برنامج تطوُّريّ للتربية والرعاية في الطفولة المبكّرة

من الولادة حتى خمسين شهرًا

قِيَم، ومبادئ، وخطوط توجيهية لطواقم العمل

האגף למעונות יום ומשפחתונים
זרוע העבודה, משרד הכלכלה והתעשייה

ג'וינט ישראל אשלים
יחד בעשייה חברתית למען ילדים, נוער ומבוגרים במצבי סיכון

אוניברסיטת בר-אילן
Bar-Ilan University

برنامج تطوُّريّ للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة
قِيَم، ومبادئ، وخطوط توجيهية لطواقم العمل

تسيلي شوحاط؛ دڤورا چـڤعون؛ إستر عَدِي-يافي

Developmentally appropriate education and care guidelines – birth to 50 months
Values, principles and practices for daycare staff
Cilly Shohet, Deborah Givon, Esther Adi-Japha

تأليف الكتاب
د. تسيلي شوحاط، كلّيّة التربية والتعليم وبرنامج هاريس، جامعة بار إيلان
دڤورا چـڤعون، برنامج هاريس، جامعة بار إيلان
الـپـروفيسورة إستر عَدِي-يافي، كلّيّة التربية والتعليم، ومركز أبحاث الدماغ متعدّد التخصّصات، جامعة بار إيلان

طاقم التوجيه والمرافَقة:
ڤـاردا مالكا، قسم الحضانات اليوميّة والحضانات البيتيّة، مديرة مجال تطوير المعرفة، والنظريّات، والأدوات المهنيّة، وزارة العمل والرفاه والخدمات الاجتماعيّة
نوعا بن داڤـيد، جوينت إسرائيل أشاليم، رئيسة مجال الطفولة المبكّرة
شارون پـورات، جوينت إسرائيل أشاليم، مجال الطفولة المبكّرة
سابي منچـاشا، جوينت إسرائيل أشاليم، مجال الطفولة المبكّرة

إنتاج: وزارة العمل والرفاه الاجتماعيّ، وجوينت أشاليم
تصميم: أستوديو دانا تسيبياك
الصور: تمير ألترمان، الصفحات: 19، 43، 99 ، 127، 175، 191، 351
Shutterstock: الصفحات: 1،95، 143، Unsplash: 159
النسخة العربيّة:
المرافقة والإشراف: ريتا فرّو-نصر الدين- جوينت أشاليم
التحرير والمراجعة اللغوية: جلال حسن- تواصل للترجمة والتعريب
إصدار النسخة العربيّة تمّ بمشاركة وزارة التربية والتعليم، قسم الطفولة المبكّرة - وحدة الحضانات النهاريّة ، وياد هَناديف، وجوينت أشاليم
القدس، 2023
جميع الحقوق محفوظة لقسم الحضانات اليوميّة، والحضانات البيتية، وزارة العمل والرفاه والخدمات الاجتماعيّة، وجامعة بار إيلان

الفهرس

استهلال 5

مقدّمة: ما هو البرنامج التطوُّريّ للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة؟ 6

الباب الأوّل 19

الفصل الأوّل: التطوُّر الجسديّ 20

مقدّمة 20

التطوُّر الجسديّ: الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة –الحركيّة 22

والعافية والرفاهة 36

الفصل الثاني: التطوُّر العاطفيّ -الاجتماعيّ 44

مقدّمة 44

التطوُّر العاطفيّ -الاجتماعيّ: بناء العلاقات 46

التطوُّر العاطفيّ -الاجتماعيّ: تنظيم المشاعر وضبطها، وتنظيم السلوك وضبطه 53

التطوُّر العاطفيّ -الاجتماعيّ: الوعي والثقة بالنفس 60

الفصل الثالث: تطوُّر التواصل واللغة 72

مقدّمة 72

تطوُّر التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه 74

تطوُّر التواصل واللغة: الفَهْم 80

تطوُّر التواصل واللغة: التكلُّم 86

الفصل الرابع: تطوُّر التفكير والإدراك الذهني 96

مقدّمة 96

تطوُّر التفكير والإدراك الذهني: الذاكرة 100

تطوُّر التفكير والإدراك: الإصغاء والوظائف التنفيذيّة 106

تطوُّر التفكير والإدراك الذهنيّ: التخطيط، والمثابرة، والإبداع في حلّ المشكلات 116

الفصل الخامس: براعم التنوُّر اللُّغويّ 126

مقدّمة 126

براعم التنوُّر اللُّغويّ: القراءة 128

براعم التنوُّر اللُّغويّ: الكتابة 137

الفصل السادس: الاستكشاف، والتعبير، والإبداع 142

مقدّمة 142

الاستكشاف، والتعبير، والإبداع: «لغات الطفل المئة» 144

الاستكشاف، والتعبير، والإبداع: تطوير الخيال 150

الفصل السابع: الفَهْم الرياضيّ 158

مقدّمة 158

الفَهْم الرياضيّ: الأعداد 160

الفَهْم الرياضيّ: الأشكال والحيّز، والقياس 167

الفصل الثامن: فَهْم العالَم 174
مقدّمة 174
فَهْم العالَم: البيئة البشريّة (الناس والمجتمع المحلّيّ) 176
فَهْم العالَم: الحيّ والجماد 181

فهرس المواضيع 192

الباب الثاني 217

الفصل الأوّل: الممارسة المتوافقة مع التطوُّر (DAP – Developmentally Appropriate Practice) 218

الفصل الثاني: مبادئ بيداغوجيّة لتوجيه ممارسات التربية والرعاية في أُطُر الطفولة المبكّرة 220

الفصل الثالث: جَوْدة المسار التربويّ: التوسُّط في التفاعل بين الكبار والصغار -موديل MISC 223

الفصل الرابع: الافتراق والتأقلم 231

الفصل الخامس: تَنظيم البيئة التربويّة 238

الفصل السادس: البرنامج اليوميّ 250

الفصل السابع: الانتقالات 259

الفصل الثامن: تناوُل الطعام، والإطعام، والوجبات 265

الفصل التاسع: العلاقات الاجتماعيّة بين الأطفال الصغار 272

الفصل العاشر: اللّعب في مرحلة الطفولة المبكّرة 283

الفصل الحادي عشر: خوض تجربة استخدام الموادّ في مرحلة الطفولة المبكّرة 292

الفصل الثاني عشر: العلاقة بين المنزل والإطار التربويّ 314

الباب الثالث 321

دليل لمستخدِم الكتاب 322

ما هو هدف البرنامج التطوُّريّ للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة؟ 322

لمن أُعِدَّ هذا الدليل؟ 322

ماذا يتضمّن الكتاب؟ 322

المجالات التي جرى عرضها في الجداول 323

فهرس مواضيع 323

فصول لتوسيع المعرفة 323

مبنى الجداول التي تظهر في الباب الأوّل 324

خلق الألفة مع البرنامج التطوُّريّ للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة 326

حالات محتمَلة لاستخدام البرنامج التطوُّريّ للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة (بعد التعرُّف عليها) 329

جداول البرنامج التطوُّريّ كأساس لبناء خطط العمل في الإطار التربويّ-الرعائيّ 329

الجدول 1: مثال على التخطيط اليوميّ خلال أسبوع، الولادة إلى 20 شهرًا 331

الجدول 2: مثال على نموذج تخطيط يوميّ خلال أسبوع في الصفّ (السنّ...) للتعبئة الذاتيّة 334

الجدول 3: مثال على التخطيط لمدّة يومين خلال أسبوع، من الولادة إلى 20 شهرًا 336

الجدول 4: مثال لاستمارة تخطيط لمدّة يومين خلال أسبوع في الصفّ (العمر: 20 شهرًا) للتعبئة الذاتيّة 343

الجدول 5: مثال على التخطيط باستخدام قائمة أنشطة وأغراض (من الولادة حتّى 20 شهرًا) 344

الجدول 6: مثال لاستمارة تخطيط باستخدام قائمة الأنشطة وأغراض للتعبئة الذاتيّة 347

استهلال

جرت كتابة البرنامج التطوُّريّ للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكِّرة وَفقًا لمتطلّبات أنظمة التفتيش على الحضانات اليوميّة للأطفال الصغار (شروط تشغيل حضانات يوميّة للأطفال والرُّضَّع)، 2021، التي تضمّ قِيمًا ومبادئ وخطوطًا توجيهيّة لطواقم العمل في أُطُر الطفولة المبكّرة.

لأوّل مرّة في إسرائيل، أطلق قسم الحضانات اليوميّة والحضانات البيتيّة للطفولة المبكّرة خطوة مهنيّة رائدة لتعزيز جودة التربية والرعاية فِي أُطُر الطفولة المبكّرة، ولكتابة برنامج تطوُّريّ حول هذا الموضوع، بالتعاون مع «جوينت أشاليم» وخبراء في مجال التطوُّر والتربية في الطفولة المبكّرة.

يُوْلي القسم أهمّيّة كبيرة لإدماج البرنامج في كلّ أُطُر التربية والرعاية الـمُعَدّة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكّرة.

أودّ أن أشكر الطواقمَ المهنيّة التي عملت على كتابة البرنامج، وعلى وجه الخصوص الكاتبات الرئيسيّات: د. تسيلي شوحاط، ودڤورا چڤعون، والپروفيسورة إستر عَدِي-يافي، على عملهنّ المهنيّ في كتابة وصياغة البرنامج، وجميعَ من أسهَمَ ومدّ يد العون. نقدّم شكرًا خاصًّا لنوعا بن داڤيد، رئيسة مجال الطفولة المبكّرة في «جوينت إسرائيل - أشاليم» وطاقمها -شارون پورات وسابي منچاشا- على المشارَكة في تطوير البرنامج. شكرًا لموظّفتَيْ قسم الحضانات اليوميّة: ڤاردا مالكا، مديرة مجال تطوير المعرفة، والنظريّات والأدوات المهنيّة، لدَوْرها القياديّ، ومرافَقتها صياغة البرنامج التطوُّريّ، وميخال كرمل، المسؤولة عن برامج التدريب، على مبادرتها لتطوير البرنامج.

أمير مدينا

مدير شعبة مرموق

قسم الحضانات اليوميّة والحضانات البيتيّة

وزارة العمل والرفاه الاجتماعيّ

يُعتبَر إطار التربية والرعاية إحدى أهمّ البيئات الحياتيّة للطفل في مرحلة الطفولة المبكِّرة. تشير الدراسات إلى أنّ إطارَ الطفولة المبكّرة ذا الجودة العالية يؤثّر على جودة تعلُّم الطفل وتطوُّره خلال السنوات التكوينيّة، وطَوال حياته، كما يؤثّر على حراكه الاجتماعيّ في شتّى مجالات الحياة.

يشكّل برنامج التربية والرعاية الإسرائيليّ ثمرة شراكة بين شعبة الحضانات اليوميّة والحضانات البيتيّة في وزارة العمل والرفاه الاجتماعيّ وجوينت - أشاليم. ترمي هذه الشراكة إلى النهوض بجودة التربية والرعاية في أُطُر الطفولة المبكّرة، وذلك من خلال الربط بين النظريّة والممارسة العمليّة.

البرنامج الذي يستعرضه هذا الكتاب غنيّ بالمحتوى، ويدعم روتين العمل مع الأطفال، ويمكّن طواقم الإطار التربويّ من إدارة برنامج يوميّ ملاءَم لاحتياجات الأطفال، ومتابعة تطوُّرهم، وكلّ هذا بِلغة تربويّة مشترَكة تشجّع الطاقم على مواصلة التعلُّم والنموّ.

نشكر أمير مدينا، مدير شعبة الحضانات اليوميّة والحضانات البيتيّة في وزارة العمل والرفاه الاجتماعيّ، وطاقمه التربويّ الحاليّ والسابق ڤاردا مالكا وميخال كرمل، اللتين شجّعتانا (جنبًا إلى جنب مع طاقم الطفولة المبكّرة في أشاليم -نوعا بن داڤيد وَڤِيرِد ليڤي وَسابي منچشا وَشارون پورات)، على تطوير وإنتاج هذا البرنامج.

نقدّم شكرًا خاصًّا للطاقم الأكاديميّ في جامعة بار إيلان: الپروفيسورة إستر عَدِي-يافي، وَد. تسيلي شوحاط، وَدڤورا چڤعون، وَد. نوعا لاؤور، وراڤيت روزنفيلد، على تطوير وكتابة البرنامج.

تقدير خاصّ لسابي منچاشا لقيادتها البرنامج بعزم ومهنيّة.

د. أرئيل ليڤي

المدير العامّ لمؤسّسة جوينت أشاليم

مقدّمة: ما هو البرنامج التطوُّريّ للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة؟

أحد التحدّيات الرئيسيّة في التربية في القرن الحادي والعشرين يرتبط بضرورة مساعَدة الأطفال على العيش في عالَم سريع التغيُّر يستوجب مستويات عالية من الأداء الذهنيّ (קליין, 2008). في عام 2016، حدّدت لجنة خبراء ما هي المهارات الرئيسيّة التي سيحتاجها الأطفال في القرن الحادي والعشرين (Slot, 2016): الإبداع والابتكار؛ التفكير النقديّ وحلّ المشكلات؛ التواصل؛ النزعة التشارُكيّة؛ المرونة والتكيُّف؛ الانفتاح على الخبرات والتعلُّم؛ المبادرة والمسؤوليّة؛ التنظيم الذاتيّ؛ القدرات الاجتماعيّة والشخصيّة. يمكن لهذه المهارات أن تشكّل قاعدة لتحديد الأهداف البيداغوجيّة التفصيليّة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكّرة.

من الشائع استخدام المصطلح "منهاج دراسيّ" عند التطرُّق إلى المناهج الدراسيّة في جميع الفئات العمْريّة. في هذا الكتاب، جرت ترجمة المصطلح "منهاج دراسيّ" إلى "برنامج تطوُّريّ للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة" (في ما يلي: "البرنامج التطوُّريّ")، وذلك رغبة في ملاءَمة المصطلح للفئة المستهدَفة: الرُّضَّع (0-12 شهرًا)، والأطفال الصغار (سنة – خمس سنوات).

جرى أكثر من تطرُّق إلى "المنهاج الدراسيّ" -تعريفه ومحتواه في الأدبيّات المهنيّة:

- المنهاج -في تعريفه البسيط-هو "ما يجري تدريسه" وَ "كيف يدرَّس" (Ackerman & Frede, 2007). عندما يتعلّق الأمر بالرُّضَّع والأطفال الصغار، من الشائع تعريف المناهج الدراسيّة بأنّها "كلّ ما يجري التخطيط له، وكلّ ما لا يجري التخطيط له في الإطار، بما في ذلك جميع الأنشطة والمضامين، والتفاعلات مع البالغين والأطفال، وجميع التجارب التي يخوضها الطفل على امتداد اليوم. يستوعب الأطفال الصغار كلّ ما يحدث في بيئتهم المباشرة، وكلّ هذه الأمور هي بمثابة تعلُّم" (Gordon & Browne, 2017: 331).
- تناولت مجموعة أوروبيّة من الباحثين موضوع التربية ذات الجودة العالية في مرحلة الطفولة المبكّرة، وتعاملت مع المنهاج الدراسيّ على أنّه مجموعة من القِيَم والمبادئ، والإرشادات، والخطوط التوجيهيّة، أو المعايير التي توجِّه الأهداف والمحتوى والنهج البيداغوجيّ لتربية الأطفال ورعايتهم (European Commission Working Group, 2014).
- ثمّة توافُق في الآراء بين المهنيّين على ضرورة أن يتضمّن المنهاج الدراسيّ تفصيلًا للأهداف في مجال التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة، مع التركيز على الهدف الرئيسيّ، ألا وهو توفير أقصى قَدْر من الدعم لرفاهيَة الأطفال، وعافيتهم، وتطوُّرهم في الحاضر وفي المستقبل.
- تكشف مراجعة المبادئ التوجيهيّة للمناهج الدراسيّة في مختلف الدول الأوروبيّة عن وجود اختلافات في ما بينها. وعلى الرغم من الاختلافات، ثمّة نواة مشترَكة للمبادئ التوجيهيّة تتجسّد في التعامل مع الطفل كمتعلّم نشط يشارك في عمليّة تطوُّره، وتتجسّد كذلك في الاجتماع حول الأهداف الواسعة والشاملة التي تعزِّزُ التعلُّم والتطوُّر، وفي الإقرار في إسهام اللَّعب في تطوُّر الأطفال وتعلُّمهم (Sylva et al., 2015).

عند مناقشة البرنامج التطوُّريّ، نشير إلى موضوعَيْن رئيسيَّيْن مترابطَيْن:
المحتوى: تشمل مجالات التطوُّر أو المهارات التي يجري التشديد عليها في البرنامج التطوُّريّ -في ما تشمل-القدراتِ الشخصيّةَ، ومهاراتِ التعامل مع الآخرين، وجوانبَ مثل الإبداع والتنظيم الذاتيّ، التي تُعتبر «مهارات ليّنة»، والمهارات في مجالات تطوُّر متفرّدة، تتعلّق -على سبيل المثال-باللغة وبراعم التنوُّر اللُّغويّ وبراعم الرياضيّات، والتي تُعتبر «مهارات صُلبة» أو «ما قبل مدرسيّة».

البيداغوجيا: هي الطُرق التي يجري فيها تطبيق المحتوى من أجل مساعدة جميع الأطفال على التطوُّر في جميع مجالات التطوُّر. عندما يتعلّق الأمر ببرنامج تطوُّريّ للرُضَّع والأطفال الصغار، فالمقصودة ليست برامج شبيهة بتلك المُعَدّة للمدارس، حتّى عند التطرُّق إلى المهارات "ما قبل المدرسيّة". من الضروريّ أن يعبّر البرنامج التطوُّريّ للرُضَّع والأطفال الصغار عن مجموعة واسعة من أساليب التعليم /التعلُّم التي تشمل الاستقصاء واللَّعب والتفاعلات المختلفة (بالغ -أطفال؛ أطفال -أطفال؛ بالغ – بالغ) (Sylva et al., 2015)، على النحو الذي يتوافق من الناحية التطويريّة مع عمر الأطفال، ومع المرحلة التطويريّة لكلّ واحد مِنهم، وقدراتهم، واهتماماتهم.

الطريقة التي يجري فيها تقديم اللعبة والأنشطة في البرنامج التطوُّريّ لا تقلّ أهمّيّة عن المحتوى المقترَح. اللَّعب والأنشطة الفرديّة والأنشطة في مجموعات صغيرة هي الأكثر ملاءَمة للنشاط التربويّ في مرحلة الطفولة المبكّرة. في الإمكان ضمن مجموعات صغيرة إجراء مفاوضات وحِوار وتفاعل متعمّق بين المربّية والأطفال كمجموعة، ومع كلّ واحد منهم على حِدة، وبين الأطفال أنفسهم، وكذلك يتيح الاستقصاء والاكتشاف للأطفال فرص تطوير مهاراتهم المختلفة، نحو: الإبداع، وحلّ المشكلات، والمثابرة، والتنظيم الذاتيّ، ولا سيّما إذا جرى تشجيعهم على اللَّعب معًا وباحترام متبادل. يتيح اللَّعب والنشاط في مجموعة صغيرة فرصةَ خوض تجارب تجْمَع بين استخدام "المهارات الليّنة" وَ "المهارات الصُّلبة". قد يشير محتوى اللعبة أو النشاط إلى إحدى المهارات ما قبل المدرسيّة ("الصُّلبة")، في حين أنّ من شأن طريقة النشاط نفسها، عندما تحصل في مجموعة (وبوساطة ملاءَمة من قِبل شخص بالغ)، أن تعزّز المهارات "الليّنة". على سبيل المثال: على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنتين وثلاث والذين يبنون معًا برجًا عاليًا من المكعّبات الكبيرة، عليهم الانتظار في الدَّوْر، وحلّ المشكلات، والعمل معًا لبناء البرج العالي الذي يريدونه، في حين يقوم الشخص البالغ بتشجيعهم.

يرتبط برنامج التطوُّر في مرحلة الطفولة المبكّرة، والبيداغوجيا، وجودة التربية والرعاية، بعضُها ببعض. من المتّفَق عليه تعريف جودة أطر التربية والرعاية بواسطة نوعَيْن من المركّبات: (1) المركّبات البنيويّة (نحو: حجم المجموعة، والنسبة العدديّة بين البالغين والأطفال، وتحصيل المربّيات العلميّ)؛ (2) المركّبات التي تتعلّق بالسيرورة التربويّة (نحو: نوعيّة التفاعلات بين المربّية والأطفال، وبين الأطفال أنفسهم، وجودة البرنامج التربويّ). تتأثّر المركّبات ذات العلاقة بالسيرورة بالمركّبات البنيويّة حيث تشكّل هذه الأخيرة البنْية التحتيّة لوجود سيرورات شعوريّة وتربويّة مُهِمّة في إطار التربية والرعاية.

في دراسة حلّلت نتائج دراسات من الثلاثين (30) سنة الماضية (Burchinal, 2018)، تبيَّنَ أنّ استخدام برنامج تطوُّريّ ملاءَم من الناحية التطويريّة كأساس للتفاعلات التعليميّة لصالح مجموعة الأطفال ولصالح الأفراد داخلها، هذا الاستخدام يشكّل أحد المكوّنات التي تسهم في النهوض بجودة إطار التربية والرعاية. فحصت هذه الدراسة العلاقة بين جودة التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة وتحصيل الأطفال في الاختبارات، وتبيَّنَ أنّ ثمّة روابط متساوقة وقويّة بين تحصيل الأطفال ووجود برنامج تطوُّريّ ومضامينه وطرق التعليم التي ترافق تنفيذه. يُظهِر التحليل أنّه فضلًا عن التركيز على محتوى الأنشطة والتفاعلات التربويّة التي تحصل في الإطار، على المربّين إتاحة الفرص للأطفال لخوض تجارب تعليميّة ذات مغزى، والمشارَكة مشارَكةً نشطة وفعّالة في «تركيب السقالات» في مسارات تعلُّمهم. وفي حال توافر بنْية تحتيّة لمكوِّنات بنيويّة وأخرى تتعلّق بالسيرورة، يمكن للبرنامج التطوُّريّ أن يشغل دَوْرًا مهمًّا في ضمان توفير الرعاية والتربية للأطفال الصغار، ممّا يدعم وييسّر نموّهم ورفاهتهم وعافيتهم (wellness).

يستند البرنامج التطوُّريّ لأطر التربية والرعاية، الذي يجمع بين التربية والرعاية (educare) في مرحلة الطفولة المبكّرة، إلى مفهوم فلسفيّ اجتماعيّ ينصّ على أنّ تلقّي الرعاية والتربية ذات الجودة هو حقّ أساسيّ متساوٍ لجميع الأطفال كبشر وكمواطنين يتمتّعون بحقوق في المجتمع. ينبغي الاعتراف بالسنوات الأولى من عمر الإنسان أنّها مرحلة متفرّدة وقيّمة في دورة حياته، وينبغي توفير الرعاية والتربية ذات الجودة، وليس فقط في سياق النتائج القصيرة الأجل والطويلة الأجل للتطوُّر والتربية، بل كذلك كجزء من رفاهة وعافية الأطفال في الوقت الحاضر (Belsky, 2015).

الأهداف المركزيّة للبرنامج التطوُّريّ للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة

1. تمكينُ الرُّضَّع والأطفال الصغار من التطوُّر على النحو الأمثل، وتدريبُهم على التكيُّف مع العالَم المتغيّر، الأمر الذي يتطلّب تعلُّم أمور جديدة، وخيارات جديدة للإبداع والمبادرة.
2. ضمانُ رفاهة وعافية الرُّضَّع والأطفال الصغار ودعمُ تطوُّرهم العاطفيّ- الاجتماعيّ، والجسديّ، والذهنيّ وتعزيزُهُ.

يستند البرنامج التطوُّريّ الذي يستعرضه هذا الكتاب إلى نهج تطوُّريّ يعكس أفكار الملاءمة التطوُّريّة (Copple & Bredekamp, 2009). من المتعارَف عليه اليوم أنّ النهج الذي رسّخته الجمعيّة الوطنيّة الأمريكيّة لتربية الأطفال الصغار National Association for Education of Young Children – NAEYC يشكّل قاعدة لنشاطات التربية والرعاية العالية الجودة في سنوات العمر الأولى: الممارَسة الملاءمة تطوُّريًّا في مرحلة الطفولة المبكّرة (Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood - DAP). وَفْقًا لهذا النهج، نشاط التربية والرعاية يُعَدّ محصّلة عمليّة صنع قرار مدروسة، تستند إلى ثلاثة مصادر للمعلومات والمعرفة تتناول ما يلي:

1. تطوُّر الأطفال وتعلُّمهم.
2. مَكامن قوّة كلّ فرد في المجموعة، واهتماماته، واحتياجاته.
3. السياقات الاجتماعيّة والثقافيّة التي يترعرع فيها الأطفال.

الخصائص التطوُّريّة المتفرّدة لِسنوات الحياة الأولى، كأساس لتطوير البرنامج التطوُّريّ للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة

السنوات الأولى من العمر هي فترة فريدة في نوعها في تطوُّر الإنسان. منذ يوم الولادة، وعلى امتداد السنوات الأولى من العمر، يجري بناء الروابط والصلات بين الخلايا في دماغ الطفل بوتيرة متسارعة، وأسرع من أيّ وقت آخر في حياته. التنشيط المتكرّر للشبكات العصبيّة من خلال التجارب المتكرّرة يقوّي الروابط بين الخلايا في دماغ الطفل، في حين أنّ الاستخدام القليل لهذه الروابط يتسبّب في انقراضها. خلال السنوات الأولى من حياة الطفل، يجري بناء البنْية التحتيّة لتعلُّمه في المستقبل (National Research Council and Institute of Medicine, 2000). كلّ نشاطِ تربية ورعاية ملائمٍ من الناحية التطوُّريّة خلال هذه الفترة يحمل في طيّاته قدرة على تمكين الطفل من خوض التجربة والاختبار، وتطوير روابط جديدة في الدماغ، وتعزيز الروابط القائمة.

يعتمد تطوُّر وتعلُّم الرُّضَّع والأطفال الصغار إلى حدّ كبير على العلاقات، ويتعلّق بالسياق: الدعم الذي يوفّره البالغ الذي يعتني بالطفل وجودة تفاعله مع الطفل (في المنزل وفي إطار خارج المنزل) أمرٌ بالغ الأهمّيّة لنموّ وتعلُّم الرُّضَّع والأطفال الصغار. في العقود الأخيرة، تقضي نِسَب متزايدة من الرُّضَّع والأطفال الصغار (بدءًا من سنّ ثلاثة أشهر) معظم ساعات يقظتهم تحت رعاية بالغين ليسوا والدَيْهم، سواء أكان ذاك في منزلهم أَمْ في إطار خارج المنزل. وبما أنّ الأساس التطوُّريّ الذي يُبنى في السنوات الأولى من العمر له آثار حاسمة على مستقبل الطفل، من الضروريّ أن تقع المسؤوليّة عن تطوُّر وتعلُّم الرُّضَّع والأطفال الصغار في أُطُر خارج المنزل على عاتق مهنيّين خبراء في مجال التربية والرعاية للطفولة المبكّرة، وذلك ابتغاءَ دعم جميع مجالات تطوُّر الطفل بطرق مناسِبة ومتنوّعة.

من المهمّ ملاحظة أنّ الخصائص التطوُّريّة للرُّضَّع والأطفال الصغار تختلف عن تلك الخاصّة بالأطفال الذين في مرحلة الروضة. يرتبط التمييز بين فترات العمر بالفروق النوعيّة في قدرات الأطفال التطوُّريّة.

ثمّة ثلاثة اختلافات أساسيّة في القدرات التطوُّريّة للرُّضَّع والأطفال الصغار مقارَنةً بأطفال الروضة:

الاختلاف الأوّل يتعلّق بتوصيف (أو نوع) "أداة التعلُّم" التي يمتلكها الأطفال في كلتا الفئتين العمْريّتين. يأتي الأطفال إلى العالم مجهَّزين بالقدرة على التواصل والتعامل مع الآخَر، وعلى التعلُّم. وتشكّل هذه القدرات بنْية تحتيّة يجري من خلالها، في السنوات الأولى من العمر، تطوير "أدوات تعلُّم" فعّالة بمساعدة شخص بالغ مُراعٍ وحساس تتوافر لديه معرفة تطوُّريّة. لاحقًا، في سنّ الروضة، واستنادًا إلى "أدوات التعلُّم" التي تطوّرت خلال السنوات الأولى من الحياة، يستمرّ الطفل في معايشة تجارب جديدة وأكثر تعقيدًا وتنوُّعًا وتحدّيًا، واكتساب قدرات أكثر تعقيدًا -على سبيل المثال: في العلاقات بين البالغين والأطفال؛ وفي إحساس الـ«أنا»؛ وفي مجالات التواصل واللغة؛ وفي حلّ المشاكل؛ وفي المهارات ما قبل المدرسيّة.

الاختلاف الثاني يتعلّق بالتطوُّر العاطفيّ في مرحلة الرضاعة. التطوُّر العاطفيّ مهمّ طَوال مرحلة الطفولة المبكّرة، ولكن أهمّيّته حاسمة في السنوات الأولى من العمر. يعتمد هذا التطوُّر على العلاقة بين الطفل وَ «شخصيّة التعلُّق» الخاصّة به. وبالتالي، ترسيخ البيداغوجيا خلال هذه الفترة على علاقة عالية الجودة وملاءَمة، يشكّل أمرًا بالغ الأهمّيّة لا للتطوُّر العاطفيّ لدى الطفل فحسب، بل كذلك لتطوُّره الذهنيّ والإدراكيّ وتفرُّغه للتعلُّم. ثمّة إجماع بين الخبراء على أنّ الحاجة الأوّليّة للأطفال الرُّضَّع والأطفال الصغار هي العلاقة العاطفيّة. العلاقات ذات الجودة العالية هي مفتاح التطوُّر السليم (Lloyd-Jones, 2002).

أحد الجوانب الأساسيّة في التطوّر العاطفيّ لدى الطفل هو قدرته على ضبط وتنظيم ذاته. الشخص البالغ هو "قاعدة آمنة" للطفل، لأنّ قدرة الأخير على الضبط والتنظيم الذاتيّ في هذه المرحلة أوّليّة جدًّا. يتعلّم الطفل ضبط وتنظيم ذاته أوّلًا من خلال الضبط والتنظيم المتبادل مع الشخص البالغ الذي يستجيب لاحتياجاته، وتشكّل هذه التفاعلات الأساسَ لقدرات الضبط الذاتيّ التي تتحسّن تدريجيًّا، وتتشكّل في سنّ الرابعة حتّى الخامسة (Garon, 2008). نموّ القدرة على الضبط والتنظيم الذاتيّ هو حجر أساس التطوّر في السنوات الأولى من العمر، ويجري التعبير عن هذه القدرة في جميع مجالات السلوك (National Research Council and Institute of Medicine, 2000)، وهي تشكّل بنْية تحتيّة مُهِمّة للتطوُّر العاطفيّ، والتطوُّر الذهنيّ الإدراكيّ، والتعلُّم.

الاختلاف الثالث يتناول خصوصيّة طبيعة تعلُّم الرُّضَّع والأطفال الصغار، مقارَنةً بالأطفال الذين في مرحلة الروضة. يحصل تعلُّم الرُّضَّع والأطفال الصغار في وقت واحد على عدّة مستويات. على سبيل المثال، قدرة الطفل الحسّيّة - الحركيّة، التي تكون قاعدتها متطوّرة نسبيًّا في سنّ الرضاعة، هي التي تبني تطوُّره الذهنيّ الإدراكيّ، وتؤدّي إلى تحسين هذه القدرات نفسها. يعتمد تعلُّم الرُّضَّع والأطفال الصغار على مدى الثقة التي يُوْلُون العالَم إيّاها، والتي تنشأ وتتبلور مع النجاحات، وعدم النجاحات، والدعم (scaffolding) الذي يتلقَّوْنه خلال خوضهم لتجارب التعلُّم. بناء على ذلك، يرتبط التطوُّر الذهنيّ الإدراكيّ لطفل يبلغ من العمر ستّة أسابيع بالـمُدْخَلات الحسّيّة -الحركيّة. التطوُّر الذهنيّ الإدراكيّ لدى طفل يبلغ من العمر 15 شهرًا يرتبط -في ما يرتبط-بمستوى ثقته بالعالَم وعلاقته العاطفيّة مع شخص بالغٍ مهمّ. ليس ثمّة فصل حقيقيّ لدى الرُّضَّع والأطفال الصغار بين التطوُّر الحركيّ والذهنيّ - الإدراكيّ، والتواصليّ، والاجتماعيّ، والعاطفيّ. كلّ الأمور تحصل بالتزامن وطَوال الوقت. معدّل الروابط التي تتشكّل في أدمغة الرُّضَّع والأطفال الصغار في هذه المرحلة هو الأكبر مقارَنةً بأيّ مرحلة أخرى من حياة الفرد. في مرحلة الروضة، وبسبب تطوُّر قدرات الأطفال اللُّغويّة، تصبح اللغة لديهم أداة رئيسيّة للتعلُّم.

في ضوء الاختلافات التطوُّريّة بين الفئات العمْريّة، من المهمّ ملاءَمة البرنامج التطوُّريّ، والتدريب البيداغوجيّ، وأساليب عمل المهنيّين مع الخصائص التي تتفرّد فيها كلّ واحدة من الفئات العمْريّة. يشكّل البرنامج التطوُّريّ الذي يقدّمه هذا الكتاب بنْية تحتيّة لأنشطة التربية والرعاية للأطفال منذ الولادة حتّى سنّ 50 شهرًا، مع مراعاة التسلسل في تطوُّر الأطفال طَوال السنوات الأولى من العمر.

يَشْرع الأطفال في التعلُّم منذ لحظة الولادة، ويحصل ذلك من خلال اللَّعب، والاستقصاء النشط لمحيطهم، والأهمّ من ذلك: من خلال التفاعلات مع البالغين المهمّين في حياتهم. يستوعب الرُّضَّع والأطفال الصغار ما يَحْدث مِن حولهم ويرتبط بهم. هم يتعلّمون ما ينوي المعلّم تعليمهم إيّاه ويخطّطه لهم، وكذلك أيّ شيء آخر غير مخطَّط يحصل في بيئة التربية والرعاية. كلّ ما يختبرونه هو تعلُّم بالنسبة لهم، حتّى بدون توافر نيّة من جانبهم للتعلُّم. إنّ وضع برنامج تطوُّريّ للأطفال الرُّضَّع والأطفال الصغار لا يعني كتابة مجريات الدروس، بل يعني فهْم السيرورة التي يتفاعل من خلالها الأطفال مع البالغين ومع سائر الأطفال، ومع الموادّ والأشياء في بيئتهم المباشرة، لغرض الاستقصاء والتعلُّم والتطوُّر.

من هنا، ثمّة دَوْر مهمّ للشخص البالغ الذي يرعى الرُّضَّع والأطفال الصغار في كلّ ما يتعلّق بسيرورات تعلُّمهم؛ فهو يشكّل لهم مَصْدرًا للدعم العاطفيّ، والاحتواء والأمان، وهو بمثابة الوسيط بينهم وبين بيئتهم، وبينهم هم كأفراد في المجموعة، ويدعم تعلُّمهم. ووَفْقًا لنهج الوساطة وأنموذج (موديل) MISC (קליין וסובלמן-רוזנטל, 2010; Vygotzky, 1978; Feuerstein, 1980)، تقع على عاتق البالغين مسؤوليّة تزويد الرُّضَّع والأطفال الصغار بِـ "لائحة عقليّة" متوازنة تشمل تفاعلات وخبرات وتجارب ذات مكوِّنات عاطفيّة وذهنيّة - إدراكيّة، عبْر سيرورة تربويّة تلائم مرحلتهم التطوُّريّة وتؤثّر جودتها (أي السيرورة) على تطوُّرهم.

يمثّل البرنامج التطوُّريّ الحاليّ مخزنًا من المعرفة، وعليه حريٌّ بالمربّية أن تطّلع عليه وأن تطبّقه في عملها التربويّ وفي رعاية الرُّضَّع والأطفال الصغار، مع مراعاة البيئة المادّيّة والبشريّة التي يمكث فيها الأطفال، ومراعاة ما يحصل عندما تجتمع كلّ هذه الأمور (Bredekamp & Rosegrant, 1995; Gordon & Brown, 2017). يعتمد البرنامج التطوُّريّ على نهج تربويّ شامل (comprehensive) غير مبنيّ يراعي الخبرات في مجالات التطوُّر الرئيسيّة وعدد من مجالات المحتوى المتفرّدة والتي تشكّل مجتمعةً جوهرَ البرنامج. يتميّز البرنامج التطوُّريّ بأنّه يربط بين المعرفةِ التطوُّريّة وخصائصِ الفئة العمْريّة، وخصائصِ كلّ فرد داخلها، والطريقةِ التي يجري فيها تطبيق هذه المعرفة في أنشطة التربية والرعاية في الروتين اليوميّ. يجري كلّ ذلك من خلال التطرُّق إلى العلاقات التي تحصل في الإطار، وإلى السياق الذي تجري فيه عمليّة التعلُّم والتعليم، ومشاهدة الفرد داخل المجموعة. يتضمّن البرنامج التطوُّريّ مجموعة واسعة من الإستراتيجيّات التربويّة، بما في ذلك اللَّعب، والاستقصاء، والتفاعلات، والتحادث المتواصل بين البالغين والأطفال، وبين الأطفال أنفسهم، وبين أعضاء الطاقم في ما بينهم، وكذلك مع أولياء الأمور. كذلك تتحدّد في البرنامج التطوُّريّ مسالك لخَلْق الظروف المواتية التي تساعد الأطفال الذين يمكثون في إطار جماعيّ على التطوُّر على النحو الأمثل، على أساس الثقة والاحترام المتبادل، والتواصل مع مَكامن القوّة لدى كلّ طفل وطفلة.

مبادئ العمل وَفْق البرنامج التطوُّريّ للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة

1. فَهْم مراحل التطوُّر وَفْق المراحل العمْريّة.
2. مشاهدة كلّ طفل وطفلة، والتعرُّف على كلّ منهما كفرد، وكجزء من مجموعة.
3. التعرُّفُ على الأسْرة، وعلى خلفيّةِ كلّ طفل وطفلة الثقافيّةِ، وأخْذُ ذلك بعين الاعتبار.
4. تطوير علاقة ذات جودة عالية بين المربّية وكلّ واحد من الأطفال، وبينهم هم أنفسهم.
5. تنظيم بيئة تمكّنُ من التعلُّم.
6. الشراكة والتعاون مع أهالي الأطفال.

