء المحيطة بالطفل بشكل عفوي يخضع إلى خيال الطفل ورغبته في التحكم بمحيطه وتشكيله كما يريد وقد بين وينيكوت أن هذا اللعب يساعد الطفل على الإبداع والخيال وتشكيل عالمه الخاص.

* **اللعب الحركي:** يؤمِّنُ فُرَصًا حيويّةً للأطفالِ لتنميةِ العضلاتِ الكبيرةَ والصّغيرةَ وتكامُلِ وظائف العضلاتِ والروابط العصبية ويحفز تشكل ونمو الأنسجة العصبيَة بالدّماغ.خاصة إذا ما رافقته موسيقى وإيقاعا ملائما مثلما تؤكده الدراسات الحديثة في مجال علوم الأعصاب.

* **اللَّعبُ الجماعيّ:** يُعتبَرُ اللَّعبُ الجماعيُّ من بين أفضلَالوسائل لتقدُّم الطِّفلِ في مراحلِ النموِّ الاجتماعيّ، فيتعلَّمُ منه الأطفالُ الأنظمةَ والقواعدَ الاجتماعيّةَ مثلَ الأخذِ والعطاءِ والتّبادُلِ والتّعاوُنِ والمشارَكة. ومنَ اللَّعبِ الجماعيِّ يتعلَّمُ الأطفالُ أيضًا التّفكيرَ والإحساسَ بقيمةِ الآخرين، وينمي وعيهم بالقيمِ الأخلاقيّةِ والمعايير الإجتماعية ويجعلُهم أكثرَ قدرةً على التّفاعُلِ معَ الآخرينَ في المواقفِ الاجتماعيّةِ المختلفة.

* **اللَّعبُ التركيبي والبنائي:** هو اللَّعبُ الّذي يُتيحُ للأطفالِ التّحكُّمَ في بيئتهم لإنتاجِ أشياء أو تركيب أجزاء بشكلٍ متنامي التناسق والدقة. نرى هذا النّوعَ مِنَ اللَّعبِ عندما يبني الأطفالُ أبراجًا ومدنًا بقطعٍ خشبيّةٍ أو بلاستيكيّةٍ أو ورقية، وعندما يلعبونَ بالرّملِ يُتيحُ اللَّعبُ البنّاءُ للأطفالِ اكتشافَ الأشياء، الّتي تتناسبُ معًا أو لا تتناسبُ في تركيباتٍ مختلفةٍ ويُكسبُهم المعرفةَ الأساسيّةَ عن تنظيمِ الأشياءِ فوقَ بعضها والبناءَ والتّركيب. كما يُعْطي الأطفالَ خبرةَ الشّعورِ بالإنجازِ وبالتّمكّنِ والتّحكُّمِ في بيئتهم.

* **اللَّعبُ الخياليّ:** من خلالِ اللَّعبِ الخياليِّ يتعلَّمُ الأطفالُ التّجريد وينمي التمثلات الذهنية، من خلال محاولةَ لَعِبَ أدوارٍ مختلفةٍ في أوضاعٍ مبتكرة وغير

مألوفة وهو ما يُعْطيهم الفرصةَ لاختبارِ الانفعالات ولتجريبِ الكلماتِ واللّغة. بالإضافةِ إلى ذلك، فهو يُنمّي لدى الأطفالِ تفكيرًا مَرِنًا، وقدرةً على الإبداعِ ومجالاتِ للتّخيُّل، ويسمحُ لهم باستعمالِ كلماتٍ وجملٍ في تركيباتٍ غيرِ مألوفة ليعبِّروا عن أفكارٍ ومفاهيمٍ جديدة وأحلامٍ.

وفي الوقتِ الّذي يمرُّ به مجتمعُنا اليوم بتطوُّرٍ في اتّجاهِ المجتمعِ التّكنولوجيّ، منَ الضروريِّ تكثيفُ تنميةِ مختلَفِ أنواعِ التّجريدِ لدى أطفالِنَا (التّجريدُ في الزمن، المكان، الكمّيّة، الرّموز، الكلماتِ والأفكار).

* **اللعب التمثيلي:** يتجلى هذا النوع من اللعب في تقمص لشخصيات الكباروالآخرين بصفة عامة وتقليد سلوكهم وأساليبهم الحياتية التي يلاحظها الطفل ويتأثر بها أو يتفاعل معها وتعتمد الألعاب التمثيلية – بالدرجة الأولى – على قدرة الطفل على استحضار التمثلات الذهنية للأشياء والمواقف وخياله الواسع إلى جانب مقدرته الإبداعية ويطلق على هذه الألعاب (الألعاب الإبداعية أو الدرامية)

* **اللعب الفني:** والذي يتجلى في ميل الأطفال إلى الرسم واستخدام الألوان والمواد الفنية للتعبير عن أفكارهم ويبدأ بالخربشة وصولا إلى التركيب واستعمال التقنيات المتعددة في التعبير، ويمكن من خلال ملاحظة وتحليل المنتوجات الفنية والإبداعية للأطفال معرفة مستوى نموهم الذهني والإجتماعي العاطفي من خلال تمثلهم لمكونات المحيط وكذلك صورهم وتمثلاتهم الذهنية الذاتية.

* **ألعابٌ ذاتُ قوانين:** تُعتبَرُ مرحلةُ الرّوضة مرحلةَ نموٍّ اجتماعيٍّ/ انفعاليٍّ ينتقلُ فيها الطّفلُ منَ التّركيزِ على الذّاتِ إلى الوعيِّ بأهمّيّةِ المجتمعِ الّذي يعيشُ فيه والأنظمة الّتي يفرضُها المجتمعوالإنتقال من الأنوية إلى الغيرية وتساعده في ذلك الألعابُ ذاتُ القوانين وتمكنهم من التّطوُّرِ المطلوب. إنَّالالعاب الشعبية والألعاب الجماعية ككرةِ السّلّة وكرةِ القدم لا يمكنُ أنْ تتِّمَ إنْ لم يلتزمِ اللّاعبونَ بأنظمتها. إنَّ هذه الألعابَ تعلِّمُ الأطفالَ مفهومًا هامًّا وحسّاسًا، وهوَ أنَّمسارالحياة يشبه لعبة لديها قوانينٌ يجبُ علينا جميعًا أن نلتزمَ بها ليكون الأداءُ الجماعيُّ بشكلٍ فعّالٍ ومنتجٍ.

IX. المقاربات البيداغوجيّة في تربية الطفولة المبكرة

- مقدّمة

يؤدّي المربون ضمن «المنهج التّربويّ لتنمية الطّفولة المبكّرة» دورًا أساسيا وهو دور معقَّدً ومتعدِّدَ الأبعاد، فَهُم مسؤولون عن تطبيق بَرنامج مخطَّط بعنايةٍ ومليءٍ بالتَّحدِّيات ومُلزم ومتكامل وملائم نمائيًّا، ومتجاوبٍ ثقافيًّا ولغويًّا، ويعزِّزُ نتائجَ إيجابيّةً للأطفَال جميعًا.

- خصائص المقاربات البيداغوجيّة :

إنَّ المقاربات البيداغوجيّة الأكثر نجاحًا معَ الأطفال الصّغار لا تختلف عن مثيلاتها من الإستراتيجيّات الناجحة معَ المتعلِّمين منَ بقية الأعمارمن الرّضاعة إلى البلوغ. من حيث فعاليتها في دعم التعلم والنمو لدى الأطفال وهو ما تبينه نتائج البحوث والممارسات التربوية

* **علاقات متجاوبة أو إيجابية**: تبين البحوث أنَّ التّفاعُلات الإيجابيّة بين المربي والأطفال هي أهمُّ عاملٍ في تحسين التّعلُّماذ أن الوعي بكونهم موضع تقديرٍ واحترام، وتكريس إحساسهم بأنَّهم مؤهَّلون وقادرون من شأنه أن ينمي شعورهم بذَواتهم وبالانتماء ويساهمُ في دعم رفاههم، ما يُمكِّنُهم من أن يكونوا أكثرَ انخراطًا في التّعلُّم وأن يشعروا بمزيدٍ منَ الرّاحة في التّعبير عن الأفكار

* **التّعلُّم من خلال الاستكشاف واللّعب والاستطلاع:** إلى جانب تنمية الثقة في النفس والشعور بالقدرة على التفاعل مع المحيط القريب والتحكم فيه من خلال اللّعب والاستطلاع، يحقق الأطفال قدرا من النمو والتقدم وتُتاحُ لهم فُرْص الممارسة اليوميّة للعديد منَ المهارات والكفاءات الّتي سوف يحتاجونها لبناء المستقبل، ولعل تنمية قدرتهم على تطوير حلولٍ مبتكَرةٍ للمشكلات التي يعترضونها وتنمية تفكيرهم الإبداعيّ من أهم ما يكتسبه الأطفال عند تمكينهم من التجريب والإستطلاع واعتماد المقاربة اللعبية للتعلم.

* **المربّون كمتعلِّمين مشاركين:** تعد المقاربة التشاركية من أهم المقاربات التربوية التي تضفي سلاسة وتلقائية على التعلم بالنسبة للأطفال أو المربين على حد السواء وفيها يتحول المربي من دور «المصدر الأول للمعرفة أو العارف الرئيسي» إلى «المتعلِّم الرّئيسيّ» وبلعبه لهذا الدّور، يتمكَّنُ المربي منَ التّعلُّم أكثر عن الأطفال فيما يتعلم معهم ومنهم.

* **البيئة كمعلِّم ثالث:** تشملُ بيئة التّعلُّم ليس فقط الموادَّ والمساحة الماديّة، بل أيضًا البيئة الاجتماعيّة، وكيفيّة استغلال الإطار الزماني والمكاني والموادّ، وكيفيّة تأثير بعض عناصر الطبيعة كالصّوت والضّوء على الحواسّ. وبقدر ما تكون بيئة التعلم غنية بالمثيرات الحسية بقدر ما تكون قدرة الأطفال على التعلم وعلى استخدام تمشياتهم الذهنية أكثر تطورا ونموا. وعلى المربي العمل باستمرار على إغناء هذه البيئة بما يخدم نمو الأطفال في جميع مجالاته بشكل شمولي ومتكامل.

* **أهمية الملاحظة والتّوثيق البيداغوجيّ**: تمثل الملاحظة أساس كل تدخل تربوي وتسبق وترافق جميع مراحل هذا التدخل حتى قبل تصوره ويبنى عليها مسار استقراء دلالات أو مؤشرات التّعلُّم وتحليلها وهي أساسَ كل تقييم للتّعلُّم أوتّقييم من أجل التّعلُّم أوتّقييم تكوينييقوم به المربي لذا عليه استخدام الملاحظة المنهجية والملاحظة العرضية للتقييم التشخيصي وللتأمل في ممارساتهم من أجل تعديلها. مع ضرورة توثيق هذا المسار وتطوره بالنسبة لكل طفل وبالنسبة لمجموعة الأطفال وكذلك تطور أداء المربي ذاته.

* **أهمية الممارسة التّأمُّليّة أو التأمل في الممارسة والاستطلاع التّعاونيّ:** يطوِّرُ المربّون ممارساتهم ويوسِّعونها من خلال التّأمُّل الذاتي، وبمشاركة مربين آخرين وأطفال وأولياء حول نماء الأطفال وتعلُّمهم. وتعتبر الممارسة التأملية موقفا أو وضعا (posture réflexive) يتخذه المربي تجاه تدخلاته التربوية من أجل النظر إليها من زاوية خارجية وتقييمها واستخلاص العبر منها لتطويرها وتتعلق هذه الممارسة بجميع المراحل المكونة للتدخل التربوي منذ التخطيط له.وصولا إلى مراجعته وتطويره وتنمي الممارسة لدى المربي القدرة على الملاحظة التحليلية (observa-

tion analytique) والبحث عن الأسس العلمية التي بني عليها التدخل مما يساعده على التنظير لممارسته (la théorisation) حتى تصبح مقاربة تربوية في حد ذاتها ثم تطبيق ما توصل إليه عبر التأملات لينتهي إلى المراوحة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي وتطوير كل منهما.

* **التّشاور**: مع جميع الشركاء في العملية التربوية وخاصة الأولياء والزملاء والأخصائيين وكل من لهم معرفة بالطفل ويمكن أن يفيدوا في اختيار الأنشطة والممارسات التربوية المناسبة له والتي من شأنها تنمية قدراته ومهاراته ودعم نموه وتوازه النفسي وتحقيق رفاهه في مختلف البيئات التربوية.

* **العلاقة معَ الأولياء** : يُمكنُ للمربين أن يلعبوا دورًا أساسيًّا في تسهيل وضمان سلاسة المرحلة الانتقاليّة الحرِجة الّتي يعيشُها الأطفال بين البيئة العائلية وذلك بالسعي لضمان الترابط والتواصل العاطفي بين مختلف البيئات وتحقيق التعلق الآمن والمطمئن عبر التواصل مع الأولياء وتشريكهم في كل ما يتعلق بتربية أبنائهم ومرافقتهم لحسن التعهد بهم خارج المؤسسة.

- بيداغوجيا المشروع:

هي بيداغوجيا إدماجية تعمل على استغلال مكتسبات في مواضيع منفصلة للتوظيفها في مشروع موحد (مثلا معارف ومكتسبات لغوية وأخرى رياضية وأخرى حركية لإنجاز منتوج ما) وتبقى بيداغوجيا المشروع الكفيلة بتحقيق مبدأ الشمول والتكامل وتأمين التّداخل الضّروري لمختلف الأنشطة والتدخلات التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة وهي عبارة عن مشاريع تربويّة مستمدة من اهتمامات الطّفل واختياراته وفي علاقة بمحيطه المباشر والقريب، تراعي بالأساس احتياجاته ودرجة نموه وترسم له أهدافا نمائية شمولية تطال مختلف أبعاد ومجالات النمو. وبما أن النمو عملية شاملة متداخلة ومندمجة فإنّ المشروع يعتبر في هذا السياق الوضعية الإدماجية المثلى للنشاط بما يوفره للأطفال من فرص تجعلهم محورا للعملية التّربوية. كما يوفّر فرصا هامة للتّفاعل بين الأطفال ومع محيطهم فيساعدهم على التّخطيط والتّفكير في الفعل والتعديل قبل وعند الإنجاز وبعده. من هذا

المنظور يعتبر المشروع في مكوناته وكيفية تفاعل الطفل مع مجرياته أداة بيداغوجية ذات جدوى وفاعلية لمتابعة تطور مكتسبات الأطفال بصفة مستمرة ومترابطة.