المجالات الرئيسيّة التي يركّز عليها البرنامج التطوُّريّ للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة

(مستوحاة من مستند صدر عن The British Association for Early Childhood Education, 2012)

1. **مجال التطوّر الجسدي**

الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة -الحركيّة.

وعي الجسد، والصحّة والرفاهة والعافية.

2. **مجال التطوّر العاطفيّ-الاجتماعيّ**

بناء العلاقات.

الوعي الذاتيّ والثقة بالنفس.

ضبط المشاعر وتنظيمها، وضبط السلوك وتنظيمه.

3. **مجال تطوُّر التواصل واللغة**

الإصغاء والانتباه.

الفهم.

التكلُّم.

4. **مجال التفكير والإدراك الذهني**

الذاكرة.

الإصغاء والوظائف التنفيذيّة.

التخطيط والمثابرة في حلّ المشكلات.

5. **براعم التنوُّر اللُّغويّ**

القراءة.

الكتابة.

6. **الاستقصاء، والتعبير، والإبداع**

"لغات الطفل المئة".

تطوير الخيال.

7. **الفَهْم الرياضيّ**

الأعداد.

الأشكال، والحيّز والقياس.

8. **فَهْم العالم**

البيئة المحيطة البشريّة.

العالَم الحيّ والجماد.

التكنولوجيا.

لمن أُعِدَّ هذا الكتاب؟

أُعِدَّ هذا الكتاب لأُطُر التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة، وهو بمثابة القاسم المشترَك في مجال التربية والرعاية لجميع الأُطُر التي يمكث فيها الرُّضَّع والأطفال الصغار. ما كُتِب في الكتاب موجَّه إلى المربّية التي تتفاعل يوميًّا مع الرُّضَّع والأطفال الصغار، ويمكن له أن يشكّل أساسًا لعمل المرشدة التربوية في الإطار مع المربّيات، بالتعاون مع المديرة، وأن يكون بمثابة قاعدة تُبنى عليها برامج تربويّة متفرّدة، وَفقًا لثقافة وبيئة كلّ إطار. يتطلّب بناء مثل هذه البرامج أن تعمل المرشدة مع الطواقم التربويّة على المفاهيم والمعتقَدات التربويّة السائدة لديهم، كي تكون بمثابة البنْية التحتيّة لتخطيط التجارب التي يجري خوضها ضمن البرنامج اليوميّ في الإطار التربويّ.

مبنى الكتاب

الباب الأوّل: الجداول

يتكوّن هذا الباب من جداول لمجالات نموّ رئيسيّة ومجالات محتوى متفرّدة. تقدّم الجداول معلومات مفصّلة واقتراحات تطبيقيّة بشأن كيفيّة دعم تطوُّر الأطفال وتعلُّمهم في إطار جماعيّ، مع ضمان حُسْن حالهم وعافيتهم. المقترَحات المكتوبة ليست ملزِمة للمربّية، إذ تقع على عاتقها مسؤوليّة ملاءَمتها للأطفال. الغرض من المقترَحات هو دعم المربّية -بوساطة المرشدة- في تخطيط الأنشطة على أساس نهج الملاءَمة التطوُّريّة (DAP) وتكييفها مع الخصائص العمْريّة للأطفال في مجموعتها، ومع احتياجاتهم الفرديّة. يختلف الأطفال بعضهم عن بعض، وثمّة تبايُنات شخصيّة بينهم، وبالتالي ينبغي توقُّع حصول اختلافات في تطوُّرهم وفي مجالات اهتماماتهم، **وعليه لا ينبغي استخدام الجداول كقائمة مرجعيّة حَرْفيّة** (check list).

تُقدِّمُ الجداول أنشطة وتجارب مصمَّمة خصّيصًا للرُّضَّع والأطفال الصغار توفّر للأطفال فرصًا للتعلُّم في مُناخات تحترم الطفل وتتميّز بالحسّاسيّة والدعم وتزويده بتحدّيات إيجابيّة تعمِّق تعلُّمه. كما تشدّد المقترَحات على عنصر التقييم الذي ينفَّذ من خلال مشاهدة الأطفال من منظور تطوُّريّ وثقافيّ بغية التعرُّف عليهم وتقييم تقدُّمهم (appreciation and assessment)، وملاءَمة الأنشطة المقدَّمة لهم مع ما يحصل «الآن وهنا» بالنسبة لكلّ طفل وطفلة، وَفْقًا لتقدُّمهم الشخصيّ. مع ذلك، وإلى جانب النظرة الفرديّة للأطفال، تعكس هذه الجداول "الحياة في مجموعة" التي تتطلّب من المربّيات رؤية جميع الأطفال في المجموعة في آن واحد، واتّخاذ قرارات مدروسة تُوازِن بين احتياجات الفرد واحتياجات المجموعة. وبما أنّ البرنامج التطوُّريّ مُعَدّ للتنفيذ في أُطُر تربويّة جماعيّة تتكوّن من أفراد، فإنّ الجداول تسلّط الضوء على الفرد في المجموعة، وعلى الفروق الشخصيّة بين الأفراد فيها. لذا، يجري استخدام صيغة المفرد والجمع بالتناوب.

يُعْرَض كلّ مجال من مجالات التطوُّر الرئيسيّة ومجالات المحتوى المتفرّدة في جدول جرى تقسيمه إلى أعمدة، ويحتوي كلّ جدول على أربعة أعمدة (رُقِّمت بـ «أ» وَ «ب» وَ«ج» وَ«د» التي يرتبط بأربعتها فهرس المواضيع في الصفحة **(...)**.

يحمل العمودان الأوّلان من كلّ جدول عنوانًا رئيسيًّا هو: **"هذا الطفل هو أنا"**. هذه الأعمدة توجِّه الأضواء نحو التطوُّر المعياريّ في مختلف الأعمار، في الموضوع المُدْرَج في الجدول، ومعاينة الخصائص الفرديّة لهذا التطوُّر.

العمود الأوّل في كلّ جدول هو: **«علامات فارقة في التطوُّر"**.
علامات فارقة في التطوُّر من الولادة إلى 50 شهرًا: يصف هذا العمود المعرفة التطوُّريّة ذات الصلة بفئة عمْريّة معيّنة، بالإضافة إلى المظاهر السلوكيّة الرئيسيّة التي تعكس الخصائص التطوُّريّة لتلك الفئة العمْريّة. تنقسم الفترة "من الولادة إلى 50 شهرًا" إلى خمس فئات عمْريّة: من الولادة إلى 11 شهرًا؛ 8-20 شهرًا؛ 16-26 شهرًا؛ 22-36 شهرًا؛ 30-50 شهرًا. هنالك تداخل بين الفئات العمْريّة المشار إليها، وذلك من منظور تطوُّريّ تختلف بحسبه وتيرة وطبيعة التطوُّر من طفل إلى آخر، إذ قد لا يتقدّم بعض الرُّضَّع والأطفال الصغار بالضرورة وَفْقًا للعلامات الفارقة المعروضة في الجدول. قد تظهر بعض المظاهر السلوكيّة لدى بعض الأطفال في وقت مبكر أكثر ممّا هو مشار إليه، وفي وقت لاحق لدى بعضهم الآخر. مع الانتقال من مرحلة تطوُّر إلى أخرى، يواصل الرُّضَّع والأطفال الصغار الارتكازَ على تعلُّمهم السابق، والتدرُّبَ على ما اكتسبوه، وتحسينَهُ، وفي بعض الأحيان يتخلَّوْن تمامًا عمّا تعلّموه في الماضي بغية التركيز على تطوير قدرة جديدة (على سبيل المثال: في الانتقال بين الزحف والمشي). يرجع قرار عرض جدول يشمل تسلسلًا تطوُّريًّا حتّى سِنّ 50 شهرًا إلى حقيقة أنّ الكثير من الأطفال يواصلون المكوث في أُطُر التربية والرعاية حتّى ما بعد سِنّ الثالثة. علاوة على ذلك، ومن المنظور التطوُّريّ الذي بُنِيَ عليه الكتاب، من المهمّ أن تتوافر لدى المربّية دراية بالخصائص التطوُّريّة للفئة العمْريّة في صفّها، وبتلك التي تُميِّز الفئة العمْريّة الأصغر سنًّا، بالإضافة إلى خصائص الفئة العمْريّة الأكبر سنًّا.

العمود الثاني في كلّ جدول هو: "شاهدي، **أَصغي، ودَوِّني أمامك».**
في هذا العمود، يجري لفت انتباه المربّية إلى الطفل الفرد داخل المجموعة. هذا الاهتمام (المشاهَدة والإصغاء) متاح عندما تتوقّف المربّية لبرهة، كي تشاهد، وتفكّر، وتفسّر (وتسجّل -إذا توافرت الإمكانيّة) سلوكَ كلّ رضيع أو طفل صغير في المجموعة مقابل العلامات الفارقة التطوُّريّة، واحتياجاته الشخصيّة. تساعد هذه العمليّةُ المربّيةَ على تحديد موضع الطفل في كلّ ما يتعلّق بالتطوُّر والتعلُّم، وما هي تفضيلاته، وما هي اهتماماته في هذه الأوقات، وما الذي ينبغي تخطيطه له شخصيًّا خارج التجارب التي يجري خوضها داخل المجموعة، وفي أيّ الأمور يحتاج إلى تشجيع ومساعَدة خاصّة. العلامات الفارقة التطوُّريّة التي تظهر في تسلسل الجداول من الولادة إلى سِنّ 50 شهرًا تمكّنُ المربّيةَ من الحصول على صورة تطوُّريّة واسعة، بما في ذلك تشغيل "ناقوس الخطر" في الحالات التي لا يتوافق فيها تطوُّر الرضيع أو الطفل الصغير مع سِنّ أفراد المجموعة التي ينتمي إليها.

الإصغاء، والمشاهدة، والملاحَظة، والتوثيق -أمور تمكّنُ المربّيةَ من:

- التعرُّف على الطفل والرضيع وتطوير علاقة إيجابيّة مع كلّ طفل وطفلة، ومع أهاليهم.
- التخطيط لتجاربِ اللَّعب والتعلُّم الملاءَمةِ لاحتياجات الطفل واهتماماته، وكذلك تحديد الصعوبات.
- تطوير فَهْم عميق في سياق تطوُّر الطفل، وأهمّيّة التطوُّر كقاعدة لملاءَمة التعلُّم للأطفال.
- تطوير روتين منتظم ومنهجيّ لمشاهدة ومتابعة الأطفال خلال النهار.

يقدّم العمودان التاليان في الجدول للمربّية توصياتٍ عمليّةً لتنفيذها خلال ممارسة التربية والرعاية، بما في ذلك أمثلة للشكل الذي تتجسّد فيه العلاقة المنمِّيَة في كلّ ما يتعلّق بموضوع الجدول، بالإضافة إلى توصيات لتجهيز وتنظيم بيئة تسهِّلُ سيرورةَ التعلُّم.

العمود الثالث في كلّ جدول: **علاقة ذات جودة – ما يُنصح بتذكُّره والقيام به.**
يعرض هذا العمود الأفكار ومبادئ العمل التي تستطيع المربّيات تبنّيها في سبيل دعم وإثراء تعلُّم الرُّضَّع والأطفال الصغار، مع الحفاظ على التوازن بين مبادرات المربّية، ومبادرات الأطفال، والانضمام إلى مبادرات الأطفال، والمشارَكة في طرح الأفكار. الأفكار الواردة في هذا العمود هي محصّلة لمعالَجة المعرفة التطوُّريّة وتحويلها إلى ممارسات عمليّة مع الرُّضَّع والأطفال الصغار، ويُعبَّر عنها بأنّها تساعد المربّية على فهم هذه المعرفة وتطبيقها من خلال تفاعلات تتميّز بالاحترام والإثراء مع الأطفال وأهاليهم.

العمود الرابع في كلّ جدول: **بيئة تتيح التعلُّم -الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها**
يجري في هذا العمود، تقديم أفكار للمربّية لتخطيط وتنظيم وإثراء البيئة التربويّة، بُغْيةَ دعم تعلُّم الرُّضَّع والأطفال الصغار، وتحويله إلى تعلُّم فعّال ومشوّق ينهض بالأطفال قُدُمًا. مفتاح تحقيق هذا الأمر هو التخطيط الذي يتحلّى بالمرونة والملاءَمة مع ما يحصل «هنا، الآن».

فهرس المواضيع

من أجل مساعدة المربية والطاقم التربوي على توجيه أنفسهم في الكتاب وربط المعرفة الواردة فيه بمكوّنات وخصائص البرنامج اليوميّ في إطار التربية والرعاية، جرى تجميع فهرس للمواضيع بناءً على المعايير والبنود المقبولة لتقييم بيئة الطفل /الرضيع. (Harms, Cryer & Clifford, 2003; Harms et al., 2017).

يشمل الفهرس المواضيع التالية:

- التزوُّد بالأدوات.
- التفاعل بين الأطفال.
- الأكل، التغذية والوجبات.
- ترتيب الغرفة.
- التحفيض والفطام.
- الطبيعة/العلوم (يشمل الرمل والماء).
- التنوّع العرقيّ والثقافيّ.
- مراحل انتقاليّة.
- اللّعب الحرّ والاستكشاف المستقلّ.
- قصص شفهيّة.
- كُتُب.
- فعّاليّات في المجموعة.
- استقبال وافتراق.
- علاقة الأهل - الطاقم التربويّ.
- النوم.
- أناشيد ومحفوظات
- وساطة.
- الحركة والموسيقى.

الباب الثاني: فصول لتوسيع المعرفة

يعرض هذا الباب اثني عشر (12) فصلًا لتوسيع المعرفة وللإثراء في عدد من المواضيع التي تمثّل بيداغوجيّة مرحلة الطفولة المبكّرة ومجالات النشاط الرئيسيّة في أُطُر التربية والرعاية:

1. الممارسة المتوافقة مع التطوُّر (Practice Appropriate Developmentally – DAP)
2. مبادئ بيداغوجيّة لتوجيه ممارسات التربية والرعاية في أطر الطفولة المبكّرة
3. جَوْدة المسار التربويّ: التوسُّط في التفاعل بين الكبار والصغار -موديل MISC
4. الافتراق والتأقلم
5. تَنظيم البيئة التّربويّة في أُطُر الطفولة المبكّرة
6. البرنامج اليوميّ
7. الانتقالات
8. تناوُل الطعام، والإطعام، والوجبات
9. العلاقات الاجتماعيّة بين الأطفال الصغار
10. اللّعب في مرحلة الطفولة المبكّرة
11. خوض تجربة استخدام الموادّ
12. العلاقة بين المنزل والإطار التربويّ

الباب الثالث: دليل لمستخدم الكتاب

يعرض الدليل مراحل مسار تعرّف عميق مع البرنامج، ومع طريقة استخدامه في العمل اليوميّ في الإطار التربويّ

مسار تأليف الكتاب

جرى تأليف الكتاب نزولًا عند طلب قسم الحضانات اليوميّة في وزارة العمل والرفاه والخدمات الاجتماعيّة منّا، كأكاديميّات، واختصاصيّات في مجال التطوُّر والتربية في مرحلة الطفولة المبكّرة. من وجهة نظرنا المهنيّة، الكتاب هو بمثابة "المعرفة المدوَّنة»، ويتحقّق فيه الربط بين المعرفة النظريّة والمعرفة البحثيّة بشأن تطوُّر الرُّضَّع والأطفال الصغار، والطرق المتنوّعة لتطبيقها في الممارَسة اليوميّة. الناتج الذي نعرضه عليكم يشكّل

محصّلة حِوار مستمرّ مع الوزارة المسؤولة (وزارة العمل والرفاه الاجتماعيّ والخدمات المهنيّة، قسم الحضانات اليوميّة والحضانات البيتيّة، وفي هذه الأيّام: وزارة الصناعة والاقتصاد، ذراع العمل)، ومع الزملاء الأعزّاء من الأوساط الأكاديميّة ومع الطواقم المهنيّة التي التقينا بها، ويعمل أفرادها في مجال التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة. وجميع هؤلاء يتحلّوْن بمعرفة وخبرة واسعة في هذا المجال. خلال هذا الحِوار، تَعزَّزَ لدى جميع الأطراف المعنيّة الإدراكُ للحاجة الماسّة إلى برنامج تطوُّريّ قوميّ للطفولة المبكّرة، ذاك الذي يحمل في طيّاته مبادئ مشترَكة لجميع أجهزة التربية والرعاية في إسرائيل، بمختلف أنواعها ومفاهيمها التربويّة والثقافيّة.

تَطَلَّبَ منّا تأليف الكتاب أن نبحث عن القاسم المشترك لجميع أُطُر التربية والرعاية في إسرائيل. هذا القاسم المشترك هو الطفل وتطوُّره الأمثل. وبالفعل يتبوّأ الطفل مكانة محوريّة في المفهوم الفكريّ للكتاب وفي أفكاره التطبيقيّة.

ومن وجهة نظرنا، يحقّ للأطفال التمتّع بجودة حياة كبشر وكمواطنين لهم حقوق متساوية في الدولة، ولذا من واجبنا كمجتمع أن نضمن الرفاهيَة والتطوُّر السليم للأطفال الرُّضَّع والأطفال الصغار الذين يقضون معظم ساعات اليقظة في أُطُر خارج المنزل، وهم ما يزالون في بداية مسار نموّهم. تناقشنا كثيرًا بشأن الأمور الصائبة والملائمة التي يجدر توفيرها للأطفال الصغار لصالح رفاهيَتهم وعافيتهم وتطوُّرهم، مع أخذ جميع **مكوِّنات نظام التربية والرعاية** بعين الاعتبار، والتعبير عنها كتابيًّا.

خلال الكتابة، سعينا إلى بناء جسر بين المعرفة الأكاديميّة واطّلاعنا على ممارسات التربية والرعاية في الواقع الإسرائيليّ، من خلال تبنّي نهج الملاءَمة التطوُّريّة (DAP)، وطرق التعبير عنه في العمل مع الأطفال. سعينا كي نجمع تحت سقف واحد معرفة الطفل (بما يشمل خصائص تطوُّره والعلاقة مع عائلته) مع أفكار مألوفة وجديدة للأنشطة في إطار المجموعة، مع وضع العلاقات التي تحصل في الإطار في مركز الاهتمام. يقدّم الكتاب رسائل تربويّة تعكس مفهوم "من هو الطفل"، ويقدّم أفكارًا تطبيقيّة مناسِبة من الناحية التطوُّريّة بناءً على هذا المفهوم. ومع ذلك، يترك الكتاب مجالًا كبيرًا لأفكار المهنيّات، بمرافَقة المرشدة، بناءً على الخبرة الواسعة التي تراكمت لديهنّ في هذا المجال، ومن خلال فهم الاستجابة المطلوبة منهنّ لاحتياجات الرُّضَّع والأطفال الصغار، كما ينعكس في البرنامج التطوُّريّ للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة.

هدفنا الشخصيّ ككاتبات هو مساعدة المهنيّين الذين يتفاعلون يوميًّا وعلى نحوٍ مكثَّف ومتطلّب مع الرُّضَّع والأطفال الصغار، على التوقُّف لبعض الوقت عن النشاط الجاري من أجل التأمّل والتفكير والاندهاش من عجائب تطوُّر الأطفال في سنواتهم الغضّة. من وجهة نظرنا ككاتبات، التجديد في البرنامج التطوُّريّ المقدَّم في الكتاب يكمن في التأمُّل الثاقب الذي يركّز على الطفل وعلى المجموعة، كنقطة انطلاق لتفاعلات عالية الجودة وداعمة للتطوُّر تتشكّل في إطار التربية والرعاية. كلّ هذه الأمور تشكّل قاعدة لتخطيط الأنشطة ولخوض التجارب في هذا الإطار.

حتّى بعد صياغة نهج الملاءَمة التطوُّريّة كأساس فكريّ لعمليّة الكتابة، طرحنا على أنفسنا العديد من الأسئلة: هل التغيير الإدراكي قابل للتطبيق؟ هل الانفصالُ عن التخطيط، الذي يشكّل النشاط نقطة انطلاقه، ممكنٌ؟ هل نجحنا من خلال الكتابة في إبراز وجود الفرد داخل المجموعة، والتشديد على أهمّيّة الاستجابة لاحتياجاته وخصائصه الشخصيّة؟ هل تمكّنّا من تقديم مجموعة متنوّعة من الفرص التي تتيح لكلّ طفل أن يتطوّر على النحو الأمثل؟ هل سيتيح البرنامج التطوُّريّ بالفعل للأطر التي تتبنّى مفاهيم تربويّة مختلفة أن تتواصل مع الأمور، وأن تبني خطط عمل تُشتقّ من البرنامج، وتكون ملائمة لهذا الإطار التربويّ أو ذاك؟

لم تتوافر إجابات وحلول لجميع هذه الأسئلة والتخبُّطات، ولا تتوافر لجميعها إجابات في الوقت الراهن. من وجهة نظرنا، يُعتبر هذا الكتاب علامة فارقة مهنيّة ورسميّة، في غمار السعي لتعزيز وتطوير وتنمية مجال التربية والرعاية للأطفال من الولادة حتّى سنّ 50 شهرًا.

ختامًا، نُورِدُ بعض التوضيحات:

1. الموادّ الواردة في هذا الكتاب تتوجّه مباشرة إلى المهنيّات اللواتي يتواصلن يوميًّا مع الرُّضَّع والأطفال الصغار. تعاملنا في خضمّ الكتابة مع مسألة استخدام بعض المصطلحات، نحو: «حاضنة» وَ "مربّية" وَ "مربّية-حاضنة»، وكذلك مع مسألة استخدام: "إطار الرعاية اليوميّة"؛ "الإطار التربويّ"؛ « الإطار التربوي- الرعائي». تعكس الصعوبة التي واجهناها استحالة فصل التربية عن الرعاية عندما يتعلّق الأمر بالرُّضَّع والأطفال الصغار، وعليه فإنّ المصطلح الذي يحدّد الدَّوْر المهمّ والمركزيّ للإنسانة المهنيّة التي تهتمّ برفاهة وعافية وتطوُّر الرُّضَّع والأطفال الصغار لم يترسّخ أو يتكرّس بعد في أماكننا، على الرغم من أنّ العقدَيْن الماضيَيْن قد شهدا نقاشات حول هذا الموضوع. وكذلك هو الأمر بالنسبة للمصطلح الذي يعرّف المؤسّسة التي يقيم فيها الرُّضَّع والأطفال الصغار.
2. استخدام المصطلحات "طفل" وَ "طفل صغير" وَ "رضيع" يشير إلى الجنسَيْن على حدّ سواء.
3. معظم العاملين في مجال الطفولة المبكّرة في هذه الأيّام هم من النساء. بناء على هذا، التوجُّه الجندريّ (الجنسانيّ) على امتداد هذا المستند جاء بصيغة المؤنّث. ومع ذلك، من نافل القول أنّ التوجُّه ينسحب كذلك على الرجال المنخرطين في مجال الطفولة المبكّرة، وكلّنا أمل أن تزداد أعدادهم في أماكننا.

نقدّم شكرًا خاصًّا وتقديرًا كبيرًا لميخال كرمل، مديرة البرامج التدريبيّة وقائدة برنامج "الأُطُر أوّلًا"، على رؤياها المتمثّلة في تعزيز جودة التربية والرعاية للأطفال الرُّضَّع والأطفال الصغار، وعلى المبادرة لتطوير وكتابة البرنامج التطوُّريّ.

نتوجّه بالشكر إلى جميع الذين ساعدوا في التوجيهات والتعليقات والآراء: شركائنا في طاقم التفكير في برنامج "الأُطُر أوّلًا"، وزميلاتنا في كلّيّة التربية في جامعة بار إيلان.

مع أطيب التحيّات،
تسيلي شوحاط؛ دفورا چفعون؛ إستر عَدي-يافي

مَصادر الفصل:

קליין, ש"פ, וסובלמן־רוזנטל, ו' (2010). ביחד ולבד. שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות לגיל-הרך (עמ' 30-56). רכס.

קליין, ש"פ, ויבלון, י' (עורכים) (2008). ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך (עמ' 91-113). האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

Ackerman, D. J., & Frede, E. (2007). Preschool curriculum decision-making: Dimensions to consider. *National Institute for Early Education Research*, 12. Retrieved from http://nieer.org/resources/factsheets/19.pdf

Belsky, J. (2015). Universal preschool: *Be careful what you wish for?* https://ifstudies.org/blog/universal-preschool-be-careful-what-you-wish-for

Bredekamp, S., & Rosegrant, T. (1995). *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment. Vol. 2*. National Association for the Education of Young Children.

Burchinal, M. (2018). Measuring early care and education quality. *Child development Perspectives*, 12 (1), 3-9.

Copple, C., & Bredekamp, S. (Eds.) (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. National Association for Education of Young Children.

European Commission Working Group (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care. Report of the working group on early childhood education and care under the auspices of the European*

Sylva, K., Ereky-Stevens K., & Aricescu, A.M. (2015). *Overview of European ECEC curricula and curriculum template.* WP2.1 Curriculum and quality analysis impact review, CARE. Report.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. (2012). The British Association for Early Childhood Education. *Development matters in the early years foundation stage (EYFS).* Retrieved from: https://www.foundationyears.org.uk/files/2012/03/Development-Matters-FINAL-PRINT-AMENDED.pdf

Vygotsky, L. C. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Commission. Retrieved from online http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: Redevelopment of cognitive functions of retarded performers.* University Park Press.

Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin, 134*, 31-60.

Gordon, A. M., & Browne, K. W. (2017). *Beginnings & beyond: Foundations in early childhood education* (10th. Ed). Cengage Learning.

Harms, T., Cryer, D., & Clifford R. M. (2003). Infant/toddler environment rating scale. Teachers College Press.

Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). *Infant/toddler environment rating scale* (3rd. Ed.) (ITERS-3). Teachers College Press.

Infants/Toddler Curriculum and Individualization. *National Infant & Toddler Child Care Initiative.* (February, 2010). U.S. Department of Health and Human Services.

Lloyd-Jones, L. (2002). Relationship as curriculum. *Head Start Bulletin, 73*. http://www.headstartinfo.org/publications/hsbulletin73/hsb73_04.htm

National Research Council and Institute of Medicine. (2000). From neurons to neighborhoods: *The Science of early childhood development*. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Jack P. Shankoff, & Deborah A. Phillips, (Eds.). Board on Children, Youth, and families. National Academy Press.

Slot, P.L. (2016). *Innovating the early years curriculum to prepare children for the 21st century*.

بطاقة للقارئ

البرنامج التطوُّريّ الذي يستعرضه هذا الكتاب ضخم ومركَّب. ومن أجل تسهيل عمليّة الاهتداء في الكتاب، من المفضَّل أن يجري التعرُّف على ما ورَد فيه تدريجيًّا، مرحلة تلو أخرى. نوصي في المرحلة الأولى باختيار مجال واحد من بين المجالات التي تضمّها قائمة المجالات والمحتوى في الباب الأوّل (ص11)، والتعمّق فيه، لغرض التعرُّف على بنْية الجداول وطريقة عرض المواضيع.

يعرض "دليل المستخدِم"، الذي يظهر في آخر الكتاب (ص322)، مراحل مسار تعرُّف عميق على البرنامج وعلى طرق استخدامه الممكنة في العمل اليوميّ في الإطار التربويّ.

الفصل الأوّل: التطوُّر الجسديّ

الفصل الثاني: التطوُّر العاطفيّ -الاجتماعيّ

الفصل الثالث: تطوُّر التواصل واللغة

الفصل الرابع: تطوُّر التفكير والإدراك الذهني

الفصل الخامس: براعم التنوُّر اللُّغويّ

الفصل السادس: الاستكشاف، والتعبير، والإبداع

الفصل السابع: الفَهْم الرياضيّ

الفصل الثامن: فَهْم العالَم

[الباب الأوّل]

الفصل الأوّل: التطوُّر الجسديّ

الفصل الثاني: التطوُّر العاطفيّ - الاجتماعيّ

الفصل الثالث: تطوُّر التواصل واللغة

الفصل الرابع: التفكير والإدراك الذهنيّ

الفصل الخامس: براعم التنوُّر اللُّغويّ

الفصل السادس: الاستكشاف والتعبير والإبداع

الفصل السابع: الفَهْم الرياضيّ

الفصل الثامن: فَهْمُ العالَم

الفصل الأوّل: التطوُّر الجسديّ

مقدّمة

مدلولات التطوُّر الجسديّ لدى للأطفال

- يتميّز الرُّضَّع والأطفال والأولاد بالحركة والنشاط والحيويّة، ويتعلّمون أمورًا عديدة خلال ممارسة النشاط. يشمل التطوُّر الجسديّ جميع مجالات نموّ الأطفال وتعلُّمهم.
- خوض تجارب الحركة في الحيّز والنشاط الحسّيّ يمكّن الرُّضَّعَ والأطفال الصغار والأولاد من تطوير مهاراتهم في التوازن، والتحكُّم، والتحرُّك بحنكة في الحيّز، مستخدمين جميع حواسّهم، من أجل التجريب والتعرُّف على العالَم من حولهم. تسهم هذه التجارب في تطوُّر الوعي الذاتيّ لدى الأطفال، وفي تعزيز ثقتهم بأنفسهم.
- تطوُّر الأطفال الجسديّ يساعدهم على اكتساب الثقة في قدرتهم على الفعل، وعلى تدبُّر أمورهم.
- يمكّن النموّ الجسديّ الأطفالَ من التعرُّف على فوائد التمتُّع بالصحّة والحيويّة، وتنمية الشعور بالرفاهة والعافية، وحسن الحال.
- الصحّة الجيّدة في السنوات الأولى من الحياة تساعد في الحفاظ على الصحّة طَوال الحياة. من المهمّ أن يطوّر الأطفال عادات صحّيّة منذ بداية تعلُّمهم حول التغذية والنشاط البدنيّ. النموّ بوزن صحّيّ في السنوات الأولى من العمر يساعد على تجنُّب السُّمنة في سنوات العمر اللاحقة.

أهداف البرنامج التطوُّريّ في هذا المجال

- تمكين الرُّضَّع والأطفال الصغار من أن يكونوا نشطين بأنفسهم، ومع الآخرين، ومع الأغراض القائمة في محيطهم، ومنْحهم فرصًا لممارسة النشاط.
- تطوير أنظمة الحواسّ والتوازن، وتنمية قدرتهم على التحكُّم في الجسم والحركة.
- تزويدهم بتغذية عالية الجودة.
- تزويدهم بفرص لممارسة النشاط البدنيّ، ولتطوير الوعي حول الجسد وصحّته.

مواضيع فرعيّة

في مجال النموّ الجسديّ، ثمّة موضوعان فرعيّان وَفقًا للأهداف المعروضة أعلاه، وسيظهران في الجداول لاحقًا في هذا الفصل. هذان الموضوعان هما:

- الحركة في الحيّز، والمهارات الحسّيّة _ الحركيّة.
- وعي الجسد والصحّة، والعافية، والرفاهة، وحسن الحال.[1]

مبادئ في التطبيق الملاءَم لنشاط التربية والرعاية في مجال النموّ الجسديّ

العلاقات ذات الجودة

- ادعمي الأطفال في بناء ثقتهم بأنفسهم واستعدادهم على الجرأة، وخَوْض مجازَفات معقولة أثناء اللَّعِب، وساعِديهم في ذلك.

1 تتطرّق جداول الوعي للجسد والصحّة والعافية إلى موضوع الفطام من الحفّاظات، في الفئة العمْريّة 16-26 شهرًا، والفئة العمْريّة 22-36 شهرًا، وذلك بسبب وجود فروق فرديّة بين الأطفال في هذا المجال، وتوجّهات والديّة /ثقافيّة /تربويّة مختلفة حول هذا الموضوع.

- شجِّعي الأطفال على أن يكونوا نشيطين حركيًّا، وساعِديهم على تطوير المهارات الحركيّة من خلال التشجيع وتعزيز الشعور بالقدرة، وتوفير الألعاب، وإعطاء التوجيهات الملاءَمة.
- تعرّفي على الحركة الطبيعيّة والعفويّة لدى الأطفال وثَمّنيها؛ فمن خلالها يتعلّمون عن أجسادهم، ويستكشفون حواسّهم (على سبيل المثال: التوازن). خصّصي وقتًا لدعم الأطفال ومساعدتهم على أن يفهموا كيف تقوم التمارين الرياضيّة، والتغذية السليمة، وتناول الطعام، والنوم، والنظافة الشخصيّة، بتعزيز الصحّة الجيّدة.

البيئة المحيطة (المادّيّة والبشريّة) التي تمكّن من المبادرة والتعلُّم والتطوُّر

- خطِّطي فعّاليّات تطرح العديد من التحدّيات الجسديّة، ووفِّري فرصًا عديدة للنشاط البدنيّ.
- خصِّصي وقتًا كافيًا لاستخدام مجموعة متنوّعة من الأجهزة والمعدّات التي تتيح لجميع الأطفال المواظَبةَ على أنشطتهم، والتدرُّبَ على المهارات التي اكتسبوها من قبل، وعلى المهارات الجديدة، والتعلُّمَ من الأخطاء.
- رافِقي فعّاليّة الأطفال بكلمات ملائمة، وأضفي معنى على نشاطاتهم، وعزِّزي لديهم الشعور بالمقدرة، وأَسهِبي عندما يكون الأمر ممكنًا وملائمًا.
- تعامَلي مع وجبات الطعام على أنّها تجربةٌ تحمل في طيّاتها تمتُّعًا بتناول الطعام، وفرصةٌ للتأكيد على اختيارات مدروسة للتغذية، ولشرحها، وفرصةٌ لدعم التطوُّر الاجتماعيّ لدى الأطفال.
- وفِّري كمّيّاتٍ كافيةً من الأجهزة والموادّ مشوِّقةً وتَكمن التحدّيات في استخدامها، على أن تتوافر إمكانيّة استخدامها بطرق متنوّعة، وأن تمكّن من تطوير مهارات متفرّدة.
- خصِّصي حيِّزًا ملاءَمًا داخل الصفّ وفي الساحة لغرض عرض فعّاليّات وألعاب حركيّة على الأطفال.
- وفِّري للأطفال ذوي الإعاقة الجسديّة (أو لمن يعانون من صعوبات حركيّة) فرصًا لتطوير مهاراتهم الجسديّة، بالتعاون مع المهنيّين (معالجة وظيفيّة؛ معالجة طبيعيّة) ووَفْق إرشاداتهم.
- إذا لزم الأمر، فاستعيني ببالغٍ آخَر لدعم الأطفال الذين يحتاجون للدعم، وشجِّعيهم على اكتساب الاستقلاليّة في ممارسة الأنشطة والفعّاليّات البدنيّة.

يجب الاعتماد على أنظمة وزارة الصحّة وأنظمة شعبة الحضانات اليوميّة والبيتية بكلّ ما يتعلق بموضوعيّ النظافة الشخصيّة والأمان

من أجل دعم التطور الحسيّ-الحركي، هنالك حاجة لتوفّر إمكانيّة الوصول اليوميّ إلى تجهيزات متنوّعة تتطلّب استخدام مهارات مختلفة.

التطوُّر الجسديّ: الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة -الحركيّة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • للطفل دافع بيولوجيّ لاستخدام جسده وتطوير مهاراته الجسديّة. • يستجيب في البداية للمؤثّرات تلقائيًّا (حركات لا إراديّة). يستطيع تدريجيًّا توجيه حركات يديه والتحكُّم بها. • يكرّر التجارب الحركيّة الجديدة مرّة تلو المرّة لاكتساب التحكُّم بمهارة مخصوصة. • يستخدم الحركة والاستكشاف الحسّيّ للتعرّف على بيئته المباشرة والتواصل معها. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يقوم الطفل بإدارة رأسه استجابة للأصوات أو المَشاهد. • يطوِّر تدريجيًّا القدرة على رفع رأسه وإبقائه مرفوعًا. • يقلّد حركات الآخرين التي تُنفَّذ أمامه.	• كيف يبدأ الأطفال في استكشاف بيئتهم من خلال حركة الجسم. • المهارات الجسديّة التي يستخدمها مختلف الأطفال للتواصل مع الناس (مقدِّمي الرعاية والأطفال الآخرين) ومع الأغراض من حولهم. • كيف يستجيب أطفال مختلفون للأطعمة الصُّلبة التي تُقدَّم لهم للإطعام الذاتيّ خلال الوجبة.	• ساعِدي الأطفال على تطوير الوعي والإدراك لأجسادهم من خلال اللمس والحركة. على سبيل المثال: حرِّكي قدمَي الطفل برفق وأَرفِقي الأمر بكلام لطيف يتطرّق إلى الحركة، واذكري اسم العضو والإحساس الذي يصاحب الحركة. • شجِّعي الأطفال على الركل والشدّ أثناء الاستلقاء على بطونهم أو ظهورهم (على سَجّادة أو في الأرجوحة). • العبي ألعابًا مثل: تقديم لعبة صغيرة للطفل (كالخشخيشة على سبيل المثال)، قرّبي وأَبعدي اللعبة، وانتبهي لمحاولات الطفل الوصول إلى اللعبة ولمسها والإمساك بها. رافِقي حركاته بواسطة الكلمات، وأَضْفي معنى على الفعل الذي يقوم به.	• ضعي أغراضًا وألعابًا آمنة بجوار الأطفال، أو علّقيها فوقهم من أجل إثارة فضولهم ورغبتهم في لمسها. • تأكّدي من وجود إضاءة لائقة في الغرفة تشمل إضاءة طبيعيّة، واهتمّي بتوفّر درجة حرارة مريحة ومستوى معقول من الضجيج وفَّري بساطًا أو سَجّادة يستطيع الأطفال الصغار الاستلقاء عليها والتحرّك خارج الأرجوحة. • وفِّري مجموعة متنوّعة من الأغراض والألعاب التي يمكن مصّها ودفعها وَ "جَعْلكتها»، والإمساك بها، بغية التشجيع على تطوير المهارات الحركيّة الدقيقة. • تأكّدي من توفّر مساحة آمنة وكافية للحركة للأطفال: للزحف؛ للتشقلب؛ للتدحرج؛ لشَدّ أعضاء الجسم؛ للاستكشاف المستقلّ داخل الصفّ وفي الساحة. • التدرُّب على الحركات يساعد الطفل على اكتساب هذه المهارات.