- يمكن للمربي أن يقترح مواضيع المشاريع ويناقش الخيارات مع الاطفال بشكل تشاركي تفاعلي

- يمكن للأطفال أن يختاروا مشاريعهم بشكل مباشر

وفي كل الحالات تكون المشاريع تحت إشراف المربي الذي يساعد الاطفال على تعلم أدوارهم وتحمل مسؤوليتهم الخاصة من خلال المساهمة في المشروع في مرحلة التخطيط والبحث ومرحلة تقديم المنتوج النهائي.

يعتبر اعتماد الأركان والورشات التنشيطية المتعاقبة les ateliers tournants من بين الطرق الناجعة والجذابة برياض الأطفال وتبقى المقاربة بالمشروع الأكثر فعالية وملائمة لاحتياجات الأطفال بالنظر إلى طابعها الشمولي و التشاركي إذ يعتمد بناء المشروع على احتياجات الأطفال بشكل شمولي ودمج ويصاغ بصفة تشاركية بينهم وبين المشرفين عليهم.

تنمية المواقف الإيجابية:

تتمحور تنميةَ الاستعدادِ والمواقف الإيجابية حولَ جعلِ الطِّفلِ مهتمًّا ومتحمِّسًا ومندفعًا للتّعلُّم إذ يتم إسناده ودعمه وتمكينه من الخُبُراتِ الّتي ستساعدُه على تنميةِ شعورٍ إيجابيٍّ بالذّاتِ واستعدادٍ إيجابيٍّ للتّعلُّم كما يجب أن يتدخل المربي بشكل يساعد الأطفالَ على معرفةِ أنفسهم وإدراكِ ما يستطيعونَ القيامَ به بأنفسهم.

وترتبطُ الثّقةُ بالنّفسِ واحترامُ الذّاتِ لدى الطِّفلِ بشعورِهِ بقيمتِه الذّاتيّةِ والوعي بأهمّيّةِ الأحداثِ في حياتِه وحياةِ الآخرين. ومن خلالِ التّخطيطِ لأنشطةٍ مناسبةٍ عمريًّا وأنشطة اجتماعية ثقافيّةٍ، يساهمُ المربون

في تنميةِ الوعي الجمعي لدى الأطفالِ وفِي احترامِهم لحاجاتِهم، آرائِهم، ثقافتِهم ومعتقدِهم واحترام خصوصيات الآخرين.

- بيداغوجيا الكفايات:

* **الكفاية**: هي القدرة على على مواجهة وضعيات محددة بالتكيف معها عن طريق تعبئة وإدماج جملة من المعارف والمهارات والتصرفات من أجل تحقيق إنجاز متقن وفعال، وقد عرفها philippe Perrenoud بأنها **«القدرة على تعبئة جملة من الموارد المعرفية لمواجهة شكل أو فصيلة من الوضعيات بطريقة ملائمة وفعالة».**

* **القدرة:** وهو المفهوم الأكثر قربا لمفهوم الكفاية مما يصعب التمييز بينهما إلا أن القدرة هي نشاط فكري ثابت وقابل للنقل والتحويل في حقول معلرفية مختلفة وهي لا تظهر إلا بتطبيقها على مضامين متعددة ، مثلا القدرة على التحليل تبرز من خلال تحليل نص، تحليل وضعية أو مسألة رياضية... وهي قدرة متقدمة تنمو بشكل أكبر في مراحل عمرية أخرى.

* **المهارة:** هي قدرة مكتسبة على أداء فعل ما بتناسق وإتقان وتحكم وذكاء وسهولة (بعض المهارات اللغوية أو الرياضية...) في الطفولة المبكرة تعتبر المهارات قليلة نظرا لارتباطها بعملية النضوج التي تبقى نامية في هذه الفترة.

* **الأداء**: هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا في سلوك محدد وما يمكن ملاحظته من الخارج في موقف أو وضعية.

تمتاز المقاربة بالكفايات بما يلي :

1- وظيفيةالتعلمات / تعلمات ذات معنى بالنسبة للطفل.

2- فعالية التعلمات / تثبيت التعلمات وخاصة الجوهرية منها وإقامة علاقات بينها.

3- بناء وتأسيس التعلمات اللاحقة / بناء نسقي للتعلمات أكثر شمولية بربطها وزيادة تعقيدها وشموليتها تدريجيا والمرور من الكفايات البسيطة أو الدنيا إلى الكفايات المعقدة.

4- اعتماد الوضعيات التعلمية المرتبطة ببرنامج التعلم واعتماد على المقاربة الشمولية النمائية للمنهج التربوي للطفولة المبكرة تعد أغلب الكفايات مستعرضة (أي متعلقة بعدة مجالات في نفس الوقت)أودمجية وليست نوعية (أي مرتبطة بمجال تعلمي واحد).

5- القابلية للتقييم: على خلاف القدرة فإن الكفاية قابلة للتقيم وقياس أثر التعلمات كجودة الإنجاز ودقته.

- المقاربة بالوضعيات : الوضعية المسألة situation problème:

تحمل الوضعية المسألة حسب قاي بروسو G.Brousseau مشروعا اجتماعيا يرمي إلى مساعدة الطفل على بناء المعرفة وهي وضعية ديداكتيكية تعمل على تحفيز آليات التعلم الذاتي والإستكشاف واستثارة الحوافز الداخلية للطفل ويمكن أن تكون رسما أو صورة أو موقفا تمثيليا. ولكي تحقق الوضعية المسالة أهدافها يجب أن :

- ترتبط بواقع الطفل المعيش وخاصة واقعه الإجتماعي.

- تكون ذات دلالة ومعنى وقيمة حتى تثير فضول الطفل وتعلقه بالتعلم

- تكون خالية من التعقيد والضبابية وتكون مجمل عناصرها داخل المجال الإدراكي للطفل حتى يتمكن من تحديد العلاقات بين مكوناتها.

- تخلق تساؤلات لدى الطفل وتثير ملكة حب الإطلاع لديهم

- ترتبط بعوائق معقولة التعقيد وقابلة للتخطي إذ أن الطفل حسب فيكوتسكيلا يتعلم إلا بجعله يجابه وضعيات تفوق مستوى نموه العقلي بشكل مقبول وقابل للتحدي وهذا ما يؤكد على أن تكون للوضعية المسألة شيء من الصعوبة لخلق التحدي وتحقيق بناء المعرفة.

- تحقيق معارف ذات صبغة شمولية

- القطع مع بعض التمثلات وتغييرها على أسس معرفية سليمة.

X. الملاحظة والتّقييم والتّعلُّم في روضة الأطفال

- مقدّمة

يشكّل تقييم مكتسبات الأطفال الصّغار مسارًا مستمرًّا يشملُ تحديد، جمع، وصف، تفسير وتطبيق دلائل التّعلُّم المبكر المستنَدة إلى الفئات العمرية من أجل اتِّخاذ قرارات تعليميّة مُستنيرة. وقد تتضمَّنُ هذه الدّلائل تسجيلات لمحادثات الأطفال ورسوماتهم وما قاموا بإنتاجه، بالإضافة إلى صُوَر وملاحظات سرديّة وشبكات ملاحظة وتقييم تَصِفُ سلوكيّاتهم وتمكن من الحكم عليها، لبناء استراتيجيات التدخل بالتعديل أو الصقل والتحفيز...

* **التّوثيق والملاحظة:** وهي مرحلةٌ أوّليّةٌ من عمليّة التّقييم، تركّزُ على تحديد، جمع ووصف دلائل التّعلُّم بطريقة موضوعيّة وغير قائمة على الحُكْم. يجبُ على المربين أن يأخذوا الوقت الكافي لتحديد أهداف التّعلُّم، وجمع تسجيلات اللّغة وعيِّنات النشاط، ثُمَّوصف الأدلّة بعناية ومراجعتها مع زملاءئهم المباشرين لنفس الأطفال. وينبغي ربط توثيق تعلُّم الأطفال مباشرةً بمجموعة من أهداف التّعلُّم المحدَّدة بوضوح. وعلاوة على ذلك، ينبغي أن تتألَّفَ عمليّة التّوثيق، الملاحظة والتّقييم من موادٍّ مناسبة ثقافيًّا ولغويًّا، لاسيَّما عند استخدام هذه الموادّ لتقييم متعلّمي اللغات الأجنبية. كما يجبُ التّأكُّد من استخدام طرائقَ متعدِّدة ومناسبة حسب الفئة العمرية المحددة.

يشملُ التّقييم قياس مدى نموّ الطِّفل ومستوى هذا النّموّ من نواحيه المختلفة بالمقارنة مع مُعدَّل النّموّ العامّ المتوقّع للمرحلة معَ الأخذ بعين الإعتبار الفُروقات الفرديّة بين الأطفال من نمط وسرعة تعلُّمهم ونموّهم للتمكن من التدخل لفائدتهم بما يضمن تقدمهم بالشكل الأفضل. وتتّسِمُ عمليّة التّقييم بإستمراريّتها طَوال وجود الطِّفل في الرّوضة وتتم تلقائيا حين يكونُ الطِّفل

منغمسًا في نشاطاته اليوميّة وليس في إطار مصطنَعٍ يُخَصَّصُ لهذه العمليّة.

ولا يعتبر التقييم مرحلة من مراحل العمل وإنما هو الأساس الذي يبنى عليه التخطيط لبقية مراحل التدخل ويستند له تعديل هذه الخطط والتدخلات مرحليا وتدريجيا طبقا لمتطلبات وخصوصيات كل وضعية وكذلك كل مرحلة، ويعد التقييم المرحلي ضرورة لإنجاز التقييم التكويني أو التعديلي وكذلك النهائي والذي من شأنه أن يقربنا من بلوغ الأهداف المرسومة وحتى التي تم تعديلها على ضوء تقدم الإنجاز.

ومن الضروري إنجازه بصفة يومية ومتناغمة مع نوع النشاط وأهدافه وإفراده برزنامة تدخل تدرج ضمن برنامج عمل المؤسسة وتتوزع طبقا لنشاط المربين.

كما أن التقييم لا يقتصر على مكتسبات الأطفال ومهاراتهم ونموهم بل يجب أن يطال أداء جميع العاملين بالمؤسسة التربوية مهما كانت مواقعهم واختصاصاتهم بحكم تواصلهم مع الأطفال الشيء الذي يمكن من تقييم عمل المؤسسة بشكل عام وتقييم أداء العاملين بها وتقييم تقدم الأطفال في إطار تدرج واضح وعملي.

وإن غياب أحد أشكال أو مراحل التقييم من شأنه أن يعطل بقية المراحل ويحد من الفعالية والنجاعة في التدخلات كما يؤثر سلبا على الجودة وعلى مخرجات العمليات التربوية،

لذا فإن إلزامية وجود برنامج تقييمي بالمؤسسات تعد أحد الضمانات لإنجاح مشاريعها التربوية والإستثمار في تربية الأطفال بصفة عامة.

أ) وضائف التقييم:

توقيت التقييم	موضوع التقييم	نتائج التقييم	وضائف التقييم
قبل بداية التعلم	المؤهلات والمخاطر	تشخيص قبلي لضبط التوجهات أو ما يجب اتباعه	وظيفة التوجيه
أثناء التعلم	ما تم إنجازه والأخطاء الشائعة	تشخيص الأخطاء وخطة العلاج	وظيفة التعديل
في نهاية التعلم	مؤشرات التمكن /النجاحات	التدليل/الحجة على التمكن	ويفة المصادقة أو الوظيفة الإشهادية

ب) أهداف التقييم الرّئيسيّة:

يشكّلُ التّقييم من أجل التّعلُّم، والتّقييم كتعلّم، وتقييم التّعلُّم، مفتاح الاكتساب الفعّال ونقطة البداية لتحقيق التعلم الذاتي في «المنهج التّربويّ لتنمية الطّفولة المبكرة». وهو يوفّرُ للمربين جملة من الفرص للملاحظة والتّقييم المستمرَّيْن لنقاط قوّة الأطفال وحاجاتهم واهتماماتهم. وعلى أساس هذا التّقييم المستمرّ، يجبُ على المربين تخطيط الأنشطة لمساعدة الأطفال على بناء المعرفة وتوسيع تفكيرهم. على سبيل المثال، قد يطرح سؤالاً مفتوحًا، أو يُعْطون توجيهاتٍ، أو يطلبون منَ الطّفل التعبير عن مفهومٍ مألوفٍ بطريقةٍ جديدةٍ، أو يشجّعون الطّفل على تجربة نشاطٍ جديدٍ.

ت) مسار الملاحظة والتقييم:

يتسم مسار الملاحظة والتقييم بمّا يلي:

* يبني على أشكال متعدِّدةٍ من دلائل تعلُّم الطِّفل.

* يمتد على سيرورة زمنية.

* يتأمَّلُ في فَهْم الأطفال كمجموعةٍ وكأفرادٍ (المسار المستمرّ لتحديد الدّلائل حسب الفئة العمرية وجمعها ووصفها وتفسيرها وتطبيقهايُمكنُ أن

يساعدَ المربي في المزيد منَ الوعي وفي تطوير استراتيجيّات بناء المعارف).

* يُظْهِرُ حساسيّةً للحاجات الخاصّة لكلّ طفل ولغته الأُمّ ونمط تعلُّمه ومرحلة نموّه.
* يستوعِبُ الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة والإعاقات.

تتميز المعلومات المجمَّعة في مسار الملاحظة والتّقييم بما يلي :

* تتّصلُ بغايات التّعلُّم المناسبة نمائيًّا.
* تؤمِّنُ بياناتٍ يُمكنُ استخدامها لتقييم إنجازات الطِّفل ربطًا بتوقُّعات المنهاج.
* تؤمِّنُ معلوماتٍ يُمكنُ تطبيقها مباشرةً في التّخطيط والبرمجة.
* توفِّرُ للمربينَ معلوماتٍ عن نقاط القوّة والضّعف الفرديّة لدى الأطفال.
* ترصُدُ التّغييرات في خصائص الأطفال عبر الزمن.
* تحدِّدُ الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة أو ذوي الإعاقات المحتمَلة أو المعرَّضين للإخفاق.
* توفر رافدا لإبلاغ الأولياء والطِّفل بالمعلومات بالقدر المناسب.

يكشفُ الأطفال عن فهمهم عبر ما يقولونه وما يقومون به وما يرسمونه أو يمثِّلونه. ويراقبُ المربون ويصغون ويطرحون أسئلةً تحليليّةً من أجل توثيق وتفسير تفكير الأطفال وتعلُّمهم، وتطوير فَهْم مشترَك لما يتعلَّمُه الأطفال وما ينبغي أن تكونَ عليه خطوات التّعلُّم التّاليةَ ضمن تفاعُلهم معَ الأطفال.

يتم جمع المعلومات حول تعلُّم الأطفال منَ الملاحظات، الصُّوَر، أشرطة الفيديو والتّسجيلات الصّوتيّة، وعيِّنات العمل والتّفاعلات معَ الأطفال. يتمُّ تحليل هذه المعلومات أو دلائل التّعلُّم، وتفسيرها من قِبَل المربين بالتّعاوُن معَ الأطفال وأهلهم أو أفراد العائلة الآخرين من أجل الحصول على نظرةٍ ثاقبةٍ في مسارات تعلُّم الأطفال وعمليّاته.

ث) التقييم من أجل التعلم:

التّقييم من أجل التّعلُّم مسارٌ متواصِلٌ ومستمر يقودُ العملية التربوية، وهو يحصُلُ في سياقات لَعِب الأطفال وأنشطتهم كافّة. ويستند المربونإلى تحليلهم للمعلوماتِ التّي جمعوها عن تقييم تطوُّر الأطفال النّمائيّ،

لوضع أنشطة وسياقات تعلُّم جديدة جماعية أو فردية تكونُ مناسبةً لكلّ طفل تمت متابعته ويطور ذلَك لدى المربين القدرة على استقراء الطلبات والحاجيات وتوقعها استباقيا لتتطور استجابتهم لها تدريجيا.

ج) تقييم التعلم:

يتضمن تقييم التّعلّم ملخصا حول تعلُّم الطِّفل الأساسيّ وتطوُّره في التّعلُّم مقارنة بالتّوقُّعات العامّة في وقت معين، فضلًا عن تحديد الخطوات القادمة في التّعلُّم. وعند قيام المربين بتقييم مكتسبات الأطفال، يجبُ أن يضعوا في اعتبارهم أنَّ الأطفال يدخلون بَرنامج رياض الأطفال بمراحلَ مختلفة منَ النّموّ وبخلفيّات وخُبُرات متنوِّعة، وعند مغادرتهم لها ستكون خبراتهم ومكتسباتهم مختلفة ومتباينة. كما أن أنَّ فترة التّكيُّف معَ المؤسسة مختلفة فيما بينهم وهي أطول بالنّسبة لبعض الأطفال. ولذلك ينبغي إعطاء الأطفال وقتًا كافيًا يراعي الإيقاع/النسق التعلمي الخاص بكل طفل لإثبات تعلُّمهم من خلال فُرَص تعلُّم متنوِّعة تناسبُ مرحلة تطوُّرهم على أن يكون ذلك قريبا من منطقة نموّهم الوسطيّ أي متوسط نمو الأطفال في هذه المرحلة العمرية.

ح) مقاربات التقييم:

يمكن أن يستند المربّون إلى الآليات التّاليةَ لجمع بيانات التّقييم من أطفال الرّوضات:

* سجلات المراقبة توفِّرُ توثيقًا لأداء الأطفال وسلوكهم. وقد تكونُ الملاحظات في شكل سجلّاتٍ وصفية أو شبكات في أثناء مراقبةٍ غيرِ رسميّةٍ للأطفال.

* معايير أداء المَهامّ يستخدمُها المربون عندما يطلبون منَ الأطفال أداءَ مهاراتٍ محدَّدة ثُمَّ يسجِّلون نتائجَ أدائهم.

* قوائم المراجعة والاستبيانات ومقاييس التّصنيف، يستخدمُها المربون الّذين لديهم معرفةٌ بالطِّفل من أجل الإشارة إلى ما إذا كان الطِّفل قد أظهرَ قدراتٍ محدَّدةً.

* تقييمات الملفّ هي عندما يجمعُ المربون أمثلةً عن عمل الأطفال ويسجِّلون ملاحظاتٍ عن سلوكهم خلال أنشطةٍ عاديّةٍ في فضاءات

النشاط، أو قد تكونُ توثيقًا أكثر رسميّة لسلوك طفل في وضعٍ مركَّبٍ لمعرفة كيف يستجيبُ الطِّفل.

خ) استراتيجيّات التّقييم:

تشجِّعُ استراتيجيّات التّقييم في «المنهج التّربويّ لتنمية الطّفولة المبكِّرة» الأطفالَ على إظهار ما يعرفونه وما يُمكنُهم القيام به، بدلًا منَ التّركيز على ما لا يعرفونه أو ما لا يستطيعون القيام به، مع مراعاة مرحلة نموّ الطِّفل. وتُتيحُ هذه الاستراتيجيّاتُ للمربين تحديدَ مدى فعاليّة الأنشطة المخطّطة واستراتيجيّات التعلم، وإجراء أيّ تغييراتٍ مطلوبةٍ لتمكين الأطفال من تحقيق توقُّعات التّعلُّم.

الخطوة 1	الخطوة 2
التشخيص أو التقييم التشخيصي من أجل تحديد: - الوضع الصّحّيّ العامّ - المستويات النّمائيّة - الكفاءة الاجتماعيّة وقُدُرات السّلوك والحاجات - المهارات المعرفية والحياتية/مستويات الجاهزية	المراقبة والتّقييم المستمرّ، يوميًّا ودوريا: وحسب حصص النشاط - مراقبة تفاعلات وتطور مكتسبات الطِّفل - التّقييم المستمرّ للإنجازات، نقاط القوّة، نقاط الضعف - التعبير عن الحاجات والاهتمامات وأساليب التّعلُّم التواصل المشاركة المبادرة.
الخطوة 3	**الخطوة 4**
استخدام البيانات لإثراء المكتسبات ودعم التّعلُّم: - ضمان نتائجَ إيجابيّة للأطفال - إعطاء الطّابع الفرديّ للمنهاج - البناء على المعارف والخُبُرات السّابقة - توفير أنشطةٍ وتجاربَ ذات مغزى.	الاتمام النّاجح للبَرنامج أو السّنة التربوية: - يُلَبّي الطِّفل معاييرَ البَرنامج أو النشاط - يُنْجِزُ الطِّفل بمستوياتٍ عاليةٍ - يكونُ الطِّفل واثقًا من نفسه ومتحمِّسًا للإنخراط في البّرنامج أو النشاط الموالي التّالي.

- الملاحظة كأداة للتقييم الرصدي:

فضلًا عن تدوين الملاحظات وجمع المعطيات والمعلومات التشخيصية عن الطفل وإنجازاته وتفاعلاته ومشاركته في الأنشطة وسلوكاته بصفة عامة، تعتبر الملاحظة استراتيجيّة التّقييم الأوّليّة المستخدَمة في «المنهج التّربويّ لتنمية الطّفولة المبكّرة» والتي تبنى عليها بقية أنواع ومراحل التقييم. وهي ليست غاية في حد ذاتها بل وسيلة تعتمد على مجموعة من التقنيات تتطلَّبُ منَ المربين تركيز ملاحظاتهم على مهاراتٍ أو مفاهيمَ أو خصائصَ محدَّدة، كما هو موضِحٌ في توقُّعات التّعلُّم، وتسجيل ملاحظاتهم ضمن شبكات. وينبغي أن تشملَ الملاحظة اليوميّة العمليات المقننة والمبرمجة للملاحظة وتلك العفوية والفورية.

- ما الّذي ينبغي ملاحظته؟

- أنماط في السّلوك تعكسُ الحافزَ للتّعلُّم أو الاستكشاف أو التّحقيق في أمرٍ معيَّنٍ. هذه الأنماط تشكِّلُ دلائلَ على أنَّ الطِّفل يُظْهِرُ هذه السّلوكيّاتِ بشكلٍ متّسقٍ أومتناغم.

- استراتيجيّات حلّ المشكلات.

- أنماط التّفاعُل الاجتماعيّ (أي تحديد ما يفضِّلُه الطِّفل الفرد بين مجموعةٍ كبيرةٍ أو صغيرةٍ أو لَعِبٍ فرديٍّ، في القاعة وفي ساحة اللعب).

- خاصيّات الطِّفل الأساسيّة (أي تحديد الاهتمامات المتكرِّرة وتِعدادها).

- كيفيّة الملاحظة:

- الملاحظة المنتظَمة بغرضٍ محدّدٍ وباعتماد آليّة مناسبة.

- ملاحظة الأطفال في أوقاتٍ مختلفةٍ منَ اليوم.

- ملاحظة الأطفال في أُطُرٍ مختلفةٍ داخل المؤسسة وخارجها.

- ملاحظة السّلوك المُعتاد للطِّفل (والبناء عليها في التقييم) وليس

التّصرُّف غير العاديّ أوِ الأنساق غير الملائمة.

- ملاحظة الاحتمالات المُمكنة (مثلً: إذا كان الطِّفل في ورطةٍ أو إشكال، هل يُمكنُ تغييرُ البيئة أوِ الظّروف لمساعدة الطِّفل؟).

- التّقييمات الرّصديّة الجماعيّة:

يُمكنُ استخدام أهداف البرنامج السنوي لفئة عمرية معينة ولمجموعة من الأطفال وفي كثيرٍ منَ الأحيان تعتمد لمراجعة إنجازات معظم الأطفال في النشاط. فمَهامُّ المجموعة هي وسيلةٌ واقعيّةٌ لاكتساب المعرفة حول مهارات الأطفال وفهمهم. ويُمكنُ ضمان التّغطية المنهجيّة عبر التّركيز على مجموعاتٍ مختلفة منَ الأطفال كلَّ أُسبوع. ثُمَّ يقومُ المربي بتسجيل/ تدوين حالات الإنجاز الفرديِّ التي تتجاوزُ أو تَقِلُّ عن مستوى المجموعة، مقابل نتائجَ التّعلُّم المخطَّط لها.

- التّقييم الرّصديّ الفرديّ (تقييم الملفّ التربوي):

يشكِّلُ تقييمُ الملفّ تمشيا منهجيا لملاحظة عينات من أعمال كل طفل مع ملاحظات المربي وتعليقاته حول كيفيّة استغلال عيِّنات العمل وسجلّات اللّغة للإستدلال على حركة الطِّفل نحو تحقيق أهداف التّعلُّم المحدَّدة. وينبغي أن يُشيرَ مسار الملفّ بوضوح إلى أهداف التّعلُّم، وأنْ يوضِحَ ويوثِّقَ تطوُّرَ كلِّ طفلٍ على مدى فترةٍ منَ الزّمن، وأن يُشرِكَ الأطفال بنشاطٍ، وأن يعكسَ النّموَّ الفرديّ لكلِّ طفلٍ.

على المربي والطِّفل مراجعةُ العيِّنات بشكلٍ دوريٍّ لمناقشة وتقييم التّقدُّم المُحرَز وتحديد العيِّنات الّتي يجبُ أن تبقى في الملفّ. وينبغي أن تُرْسَلَ العيِّنات غيرُ المستخدَمة منَ الملفّ إلى المنزل كي يتشاركَها الطِّفل معَ الأهل. ويُمكنُ تنظيمُ الملفّات بحيث تشملُ مجالاتِ المواضيع كلَّها أو حسب مجالات محتوى محدّدة.

إنَّ المدخلات الّتي يختارُها الطِّفل هي عادةُ تلك الّتي يختارُها للاحتفال، وتشاركُ الإنجازات معَ المربين والأطفال الآخرين والأولياء.

وبشكلٍ عامٍّ، يختارُالمربون مدخلات أو مؤشرات «تقييميّةً» تقدِّمُ توثيقًا عن إنجازات الأطفال. ويتم اختيارُ هذه المدخلات عادةً لتعكسَ بالشّكل الأفضل تقدُّمَ الطِّفل وإنجازاتِه. وينبغي تشجيعُ الأولياء على المشاركة في مراجعات الملفّ. وبصفة مثالية، ينبغي أن يشارِكَ الأولياء في اختيار الموادّ والمساهمة بمعلوماتهم الخاصّة عن تقدُّم الطِّفل على النّحو المبيَّن في الأنشطة الّتي جرتْ في المنزل.

- بعض استراتيجيّات تقييم الملفّ:

- تحديد المجال النّمائيّ أو المجالات النّمائيّة الّتي سيتم تقييمها (مثلً: اللّغة الشفوية) أو الفنون، أو الكتابة والقراءة المبكرتَيْن، أو اللّعب الرّمزيّ أو المهارات الحركيّة أو مفاهيم الرّياضيّات أو الإبداع أو العلاقات معَ الأقران).

- تحديد الوثائق الّتي تُظْهِرُ النّموّ بالشّكل الأفضل (مثل: الرّسوم أو اللّوحات أو أعمال فنيّة أخرى أو صُوَر أو قصص مملاة أو خيارات الكتب أو ملاحظات المربين أو أشرطة سمعيّة أو بيانات أو قوائم مرجعيّة).

- إعداد مجموعةٍ منَ العيِّنات فيها مدخلاتٌ منَ الأطفال بشكلٍ دوريٍّ (مثلًا: تسجيل ما يقولُه لَكُم الأطفال عن بعض الأشياء).

- تطوير نظام تخزينٍ لنماذجَ من أعمال الأطفال.

- وصف الوثائق أمام الزملاء من أجل جمع آراء إضافيّة حول نموّ كلّ طفل (مثلًا: تكوين مجموعاتٍ دراسيّةٍ منَ المربين من أجل جمع نماذجَ من أعمال الأطفال ووصفها).

- ربط عمل الطِّفل بغايات التّعلُّم.

- التّأكُّد من أنَّ العيِّناتِ تغطي جملة ما يقومُ به كلُّ طفلٍ.

- جمع البيانات الّتي تُخبِرُ قصّةً واضحةً للمتلقين.

- كيفيّة إشراك الأولياء في التقييم :

على الأولياء أن يكونوا شركاءَ في التّقييم الحسّاس والدّقيق للأطفال الصّغار. وتساعدُ الممارساتُ الآتيةُ على تشجيع إشراك الأولياء في تقييمات الطِّفل:

- إبراز الجوانب الإيجابيّة عند تقييم الأطفال.

- بناء تعليقات التّقييم حول حال الطِّفل أو ما يقومُ به ضمن المحادثات اليوميّة معَ الأولياء.

- شرح مقاربات التّقييم في اجتماعٍ أو ورشة عملٍمع الأولياء. ضرورة أن يتم الإتفاق حول الاختلافات بينَ الاختبارات الموحّدة والتّقييم الأصليّ.

- الكتابة عنِ التّقييم في تقرير أو رسالةٍ خاصّةٍ إلى الأولياء.