السنّ	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	• يستطيع الطفل عند الاستلقاء على البطن رفعَ الرأس أوّلًا ثمّ الصدر، مدعومًا بالساعدين وبعدها بيدين مستقيمتين؛ يراقب يديه ورجليه ويستكشفهما. على سبيل المثال، بينما يكون راقدًا على ظهره، يرفع ساقيه في اتّجاه أفقيّ، ويَثني رجليه ويمسك كفّ رجله بيديه، ويُدخِل اليدين / القدمين إلى الفم. • يتقلّب من البطن إلى الظهر، ومن الظهر إلى البطن. • يمدّ يديه إلى الأغراض من حوله ويلمسها ويبدأ في الإمساك بها. • يمسك غرضًا ويُفلته، ويمسكه مرّة أخرى ثمّ يتركه. • يركل أو يضرب غرضًا ما من أجل إحداث مزيد من الحركة أو لإسماع صوت الغرض. • يفحص ويستكشف الأشياء عن طريق الفم. للقيام بذلك، يحرّك الفم واللسان والفكّ على نحوٍ متناسق • يفحص ويستكشف الأغراض ذات القوام المختلف. • يفتح فمه عندما يريد أن يطعموه (في سنّ ستّة أشهر تقريبًا)، ويُظهِر استعدادًا لتذوُّق أطعمة بقوام متنوّع. • يحبو (في الغالب، يبدأ الطفل الحَبْو في سنّ سبعة -تسعة شهور).		• عندما يلعب الطفل بغرضٍ ما ويفقد الاهتمام به، قُومي بتدويره حتّى يرى فيه جانبًا جديدًا، وبالتالي تساعدينه على إطالة مدّة انتباهه. • شجِّعي الأطفال على استكشاف بيئتهم المباشرة على نحوٍ مستقلّ، وكوني متيقّظة لمبادراتهم واستجيبي لها وَفقًا لذلك. قُومي بتسمية نشاطهم، وعزِّزي الشعور بالقدرة. • شجّعي الأطفال في محاولاتهم لحمل القِنّينة على نحوٍ ذاتيّ ومستقلّ. • شجِّعي الطفل على الإحساس بالطعام المقدَّم له، وأن يأكل بمفرده، عندما يستطيع ذلك، بيديه أوّلًا، ثمّ بعد ذلك بيديه، مستعينًا بملعقة صغيرة. • قُومي بعمل حركات يد / تعابير بسيطة بالوجه أمام الطفل، ومكّنيه من تقليدك.	• قدّمي للأطفال مجموعة متنوّعة من المسطّحات، نحو: الأرضيّة، والبساط، والعشب الأخضر، والمسطّحات الخشبيّة والإسفنجيّة، وكلّ ذلك بغية تنويع تجربتهم الحواسّيّة. • وفّري مجموعة متنوّعة من الدمى والألعاب القابلة للغسل التي تُصْدِر أصواتًا، أو تتحرّك بعد لمسها، وضعيها بالقرب من الأطفال لتحفيزهم على محاولة الوصول إليها عن طريق مدّ أيديهم وتفعيل أرجلهم. • اهتمّي بوضع غرض أو اثنين بجانب كلّ طفل ابتغاءَ إثارة فضوله. حاولي تجنُّب كثرة الأغراض، تفاديًا لفائض المحفّزات. • ضعي غرضًا مثيرًا للاهتمام على مسافة قريبة من الطفل لتشجيعه على الزحف والوصول إلى الغرض واستكشافه. مكّنيه من استكشاف الغرض بوتيرته الزمنيّة قبل أن تضعي له غرضًا آخَر.

من أجل دعم التطور الحسيّ-الحركي، هنالك حاجة لتوفّر إمكانيّة الوصول اليوميّ إلى تجهيزات متنوّعة تتطلّب استخدام مهارات مختلفة.

التطوُّر الجسديّ: الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة -الحركيّة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يقوم الطفل بحركات موجّهة وقويّة، وفي الغالب يتحرّك ويتنقّل من مكانه. • حركته آخِذة في التعاظم، وهدفه الوصول إلى اللُّعَب والأغراض والأشخاص. • يُظهِر علامات رضى واستمتاع بالحرّيّة التي يكتسبها من خلال الحركة ومن تبديل زوايا النظر على ما حوله، الأمر الذي يترافق مع قدرة على الوقوف وبداية المشي. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يجلس على الأرض بدون دعم. • يستطيع عند الجلوس الانحناءَ إلى الأمام لالتقاط الأغراض واللُّعَب الصغيرة.	• طرق الأطفال المختلفة لتحريك أجسامهم في الحيّز. ما هي الطريقة المفضّلة لدى كلّ طفل للتحرّك والتنقّل؟ • ما هي التحدّيات الحركيّة التي يواجهها الرُّضَّع والأطفال؟ على سبيل المثال: طفل يتمكّن من الوقوف لكنّه لا يعرف كيف يعاود الجلوس. • ما هي الطرق التي يحاول من خلالها الرُّضَّع والأطفال الصغار الوصولَ إلى مكانٍ ما من أجل اللمس، والتناول، واللعب؟ وما هي المهارات التي يطوّرونها لهذا الغرض؟ على سبيل المثال: قدرة الدفع من أجل الوقوف والمشي. • كيف يتفاعل الرُّضَّع والأطفال الصغار مع موادّ ذات قوام مختلف، مثل الأطعمة، والأقمشة، والرمل، وكيف يتفاعلون مع الروائح المختلفة؟	• شجِّعي الأطفال على استخدام الأغراض التي يستطيعون حملها وَ "جَعْلَكَتِها" ورميها بقواهم الذاتيّة. كوني متيقّظة لمبادراتهم، واستجيبي لها من خلال توفير الدعم الملائم. • شجِّعي الاطفال على الانتباه للأطفال الآخرين من حولهم، أو الذين يمرّون بجانبهم. • ادعمي الأطفال وحفِّزي رغبتهم في الوقوف والمشي. • في الحالات التي يواجه فيها الرُّضَّع أو الأطفال الصغار صعوبةً ما، ادعميهم وساعِديهم على حلّ المشكلة من خلال توفير دعم ملائم. • راقِبي الأطفال بدقّة وعناية، لحمايتهم والاهتمام بسلامتهم.	• نظِّمي الصفّ على نحوٍ يشجّع على ممارسة الحركة في الحيّز. • وفِّري مسطّحات طريّة وأغراضًا طريّة للّعب في أماكن مختلفة في الصفّ (السَّجّاد الناعم والوسائد). • وفِّري للأطفال فرصة خوض تجارب بدنيّة متنوّعة، مثل القفز والتدحرج والتأرجح داخل غرفة الصفّ، وفي الساحة. • ضعي أغراض اللَّعِب في متناول الأطفال، كي يتمكّنوا من الوصول إليها على نحوٍ مستقلّ. • اقترِحي على الأطفال أن يركّبوا البازل بأشكال بسيطة (دائرة؛ مربّع؛ مثلّث). ساعِديهم على ضبط سلوكهم (من خلال التعبير الكلاميّ أو التجسيد السلوكيّ) حتّى يتمكّنوا من ملاءمة الأجزاء ووضعها في الأماكن المناسِبة (على سبيل المثال: "قم بتدوير المثلّث أكثر قليلًا كي يدخل إلى هنا بالضبط")

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	• يرفع الطفل الأغراض الصغيرة باستخدام إبهام اليد والسبّابة (قبضة الملقط). • يُلائم الأشكال المناسِبة (دائرة؛ مربّع) في لعبة پازل الأشكال، ويضعها في المكان المُعَدّ لها. • يمسك غرضًا في كلّ يد، ويقرّب يديه كلًّا من الأخرى ومن منتصف الجسم. على سبيل المثال: يمسك بمكعّبين ويقرع كلًّا منهما بالآخَر. • ينقل لعبة من يد إلى أخرى. • يرمي أغراضًا ويتتبّع سقوطها. • يجذب نفسه بهدف الوقوف من خلال الاتّكاء على قطعة أثاث أو على شخص بالغ. • يمشي حول الأثاث أثناء رفع إحدى رجلَيه "ويطوف" جانبًا (cruising). • يمشي الطفل بينما يمسك شخص بالغ بإحدى يديه أو بكلتيهما. • يخطو الخطوات الأولى باستقلاليّة. • يجد متعة في التجربة الحسّيّة التي تقترن بالإغراق في الوحل أو الدبق أو الدهان. • يطعم نفسه بأصابعه، ومن ثَمّ يبدأ باستخدام الملعقة الصغيرة تدريجيًّا.		• لاحِظي أنّ الرُّضَّع والأطفال الصغار قلّما يشعرون بالخطر عندما يحاولون الحصول على شيء يريدونه. اعتني بسلامتهم. • من المهمّ تشجيعهم على العمل أثناء أخذهم لزمام المبادرة، والتجربة والاستقصاء. قومي بذلك من خلال إيصال رسائل لفظيّة وغير لفظيّة مُفادُها: "أنا معك"؛ "هيّا افعل"... • شجّعي الرُّضَّع والأطفال الصغار على استخدام معدّات الأكل: الكوب؛ الملعقة الصغيرة؛ الشوكة - على أن تكون كلّها بحجم يلائم تطوُّر الطفل.	• وفِّري أغراضًا ولُعَبًا بدرجات صعوبة متفاوتة، الأمر الذي من شأنه أن يشجّع الأطفال على استخدامها وتشغيلها (اللُّعب المزوَّدة بأزرار، والكتب ذات "النوافذ"، وإمكانيّات الشك، والنظم، واللضم). • غيِّري البيئة التربويّة وجدِّديها بحسب عمر الأطفال، بغية تشجيعهم على استخدام جميع الحواسّ، والتنقّل بحرّيّة داخل الحيّز المتغيّر. • وفِّري تجهيزات بارتفاع منخفض في محيط الأطفال، كي يتمكّنوا من الوقوف (الدرابزين أو الأثاث المنخفض وما شابه). • وفِّري الأنفاق و "السحسليّات"، والدرجات المنخفضة، كي يستخدمها الأطفال معظم ساعات النشاط، بحيث تفرض عليهم تحدّيات في مجال النشاط الحركيّ. • وفِّري للأطفال أنواعًا مختلفة من الأقمشة كي يشعروا باختلاف قوامها. رافِقي التجربة بكلمات وصفيّة (على سبيل المثال: ناعم؛ خشن) وتوسّعي بشأن الاختلافات بينهما. • قدِّمي للرُّضَّع والأطفال الصغار "طعام الأصابع" كي يتمكّنوا من تجريب مهارات الإطعام الذاتيّ.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	• يحمل الطفل الكوب بكلتا يديه ويتمكّن من الشرب دون أن ينسكب السائل منه تقريبًا. • يحمل قلم الألوان في راحة اليد بالكامل (Palmar)، ويُبقي علامات عشوائيّة على الصفحة عن طريق النقر وسحب القلم. • يُخفي أغراضًا تحت منشفة /ملابس / وسادة. • يصعد الدرج بمساعدة شخص بالغ. • يمشي بخطًى خفيفة، ينحني، يركض إلى الوراء لبضع خطوات. • يحاول إيجاد حلول لمشاكل (كالوصول إلى غرض بعيد -مثلًا). على سبيل المثال: التسلّق على كرسيّ للوصول إلى غرض وُضِع في مكان مرتفع.			• أتيحي الفرصة للأطفال الصغار (بمفردهم أو في مجموعة صغيرة) للّعب بالمكّعبات، والكرات، والسيّارات، وألعاب الشك، والنظم، واللضم (الخرز؛ العصيّ...) على أن تكون بألوان وأحجام وموادّ مختلفة. • صِفي اللون والغرض كلاميًّا (إضفاء المعنى). زوِّدي الأطفال الصغار (بمفردهم أو في مجموعة صغيرة) بموادّ تتيح خوض تجربة حسّيّة – حركيّة تلائم سنّهم، مثل دهان الأصابع، خليط دقيق الذرة (كي يتمكّنوا من الاستمتاع بشعور غمس أصابعهم في الخليط وإخراجها). • بالإضافة إلى ذلك، عرّفي الأطفال على موادّ مختلفة، كالعجين والطين والوحل، حيث يمكن طبع العلامات من خلال الخلط، أو الضغط، أو النقر، أو أيّ عمليّة أخرى رافِقي أنشطة الأطفال بالكلمات، وبتسمية الأنشطة التي يقومون بتنفيذها. • إذا كان الأمر ممكنًا، فاذهبي في نزهة مع طفلين أو ثلاثة إلى المنطقة المجاورة للإطار التربويّ، بغية تشجيعهم على ممارسة المشي. • وفِّري فُرصًا للأطفال الصغار كي يشتَمّوا روائح مختلفة (على سبيل المثال: تشكيلة من الأعشاب العطريّة). رافِقي النشاط بوصف كلاميّ للنبات والرائحة.

من أجل دعم التطور الحسيّ-الحركي، هنالك حاجة لتوفّر إمكانيّة الوصول اليوميّ إلى تجهيزات متنوّعة تتطلّب استخدام مهارات مختلفة.

التطوُّر الجسديّ: الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة -الحركيّة

السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
26-16 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يعبّر عن نفسه من خلال أفعال ومن خلال إصدار الأصوات. • متحمّس ومنفعل ومندهش من قدرته الحركيّة الآخذة في التعاظم؛ يضع لنفسه تحدّيات في فترات متقاربة. • حركاته تتميّز بـِ "البلادة". • يتحرّك طَوال الوقت (حركة دؤوبة). **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يستطيع النزول عن الدرج من خلال الزحف إلى الخلف. • يركض لكن ليس على نحوٍ متواصل (في بداية الفترة). • يربط الطفل بين حركته والعلامات التي تبقيها عندما يقوم بتجارب بالموادّ المختلفة، نحو: الرمل؛ الماء؛ الطين؛ طلاء الأصابع -وما شابه. • يبدأ في بناء برج من مكعّبين أو ثلاثة. • يزحف عندما يكون على عجلة من أمره. • يمشي برجلين متباعدتين وذراعين ممدودتين ورأس مائل إلى الأمام.	• كيف يتحرّك الأطفال الصغار ويُحرّكون جسمهم بأكمله للتعبير عن الانفعال أو الاهتمام، أو المتعة، أو الغضب؟ • كيف يعايش مختلف الأطفال الصغار التجارب الحسّيّة _ الحركيّة، كالتدحرج، والالتفاف، والتأرجح والتلامس الجسديّ مع البالغين؟ • كيف يعايش مختلف الأطفال الصغار تجربة اللمس وَ/أو النشاطات الحركيّة مع سائر الأطفال؟ • في أيّ المواقف يبحث الأطفال الصغار عن ردود فعل البالغين على تجاربهم الحسّيّة الحركيّة (الإشارات الاجتماعية)؟ • كيف يعايش الأطفال الصغار تجربة ملامسة الموادّ (الطعام؛ الرمل؛ الأقمشة ذات القوام المختلف؛ موادّ الأشغال اليدويّة). • ما هي الطرق المختلفة التي يستخدم فيها الأطفال الصغار أجسادهم، ويطوّرون مهاراتهم الحركيّة (الزحف على بطونهم؛ الزحف على أربع؛ التسلُّق؛ المشي؛ الرمي).	• شجِّعي الأطفال على الاستقلاليّة عندما يتحرّكون في فضاء الصفّ، ويستكشفون أنماطًا معيّنة من الحركة. • ساعدي الأطفال الصغار على تطوير مهارات جديدة واستخدام أجهزة تضع أمامهم مزيدًا من التحدّيات. على سبيل المثال: أرِيهم كيف يستخدمون "السحسيلة"، أو "البيمبا". • تعامَلي مع وقت تناول الطعام على أنّه فرصة لمساعدة الأطفال على استخدام أصابعهم والملعقة الصغيرة والكوب، كي يشعروا بقَوام الطعام ويطعموا أنفسهم. • ساعدي الأطفال على إيجاد طرق مناسِبة للإمساك بالأغراض التي يرغبون في استخدامها، وحَملها، والإمساك بها، نحو: الطلاء؛ الفرشاة؛ الإبريق؛ المِطرقة وما إلى ذلك، كي يكون استخدامها فعّالًا ومناسبًا لهدف استخدام الأداة. رافقي التجربة كلاميًّا وتطرّقي إلى أسماء الأغراض، ووضّحي طريقة الاستخدام إن لزم الأمر (التوسّط وضبط السلوك).	• تأكّدي من إتاحة فرصة لممارسة النشاطات البدنيّة المرحة يوميًّا، على المستوى الفرديّ أو في مجموعة صغيرة. • رتِّبي البيئة المحيطة وأدوات اللعب بطرق متنوّعة لتشجيع الأطفال الصغار على الزحف، والتعثّر، والتدحرج، والتسلّق بقواهم الذاتيّة. • تأكّدي أنّ الحيّز الذي يتنقّل فيه الأطفال الصغار يلائم حركتهم السريعة، وغير المتوقّعة في بعض الأحيان. • تأكّدي من أنّ الحيّز المتاح ملائم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة. • أسمعي الموسيقى لتحفيز وتشجيع خوض تجربة الحركة بإيقاعات متنوّعة في إطار نشاط مُعَدّ لهذا الغرض (فرادى أو في مجموعة صغيرة). كوني متيقّظة لمبادرات الأطفال الصغار، ورافقي النشاط بإضفاء معنى على الحركات التي يؤدّونها مع استخدام التعبيرات الملائمة. على سبيل المثال: سريع؛ بطيء؛ مرتفع. • استخدمي محفوظات وأغانيَ تشجّع الأطفال الصغار على النشاط وعلى تحريك أجسادهم.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	• يواجه صعوبة في الالتفاف حول الزوايا. • ينزل إلى وضعيّة الركوع ويمكث فيها فترات طويلة. • يحبّ جذب الأشياء ودفعها. • يستخدم ذراعيه في الحركات الكبيرة. • يلعب بقلم الرصاص /الألوان، ويقوم بالخرْبَشة. • يستمتع بحمل الأشياء ورميها. • يتصفّح الكتاب ويقلّب صفحتين إلى ثلاث في آن واحد. يشير بإصبعه إلى الأمور التي تهمّه في الصفحة. • يفتح ويغلق سحّابًا كبيرًا. • يحبّ حَمْل غرضين، واحد في كلّ يد. • يبحث عن أماكن ضيّقة للدخول إليها. • يجد متعة في الدخول من الحاويات الكبيرة، والخروج منها (قفص الألعاب؛ الصناديق).			• وفّري مجموعة متنوّعة من الألعاب التي تسير على عجلات، سواء أكان ذاك داخل الصفّ أَمْ في الساحة الخارجيّة، نحو: عربات الدمى؛ الشاحنات؛ عربات التسوُّق؛ الدرّاجات. • وفّري أدوات التعبئة والتفريغ والحَمْل، نحو: أكياس ورقيّة /قماشيّة؛ سلال؛ دِلاء. • قدِّمي للأطفال أغراضًا وأجهزة تتيح لهم فرصة المشارَكة (بمفردهم، وبأزواج، وفي مجموعة صغيرة) في أعمال، نحو: الكَنْس؛ إطعام الحيوانات؛ الحفر للزراعة؛ السكب من وعاء إلى آخر. • وفّري للأطفال الصغار فرصة خوض تجارب حسّيّة _ حركيّة (في مجموعة صغيرة) بالرمل، والماء، والعجين، والطين، وبقايا الورق والصحف، ("للـجَعْلَكة" والتمزيق) وطلاء الأصابع. • زوِّدي الأطفال الصغار ذوي الإعاقات الجسديّة بأغراضٍ يجدون سهولة في استخدامها، وملاءَمةٍ لاحتياجاتهم.

التطوُّر الجسديّ: الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة -الحركيّة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يكتسب الطفل تدريجيًّا قدرة على التحكُّم الكامل بجسمه، ويبدأ في إدراك كيف يتحرّك برشاقة في الحيّز وحول الأغراض من حوله. • يتحرّك تلقائيًّا في الحيّز الذي يمكّن من ذلك. • يتفاعل مع الإيقاعات، والموسيقى والقصّة والأغنية، باستخدام الإيماءات والحركات. • يستطيع إيقاف حركته. • ينظّم جسده بطريقة تمكّنه من القيام بحركات هادفة. • يدمج ويكرّر نطاق الحركات. • يُظهِر دراية وتحكُّمًا في إمساك واستخدام الكتب، والألوان، وفَراشي الدهان، والمطرقة، والإبريق، أو الزجاجة بهدف السكب. • قد يبدأ في إظهار بوادر تفضيل استخدام إحدى اليدين.	• ما هي المهارات الجديدة التي يواصل الأطفال الصغار اكتسابها (نحو: الوثب؛ ركل الكرة؛ الوقوف على رجل واحدة). • طُرُق التحرّك التي يختارها أطفال مختلفون، وكيف يختارون خوض تجربة التحرّك، والتوازن، والقدرة على "التشقلب" والزحف والتدحرج. • كيف يتفاعل الأطفال بدنيًّا مع المحفِّزات المختلفة (البصريّة؛ السمعيّة؛ الحواسّيّة). • كيف يستجيب الأطفال لأنواع مختلفة من الموسيقى؟ • بأيّ الطرق يحاول الأطفال الصغار تقليد الحركات (حركاتكِ أو حركات زملائهم)، أو تكرار المهارات التي اكتسبوها سابقًا؟ • إلى أيّ درجة ينضمّ الأطفال إلى الأنشطة، ويجرّبون حركات مختلفة، وكيف يقومون بذلك (نحو: الجري؛ التوقّف؛ القفز؛ التسلّق؛ الالتفاف).	• كوني مدرِكة لحقيقة أنّ الأطفال قد يكونون مفعَمين بالطاقة لفترات قصيرة، وأنّهم يحتاجون إلى فترات من الراحة والهدوء. • شجّعي الأطفال الصغار على المثابَرة في ممارسة مهارة معيَّنة، وقومي بإرشادهم على القيام بذلك. • احترمي الطريقة التي يختارها الأطفال الصغار للتحرّك والنشاط. • تحدّثي مع الأطفال الصغار عن حركاتهم، وساعديهم على تجربة استكشاف أنماط جديدة للحركة (على سبيل المثال: الزحف بطريقة ملتوية مثل الثعبان). • استخدمي المصطلحات التي تتناول علاقات داخل الحيّز (بين؛ أمام؛ خلف؛ تحت...). • شجّعي الأطفال الصغار أن يقوموا أثناء اللّعب الدراميّ بتجربة السكب في الكوب، وربط الأزرار، وتلبيس الدمى، وما إلى ذلك. • رافقي نشاطات الأطفال الصغار، أثناء اللعب الحرّ من خلال وصف فعّاليّتهم بالكلام، ومنحهم الإحساس بالكفاءة عندما يكون الأمر ملائمًا.	• حيثما يكون الأمر ممكنًا، وفّري للأطفال إمكانيّة التنقّل بحرّيّة (تحت المراقبة) بين الصفّ والساحة. • وفّري للأطفال فرصة يوميّة لممارسة النشاطات البدنيّة عن طريق اللّعب (بمفردهم أو في مجموعة صغيرة). • قيّمي درجة الخطر في المكان، وتأكّدي من أنّه آمِنٌ بحيث يستطيع الأطفال الصغار التحرُّك فيه بحرّيّة. • حدّدي المناطق المتاحة للنشاط الحركيّ، واشرحي قواعد السلامة للأطفال والأهل. • وفّري للأطفال الصغار (بمفردهم أو في مجموعة صغيرة) فرصة التنقُّل هنا وهناك من خلال تحريك أجزاء مختلفة من الجسم، ومكّنيهم من المبادرة، وأداء حركات بسرعات مختلفة (بطيئة، وسريعة، وعلى كفّ القدم بأكملها، وعلى أصابع القدم). وشجّعيهم على القيام بذلك. • شجّعي الأطفال الصغار (بمفردهم أو في مجموعة صغيرة) على القيام بفعّاليّات تتطلّب شدًّا في الجسم، نحو: التمدُّد؛ شَدّ الذراعين والساقين؛ اللفّ؛ الدوران.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يركض الطفل بثقة من خلال الدوس على كامل كفّ القدم. • يركع بثباتٍ بغيةَ الارتياح أو اللَّعِب بلعبة على الأرض، ويعاود الانتصاب على رجليه دون استخدام يديه. • يتسلّق بثقة، ويبدأ في جذب نفسه على أجهزة مُعَدّة للتسلّق. • يركل كرة كبيرة. • يرتّب أغراضًا مختلفة -كبيرة، حتّى يتمكّن من الدوس /القفز عليها. • يقف، ويمشي على أصابع القدم. • يقف لثوانٍ على رِجل واحدة عندما يعرضون له كيف يفعل ذلك. • يصعد الدرج وينزل عنه ممسكًا بالدرابزين، ويضع قدمين على كلّ درجة. تدريجيًا، يصعد الدرج واضعًا قدمًا واحدة على كلّ درجة. • يمسك بملعقة، وشوكة، وفنجان، لكنّه لا يزال تنسكب منه بعض محتوياته.	• الطرق المختلفة التي يستخدم بها الأطفال أجسادهم، وتنوُّع الطرق الإبداعيّة للتعبير عن استخدام الجسم. • كيف يحاول الأطفال الصغار فَهْم طريقة عمل لعبة معيّنة؟	• كوني متنبِّهة لسلامة وأمان الأطفال الصغار أثناء ممارسة الفعّاليّات الحركيّة في الحيّز. ومع ذلك شجِّعيهم على خوض التجارب والعمل في الحيّز حتّى لو كان هذا الحيّز يشمل بعض التحدّيات. في المواقف التي تتضمّن التحدّيات، ساعدي الأطفال كي يعثروا على الوضع المناسب للحركة بمساعدة توسُّط ضبط السلوك كالقول مثلًا: "هنا يجب أن تركض بسرعة أقلّ، كي لا تتلقّى ضربة". • كوني مدركة للفروق الشخصيّة بين الأطفال الصغار: حاولي تشجيع ودعم أولئك الذين يتجنّبون خوض التجارب، واضبطي الأطفال الذين يميلون إلى تعريض أنفسهم للخطر. • خذي بالحسبان أنّ من المهمّ احترام وتيرة نموّ كلّ طفل ومدّة مشاركته في النشاطات. امنحي كلّ طفل فرصة استكشاف وممارسة أنواع وأنماط الحركة التي يختارها، وامنحيه الوقت الكافي لذلك.	• حدِّدي مسبقًا فترات زمنيّة خلال اليوم يقوم فيها الأطفال الصغار بتجريب أغراض وألعاب مختلفة على نحوٍ مستقلّ، وكذلك التدرُّب على المهارات الحركيّة التي يختارونها (بمفردهم أو في مجموعة صغيرة). • وفِّري العِصِيّ والشوابك والقوالب كي يستخدمها الأطفال مع العجين والطين والرمل (تأكّدي من توفّر تجارب سابقة لدى الأطفال مع الموادّ التي ذُكِرت، بدون الأغراض المرافِقة). • اعرضي على الأطفال القيام بتجريب العمل مع الرمل والماء يوميًا. • وفِّري للأطفال الصغار فرصًا للتعامل مع مجموعة متنوّعة من الارتفاعات والمسطّحات، بما في ذلك المسطّحات المستوية وتلك المقعّرة، والعشب، والحصى، والأسفلت، والأرضيّات والسَّجّاد. • وفِّري أغراضًا وتجهيزات متنوّعة وكبيرة يمكن استخدامها بطرق مختلفة، نحو: العُلب؛ الصناديق؛ السلالم. • وفِّري موادّ عديدة ذات قوام مختلف. مثل النايلون الذي يحتوي على "الفقاعات" التي تُصْدِر أصواتًا عند فرقعتها.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	• يتصفّح الطفل كتابًا، وأحيانًا ينقل عدّة صفحات في آن واحد. • يبدأ في استخدام ثلاث أصابع (قبضة المثلّث) للإمساك بأداة الكتابة. • ينسخ رسومات تحتوي على أشكال بسيطة، كالدوائر والخطوط -على سبيل المثال. • يستخدم فرشاة، لكنّه ما زال لا يستطيع التحكُّم بتقطّر الطلاء.			• قدِّمي للأطفال الصغار أدوات تسمح بالبناء وبالإبداع الثلاثيّ الأبعاد. على سبيل المثال: تلصيق الصناديق الكرتونيّة ذات الحجم المناسب. • أَسمعي الأطفال الموسيقى، وامنحيهم المناديل والأشرطة والآلات الموسيقيّة حتّى يتمكّنوا من التفاعل تلقائيًّا مع الموسيقى. • خطِّطي فعّاليّات تدمج بين الحركة والتوقّف مصحوبة بالكلمات وَ/أو الموسيقى ("لفّة ولفّة وتوقّف!")، لطفل بمفرده أو لمجموعة صغيرة.

من اجل دعم التطوّر الحسّي-الحركي لدى الرضّع والأطفال، هنالك حاجة لتوفّر إمكانية الوصول اليومي إلى تجهيزات متنوّعة (من حيث اللون، والحجم، والقوام، والصوت المنبعث، وما شابه) تتطلّبُ استخدام مهارات مختلفة (القبض، والهزّ، والجذب، والدفع، والخربشة، وما شابه)

من أجل دعم التطور الحسيّ-الحركي، هنالك حاجة لتوفّر إمكانيّة الوصول اليوميّ إلى تجهيزات متنوّعة تتطلّب استخدام مهارات مختلفة.

التطوُّر الجسديّ: الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة -الحركيّة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**الخصائص التطوُّريّة** • يتحرّك الطفل بِحرّيّة وسرور وثقة، بعدّة طرق، نحو: الانزلاق؛ جرّ القدمين؛ التدحرج؛ الحَبْو؛ الحركة؛ القفز؛ التزحلق؛ التخطّي. • يستخدم الحركة للتعبير عن المشاعر. • يجري بمهارة، يناور في الحيّز بنجاح، دامجًا بين السرعة والاتّجاه لتجنُّب العقبات. • يجلس ويقف بثبات بمساعدة أجزاء جسمه المختلفة. • تتوفّر قدرة التحكُّم المطلوبة للإمساك بوضعيّة معيّنة. • يشغّل الأغراض باستخدام حركات الدفع والجذب. • يستخدم أغراضًا معيّنة لتشغيل / فتح / أغراض أخرى، أو الوصول إليها. • يختار المسلك المناسب عند المشي أو الجري، أو عند استخدام "المركبات" في الصفّ أو في الساحة.	• كيف يتحرّك الأطفال عندما تدبّ فيهم الحماسة، وعند سماع الموسيقى، أو عندما يكونون حزانى، أو سعداء، أو منفعلين؟ • ما هي التعابير السلوكيّة للثقة المتزايدة لدى أطفال مختلفين بما يمْكنهم القيام به، وكيف يعبّرون عن استمتاعهم بالأنشطة البدنيّة؟ • ما هي الإستراتيجيّات التي يستخدمها أطفال مختلفون لتجنُّب اصطدام بعضهم ببعض، أو بأغراض في محيطهم أثناء تحرُّكهم في الحيّز؟ • كيف تتطوّر المهارات لدى أطفال مختلفين؟ على سبيل المثال: بواسطة الاستقصاء؛بالتجريب؛ بالتكرار؛ بالمثابرة عند مواجهة تحدٍّ جديد.	• شجّعي الأطفال على التحرُّك من خلال بذل جهد محدَّد، واستخدمي التعبيرات المتعلّقة بالقدرة الحركيّة، نحو: قويّ؛ صُلْب؛ ناعم؛ ثقيل؛ مشدود؛ الوصول بسرعة أو ببطء. • علِّمي الأطفال المهارات اللازمة لاستخدام الأغراض والألعاب وللَّعِب بأمان. على سبيل المثال: عند استخدام المِقصّ والأغراض الأخرى، اشرحي لماذا تُعتبَر السلامة عاملاً مهمًّا ومحوريًّا في استخدام الأغراض والمعدّات والموادّ. • عندما يتعلّم الأطفال مهارة جديدة، مكّنيهم من تكرار التجربة الجديدة عدّة مرّات. تذكّري أنّ كلّ طفل يحتاج إلى عدد مختلف من عمليّات التكرار كي يتعلّم. • شجّعي الأطفال على استخدام الكلمات التي تعبّر عن الحركة، والمتعلّقة بالحركة، نحو: الركض بسرعة؛ الانزلاق.	• خصِّصي وقتًا ومساحة للألعاب الممتعة التي تمكّن من ممارسة نشاط بدنيّ مفعم بالطاقة يوميًّا (على المستوى الفرديّ أو في مجموعة صغيرة). • تأكّدي من أنّ التجهيزات في الصفّ وفي الساحة مناسبة لحجم ووزن الأطفال، وأنّ التحدّيات التي تعرضينها على الأطفال تلائم مستويات مختلفة من التطوُّر. • أَسمِعي موسيقى، من أساليب وثقافات مختلفة، من أجل خلق الأجواء، وتحدّثي مع الأطفال عن كيفيّة تحريك الناس لأجسادهم عندما يكونون حزانى أو سعداء أو غاضبين. • مَكّني الأطفال (في مجموعة صغيرة) من ممارسة الألعاب التي تشمل التحرّك -كألعاب المحاكاة، على سبيل المثال- وشجّعيهم على القيام بذلك. • وفّري للأطفال أمتعة وأغراضًا متنقّلة يستطيعون استخدامها بأمان وتعاوُن لإنشاء وبناء ما يحلو لهم: كرتونات حليب؛ دواليب؛ أنابيب كرتونيّة عريضة؛ صناديق خضروات مصنوعة من الكرتون.

السنّ	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	• يعرف الطفل كيف يقيّم ويحدّد موضع جسمه داخل حيّز معيّن حتّى عندما يمكث داخل فضاء محدود. • يحترم الحيّز الشخصيّ للأطفال الآخرين عند اللعب معهم. • يثابر في تكرار بعض الأنشطة، ويقوم بمحاولات متكرّرة عند تعلُّم مهارة جديدة. • يتعاون في تخطيط وتوزيع الوظائف، بما في ذلك تلك التي تتطلّب الامتثال للقوانين. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يتسلّق ويصعد الدرج أو السلّم برِجْل واحدة تلي الأخرى. • ينزل الدرج واضعًا قدميه على كلّ درجة، بينما يكون ممسكًا بغرض صغير في يده. • يقف على رِجل واحدة. • يمسك طابة كبيرة. • يرسم الدوائر والخطوط مستخدمًا حركات كبيرة. • يرسم إنسانًا لأوّل مرّة (في السنة الرابعة من عمره).	• كيف يتحرّك الأطفال عندما تدبّ فيهم الحماسة، وعند سماع الموسيقى، أو عندما يكونون حزانى، أو سعداء، أو منفعلين؟ • ما هي التعابير السلوكيّة للثقة المتزايدة لدى أطفال مختلفين بما يمكنهم القيام به، وكيف يعبّرون عن استمتاعهم بالأنشطة البدنيّة؟ • ما هي الإستراتيجيّات التي يستخدمها أطفال مختلفون لتجنُّب اصطدام بعضهم ببعض، أو بأغراض في محيطهم أثناء تحرُّكهم في الحيّز؟ • كيف تتطوّر المهارات لدى أطفال مختلفين؟ على سبيل المثال: بواسطة الاستقصاء؛ بالتجريب؛ بالتكرار؛ بالمثابرة عند مواجهة تحدٍّ جديد.	• اطرحي أسئلة تضع تحدّيات أمام الأطفال. على سبيل المثال: "هل يمكنك الانتقال بين درجات السلّم دون أن تلمس ركبتاك الإطار"؟ • رافقي الأطفال وعلّميهم كيف يتعاونون في ما بينهم في الألعاب التي تتطلّب الرمي والإمساك والدحرجة. • تحدّثي مع الأطفال عن ضرورة ملاءمة أنشطتهم للمكان الذي يمكثون فيه. • تحدّثي مع الأطفال عن ضرورة توخّي الحذر عند التنقُّل في الحيّز، وساعديهم على تذكُّر قواعد الحذر الأساسيّة التي تمكّننا من التحرّك في الحيّز دون إيذاء أنفسنا أو إيذاء الآخرين. • عندما لا يحقّق الأطفال نجاحًا فوريًّا، شجّعيهم على المثابرة، من خلال منحهم إحساسًا بالقدرة مصحوبًا بشرح كلاميّ عن أهمّيّة المثابرة، وَ/أو مصحوبًا بالإرشاد والشرح عند الضرورة (توسّط ضبط السلوك). • استخدمي الكلمات التي تعبّر عن طريقة العمل مع موادّ وأغراض. على سبيل المثال: سحْق، عصْر، دفْع. شجّعي الأطفال على استخدام هذه الكلمات.	• امنحي الأطفال فرصًا لإتقان المهارات الحركيّة، على نحوٍ مستقلّ، باستخدام حبال القفز، والكرات، والأقماع وأكياس البازلّاء، وصناديق الخضار المصنوعة من الكرتون. • خطّطي لأنشطة الحركة التخيُّليّة (في مجموعة صغيرة)، بناءً على اهتمامات الأطفال، نحو: رحلة إلى الفضاء؛ الحيوانات في حديقة الحيوان والغابة؛ الظلال. • مارسي ألعابًا تُشجّع الأطفالَ على فهم مصطلحات الحيّز ومنحها أسماء، وذلك من خلال التجريب بأجسادهم، نحو: فوق؛ تحت؛ قبل؛ بعد. • دعي الأطفال يجرّبون مجموعة متنوّعة من الخيارات المتعلّقة بنفس المهارة. على سبيل المثال: القَصّ بمقصّ مختلف؛ اللّعب بأنسجة مختلفة (نشاط ملائم للأكبر سنًّا في نطاق الفئة العمْريّة). رافقي التجربة من خلال إضفاء المعنى، وتوفير الدعم الملائم من أجل ضبط وتنظيم السلوك. على سبيل المثال: "لكي تكون قادرًا على قَصّ الورقة، أمسكها بيد واحدة، والمِقصّ باليد الأخرى. هيّا، دعني أساعدك".

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	• يستخدم الأجهزة التي تتطلّب عملًا بيد واحدة. على سبيل المثال: يقصّ الورق بمِقصّ بحجم يناسب الأطفال. • يمسك قلم رصاص بين الإبهام والسبّابة والوسطى، بالقرب من رأس القلم، لا بقبضة اليد بأكملها. • لديه القدرة على نسخ بعض الحروف. على سبيل المثال: الحروف التي يتكوّن منها اسمه.			• أثناء تعلُّم مهارة معيَّنة، تأكّدي من ارتفاع مستوى الصعوبة بالتدريج. • خطِّطي لأنشطة يستطيع الأطفال تجريبها بطرق مختلفة وبسرعات مختلفة: الجري؛ القفز؛ المشي؛ حالات التوازن؛ الرمي نحو الهدف؛ الدحرجة؛ ركل الكرة؛ الرمي والإمساك (لأطفال بمفردهم أو في مجموعة صغيرة). • وفّري للأطفال معدّاتٍ وأغراضًا بكمّيّات كافية للمشارَكة، بحيث لا ينتقص الانتظار في الدَّوْر من الاستمتاع بالنشاط. • حدِّدي منطقة في الحيّز لأنشطة معيّنة، مثل اللعب بالمركّبات والكرات، حتّى يتمكّن الأطفال من تنظيم نشاطاتهم بسهولة أكبر. • خطِّطي لفعّاليّات (فرديّة، أو في مجموعة صغيرة) توفّر للأطفال فرصة تطوير وترقية المهارات التي تتطلّب تشغيل آلات وموادّ وأغراض، نحو: الطبخ؛ التلوين؛ الرسم؛ الآلات الموسيقيّة؛ الرمل؛ الطين؛ المعجونة.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا				• علّمي الأطفال المهارات اللازمة لاستخدام الأدوات والموادّ بطريقة ناجعة وآمنة. • ساعدي الأطفال ذوي الإعاقات البدنيّة (إذا كان أيّ منهم في الصفّ)، ولائمي المعدّات لاحتياجاتهم. على سبيل المثال: صينيّات صغيرة للأغراض؛ ألوان أكثر سُمْكًا. • وفّري مجموعة متنوّعة من ألعاب البناء بأحجام مختلفة، على أن تكون مصنوعة من الخشب، والمطّاط، والبلاستيك، والمعادن، والتي يمكن ربط بعضها ببعض عن طريق اللفّ، والدفع، والشدّ، والبَرْغَيَة، والمَغنطة. • وفّري أدوات اللّعب والاستكشاف، بما في ذلك المنمنمات (الأجسام المصغّرة)، وألعاب البناء والتركيب والشّك، والنظم، واللضم، وملابس لتلبيس الدمى. • قدِّمي للأطفال فعّاليّات تتطلّب التدرُّب على التوازن، نحو: المشي بخطّ مستقيم أو بخطّ دائريّ (نشاط فرديّ أو في مجموعة صغيرة). • قومي بتصوير الأطفال لإنشاء ألبوم بعنوان: "أنا، والأمور التي أستطيع فعلها".