- إظهارتقديرِ الأولياء كشركاءَ محترمين في العملية التربوية وفي سلوكٍ وتقدُّم أطفالهم.

- دعم تعليقات التّقييم بتوثيقٍ يُبيِّنُ ما أنجزَ الطِّفل مع مرور الوقت.

- كيفيّة إشراك الأطفال في التقييم:

لدى الجميع نظرةٌ حول قُدُرات وتقدم وأداء كلِّ طفلٍ، بما في ذلك الطِّفل نفسه. ومن أجل إشراك الأطفال بفعاليّة في تقييم أنفسهم، ينبغي القيام بما يلي:

- مراقبة الأشياء الّتي يعبر عنها أو يقولُها ويقومُ بها الأطفال وتوثيقها. وغالبًا، ما تكونُ عبارات عشوائيّة مثل «لقد كنتُ بهذا الطول في عيد ميلادي الأخير وأنا الآن بهذا الطول»، دليلًا على أنَّ الأطفال قادرون على تقييم ما يُمكنُهم القيام به وكيف يتغيَّرون.

- سؤال الأطفال عن أنفسهم. سوف يقولُ لَكُم الأطفال ما يفعلونه وما لا يرغبون في القيام به. قد يفضِّلُ بعضُ الأطفال إطارًا خاصًّا وحميمًيا

يحظون فيه باهتمامكم الكامل، في حين أنَّ بعضَ الأطفال قد يستجيبون للمناقشات غيرِ الرّسميّة في أُطُرٍ أكثر انشغالاً.

- الطّلب منَ الأطفال تقييم عملهم. تطلبون منَ الأطفال المساعدة في تحديد العمل الّذي يجبُ تضمينُه في ملفّاتهم، وتحترمون خياراتِهم وردودَهم حول عملهم.

- السّماح للأطفال بالْتقاط الصُّوَر لأحسن أعمالهم من وقتٍ لآخر. يُمكنُهم تنظيمُ عرض على لوحة الإعلانات منَ الصُّوَر الّتي تمَّ اختيارُها خِصّيصًا أو جمعُها في محفظةٍ.

- دور المربين في التقييم:

يشكِّلُ الأولياء والمربون الّذين يعملون معَ الأطفال مصدرًا مُهمًّا للمعلومات عن مستويات نموّ الأطفال. إنَّ نموذج التّعليم التّشاركيّ يضمنُ أن يكونَ لدى المربي المباشر معرفةٌ معمَّقةٌ عمّا يُمكنُ أن يقومَ به الأطفال مستخدمين اللغة العربية(اللغة الأم) في مختلَف المجالات. كما يُمكنُ لمنشط نادي اللّغة الفرنسة أو اللّغة الانكليزية (إن وجد) أن يقدِّمَ معلوماتٍ إضافيّةً عن تطوُّر لغة الأطفال وتعلُّمهم في مجموعة منَ المجالات، كالنّموّ الاجتماعيّ والشّخصيّ، الفنون البصريّة، علوم الكومبيوتر والنّموّ الجسديّ. وعلى المربين القيام بما يلي:

- إضافة دلائل باستمرارٍ عن إنجازات الأطفال الفرديّة إلى الملفّات الشّخصيّة.

- استخدام الوقت في نهاية اليوم لمناقشة نتائجهما وتعديل حكمهما على إنجازات الأطفال عبر المجموعة الواسعة منَ المجالات النّمائيّة.

- تحديد مقاربات الأطفال للتّعلُّم.

ومع أنّهَ على المربين إجراء تقييماتهم الخاصة باستمرار خلال الأنشطة الروتينية، فإنه منَ المُهمّ أيضًا التّخطيط المنتظَم لمناسبات التّقييمات الرّسمية وغيرالرسمية على حدٍّ سَواء. وتختلفُ التّقييماتُ وَفقًا

لنوع المعلومات الّتي يتمُّ جمعُها وكيفيّة جمعها. وبشكلٍ عامٍّ، يُمكنُ تصنيفُ طُرُق جمع معلومات التّقييم على أنَّها رسميّةٌ أو غيرُ رسميّةٍ.

في التّقييمات غيرِ الرّسميّة، قد تختلفُ المعلوماتُ المجمَّعةُ عن قُدُرات الأطفال من طفلٍ إلى طفلٍ. قد تكونُ المعلوماتُ المقدَّمةُ من خلال التّقييمات غيرِ الرّسميّة مفيدةً جدًّا للمعلّمين والأولياء، ولكن لا يُمكنُ مقارنتُها بسهولةٍ بين طفلٍ وآخر، إلّا إذا تمت مراجعةُ أحكام المعلّمين. وتقعُ على عاتق مديري الروضات مسؤوليّةُ وَضْع المسارات والإجراءات لتقدير تقييمات المعلّمين لإنجازات الأطفال من أجل ضمان أن تكونَ البياناتِ المجمَّعةَ موثوق بها.

في «المنهج التّربويّ لتنمية الطّفولة المبكّرة»، يركزالتّقييم على التّقييم التّشخيصيّ غيرِ الرّسميّ للمكتسبات القبلية وعلى التّقييم التّكوينيّ الّذي يهدفُ إلى دعم التّعلُّم المستمرّ وتحديد الأساليب التّعليميّة. على سبيل المثال، قبل بَدء سلسلة منَ الأنشطة المخطَّط لها حول التزويق، قد يلاحظُ المربي الأطفال الّذين يستعملون قطع الأشكال الهندسيّة، ويطرحُ بعض الأسئلة العامّة لتحديد اهتماماتهم ومفرداتهم ومعارفهم. ثُمَّ يقدِّمُ المربي نشاطًا مخطّطًا ويستمرُّ في مراقبة الأطفال وهُم ينجزون المَهمّة من أجل تحديد ما فهموه بصفة فردية، وما سيكونُ اتِّجاه النشاط الموالي.

- الثّقة في المعلومات والبيانات:

تتم مراجعةٌ جماعيّةٌ لمسارات التّقييم وإجراءاته في «المنهج التّربويّ لتنمية الطّفولة المبكّرة » من أجل إنتاج بيانات موثوق بها وصحيحة. وتُعتبَرُالمراجعة التّشاركيّة جُزءًا هامًّا منَ التّقييم لأنَّها تضمنُ الاستخدام المتّسق لمسارات التّقييم وإجراءاته من قِبَل المربين في رياض الأطفال وفي مختلف مؤسسات الطفولة المبكرة. وليست العمليّة من أجل التّحقُّق ممّا إذا كان كلُّ تقييم يقومُ به كلُّمربي لكلّ طفلٍ صحيحا، بل هي وسيلةُ لضمان فَهْم المربين للمعايير الوطنيّة وتطبيقهم لمعايير التّقييم بشكلٍ متّسق ومتناغم، بحيث تُنتِجُ تقييماتُهم بياناتٍ مُنْصِفةً للأطفال وتُنتِجُ صورةً دقيقةً

عنِ تقدمهم.

- تقديم تقارير التّقدُّم إلى الأولياء:

يشملُ تقديم التقرير الملائم إلى الأولياء تشارُكَ الملفّ معهم، فضلًا عن عروض الأنشطة الّتي تتضمَّنُ ألبومات فوتوغرافيّة عن الأطفال في أثناء أنشطة المشاريع والعمل الجماعيّ. وتزوِّدُ التّقارير الدّوريّة الأولياء بتفاصيلَ عن مستويات تقدم الأطفال مقابل مؤشِّرات الأداء الموضوعة طبقا للمجال، ومعلومات عن أسلوبهم في التّعلُّم ويمكن أن تكون هذه التقارير شفهية أو كتابية حسب الوضعيات

- تحديد الحاجات الخاصّة والإعاقات:

غالبًا، ما يتم تحديدُ الاختلافات النّمائيّة للمرّة الأولى خلال تواجد الطِّفل في الرّوضة. وينبغي تشخيص مدى حاجة الأطفال إلى دعمٍ إضافيٍّ بصفة مبكرة وفي أقرب وقتٍ ممكنٍ لتحسين فُرَصهم في التّغلُّب على المشكلة أو إيجاد استراتيجيّاتٍ بديلةٍ لمعالجة الإشكالات.

وما إن يلاحظ المربي صعوبات في الأداء أوِ السّلوك أوِ صعوبات صحية، حتى يشرع في مراقبةُ وملاحظة الطِّفل بصفة مكثفة لتحديد الصّعوبات الّتي يواجهُها الطِّفل بدقة أكبر، وتسجيل تطورها والبحث في أسبابها. ومنَ الضروريّ أن يناقِشَالمربي المخاوفَ الحقيقيّةِ معَ الأولياء في أقرب وقتٍ ممكنٍ وأن يَنظُرَ في الخطوات التّالية الواجب اتخاذها.

وتقعُ على عاتق المربي مسؤوليّةُ تلبية احتياجات الطِّفل والتعاون مع الأولياء ضمن شراكةٍ من أجل تمكينهم من الدّعم والموارد الإضافيّة والوقت اللّازم لمساعدتهم على إحراز تقدُّم في المجالات النّمائيّة كلِّها، ولاسيّما من أجل الوصول إلى التّوقُّعات المناسبة لسنهم في المجالات الّتي أُثيرَتْ فيها المخاوف. وإذا أُشيرَ إلى تشخيصٍ محدد، يجبُ على المربي العملُ بالتّشاوُر مع المدير لإحالة الطِّفل إلى تقييمٍ فرديٍّ معَ الجهة المناسِبة.

- الاختبار النّمائيّ:

يستعملالإختبار النّمائيّ لكلّ طفلٍ على حدة، وتُستخدَمُ كخطوةٍ أولى في تحديد الأطفال الّذين قد يُظْهِرون تأخُّرًا فينمو اللّغة أو المهارات الحركيّة، أو مشكلات في حاسة البصر أو السّمع. وفي مثل هذه الحالات، ينبغي الإستناد إلى نتائجَ سلم الإختبار لتحديد ما إذا كان الطِّفل يحتاجُ إلى تقييم تشخيصيٍّ شامل. ويجبُ عدمُ الإستناد إلى المعلومات الواردة من تقييمٍ أو فحصٍ نمائيٍّ واحدٍ كأساس للقرارات الرّئيسيّةالّتي تؤثِّرُ على وَضْع الطِّفل أو تسجيله، بل ينبغي اعتبار الفحوصات النّمائيّة أحدَ العناصر في نظامٍ شاملٍ لتقييم التّعلم في مرحلة الطّفولة المبكِّرة.

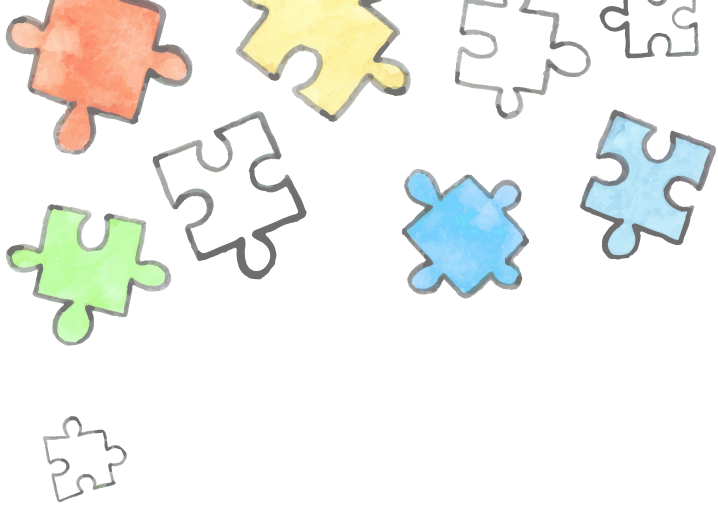
- الإحالة للتّقييم:

في حال وجود شكوك أو قلق لدى الأولياء أو المربين بخصوص نموّ الطِّفل او وجود إعاقةٍ محتمَلة، يُمكنُ لهم استشارة مختصين في الغرض أو إحالة الطفل على هيئة طبيةٍ مختصة (الوحدة الجهوية للتأهيل) من أجل تحديد الحاجة إلى التّقييم وما إذا كان هناك ما يُبرِّرُ إجراء تشخيص معمق ومناقشة الفحوصات الواجب إتمامها. وعلى ضوء التقييم يتم تطويرُ بَرنامج التّعلم الإفرادي للطِّفل من قِبَل فريق العمل بالشراكة مع الأولياء.

يتابع أطفالُ مرحلة ما قبل المدرسة من ذوي الإعاقات تعلمهم في مرحلة الطّفولة المبكرة مع أقرانهم غيرِ المعوَّقين إلى أقصى حدٍّ مناسبٍ ممكنٍ. ويحدد فريق العمل التّدخُّلات، والدَّعمَ والخدماتِ الإضافيةَ الضّروريةَ لضمان تعلُّم الطِّفل.

الإختبار التقييمي

إطار عمل التّقييم للمنهج التّربوي لتنمية الطّفولة المبكّرة معايير ومؤشّرات الأداء الموجّهة للأطفال بين ثلاث وخمس سنوات



مجال النمو الوجداني
الاجتماعي والنفسي والأخلاقي

- مجال النمو الوجداني الاجتماعي والنفسي والأخلاقي:

معيار الأداء	ناشئ	يتطوّر	مُتْقَن	زائد
إظهار الفضول والإبداع والتّوجيه الذاتيّ والمثابرة في أوضاع التّعلّم.	يختارُ ويستخدمُ مجموعة محدودةً منَ الموادّ المألوفة، ويستخدمُ بعضَ الموادّ الجديدة مع توجيهٍ وتشجيعٍ. يختارُ عادةً مجموعةً صغيرةً منَ الموادّ المألوفة، وقد يستخدمُ أو يرفضُ موادَّ أخرى عندما يطلُبُ منه المربي ويدعمُ مشاركتَه. يراقبُ الآخرين ثم يقلدهم أو يطلب الإنضمام إليهم.	يختارُ موادَّ مألوفةً ويشاركُ في نشاطاتٍ غيرِ مألوفةٍ بدعمٍ منَ المربي. يشاركُ في مجموعةٍ متنامية منَ النّشاطات المألوفة وغيرِ المألوفة. غالبًا، ما يختارُ العمل / اللّعب في أركانٍ متنوّعةٍ منَالقاعة. عندما يقترح المربي أن ينضَمَّ إليه الطِّفل ويلعبَ ضمن لعبة تركيب القطع الأكثر تحدِّيًا، يختارُ الطِّفل واحدةً، ويبدأُ بالعمل عليها.	يشاركُ عادةً في نشاطاتٍ مألوفةٍ وغيرِ مألوفةٍعلى حدٍّ السَواء. يختارُ بمفرده مجموعةً واسعةً منَ الموادّ المألوفة، ويجرِّبُ موادَّ جديدةً بدعمٍ منَ المربي أوِ الأقران، وقد يختبرُ جَمْعَ الموادّ.	يختارُ بمفرده ويشاركُ في مجموعةٍ متنوِّعةٍ واسعةٍ منَ النّشاطات، ويطلبُ موادَّ إضافيّةً لتوسيع العمل. يكونُمرتاحًا مع موادّ التنشيط المتوفِّرة بانتظام، ويختبرُ بنشاطٍ وغالبًا من دونِ حاجةٍ إلى تشجيع.