عندما تحصل خلافات مع الأهل حول مواضيع النوم، والتحفيض، والفطام، والإطعام، من المهمّ إجراء حوار معهم، والتوصل إلى تفاهمات تلائم احتياجات الطفل

التطوُّر الجسديّ: وعي وإدراك الجسد، والصحّة والعافية والرفاهة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى سنّ 11 شهرًا	**الخصائص التطوُّريّة** • يتطوّر الطفل على النحو الأمثل عند تلبية احتياجاته الغذائيّة. • يتفاعل، ويستجيب، وينمو على النحو الأمثل عندما يعايش تواصلًا جسديًّا، ورعاية دافئة ومُراعِية لاحتياجاته. • عندما يكون غير مرتاح أو جائعًا أو عطشان، فهو يعبّر عن الأمر. • يعرف كيف يترقّب أوقات الوجبات الروتينيّة. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يبكي عندما يشعر بضائقة (جوع؛ تعب؛ ألم جسديّ). • يهدأ عند رؤية شخصيّة التعلُّق أو عند سماع صوتها.	• ما هي أنماط /دورات الجوع لدى أطفال مختلفين، وكيف نقوم بتنظيم وتيرة الرضاعة وقوّتها؟ • ما هي الطرق التي يعبّر بها أطفال مختلفون عن شعورهم بالاطمئنان والأمان؟ • ما هي أنماط /دورات نوم أطفال مختلفين، وما هي الطرق التي يعبّرون بها عن حاجتهم إلى النوم؟ • ما هي أنماط التقدُّم في الحيّز لدى أطفال مختلفين؟ على سبيل المثال: الزحف على أسفل البطن، أو على ستّة. إلى أين يسير مختلف الأطفال في تجوالهم؟	• تحدّثي مع أهالي الأطفال قبل الدخول في الإطار التربويّ بشأن موقفهم تجاه احتياجات الأكل، والنوم، والحفّاظات، والنظافة لدى أطفالهم. تأكّدي من احترام ومراعاة توقُّعاتهم وتوفير جميع احتياجات الأطفال. تذكّري أنّه قد يكون ثمّة تباين في تصوُّرات هذه العائلة أو تلك بشأن التغذية، والأكل، والنوم والنظافة. • عندما تتفاعلين مع الطفل على المستوى الفرديّ، انتبهي إلى الإشارات التي تميّزه، تلك التي تشير إلى استعداده للانخراط في التفاعل. • تحدّثي مع الطفل، ولاطِفي خدَّيْه أو يديه أو ظهره لتذكيره أنّك بجانبه، وأنّه آمِنٌ ومحميّ.	• وفّري للأطفال مساحةً آمنة يستطيعون استكشافها على نحو مستقلّ. • وفّري للأطفال كُرات، ولفافات، وأكياسًا للتحسُّس (أكياس تعبَّأ بموادّ مختلفة، بعضها صُلب وبعضها ليّن، وموادّ تُصْدِر أصواتًا، وما إلى ذلك)، لغرض تمكينهم من خوض تجربة مهارات الحركة والاستكشاف. • لائمي ساعات الوجبات، وتغيير الحفّاظات، والنوم، وَفْقًا للاحتياجات الفرديّة والثقافيّة لكلّ طفل في المجموعة. • اهتمّي بإطعام الأطفال كلًّا على حِدَة، أو في مجموعة صغيرة، مع الالتزام بالقواعد الصحّيّة الأساسيّة. • اهتمّي بتزويد الأطفال بأغراض شخصيّة اعتادوا عليها عند الإخلاد إلى النوم، نحو: بطّانيّة؛ لعبة ناعمة؛ مصّاصة.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتى سن 11 شهرًا			• تحدّثي مع أهالي الأطفال بشأن أنماط الأكل والتغذية لأطفالهم. كوني مدركة للتبايُن في الطرق التي يطعم بها الأهل أطفالهم في المنزل. • أثناء الإطعام، تأكّدي من أنّ الطفل يشعر بالراحة والاسترخاء. • احرصي على التحدُّث مع الطفل أثناء حالات العناية الشخصيّة، نحو: الإطعام؛ تغيير الحفّاظات؛ الإخلاد إلى النوم (حسب الحالة والموقف). • كوني مطّلعة على المشاكل الصحّيّة الخاصّة داخل مجموعة الأطفال التي تحت مسؤوليّتك، والتي أبلغك بشأنها الوالدان وتذكّريها، وتأكّدي من التصرُّف وَفق التعليمات الشخصيّة لكلّ طفل.	

عندما تحصل خلافات مع الأهل حول مواضيع النوم، والتحفيض، والفطام، والإطعام، من المهمّ إجراء حوار معهم، والتوصل إلى تفاهمات تلائم احتياجات الطفل

التطوُّر الجسديّ: وعي وإدراك الجسد، الصحّة والعافية والرفاهة

السنّ	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**خصائص المرحلة التطوُّريّة** • يحتاج الطفل إلى الراحة والنوم، وكذلك إلى التغذية لغرض النموّ والتطوُّر. • يحتاج إلى حيّز خاصّ به، للحركة وخوض التجارب. • عندما يبدأ بالحَبْو، والوقوف، والمشي، والتسلُّق -ينفّذ سلسلة من الأفعال الموجَّهة نحو الهدف. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يفتح فمه لتناول الطعام من الملعقة الصغيرة. • يمسك قِنّينة أو كوبًا. • يستخدم يديه لِلَمْس الطعام وحَمْله، وإيصاله إلى فمه باستخدام راحة اليد بأكملها وَ/أو مستخدِمًا قبضة الكمّاشة. • يحاول استخدام الملعقة الصغيرة. يستطيع التوجيه إلى فمه، لكن يتعثّر الأمر معه في بعض الأحيان فيوقِع محتويات الملعقة. • يمكن أن يكون متعاونًا عند تبديل الحفّاظات. • يبدأ بالإيماء بشأن قضاء الحاجة.	• كيف يتغيّر سلوك الرُّضَّع والأطفال الصغار عندما يتعبون ويحتاجون إلى النوم؟ • الطرق التي يشير بها أطفال مختلفون أنّهم بحاجة إلى المساعَدة. • تختلف الطريقة المفضّلة لتناول الطعام بين مختلف الرُّضَّع والأطفال الصغار. على سبيل المثال، يفضّل بعضهم تناول الطعام باستقلاليّة، ويفضّل آخرون أن يقوم بإطعامهم شخص بالغ، أو تناول الطعام بملعقة صغيرة، وَ/أو باستخدام اليدين.	• تحدّثي مع الوالدَيْن وتعرّفي من خلالهما على الطريقة التي يعبّر بها طفلهما عن احتياجاته. انتبهي إلى الأهل الذين لا يتحدّثون اللغة، ومكّنيهم من التعبير عن أنفسهم بشأن هذا الموضوع. • اهتمّي بالتحدُّث مع الطفل خلال وضعيّات العناية الشخصيّة، نحو: الإطعام؛ تبديل الحفّاظات؛ الإخلاد إلى النوم (بحسَب الطفل والحالة العينيّة). • ساعدي الرُّضَّع والأطفال الصغار على الاستمتاع بالطعام المقدَّم لهم، وشجّعي الخيارات "الصحّيّة" من خلال الجمع بين النكهات والأطعمة المفضّلة والمألوفة والنكهات الجديدة، والأغذية ذات القوام الجديد. • تأكّدي من استخدام أواني الطعام التي يلائم حجمها المرحلة التطوُّريّة لدى الطفل. • كوني مدركة للحالات التي فيها لا يشعر الرُّضَّع والأطفال الصغار بالخطر، ولا سيّما عندما يركّزون على الرغبة في تحقيق شيء يهتمّون به.	• أَعِدّي للأطفال الرُّضَّع والأطفال الصغار حيّزًا يستطيعون فيه النهوض والمشي والمراوغة والتحرّك بِحُرّيّة. تأكّدي من سلامتهم، وتأكّدي من وجود شخص بالغ يراقبهم، ولكن حاولي ألّا تقيّدي استكشافهم. • أَعِدّي مكانًا مريحًا ومُتاحًا يستطيع الرُّضَّع والأطفال الصغار الاستلقاء للراحة أو الإخلاد إلى النوم فيه عندما يريدون ذلك. • قُومي بإعداد نشاط بديل للأطفال الرُّضَّع والأطفال الصغار اليقظين، عندما يكون الآخرون نائمين. • بعد اكتسابهم للمهارات البدنيّة اللازمة، أظهِري للأطفال الصغار كيف يتعاونون في الألعاب التي يمكن فيها التدحرج، والرمي، والتقاط الكُرات أو أيّ غرض آخر. • أثناء تناول الوجبات، تأكّدي أنّ أقدام الأطفال الصغار على الأرض أو على جهاز وضع القدمين. يساعد هذا الأمر على الثبات، والتحكُّم في الجزء العلويّ من الجسم، ويدعم الاتّصال بين اليد والعين.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا			• أَشرِفي على الأطفال الصغار أثناء الوجبة، وكوني مدركة لاحتياجاتهم، واستجيبي لهم بلطف. • شخِّصي المواقف التي فيها يبحث الطفل عن محفِّز مثير للاهتمام عندما يكون في حالة اليقظة، والمواقف التي يحتاج فيها إلى النوم. استجيبي بحسَب الحالة. • شخِّصي الحالات التي يشير فيها الطفل إلى قضاء حاجته، واستجيبي وَفقًا لذلك. • جهِّزي الأطفال تدريجيًّا لنظام نوم جماعيّ. إذا كان الطفل متعَبًا، يستطيع الاستراحة في مكان هادئ قبل الوقت المحدَّد للنوم الجماعيّ.	• قدِّمي للأطفال الذين يتناولون الطعام الصُّلب (أو المفروم) ملعقة صغيرة (بحجم مناسب) كي يجرّبوا إطعام أنفسهم، في الوقت نفسه الذي تطعمينهم أنت فيه. • ساعدي الرُّضَّع والأطفال الصغار على الاسترخاء، بواسطة الموسيقى الهادئة والمداعَبة الجسديّة.

عندما تحصل خلافات مع الأهل حول مواضيع النوم، والتحفيض، والفطام، والإطعام، من المهمّ إجراء حوار معهم، والتوصل إلى تفاهمات تلائم احتياجات الطفل

التطوُّر الجسديّ: وعي وإدراك الجسم، والصحّة والعافية والرفاهة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	**الخصائص التطوُّريّة** • يُظهِر الطفل تفضيلات شخصيّة بالنسبة للطعام والشراب، وأنواع النشاطات. • يعبّر عن وعي معيَّن في مسألة قضاء الحاجة. • يتدرّب على الأمور التي يمكنه القيام بها، الأمر الذي يدفع إلى تطوير قدرات مختلفة. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يبلِّغ كلاميًّا أو بطريقة غير كلاميّة عن حفّاظات /سراويل مبلَّلة أو متّسخة. • يُظهِر علامات فهم لوظيفة "الأرضيّة" / المرحاض. • يحاول القيام بدَوْر فعّال عند ارتداء الملابس، وعند تنفيذ الأنشطة المتعلّقة بالنظافة الشخصيّة (غسل اليدين؛ تنظيف الأسنان بالفرشاة). • يُظهِر استعدادًا لتجريب نكهات جديدة، وأطعمة ذات قوام جديد. • يحمل الكوب بكلتا يديه ويشرب دون أن ينسكب منه السائل.	• يتباين الاهتمام الذي يُبْديه الأطفال الصغار بوظائف الجسم وبالوقت والطريقة اللذين فيهما يشيرون إلى احتياجاتهم. • انفتاح الأطفال الصغار على الأطعمة الجديدة. • أنماط اللعب البدنيّ التي تميّز مختلف الأطفال الصغار. على سبيل المثال: صعود درجة أو الهبوط منها، أو صعود وهبوط السلّم مرّة تلو مرّة.	• شجِّعي الأطفال على الاستقلاليّة، وساعديهم على اتّخاذ خيارات مدروسة لتعزيز الصحّة عندما يتعلّق الأمر بالأطعمة التي يتناولونها، وبالمشروبات. على سبيل المثال: ماذا سنختار؛ عصيرًا، أَمْ ماءً، أَمْ حليبًا؟ ولماذا؟ • امنحي الأطفال شعورًا بالمقدرة عندما يُظهِرون استقلاليّة في اكتساب مهارات، نحو: تناول الطعام؛ ارتداء الملابس. على سبيل المثال: عندما يحاول طفل صغير تناول الطعام بقواه الذاتيّة، أو عندما يحاول إدخال يده في كُمّ الثوب، شجِّعيه على القيام بذلك. • كُوني مدركة للتباينات الثقافيّة في كلّ ما يتعلّق بتشجيع الأطفال الصغار على الاستقلاليّة. • تحدّثي إلى الأهل بشأن توجُّههم في ما يخصّ الفطام من الحفّاظات، أو طرق الجلوس في المرحاض (في بعض الثقافات، من الشائع أن يجلس الأولاد على المرحاض ولا يقفون). • احترمي خيارات الأطفال خلال تناول الطعام، وشجّعيهم على تجريب الأطعمة الجديدة والصحّيّة. • لائمي تصرُّفك بشأن موضوع الفطام لإشارات كلّ واحد من الأطفال ولنهج الأهل في هذا المجال. تحلَّي بالمرونة في هذا الموضوع.	• مكِّني الأطفال الصغار من اختيار نوع "المرحاض" ("أرضيّة"؛ مرحاض صغير؛ مرحاض كبير مع سلّم) الذي يرغبون في استخدامه خلال فترة الفطام من الحفّاظات. • حدِّدي روتينًا يوميًّا يعرفه الأطفال يكونون قادرين فيه على الاهتمام ببعض احتياجاتهم. على سبيل المثال: غسل اليدين؛ تعليق الملابس؛ وضع الملابس في الدولاب... • ضعي زجاجات المياه أو الأكواب المناسِبة للسنّ في متناول اليد، حتّى يتمكّن الأطفال الصغار من الشرب بطريقة مستقلّة عندما يريدون ذلك.

عندما تحصل خلافات مع الأهل حول مواضيع النوم، والتحفيض، والفطام، والإطعام، من المهمّ إجراء حوار معهم، والتوصل إلى تفاهمات تلائم احتياجات الطفل

التطوُّر الجسديّ: وعي وإدراك الجسم، والصحّة والعافية والرفاهة

السنّ	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**الخصائص التطوُّريّة** • يعبّر ويتواصل بشأن احتياجاته في ما يتعلّق بالطعام أو الشراب أو التغوُّط، أو عندما يشعر بعدم الراحة. • يُظهِر استقلاليّة متزايدة في مجال الرعاية الذاتيّة. لا يزال في بعض الأحيان يحتاج إلى مساعدة شخص بالغ. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يطعم نفسه بنفسه بملعقة صغيرة. • يشرب دون أن ينسكب السائل منه. • يبدأ في التعرُّف على الخطر، ويطلب مساعدة الشخص البالغ في مثل هذه الحالات. • يساعد عند ارتداء الملابس. على سبيل المثال: يخلع السروال بنفسه؛ يضع القبّعة؛ يفتح السحّاب.	• ما هي الإشارات والإيماءات والكلمات التي يستخدمها أطفال مختلفون، كي يشيروا إلى شخص بالغ ما هي احتياجاتهم في أوقات مختلفة؟ • ما هي مظاهر الاستقلاليّة التي يعبّر عنها أطفال مختلفون، وكيف يعبّرون عنها؟ إلى أيّ مدى يطلبون المساعدة من شخص بالغ؟ • كيف يتفاعل الأطفال مع مكوث أطفال آخَرين بالقرب منهم، وما هو نوع التواصل بينهم؟	• شجّعي الأطفال الصغار على تكرار الحركات وعلى خوض تجارب حسّيّة _ حركيّة. • ادعمي معالَجة الأهل لفطام أطفالهم من الحفّاظات من خلال جعل الروتين أكثر مرونة، وتشجيع الأطفال الصغار على الاستقلاليّة. • واصِلي مراقَبة الأطفال الصغار عند استخدامهم للمرحاض. • امنحي الأطفال شعورًا بأنّهم قادرون، عندما يمارسون مزيدًا من الاستقلاليّة، وأثناء قيامهم بأمور معيّنة بقواهم الذاتيّة. على سبيل المثال: رفع السراويل بعد استخدام المرحاض. شجّعيهم على القيام بذلك. احترمي أساليب الأهل المتباينة تجاه هذه المسألة. • أَشرِكي الأطفال في إعداد الوجبة. • مكّني الأطفال الصغار من التحدُّث عمّا يحبّون تناوله، من خلال توسُّعك في الحديث عن الموضوع، وإيصال رسالة حول التغذية الصحّيّة. • كوني مدركة للاختلافات في عادات الأكل لدى العائلات المختلفة. تعتاد بعض العائلات -على سبيل المثال- على تناول الطعام باليدين، وفي بعض الثقافات يُحظَر استخدام اليد اليسرى.	• أُخلُقي فرصًا ضمن البرنامج اليوميّ تسمح للأطفال بتطوير الاستقلاليّة. على سبيل المثال: ضعي وعاء صابون على ارتفاع منخفض، وحنفيّة مياه يمكن الوصول إليها، حتّى يتمكّن الأطفال من استعمال الصابون وغسل اليدين بمساعدة شخص بالغ أو على نحوٍ مستقلّ. • عندما يُظهِر الأطفال المبادَرة: اسمحي لهم بغسل أيديهم، وسكب مشروباتهم بأنفسهم، وترتيب أواني الطعام، وتقديم وجبة على الطاولة، وسقي نبتة. • دعي الأطفال يختارون نوع "المرحاض" ("أرضيّة؛ مرحاض صغير؛ مرحاض كبير مع سلّم) الذي يرغبون في استخدامه. • اضمني سلامة الأطفال الصغار، دون منعهم من الخوض في مخاطرات معقولة.

عندما تحصل خلافات مع الأهل حول مواضيع النوم، والتحفيض، والفطام، والإطعام، من المهمّ إجراء حوار معهم، والتوصل إلى تفاهمات تلائم احتياجات الطفل

التطوُّر الجسديّ: وعي وإدراك الجسم، والصحّة والعافية والرفاهة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**الخصائص التطوُّريّة** • الطفل مدرك لاحتياجاته المرتبطة بالتغذية والنوم والنظافة الشخصيّة. • يحتاج في بعض الأحيان إلى مساعَدة البالغين لتلبية احتياجاته. • يدرك أنّه يجب استخدام الأدوات والأجهزة بعناية وأمان. • مدرك لمجموعة متنوّعة من الإجراءات والسلوكيّات الصحّيّة المتعلّقة بالتغذية، والنوم، والنظافة. • يلاحِظ تأثير النشاط البدنيّ على جسمه. • يتحكّم في قضاء الحاجة (التحكّم في العضلة الشرجيّة). **أمثلة لسلوكيّات نموذجيّة** • عندما يكون جائعًا أو متعَبًا يخبر بهذا، وكذلك عندما يريد الارتياح أو اللّعب. • يستطيع استخدام المرحاض بنفسه. • يمْكنه غسل وتجفيف اليدين بنفسه. • يرتدي ملابسه بمساعدة شخص آخر (يضع يديه في كُمَّي المعطف المقدَّم له، ويرفع سرواله، ويستطيع إغلاق السحّاب).	• ما هي الطريقة التي يُظهِر بها الأطفال فَهْمهم للإجراءات المتعلّقة بالنظافة الشخصيّة؟ (نحو: غسل اليدين بعد الخروج من المرحاض؛ البحث عن مناديل ورقيّة لمسح الأنف؛ وضع كوب للجلي في حوض الأواني). • كيف يعبّر أطفال مختلفون عن وعيهم لاحتياجات كالراحة والشرب؟ بأيّ طريقة يهتمّون بتلبية الحاجة؛ على نحوٍ مستقلّ وَ/أَمْ من خلال طلب المساعدة من الشخص البالغ؟	• تحدّثي مع الأطفال، واشرحي لهم: لماذا من المهمّ أن نأخذ قسطًا من الراحة عندما نتعب؟ ولماذا من المهمّ أن نرتدي ملابس دافئة عندما يكون الطقس باردًا؟ ولماذا من المهمّ أن نتناول الماء؟ تحدّثي مع الأطفال عن أهمّيّة غسل اليدين وأهمّيّة النشاط البدنيّ في تعزيز الصحّة. • ساعدي الطفل الذي يجد صعوبة في العناية الذاتيّة المستقلّة، وذلك من خلال تقسيم المهامّ إلى أجزاء ومراحل، الأمر الذي يُشعره بالكفاءة. على سبيل المثال: ارفعي سرواله إلى ارتفاع معيّن وشجّعيه على إكمال المَهمّة. • اِلفِتي انتباه أطفالك إلى ملاحظة التغيُّرات في أجسامهم بعد النشاط البدنيّ. على سبيل المثال: دقّات القلب. • تذكّري أنّ النشاط البدنيّ يسهم في الوعي والإدراك للجسم وصحّته، وقد يمنع حالات الإفراط في تناول الطعام وزيادة الوزن في سنّ متأخّرة. • أثناء ممارسة النشاط الحركيّ، شجّعي الأطفال على تحريك أعضاء مختلفة من أجسامهم، كي يتمكّنوا من الشعور بكلّ عضو على حِدَة. رافِقي النشاط من خلال إضفاء معنى كلاميّ وعاطفيّ على نشاط الأطفال البدنيّ. كُوني مدرِكة للتبايُنات بين الأطفال.	• وفّري مساحة هادئة في غرفة الصفّ (الوسائد الناعمة والضوء الناعم) كي يتمكّن الأطفال الذين يحتاجون إلى الراحة من الحصول عليها. • اعتني بتوفير مجموعة متنوّعة من الأنشطة البدنيّة للأطفال، بما في ذلك نشاطات تلائم الأطفال ذوي القدرات الجسديّة المحدودة. • خطِّطي ألعابًا تتطلّب نشاطًا بدنيًّا، من أجل تشجيع الأطفال على أن يمارسوا النشاط والحركة. • أَعِدّي أباريق ماء وأكوابًا كي تكون في متناول أيدي الأطفال على مدار اليوم، وخاصّة بعد ممارسة الرياضة.

الفصل الثاني: التطوُّر العاطفيّ -الاجتماعيّ

مقدّمة

مدلولات التطوُّر العاطفيّ -الاجتماعيّ بالنسبة للأطفال

عندما يكون الطفل مميَّزًا بالنسبة لشخص آخر، ويحبّه ويهتمّ به وباحتياجاته، يسهم هذا الأمر إسهامًا بالغًا في نموّ الطفل الاجتماعيّ - العاطفيّ، ونموّه الجسديّ، وصحّته ورفاهته.

الحصول على تقدير وتعزيز من أشخاص مهميّن في حياة الطفل، من خلال تواصل آمِنٍ معهم، يدفعه إلى الشعور بالمقدرة، والثقة بالنفس. تسمح العلاقات الوثيقة والآمنة للطفل منذ ولادته باستكشاف العالَم من قاعدةٍ آمنة، وتمكّنه بالتالي من تطوير شعور بالانتماء والثقة بالنفس.

يحتاج الأطفال الصغار إلى بالغين يصبحون مثلًا سلوكيًا إيجابيًا بالنسبة لهم، ويوفّرون لهم فرصًا للتفاعل مع الآخرين، ولتطوير تصوُّرات إيجابيّة بشأن أنفسهم وبشأن الآخرين. عندما يتلقّى الطفل من بالغين ذوي أهمّيّة بالنسبة له تشجيعًا على التعبير بحرّيّة عن أفكاره ومشاعره (نحو: الفرح؛ الحزن؛ الإحباط؛ الخوف...)، من شأن ذلك أن يطوّر لديه إستراتيجيّات للتعامل مع حالات جديدة ومع وضعيّات تحمل في طيّاتها شتّى التحدّيات.

أهداف البرنامج التطوُّريّ في المجال العاطفيّ -الاجتماعيّ

- مساعدة الأطفال على تطوير مشاعر إيجابيّة تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين (الأطفال والبالغين).
- تطويرُ علاقات إيجابيّة مع الآخرين، واحترامُهم.
- تطويرُ المهارات الاجتماعيّة، وتعلُّمُ سُبُل ضبط وتنظيم العواطف والسلوك.
- فهم واكتساب مهارات السلوك المناسب والمتكيّف مع الحياة، في صفوف أبناء الفئة العمْريّة.
- تطوير الثقة بقدراتهم.

مواضيع فرعيّة

يتضمّن المجال الاجتماعيّ العاطفيّ ثلاثة مواضيع فرعيّة، وَفقًا للأهداف المعروضة أعلاه، وتظهر في الجداول لاحقًا في الفصل. هذه المواضيع هي:

- بناء العلاقات.
- ضبط وتنظيم المشاعر وضبط وتنظيم السلوك.
- الوعي، والثقة بالنفس.

مبادئ في التطبيق الملاءَم في العمل التربويّ في مجال التطوُّر الاجتماعيّ والعاطفيّ

علاقات ذات جودة

- اخلقي علاقات إيجابيّة ودافئة مع الأطفال في المجموعة.
- اهتمّي ببناء علاقات إيجابيّة مع الأهل، ومع سائر أعضاء الطاقم.
- احترمي احتياجاتِ الأطفال المختلفةَ في المجموعة، واستجيبي لها.
- وفّري للأطفال فرصًا للّعب والتعلُّم، بمفردهم أحيانًا، وفي مجموعة صغيرة أو كبيرة في أحيان أخرى.

بيئة (ماديّة وبشريّة) تُشجِّع المبادرات، وتُمكِّن من التعلُّم والتطوُّر

- خطِّطي نشاطات تُشجِّع التطوُّر الاجتماعيّ العاطفيّ المتكيّف والملاءَم للحياة في المجتمع والثقافة المعيّنَيْن.
- امنحي الأطفال فرصة خوض تجارب من شأنها أن تساعدهم على تطوير التفكير المستقلّ، وعلى تطوير توجُّه إيجابيّ تجاه التعلُّم.
- ساعدي الأطفال الذين يواجهون صعوبات تطوُّريّة وسلوكيّة وتواصليّة، وذلك من خلال استخدام نهج رعاية وتربية منظَّم وواضح، من أجل تمكينهم من التطوُّر على المستويات الشخصيّة والاجتماعيّة والعاطفيّة الملاءَمة.
- اهتمّي أن يكون لكلّ طفل مقدِّمة رعاية /حاضنة أساسيّة يعرفها جيّدًا.
- تأكّدي من تخصيص وقت ومكان للنشاط لكلّ طفل، كي يتمكّن من الاستكشاف والتجريب، ومن تطوير اهتماماته.
- ضعي جدولًا يوميًّا يحقّق التوازن بين النشاطات «الهادئة» والمريحة، والنشاطات الحركيّة الصُّلبة. الأنشطة المتتالية في وضعيّة الجلوس تجعل من الصعب على الأطفال تنظيم وضبط أنفسهم.
- ضعي برنامجًا يوميًّا يتحلّى بالمرونة، عندما يتعلّق الأمر بأوقات الأكل والنوم، وَفْق الاحتياجات الفرديّة، وذلك ابتغاءَ دعم تطوير الضبط الذاتيّ لدى الرضَّع والأطفال الصغار.
- اعرضي صورًا وأغراضًا بصريّة أخرى تعكس التنوُّع بأطيافه على نحوٍ إيجابيّ ومحترِم (نحو: التنوُّع الثقافيّ واللُّغويّ والعِرْقيّ والدينيّ؛ الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة).
- وفِّري أغراضًا للّعب تسمح بالتعرُّف على الخلفيّات الثقافيّة المختلفة للأطفال وأُسَرهم، وتوفّر ألفة مع تلك الخلفيّات.
- ادعمي مهارات وقدرات الأطفال التي تطوّر استقلاليّتهم.

التطوُّر العاطفيّ -الاجتماعيّ: بناء العلاقات

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	**الخصائص التطوُّريّة** • يتمتّع بصحبة الآخرين، ويسعى للتواصل مع الآخرين منذ يوم ولادته. • مرتبط بعلاقة وثيقة وبتعلّق شعوريّ بشخص يقوم على رعايته (بما في ذلك في الإطار التربويّ). • يتعلّم من خلال التفاعل مع الآخرين. • يتواصل مع بيئته البشريّة من خلال إسماع الأصوات. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يتواصل بواسطة العينين. • يتأمّل الوجه البشريّ، ويقلّد حركات الوجه، نحو: مدّ اللسان؛ فغر الفم؛ فتح العينين على وسعهما. • يبتسم بدءًا من الشهر الأوّل من عمره. • يتفاعل عند التحدّث إليه. على سبيل المثال: من خلال تحريك الذراعين والساقين، وتغيير تعابير الوجه، وتحريك الجسم، وتحريك الفم، وإسماع الأصوات.	• ما هي الأصوات التي يُصْدرها أطفال مختلفون، وفي أيّ الحالات؟ • ما هي الأمور التي يركّز فيها أطفال مختلفون ويُوْلونها اهتمامهم؟ • كيف يستجيب أطفال مختلفون لحركات مقدِّم الرعاية الأساسيّ، ولتعابير وجهه؟ • كيف يستجيب أطفال مختلفون للّمس والإمساك (من المتعة الكاملة إلى النفور)؟	• تذكّري أهمّيّة التعلُّق في تطوُّر الرُّضَّع والأطفال. • "تحدّثي" مع الأطفال خلال النهار. على سبيل المثال: كرّري الأصوات التي يُصْدرونها، وقلّدي حركاتهم وكأنّك مرآة، وصِفِي أفعالك أثناء اعتنائك بالطفل، واستجيبي لفظيًّا لمبادراته. • رحِّبي بكلّ طفل من أطفال مجموعتك وبوالديه عند وصولهم، وتسلَّميه منهم بطريقة ملائمة للطفل، ولوالدَيْه، وللموقف. • عند الافتراق، انقلي الطفل إلى والدَيْه بطريقة تُشعِره بالأمان والدعم. تواصَلي مع الأهل بطريقة ملاءَمة. • تذكّري أنّ كونك مسؤولة عن مجموعة الرُّضَّع يجعلك "شخصيّة التعلُّق" بالنسبة لهم. • ثمّة أهمّيّة قصوى للتعرُّف على كلّ طفل والتواصل معه عاطفيًّا، وفهم احتياجاته ورغباته (في الأماكن التي لا تجري فيها عمليّة تقسيم إلى مجموعات، من المهمّ أن يكون لكلّ طفل حاضنة /مقدِّمة رعاية أساسيّة تَعْرفه).	• كرِّري الأقوال والتحيّات عند استقبال الأطفال وعند الافتراق عنهم، واجعلي من الأمر روتينًا يتعرّفون عليه يوميًّا. • حدِّدي فترات زمنيّة على مدار اليوم يمكنك التفاعل في كلّ فترة منها مع طفل واحد، شريطة أن يكون عندها في حالة يقظة، ويعبّر عن رغبة في التفاعل. • اخلقي تفاعلات لعِبٍ من شأنها أن تشجّع الأطفال على المبادرة، وأن يستجيبوا لك، أو يقلّدوا أفعالك في عمليّة التواصل المتبادلة. • العبي ألعاب التقليد مع الأطفال: اجمعي من الأهل معلومات عن ألعاب التقليد التي يحبّها طفلهم واستخدميها عند اللعب معه. • اعرضي صور الأقارب المهمّين في حياة الأطفال.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	• يميّز صوت مقدِّم الرعاية الأساسيّ ويتفاعل معه (الوالد/ة وَ/أو الحاضنة في الإطار التربويّ): يشرق وجهه ويزداد نشاطه عندما يرى شخصًا مألوفًا يعتني به. • يستجيب لِما يركّز عليه مقدِّم الرعاية الأساسيّ (الوالد/ة وَ/أو الحاضنة في الإطار التربويّ). على سبيل المثال: يتتبّع بنظراته محور اهتمام الحاضنة. • يحبّ العناق، ويحبّ أن يُحْمَل على اليدَيْن: على هذا النحو يهدأ، ويتكوّر، ويبتسم، وينظر إلى وجه الحاضنة أو يداعب بشرتها.		• عند تغيير المناوبات، تأكّدي من أنّك تُلقِين التحيّة على الأطفال والبالغين في الصفّ، من أجل بناء الثقة بين الأطفال ومقدِّمي الرعاية، وبين مقدِّمي الرعاية أنفسهم. • كُوني حسّاسة ومركّزة بكلّ جوارحك مع الأطفال، ووفِّري لهم رعاية دافئة ومحبّة متواصلة. استجيبي على وجه السرعة لاحتياجات الأطفال وإيماءاتهم، وذلك من خلال إضفاء معنى كلاميّ على تفسيرك لإشارات الأطفال. على سبيل المثال: "أوه، هل أنت جائع؟ دعنا نحضّر زجاجتك"... • اجلسي في مكان منخفض كي تكوني قريبة جسديًّا من الأطفال. • كُوني مصغية لكلّ واحد من الأطفال. تتبّعي مبادراته وأفعاله، وتفاعلي معه. • احملي على يديك الأطفال الذين يحتاجون إلى ذلك... • كُوني متيقّظة للحالات التي يدير فيها الطفل رأسه في إشارة إلى حاجته إلى محفّزات أقلّ. • تحدّثي مع الأطفال عن البالغين أو الأطفال المهمّين في حياتهم الأُسَريّة (الأجداد، والإخوة والأخوات). • تعرّفي على الخلفيّة العائليّة والثقافيّة للطفل، واستوضحي بشأن اللغة التي يتحدّثون بها معه في المنزل.	

التطوُّر العاطفيّ -الاجتماعيّ: بناء العلاقات

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**الخصائص التطوُّريّة** • يسعى إلى جذب الانتباه بطرق مختلفة، ويحاول جذب الآخرين إلى التفاعل الاجتماعيّ. • يستخدم مهاراته البدنيّة الآخذة في التطوّر لبناء علاقة اجتماعيّة. • يعبّر عن التعاطف مع أطفال آخرين. • يبني علاقة مع أشخاص خاصّين بالنسبة له. • يهتمّ بتصرّفات الآخرين، ولا سيّما تصرّفات الأطفال. • يستكشف الوضعيّات الجديدة عندما يدعمه شخص بالغ مألوف يشكّل بالنسبة له قاعدة انطلاق آمنة. • يستمتع باستكشاف وتقصّي الأغراض مع شخص آخَر كأساس لإنشاء علاقة. • في بعض الأحيان، يخاف من الأشخاص والأماكن والأغراض غير المألوفة. • تعتريه مشاعر خجل، ويعبّر عنها.	• ما هي المهارات الاجتماعيّة (التعلُّقيّة) التي يستخدمها أطفال مختلفون للتواصل مع الآخرين في محيطهم (الاتّصال بالعين؛ إمالة الرأس؛ تحريك الأصابع؛ الابتسام؛ إصدار الأصوات؛ القرع). • كيف يكون ردّ فعل أطفال مختلفين عندما يسمعون بكاء طفل آخَر؟ • كيف يكون ردّ فعل أطفال مختلفين عندما يدخل شخص غريب إلى الغرفة؟ • من هم الأشخاص في الصفّ الذين يتواصل معهم الطفل؟ • كيف يلعب أطفال مختلفون؟ هل يتعاملون بعضهم مع بعض؟ وبأيّ طريقة؟	• تنطبق جميع الأقوال التي تضمّنها جدول الفئة العمْريّة السابقة على الفئة العمْريّة الحاليّة، وبالإضافة إلى هذا: • قومي بتوجيه انتباه الأطفال إلى الأطفال الآخرين في المجموعة. شجّعيهم على التواصل في ما بينهم، وادعمي محاولات التواصل الأوّليّة التي يُظهرونها. • شجّعي استخدام اللمس الملاءَم بين الرُّضَّع والأطفال الصغار. على سبيل المثال: جسّدي كيف يمكن استخدام اللمسة اللطيفة بدلًا من الضرب.	• جميع الأقوال التي وردت في جدول السنّ السابقِ تنسحب على الفئة العمْريّة الحاليّة.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يلمس الأطفالَ الصغار الآخرين بدافع الرغبة في القرب. • يطلب إلى الآخرين القيام بأمور من أجله. على سبيل المثال: إحضار دمية؛ قراءة كتاب. • يراقب الأطفال أو البالغين من حوله أثناء نشاطهم. • ينظر إلى طفل يبكي، أو إلى طفل يحتاج إلى مساعدة. في وقت لاحق، قد يقوم بخطوات لمساعدة الطفل الذي يعاني من الضائقة (على سبيل المثال: إحضار مصّاصة). • يُظهِر علامات الشكّ والحذَر عند الالتقاء بأشخاص غير مألوفين.			

التطوُّر العاطفيّ -الاجتماعيّ: بناء العلاقات

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	**الخصائص التطوُّريّة** • يراقب الآخرين من أجل الحصول على ردود فعل تصدّق على فهمه لذاته أو تثري هذا الفَهم أو تطرح أمامه تحدّيات. • قد يعبّر عن الاكتراث تجاه الآخرين. • يستخدم شخصًا بالغًا معروفًا كقاعدة انطلاق آمنة للخروج إلى بيئة غير مألوفة ابتغاءَ الاستكشاف. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يلعب إلى جانب الآخرين. • يبتعد عن الشخص البالغ ويذهب للّعب وَ/أو التفاعل مع الآخرين، لكنّه يعود إذا شعر بالقلق للحصول على عناق ومصادقة. • يلعب بالتعاون مع شخص بالغ يعرفه (على سبيل المثال: دحرجة أو رمي كرة من واحد إلى آخر).	• في أيّ الحالات يقوم الأطفال الصغار بتأمُّل البالغين للحصول على تصديق لأفعالهم؟ • ما هي الطرق المختلفة التي يُظهر فيها الأطفال الاهتمام والتعاطف مع الأطفال الآخرين؟ • ما الذي يميّز لَعب الطفل عندما يمكث إلى جانب الآخرين: هل هو منعزل عمّا يحدث من حوله، أم يهتمّ بلَعب الآخرين؟ • هل ثمّة صديق للطفل في الصفّ؟	• قومي بإشراك جميع الأطفال في تحيّة الاستقبال عندما يَقْدم أطفال آخرون إلى الصفّ، وشجّعيهم على الانتباه وأن يهتمّ بعضهم ببعض. • انتبهي للحالات التي يراقبك فيها الأطفال الصغار وينتظرون ردّك /إذنك، وتفاعَلي معها. • تفاعَلي مع مبادرات الأطفال الصغار للتلامس الجسديّ (على سبيل المثال: ضعي ذراعك حول الطفل الذي يتّكئ عليك عند قراءة كتاب). • مكّني الأطفال من استكشاف محيطهم على نحوٍ مستقلّ بحيث تشكّلين لهم قاعدة آمنة. كُوني مدركة لمبادراتهم، وساعِديهم على التعلُّم من خلال توفير الدعم الملائم. • ساعِدي الأطفال الصغار على فَهْم مشاعر الآخرين ومشاعرهم هم -من خلال تسمية العواطف (نحو: الحزن؛ الفرح؛ الغضب). توسّعي من خلال الحديث عن هذا الأمر. • كُوني مدركة لكيفيّة تفاعلك مع مختلف الأطفال اعتمادًا على اختلافاتهم الفرديّة. • شجّعي الأهل على عقد لقاءات للأطفال حتّى بعد ساعات النشاط في الإطار التربويّ.	• العبي ألعاب الأسماء (أسماء الأطفال وأفراد الطاقم) حتّى يتعرّف الأطفال بعضهم على بعض وعلى المربّيات. • تأكّدي من توافر فرص للأطفال للّعب جنبًا إلى جنب مع الأطفال الآخرين، بالإضافة إلى فرص خلال اليوم للّعب مع شخص بالغ يعرفونه. • وفّري قطع ألعاب متشابهة لتشجيع لَعب التقليد المتبادل. • وفّري الكتب والقصص التي تُظهِر فيها الشخصيّات تعاطفًا مع الآخَر. • وفّري كتبًا تعبّر عن خلفيّات الأطفال المختلفة. • شجّعي الأهل على إحضار صور لأطفالهم، وأَعِدّي كتبًا تتضمّن صور الأطفال في الصفّ.

التطوُّر العاطفيّ -الاجتماعيّ: بناء العلاقات

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**الخصائص التطوُّريّة** • يتعلّم المهارات الاجتماعيّة ويستمتع بإجراء محادثة مع شخص بالغ ومع أطفال آخرين. • يتعاظم وعيه لمشاعر الآخرين. • يبحث عن آخرين لتقاسُم التجارب، ويتفاعل مع رغبات ومشاعر الآخرين. • يبدأ في تقدير فوائد التعاون مع الآخرين. • يُظهِر قدرة متزايدة على التنظيم والضبط الذاتيّ في علاقته مع الآخرين. • يلعب على نحوٍ متبادل مع صديق، أو مع زملائه في الإطار التربويّ. • قد يطوّر علاقة صداقة مع طفل آخَر. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يهتمّ بِلَعِب الآخرين، ويبدأ في الانضمام إلى اللَّعِب. • يعبّر عن مودّة واهتمام بالأشخاص المهمّين بالنسبة له. • يُظهِر المتعة في اللَّعِب. • يستمتع بالنشاط داخل مجموعة صغيرة. • قد يواسي طفلًا آخَر عند الحاجة.	• ما هي الإستراتيجيّات التي يستخدمها أطفال مختلفون من أجل الانضمام إلى لعبة طفل آخر أو أطفال آخرين؟ • في أيّ الحالات وبأيّ طريقة يتقاسم أطفال مختلفون التجاربَ مع البالغين ومع الأطفال؟ • هل ثمّة لَعِبٌ بين الطفل وغيره من الأطفال خلال النهار، وما الذي يميّز هذا اللَّعِب؟ • هل هناك صديق للطفل في الصفّ؟	• تأكّدي من توافر الفرص للأطفال للانضمام إلى لَعِب الآخرين. • ساعِدي الأطفال من خلال مَنحهم الدعم الملائم والتوسُّط للانضمام إلى لَعِب الأطفال الآخرين. • ساعِدي الأطفال الصغار على التعرُّف على قواعد اللَّعِب المشترَك وفهمها (على سبيل المثال: الانتظار في الطابور). • تحدّثي إلى الأطفال الصغار، وأَضْفي معنًى على المشاعر التي تتجسّد في سلوك الأطفال (نحو: الحزن؛ الفرح؛ الغضب؛ الخوف...). • كُوني نموذجًا يُحتذى به للأطفال من خلال مراعاتك لمشاعر الآخرين، ومواساة الأطفال، ومن خلال المساعدة التي تقدّمينها لهم. • استخدِمي التواصل الجسديّ الدافئ أثناء نشاطات التعلُّم واللَّعِب: لاطفي، وعانقي... • ساعِدي الأطفال الصغار على التعلُّم من خلال العرض التوضيحيّ والدعم اللفظيّ الملائم (ضبط وتنظيم السلوك)، وعلِّميهم كيف نطلب لعبة من زميل. • شجِّعي بناء علاقات الصداقة بين الأطفال، وادعمي الأطفال الذين يرغبون في التواصل في ما بينهم، من خلال منحهم الشعور بالكفاءة، مع تقديم شرح لهذه المبادرات.	• خصِّصي أوقاتًا أثناء النهار للأطفال كي يمكثوا مع حاضنتهم الأساسيّة، بمفردهم أو في مجموعة صغيرة (وَفقًا للنهج المعمول به في الإطار التربويّ في ما يتعلّق بالتقسيم إلى مجموعات، ووَفقًا لاحتياجات الأطفال). • قُومي بإنشاء زوايا مريحة يستطيع الأطفال الجلوسَ فيها بارتياح وتبادُل الحديث مع أصدقائهم. • وفّري أغراضًا /لُعبًا تتطلّب تعاونًا بين طفلين (على سبيل المثال: كرة للرمي؛ الدحرجة من طفل إلى آخر).

التطوُّر العاطفيّ -الاجتماعيّ: بناء العلاقات

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**الخصائص التطوُّريّة** • يشعر بالأمان، ويعبّر عن ثقته في الآخرين. • يفهم نوايا الآخرين -أطفالًا كانوا أَم بالِغين. • يقيم علاقات إيجابيّة مع الزملاء ومع البالغين المألوفين. • يكوّن صداقات مع الأطفال الآخرين. • يُظهِر المرونة ويكيّف سلوكه مع المواقف أو الأحداث الاجتماعيّة المختلفة، ومع التغيُّرات التي تطرأ على الروتين اليوميّ. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يلعب في مجموعة، يوسّع ويطوّر الأفكار في اللعبة (على سبيل المثال: لعبة تمثيل الأدوار مع أطفال آخرين). • يبادر إلى اللّعب ويدعو الآخرين إلى الانضمام. • يستجيب لِما يقوله ويفعله الآخرون خلال اللعبة، وبالتالي يسهم في تواصل اللّعب. • يُظهِر السلوك الودّيّ، ويبادر إلى إجراء المحادثات. • يطرح أفكارًا لتحقيق الإنصاف والعدل في السلوك بين الأطفال. • يشرك صديقًا بتجاربه.	• الطرق التي يعبّر بها الأطفال عن شعورهم بالأمان، وشعورهم بأنّهم "يحصلون على العناية" (أنّ شخصًا ما يعتني بهم). • من هم الأطفال الذين يفضّلون المكوث على مقربة من الأطفال الآخرين، ومن هم الذين يحتاجون إلى المساعدة كي ينضمّوا إلى الآخرين؟ • ما هي الإستراتيجيّات التي يستخدمها أطفال مختلفون للتعامل مع التغييرات؟ • هل يساعد الأطفال أطفالًا آخرين، وكيف يقومون بذلك؟ • بأيّ طرق يعبّر أطفال مختلفون عن أفكارهم بشأن الإنصاف والعدل في العلاقات الاجتماعيّة بينهم؟ • من هم الأطفال الذين يقودون اللّعب الجماعيّ؟ • هل هناك علاقات صداقة بين الأطفال في الصفّ؟	• شجّعي الأطفال على اللّعب مع أطفال مختلفين، ومع أطفال من خلفيّات مختلفة، بحيث يشعر جميع الأطفال في الصفّ بالانتماء. • هيّئي الأطفال للتغيُّر الذي قد يطرأ على برنامج اليوم، وذلك من خلال التحدُّث بطريقة ملائمة عن الموضوع. • ساعِدي الأطفال على تطوير علاقات إيجابيّة، وعبِّري عن عدم رضاك عن أيّ عمل أو تلفُّظ سلبيّ تجاه طفل أو بالغ. • ساعِدي الأطفال على فهم مشاعر الآخَر من خلال التحدُّث عن العواطف وتسميتها (نحو: وحيد؛ خائف؛ قلِق؛ حزين؛ سعيد؛ غاضب). • امنحي الأطفال الذين بذلوا جهدًا للتعاون مع سائر الأطفال وَ/أو مراعاتهم إحساسًا بالقدرة. • دَعِي الأهل يعرفون بشأن علاقات الصداقة في الصفّ. • ساعِدي الأطفال الذين لم يبنوا بعد صداقات على بناء علاقات مع الزملاء.	• حافِظي على روتين يشمل الأحداث المتوقَّعة، كي يتمكّن الأطفال من ترقُّب ما سيحصل. • خطِّطي للأنشطة التي تتطلّب من الأطفال التعاون (على سبيل المثال: الإمساك بمظلّة [براشوت] كبيرة). • اضمني الاستقرار في الطاقم، وفي التقسيم إلى مجموعات، وفي هُويّة مقدِّمة الرعاية الأساسيّة المخصَّصة لكلّ مجموعة (وَفْقًا لنهج العمل المتّبَع في الإطار التربويّ، ووَفْقًا لاحتياجات الأطفال). • أثناء اللّعب الحرّ، وفِّري الوقت والمكان والموادّ التي من شأنها تشجيع الأطفال على التعاون بشتّى الطرق (على سبيل المثال: البناء المشترَك). • خصِّصي حيّزًا لتمثيل الأدوار يضمّ أغراضًا متنوّعة من حياة الأطفال اليوميّة في المنزل وفي المجتمع المحلّيّ، بما في ذلك أغراض من الأماكن الأقلّ ألفة، بغية توسيع عالَمهم؛ سلِّطي الضوء على القواسم المشترَكة بينهم. • اختاري الكتب والدمى ودمى القفّازات، التي تشجّع الأطفال على طرح الأفكار والمبادَرة إلى محادثة مع الأصدقاء بشأن المشاعر.

المرونة بكلّ ما يتعلق بأوقات تناول الطعام والنوم، بحسَب الاحتياجات الفرديّة، تسهم في تعزيز قدرات الضبط الذاتيّ لدى الرضّع والأطفال الصغار

التطوُّر العاطفيّ -الاجتماعيّ: تنظيم المشاعر وضبطها، وتنظيم السلوك وضبطه

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يحتاج إلى شخص بالغ كي يهدأ، ويهدأ في الغالب من خلال ردود الفعل العاطفيّة، والضابطة، والمهدِّئة والمثابِرة من قِبل شخص بالغٍ يعرفه. • يبدأ في التكيُّف مع روتين الرعاية. • يعبّر عن مجموعة من العواطف (نحو: المتعة؛ الخوف؛ الإثارة). • يتفاعل مع مشاعر الآخرين. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يهدأ من خلال اللمس وتعبيرات وجه وأصوات شخص بالغ. • يهدأ عندما: نحمله؛ نهزّه برفق؛ نتحدّث إليه؛ نعانقه؛ نغنّي له بصوت هادئ. • يبتسم ويضحك عندما نبتسم له، وتظهر عليه علامات الضيق عندما يبكي طفل آخَر. • قد تظهر عليه علامات الضيق عندما يدخل شخص غريب إلى الصفّ.	• ما الذي يهدّئ الطفلَ وما الذي يساعده في أوقات الضيق أو عدم الراحة؟ • كيف يتفاعل مع أشخاص مختلفين؟ • هل لدى الطفل تعلُّق بشخصيّة خاصّة؟ • ما هي العواطف التي يعبّر عنها الطفل وبأيّ حدّة؟ • انتبهي إلى الاختلافات بين أطفال مختلفين في سياق نقاط التأمُّل المذكورة أعلاه.	• اجمعي من الأهل أكبر قَدْر ممكن من المعلومات عن طفلهم (في وقت التسجيل وخلال العام) في ما يتعلّق بما يأتي: برنامجه اليوميّ؛ عاداته الغذائيّة؛ ما يهدّئه؛ ما يسبّب له الضيق -وذلك كي تجري ملاءَمة روتين الرعاية في الإطار لكلّ واحد من الأطفال. • تأكّدي من تمكين الأطفال من تناول الطعام والنوم وَفْقًا لاحتياجاتهم الفرديّة. • تحدّثي بصوت هادئ إلى الأطفال، هزّي برفق، وعانقي، واحملي – هذه سلوكيّات مهدِّئة وضابطة للأطفال. • لائمي لكلّ طفل في مواقف مختلفة طريقة التهدئة المناسبة له من خلال: الحركة؛ اللمس الخفيف؛ الإلهاء.	• عرِّفي الأطفال على مجموعة متنوّعة من التهليلات التي تُغَنّى في مختلف البيوت. • أَعِدّي أماكن مريحة للجلوس (أريكة أو وسائد...)، بغية خلق بيئة مريحة تُمكِّن الأطفال ومقدِّمي الرعاية من التقارب. • أَعِدّي زاوية هادئة ودافئة تُمكِّن الأطفال من الاسترخاء. • اقترِحي أن يُحْضِر الأهل غرضًا مألوفًا ومريحًا من المنزل يمكن استخدامه كغرض انتقاليّ. • قُومي بتشغيل موسيقى مهدِّئة في الخلفيّة عندما تظهر علامات التعب على الأطفال

المرونة بكلّ ما يتعلق بأوقات تناول الطعام والنوم، بحسَب الاحتياجات الفرديّة، تسهم في تعزيز قدرات الضبط الذاتيّ لدى الرضّع والأطفال الصغار

التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: تنظيم المشاعر وضبطها، وتنظيم السلوك وضبطه

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يستجيب لمحاولات قليلة من جانب الشخص البالغ لوضع الحدود. • يطوّر قدرة متزايدة على تهدئة نفسه. • يتعاون مع خوض التجارب الروتينيّة. • ينتبه إلى الأطفال الصغار الذين يعانون من ضائقة في محيطه القريب. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يستخدم شخصًا بالغًا مألوفًا لتقاسم العواطف (نحو: المتعة؛ الإثارة؛ "الامتلاء العاطفيّ" -عندما يشعر بالتعب أو الضيق أو الإحباط). • يميل إلى استخدام غرض مفضَّل لتهدئة نفسه. • يتعاون عند ارتداء الملابس. • يبدأ في فهم "نعم" وَ "لا"، وحدود معيَّنة. • يدير رأسه نحو طفل يبكي. بعد ذلك قد يُظهِر علامات عدم الراحة.	• في أيّ المجالات يتعاون أطفال مختلفون مع تجارب تشكّل جزءًا من روتين الرعاية، وفي أيّ منها يواجهون صعوبة؟ • كيف تتغيّر قدرة الضبط الذاتيّ لدى أطفال مختلفين على مدار اليوم (خلال الأنشطة المختلفة في الإطار التربويّ، وعند اللعب بمفردهم، أو ضمن مجموعة، وأثناء الانتقال من نشاط إلى آخَر)؟ • في أيّ الفترات الزمنيّة من اليوم يكون الأطفال منتبهين وهادئين، وفي أيّ منها لا يكونون على هذا النحو؟ • هل يرتبط الجوع وَ/أو التعب بقدرة الطفل على ضبط وتنظيم نفسه؟ • كيف يستجيب أطفال مختلفون لمَطالب البالغين؟ هل يستجيبون؟ كيف يتفاعلون مع التشجيع من قِبل البالغين على استجابتهم؟	• ضعي للأطفال قواعد وحدودًا واضحة ومتساوقة وملاءَمة لسنّهم. على سبيل المثال: أين نأكل وأين لا؟ كيف نتصرّف مع الأصدقاء وكيف لا؟ وما هي الأمور المسموح بها، وتلك التي لا يُسمح بها؟... كلّ ذلك، إلى جانب المراعاة، والدعم، ومحاولات التهدئة، إذا استدعى الأمر ذلك. • اشرحي بكلمات بسيطة سبب اعتبار بعض السلوكيّات غير مقبولة. • ضعي توقُّعات تتضمّن التحدّيات، على أن تكون معقولة. • استخدِمي ردودًا لفظيّة إيجابيّة ونهجًا إيجابيًّا لتوجيه سلوك الأطفال. • توصّلي إلى اتّفاقات وتفاهُمات مع أهل الأطفال بشأن طرق التفاعل مع التعبيرات العاطفيّة لأطفالهم. • قُومي بتهدئة الطفل الذي يعاني من ضائقة بسبب الجوع أو التعب.	• زوِّدي الأطفال الصغار بالكتب والصور للتأمّل، تلك التي تتمحور حول نطاق واسع من العواطف، وذلك وَفْق سنّهم. • رافِقي نشاط تأمُّل الصور وقراءة القصص (في مجموعة صغيرة) من خلال إضفاء معنًى على المشاعر المعروضة فيها، وذلك من خلال حركات وقسمات وجه مناسبة تعبّر عن الشعور. • تأكّدي من وضع ألعاب الأطفال وأغراضهم الانتقاليّة في أماكن مألوفة. • تأكّدي من أنّ الأطفال يستطيعون استخدام الأغراض الانتقاليّة التي أحضروها من المنزل.

السنّ	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا			• تأكّدي من أنّ مقدِّم الرعاية الأساسيّ للأطفال (حيث من المعتاد أن يكون هناك مقدِّم رعاية رئيسيّ)، أو أحد أفراد الطاقم الثابتين، يمكث على مَقْربة من الأطفال ويشكّل قاعدة آمنة في المواقف التي يُظهِرون فيها القلق. • ساعِدي الأطفال الذين يظهر عليهم القلق عند افتراقهم عن والديهم، من خلال إضفاء معنى لفظيّ وغير لفظيّ على مشاعرهم، مع توفير الدعم والشعور بالأمان لكلّ طفل. • ساعِدي وادعمي الأهل الذين يجد طفلهم صعوبة في الافتراق. تذكّري: في بعض الأحيان، تستدعي الضرورة ضبط الوالد/ة أوّلًا حتّى يتمكّن /تتمكّن من دعم طفله/ا. • تبادَلي المعلومات مع أهل الرُّضَّع والأطفال الصغار لضمان الاتّساق والاستمراريّة بشأن الأمور المسموح بها والممنوعة، بين المنزل والإطار التربويّ.	

المرونة بكلّ ما يتعلق بأوقات تناول الطعام والنوم، بحسَب الاحتياجات الفرديّة، تسهم في تعزيز قدرات الضبط الذاتيّ لدى الرضّع والأطفال الصغار

التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: تنظيم المشاعر وضبطها، وتنظيم السلوك وضبطه

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يبدأ في الفهم والإدراك أنّ بعض الأغراض تخصّه، وأنّ عليه أن يتقاسم بعضها مع الآخرين، وأنّ بعض الأغراض تعود ملكيّتها للآخرين لا له هو. • يعي مشاعر الآخرين عندما يجري التعبير عنها على نحوٍ بارز وواضح. • يطوّر الإرادة والحزم اللذَيْن قد يتجلّيان في عواطف كالغضب والإحباط اللذَيْن يجد صعوبة في ضبطهما. • يستجيب لوضع الحدود عندما يكون الأمر مصحوبًا بالتشجيع والدعم. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يبدو قلِقًا عندما يسمع البكاء. • ينفعل عندما يسمع صوتًا مألوفًا. • في حالات الإحباط قد تنتابه نوبات غضب.	• كيف يعبّر الطفل عن فَهْمه لِما هو مُلْكه، ولِما هو مُلْك الآخرين؟ أيّ غرض يهدّئه وأيّ غرض يهدّئ الآخَر؟ على سبيل المثال: يعطي طفلًا في مأزِقٍ غرضَه الخاصّ الذي يهدّئه، أو يُحْضِر غرضًا يخصّ الطفل الذي يعاني من المأزِق، لتهدئته. • كيف يتفاعل عندما يبكي طفل آخر؟ • كيف يتفاعل أطفال مختلفون مع وضع الحدود من جانب البالغين؟ • في أيّ المواقف أو الساعات خلال اليوم يصعب على أطفال مختلفين تنظيم وضبط أنفسهم؟ (عند تغيير الحفّاظات؛ عند الإطعام؛ عند الإخلاد إلى النوم؛ عند القيام بالأنشطة؛ عند الانتقالات). هل يتمكّنون من الهدوء بمساعدة شخص بالغ؟	• حاوِلي الحدّ من حالات الإحباط والصراع من خلال الحفاظ على جدول أعمال مرن، حتّى يتمكّن الأطفال من تحقيق فضولهم. • ساعِدي الأطفال على إضفاء معنى لمشاعر (كالحزن أو الفرح) أثناء التحدُّث عمّا يشعرون به وما يشعر به الآخرون. • ساعِدي الأطفال الذين يعانون من ضائقة على تنظيم وضبط عواطفهم وسلوكهم من خلال المداعبات، والقرب الجسديّ، والكلام اللطيف لكن الحازم، وعكس مشاعرهم وإضفاء المعنى عليها. • كُوني متيقّظة بشأن المخاطر المحتمَلة في بيئة الأطفال الصغار، لكن شجِّعيهم على تطوير حسّ الاستكشاف والاستقصاء، والمخاطَرة المحسوبة وَفْقًا لأعمارهم. • كُوني حسّاسة ومُراعية للاختلافات الثقافيّة في التعبير عن العواطف. • كُوني حسّاسة ومُراعية للروابط التي تتولّد بين الأطفال الصغار، وقدِّمي الدعم لتعاملهم الأوّليّ بعضهم نحو بعض. العلاقة بين الأطفال تشكّل عاملًا مساعِدًا في عمليّة تنظيمهم وضبطهم خلال النهار (لا في حالات الضيق بالضرورة).	• وفّري الموادّ والأدوات واللُّعَب والأغراض لتقليل احتمال نشوب نزاعات. على سبيل المثال، وفّري: كتابين متطابقين وأكثر من ذلك؛ سيّارتَيْن من النوع نفسه وأكثر من ذلك. • وفّري الكتب والقصص التي تتحدّث عن أطفال يساعدون، ويدعمون. • اقرئي قصصًا للأطفال تعالج مشاعر بسيطة، كالفرح -على سبيل المثال- أو الحزن، أو المفاجأة، أو الغضب، أو الخوف.

المرونة بكلّ ما يتعلق بأوقات تناول الطعام والنوم، بحسَب الاحتياجات الفرديّة، تسهم في تعزيز قدرات الضبط الذاتيّ لدى الرضّع والأطفال الصغار

التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: تنظيم المشاعر وضبطها، وتنظيم السلوك وضبطه

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • عند الحاجة، يبحث عن دعم من شخص بالغ مألوف. • يدرك أنّ خطواتٍ أو أفعالًا معيّنة قد تكون مؤلمة أو ضارّة للآخرين. • يُظهِر تفهُّمًا لجزء كبير من الحدود التي توضع له، ويتعاون معها ومع الإجراءات الروتينيّة. • يستطيع التحكُّم في بعض أفعاله وسلوكيّاته. • يُظهِر قدرة متزايدة للتخلّص من شعور غير سارّ (على سبيل المثال: المبادرة إلى نشاط لعِب جديد أو مختلف). • يبدأ في إظهار سلوكيّات اجتماعيّة إيجابيّة، ويسعى إلى مساعدة طفل آخر يعاني من مأزِق، ومواساته. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يستطيع منع نفسه من ارتكاب عمل محظور. • يعبّر عن مشاعره (نحو: حزين؛ سعيد؛ غاضب؛ خائف؛ قلِق). • يتفاعل مع عواطف ورغبات الآخرين. • قد يستجيب لطفل يعاني من ضائقة عن طريق اللمس أو التحدُّث، أو عن طريق لفت انتباه المربّية إلى الطفل الذي يعاني من ضائقة.	• كيف يتفاعل أطفال مختلفون مع القصص التي قد يتأذّى فيها شخص ما؟ • كيف يتفاعل أطفال مختلفون مع شخصيّة مؤذية في القصّة؟ • هل يحتاج الطفل إلى وقت طويل كي يهدأ، عندما يكون في حالات الضيق؟ ما الذي يهدّئ من روعه؟ • كيف يتفاعل أطفال مختلفون مع رغبات وعواطف الآخرين؟	• شجِّعي اللّعب الخياليّ بين الأطفال من خلال الإدراك أنّ لَعِبًا كهذا يمكّنهم من التعبير عن مشاعرهم. • ساعِدي الأطفال على فَهْم أنّ لديهم الحقّ في أن يكونوا في مأمن من أذى الآخرين، وأنّ مِن حقّ الأطفال الآخَرين أن لا يتعرّضوا للأذى من قِبلهم. شجِّعيهم على التحدُّث عن سُبُل تَجَنُّب هذه المواقف. • ساعِدي الأطفال الصغار على أن يدركوا متى تؤذي أفعالهم الآخرين. انتبهي أنّ التلفُّظ بكلمة "آسف" لا يرافقه على الدوام فَهْمٌ لِما تعنيه الكلمة. • اِلفِتي انتباه الطفل عندما يحاول صديق مساعدته. شجِّعي الصديق. • تأكّدي من أنّ لديك إجراءات متّفَقًا عليها بشأن طرق التعامل مع حصول تغيُّرات في سلوك الأطفال. • شارِكي المعلومات حول السياسات والإجراءات مع الأهل. قومي بإجراء حِوار معهم بشأن هذا الموضوع، وإذا استدعى الأمر فاستخدمي مترجمًا / وسيطًا وَ/أو موادّ مترجَمة.	• نظِّمي بيئة لَعِب تسمح باللّعب الخياليّ. • تأكّدي من توافر مناطق داخل الصفّ تسمح بالتعبير عن الحالات المزاجيّة والعواطف المختلفة لدى الأطفال؛ مناطق تتيح المجال أن يكونوا في هدوء وسكينة، ومناطق تتيح لهم مجالًا للاستكشاف والحركة النشطة. • وفِّري الكتب والقصص وكذلك الدمى التي ستكون بمثابة نموذج لرعاية مشاعر الآخرين والاستجابة لها ودعمهم.

المرونة بكلّ ما يتعلق بأوقات تناول الطعام والنوم، بحسَب الاحتياجات الفرديّة، تسهم في تعزيز قدرات الضبط الذاتيّ لدى الرضّع والأطفال الصغار

التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: تنظيم المشاعر وضبطها، وتنظيم السلوك وضبطه

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يبدأ في فهم وتقبُّل احتياجات الآخَر (مع الدعم والوساطة). • يُظهِر الاكتراث والاهتمام بالآخرين، وبالحيوانات، والنباتات، وبالبيئة بعامّة. • يمارس سلوكيّات اجتماعيّة إيجابيّة (نحو: المشارَكة؛ المواساة؛ المساعَدة). • مدرك لمشاعره ويعرف أنّ بعض الأفعال والكلمات قد تؤذي الآخرين. • يستطيع تأخير إشباع المتع، ويفهم أنّ الرغبات لا تلبَّى دائمًا. • يستطيع في المعتاد ملاءَمةَ سلوكه لسيناريوهات مختلفة، مثل الأحداث والمواقف الاجتماعيّة، والتغيُّرات في الروتين اليوميّ. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يستطيع الانتظار في الطابور للخروج من الصفّ، أو الانتظار للحصول على لعبة. • يستطيع تقاسم الأغراض واللَّعِب وَ "التناوب".	• كيف يعبّر أطفال مختلفون عن وعيهم لاحتياجات الآخرين؟ • كيف يعبّر أطفال مختلفون عن اكتراثهم لبيئتهم الطبيعيّة، والمادّيّة، والبشريّة؟ • كيف يتفاعل أطفال مختلفون مع التغيُّرات في الروتين اليوميّ وَ/أو التغيُّرات في الحالات الاجتماعيّة؟ • ما هي الطرق التي يتفاعل بها أطفال مختلفون مع المواقف التي لا يستطيعون فيها الحصول فورًا على ما يريدون؟ • كيف يتصرّف أطفال مختلفون تجاه صديق مقابل تصرُّفهم مع طفل ليس صديقًا؟	• أَشركي الأهل في التفسيرات المتعلّقة بوضع الحدود، والتوقُّعات من الأطفال، وذلك ابتغاء تنسيق المواقف. • أَظهِري الاهتمام والاحترام للبيئة بجميع مكوِّناتها -الأحياء والجماد. • تحدّثي مع الأطفال حول المشاعر، وأوضحي أنّ المشاعر جميعها مقبولة ومفهومة، بما في ذلك الغضب، ولكن ليست كلّ السلوكيّات مقبولة. • جسِّدي كيف تُضفين الأسماء على المشاعر، كيف تنظّمينها وتضبطينها (على سبيل المثال: "أنا غاضبة الآن وأحتاج أن أهدّئ نفسي، ولذلك أتوقّف، وآخذ نفسًا عميقًا"). • اسألي الأطفال عمّا قد يهدّئ -برأيهم- من رَوْع الناس عندما يشعرون بالغضب أو الحزن. • حافِظي على روتين يمكّنك من توقُّع ترتيب الأحداث خلال اليوم /الأسبوع. • حضِّري الأولاد للتغييرات المرتقَبة في الروتين اليوميّ.	• حضّري صورًا ورسومات يظهر فيها تعبير عن مشاعر مختلفة، كي يتمكّن الأطفال من التمعُّن فيها ومناقشتها. • استخدمي دمية لها وجه بشريّ لمساعدة الأطفال على فَهْم مشاعرهم ومشاعر الآخرين، وكيف في الإمكان مساعدتهم على تحسين شعورهم، وكيف نتعامل مع آراء متعارضة. • أَسمعي موسيقى تعكس أمزجة وأجواء متنوّعة. • مكِّني الأطفال من التعبير عن مشاعرهم من خلال رسمٍ أو صورة لأنفسهم معلّقة على "شجرة العواطف". • زوِّدي الأطفال بالروتين والمهامّ المألوفة في الصفّ (نحو: تنظيف الغبار؛ ترتيب الألعاب؛ إعداد المائدة). • وفِّري موادّ متنوّعة لألعاب تمثيل الأدوار. وفّري مكانًا آمنًا للأطفال الذين يحتاجون إلى الهدوء والاسترخاء.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا			• جسِّدي للأطفال كيفيّة إيجاد حلّ للمشكلات والصراعات، وأَشرِكيهم في هذه المساعي. • ساعِدي الأطفال على تعلُّم استخدام التواصل لحلّ المشكلات. • صُوغي، بالتعاون مع الأطفال، قواعد واضحة تتعلّق بحماية البيئة. • اشرحي للأطفال عن القواعد والقيود المنطقيّة التي تمكّنهم من اللّعب والتصرُّف من خلال الإحساس بالحماية والأمان، وحافظي على هذه القواعد. • شجِّعي سلوكيّات الأطفال الاجتماعيّة.	• وفِّري الأنشطة التي تساعد الأطفال على ضبط وتنظيم الغضب، أو أيّة مشاعر جيّاشة أخرى. • استخدِمي الصور التي تجسّد الروتين اليوميّ في الإطار التربويّ، بغية دعم الأطفال ذوي الاحتياجات العاطفيّة الخاصّة. • استخدِمي لصالح الأطفال ذوي الاحتياجات العاطفيّة الخاصّة صورًا تجسِّدُ السلوكيّاتِ الإيجابيّةَ المتوقّعةَ في الصفّ.

التطوُّر العاطفيّ -الاجتماعيّ: الوعي والثقة بالنفس

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • لديه قدرة مولودة على التقليد. يتأمّل وجهًا بشريًّا ويقلّد تعابير الوجه (على سبيل المثال: يُخرج لسانه؛ يفغر فاه). • يتمتّع بصحبة الآخرين، ويسعى إلى التواصل البشريّ منذ الولادة. • يشعر بالمواساة والهدوء من خلال النظرة البشريّة واللمس. • يتطوّر عندما تجري تلبية احتياجاته العاطفيّة. • يهدأ عند لمسه ومعانقته معانقة غامرة. • يستخدم صوته، وإيماءاته، والاتّصال بالعين، وتعابير الوجه للتواصل مع الآخرين والمحافَظة على انتباههم. • يحاول التصرُّف كي تحصل الأمور. • يبدأ في التمييز بين الشخصيّات المألوفة والغرباء. • يُظهِر تفضيلًا للشخصيّات المألوفة (في سنّ تسعة أشهر تقريبًا). • يتطوّر لديه خوف من الغرباء -يُظهِر علامات التحفُّظ أو المعارضة لحضور الغرباء، أو لعلاقة معهم (في سنّ تسعة أشهر تقريبًا).	• كيف يتفاعل الطفل مع الاهتمام الذي يُمنح له؟ • ما هي لغة جسد الطفل عندما تُلبَّى احتياجاته، وعندما لا تُلبَّى؟ • في أيّ الحالات يلعب الطفل بنفسه، عندما يمكث شخص بالغ بالقرب منه؟ • من هم الأشخاص (الأطفال وَ/أو البالغون) الذين يحبّ الطفل (يفضّل) أن يكون بقربهم؟ • ماذا يحبّ الطفل وماذا لا يحبّ؟ ما الذي يجعله سعيدًا وما الذي يزعجه؟ انتبهي إلى الاختلافات الشخصيّة بين الأطفال. • كيف يعبّر أطفال مختلفون عن الضيق / عدم الراحة؟ (على سبيل المثال: البكاء؛ العصبيّة؛ اللامبالاة؛ الأرق). • ما الذي يساعد الطفل على ضبط وتنظيم الضائقة؟ (على سبيل المثال: نظرة المربّية؛ المداعَبات الجسديّة؛ الكلام؛ الحركة؛ حمله وتحريكه بلطف؛ المصّاصة).	• تذكّري أنّ كلّ طفل هو إنسان قائم بذاته. تجنّبي السلوكيّات التي لا تحترمه وَ/أو تشير إلى التعامل معه على أنّه «شيء» (على سبيل المثال: الكلام الساخر؛ الكلام المتكبّر؛ عدم إشراك الطفل قُبَيْل عمل يتعلّق بجسمه -كإخراج المخاط من أنفه مثلًا). • في العلاقات مع الأطفال، تذكّري أهمّيّة التعلُّق. • من المهمّ أن تكون لكلّ طفل مقدِّمة رعاية أساسيّة قريبة منه، وتعرفه جيّدًا وتعرف احتياجاته. • اختاري الوقت المناسب والطرق الممكنة التي تستطيعين من خلالها إشراك الأهل بمعلومات عن طفلهم. • كُوني مدركة للاختلافات الثقافيّة في نهج وتوقُّعات الأهل. اشرحي العمل التربويّ الذي ينفَّذ في الإطار، وأَصغي للأهل، وتأكّدي من أنّ التواصل متبادل، وأنّك تحصلين أيضًا على معلومات من الأهل. • عبِّري عن متعتك خلال المكوث مع الطفل، وابتسمي له.	• ضعي أريكة أو مقعدًا في الصفّ، كي يتمكّن الأطفال والأهل والمعلّمون من الجلوس معًا براحة. • اقترِحي على الأطفال في المجموعة "انشغالًا مثيرًا للاهتمام". على سبيل المثال: لعبة يستطيع أن يحملها ريثما تُعِدّين الطعام، أو عندما تنشغلين بتغيير حفّاظة طفل آخَر. إنّها فرصة لكلّ طفل لممارسة التنظيم والضبط الذاتيَّيْن، والاهتمام بما يدور حولهم حتّى بدون وجود شخص بالغ. • اقرئي أناشيد أو غنّي أغانيَ تُمكِّنُ من الإشارة بالإصبع إلى أعضاء الجسم.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	• يبدأ في الملاحظة أنّ الذراعين والساقين هي ذراعاه وساقاه. • يتعرّف على صوت مقدِّمة الرعاية ويستجيب له: وجهه يشرق، وتكثر حركاته عندما تَظهر مقدِّمة الرعاية. • يحاول جعل الأمور تَحْدث. • يتتبّع محور اهتمام مقدّمة الرعاية. على سبيل المثال: يوجّه نظره إلى محور اهتمام مقدِّم الرعاية (بدءًا من سنّ ثمانية أشهر تقريبًا). **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يردّ عند التحدُّث إليه. • يضحك ويغرغر عند التفاعل مع الآخرين. • يمصّ الأصابع أو اليد على نحوٍ عشوائيّ. • يتأمّل يديه. • يتأمّل منطقة في جسمه عندما يشعر أنّ يدًا تلمسها. • يمدّ يده إلى لعبة ويمسك بها. • يقرّب كفّ يده من الكفّ الأخرى، ويشبك أصابعه. • يردّ عند سماع اسمه. • يحبّ أن يكوّر جسمه، وأن تحتضنه ذراعا مقدِّمة الرعاية، ويحبّ أن تحمله على يديها. • ينظر مليًّا إلى وجه مقدِّمة الرعاية ويلاطفها.		• كُوني قريبة من الطفل وابقَيْ في مجال رؤيته. الاتّصال البصريّ مهمّ كي يشعر بالأمان والحبّ، حتّى في الحالات التي لا تتفاعلين فيها معه مباشرة. • تحدّثي إلى الأطفال بصوت دافئ وهادئ. • لائمي نبرة حديثك لحالة الطفل العاطفيّة (على سبيل المثال: اعتمِدي صوتًا هادئًا وكلامًا بطيئًا عندما يكون الطفل في ضائقة؛ اعتمِدي صوتًا يعبّر عن الفرح والمتعة عندما يعبّر الطفل عن ذلك). • تطرّقي إلى تعبيرات الطفل الصوتيّة وإلى حركته وأفعاله، ووسّعي ردّ فعلك وَفقًا لذلك. سيكرّر الطفل الأفعال التي تحظى بردّ إيجابيّ منك. • كُوني منتبهة وحسّاسة للأطفال، ووفّري لهم رعاية دافئة ومُجِبّة على الدوام، واستجيبي لاحتياجاتهم على وجه السرعة. • انتبهي إلى الإشارات التي تعبّر عن ضائقة، واستجيبي لها على الفور. • اِلفِتي انتباه الطفل إلى حضور الأطفال الآخرين في بيئته القريبة وإلى أفعالهم. • اسألي والدَي الطفل عن ألعاب التقليد التي يحبّها، والعبيها في الصفّ.	