معيار الأداء	ناشئ	يتطوّر	مُتْقَن	زائد
الانخراط في نشاطاتٍ يختارُها أو يبتكرها، وإظهار التّوجيه الذّاتيّ في استخدام الموادّ. .وصف نفسه مستخدمًا خصائصَ أساسيّةً عديدة. استدامة الانتباه للمَهامّ.	يركز اهتمامه بشكلٍ أساسيّ على مَهامٍّ مثيرةٍ للاهتمامِ يختارُها. يميلُ إلى تغيير النّشاطات باستمرارٍ، وقد ينتقلُ إلى نشاطٍ آخر من دون إتمام المَهمّة. مثلا يرسمُ لدقيقتَيْن أو ثلاث، ثُمَّ ينتقلُ إلى ركن المكعّبات.	يواصل تركيز اهتمامه على مَهمّةٍ مثيرةٍ للاهتمام يختارُها إلى أن يُنهِيَها أو يتركها. قد يحتاجُ إلى تشجيعٍ بالغٍ لإنهاء مَهمّةٍ متطلّبةٍ. مثلاً في حال واجهَ صعوبةً في إنهاء مربكة بسيطة، يبقى لإتمامها عندما يقترحُ المربي المساعدة عبر استراتيجيّةٍ مختلفةٍ.	يواصل تركيز اهتمامه على مجموعةٍ متنوّعةٍ منَ المَهامّ المُختارةِ ذاتيًّا إلى أنْ تنتهِيَ على الرّغم من بعض الإحباط. مثلا يختبرُ مغناطيسًا جديدًا لمدّة 15 دقيقة من أجل تفحُّصٍ توقّعُه حول الأشياء الّتي سيجذبُها المغناطيس. أو يعملُ على تركيب مربكة فيها تحدِّياتٌ لمدّة 20 دقيقة حتّى إنهائها من دون تدخُّل المربي.	يستمرُّ في مَهامٍّ يختارُها لمدة طويلة هو وفي مَهامٍّ بتوجيهٍ منَ المعلِّم على حَدٍّ السَواء حتّى انتهائها. يبقى على المَهمّة أوِ النّشاط الّذي قد يستغرقُ أكثر من جلسةٍ للإنهاء، ويعودُ إلى النّشاط بعد الرّاحة أوِ الانقطاع. مثلا يعودُ إلى إكمال سماع كتابٍعلى قُرْصٍ مدمجٍ بعد الغداء.

معيار الأداء	ناشئ	يتطوّر	مُتْقَن	زائد
إظهار وعي لمشاعره ومشاعر الآخرين. استخدام الكلمات للتّعبير عن المشاعر أوِ الأحاسيس.	يعبِّرُ عن رغبات أو مشاعر، مبدئيًّا بطُرُقٍ غير لفظيّة. يوصِلُ ردودًا عاطفيّةً، أو رغبات أو حاجات بشكلٍ أساسيٍّ عبر الحركات أو تعبيرات الوجه. مثلا (يضحك، يبتسم، يُصفِّق، يبكي، يشير ...)	يعبِّرُ أحيانًا عن رغبات أو أحاسيسَ مستخدمًا الكلام (تواصل لفظي). قد يحتاجُ إلى دعم المربية للتّعبير اللّفظيّ عنِ المشاعر.	يحدِّدُ بمفرده مشاعرَه ويعبِّرُ عنها مستخدمًا الكلام. قد يربطُ مشاعرَه بسببٍ معيَّنٍ بدعمٍ منَ المربية التي تعملُ على إعادة صياغة تعبيره عن مشاعره.	يحدِّدُ ويصف بمفرده مشاعرَه ربطًا بالسّبب ومستخدمًا الكلام. تحديد سبب كونه حزينا أو غاضبا ووصف ذلك
إظهار التّعاطف معَ الآخرين والاهتمام بهم	نادرًا ما يُلاحظُ ويتجاوَبُ لمشاعر الآخرين لفرح الأقران أو حزنهم. عندما يبدأُ أحد الأقران بالبكاء، قد يقتربُ منه من دون التّجاوب.	يُلاحظُ عادةً ويستجيبُ لفرح أحد الأقران المألوفين أو انزعاجه.	يقدِّمُ المساعدة إلى الأقران الّذين يحتاجون إليها.	يتفهمُ اختلاف حاجاتُ الآخرين عن حاجاته. قادرٌ على أخذ وُجُهات نظر الآخرين والتّجاوُب عندما تكونُ الحاجاتُ مختلفةً عن حاجاته، ويتمكّنُ منَ الشّرح.

معيار الأداء	ناشئ	يتطوّر	مُتْقَن	زائد
التّفاعُل بشكلٍ مناسبٍ معَ الأقرانَ والكبار	يبقى لوقتٍ وجيز ضمن أنشطةٍ جماعيّةٍ تفاعُليّةٍ مثيرةٍ للاهتمام، مع تشجيعٍ منَ المربية(خمس دقائق). مثلا يذَهبُ إلى المجموعة عندما يُدْعا إليها، وقد يبتعدُ إلّا إذا النّشاط يهمُّه بشكلٍ خاصٍّ أو إذا جلسَ قرب المربية	ينضَمُّ إلى مجموعةٍ تقومُ بأنشطةٍ مثيرةٍ للاهتمام لمدّةٍ قصيرةٍ (10 دقائق). قد يذهبُ وحده إلى المجموعة ويبقى لمدّة 10 دقائق على الأقلّ إذا جلَسَ قرب زميلٍ يعرِفُه أو المربية. وغالبًا، ما يرتبك أو يُجيبُ من دون احترام دوره أو يُعْطي أجوبةً لا ترتبط بالنّشاط	يشارِكُ بإرادته في معظم الأنشطة الجماعيّة (15 دقيقة). يسمعُ ويتجاوبُ معَ الكلمات أو الأفعال المتعلّقة بالنّشاط، ويتصرَّفُ أحيانًا بشكلٍ مناسبٍ منتظرًا دورَه ومقدِّمًا أجوبةً مرتبطةً بالنّشاط القائم.	يشارِكُ بنشاطٍ في الأنشطة الجماعيّة ويرغب فيها. يشارِكُ في الأنشطة الجماعيّة. وغالبًا، ما يسمعُ بانتباه، وينتظرُ دورَه، ويستجيبُ بشكلٍ مناسبٍ لتوجيهات المربية.

معيار الأداء	ناشئ	يتطوّر	مُتْقَن	زائد
التّمكُّن منَ الانتقالات واتّباع التنظيم الزمني والقواعد.	يقومُ بالانتقالات ويتبعُ التنظيم الزمني والقواعد الأساسيّة بإشراف المربي. غالبًا، ما يتمكَّنُ منَ القيام بالانتقالات بين الأنشطة ويتبعُ القاعدة البسيطة عندما يدعمُه المربي. مثلا يغسلُ يديه قبل الغداء عندما يرافقُه المربي.	يقومُ بالانتقالات ويتبعُ التنظيم الزمني والقواعد الأساسيّة بتذكيرٍ عَرَضِيٍّ. غالبًا، ما يتمكَّنُ منَ القيام بالانتقالات ويتبعُ الأساسيّة، وقد يحتاجُ دفعًا عبر إشاراتٍ وتذكيرٍ منَ المربية ، ويتجاوبُ بشكلٍ مناسِبٍ مع طلباتها.	يقومُ بالانتقالات ويتبعُ التنظيم الزمني والقواعد الأساسيّة عادةً عندما يُعْطى الإشارة. يعرفُ ما الّذي ينبغي القيام به من دون تذكيرٍ أو إشاراتٍ إضافيّة.	يتوقَّعُ الانتقالات. وغالبًا ما يتبعُ التنظيم الزمني والقواعد الأساسيّة تلقائيا وبمفرده. يتوقَّعُ ويعبر شفويا عن التنظيم الزمني للأنشطة والقواعد، ويصِفُ تَبِعاتِ خرقها.

معيار الأداء	ناشئ	يتطوّر	مُتْقَن	زائد
التّفاعُلمع طفلٍ أو أكثر والبَدء باللَّعب أوِ العمل التّعاونيّ.	ينشط إلى جانب الآخرين. ينخرطُ في نشاطاتٍ موازيةٍ للآخرين، ولكن ليس معهم.	ينشط بالاشتراك مع طفلٍ آخر. يتفاعَلُ مع طفلٍ أو طفلَيْن ضمن أنشطة مألوفة، ويحاولُ الانضمام إلى آخرين في اللَّعب.	ينشط بالتّعاوُن مع بعض الآخرين. يعدِّلُ سلوكَه تجاوبًا معَ الآخرين، ويأخذُ دورًا مكمِّلًا وأحيانًا يُمكنُ أن يأخُذَ دورًا في اللَّعب. مثلا ينجحُ في الدّخول في لعبةٍ إذا كان يعرِفُ اللّاعبين و/أو بالنّشاط.	يستمرُّ في نشاطاتٍ تعاونيّةٍ مع مجموعةٍ منَ الأطفال. يدخلُ في النشاط، ويشارِكُ بشكلٍ تعاونيٍّ في نشاطٍ متواصلٍ مع مجموعةٍ منَالأقران، ويتفاوَضُ من خلال تقديم اقتراحاتٍ لسيناريو اللَّعب أوِ القبول به،وعادةًما يأخذُ دورًا في اللَّعب.
المشارَكة في حالاتٍ جماعيّةٍ وإبداء ضبط النّفس خلالها. 6. استخدام استراتيجيّات حلّ نزاعٍ مناسِبةٍ عمريًّا. الانخراط في تطوير حلول والعمل على حلّ النّزاعات.	يستسلمُ أو يستخدِمُ القوّة الجسديّة لحلّ النّزاعات.	يبحث عن مساعدةٍ منَ المربية ويقبلُها لحلّ النّزاعات معَ الأقران.	يطوِّرُ حلولًا ويعملُ على حلّ النّزاعات بدعمٍ منَ المربية. يتحدَّثُ معَ المربية وأحد الأقران لتحديد المشكلة وتبادُلِ الأفكار حول الحلول المُمكنة. يتشارَكُ في التّوافُق على حلٍّ واستخدامه.	يبدأُ في حلّ النّزاعات مباشرةً معَ الأقران باستخدام الاستراتيجيّات المناسِبة. يقومُ بمحاولاتٍ مستقلَّةٍ لحلّالنّزاعات مباشرةً معَالأقران والبحث عن حلولٍ ومحاولة استراتيجيّات مناسبةٍ قبلطلب مساعدة المربيةويقبلُ تنازلاتٍ معقولةٍ.

معيار الأداء	ناشئ	يتطوّر	مُتْقَن	زائد
التّعرُّف على أوجُهِ التّشابُه وتقدير الاختلافات لدى النّاس. التعرف على أوجه التشابه وتقدير الاختلافات.	يعرِّفُ بنفسه ويسمي أفراد عائلته والمربين وبعض الأقران بالاسم.	يُظْهِرُ وعيًا لأوجُهِ التّشابُه والاختلافات بين أفراد عائلته. يشيرُ إلى أوجُهِ التّشابُه والاختلافات بين أفراد العائلة.	يُظْهِرُ وعيًا لأوجُهِ التّشابُه والاختلافات بين الأقران، ويلعبُ مع مجموعة متنوِّعةٍ منَ الأطفال غيرِ الأصدقاء. يشيرُ إلى أوجُهِ التّشابُه والاختلافات بين الأقران. يتفاعلُ مع أطفال مختلفين بغضِّ النّظر عنِ الجنس أوِ القدرة أو السن ...	يُظْهِرُ احترامًا للاختلافات لدى الآخرين، ويختارُ التّفاعُل مع مجموعةٍ متنوِّعةٍ منَ الأطفال. يلعبُ مع مجموعةٍ متنوِّعةٍ منَ الأطفال بغضِّ النّظر عن الجنس أوِ القدرة أو السن...، ويُظْهِرُ مشاعرَ إيجابيّةً تُجاه الاختلافات.

مجال النّموّ الذّهنيّ والمعرفي والعلوم
والرّياضيّات واللغة

النّموّ الذّهنيّ والعلوم والرّياضيّات.				
- يكتسِبُ الأطفال مهاراتِ تعلُّمٍ كحلّ المشكلات وطرح الأسئلة واستخدام الكلمات للتعبير عن أفكارهم). - استخدام استراتيجيّات مختلفةٍ لحلّ المشكلات.	ينتقلُ إلى نشاطٍ آخر عندما تواجهُه مشكلةٌ.	يُقلِّدُ الآخرين أو يكرِّرُ الاستراتيجيّة نفسها لحلّ مشكلةٍ	يحاوِلُ أكثرَ منِ استراتيجيّةٍ لحلّ مشكلةٍ بدعمٍ منَ المربي.	يبتكرُ حلولا ويستخدِمُ استراتيجيّاتٍ بديلةً لحلّ مشكلاتٍ بمفرده
الجوانب العلميّة للتّعلم القائم على الاستطلاع				
- طرح الأسئلة حول الملاحظات والاختبارات والتّعليق عليها. - جمع المعلومات ووصفها وتسجيلها. - استخدام معدّات للتّحقيق.	يراقبُ أو يستكشِفُ ويُلاحِظُ التّأثيرات. يراقبُ الأحداث أوِ الطّبيعة، ويستخدِمُ موادّ ويلاحظ أثر تصرُّفاته، وقد يُعيدُ الأفعال لإعادة إنتاج تأثيرٍ ما.	يختبِرُ ويراقبُ ويلاحظ ويعلِّق. يستخدم موادٍّ ويعلِّقُ على تأثير تصرُّفاته ربطًا بالسّبب والأثر، ويراقبُ الأحداث أو الطّبيعة، ويعلِّقُ عليها.	يختبِرُ ويلاحظ بشكلٍ هادفٍ ويصِفُ كيف تتغيَّرُ التّأثيرات. يُقيمُ محاولاتٍ متعمِّدةً لتغيير أثر أفعاله على الموادّ ويصِفُ كيف تخلُقُ التّغييراتُ في الأفعال تأثيراتٍ مختلفةً (ماذا يحصُلُ لو...)	يصِفُ ويتوقَّعُ ويخطِّطُ للاستكشاف أو لملاحظة هادفةٍ. يتوقَّعُ تأثير ملاحظاته أو أفعاله، ويصِفُ الخُطَط لفحص التّوقُّعات. مثلا«عندما أضعُ الملح على مكعّبات الثّلج، تذوبُ بشكلٍ أسرع».