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا			• تحدّثي مع الطفل عن الأشخاص القريبين منه، كأفراد أسْرته وأترابه. • احملي الأطفال بين ذراعيك، لأنّ اللمس المُراعي يساعد الطفل على بناء التعلُّق والثقة مساعَدةً جمّة. • استقبِلي الطفل ووالدَيْه بوجه بشوش عند قدومهم إلى الإطار ومغادرتهم له. استغِلّي أوقات الاستقبال والافتراق للتواصل مع الأهل وتبادل المعلومات معهم. • اِفتِي انتباه الأطفال عند وصول أَصدقائهم وعند مغادرتهم. • حضِّري الطفل كلاميًّا قُبَيْل كلّ إجراء تتّخذينه للعناية به (تبديل الحفّاظات والإطعام -وما شابه) والانتقالات. • نفِّذي تفاعلات لَعِب تشجّع الأطفال على التفاعل مع الكبار وتقليدهم، أو تقليد أصدقائهم.	

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا			• تواصَلي مع مبادَرات الطفل: كرِّري الأصوات التي يُصْدرها، وقُومي بوصف حركاته كلاميًّا، وأظهِري له أنّك تُصْغين له بكلّ جوارحك. • عندما تتفاعلين شخصيًّا مع أحد الأطفال في المجموعة، انتبهي إلى إشارات ونظرات سائر الأطفال من حولك. تواصَلي معهم بعينيك، واستجيبي وَفقًا لِما يحصل. • انتبهي إلى الحالة التي يفقد فيها الطفل الاهتمام، وإلى إشاراته أنّه بحاجة إلى محفِّزات أقلّ. • كُوني مدرِكة لوضعيّة جسمك عند التفاعل مع الأطفال (تقليص فرق الطول بينك وبين الطفل).	

التطوُّر العاطفي-الاجتماعيّ: الوعي والثقة بالنفس

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يطوّر إحساس الوعي للذات. • يشعر أنّه آمِنٌ ومحميّ داخل علاقة صحّيّة مع شخصيّات مُهِمّة تقوم برعايته. • يبني تعلُّقًا عاطفيًّا ذا مغزى بناءً على علاقة مألوفة، ومتينة، وآمنة، وعلاقة من ذاك النوع الذي يوفّر له الحماية. • يعبّر عن مجموعة متنوّعة من المشاعر ضمن علاقة إيجابيّة ودافئة ومتبادلة. • يستكشف محيطَهُ بثقة، في حضور شخص بالغ. • تعتريه مشاعر خجل ويعبّر عنها. • في بعض الأحيان، تعتريه مشاعر بالخشية والخوف من الغرباء، أو حيال حالات غير مألوفة. • يتعرّف على جزء أو أكثر من أجزاء جسمه. • يتعلّم أنّ لصوته ولأفعاله تأثيرًا على محيطه.	• ما هي الأصوات التي يُصْدِرها أطفال مختلفون، وماذا يقولون وماذا يفعلون للتعبير عن العواطف؟ (نحو: المتعة؛ الإثارة؛ الفرح؛ الحزن؛ الإحباط؛ الغضب). • كيف يتفاعل الطفل عندما يلتقي بمربّيته؟ • هل يبحث الطفل عن "إشارة اجتماعيّة"، أي عن نظرتك أو عن نظرة مربّية أخرى، عندما يكون الوضع غيرَ واضح أو مخيفًا بالنسبة له؟	• انتبهي إلى كلّ الأطفال في المجموعة، وامكثي في مكان يمكّنك من رؤيتهم جميعًا. • ساعِدي الأطفال في التعرُّف على أعضاء جسمهم وعلى أعضاء أجسام الآخرين. على سبيل المثال: أشيري إلى أنفك، وإلى أنف الطفل، وإلى أنف طفل آخر. ينسحب الأمر على سائر أعضاء الجسم المرئيّة الأخرى. رافِقي إشاراتك بتسمية أعضاء الجسم. • وفِّري للأطفال الصغار إمكانيّات للاختيار بالتلاؤم مع قدراتهم. • امنحي الأطفال فرصًا للمبادرة، وشجِّعيهم على الأمر خلال برنامج اليوم. رافِقي كلّ واحد في استقصائه المستقلّ للبيئة (المادّيّة والبشريّة)، في حضورك المباشر وفي الوصف اللفظيّ لأفعاله.	• ضعي مرايا على ارتفاع الأطفال الصغار، حتّى يتمكّنوا من رؤية انعكاسهم في المرآة. صِفي لهم ما يرَوْنه في المرآة (إضفاء المعنى) وتطرَّقي إلى ردود أفعالهم. • وفِّري إمكانيّة الاختيار: وفِّري خلال اللَّعب الحُرّ لُعَبًا ومحفّزات متنوّعة (كالدمى والمكعّبات والكرات -على سبيل المثال)؛ عند تناول الطعام، اعرضي على الأطفال أطعمة مختلفة ومتنوّعة (كالخضروات والفواكه -على سبيل المثال). • وفِّري للأطفال مساحة كافية للتحرُّك والتدحرج والشدّ، واستكشاف أنفسهم ومحيطهم بحرّيّة. • تفاعَلي مع ما يهمّ الأطفال، أو ما يريدون القيام به، من خلال عرض مجموعة متنوّعة من اللُّعَب، والأنشطة، والأناشيد، والقصص. انتبهي إلى الاختلافات بين الأطفال، وحاولي احترامها والتفاعل معها وَفقًا لذلك.

السنّ	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	• يتعرّف على نفسه في المرآة: يبتسم لنفسه؛ يلعب؛ يتحدّث مع نفسه أمام المرآة. • يسعى للحصول على موافقة مقدِّم الرعاية الأساسيّ في اللقاء مع الناس الذين لا يعرفهم، وفي الحالات غير المألوفة (الإشارات الاجتماعيّة). • يُظهِر تفضيلات مختلفة في النكهات. • يعرف الفرق بين أغراضه وأغراض الآخرين. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • قد يرغب في تناول الطعام بنفسه. • يَعْرف اسمه. • يستمتع بالعثور على أنفه وعينيه وبطنه في ألعاب التسمية مع شخص بالغ. • عند اللعب، يتحقّق في فترات متقاربة من وجود الشخص البالغ على مقربة منه. • يستخدم الإشارة بالأصبع والنظر للتعبير عن رغباته وتقاسُم اهتماماته. • يُشرِك شخصًا بالغًا للاستعانة به في تحقيق هدفٍ ما (على سبيل المثال: الوصول إلى غرض معيّن ليس في متناول يده). • يخشى من الأطعمة غير المألوفة.		• تحدّثي مع أطفالك حول صعوبة أو تساؤل يواجههم. على سبيل المثال: أين فردة الحذاء الثانية؟ ماذا حدث للجوارب؟ ماذا حدث لسامر؟ انتبهي ما إذا كانوا بحاجة إلى مساعدتك في حلّ المشكلة. • خصِّصي وقتًا لإجراء محادثة مع أهل الأطفال، من أجل التوصُّل إلى تفاهم واتّفاق حول طرق الردّ الملائمة لتعبيرات الأطفال العاطفيّة. ثمّة أهمّيّة كبيرة للتنسيق بين المنزل والإطار التربويّ.	• قدِّمي للأطفال الصغار في مجموعة صغيرة كُتُب صور وأناشيدَ وقصصًا يركّز محتواها على مجموعة من العواطف، نحو: أنا سعيد؛ أنا حزين؛ أنا غاضب. رافِقي تأمُّل الصور وقراءة القصص بتسمية المشاعر التي تتجسّد فيها، وتوسَّعي عند الحاجة.

التطوُّر العاطفيّ -الاجتماعيّ: الوعي والثقة بالنفس

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	خصائص تطوُّريّة • يتبنّى خيارات قد تتحدّى قدراته عندما يشعر أنّ البالغين يضمنون سلامته. • يستكشف بيئته عندما تتوافر لديه علاقة وثيقة مع شخص بالغ يتفاعل معه ويكترث لأمره. • يطوّر الثقة بقدراته الفرديّة. • يبدأ في الفهم أنّ تفكيره يختلف عن تفكير الآخرين. • يعبّر عن إحساس ذاتيّ كفرد قائم بذاته. • يستمتع وينفعل في كلّ مرّة يكتشف فيها قدرات ذاتيّة. • يلعب لعبة "كأنّ" مع اللُّعَب.	• ما هي التحدّيات التي يضعها أطفال مختلفون لأنفسهم؟ (على سبيل المثال: التسلُّق على كرسيّ مرتفع؛ الدوران حول الكرسيّ؛ الجلوس عليه). • كيف يكتسب أطفال مختلفون الثقةَ بالنفس أثناء تأقلمهم مع الإطار التربويّ؟ على سبيل المثال: كيف يفترق الأطفال عن والديهم؟ هل يجدون أمورًا يهتمّون بها في بيئتهم المادّيّة والاجتماعيّة؟ هل يبادرون إلى لعبة أو إلى استكشاف؟ هل يلجأون إلى شخص بالغ للحصول على المساعدة؟ هل يبكون في كثير من الأحيان خلال النهار؟ • مع أيّ من الأطفال الآخرين لديهم علاقة صداقة وَ/أو صراع؟ • على أيّ نحوٍ يعبّر أطفال مختلفون عن علاقة قرب وَ/أو عن عاطفة وتجاه طفل/أطفال آخر/ين؟	• كي يتمكّن الطفل من استكشاف بيئته، تأكّدي من مكوث مقدِّم رعاية يعرفه ويثق به على مقربة منه، كي يشكّل هذا الأخير "قاعدة آمنة" بالنسبة له. • العبي أمام الأطفال لعبة "كأنّ" كي يحذوا حذوك. • شارِكي الأطفال (بالكلام وبتعابير الوجه) متعتهم عندما يبادرون، ويقومون بأمور من أجل أنفسهم. شجِّعي مثل هذه المبادرات من خلال توفير الشعور بالمقدرة. • صِفي أفعال الأطفال، وتجاربهم، وإحباطاتهم، ونجاحاتهم، وأَضْفي عليها معنًى. امنحي شعورًا بالمقدرة على المجهود الذي بُذِل، وبأنّ الأمر يستحقّ هذا الجهد. • إلى جانب إدراك أهمّيّة تشجيع الاستكشاف والشعور بالتحكُّم بالأمور لدى الأطفال، كُوني مدركة للمَخاطر المحتمَلة التي تترتّب عن ذلك.	• وفِّري للأطفال (بمن في ذلك الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصّة) إمكانيّة الحصول على خيارات والتعبير عن تفضيلات في ما يتعلّق بهُويّة البالغ الذي يقدّم الرعاية، وفي ما يتعلّق بالأنشطة، وأوقات النوم والأكل، شريطة أن يكون ذلك في إطار البرنامج اليوميّ المقبول. • امنحي اللَّعب الحُرّ الوقتَ، في مجموعات صغيرة، وهو وقت يُسمَح فيه للأطفال باختيار موادّهم الخاصّة، واختيار زملائهم في اللعب، والتصرُّف باستقلاليّة قَدْر الإمكان. أَضْفي على أفعالهم معنًى، وتوسَّعي وَفْقًا لذلك. • اعرضي صورًا التُقطت للمربّيات وهنّ في الصفّ، حتى يمكّن الأهلُ الطفلَ من مشاهَدة صورة من ستعتني به اليوم. • اعرضي صور الأطفال وعائلاتهم في مكان يستطيع الأطفال الوصول إليه، بحيث تتوافر لكلّ طفل فرصة التذكُّر، والتواصل، والتحدُّث عن نفسه وعن عائلته بمساعدة شخص بالغ.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	**أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يستكشف أغراضًا وألعابًا جديدة ولكنّه يتحقّق من وجود شخص بالغ مألوف، أو يسعى إلى الحصول على موافقة شخص بالغ مألوف يشكّل "قاعدة آمنة" عندما يحتاج إليه. • يريد أن ينفّذ الأمور باستقلاليّة، ويقول "لا" لشخص بالغ. • يوجّه التعليمات للآخرين (على سبيل المثال: اجلس هنا!) • يبدأ في استخدام أسماء الضمائر: "أنا"؛ "أنت"...		• شجِّعي الأطفال الصغار على التعامل بلطف في ما بينهم، وأن يعبّروا عن الاهتمام بالآخَر (على سبيل المثال: "سليم يبدو حزينًا جدًّا. دعونا نذهب إليه ونرى كيف حاله"). • أثناء الوجبة، مكِّني الأطفال الناضجين أن يقرّروا لوحدهم ما إذا كانوا يريدون تناول الطعام بأيديهم، أو باستخدام ملعقة أو شوكة. • شجِّعي الوعي الذاتيّ لدى الأطفال الصغار من خلال طرح أسئلة بسيطة، نحو: هل تريد تناول المزيد من الطعام؟ • كُوني مدرِكة للفروق الثقافيّة في توجُّهات الأهل وتوقّعاتهم من طفلهم. جِدِي وقتًا لإشراك الأهل بالمعلومات، وَصِفي واشرحي العمل التربويّ الذي يجري في الإطار، وأصغي إلى الأهل، وتأكّدي من أنّ التواصل متبادل، وأنّك كذلك تتلقّين معلومات منهم.	• التقطي صورًا لأنشطة الأطفال خلال النهار، وتحدَّثي إليهم أثناء تأمُّل الصور بشأن أفكارهم ومشاعرهم أثناء النشاط. • خصِّصي وقتًا إضافيًا لمساعدة الأطفال في الانتقالات، من خلال عرض أنشطة لفترة الانتقال: تصفُّح الكتب أو المجلّات وما إلى ذلك، أو عن طريق إشراك الأطفال الصغار في الأنشطة التي تصاحب الانتقال. ومن خلال القيام بذلك، سيصبح الانتقال في حدّ ذاته نشاطًا (على سبيل المثال: تنظيف الطاولة بعد الوجبة؛ ترتيب الطاولة قبل الوجبة).

التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: الوعي والثقة بالنفس

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يواصل تطوير رغبته في تحقيق الاستقلاليّة، والتحكُّم بزمام الأمور. • يبدأ في التصرُّف بحزم وثقة بالنفس بينما تجري ملاءَمة توقُّعات مقدِّمي الرعاية وَفقًا لقدراته. • يبدأ في التعرُّف على المخاطر ومعرفة الطرف الذي عليه أن يتوجّه إليه طلبًا للمساعدة. • يبدأ في تطوير قدرة تقييم ذاتيّة (جيّد؛ سيّئ؛ جميل). • يشعر بالفخر على ضوء إنجازاته وأدائه. • يُظهِر بوادر قدرة على الضبط الذاتيّ. • يفهم الرسائل الثقافيّة حول من هو، وما المتوقَّع منه. • يتعرّف على ستّة أعضاء أو أكثر من أعضاء جسمه، ويسمّي بعضها على الأقلّ.	• كيف يتحسّس أطفال مختلفون للأمور التي تثير اهتمامهم، أو يعبّرون عن قلقهم من الأمور التي يخشَوْنها؟ • كيف يبني أطفال مختلفون علاقات مع أطفال آخرين؟ • كيف يعبّر أطفال مختلفون عن رغباتهم وتفضيلاتهم؟	• صِفي أفعال الأطفال الصغار وتجاربهم، وإحباطاتهم ونجاحاتهم، وأَضْفي عليها معنًى. امنحي شعورًا بالقدرة على الجهد الذي بذله الطفل، وعلى جدارة هذا الجهد. • كُوني مدرِكة أنّ الاهتمام الذي يبديه الأطفال ببيئتهم قد يستمرّ لفترة قصيرة أو طويلة من الزمن، كما أنّ الأولويّات لديهم قد تختلف من طفل إلى آخَر. • احترِمي القرارات التي يتّخذها الأطفال وادعميها. • تحدّثي مع الأطفال عن مشاعرهم ومشاعر أصدقائهم، باستخدام مفردات، نحو: سعيد؛ حزين؛ لطيف؛ غير لطيف. • تحدّثي مع الأطفال بشأن الخيارات التي اتّخذوها، وساعِديهم على الفَهْم أنّ الاختيار الذي اتّخذوه يعني التخلّي عن خيار آخَر. • اخلقي علاقة إيجابيّة مع الأهل من خلال الإصغاء والتزويد بالمعلومات والدعم.	• اهتمّي بطرح تحدّيات على الأطفال الصغار توفّر لهم فرصة خوض تجربة النجاح. لائمي بين التحدّي والقدرة الفرديّة لدى كلّ طفل. • أَجْرِي حِوارًا مع زميلاتك في طاقم العمل، ومع أهالي الأطفال، بشأن التجارب التي يخوضها الأطفال، وبشأن أدائهم وتعاملهم مع الأنشطة التي تقدَّم لهم، وتعاملهم مع مقدِّمي الرعاية والأطفال في المجموعة. خطِّطي الأنشطة المستقبَليّة للمجموعة ولكلّ طفل كفرد بالاستناد إلى الحِوار مع أفراد الطاقم والأهل. • وفِّري للأطفال في مجموعة صغيرة أنشطة متنوّعة، كي يخوضوا تجارب وفعّاليّات متنوّعة باستخدام تنويعة من المحفِّزات والموادّ.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**أمثلة على السلوكيّات النموذجيّة** • يفترق بسهولة أكبر عن مقدِّم الرعاية الأساسيّ عند تلقّي الدعم والتشجيع من شخص مألوف. • يعبّر عن تفضيلاته، وعمّا يعنيه. يقول ما يريد أو لا يريد. الكلمات شائعة في الحديث: "لا"؛ "أنا"؛ "هذا لي". • يستخدم اسمه وأسماء أشخاص آخرين.		• كُوني متنبّهة للاختلافات الثقافيّة في توجُّهات الأهل وتوقُّعاتهم من الطفل. • جِدي وقتًا لإشراك الأهل بالمعلومات، وصِفي واشرحي العمل التربويّ الذي ينفَّذ في الإطار. أَصغي إلى الأهل، وتأكّدي من أنّ التواصل متبادل، وأنّك أيضًا تحصلين على معلومات من الأهل. • أَشرِكي الأهل في المعلومات وتبادَليها معهم (يفضَّل ألّا يحصل الأمر على مَسْمع من الطفل) حول التحدّيات التي تواجه أطفالهم، وذلك ابتغاء تعزيز ثقتهم في الحالات التي يشعرون فيها بعدم اليقين كأهل. • شجِّعي الأطفال على اعتبار الشخص البالغ الذي يهتمّ بهم مَصْدرًا للدعم وشريكًا في التعلُّم. • شجِّعي الأطفال على تأمُّل أصدقائهم والإصغاء إليهم والتعلُّم منهم. • انتبهي إلى الأطفال الذين يُبدون اهتمامًا واستعدادًا لبدء الفطام من الحفّاظات واستخدام المرحاض. لائمي لكلّ طفل شخصيًّا أوقاتَ استخدام المرحاض. • علِّمي الأطفال استخدام الأغراض والموادّ المتوافرة في البيئة التربويّة، وآمِني بقدرتهم على القيام بذلك لاحقًا على نحوٍ مستقلّ.	• وفِّري وقتًا للّعب الحُرّ في مجموعات صغيرة، وهو الوقت الذي يُسمح فيه للأطفال باختيار موادِّهم الخاصّة، وزملائِهم في اللعب، وبالتصرُّف على نحوٍ مستقلّ قَدْر الإمكان. أَضْفي معنًى على أفعالهم وتوسَّعي وَفْق المقتضيات. • زوِّدي الأطفال بكتب حول موضوع العواطف. • ضعي الألعاب والكتب والموادّ في متناول الأطفال الصغار، اعتمادًا على حجمهم وقدراتهم، حتّى يتمكّنوا من اتّخاذ الخيارات على نحو مستقلّ.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا			• كُوني مدرِكة للتفسير الذي تمنحينه لبعض سلوكيّات الأطفال، والتي قد تفسَّر بأنّها سلبيّة. حاولي الردّ على نحوٍ إيجابيّ، من خلال فهم دوافع الأطفال واحتياجاتهم التطوُّريّة. • كُوني متاحة للأطفال عند تعامُلهم مع حالات جديدة، ومُدّي لهم يد المساعَدة. • شجِّعي اللَّعب الخياليّ لدى الأطفال. يساعد هذا النوع من اللَّعب الأطفالَ على التعبير عن مشاعرهم. • تابعي ووثِّقي إنجازات الأطفال الشخصيّة، تلك التي تعكس تقدُّمًا كبيرًا وتطوُّرًا على امتداد الوقت. ربّما نجح أحد الأطفال في صعود جميع درجات السلَّم على المزلقة (السحسيلة) والتزلّج عليها بقواه الذاتيّة؛ وربّما بدأ آخَر في الانضمام إلى اللعبة مع الأصدقاء عن طِيب خاطر. شجِّعي الأطفال وامنحيهم شعورًا بالكفاءة، مع شرح لكلّ طفل صغير وَفقًا لتقدُّمه. • يختلف الأطفال في درجة ثقتهم بأنفسهم. شجِّعي كلّ طفل وثمِّني جهوده في سبيل زيادة ثقته بنفسه. • تبادَلي الحديث مع أهل الأطفال بشأن شعور الثقة بالنفس لدى أطفالهم في الحالات المختلفة.	

التطوُّر العاطفيّ -الاجتماعيّ: الوعي والثقة بالنفس

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يُظهِر ثقة متزايدة في الحالات الجديدة. • يستطيع اختيار المحفِّزات والموادّ والأنشطة، لكنّه يحتاج إلى مساعدة في بعض الأحيان. • يتحدّث بحرّيّة عن عائلته وعن البيئة المحيطة به. • يجد متعة في اكتساب مهارات أكثر تعقيدًا. • يتوافر لديه شعور بالهُويّة الذاتيّة: قادر على وصف وتمييز نفسه جسديًّا على نحوٍ ملموس ("أنا طفل")، ومن الناحية العاطفيّة ("أحبّ اللّعب مع عامر"). • يفهم نوايا الآخرين. **أمثلة على السلوكيّات النموذجيّة** • يستمتع بكلمات الثناء على أعماله. • يستمتع عندما يتحمّل مسؤوليّة عن أداء المهامّ. • يبدو أكثر انفتاحًا على الغرباء، ويشعر بمزيد من الثقة في المواقف الاجتماعيّة الجديدة. • يَصِف مشاعره. • يتحدّث إلى الأطفال الآخرين أثناء اللعب، ويتحدّث بحرّيّة عن عائلته وعن البيئة المحيطة به. • لديه ثقة بالنفس في أن يطلب المساعَدة من البالغين.	• كيف يعبّر أطفال مختلفون عن احتياجاتهم، وكيف يعبّرون عن ثقتهم بأنفسهم؟ مع من يتقاسمون احتياجاتهم؟ (مع الزملاء؟ مع البالغين؟). • الطرق التي يتحدّث بها أطفال مختلفون، ويصفون (بل حتّى يبالغون)، ويشركون الآخرين بما يَحْدث في منازلهم وفي محيطهم المباشر.	• تنسحب جميع الأقوال التي وردت في جدول الفئة العمْريّة السابقة على هذه الفئة العمْريّة، وبالإضافة إلى ذلك: • شجِّعي على استخدام التعابير التي تعبّر عن العواطف، نحو: "غاضب"؛ "متفاجئ". • شجِّعي الأطفال على التحدُّث عن منازلهم، وعن بيئتهم القريبة، وأن يُبدوا اهتمامهم بما يتحدّث عنه أصدقاؤهم. • اضمني حصول الأطفال الذين لغتهم الأمّ ليست العبريّة على فرص للتعبير عن أنفسهم، من وقت إلى آخَر، بلغتهم الأمّ. • مكّني الأطفال من التعبير عن أفضل ما لديهم، من خلال تقدير مَكامن قوّتهم وقدراتهم. كُوني متيقّظة لمَكامن القوّة هذه في سلوكيّات الأطفال. عبِّري عن تقديرك من خلال التشجيع ومنع الشعور بالقدرة، وشرح الأمر كلاميًّا.	• تنسحب جميع الأقوال التي وردت في جدول الفئة العمْريّة السابقة على هذه الفئة العمْريّة، وبالإضافة إلى ذلك: • أَفْرِدي حيّزًا للتمثيل الدراميّ بما يشمل أغراض تمثيل متنوّعة تمثّل التنوُّعَ الثقافيّ. • مكّني الأطفال في مجموعة صغيرة، وحيثما أمكن، من المشاركة في رعاية الحيوانات (نحو: إطعام الأسماك أو الهامستر؛ الاعتناء بالنباتات بسقايتها وإزالة الأعشاب الضارّة).

الفصل الثالث: تطوُّر التواصل واللغة

مقدّمة

التواصل واللغة بالنسبة للأطفال

- منذ الطفولة، تشكّل القدرةُ على التواصل ضرورةً بالنسبة للأطفال، كي يشاركوا وينخرطوا في المجتمع الذي يعيشون فيه، وكي يصبحوا جزءًا منه.
- يساعد التفاعل والتواصل مع الآخرين الأطفالَ على بناء وتطوير العلاقات الاجتماعيّة التي تسهّل بناء الصداقات، وتسهّل التعبير عن التعاطف، وتقاسُم العواطف.
- كي يكون الرُّضّع والأطفال الصغار مَهَرة في التواصل، من الضروريّ أن يكبروا جنبًا إلى جنب مع أشخاصٍ مهمّين بالنسبة لهم، أشخاصٍ يتواصلون معهم على قاعدة علاقات دافئة تسودها المودّة والحبّ (كالوالدين ومقدّمي الرعاية -على سبيل المثال). في الأطر الجماعيّة، يطوّر الأطفال علاقة ثقة مع مقدِّمة الرعاية، التي يَعْرفونها، وتُعَدّ شخصيّة مُهِمّة بالنسبة لهم.
- يتفاعل الأطفال مع مختلف الأصوات بطرق مختلفة، بل إنّهم في سنّ مبكّرة جدًّا يتنبّهون لأنماط من النغمات والأصوات. يتعلّم الأطفال التحدُّث من خلال فهم الكلام الذي يوجَّه إليهم.
- يستخدم الرُّضّع والأطفال الصغار أصواتهم للتواصل وللإشارة إلى احتياجاتهم، وإلى ما يشعرون به. بهذه الطريقة يبنون هُويّتهم وشخصيّتهم.
- يفهم الوالدان وأفراد الأسْرة المقرَّبون الطرق التي يتواصل بها الرُّضّع والأطفال الصغار بسهولة، ويمكنهم في المعتاد تفسيرها للآخرين.
- يتعلّم جميع الأطفال بأفضل طريقة ممكنة من خلال التجارب والأنشطة التي تنطوي على إشراك جميع الحواسّ: الموسيقى؛ الحركة؛ الرقص؛ الأناشيد /الأشعار؛ المحفوظات. كلّ هذه النشاطات تسهم كبيرَ إسهامٍ في تطوير لغة الأطفال.

أهداف البرنامج التطوُّريّ في هذا المجال

- توفير الفرص للأطفال لخوض التجارب في بيئة غنيّة من الناحية اللُّغويّة.
- تطوير الثقة للتعبير عن الذات.
- تطوير مهارات التعبير عن الذات، والإصغاء، والتكلُّم، والتواصل والتحادث في شتّى الحالات.

مواضيع فرعيّة

في مجال الاتّصال وتطوير اللغة، ثمّة ثلاثة مواضيع فرعيّة وَفْقًا للأهداف المذكورة أعلاه، وتظهر في الجداول لاحقًا في الفصل. هذه المواضيع هي:

- الإصغاء والانتباه؛
- الفهم؛
- التكلُّم.

مبادئ في التطبيق الملاءَم للممارَسة التربويّة - الرعائيّة في مجال التواصل واللغة

علاقات ذات جودة

- ساعِدي الأطفال على التعبير عن الأفكار والتصوُّرات والمشاعر وتوصيلها، وعلى بناء علاقات مع البالغين والأطفال الآخرين.
- وفِّري للأطفال فرص تقاسم مجموعة واسعة من القصص، وكتب المعلومات والموسيقى والأناشيد والقصائد، والاستمتاع بها.
- شخِّصي أيّ صعوبة واجَهَها الطفل في تطوُّره اللُّغويّ، وتصرَّفي وَفْق ما يستوجب الأمر.

بيئة (مادّيّة وبشريّة) تتيح المبادَرات والتعلُّم والتطوُّر

- خطِّطي بيئة غنيّة بالكتب والصور والموسيقى تعكس اهتمامات الأطفال المختلفة، وتراعي خلفيّاتهم العائليّة والثقافيّة. شجِّعي الأطفال على التجريب، وعلى التعبير عن أنفسهم وتقاسم تجاربهم مع لِدَاتِهِم (مَن هُمْ في مِثل سنّهم) ومع البالغين.
- ساعِدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة على التواصل من خلال أنظمة الاتّصالات البديلة.
- وفِّري الفرص للأطفال (ووفِّري لهم وقتًا كافيًا) كي يطوّروا لغة محكيّة من خلال المحادثات المستمرّة في ما بينهم، وبينهم وبين البالغين، على المستوى الفرديّ أو في مجموعة صغيرة.
- شجِّعي الأطفال على المبادَرة لإجراء محادثات، واحترمي حاجتهم إلى التفكير بين الكلمات والجُمَل، وخصِّصي الوقت لذلك، وساعِدي الأطفال على تطوير محادثة متبادلة. تذكّري أنّ لكلّ طفل وتيرته الطبيعيّة الخاصّة.
- كُوني مدرِكة ومُراعِية لاحتياجات الأطفال الذين لا تشكّل العبريّة لغتهم الأمّ؛ وساعِديهم -إذا استدعت الحاجة ذلك-على استخدام كلمات تعرفينها من لغتهم الأمّ. كُوني على اتّصال وثيق بالأهل كي تتعرّفي على اللغة والثقافة في منزلهم، وتواصَلي -إذا لزم الأمر- مع المهنيّين المتخصّصين في العمل مع الأطفال الثنائيّي اللغة.
- رافِقي تجارب مختلفة يخوضها الأطفال خلال البرنامج اليوميّ، وذلك من خلال الدعم الكلاميّ. في الإمكان مرافَقة هذه التجارب وإثراؤها بأغاني اللَّعب والحركة، وترديد المحفوظات، وتمثيل الأدوار.
- كُوني حسّاسة تجاه الطرق المختلفة التي يعبّر بها الأطفال عن أنفسهم بطريقة غير كلاميّة، وشجِّعيهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وإيصالها عَبْر مجموعة واسعة من طرق التعبير، نحو: الكلام؛ الحركة؛ الإبداع؛ الرقص؛ الأغاني.
- تحدَّثي إلى الأطفال، وشجِّعيهم على التواصل، وأَشْرِكيهم في المحادثة كشركاء.
- نَمّي وعي الأطفال لوجود اللغات الأخرى غير العربية، ولوجود أنظمة اتّصال أخرى، كطريقة برايل ولغة الإشارات -على سبيل المثال.

تطوُّر التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يتواصل بطرق متنوّعة، بما في ذلك البكاء والغرغرة والتمتمة. • يستمع، ويلاحظ، ويستجيب لنبرات الصوت ونغمات الأصوات. • يسترخي أو يتأهّب كردّ فعل على صوت الكلام. • يُصْدِر أصواتًا ويردّ، كجزء ممّا سمعه، أو كجزء من محادثة، عند التفاعل اجتماعيًا مع البالغين أو الأطفال الآخرين في محيطه المباشر. • يستصعب مواصلة التركيز بحافز معيّن عندما يظهر حافز آخر. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يقوم بإدارة رأسه صوب مَصْدر صوت مألوف. • يَجُول بنظره بين غرض وآخر. يحوّل انتباهه نحو حافز جديد (على سبيل المثال: نحو شخص عابر). • يردّ بابتسامة، ونظرة، وحركة عند التفاعل مع البالغين والأطفال. • ينظر إلى الشخص الذي يتكلّم، لكنّه يتوقّف عن الردّ إذا أدار المتكلّم نظراته بعيدًا عنه (يترُك).	• كيف يردّ أطفال مختلفون على محاولات التواصل معهم: الانتباه إلى المتكلّم، والانتباه إلى أصوات اللغة الأمّ (إذا كانت تختلف عن تلك التي يتحدّثون بها في الإطار). • الطرق المختلفة التي يتفاعل بها الأطفال مع البالغين ومع الأطفال الآخرين في محيطهم، والحالات التي تظهر فيها هذه السلوكيّات. • أيّ النغمات تهدّئ الأطفال، وأيّ منها تجعلهم متيقّظين؟ انتبهي إلى الاختلافات بين الأطفال.	• يخلق القرب الجسديّ والاتّصال البصريّ واللمس والنطق فرصًا لبدايات تحادث بين البالغين والأطفال، وبين طفل وآخر. • شجِّعي اللعب، وأخْذ الأدوار، والتفاعل، بما في ذلك لعبة " كوكو" (لعبة اختفاء وظهور بسيطة)، والجمل المسجوعة. • استخدِمي تغييرات النبرة في صوتك لتشجيع الأطفال على التركيز والإصغاء. • رُدّي على مساعي الأطفال للتواصل، ورافِقي الأمر بتعبير عاطفيّ إيجابيّ. • أَجْرِي محادثة تمتمة "ذهابًا وإيابًا"، مع طفل واحد في كلّ مرّة. • كرِّري الأصوات والكلمات والجمل القصيرة، حتّى يتمكّن الأطفال من التعرُّف عليها وتمييزها. • استجيبي لمبادرات التواصل من قِبَل الأطفال وتكرارها؛ أديري حديثًا متبادلًا. • اطلبي من الأهل أن يصفوا طريقة تواصلهم مع طفلهم، وأن يشيروا إلى اللغة التي بها يفعلون ذلك. • تعلَّمي واستخدِمي بعض الكلمات الرئيسيّة من اللغة الأمّ لدى لأطفال الذين لا تشكّل العبرية لغة المحادثة في منازلهم.	• غَنّي أناشيد /أشعارًا وردِّدي محفوظات، كجزء من الروتين اليوميّ. • اعرضي صورًا تعبّر عن الطريقة التي يتواصل فيها الأطفال مع البالغين، ومع الأطفال من حولهم، وأَشْرِكي بها الأهل. • ردِّدي محفوظات وأناشيد /أشعارًا، وقُصّي قصصًا تُميِّزُ ثقافات ولغات أهالي الأطفال في الإطار. • شجِّعي الأهل على إحضار تسجيلات للأصوات المهدِّئة والتهويدات (التهاليل) باللغة المستخدَمة في البيت لمساعَدة أطفالهم على الاسترخاء عندما يكونون متعَبين، أو في حالة من الضيق. • اقرأي القصص عندما يستلقي الأطفال للنوم أو في أوقات أخرى من الهدوء. • عند قراءة قصّة أو أنشودة للطفل، اشرحي النصّ وتوسَّعي فيه بكلمات يفهمها. إنّه يفهم العديد من الكلمات وإن كان لا يزال غير قادر على التكلُّم. • تأكّدي من أنّ الصفّ هادئ بما يكفي لتمكين الأطفال من الإصغاء إلى الكلام.

تطوُّر التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يستمتع بإسماع مجموعة واسعة من الأصوات والاستماع إليها. • يتعمّد التركيز لفترات قصيرة من الزمن على غرض معيّن أو نشاط اختاره بنفسه. • مع بداية اكتساب اللغة، يبتكر كلمات خاصّة به. • يفهم المئات من الكلمات، أكثر بكثير من تلك التي يتحدّثها (الفهم يسهّل عمليّة الإصغاء). **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يحرّك ويهزّ كامل جسمه عند سماع الأصوات التي يحبّها، كالموسيقى والإيقاعات.	• النغمات والأصوات التي يحبّ الأطفال سماعها وإسماعها. • العلامات أو الكلمات التي يتفوّه بها الرُضّع والأطفال الصغار بغية التواصل مع البالغين والأطفال الآخرين في محيطهم حول ما يريدون، وما يحبّون أو لا يحبّون. • الثروة اللغويّة التي يملكها مختلف الرُضّع والأطفال الصغار في اللغة المحكيّة في الإطار وفي اللغة الأمّ كذلك. في أيّ الحالات يستخدم الأطفال اللغة المحكيّة في الإطار، وفي أيّ الحالات يستخدمون اللغة الأمّ؟ • هل يصغي الطفل إلى محادثة بينك وبين والدة الطفل أو والده، إلى حدّ أنّه يحاول «الاندماج» فيها؟	• أظهِري اهتمامًا كبيرًا بالتواصل من جانب الأطفال. حاولي توجيه انتباهك إلى الرسائل المختلفة التي يريد الأطفال نقلها. • تطرَّقي إلى محاولات الأطفال التواصل مع البالغين والأطفال الآخرين في بيئتهم وتوسَّعي بشأنها. • استخدِمي الإيماءات غير اللفظيّة عند التواصل مع الطفل. • حاولي المبادرة إلى القيام بتواصل كلاميّ مع الأطفال، واجذبي اهتمامهم من خلال الاتّصال البصريّ والتنويع في نبرة الصوت. • تحدَّثي إلى الرُضّع والأطفال الصغار حتّى عند العناية بهم. استمِعي إلى ما يقولونه من خلال إسماع الأصوات أو الإيماءات أو الكلام. • تعرَّفي على التحيّات المتعارَف عليها في صفوف الأهل من الثقافات الأخرى، وعلى كيفيّة التعبير عنها. • تعرَّفي على جميع اللغات التي يتحدّث بها أفراد الطاقم والأهل والأطفال، وثَمِّني أهمّيّتها. • تحدّثي إلى الأهل، واجمعي معلومات عن الكلمات الشخصيّة التي تميّز طفلهم. • أَصغي إلى كلّ طفل باهتمام.	• جميع الأقوال في جدول الفئة العمْريّة السابقة تنسحب على الفئة العمْريّة الحاليّة.