الجوانب العلميّة للتّعلم القائم على الاستطلاع

- التّعرُّف على الأنماط البسيطة وتكرارها أو توسيعها. - خلق وتَكرار أنماط وأشكال عبر استخدام موادّ متنوّعةٍ.	يُلاحِظُ التّشابُه والاختلاف بين أصناف في سلسلةٍ. مثلا عندما تطلبُ المربية، يُشيرُ إلى الخرز ذات اللّون نفسه في السّلسلة.	يكرِّرُ الأنماط البسيطة. مثلا يكرر نمطا لدائرة بعدها مربع بعدها دائرة بعدها مربع	يخلق ويصف أنماطًا بسيطةً. مثلا يُظْهِرُ حركةً نمطيّةً بسيطةً باليدين ويردد: «أعلى، أسفل، أعلى، أسفل».	يبتكر ويصف أنماطًا معقَّدةً. ينتج نمط «أ ب ب» بعد أن بدأتْه المربية عبر الإسفنج، ويردد «دائرة، مثلَّث، ومثلَّث...».
- فرز أغراض من خلال صفةأو أكثر وإعادة جمعها وَفقًا لصفةٍ جديدةٍ. - فرز أشياءمن خلال صفةأو أكثر وإعادة وتصنيفها وَفقًا لصفةٍ جديدةٍ.	يستخدِمُ استراتيجيّات فرزٍ غيرَ متّسقةٍ. يبدأُ الفرز مستخدِمًا معيارًا معيَّنًا، ثُمَّ يغيِّرُ المعيار خلال المسار.	يفرزُ بناءً على خاصّيّةٍ معيَّنةٍ بدعمٍ منَ المربي. يطبِّقُ قاعدة الفرز الّتي تقترحُها المربية باتّساقٍ. يصنف الأشياء حسب اللّون أوِ الحجم أوِ النّوع.	يفرزُ باتّساقٍ بناءً على خاصّيّةٍ معيَّنةٍ وحده ويذكر السّبب. يعبِّرُ شفهيًّا عن منطق الفرز. يفرزُ مجموعاتَ الدّوائر والمربّعات، ويقول: «هذه كلُّها دوائر وتلك كلُّها مربّعات».	يفرزُ الأشياء نفسها بأكثر من طريقةٍ، كاللّون والشّكل والحجم والوظيفة ويذكر السّبب. يعبِّرُ شفهيًّا عن منطق الفرز وإعادة الفرز، وقد يحتاجُ إلى دعم لإعادة الفرز.

الجوانب العلميّة للتّعلم القائم على الاستطلاع				
- ترتيب أغراض متعدَّدة بناءً على خاصّيّةٍ معيَّنةٍ. - جمع المعلومات وتنظيمها وعرضها.	يُلاحظُ أوجُهَ التّشابُه والاختلاف بين الأشياء.	يقومُ بمقارناتٍ بسيطةٍ ويرتِّبُ أحداث عدّةً أو أشياء. يرتِّبُ شيئين /حدثَيْن إلى ثلاثة أشياء/أحداث بالتّتابُع	يرتب ويقومُ بمقارناتٍ لفظيّةٍ حول خاصّيّات مرئيّة. تستخدِمُ كلمات مقارنةٍ مثل: كبير وأكبر، وبعض الكلمات الزّمنيّة كأوّل وثاني وأخير	يقارنُ لفظيًّا ويرتِّبُ بناءً على سماتٍ غيرِ مرئيّةٍمثل الوقت والوزن. يرتِّبُ سلسلةً من خمسة أحداث مصوّرة حسب التّسلسل ويصِف
- إظهار الوعي المكانيّ من خلال إبداء فهم الموقع والتّرتيب. - إظهار الوعي المكانيّ من خلال إبداء فَهْم الموقع والتّرتيب	يُدرك المفاهيم الأساسيّة المتعلقة بالفضاء. يتبَّعُ إرشاداتٍ بسيطةً تتضمَّنُ كلماتٍ موضعيّةً أساسيّةً مثل: داخل وخارج، وفوق وتحت.	يفهمُ ويستخدِمُ مفاهيم عديدةً متعلقة بالفضاء. يتَّبعُ الإرشاداتِ ويستخدِمُ بعض الكلمات الموضعيّة لوصف مكانٍ أو نشاطٍ.	يستخدِمُ مفاهيم متعلقة بالفضاء أكثر تعقيدًا ويعبر عنها في النشاط. يفهمُ ويستخدِمُ كلماتٍ مثل: مرتفع ومنخفض، تحت وفوق، داخل وخارج.	يستوعِبُ الخاصية النّسبيّة للمفاهيم المتعلقة بالفضاء. يفهمُ أنَّ المفردات والمفاهيم المتعلقة بالفضاء تتغيّرُ بناءً على موقعٍ / وزاوية النظر ويرسمُ أشخاصًا أو أشياءَ أكثر تناسبا وواقعيّةً في الحجم.

الجوانب العلميّة للتّعلم القائم على الاستطلاع				
- استخدام أدواتٍ مشترَكةٍ للقيس. إظهار فضولٍ واهتمامٍ مستقِلٍّ في نشاطاتٍ متعلّقةٍ بالأعداد. تقدير عدد الأشياء والتّأكُّد منه - إظهار فَهْم تتالي الأحداث والفترات الزّمنيّة	يستخدِمُ مفرداتٍ متعلّقةً بالأرقام. يستخدِمُ الأرقام عند التّحدُّث عن أشياء أو عند عدِّها من دون دقّة.	يعدُّ عن ظهر قلبٍ حتّى الرّقم 10، ويستخدِمُ مفرداتٍ متعلّقةً بالأرقام مع بعض الدّقّة. - يعدُّ بصوتٍ عالٍ وبشكلٍ صحيحٍ حتّى الرّقم 10 فيما يكونُ منخرِطًا في أنشطة أخرى يعد 10 أشياء بشكل صحيح	يعدُّ 10 إلى 20 ويضعُ مجموعتَيْن من 5 إلى 10 أشياء بتطابُق 1-1. إظهار فَهْم التّطابُق رقم برقم عند العدّ.	يعدُّ 10 إلى 20 ويعرِّفُ مجموعات الأشياء بأقلّ أو أكثر أوِ العدد نفسه.

تطوّر اللّغة والقراءة والكتابة				
- التّحدُّث بوضوحٍ بما في ذلك استخدام النّغمة والنّبرة بشكلٍ مناسِبٍ. - استخدام جُمَلٍ تتضمَّنُ كلماتٍ متعدِّدةٍ أو مقاطعَ جُمَلٍ تصِفُ أفكارًا ومشاعرَ وأفعالًا. - إظهار فَهْم الرّسائل في المحادثة. - التكلم من أجل المبادرة بحديث أو الدخول في موقف تمثيلي - التكلم من أجل أغراض متنوعة.	يفهمُ ويُجيبُ لفظيًّا على التّعليقات. يعلِّقُ بشكلٍ مختصَرٍ ولكن مناسِبٍ على تدخلات الآخرين	يفهمُ ويشارِكُ في تبادُل حديثٍ قصيرٍ. يأخذُ على الأقلّ دورَيْن في خلال التّحدُّث مع الأقران أو الكبارتعقيباته مختصرة ولكنَّها مرتبطةٌ بتدخل المتحدِّث السّابق.	يفهمُ ويشارِكُ في تبادُل حديثٍ ممتدٍّ. يأخذُ أكثر من دورَيْن في خلال التّحدُّث، وأجوبته مفصَّلةٌ ومتعلِّقةٌ بالحديث.	يفهمُ ويشارِكُ في تبادُل حديثٍ ممتدٍّ حول أحداث أو تجارب ماضيةٍ ومستقبليّةٍ. يأخذُ أدوارًا عدّةً ويتحدَّثُ حديثا ذي معنى عن أحداث أو خبرات ماضيةٍ ومستقبليّةٍ (فضلًا عن الآن وهنا)، والأجوبة مفصَّلةٌ ومتّصِلةٌ بالسياق.

تطوّر اللّغة والقراءة والكتابة				
- إظهار فَهْمٍ لمفردات الحوار الأساسيّة. - استخدام جُمَلٍ فيها كلماتٌ متعدِّدةٌ أو مقاطعَ جُمَلٍ لوصف أفكار ومشاعرَ وأفعال.	يستخدِمُ مقاطعَ جُمَلٍ أو جُمَلًا قصيرةً بسيطةً يستخدِمُ ثلاث إلى أربع كلماتٍ للتّصريح، أوِ التّعبير عن سلبيات، أو طرح أسئلة أوِ الإجابة عنها. قد يُخطِئُ في اللّفظ والقواعد.	يستخدِمُ جُمْلةً من خمس كلماتٍ أو أكثر من أجل التّعبير عن فكرةٍ. يربط أحيانًا فكرتَيْن منفصلتَيْن أو أكثر بستعمال كلمات أو حرف العطف.	يستخدِمُ سلسلةً من جُملتَيْن إلى ثلاث جُمَل على الأقلّ متّصِلةٍ من أجل إخبار قصص أو تجارب. يربط الأفكار بكلماتٍ مثل: «ثُمّ، قرب، لأنّ»، ويصوغُ الجُمَل بشكلٍ صحيحٍ.	يستخدِمُ سلسلةً من أكثر من ثلاث جُمَل متّصِلةٍ ويفصِّلُ للإفصاح عن تجارب أو قصص. يستخدِمُ بانتظامٍ مفرداتٍ مفصَّلةً للتّعبيروالوصف عن تفاصيلَ تشملُ أسماءَ وأفعالًا ونعوتًا
- ذكر معلوماتٍ من قصّة - إظهار اهتمامٍ خاص بنشاطاتٍ متعلِّقةٍ بالقراءة. ينتبه إلى القصة /يروي معلومات من القصة	يشارِكُ في أنشطةٍ متعلِّقةٍ بقصّةٍ. يبدي اهتماما عندما يقرأ له المربي أو الكهل قصة ويتفاعل بشكل لفظي وغير لفظي مع طريقة السرد ومضمون الحكاية.	يربط بين القصّة وتجاربِه أو مشاعره الخاصّة.	يفهمُ جوانبَ عديدةً منَ القصّة مثل خصائص الشّخصيّات أوِ الأحداث.	يُظْهِرُ معرفةً محدَّدةً وفهمًا واضحًاللشّخصيّات الرّئيسيّة وتسلسل الأحداث في القصّة. يتذكَّرُالشّخصيّاتِ والأحداثَ الرّئيسيّة في القصّة بالتّسلسل والعلاقة بينها ويوضِحُ ذلك من خلال إعادة سردها، أو تمثيلها في اللّعب أو في عمل فني، أوِ الإجابة على أسئلةٍ «من متى؟وأين؟وكيف؟..». المتعلِّقة بالقصّة

تطوّر اللّغة والقراءة والكتابة				
- الإصغاء باهتمامٍ لقصّةٍ يقومُ بقراءتها أو بإعادة سردهاالكبار أو طفلٌ آخر. إظهار الوعي بالكتب.	يحملُ الكتاب ويقلِّبُ الصّفحاتِ بالشّكل المعهود.	يعرفُ أنَّ الصُّوَرَ في الكتاب تُخبِرُ قصّةً.	يفهمُ أنَّ الكلماتِ المكتوبة في الكتاب تنقلُ القصّة. يظهر متابعة للكلمات وتسلسلها عبر الإشارة بإصبعه	يفهمُ أنَّ الكلماتِ المطبوعةَ في كتابٍ تُقرَأُ منَ اليسار إلى اليمين (بالفرنسيّة والإنقليزيّة) ومنَ اليمين إلى اليسار (بالعربيّة) ومنَ الأعلى إلى الأسفل.
- التّعرُّف على تطابُق الأصوات مع بعض الحروف المرقونة. - التّعرُّف على كلماتٍ مرقونة عديدةٍ. التّعرُّف على بعض الحروف المرقونة والأصوات المتشابِهة.	يتعرَّفُ ويميز بين أصواتٍ شائعةٍ من البيئة المحيطة. يُميِّزُ بين أصواتٍ ومصادرَ الأسماء للأصوات الشّائعة. مثلا يميز ويسمي الحيوانات وأصواتها.	يُلاحِظُ القوافي و/ أوِ الأصوات في أول الكلمة المتشابهة.	يخلقُ القوافي و/أو أصوات أول الكلمة متشابِهة في اللّعب. يلعبُ بالكلمات، وينتج قوافيه الخاصّة (عبر استبدال الأصوات الأصليّة الجديدة) أوِالجناس(عبر البّدء بالأصوات نفسها). وقد تكونُ الكلماتُ المبتكرة.	يتعرَّفُ على كلماتٍ لها الصّوت ذاته في اللّعب والنشاط، ويربطُ ويطابِقُ بعضَ الأصوات معَ الحروف. يختارُ كلماتٍ فيها قوافٍ أو تبدأُبالصّوت نفسه عندما تقدَّمُ له خَياراتٌ. ويَعرِفُ الحروفَ الّتي تمثِّلُ بعضَ أصوات بداية الكلمات أو نهايتها

تطوّر اللّغة والقراءة والكتابة				
- استخدام الرّموز أوِ الاشكال أو الرّسوم للتّعبير عن أفكارٍ ومشاعرَ وآراءٍ. التّعرُّف على كلماتٍ عدّةٍ مرقونة.	يتعرَّفُ على أشكال ورموزٍ بصريّةٍ في محيطه.	يتعرَّفُ على بعضِ الكلمات المرقونة في محيطه. بدعمٍ منَ الإشارات الدالة على السياق، يفهمُ معنى بعض الكلمات المرقونة المألوفة (دورة المياه).	يتعرَّف على بعض الكلمات المألوفة المرقونة مع أنها خارج السّياق. يستخدِمُ النّصّ المرقون وحده للتّعرُّف على كلماتٍ شائعةٍ وكثيرة الإستعمال	يستغل معرفتَه للأصوات والحروف للتّعرُّف على الكلمات المرقونة. مثلا يتعرف على اسم صديقه ويقرؤه في قائمة الحضورّ.
- كتابة أو نسخ الاسم الأوّل - استخدام الحروف بشكلٍ تقريبيّ لكتابة كلماتٍ أوالتعبير عن أفكارٍ.	يستخدِمُ أدواتِ للخربشة، وللكتابة	يعبر عن رسائل معينة باستخدام الخربشةِ. يفهمُ أنَّ الكتابة تختلِفُ عن الرسم. يستخدم التّظاهر بالكتابة للتعبير	يكتبُ رسائلَ مستخدِمًا أشكالًا تُشْبِهُ الحروف وبعضَ الحروف البسيطة. يستخدِمُ بعض الحروف المعروفة ولكنَّها غالبًا ما تكونُ غيرُ مرتبطةٍ بنظامٍ صوتيّ ينسخُ حروفًا عدّةً ويكتبُ بمفرده بعض الحروف (غالبًا ما تكونُ منِ اسمه). وقد لا يبدأُ الكتابة منَ الاتّجاه الصّحيح. يكتبُ سلسلةً منَ الأشكال الّتي تُشبهُ الحروف،	يكتبُ رسائلَ مستخدِمًا أشكالًا أبجديّةً مبتكرةً وبعض الكلمات المعروفة. كتابتُه تتضمَّنُ حروفًا يُمكنُ التّعرُّف على معظمها، ويبدأُ الكتابة منَ الاتّجاه الصّحيح، ثُمَّ ينتقلُ إلى الاتّجاه الآخر، وقد تكونُ بعض الحروف مقلوبةً. يعرِفُ الحروف الصّحيحة لاسمه وبعض الكلمات المألوفة، واختياره لحروف معظم الكلمات عشوائيٌّ.

مجال النمو النمو الجمالي والإبداعي

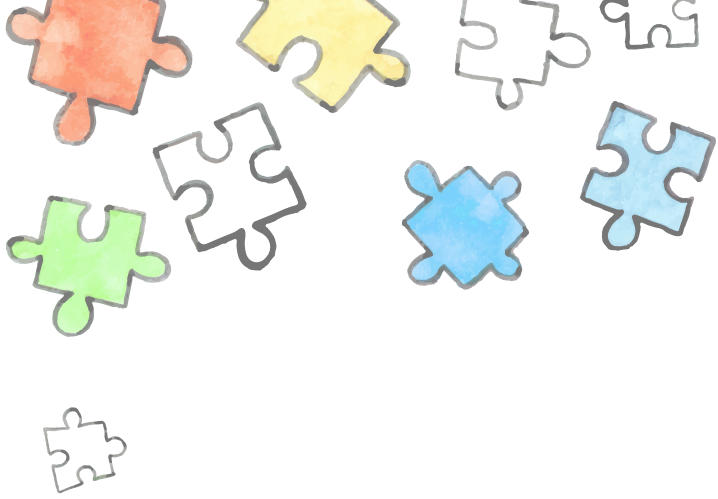
- مجال النمو النمو الجمالي والإبداعي

النّموّ الجماليّ / الإبداعيّ				
- استخدام مجموعةٍ متنوّعةٍ من نشاطاتٍ وموادّ الفنون للاستكشاف والاختبار الحسّيّ. - اختيار استخدام الوسائل الفنّيّة واستخدامها بشكلٍ مناسِبٍ. إظهار القدرة على تجسيد التّجارب	يستكشفُ الموادّ الفنية وموادّ البناء بطرق مختلفة ومتكررة.	يستخدِمُ الموادّ الفنية اللينة وموادّ البناءِوالعجين بشكلٍ هادفٍ. يحاولُ بطرق مختلِفةٍ ليرى كيف تستجيبُ الموادّ. وبعد التّجريب، قد يُسمّي ما أنتجه(«هذا بيت»، أو «كعكة»...). يتعلَّمُأن يبلل الرّمل ليضعَه في سطل، ويقلّبَه لصنع شكلٍ ما.	يصنع أشياء بسيطةً للتّعبير عن أفكاره الخاصّة. يطبّقُ فهمه لكيفيّة تفاعل الموادّ لبناء أشكال هادفةٍ. وغالبًا، ما يعرف عن ماذا يريد التعبير.	يصنع أشياء مدروسة ومفصلّةً لتمثيل أفكاره وآرائه وتجاربه. يستخدِمُ مجموعةً متنوّعةً منَ الموادّللتّعبير عن معرفته وأفكاره الخياليّة. وقد يصنع أشياء في خلال لَعِبٍ تمثيليّ.

النّموّ الجماليّ / الإبداعيّ

- إظهار القدرة على تجسيد أفكارٍ وآراءٍ عبر أشكالٍ فنيّةٍ متعدّدةٍ. - استخدام وسائلَ فنيّةٍ بصريّةٍ متنوّعةٍ للتّعبير الذّاتيّ. - استخدام اللّغة الشّفهيّة لفَهْمٍ أو وصفٍ أو طرح أسئلةٍ عن عملٍ فنّيّ. - التّعبير عنِ اهتمامٍ بأعمال الآخرين الإبداعيّة وتقديرها.	يرسمُ ويدهنُ ويختبرُ بالخطوط والأشكال والألوان. يُظْهِرُ بعض القصدية وبداية التحكم عند وضعِ إشاراتٍ على ورقةٍ. - يصنعُ خطوطًا بألوانٍ متنوّعةٍ على طرف الورقة بالأقلام العريضة. - يصنعُ خربشاتٍ دائريّةً بالأقلام العريضة، تاركًا علاماتٍ كبيرةً وصغيرةً في أنحاء الورقة كلّها. - يدهنُ خطوطًا صعودًا ونزولًاعلى محمل الرّسم.	يرسمُ أو يدهنُ ببعض التحكم وطبقا لهدفه الخاصّ. يحاولُ طرقًا مختلفةً لمعرفة كيف تتجاوَبُ الموادّ. وبعد الاختبار، قد يُسمّي الرّسم أوِ اللّوحة ويعبر عن فكرته.	يبتكر تمثيلاتِه الخاصّة مستخدِمًا موادّ مختلِفةً. يرسمُ أو يطلي أشياء أو حتّى أحداثًا ببعض التّفاصيل، وينتقي أو يجمعُ وسائطَ عدّةً لأهدافه. - يرسمُ جسمًا فيه رأسٌ ويدان ورِجلان، ويُضيفُ الشَّعر والحذاء بأقلامٍ ملوَّنةٍ. - يرسمُ بيتًا مع بابٍ ونوافذ، ثُمَّ يمزجُ لونَيْ الأصفر والأزرق للحصول على الأخضر (بداية التعرف على الالوان الاولية والالوان الفرعية).	يُمثّلُ آراءه وأفكاره تجاربه الخاصّة بتفاصيلَ متعدّدةٍ ووعي بالمكان. يستخدِمُ وسائطَ متنوّعةً للقيام بإبداعاتٍ مفصَّلةٍ بناءً على الذّاكرة والملاحظةوالخيال. يبدأ بفهم تدرج الألوان مثلا بإضافة الأسود تدرجا نحو الألوان الداكنة إضافة الأبيض تدرجا نحو الألوان الفاتحة.

النّموّ الجماليّ / الإبداعيّ				
- الانخراط في لَعِبٍ تمثيليّ تعاونيّ مع طفلٍ آخر.	يلعبُ وحده ويقلّدُ جوانبَ بسيطةً من دورٍ ما بمستعينا بمواد من المحيط وأصواتٍ واقعيّةً.	ينخرطُ في لَعِبٍ موازٍ وتشارُكيّ معَ الأقران.	ينخرطُ في لَعِبِ أدوارٍ تعاونيّ معَ الأقران.	ينخرطُفي لَعِبأدوارٍ تعاونيّموسَّعٍ مخطَّطٍ معَالأقران.
- المشاركة في تجاربَ موسيقيّةٍ جماعيّةٍ وسماع الموسيقى والغناء والإيقاع بالأصابع	يتفاعُلُ معَ الموسيقى بتجاوبٍ متّسقٍ.	يكرّرُ أجزاء من أغانٍ أو أناشيد بسيطةٍ ويتجاوَبُ مع إيقاع الموسيقى.	يُغنّي أغاني بسيطةً ويتجاوَبُ مع تغيير الموسيقى بالصّوت أوِ الجسد.	يُعدّلُ غناءه وحركته تجاوبًا معَ التّغييرات في النّغمة والإيقاع. غالبًا، ما يُغنّي معَ النّغمة ويحافظُ على الإيقاع، و ينتج أغنيةً خاصّةً به



النموالجسدي ونمو المهارات الحركية

النّموّ الجسديّ / المهارات الحركيّة				
- الانخراط في مجموعةٍ متنوّعةٍ من نشاطاتٍ حركيّةٍ كبرى يختارُها الطّفل والمربي - أداء نشاطاتٍ تشملُ حركاتٍ للعضلات الكبيرة مع استعمال معدّاتٍ. - أداء سلسلةٍ متتاليةٍ من مهاراتٍ حركيّةٍ متعدّدةٍ بطريقةٍ منظّمةٍ. - الانخراط في نشاطٍ جسديّ يختارُه الطّفل أوِ المربي إظهار كفاءةٍ في مجموعةٍ متنوّعةٍ منَ النّشاطات الّتي تتطلّبُ حركةً منسّقةً باستخدام العضلات الكبرى.	يتحرَّكُ مع بعض التحكم في الحركة والعضلات والسرعة	يتحرَّكُ مع تحكم متقدم في العضلات الكبيرةوتنسيقالحركات يمشي ويركضُ بتوازُنٍ. - يقومُ بخطواتٍ ويرفع قدمَيْه بالتّناوب - يركبُ على درّاجةٍ ثُلاثيّة العجلات للتّقدُّم. - يصعدُعلى سُلَّم المنزلق. - يقفزُ في مكانه بالقدمَيْن معًا مرّاتٍ عدةً.	ينسّقُ حركاتٍ عدّةً مثل الرّكض والقفز. يجمعُ بين حركاتٍ عدّةً للعضلات الكبيرة. على سبيل المثال: - يركضُ ويقفز. - يركضُ ويتحضَّرُ لركل الكرة. - يركضُ ويتوقَّفُ ثُمَّ يبدأُ ويدورُ من دون الوقوع. - يرمي الكرة لزميله أو ويتخطى مسار العقبات.	ينسّقُ حركاتٍ أكثر تعقيدًا مع تزايُد السّيطرة والتّوازن والدّقة. - يقفزُ على رِجْلٍ واحدةٍ. - يحملُ حاويةَ مياهٍ فيما يعبرُ القاعة من دون سكب الماء. - يتحرَّكُلالْتقاط الكرة، ولكن قد يتمكَّنُ من مسكها بذراعَيْه على جسمه وليس بيدَيْه. - يُلْقي الكرة باليد. - قادر على الحفاظ على وضعيّة جسمهعلى الكرسيّ أو على الأرض لمدّة 20 دقيقة. - يتحرَّكُ على الأرجوحة.

النّموّ الجسديّ / المهارات الحركيّة				
- أداء مَهامّ حركيّةٍ دقيقةٍ تحتاجُ إلى قوّة العضلات الصّغيرة والسّيطرة عليها. - استخدام التّنسيق بين العين واليد لأداء مَهامّ حركيّةٍ دقيقةٍ بنجاحٍ. - إظهار بَدء تحكُّمٍ بالكتابة والرّسم وأدوات الفنّ. - التّحرُّك ضمن مكانٍ ما بسيطرةٍ على الجسد.	استخدام الأصابع لفصل وتفكيك أشياء صغيرةٍ وجمعها.	يستخدِمُ التّنسيق بين العينين واليدين لتحريك الأشياء الصغيرة بدقّةٍ متزايدةٍ. مثلا يخرز بدقّةٍ. يمسكُ القلم العريض بطريقةٍ وظيفيّةٍ للرّسم. تستخدِمُ الأصابع والإبهام المقابِل من أجل القصّ باستخدام المقصّ.	يستخدِمُ التّنسيق بين العينين واليدين لتحريك أشياء أصغر بدقّةٍ متناهية. يستخدم خرزًا أصغر حجما	يتحكم في حركات اليدين المتقابلتين لتحريك الموادّ، بما في ذلك القصّ والرّسم.
- التّعرُّف على مجموعةٍ متنوّعةٍ منَ الأطعمة المغذّية وأكلها، واختيار طعامٍ ووَجَباتٍ سريعةٍ مغذّيةٍ. - ممارسة مهارات النّظافة الشّخصيّة الأساسيّة	يؤدّي مَهامّ الاهتمام بنفسه (الرعاية الذاتية) بمساعدة المربي مثلا يرتدي ملابسه بمساعدة المعلّمة، ويستخدِمُ الحمّام مع مساعدته على النظافة	يحاولُ ارتداء الملابس والأكل والذّهاب إلى الحمّام بمفرده ببعض النّجاح.	يتمكن من القيام بأغلب مراحل ارتداء الملابس والأكل والذّهاب إلى دورة المياه بمفرده.	يرتدي الملابس ويأكلُ ويذهبُ إلى دورة المياه بمفرده .

XI. ملخص الجدول اليومي أو البرنامج اليومي للنشاط:

- استقبال الأطفال والأولياء

- تجمع الأطفال

- يقسم اليوم إلى فترة صباحية وأخرى مسائية تتخللهما فترة راحة وغداء ، بالنسبة لترتيب الأنشطة وتوزيعها فيخضع لبرنامج المربي بالروضة وحاجيات الأطفال ويمكن تعديله وتغييره طبقا لما تراه المجموعة مناسبا إلا أنه في كل الأحوال يجب أن يغطي المجالات التالية:

- الأنشطة البدنية والحركية
- الأنشطة الفنية والإبداعية
- الأنشطة الموسيقية والإيقاعية
- استغلال القصة
- الأنشطة الدرامية المسرحية
- الأنشطة الخارجية
- التأمل في الممارسة اليومية للأطفال والتقييم الذاتي للأنشطة
- التوثيق البيداغوجي الخاص بكل طفل
- التواصل مع الأولياء
- التواصل مع الزملاء والإدارة

(انظر المحمل التربوي عدد1)

XI. مربي رياض الأطفال: المؤهِّلات ومهارات المهنة والخصائص الشخصيّة

1. المؤهِّلات العلمية:

تجب أن يكون لدى مربي الطفولة المبكرة شهادة تكوين أساسي في اختصاص تربية الطفولة ويجبُ أن يكونوا قد خضعوا لبَرنامج توجيهيٍّ وتدريبي للمربينبرياض الأطفال يسمحُ لهم بممارسة التّدريس تحتَ إشراف متفقدين ومساعدين بيداغوجيين ومدير(ة) المؤسسة.