تطوُّر التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	**خصائص المرحلة التطوُّريّة** • يفهم الجمل البسيطة. • يتفوّه ببعض الكلمات المترابطة، أو بجُمَل بسيطة. • يتمحور انتباه الطفل على حافز واحد عندما يصبّ انتباهه على فعل محدَّد اختاره. كي يتمكّن الطفل من التركيز على الفعل، يجب عليه أن يتجاهل أيّ حافز خارجيّ لا علاقة له بالفعل. • يميّز بين مختلف النغمات والأصوات. • يجد متعة في الإصغاء إلى القصص والجُمَل المسجوعة والإيقاعات. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • عند التوجُّه إليه وهو صابٌّ كلّ اهتمامه في فعل معيّن، يبدو وكأنّه لا يسمع. • يعبّر عن انتباهه من خلال مساعيه للمشارَكة، ومن خلال إسماع الأصوات والكلمات أو في فعل أمر معيَّن.	• ردود فعل أطفال مختلفين على تشغيل الموسيقى، وعلى الجُمَل المسجوعة، وعلى القصص. • ردود فعل الأطفال المختلفة على مساعي البالغ صَبّ اهتمامهم في الكبير أمرٍ ما. • الاختلافات الشخصيّة بين الأطفال الصغار في الإصغاء، وفي تشتيت انتباههم بواسطة محفِّزات خارجيّة. • كيف يستخدم الأطفال الصغار لغة الجسد والإشارات والكلمات المختلفة من أجل نقل رسائل إلى البالغين والأطفال الآخرين؟ • المعاني المختلفة التي يعبّر عنها أطفال مختلفون من خلال استخدام الكلمات. • «أغلاط إبداعيّة» في اللغة يعبّر عنها أطفال مختلفون. • الحالات التي يستخدم فيها أطفال مختلفون لغتهم الأمّ، وهي ليست اللغة المحكيّة في الإطار (في أوقات الضيق والحماسة).	• تعرَّفي على قدرة الأطفال، وقدِّري الجهود التي يبذلونها عندما يستمعون إلى كلمات أو جُمَل جديدة، ويعبّرون عن فهمهم لها. • رَدِّدي جُملًا وأقوالًا مسجوعة مرارًا وتكرارًا، كي يتعرّف الأطفال على الإيقاع ويتعلّموا الكلمات. شجِّعي الأطفال على الإصغاء، وعلى الانضمام إليك. • شجِّعي الأطفال على الاستماع إلى الأصوات، وتجريبها، وتقليدها. • تحدَّثي بوضوح، من خلال جذب انتباه الأطفال، وكرِّري الكلمات التي يحاولون نطقها. • اِلْفِتي انتباه الأطفال إلى النغمات التي يسمعونها عند قراءة كتاب (كالكلمتين "زجاجة" وَ "ثعبان" وغيرهما). • أَشرِكي الأهل في "الأغلاط اللُّغويّة الإبداعيّة" التي تَصْدر عن أطفالهم.	• خطِّطي أنشطة في مجموعة صغيرة لتشجيع الأطفال على الاستماع إلى النغمات والأصوات، والتفريق بينها، نحو: أصوات الحيوانات؛ المرْكَبات؛ الآلات الموسيقيّة؛ الأغراض. • شجِّعي الأطفال الصغار على تحديد مَصْدر الصوت، وتوسَّعي وَفْقًا لسنّ الأطفال وقدرتهم على التركيز.

تطوُّر التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه

السنّ	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يُظهِر اهتمامًا باللعب بالأصوات، وبالأناشيد أو الأشعار، وبالنثر المسجوع. • يستصعب الانتباه في آنٍ واحد إلى محفِّزَيْن مختلفَيْن (على سبيل المثال: محفِّز سمعيّ ومحفِّز بصريّ مختلف). لا يستطيع الانتقال إلى فعل آخَر إلّا إذا وجَّهَ الانتباه الكامل إلى الفعل الجديد. مناداته باسمه تساعد على توجيه الانتباه. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يستمع باهتمام إلى صوت شخصٍ بالغ يقرأ قصّة. • يتعرّف على الأصوات المألوفة ويتفاعل معها. على سبيل المثال، عندما يسمع طَرْقًا على الباب سيحوّل نظره ويتّجه نحو الباب.	• كيف يتفاعل أطفال مختلفون مع تشكيلة الأصوات والنغمات في محيطهم (نحو: الحيوانات؛ الريح؛ المطر؛ الطائرات؛ التراكتورات؛ السيّارات). • الطرُق المختلفة التي يصغي بها الأطفال إلى أسئلة البالغين، ويردّون عليها. • الطرق المختلفة التي يصغي بها الأطفال بعضهم إلى بعض، ويردّون على طلب أو سؤال طفل آخَر. • الطرق المختلفة التي يندمج بها الأطفال في المحادثة مع أطفال آخرين.	• كرِّري مرّة تلو مرّة محفوظات ونصوصًا مسجوعة مع تغيير الإيقاع والنبرة. شجِّعي الأطفال على المشارَكة، وصُبّي اهتمامهم على كلمات وأصوات معيَّنة. • اخلقي تفاعلًا متبادلًا مع طفل واحد في كلّ مرّة. • شجِّعي الأطفال على تعلُّم أسماء أصدقائهم. • شجِّعي أهالي الأطفال من ثقافات مختلفة على تقاسُم محفوظات وأناشيد / أشعار تمثّل ثقافتهم مع سائر الأطفال. • شجِّعي الأطفال على أن يستمع بعضهم إلى بعض. • وجِّهي انتباه الأطفال وتركيزهم إلى ضوضاء من الخارج تنبعث من أدوات عمل أو أصوات تُصْدرها الحيوانات. توسَّعي بشأن موضوع أصوات لغة الحيوانات المختلفة.	• اعملي على تقليص ضوضاء الخلفيّة إلى الحدّ الأدنى، ممّا يسمح للأطفال الصغار بالتركيز على أنشطتهم. • أَسمِعي الموسيقى لفترات قصيرة من الزمن، ولغرض محدَّد. • استخدِمي الدمى، وغيرها من الأغراض، من أجل جذب انتباه الأطفال وتشجيعهم على الإصغاء والتفاعل أثناء إلقائك الأناشيد /الأشعار أو قراءتك لقصّة أو محفوظات.

تطوُّر التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يستمع إلى القصص باهتمام متزايد وبمزيد من التذكُّر لمحتوياتها. • يستمع إلى الآخَرين (وجهًا لوجه، أو في مجموعة صغيرة) عندما تثير المحادثة اهتمامه. • بمقدوره الامتثال للتعليمات (إذا لم يكن مركّزًا على نشاط اختاره هو بنفسه). • بمقدوره توزيع الانتباه بين محفِّزَيْن من مَصدرَيْن مختلفَيْن، دون الحاجة إلى شخص بالغ يساعده على توجيه إصغائه إلى محفِّز آخر. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • ينضمّ إلى نشاط الاستماع إلى القراءة، ويعرف كيف يترقّب الأحداثَ في تسلسل قصّة مألوفة، والقوافيَ أو السجعاتِ في محفوظات أو أناشيد / أشعار مألوفة.	• الطرق المختلفة التي يصغي بها الأطفال ويتفاعلون (على نحوٍ حياديّ أو نشط) مع القصص والأناشيد /الأشعار، ومع محادثة في مجموعة، ومحادثة شخصيّة مع شخص بالغ. • الطريقة التي يستمع بها أطفال مختلفون، ويتفاعلون، ويمتثلون للتعليمات. • درجة انتباه أطفال مختلفين إلى أصدقائهم (يستمع الطفل إلى أصدقائه، ويمكّنهم من التحدُّث، وينتظر دَوْره).	• جسِّدي كيفيّة الإصغاء من خلال الإصغاء إلى الأطفال، والتفاعل معهم وَفْق ما قالوه. • هيِّئي الأطفال واجذبي اهتمامهم قُبَيْل نشاط أو حدث أو إجراء تعتزمين القيام به. • ساعِدي الأطفال الذين يجدون صعوبة في الإصغاء واتّباع التعليمات بواسطة لَفْت الانتباه. على سبيل المثال: من خلال التوجُّه إليهم شخصيًّا بالاسم قبل طرح سؤال، وتقديم طلب، أو قراءة قصّة. • اشرحي لماذا من المهمّ أن نصغي بعضنا إلى بعض. • وفّري للأطفال فرصًا للتحدّث والإصغاء، وانتبهي على وجه الخصوص إلى الأطفال الذين يعانون من صعوبات. • شجِّعي الأطفال على التواصل، من خلال طرح أسئلة تثير اهتمام الطفل وتحفّزه على الإصغاء. • اطلبي من أهالي الأطفال أن يشركوا أطفال الصفّ في الأغاني والمحفوظات من الثقافة التي تميِّز أُسَرَهم.	• خصِّصي «مساحة استماع» في الصفّ يتمكّن فيها الأطفال من الاستماع إلى القصص والمحفوظات والموسيقى. • حضِّري كتب محفوظاتٍ وقصصٍ يستطيع الأطفال أخذها إلى بيوتهم وإعادتها. • العبي الألعاب (في مجموعة صغيرة) التي تتضمّن الإصغاء لإعطاء إشارة (على سبيل المثال: «قال الملك»؛ «جاهزون، استعِدّوا»). • استغِلّي فرص الإصغاء إلى أصوات تنبعث من البيئة المحيطة (الطيور والسيّارات والطائرات) وتحدّثي إلى الأطفال بشأن طول النغمة، وارتفاعها، وشدّتها ومدى كونها مألوفة. توسَّعي في التحدُّث عن مَصْدر الصوت، واستمِعي إلى ما يقوله الأطفال، ووسِّعي أقوالهم. • عند قراءتك للمحفوظات، شدِّدي على أصوات معيَّنة في كلمات معيَّنة عن طريق تطويلها أو مَطّها، على سبيل المثال: "عصفووووووور"؛ "بطططططة".

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرا				• عند قراءتك لمحفوظات مقفّاة، مكّني الأطفال من أن يقولوا الكلمة الأخيرة أو المقطع الأخير. • شجِّعي الحِوار بين الأطفال خلال أنشطة المجموعات الصغيرة. شجِّعيهم على إشراك أصدقائهم في حدث حصل لهم، وشجِّعي الأطفال الآخرين على الإصغاء. • اِعرِضي على الأطفال الوقوف أمام المرآة، وعند إسماع نغمات معيّنة اِلفِتي انتباههم إلى وضعيّة الشفاه واللسان.

تطوُّر التواصل واللغة: الفَهْم

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
الولادة حتّى 11 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يبدأ في فهم الرموز داخل السياق، نحو: إيماءات؛ كلمات؛ أصوات؛ نغمات. • لديه فضول وحبّ استطلاع بشأن التجديدات والأحداث والمناسبات في محيطه. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • عندما يسمع اسمه، يتوقّف ويراقب. • يتواصل مع أمّه، ويوجّه نظره نحو غرضٍ ما، في إشارة إلى اهتمامه بالغرض (عشيّة بلوغه عامًا واحدًا).	• كيف يصغي أطفال مختلفون، ويركّزون، ويراقبون عمدًا ما يثير اهتمامهم؟ • الطرق المختلفة التي يتواصل فيها الأطفال مع الكبار، ومع أطفال آخرين في محيطهم. • الطريقة التي يتطرّق فيها أطفال مختلفون إلى محادثات الكبار من حولهم.	• كُوني قريبة جسديًّا من الأطفال. • تواصَلي بصريًّا مع الأطفال. اهتمّي بمناداة الطفل باسمه، وانتظري ردّه. • أَضْفي معنى على الأمور التي يركّز الأطفال عليها ويهتمّون بها. على سبيل المثال، عندما يشير الطفل إلى غرضٍ ما، اذكري اسم الغرض وتوسَّعي قليلًا، بما يلائم السياق. على سبيل المثال: "إنّها كرة. الكرة تتدحرج". • أرفقي أفعالك بكلمات حتّى يتمكّن الأطفال من ربط الكلمات والجمل بالأفعال، كما هو الحال عند إعداد وجبة أو تبديل الحفّاظات. • رافِقي أقوالك بفعل وإيماءة. على سبيل المثال: عندما تغادرين وتقولين "وداعًا"، أَرْفِقي الكلام بتحريك اليد. • تحدَّثي بوضوح. يردّ الأطفال على نحو جيّد على الصوت الواضح والصافي، وذي النبرة العالية. • استخدِمي كلمات مفردة وكرِّريها حتّى يتمكّن الأطفال تدريجيًّا من ربط الكلمات بمعناها. • تعرَّفي على كلمات مركزيّة في اللغة الأمّ لدى الأطفال الذين لغتهم الأمّ ليست العبريّة، واستخدِميها.	• زوِّدي الأطفال بمحفِّزات من شأنها أن تهمّهم بغية الاستكشاف المستقلّ (على سبيل المثال: مرآة؛ كتاب؛ كُرَة؛ دمية). • أَلقي محفوظات، وأرفقيها بكلمات وحركات مناسِبة تسهم في الفَهم. • غنّي تهويدات قبل أن ينام الأطفال. أسمعيهم التهليلات أو قُصّي عليهم قصّة قصيرة. • اخلقي بيئة محفِّزة وملاءَمة (لكن حاذري أن تغرقيهم بالكثير من المحفِّزات) تستَقدِم ردودًا وتواصلًا من قِبل الأطفال والبالغين، وتدفعهم إلى اللمس والابتسام، والشعور، والاستكشاف، والوصف، والمشارَكة.

تطوُّر التواصل واللغة: الفَهْم

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يفهم معانيَ بسيطة تنتقل إليه بواسطة الكلام. • يطوِّر القدرة على تتبُّع لغة الجسد لدى الناس، بما في ذلك الإشارة والإيماءات. • يستخدم الإيماءات كوسيلة ذات مغزى للتواصل. • يطوِّر فهمًا لعدد غير قليل من الكلمات التي تقال في السياق المناسب، نحو: أبي؛ أمّي؛ قِنّينة. • يفهم كلمات أكثر بكثير من تلك التي يمكنه نطقها. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يردّ على أقوال تُوجَّه إليه عندما تُطرح في سياق مألوف، ومن قِبل شخص قريب. على سبيل المثال: "أين ماما"؟ "أين أنفك"؟ • يبتكر كلماته الخاصّة. • ينظر إلى غرض معيَّن عند تسمية الغرض باسمه.	• الطرق المختلفة التي يعبّر بها الرُّضّع والأطفال الصغار عن فهمهم. • الإشارات أو الكلمات التي يستخدمها مختلف الأطفال للتواصل مع البالغين وسائر الأطفال في محيطهم حول ما يريدون، أو يحبّون، أو يكرهون.	• جميع الأقوال التي وردت في جدول الفئة العمْريّة السابقة تنسحب على الفئة العمْريّة الحاليّة، وبالإضافة إلى ذلك: • اخلقي تفاعلًا لفظيًّا مرِحًا مع الأطفال يتضمّن تحديد أعضاء الجسم أو الأغراض، والإشارة إليها. • كرّري الكلمات الجديدة التي يقولها الأطفال الصغار ويبتكرونها.	• جميع الأقوال التي وردت في جدول الفئة العمْريّة السابقة تنسحب على الفئة العمْريّة الحاليّة، وبالإضافة إلى ذلك: • اقرأي للأطفال كتبًا تتضمّن جملًا قصيرة وكلمات مألوفة، وأرفقي الأمر بالإشارة إلى الرسوم التوضيحيّة من أجل التشجيع على فهمها. • اخلقي فرصًا للتفاعل بين طفلَيْن صغيرَيْن في مكان هادئ بغية تشجيع التواصل بينهما.

تطوُّر التواصل واللغة: الفَهْم

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يفهم جملًا يوميّة (على سبيل المثال: ماما تُعِدّ الطعام؛ سنستحمّ قريبًا...). • لديه القدرة على الردّ على طلبات بسيطة، والتقاط المعنى من داخل السياق. • يستخدم كلمة أو كلمتين (بالتناوب) لنقل رسالة بسيطة، ورسالة مركّبة بعض الشيء: (يستخدم «موزة» لتسمية الغرض، وككلمة تمثّل جملة، نحو: «أريد موزة»). • بعد استخدام كلمات مفردة، يبدأ الكلام التلـجـرافيّ في الظهور، بدون كلمات ارتباط («أنا موزة» = أريد موزة). • يستخدم السؤال: «شو هاذ؟» أو يوجّه إصبعه إلى غرض ما للإشارة أنّه يريد سماع أسماء الأشياء أو الحيوانات في البيئة المحيطة. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يستجيب لتعليمات بسيطة (على سبيل المثال: "ارميلي الطابة"؛ "أعطيني الحذاء"...). • يتعرّف على أغراض مألوفة باسمها، ويجلب غرضًا استجابةً لطلب، ويميّز غرضًا بالاسم من داخل مجموعة من الأغراض.	• الطرق المختلفة التي يتفاعل بها أطفال صغار مع الكبار وأطفال آخرين في مواقف متنوّعة. • ترتيب الكلمات التي يستخدمها الأطفال الصغار عندما يبدأون بالربط بين الكلمات. ترتيب الكلمات يخلق المعنى ("قميص أنا" = قميصي. مقابل "أنا قميص" = أريد قميصًا).	• تذكّري أنّ فهم الأطفال الصغار يفوق قدرتهم على التعبير عن أنفسهم. • أَضْفي معنى على الأفعال والأغراض في مواقف مختلفة في محيط الطفل، سواء أكان ذاك بمبادرتك الخاصّة، أم كاستجابة لمبادرة الطفل أو لتعبيره عن الاهتمام بها. • أَقِرّي بقدرات الأطفال وثَمِّني إنجازاتهم عندما يُظهِرون فَهْمًا للكلمات والجمل الجديدة. • شجِّعي أهالي الأطفال الذين لغتهم الأمّ ليست العبريّة على مواصلة التحدُّث إلى أطفالهم في المنزل بهذه اللغة.	• خطِّطي لأنشطة، في مجموعة صغيرة، ووفِّري أغراضًا ملائمة لتشجيع الأطفال الصغار على اللَّعب التخيُّليّ. على سبيل المثال: ترتيب زاوية منزليّة بطريقة تدلّ على وجبة (التقديم الرمزيّ)، أو الاستحمام في الحمام مع مرافقة الترتيب بالكلمات. • وفِّري واقرأي، في إطار مجموعة صغيرة، كتبًا للأطفال تضمّ جملًا متكرّرة، وذلك بغية توسيع ثروتهم اللُّغويّة، وتعزيز فَهْم القراءة، وفَهْم البنْية الإنشائيّة.

تطوُّر التواصل واللغة: الفَهْم

السنّ	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يستخدم اللغة كوسيلة بالغة القوّة لتوسيع العلاقة والتواصل مع محيطه، من خلال الإشراك بمشاعره وتجاربه وأفكاره. • يفهم جُملًا تتّسم بمزيد من التعقيد (على سبيل المثال: "سنعيد الألعاب إلى مكانها أوّلًا، ثمّ نقرأ كتابًا"). • يفهم كلمات السؤال في سياقات غير معقّدة، نحو: مَن؟ ماذا؟ أين؟ • يطوّر فهمًا لمفاهيم بسيطة، نحو: كبير / صغير... • يبدأ في تطوير فهم للفئات التصنيفيّة، نحو: فواكه؛ خضروات... • يفهم الرسائل الثقافيّة بشأن من يكون هو، وبشأن ما يُتوقّع منه.	• المواقف التي يستخدم فيها أطفال مختلفون أفعالًا وكلامًا من أجل تدعيم ما يفعلونه والتفكير في أفعالهم. • كيف يعبّر أطفال مختلفون عن فهمهم وقدرتهم على التذكُّر -في التسمية، وفي الأقوال، والأفعال، والأسئلة، والكلمات الجديدة، وفي نبرة الصوت. • فَهْم الأطفال الصغار للتعليمات التي تُوجَّه إليهم. • ما هي الكلمات التي يستخدمها أطفال مختلفون لجذب انتباهك، وَ/أو انتباه أصدقائهم؟	• اخلقي فرصًا للأطفال للتحدّث مع البالغين والأطفال الآخَرين حول ما يرَوْن، ويسمعون، ويفكّرون، ويشعرون. • تحدَّثي مع الأطفال بشأن الأمور التي تهمّهم، واستمعي إلى أقوالهم وأسئلتهم. وسِّعي دوائر التواصل معهم حسَبَ ردودهم. • ساعِدي الأطفال الذين لا تشكّل العبريّة اللغة الأمّ بالنسبة لهم. أرفِقي كلامك بحركات لتسهيل فَهْمهم. • أَرفِقي ما يفعله الأطفال الصغار عندما يمارسون اللّعب الحرّ بالكلام، وتوسَّعي في الأمر وَفْق أفعالهم (على سبيل المثال: "أنت تُدخِل الخرز الكبير هذا بطريقة جيّدة للغاية. هل تريد أن تحاول إدخال الخرز الأصغر حجمًا أيضًا"؟). • شجِّعي الأطفال على تعلُّم أسماء أصدقائهم.	• اِعرِضي صورًا فوتوچرافيّة لأغراض مثيرة للاهتمام، وأنشطة وأحداثًا مألوفة لدى الأطفال الصغار، وناقِشي ذلك مع الأطفال. • زوِّدي الأطفال بأغراض مثيرة للاهتمام والانفعال للّعب الحرّ، وذلك بغية إثارة فضولهم وتشجيع التحادث في ما بينهم (قبّعات؛ حقائب؛ ملابس؛ كتب؛ أدوات منزليّة؛ أصداف بَحْريّة...). سَمّي الأغراض بأسمائها، وتوسّعي في الأمر تبعًا لردود فعلهم. • خطِّطي لأنشطة في مجموعة صغيرة (كالطهي والخَبْز -على سبيل المثال) تشمل محادثة تعكس المراحل. على سبيل المثال: «في الوصفة كُتِب «بَيض»، ثمّ نضيف الدقيق، وبعده الزيت، وفي النهاية نخلط الموادّ»... (تنظيم وضبط السلوك).

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
	أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة • يتعرّف على كلمات تدلّ على فعل من خلال الإشارة إلى الصورة المناسبة (على سبيل المثال: الإشارة إلى صورة لطفل يقفز إجابةً عن السؤال: "من يقفز"؟).		• اِعرضي على الأطفال تعليمات واضحة، وبخاصّة تلك التي تنطوي على أكثر من إجراء واحد. كُوني مدرِكة لحقيقة أنّ الأطفال الذين لا يفهمون التعليمات، وما الفعل الذي يجب اتّخاذه، سوف يقلّدون أصدقاءهم. بالنسبة لهؤلاء الأطفال، من المهمّ أن تَعْرضي بديلًا كلاميًّا يساعدهم على الفهم.	

تطوُّر التواصل واللغة: الفَهْم

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يفهم كيفيّة استخدام الأغراض والأجهزة. على سبيل المثال: يفهم ما يُستخدم لقَطْع الخبز. • يعبّر عن إدراك لمفاهيم في الحيّز (نحو: تحت؛ فوق؛ من خلف...) عن طريق تتبُّع التعليمات، أو عن طريق التعرُّف على المفهوم في الصورة. • يبدأ في فهم أسئلة «لماذا» وَ «كيف». • يصف أفعاله كلاميًّا. • يستخدم الكلام والأفعال والأغراض لتذكُّر تجارب من الماضي واستحضارها. • يستخدم الكلام للربط بين الأفكار وشرح ما يجري. • يستخدم الكلام من أجل إضفاء معنى جديد على الأغراض والأفعال، ويستخدمها كرمز لأمور أخرى. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • ينضمّ إلى إلقاء محفوظات وأناشيد / أشعار في نشاط جماعيّ يبادر إليه شخص بالغ. • يتوقّع مسبقًا الأحداث في قصّة مألوفة أو يطرح أفكارًا خاصّة به. • يصف قصّة بالتسلسل. • يسأل عن سبب حصول الأمور، ويقدّم تفسيرات.	• كيف يستخدم أطفال مختلفون الكلام للتعبير عن أفكار تلي خوض تجارب معيّنة (بعد زيارة حديقة الحيوانات؛ بعد زيارة الجَدّ والجَدّة)؟ • قدرة أطفال مختلفين على استخدام الكلمات للربط بين الأفكار وشرح الأمور. • وتيرة استخدام الكلام من قِبل أطفال مختلفين. • القدرة التعبيريّة لأطفال مختلفين مقارنة بتخطيط الأمور بشأن ما يجب قوله، وكيفيّة قوله.	• تحدَّثي إلى الأطفال حول أفعالهم وساعِديهم على التعبير عن أفكارهم حول الأفعال التي يقومون بها. استمعي إلى أفكارهم، ووسِّعيها وَفقًا لذلك من خلال أخذ الأدوار والمحادثة. • تحدّثي مع الأطفال عن العلاقة بين تعابير الوجه وإيماءات الجسم والكلمات والجُمَل (على سبيل المثال: "وجهك يبدو حزينًا. هل حصل أمرٌ ما"؟). • شجِّعي الأطفال على التعبير عن رغباتهم ومشاعرهم بالكلمات. • ادعمي الأطفال، وخاصّة أولئك الذين يجدون صعوبة في التحدُّث، وشجِّعيهم على التعبير عن فَهْمهم بطرق متنوّعة. • شجِّعي التفكير والمناقشة بين الأطفال من خلال التداخل والوساطة خلال لَعبهم (على سبيل المثال: طرح أسئلة؛ تقديم اقتراحات في إشارة إلى مبادرات الأطفال أو ردودهم...). • في الحالات التي يواجه فيها الأطفال صعوبة في التعبير عن رغبتهم في إبلاغ أمرٍ ما، ساعِديهم عن طريق بناء "سقالات" لفظيّة.	• اِعرِضي على الأطفال (في مجموعة صغيرة) صورًا لأفعال (كغسل اليدين -على سبيل المثال)، وتحدّثي عن الصورة، إذ إنّ الصورة تعزِّز -عند مرافَقتها بالكلام- فَهْمَ الأطفال. • زوِّدي الأطفال بأغراض وملابس كي يَعْرضوا قصّة مألوفة بالحركة والكلام. تحدّثي معهم عن الشخصيّات وكيف تشعر. • وفِّري للأطفال فرص خوض تجارب تشجّعهم على الإجابة عن أسئلة على غرار التالي: كيف تعمل الأجهزة؟ وماذا يحدث للرمل عندما يبتلّ بالماء؟ • زوِّدي الأطفال بأغراض وموادّ تُشجِّعهم على بناء سيناريو أثناء اللّعب الحرّ، والتفكير بأحداث خاضوها، واسترجاعها، وبحبكات قصص سمعوها، مصحوبة بالكلام والعمل. • وفِّري للأطفال فرص خوض تجارب مشترَكة، حتّى يتمكّنوا من وصف تجربتهم المشترَكة، واسترجاعها والتعبير عن فَهْمهم. • وفّري للأطفال فرص اختيار، وتحدّثي معهم بشأن خياراتهم: لماذا اختاروا لَعب لعبة معيَّنة، أو تصفُّح كتاب معيَّن؟

تطوُّر التواصل واللغة: التكلُّم

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
الولادة حتّى 11شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يتواصل ويعبّر عن احتياجاته وعن مشاعره بطرق متنوّعة، بما في ذلك البكاء والغرغرة والتمتمة. • يتدرّب، ومن ثَمّ يطوّر تدريجيًا نغمات اللغة عند التواصل مع الكبار. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يمدّ ذراعَيْه للإشارة إلى رغبته في أن يُرفَع إلى الأعلى أو يُحمَل. • يُصْدر أصواته الخاصّة كردّ فعل على حديث شخصٍ بالغٍ مألوف. • يُسمِع نغمات ومقاطع: "اا"؛ "با"؛ "دا". • يمارس لعبة تقليد الأصوات المتبادلة. • "يتحدّث مع نفسه". • يُسْمِعُ تمتمة تكرّر نفسها. • يُسْمِعُ تمتمة تبدو وكأنّها لغة.	• الطرق التي يردّ فيها أطفال مختلفون على مساعي التواصل معهم (على سبيل المثال: التركيز على شخص بالغ؛ الحركة؛ تشغيل الأصوات والمقاطع...). • الطرق التي يبادر فيها أطفال مختلفون إلى التواصل (على سبيل المثال: في حركات الجسم؛ في إسماع الأصوات والمقاطع...).	• كُوني قريبة جسديًا من الأطفال وتَواصَلي معهم بصريًا، وتَلامَسي معهم، وأَصْدِري أصواتًا وتحدّثي إليهم. وصِفي أفعال وإيماءات وتعبيرات وجه الطفل بالكلام المناسب، وبالتعبير العاطفيّ الملائم، وصِفي أفعالك أيضًا (إضفاء المعنى). كلّ هذه توفّر فرصًا لبدايات "تحادُث" بين البالغين والأطفال، وتشكّل بنْية تحتيّة للتعلُّم. • تكلّمي بنبرة لطيفة مع الأطفال. • اخلقي جوًّا مريحًا يشجّع الأطفال على إصدار أصوات أو كلمات. • شجّعي تواصُل الأطفال في ما بينهم. • أَجْرِي "تحادُثًا" متبادلًا مع الأطفال (حيث يأخذ كلّ واحد منكم دَوْره) من خلال تقليد الأصوات التي يُصْدرونها. لاحِظي أنّ أوقات ردّ فعل الأطفال قد تكون طويلة في بعض الأحيان. من المهمّ الانتظار والسماح لمختلف الأطفال بالردّ بالوتيرة التي تلائمهم.	• أسمِعي محفوظات وأَرفِقي الأمر بحركات الجسم والأصابع. امنحي الأطفال الذين ينضمّون إليك شعورًا بالكفاءة. • تعلّمي كلمات مركزيّة من لغة الأطفال الأمّ، التي ليست العبريّة، واستخدميها. • غنّي تهليلات قبل النوم أو قبل الاسترخاء. • أَسمِعي تسجيلات يغنّي فيها الوالدان تهليلات.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
الولادة - 11 شهرًا			• تحدَّثي مع الأطفال بطريقة "اللَّعب" -على سبيل المثال: بكلمات لا معنى لها (رطانة). • اسألي الأهل عن كيفيّة تواصُلهم مع طفلهم، وعن اللغة المفضَّلة لديهم للتواصل معه. لكن قومي بذلك في التوقيت المناسب لا "من فوق رأس الطفل". • تبادَلي المعلومات مع الأهل بشأن المَقاطع أو الكلمات الجديدة التي ينطقها الأطفال. • شدِّدي أمام الآباء والأمّهات على أهمّيّة التواصل مع طفلهم بلغتهم الأمّ.	

تطوُّر التواصل واللغة: التكلُّم

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يفهم بضع مئات من الكلمات، أكثر بكثير من عدد الكلمات التي يتكلّمها. • عندما يبدأ في تطوير اللغة، يبتكر كلمات شخصيّة. • يستخدم كلمات مفرَدة. • يقلّد الكلمات والأصوات في أحيان متقاربة. • يستمتع بالتمتمة، ويخوض على نحوٍ آخِذٍ في التعاظم تجربةَ إسماع أصوات وكلمات للتواصل، ولأغراض أخرى (كمان؛ اللعبة؛ لا؛ باي باي). • يستخدم نظرة أو إشارة بإصبعه لطلب شيءٍ ما، أو لإظهار الاهتمام بشيءٍ ما. • يُسمَع وكأنّه يتحدّث لغة والدَيْه. • يستخدم الإشارات الصوتيّة بدلًا من البكاء للحصول على المساعَدة. • يوسّع على نحوٍ فائق ثروتَه اللُّغويّة المحكيّة (في سنّ السنة ونصف السنة تقريبًا).	• النغمات والأصوات والكلمات التي يستمتع أطفال مختلفون بإسماعها، وبالإصغاء إليها. • الثروة اللُّغويّة لأطفال مختلفين في العبريّة وفي اللغة الأمّ (إذا لم تكن اللغة العبريّة هي اللغة الأمّ). في أيّ الحالات تُستخدَم العبريّة، وفي أيّ منها تُستخدَم اللغة الأمّ؟ • الإشارات والكلمات التي يستخدمها أطفال مختلفون من أجل التواصل حول رغباتهم، وحول ما يحبّون أو لا يحبّون.	• حاولي إصاخة السمع إلى الرسائل المختلفة التي يريد الرُّضّع والأطفال الصغار نقلها. • استوضحي مع الأهل (في الوقت المناسب، ضمن برنامج اليوم) ما هي الإيماءات الأكثر شيوعًا التي يستخدمها الأطفال لإيصال رغباتهم، وما يحبّون أو لا يحبّون. • عبِّري عن اندهاشك وانفعالك من كلمة جديدة يطلقها الطفل، وامنحيه شعورًا بالمقدرة، وكرِّري الكلمة. إذا منح الطفل اسمًا لغرض ما، فكرِّري الكلمة، من خلال تقريب الغرض إليها. على سبيل المثال، إذا أشار الطفل إلى لعبة وقال: "به به"، فارفعي اللعبة عندها وقولي "لعبة" (توسُّط المعنى). • عندما يحاول الطفل قول كلمة ما، كرّريها وانطقيها بصوت عالٍ حتّى يتمكّن هو والأطفال الآخرون من سماعها بوضوح.	• اعرضي على اللوح في الصفّ قوائم كلمات من لغات مختلفة يتحدّثها آباء وأمّهات الأطفال. الإلمام بالكلمة المكتوبة وكيفيّة التعبير عنها سيوفّر لوالدي الأطفال شعورًا بالمشاركة والتقدير.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	• يتجاوب مع الكلمات والمحفوظات التي تشركه على نحوٍ فعّال (نحو: «إيدينا لفوق، على الراس"...). **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يقلّد نبرات الكلام ونغمات التحدُّث المختلفة. • يقلّد أصواتًا من محيطه. • يُصْدِر أصواتًا عند اللعب، نحو "ووم" عند اللعب في السيّارات. • يبدأ في استخدام «أنا» وَ «أنت». • يحرّك رأسه من جانب إلى آخَر إشارة إلى «لا".		• اسألي الأهل عن الكلمات التي يستخدمها أطفالهم لوضع علامة على الأغراض المهمّة بالنسبة لهم، نحو: "البِطّانيّات"؛ «حليب» (بما في ذلك لغات أخرى، إذا لم تكن العبريّة لغتهم الأمّ). • تعرَّفي على اللغات الأخرى التي يتحدّث بها أهل الأطفال. • اشرحي للأهل أنّ الأسس القويّة في اللغة الأمّ تعزّز تعلُّم اللغة العبريّة. • اسألي الأهل عن التحيّات التي تُستخدَم في منزلهم باللغة العربيّة واللغات الأخرى واستخدِميها عند التفاعل مع الرُّضَّع والأطفال الصغار. • تحدّثي إلى الرُّضَّع والأطفال الصغار أثناء العناية بهم، وأثناء إطعامهم، وإخلادهم إلى النوم، وإلباسهم الحفّاظات، وغير ذلك. استمعي إلى ما يقولونه بالأصوات، أو بالإشارات أو بالكلام. صِفي أفعالك عند التعامل معهم. • تحدّثي مع الأطفال الصغار بنبرة لطيفة، وتأكّدي من أنّك تنطقين الكلمات بطريقة صحيحة.	

تطوُّر التواصل واللغة: التكلُّم

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يستخدم كلمة أو كلمتين (بالتناوب) لتوصيل رسالة بسيطة أو رسالة أكثر تعقيدًا، بمبادرة منه أم كردّ على شخص بالغ. • يبدأ في الربط بين كلمتين ("ماما تعالي"؛ "كمان مَي"). • يستخدم أنواعًا مختلفة من الكلمات اليوميّة وأسماء الأشخاص، وأسماء الأشياء والأفعال (على سبيل المثال: موز؛ اجلس؛ ساخن...). • يبدأ في التكلُّم عن أشخاص غير حاضرين، وعن أشياء غير حاضرة. • ينطق بعبارات أو جمل بسيطة. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يقلّد تعابير مألوفة (نحو: "واو"؛ "فِش" -مع حركة يدَيْن). • يبدأ بطرح أسئلة بسيطة. • يقول "إلِي" عندما يريد طفل آخر أن يأخذ لعبته.	• الطرق الإبداعيّة التي يَستخدم بها الأطفال الصغار الكلمات لتوصيل المعاني بلغتهم. • في أيّ مرحلة من مراحل تطوُّر اللغة، يتواجد أطفال مختلفون (النطق بكلمة واحدة؛ النطق بكلمتين؛ النطق بعدّة كلمات). • ما هي الطرق التي يتواصل فيها الأطفال في ما بينهم؟ هل يستخدمون الإشارات والأصوات والكلمات؟ • «أخطاء لغويّة إبداعيّة» يستخدمها أطفال مختلفون.	• ساعِدي الأطفال على بناء ثروة لُغويّة من خلال توفير خيارات مختلفة (التفّاح أو الموز). • جسِّدي بناء جُمل من خلال تكرار ما يقوله الطفل وإضافة كلمة. على سبيل المثال، إذا قال الطفل كلمة "سيّارة"، فأضيفي وتوسَّعي: "سيّارة زرقاء"؛ "إنّها مثل سيّارة أمّي". • ادعمي الأطفال في استخدام مجموعة متنوّعة من طرق التواصل، بما في ذلك الغناء، في الوقت والمكان المناسبَيْن. • تحدّثي بوضوح وكرِّري الكلمات التي يحاول الأطفال الصغار نطقها. • أشرِكي الأهل في «الأخطاء اللغويّة الإبداعيّة» التي يستخدمها الأطفال الصغار. • ردًّا على أقوال الأطفال الصغار، قُولي بطريقة مُراعية وصحيحة (من حيث النطق؛ من حيث ترتيب الكلمات) ما أرادوا التعبير عنه، دون أن تصحّحيهم. • احترِمي استخدام كلمات وجمل يقولها الأطفال باللغة الأمّ.	• خصِّصي وقتًا لقضائه مع الأطفال الصغار في مجموعة صغيرة، كي تتمكّني من الاستجابة لمبادراتهم للتواصل وتطوير مفردات تنبع من هذه المبادرات وتوسيعها بالكلمات. • اسردي قصصًا تتضمّن جملًا ومبانيَ لُغويّة متكرّرة، واقرئيها بصوت عالٍ من أجل تدعيم الثروة اللُّغويّة لدى الطفل أو تدعيم قدرته اللغويّة الصرفيّة. • خطِّطي فعّاليّات موجَّهة إلى أجزاء من البنْية والقواعد اللُّغويّة التي تريدين تطويرها (على سبيل المثال في التصريف: «أنا مسكتُ الكرة»؛ «أنت مسكتَ الكرة»؛ "مجد مَسك الكرة").