بالنسبة للمنشطين الذين ليست لديهم شهادة في إختصاص تربية الطفولة المبكرة طبقا للتراتيب والقوانين الجاري بها العمل (شهادة مهنية أو جامعية)فيجب أن يكون لديهم على الأقل مستوى السنة الرابعة من التعليم الثانوي أو السنة السابعة ثانوي نظام قديم ويكونوا قد تابعوا عددا من الدورات التكوينية التي تنظمها مصالح الوزارة المعنية بالطفولة في المجال

2. المهارات الوظيفيّة:

* مهارات الاتّصال: يجبُ أن يكونَ لدى مربي رياض الأطفال القدرة على التّحدُّث بوضوحٍ والتّواصل معَ الأطفال والزّملاء والعائلات.

* المهارات التّربويّة: يجبُ أن يكونَ المربون قادرين على تقديم المفاهيم عبر مجموعةٍ متنوِّعةٍ منَ الطُّرُق لاستيعاب أنماط التّعلُّم المختلفة لدى الأطفال.

* المهارات الإبداعيّة: يجبُ أن يكونَ المربون قادرين على تصميم سلسلةٍ محفِّزةٍ من تجارب التّعلُّم السّياقيّة في بيئة تعلُّمٍ مُلهِمةٍ.

3. الخصائص الشّخصيّة:

يتمتَّعُ المربون برياض الأطفال النّاجحون بالخصائص الآتية: الشّغف، الطّاقة، الصّبر المرونة، الإبداع والاحترام.

* الشّغف والدافعية: الشّغف يحفِّزُ المربين خلال أوقات التّحدّي ويساعدُهم على كسب حسّ الإنجاز عندما يحقّقُ أطفالُهم أهدافَهم النّمائيّة والتّعلميّة.

* الطّاقة: يحتاجُ المربون إلى مستويات طاقةٍ عاليةٍ من أجل إبقاء أطفال الرّوضة منخرِطين في النّشاطات طول اليوم.

الصّبر: على المربين دعم الحاجات المتنوِّعة للأطفال وحالاتهم العاطفيّة وأنماط التّعلُّم المختلفة لديهم. المربون الذين يتحلون بالصبر يعدّلون الخطط لاستيعاب حاجات الأطفال.

* المرونة: يحتاجُ المربون بالرّوضات إلى التّمتُّع بالرّغبة في التّكيُّف مع أوضاعٍ غيرِ مرتقبةٍ، فتعديل الخطط متوقَّعٌ من مربي الرّوضات كافّة.

* الإبداع: يُلَبّي المربون المبدعون حاجات الأطفال باستمرارٍ من خلال أنشطة ملائمةٍ نمائيًّا تساعدُهم على تحقيق إنجازاتهم التّعلُّميّة والنّمائيّة.

* الاحترام: على المربين احترام العائلات وتقدير الاختلافات، ويجبُ أن يكونَ الأطفال مرتاحين في روضة يكونُ فيها الاحترام دومًا نموذجًا ومطبَّقًا على الجميع.

المراجع

1. البرنامج البيداغوجي للتنشيط التربوي الإجتماعي3-6 سنوات مبادئ الأساسية للتنشيط الاجتماعي التربوي للطفولة المبكرة.

2. المنهج التربوي للسنة التحضيرية تونس 2017.

3. الإتفاقية الدولية لحقوق الطفل.

1- André Tricot, L'innovation pédagogique mythes et réalités (2017) Retz.

2- Perrenoud Philippe, Quand l'école prétend préparer à la vie, développer des compétences ou enseignerd'autres savoirs? ESF 2011.

3- Core curriculum of Finlnd, 2014.

4- Bredekamp, S., & Copple, C. (1997). Developmentally appropriate practice in early education (Rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

5- NAEYC, Early Childhood Program Standards Position Statement Approved by the NAEYC Governing Board 2005. Copyright 2005 by the National Association for the Education of Young Children.

6- Donaldson, Grieve, & Pratt, (1983). The importance of early learning. From How Does Learning Happen ? (Ontario Ministry of Education, 2014c, p. 4).

7- Vygotsky (1978) connects socio-dramatic play ("pretend" play) to children's developing self-regulation.

8- Bergen, D. (Ed.). (1987). Play as a medium or learning and development: A handbook of theory and practice. Portsmouth, NH: Heinemann.

9- Bowlby, 1988; Birch & Ladd, 1997; Hamre &Pianta, 2001; Bilmes, 2012; Shanker, 2013b). Dr. Jean M. Clinton, "The Power of Positive Adult Child Relationships: Connection Is the Key," in Think, Feel, Act: Lessons from Research about Young Children (2013).

10- Ontario Ministry of Education, Supporting Minds: An Educator's Guide to Promoting Students' Mental Health and Well-being (2013).

11- Wadsworth, B. (1995). Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism. Boston: Longman Publishers.

12- "Getting Started with Student Inquiry", Capacity Building Series (October 2011)

13- "What Educators Are Learning about Learning in an Inquiry Stance", K to 2 Connections (August 2013)

14- Helm, J., & Katz, L. (2000). Young investigators: The project approach in the early years. New York: Teachers College Press.

15- Ginsberg, 2006; Sarama& Clements, 2008; Seo& Ginsberg, 2004; Hunting 2010).

16- The Third Teacher: Designing the Learning Environment for Mathematics and Literacy, K–8", Capacity Building Series (July 2012)

17- Clements, D.H., &Sarama, J. (2013). Rethinking early mathematics: What is research-based curriculum for young children? In L.D. English & J.T. Mulligan (Eds.), Reconceptualizing early mathematics learning (pp. 121–47). Berlin: Springer

18- Wien, 2005; Luke, 2007; Dickinson & Neuman,

2005; Sulzby& Teale, 1991.

19- Ontario Ministry of Education, Reading and Writing with Your Child,Kindergarten to Grade 6: A Parent Guide (undated)

20- Vivian Vasquez, "Using the Everyday to Engage in Critical Literacy with Young Children", New England Reading Association Journal, 43 (2) (2007),

21- Dr. Shelley Stagg Peterson, "Supporting Students' Vocabulary Development through Play", What Works? Research into Practice (February 2016)

22- Dr. Janette Pelletier, "Supporting Early Language and Literacy", What Works? Research into Practice (October 2011)

23- Neugebauer, B. (Ed.) (2006). Curriculum: Art, music, movement and drama. Redmond, WA: Exchange Press

24- Booth Church, E. (n.d.). Learning through the arts. Early Childhood Today. Retrieved from: https://www.scholastic.com/teachers/article/ learning -through-arts.

25- Sandall, S., McLean, M., & Smith, B. (2000). DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.

26- "Intentional, Play-Based Learning in Full-Day Kindergarten (FDK)", Principals Want to Know (February 2012)

27- New Jersey State Department of Education.(2009) .Preschool Teaching and Learning Standards

28- (Growing Success – The Kindergarten Addendum,

2016, p. 6,8)

29- (Brenda Fyfe in Gandini and Kaminsky, 2004, p. 7, citing the ideas of John Dewey, 1938)

30- "Documentation in Full-Day Kindergarten (FDK)", Principals Want to Know (February 2012)

31- (Growing Success – The Kindergarten Addendum, 2016, p. 6, 8).

32- Awartani, M., Whitman, V.C., & Gordon, J. (2007). The voice of children: Student well-being and the school environment. Middle East Pilot. Preliminary Survey Results: Palestine, Jordan and Lebanon. Ramallah, Palestine: Universal Education Foundation.

33- Best Start Expert Panel on Early Learning. (2007). Early learning for every child today : A framework for Ontario early childhood settings. Toronto: Ministry of Children and Youth Services. www.edu.gov.on.ca/childcare/oelf/ continuum/continuum.pdf.

34- British Columbia Ministry of Education. (2009). Understanding the British Columbia early learning framework: From theory to practice. Retrieved from: http://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/early-learning/teach/early -learning-framework.

35- Bodrova, E., & Leong, D.J. (2008, March). Developing self-regulation in Kindergarten. In National Association for the Education of Young Children, Beyond the journal – Young children on the web. Retrieved from: http://www.naeyc.org/files/yc/file/200803/BTJ_Primary_Interest.pdf.

36- Booth Church, E. (n.d.). Learning through the arts. Early Childhood Today. Retrieved from: https://www.

scholastic.com/teachers/article/ learning -through-arts.

37- Brown, S. (2009). Play: How it shapes the brain, opens the imagination and invigorates the soul. New York: Avery.

38- Bowlby, 1988; Birch & Ladd, 1997; Hamre &Pianta, 2001; Bilmes, 2012; Shanker, 2013b). Dr. Jean M. Clinton, "The Power of Positive Adult Child Relationships: Connection Is the Key," in Think, Feel, Act: Lessons from Research about Young Children (2013).

39- Clay, M.M. (2000). Running records for classroom teachers. Portsmouth, NH: Heinemann.

40- Centre for Educational Research and Innovation. (2008). 21st century learning: Research, innovation and policy: Directions from recent OECD analyses. Retrieved January 15, 2016, from: http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554299.pdf.

41- Clements, D.H., &Sarama, J. (2009). Learning and teaching early math: The learning trajectories approach. New York: Routledge.

42- CMEC (Council of Ministers of Education, Canada). (2012). "Statement on play-based learning." http://www.cmec. ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/play-based-learning_ statement_EN.pdf.

Early Years Matters. (2016). Transitions. Early Years Foundation Stage (EYFS) website. Retrieved from: http://earlyyearsmatters.co.uk/index.php/eyfs/positive-relationships/transitions/.

43- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (1998). Hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education (2nd

ed.).

Fraser, 2012; Helm et al., 2007; OWP/P Architects et al., 2010). (Heard & McDonough, 2009.

44- National Association for the Education of Young Children. (2008). Resources on creative and thoughtful strategies for implementing and learning standards. Retrieved from National Association for the Education of Young Children website: http://www.naeyc.org/files/yc/file/200807 BTJResourcesECELearningStandardsImplementation.pdf

45- (New Zealand Ministry of Education, TeWha¯ riki: Early Childhood Curriculum, 1996.

46- New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development. (2007). For now. For life. Be ready: New Brunswick curriculum framework for early learning and child care. Fredericton: Department of Social Development.

47- National Association for Sport and Physical Education. (2000). Appropriate practices in movement programs for young children ages 3-5. NASPE Position Statement, developed by the Council on Physical Education for Children (COPEC). Reston, VA.Retrieved from National Association for Sport and Physical Education website: http://www.cahperd.org/cms-.

48- Ontario Ministry of Education. (2016). Growing success – The Kindergarten addendum: Assessment, evaluation, and reporting in.

49- OWP/P Architects, VS Furniture, & Bruce Mau Design. (2010). The third teacher: 79 ways you can use design to transform teaching and learning (1st ed.). New York: Harry N. Abrams.

50- Scottish Consultative Council on the Curriculum. (2012). Curriculum framework for children 3–5. Livingstone: Learning and Teaching Scotland.

51- "Supporting Numeracy", Capacity Building Series, K–12 (August 2012) (Kilpatrick, Swafford, &Findell, 200

52- "The Third Teacher: Designing the Learning Environment for Mathematics and Literacy, K–8", Capacity Building Series (July 2012).

53- "United Nations Declaration of the Rights of the Child" "CMEC Statement on Play-Based Learning"

54- UNESCO, 2014 Holistic Early Childhood Development Index (HECDI) framework: a technical guide; 2014.

Links

1- ASCD: A Whole Child Approach to Education and the CCSS Initiative

www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/policy/CCSS-and-Whole-Child-one-pager.pdf

2- Neugebauer,R.Early Childhood Trends Around the World www.ChildCareExchange.com/ecetrends/

3- Ontario Schools. Available at: http://ww.edu.gov.on.ca/eng/policy funding/success.html

4- National Association for the Education of Young Children website:

http://www.naeyc.org/files/yc/file/200807 BTJResourcesECELearningStandardsImplementation.pdf

5- Florida Early Learning and Developmental Standards for Four flbt5.floridaearlylearning.com/BT5_Uploads/feldsfyo.pdf

6- From theory to practice. Retrieved from: http://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/early-learning/teach/early

7- Toronto: Ministry of Children and Youth Services. www.edu.gov.on.ca/childcare/oelf/

فريق الخبراء :

الدكتور غسان عيسى/خبير دولي مدير الشبكة العربية لتنمية الطفولة المبكرة
الدكتورة بشرى قدورة/خبيرة دولية في مجال الطفولة المبكرة بورشة الموارد العربية
الدكتورة لارا عودة /خبيرة بورشة الموارد العربية ومكونة دولية بمجال الطفولة المبكرة
الدكتور ياسين الزواري/.رئيس قسم علوم التربية بكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية بتونس

لجنة القيادة :

الدكتور جبرين الجبرين مدير المشاريع / الأجفند
السيد سمير بن مريم مدير التفقد البيداغوجي وتنمية الكفاءات /الإدارة العامة للطفولة
السيدة بية قزي كاهية مدير التفقد والتجديد البيداغوجي/الإدارة العامة للطفولة
السيدة أسماء الماطوسي مديرة التنشيط التربوي الإجتماعي/ الإدارة العامة للطفولة
سكينة بوراوي المديرة التنفيذية لمركز كوثر
حكمت الزواري المديرة الإدارية والمالية بمركز كوثر

لجنة المراجعة:

السيد سمير بن مريم: رئيس اللجنة
السيدة بية قزي : منسقة اللجنة
السيدة أسماء الماطوسي : عضو
السيد محمد الطيب متفقد شباب وطفولة: عضو
السيد محمد البشيني متفقد شباب وطفولة : عضو
السيد لطفي ناصف متفقد شباب وطفولة: عضو
السيد معز الببا متفقد شباب وطفولة: عضو
السيدة حياة قعيدة متفقدة أولى شباب وطفولة: عضو

المشاركون في أشغال المراجعة:

السيدة عليسة خواجة رئيس مصلحة بالإدارة العامة للطفولة
السيدة هاجر العيوني رئيس مصلحة بالإدارة العامة للطفولة
السيدة أحلام الطرابلسي رئيس مصلحة بالإدارة العامة للطفولة
السيد أنيس بن عبد الله متفقد شباب وطفولة
السيد سيد الصويعي متفقد شباب وطفولة
السيد عبد العزيز عطي متفقد شباب وطفولة
السيدة إلهام الحناشي متفقدة شباب وطفولة