تطوُّر التواصل واللغة: التكلُّم

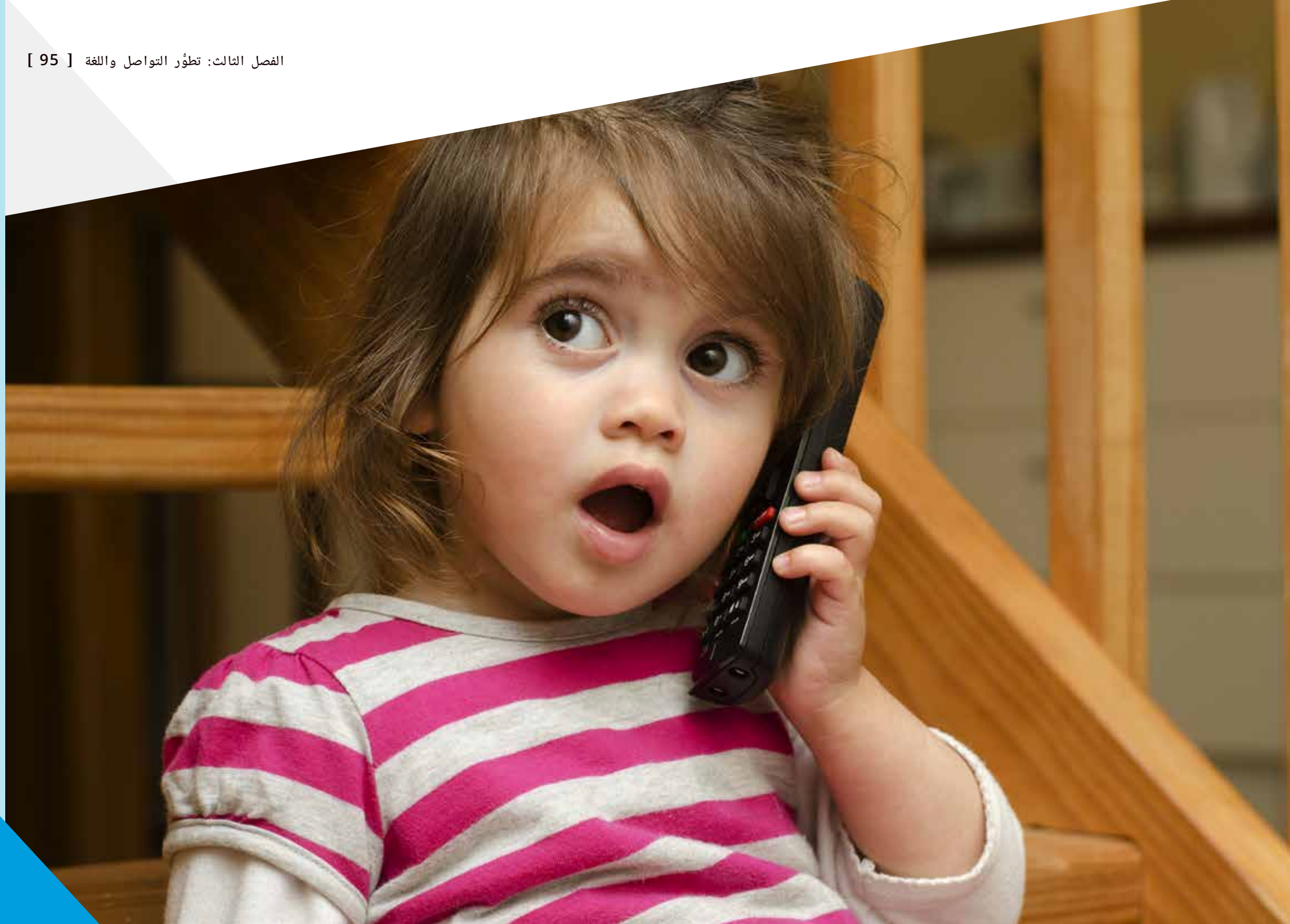
السنّ	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يتعلّم كلمات جديدة بسرعة، ويستطيع استخدامها لغرض التواصل. • يميل إلى التحدُّث بتسلسل. يستمتع بأصوات اللغة ويهتمّ بها. • يعبّر عن العواطف من خلال الإيماءات، ولكنّه يجد صعوبة في التعبير الكلاميّ عنها. • يبدأ تدريجيًا باستخدام اللغة كوسيلة ذات قوّة لتوسيع العلاقات، والإشراك في المشاعر والتجارب والأفكار. **أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • "أنا" وَ "إلي" هما كلمتان شائعتان في الكلام. • يعبّر عن إحباط عندما لا يكون مفهومًا. • يُجري محادثة، لكنّه يقفز من موضوع إلى آخَر، ويكرّر كلامه في بعض الأحيان. • يستخدم الإيماءات والحركات، مع قليل من الكلام. • يستخدم مجموعة متنوّعة من الأسئلة (ماذا...؟ مَن...؟ أين...؟). • يستخدم جملًا بسيطة، تلـجـرافيّة.	• الطريقة التي يبدأ فيها أطفال مختلفون باستخدام الكلمات لطرح الأسئلة والتفاوض. • بأيّ طريقة يسعى أطفال مختلفون إلى تعلّم كلمات جديدة؟ هل يسألون "ما هذا»؟ هل يشيرون بأصابعهم؟ • خصائص تحدُّث الكبار مع الصغار في الصفّ. انتبهي إلى الخصائص الثقافيّة وخصائص المزاج التي تؤثّر على الحديث.	• شجِّعي الأطفال على التعبير عن احتياجاتهم ومشاعرهم بالكلمات. • انتظري حتّى يبدأ الأطفال الصغار بالحديث، ومكّنيهم من القيام بذلك. استمعي إليهم ورُدّي عليهم كما ينبغي. أَضْفي معنًى على كلماتهم عندما يتطلّب الأمر ذلك، وتوسّعي وأضيفي، إذا كان الأمر مناسبًا. • تحدّثي إلى الأطفال الصغار حول ما يثير اهتمامهم. • أديري مع الأطفال حديثًا حول مجالات اهتمامهم، ووَفْق مزاجاتهم. عندما يشير الأطفال إلى أنّهم تعبون، أو يريدون اللعب، فهم غير معنيّين بالتحدّث. • اهتمّي بأن يتوافر لكلّ طفل وقت لإجراء محادثة شخصيّة معك. • أثناء المحادثة مع الأطفال، وقبل أن تقولي أمرًا ما بنفسك، امنحيهم الوقت للتفكير في ما يريدون قوله، وكيفيّة التعبير عن أفكارهم بالكلمات. • أَظهِري الاهتمام بما يقوله الأطفال الصغار خلال اللّعب الحرّ، من أجل التواصل وتوصيف تجاربهم.	• اِعرِضي على الأطفال صورًا لمناسبات وأغراض وأنشطة، وتحدّثي معهم عنها. • استبدلي الألعاب والأغراض المعروضة، ابتغاءَ تعريف الأطفال على كلمات وأفكار جديدة. • خصِّصي منطقة هادئة في الصفّ يستطيع الأطفال فيها الاستماع إلى محفوظات وقصص. • وفِّري فعّاليّات تساعد الأطفال على الوقوف عند الفروق بين الأصوات والقوالب اللُّغويّة، والكلمات، والإيقاعات. • خطِّطي في مجموعة صغيرة لفعّاليّات تُشجّع الاستخدام الصحيح للّغة، نحو: تكرار القصص نفسها؛ الألعاب التي تنطوي على تكرار الكلمات والجمل (الألعاب اللفظيّة). • وَفِّري للأطفال ألعابًا تنطوي على تحدّيات، ومثيرةً للاهتمام. على هذا النحو تعزّزين استمتاعهم بالكلمات المنطوقة والمكتوبة.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	• يبدأ باستخدام صيغة الجمع وتصريف الفعل والأسماء. • أثناء اللعب مع صديق، يقول: "هاد إلك"؛ "خذ"؛ "بدّك كمان؟"؛ "هون"...		• أضيفي كلمات ووسِّعي ما يقوله الأطفال. على سبيل المثال، إذا قال الطفل: "أنا أمشّط الدمية"، فأضيفي قائلة: "الدمية لها شعر طويل. أنت تمشّط الدمية بطريقة رائعة". • عند التحدّث إلى الأطفال الصغار، أشيري إلى العلاقة بين لغةِ الجسد التي يعبّرون عنها والمعنى الحَرْفيّ لهذه العبارة. • عَزِّفي الأطفال الصغار على كلمات جديدة أثناء اللعب، وخلال خوض التجارب. • أثناء التحدُّث مع الأطفال الصغار، تجنَّبي « إغراقهم» بالأسئلة. استخدِمي تحديد الحقائق أكثر، وأسئلةً أقلّ. عند طرح الأسئلة، اجعليها مفتوحة، بحيث تتوافر لها أكثر من إجابة واحدة. • ساعِدي الأطفال الصغار على التوسُّع وإضافة عبارات من خلال قول جُمَل أكثر تعقيدًا، وشجِّعيهم على التحدُّث أكثر. • احترِمي التواصل غير اللفظيّ والتواصل الكلاميّ باللغة الأمّ لدى الأطفال الصغار الذين لا تشكّل العبريّة اللغة الأمّ بالنسبة لهم. • إذا وقع الطفل في خطأٍ ما، فكَرِّري ما قاله بطريقة صحيحة لكن دون تصحيح لغته. يمكنكِ كذلك توسيع ما قاله خلال عمليّة التصحيح.	• ساعِدي الأطفال على إثراء مفرداتهم من خلال توسيع نطاق تجاربهم في البيئة المحيطة (بمكوِّناتها الطبيعيّة والاصطناعيّة). • إلى جانب الكتب والصور، اِعرِضي على الأطفال دمى وأغراضًا متنوّعة لتشجيعهم على سرد قصص مألوفة والتفكير في كيفيّة شعور الشخصيّات، وفي ما تفكّر فيه. • تأكّدي من الاستخدام السليم للّغة والقواعد النحويّة وبناء الجملة. • امنحي الأطفال الصغار فرصًا للتحدّث بلغتهم الأمّ.

تطوُّر التواصل واللغة: التكلُّم

السنّ	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يبدأ في استخدام جمل معقّدة أكثر للربط بين الأفكار (وَ...؛ لأنّ...؛ عَشان...) • يتذكّر أحداثًا سابقة، ويحاول إحياء تجارب من الماضي. • يستطيع سرد حدث بسيط من الماضي في التسلسل الصحيح ("انزلقت على المزلقة [السحسيلة]، فجُرِح إصبعي"). • يستخدم الكلام للربط بين الأفكار، وشرْح ما يحدث، وتوقُّعِ ما سيحدث بعد ذلك. • يستخدم المفردات التي تركّز على الأشياء والأشخاص المهمّين بالنسبة له. • يكتسب مفردات تعكس نطاق تجاربه.	• الإيماءات ولغة الجسد لدى أطفال مختلفين. • الطريقة التي يتفاعل بها أطفال مختلفون مع القصص التي تقرئينها ومع الكتب المعلوماتيّة. • الطريقة التي يسرد فيها أطفال مختلفون قصصًا ومحفوظات. • الفهم الذي يُظهِره أطفال مختلفون للتعليمات وللأسئلة التي تُطرح عليهم. • نطاق الكلمات، وتنوُّعها، ومدى تعقيد الجُمَل التي تميِّز كلام أطفال مختلفين.	• جميع الأقوال التي وردت في جدول الفئة العمْريّة السابقة تنسحب على الفئة العمْريّة الحاليّة، وبالإضافة إلى ذلك: • تحدَّثي أحيانًا إلى الأطفال بجُمَل مسجوعة، في سبيل جذب اهتمامهم باللغة. • استخدِمي مفردات واسعة ومتنوّعة، وتحدّثي مع الأطفال في موضوعات مختلفة، بما في ذلك المشاعر أو التجارب السابقة، أو ما قد يحدث في المستقبل. • أضيفي الأمثال إلى الكلام. • استخدِمي المرادفات.	• جميع الأقوال التي وردت في جدول الفئة العمْريّة السابقة تنسحب على الفئة العمْريّة الحاليّة، وبالإضافة إلى ذلك: • جسِّدي للأطفال أثناء اللّعب التخيُّليّ مراحل لُغويّة مختلفة: كيف تتحدّث إلى البائع؟ كيف تتحدّث إلى الملك؟ كيف تتحدّث إلى الطبيب؟ كيف تتحدّث إلى الطفل؟

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة** • يتحدّث حتّى عندما لا يكون أمامه جمهور. • يسأل عن سبب حدوث الأشياء، ويطرح تفسيرات. • يطرح الأسئلة: مَن...؛ ماذا...؛ متى...؛ كيف... • خلال لعبة جماعيّة يقول لصديقه: "تعال"؛ "تعال معنا"... • يستخدم الصيغ الثلاث: الماضي والحاضر والمستقبل. • يستخدم النبرة والإيقاع وتركيب الجُمل كي يوضّح للآخَرين ما يعنيه.			



الفصل الرابع: تطوُّر التفكير والإدراك الذهني

مقدّمة

تأثيرات التطوُّر الإدراكيّ لدى الرُّضّع والأطفال الصغار بادية في كلّ مجال من مجالات النموّ والتطوُّر؛ إذ يتأثّر كلّ مجال من مجالات النموّ بالتطوُّر الإدراكيّ للطفل ويؤثّر عليه. مع نموّ الأطفال، تحصل تغيُّرات دراماتيكيّة في قدراتهم الإدراكيّة التي تشكّل أساس سلوكهم. وينبع التطوُّر الإدراكيّ أيضًا من نضوج الوظائف العامّة، التي تُعتبر مُهِمّة لجميع مجالات التطوُّر، مثل الذاكرة اللازمة للتنسيق بين الأفعال المختلفة، وتخزين المعلومات في الذاكرة، واسترجاعها بنجاعة، وكذلك من اكتساب المهارات الخاصّة بكلّ واحد من المجالات التطوُّريّة، على سبيل المثال: الدحرجة والجذب والدفع (في المجال الحسّيّ -الحركيّ)؛ نطق أصوات اللغة (في المجال اللغويّ). تجسّد جداول مجالات التطوُّر والمحتوى المختلفة المُدْرَجة في هذا المنهاج دمجًا بين الوظائف العامّة والمهارات المتفرّدة التي يكتسبها الرُّضّع والأطفال الصغار أثناء نموّهم.

تحتوي الأمثلة المعروضة في جداول هذا الفصل على أقوال ظهرت في جداولِ مختلِفِ مجالات التطوُّر، بالإضافة إلى أقوال تظهر في الجداول اللاحقة (أُدْرِجَ إلى جانب كلّ قول من هذا القبيل اسمُ الفصل الذي أُخِذ منه). تجسّد هذه الأقوال دَوْر الشخص البالغ وإسهام البيئة الفيزيائيّة في تعزيز ورعاية كلّ موضوع من مواضيع التطوُّر الإدراكيّ.

مواضيع فرعيّة

في مجال تطوُّر التفكير والإدراك، هنالك ثلاثة مواضيع فرعيّة تبعًا للأهداف المعروضة أعلاه، وتظهر في الجداول لاحقًا في الفصل. هذه المواضيع هي:

1. الذاكرة.
2. الإصغاء والوظائف التنفيذيّة.
3. التخطيط، والمثابرة، والإبداع في حلّ المشكلات.

1. الذاكرة

هناك نظاما ذاكرة للمعلومات في سيرورات تعلُّم الرُّضّع والأطفال الصغار: الذاكرة القصيرة الأمد والذاكرة الطويلة الأمد.

- تشير الذاكرة القصيرة الأمد إلى كمّيّة المعلومات المخزَّنة في الذاكرة التي يمكن استخدامها على الفور، هنا والآن، أو للتوّ (بالنسبة للأطفال الصغار، في بضع ثوانٍ). تزداد هذه الكمّيّة مع تقدُّم عمر الطفل. القدرة على استخدام هذه العناصر تعتمد أيضًا على قدرة الرُّضّع والأطفال الصغار على تذكُّر ومعالجة وتحليل عناصر المعلومات في الوقت نفسه (الذاكرة العاملة).
- تتضمّن الذاكرة الطويلة المدى عدّة أنواع من الذاكرة، أهمُّها بالنسبة للأطفال الصغار الذين يتعلّمون من تجاربهم في مراكز الرعاية النهاريّة هي الذاكرة الصريحة وذاكرة المهارات. الذاكرة الصريحة (الواعية –التي يجري تعلُّمها عمدًا) الطويلة الأمد تُخزَّن فيها تجارب حسّيّة وحركيّة وأحداث مختلفة (على سبيل المثال: ما يأكله الطفل في وجبة الإفطار اليوم)، بالإضافة إلى حقائق في مجالات مختلفة (على سبيل المثال: اسم مربّية الطفل). يرتبط تطوير الذاكرة الصريحة ارتباطًا وثيقًا بتطوير الوظائف التنفيذيّة، وهي تتيح تخزين واسترجاع تجارب وحقائق جديدة للاستخدام بعد أيّام أو

أسابيع، وتتحسّن مع تقدُّم العمر. ذاكرة المهارات (على سبيل المثال: تعلُّم تناول الطعام، ودحرجة الكرة) هي ذاكرة للسلوكيّات، ويرتبط تعلُّمها بتكرار متعدّد، وهي تجيب عن السؤال «كيف؟» (على سبيل المثال: كيف ندحرج الكرة من يد إلى أخرى؟ كيف نتناول الطعام بملعقة صغيرة؟)، وتشكّل جزءًا مهمًّا من الأمور التي يتعلّم الأطفال الصغار القيام بها في مجال التطوُّر الحركيّ، والحسّيّ، واللُّغويّ، والإدراكيّ.

الاحتفاظ بالتعلُّم الجديد في الذاكرة الطويلة الأمد يعتمد على تكوُّن بصمة دماغيّة للظاهرة التي تَكْون قيد التعلُّم. لكي تبقى هذه البصمة لأمد طويل، عليها أن تتبلور في الذاكرة. تبدأ عمليّة تبلْوُر الذاكرة بالتعلُّم وتتواصل بعد انتهائه، وأحيانًا يكون النوم مطلوبًا لإكمال هذه العمليّة. يشغل النوم دَوْرًا مركزيًّا في التعلُّم. بعد التبلْوُر في الذاكرة، لن تُمحى الظاهرة التي جرى تعلُّمها على امتداد فترة طويلة.

2. الإصغاء والوظائف التنفيذيّة

الإصغاء: القدرة الإدراكيّة على التركيز على حافز واحد (على سبيل المثال: لعبة معيَّنة، أو حتّى الزرّ الأحمر في اللعبة) من خلال تجاهل المحفِّزات الأخرى في البيئة المحيطة. يرتبط الإصغاء بالعديد من القدرات، ويؤثّر على جميع جوانب الأداء البشريّ تقريبًا: العلاقات الاجتماعيّة، والتواصل المهمّ مع العالَم البشريّ، وتنظيم العواطف والأفكار، واستيعاب ومعالجة المعلومات من العالَم الفيزيائيّ، والأداء الإدراكيّ، والتعلُّم، وحلّ المشكلات، وما إلى ذلك. المقدرة الذاتيّة على الإصغاء هي القدرة على التحكُّم في الإصغاء -مَحْوَرته، أو نقله إلى حافز آخر. إنّها واحدة من القدرات المهمّة التي يتكوّن منها التنظيم الذاتيّ الذي يُعتبر ضروريًّا للسلوك الفعّال والمرن والتكيُّفيّ، والذي يمكّن من التعامل مع المشكلات وحلّها.

مع التقدُّم في العمر، يحصل تغيُّر في الأجهزة العصبيّة التي تتحكّم بأداء الإصغاء. في الأشهر الأولى من الحياة، يجري التحكُّم بالإصغاء بواسطة جهاز عصبيّ مبكّر يتأثّر -في الأساس- بالعوامل الخارجيّة (على سبيل المثال: يستجيب الطفل لصوتٍ يُسْمَع في محيطه؛ يدير رأسه صوب ضوء جرى تشغيله). في بداية الحياة، يجري توجيه الإصغاء إلى الحافز «المثير للاهتمام»، أو البارز، أو الأحدث في البيئة المحيطة. مع التطوُّر والنموّ، يكتسب الأطفال تحكُّمًا داخليًّا بالإصغاء. هذه القدرة لها تأثير إضافيّ (فضلًا عن درجة بروز الحافز) على تقسيم الإصغاء. يحدث هذا التغيُّر عشيّة نهاية السنة الأولى من العمر. يعبّر الأطفال الصغار عن مستويات مختلفة من الإصغاء في مواقف مختلفة، بدءًا من عدم الإصغاء حتّى الإصغاء المتمحور. عند اللعب بالأغراض، يكون الأطفال في حالة من الإصغاء المتمحور أكثر تركيزًا على غرض معيَّن، ويتشتّت انتباههم بدرجة أقلّ من حوافز البيئة المحيطة. يكون الطفل أكثر تركُّزًا عندما يستكشف غرضًا يثير اهتمامه، بدلًا من موقف لا يزال يبحث فيه عن حافز جديد ومثير للاهتمام. ثمّة أدلّة بحثيّة على أنّ مدّة الإصغاء المتمحور تزداد مع التقدّم في العمر: من خمس إلى عشر ثوانٍ في سنّ ثلاثة أشهر، إلى بضع دقائق في سنّ الرابعة.

الوظائف التنفيذيّة (Executive functions): مصطلح يصف سيرورات إدراكيّة مركَّبة تكمن وراء السلوك الموجَّه نحو الهدف. يجري في المعتاد تحديد ثلاثة مكوِّنات تشكّل وظائف تنفيذيّة: الذاكرة العاملة؛ القدرة على الكبح؛ المرونة الإدراكيّة.

- الذاكرة العاملة هي القدرة على تذكُّر ومعالجة أجزاء مختلفة من المعلومات في الوقت نفسه (على سبيل المثال: تذكُّر التعليمات واتّباعها). تساعد الذاكرةُ العاملة عند أداء المهامّ المعقَّدة، على نحوٍ ما نجد في التخطيط لحلّ مشكلة -على سبيل المثال.
- تساعد آليّات الكبح على إيقاف ردّ معيَّن لصالح ردّ متكيّف مع الحالة المطروحة. وبهذه الطريقة، تُكسِب هذه الآليّات القدرة على عدم القيام بالأمور بطريقة أوتوماتيكيّة أو متعارَف عليها، أو بالطريقة المريحة أكثر من غيرها.
- المرونة الذهنيّة هي القدرة على ملاءمة السلوك للتغيُّر في المتطلّبات، ورصد حافز أو موقف معيّن من منظور جديد، والتفكير «خارج الصندوق». ترتبط المرونة الذهنيّة بآليّات الكبح والذاكرة العاملة، ولكنّها تضيف المزيد إلى هذه القدرات.

هذه الوظائف الأساسيّة الثلاث تُمكِّن الفرد من التخطيط، والتنظيم، وحلّ المشكلات، والتحكُّم بالدوافع. الجمع بين الوظائف الثلاث يمكّن الطفل من التحكُّم بسلوكه، وتذكُّر التعليمات، والانتباه إلى التفاصيل الجديدة، وفي الوقت نفسه يتيح له تجاهل مشتِّتات في البيئة المحيطة، وإكمال مهامّ التعلُّم.

في مرحلة الطفولة المبكّرة، يتأثّر النموّ بعوامل ديناميّة وتفاعليّة، مثل التجربة المبكّرة، ونموّ الدماغ (خاصّة القشرة الأماميّة، وقشرة فصّ الجبهة). لذا، يدور الحديث عن فترة حسّاسة لتطوُّر الوظائف التنفيذيّة والتنظيم الذاتيّ، والتي تُعَدّ ضروريّة في سيرورة التعلُّم، ولا سيّما في السنوات الأولى من المدرسة. تتواصل عمليّة نضج الوظائف التنفيذيّة حتّى أوائل العشرينات.

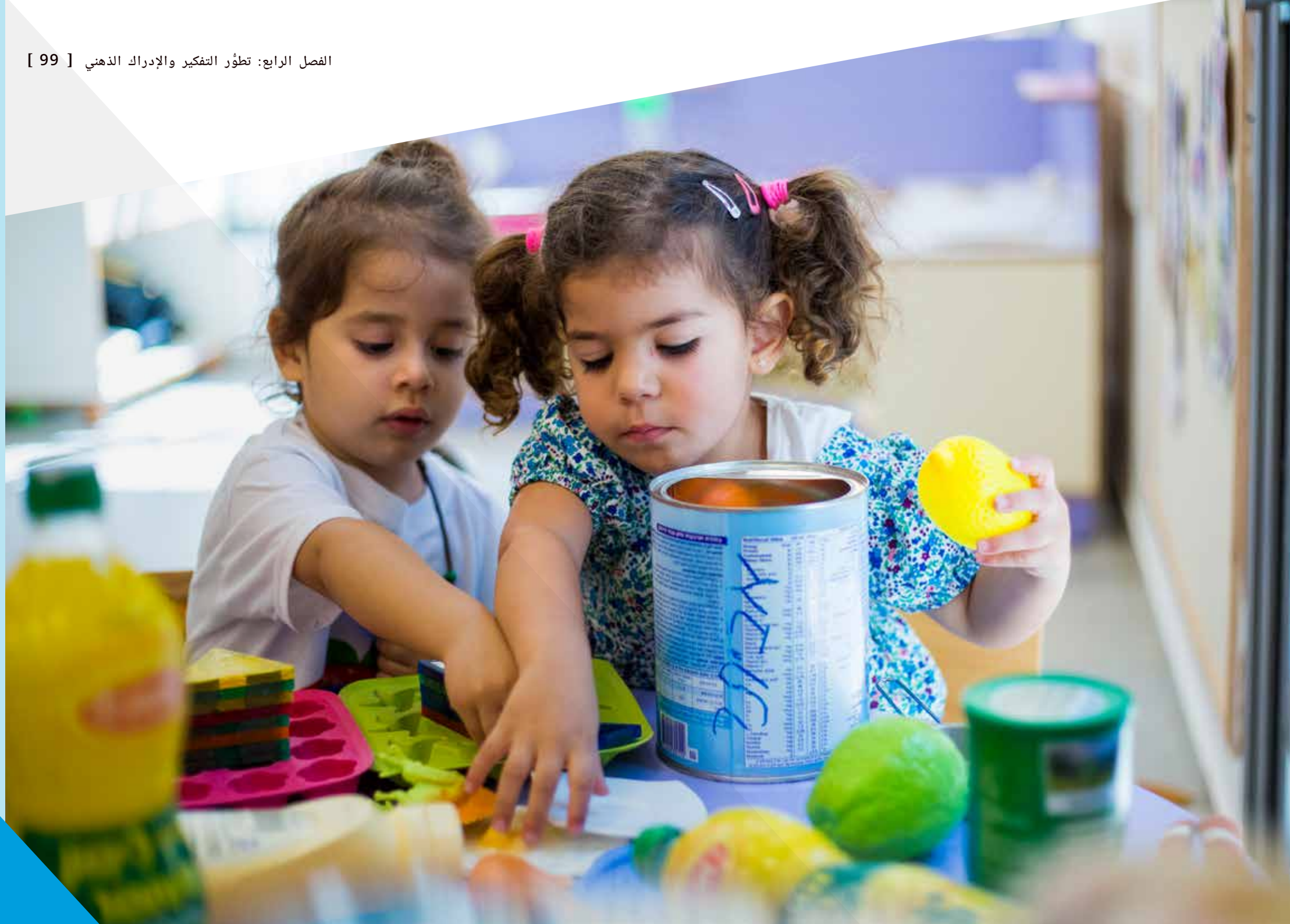
3. التخطيط والمثابرة والإبداع في حلّ المشكلات

يتناول هذا الموضوع من موضوعات التطوُّر الإدراكيّ القدرةَ المتنامية لدى الأطفال الصغار على التعامل مع مشكلات مختلفة تتعلّق بجوانب عدّة:

- السياقات المختلفة في البيئة المحيطة المباشرة التي يعيش فيها الأطفال الصغار (على سبيل المثال: عند استخدام الأغراض، وأثناء التفاعلات الاجتماعيّة، وعند اللَّعب بحُرّيّة، وعند استكشاف مكوِّنات طبيعيّة في البيئة المحيطة).
- درجة المثابَرة لدى الأطفال الصغار في مساعي حلّ المشكلات.
- الطرق الشائعة للتعامل مع المشكلة التي تميّز الفئة العمْريّة، ودرجة التفرُّد في طريقة التعامل مع المشكلة من جانب الطفل الذي نقوم بمشاهدته.

توفّر الحياة اليوميّة للطفل تنويعة من الفرص لحلّ المشكلات (على سبيل المثال: كيف يصل إلى غرض بعيد عن متناول اليد؟ كيف يتقاسم لعبة مع صديق؟ كيف يفتح علبة؟). تعتمد الحلول على المعرفة السابقة لدى الطفل، وعلى قدرته على التحلّي بالمرونة التفكيريّة. مع التقدُّم في العمر، تزداد القدرة على المثابرة في حلّ المشكلة، ويصبح الأطفال أكثر إبداعًا في محاولة حلّها. إنّها قدرة أساسيّة تساعد في التعامل مع عالَم تحصل فيه تغيُّرات، ويسوده عدم اليقين والمفاجآت، وفيه يسعى المرء إلى تحقيق أهداف مختلفة بالتزامن.

من هنا تشمل مهاراتُ القرن الحادي والعشرين المثابَرةَ، والإبداعَ في حلّ المشكلات، بحيث تشكّل الذاكرةُ والإصغاء والوظائف التنفيذيّة قاعدةً لتطوير هذه القدرة.



تطوُّر التفكير والإدراك الذهني: الذاكرة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميّز الفئة العمريّة** • يقلّد الحركات التي رآها للتوّ، كحركات اليد وتعبيرات الوجه، والأصوات التي سمعها -على سبيل المثال. • يتعرّف على والدته. • في سنّ ثلاثة أشهر إلى أربعة، يميّز بين الغرباء والأشخاص المألوفين (يبتسم لوالدته). • في سنّ أربعة أشهر إلى خمسة، يعرف -في الغالب-ما إذا جرى أخْذ غرض واحد من مجموعة يصل عدد أغراضها إلى أربعة أغراض (الذاكرة القصيرة الأمد والذاكرة العاملة). • يحاكي سلسلة من الحركات التي رآها للتوّ (الذاكرة القصيرة المدى) حتّى بعد التأخير (الذاكرة الصريحة). • يتذكّر اسمه ويردّ على إسماعه. • يتعلّم مهارات حركيّة بسيطة، مثل تناول الطعام بالأصابع (الذاكرة الطويلة الأمد للمهارات). • في سنّ سبعة – عشرة أشهر يشعر بعدم الارتياح مع الغرباء (قد يبكي).	• كيف يعبّر الطفل عن قدرته على التقليد وعن ذاكرته عند سماع الأصوات والكلمات، وعند مشاهدة حركات وتعبيرات الوجه؟ • كيف يتفاعل أطفال مختلفون مع ظهور شخص غير مألوف في الصفّ؟	**أمثلة من جداول مجالات أخرى** • استخدِمي وكرِّري كلمات مفردة حتّى يتمكّن الأطفال من ربط الكلمات تدريجيًّا بمعناها *(التواصل واللغة: الفهم)*. • ساعِدي الأطفال على أن يكونوا مدركين لأجسامهم، وذلك من خلال اللمس والحركة. على سبيل المثال: حرِّكي كفَّيْ قدم الطفل بلطف، ورافِقي ما تفعلينه بحديث ناعم يشير إلى الحركة، واسم العضو، والإحساس الذي يصاحب الفعل *(التطوُّر البدنيّ: الحركة في الحيّز والحركة الحسّيّة -الحركيّة)*.	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • تأكّدي من توافر مساحة آمنة وكافية للحركة للأطفال: للحَبْو، والشقلبة، والتدحرج، وشدّ الأطراف، والتدرُّب على اكتساب هذه المهارات. ستساعد الممارسة المتكرّرة للحركات في اكتساب هذه المهارات *(التطوُّر البدنيّ: الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة - الحركيّة)*. • ردِّدي محفوظات ورافِقي الأمر بحركات الجسم والأصابع. امنحي الأطفال الذين ينضمّون إليك شعورًا بالمقدرة *(التواصل واللغة: التكلُّم)*. • غنّي تهليلات قبل النوم أو الاسترخاء، أيضًا باللغة الأمّ الخاصّة بالأطفال الذين لا تشكّل العبريّة لغتهم الأمّ *(التواصل واللغة: التكلُّم)*. • مارِسي روتينًا من الأقوال والتحيّات عند استقبال الأطفال وتوديعهم، حتّى يتعرّفوا على الروتين اليوميّ *(التطوُّر البدنيّ: الحركة في الحيّز والحركة الحسّيّة – الحركيّة)*.

تطوُّر التفكير والإدراك الذهني: الذاكرة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميّز الفئة العمريّة** • يقلّد الحركات التي تعنيه. على سبيل المثال: بناء مكعّبات في برج (الذاكرة القصيرة الأمد والذاكرة العاملة). • يتذكّر الروتين. على سبيل المثال: برنامج اليوم. • يتعلّم مهارات أكثر تعقيدًا بعد التدريب، كالمشي وتناول الطعام على نحوٍ مستقلّ (الذاكرة للمهارات). • يقلّد حركات البالغين: التحدّث بالهاتف؛ تكنيس الأرض؛ قرع الباب. يقلّد تعابير الوجه (الذاكرة الصريحة). • يبحث عن غرض حتّى بعد إخفائه (الذاكرة القصيرة الأمد).	• هل ينتظر الطفل نشاطًا ثابتًا يحصل في الصفّ؟ • هل يتذكّر الطفل أسماء الأطفال الآخرين؟ • ماذا ومَن يقلّد الطفل؟ على سبيل المثال: يقلّد البالغين، والحيوانات، والأطفال الآخرين، ويقوم بسلسلة من الحركات والأصوات.	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • حدِّدي روتينًا يستطيع الأطفال من خلاله تذكُّر تسلسل الأنشطة المطلوبة لتلبية بعض احتياجاتهم، والتي يستطيعون تنفيذها على نحوٍ مستقلّ، نحو: غسل اليدين، وتعليق الملابس، ووضع الملابس في الدُرج، وما إلى ذلك *(التطوُّر البدنيّ: وعي وإدراك الجسم، والصحّة والرفاهيّة)*. • شجِّعي الأطفال الصغار على استخدام أواني الطعام: كوب؛ ملعقة صغيرة؛ شوكة-بالحجم المناسب من الناحية التطوُّريّة *(التطوّر البدنيّ: الحركة في الحيّز والحركة الحسّيّة - الحركيّة)*.	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • وفّري أنفاقًا ومَزالق (”سحاسيل“) وسلالم منخفضة للتسلُّق بحيث يجري استخدامها معظم اليوم، وذلك من أجل وضع تحدّيات أمام الأطفال في مجال الأنشطة الحركيّة *(النموّ البدنيّ: الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة - الحركيّة)*. • اجمعي قصصًا وأغانيَ من بيوت الأطفال وأشركيهم فيها. افحصي ما إذا كانوا يعرفونها ويتذكّرونها *(فَهم العالَم: المحيط البشريّ-الناس والمجتمع)*. • أَعِدّي ”كتبًا عائليّة“ تحتوي على صور من الحياة اليوميّة في الأُسرة، وصورًا لشخصيّات مُهِمّة في الأُسرة، وأغراضًا من البيئة المنزليّة. أشركي الأطفال بكتب أصدقائهم، وامنحي اسمًا لِما يظهر في الصورة، ووفّري شرحًا حوله. *(براعم التنوُّر اللغويّ: القراءة)*. • وفّري للأطفال الصغار فرصًا للشمّ والتعرُّف على الروائح المختلفة. على سبيل المثال: مجموعة متنوّعة من الأعشاب. رافِقي النشاط بوصف للنبات والرائحة *(التطوُّر البدنيّ: الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة - الحركيّة)*.

تطوُّر التفكير والإدراك الذهني: الذاكرة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميّز الفئة العمريّة** • يبحث عن غرض جرى إخفاؤه في وضعيّة معقّدة (على سبيل المثال: تحت طبقتين إلى ثلاث طبقات)، ويعثر عليه (الذاكرة القصيرة الأمد؛ الذاكرة العاملة). • يقلّد سلسلة من الأصوات (الذاكرة القصيرة الأمد). • يتعرّف على شخصيّات مألوفة في الصور، ويسمّيها بأسمائها (الذاكرة الصريحة). • يبدأ في الحديث عن تجارب مرّ بها. • يتذكّر كلمات تعلّمَها، أو حركات صوتيّة -على سبيل المثال: أصوات حيوانات (الذاكرة الصريحة). • يبدأ في الربط بين كلمتين حتّى ثلاث كلمات في جُمَل. • يتعلّم النزول على الدرج من خلال الحَبْو إلى الخلف. • يبني برجًا من مكعّبين حتّى ثلاثة مكعّبات (ذاكرة للمهارات). • يقلّد أطفالًا آخرين أثناء اللّعب (راجِعوا الباب الثاني، فصول لتوسيع المعرفة -اللّعب) (الذاكرة الصريحة).	• هل يتحسّن الطفل في لعبة معيَّنة كلّما لعبها أكثر؟ كيف تصرّف في محاولاته الأولى مع اللعبة؟ • هل يتذكّر الطفل بعض الخطوات الحركيّة؟ كم عددها؟ • هل يقلّد الأطفال أطفالًا آخرين أثناء اللّعب؟ هل يعبّرون عن أفكار جديدة تتجاوز التقليد؟	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • ساعِدي الأطفال على تعلُّم وتذكُّر أسماء زملائهم. على سبيل المثال: من خلال الأغاني والنثر المسجوع *(فَهم العالَم: البيئة المادّيّة -الناس والمجتمع)*. • استخدِمي العدّ في حالات روتينيّة من أجل مطابقة أسماء الأعداد مع الكمّيّات، نحو: تثبيت الأزرار في المعطف؛ انتعال الأحذية؛ ترتيب اللوحات (واحدة لكلّ طفل)؛ تعداد الثمار في الطبق. رافِقي التعداد بالإشارة إلى كلّ عنصر من العناصر، بحيث يتعلّم الأطفال تذكُّر أسماء الأعداد *(الفَهم الرياضيّ: الأعداد)*. • امنحي الأطفال شعورًا بالمقدرة عندما يتصرّفون باستقلاليّة خلال اكتساب المهارات (نحو: الأكل؛ ارتداء الملابس...)، وشجِّعيهم على القيام بذلك -على سبيل المثال: عندما يحاول طفل صغير تناول الطعام على نحوٍ مستقلّ، أو عندما يحاول إدخال يده في كُمّ الثوب *(النموّ البدنيّ: وعي وإدراك الجسم والصحّة والرفاهة)*.	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • استخدِمي المحفوظات والأغاني والأناشيد المألوفة، وشجِّعي الأطفال على التحرُّك على إيقاع الموسيقى. يشجّع التكرار على تعلّم المحفوظات والأناشيد *(التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه)*. • اعرضي صور الأطفال وعائلاتهم في مكان يستطيع الأطفال الوصول إليه، بحيث يحصل كلّ طفل على فرصة التذكُّر والتواصل، والتحدُّث عن نفسه وعن عائلته بمساعدة شخص بالغ. شجِّعي الأطفال على تذكُّر وتسمية الأشخاص والأغراض التي تظهر في الصور *(التطوُّر الاجتماعيّ العاطفيّ: الوعي والثقة بالنفس)*. • حدِّدي روتينًا يعرفه الأطفال، ويستطيعون فيه الاهتمام ببعض احتياجاتهم. على سبيل المثال: غسل اليدين؛ تعليق الملابس؛ وضع الملابس في الدرْج *(التطوُّر البدنيّ: وعي وإدراك الجسم والصحّة والرفاهة)*.

تطوُّر التفكير والإدراك الذهني: الذاكرة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئة العمريّة** • يقلّد سلسلة من الحركات تصل إلى ثلاث حركات في لعبة جماعيّة؛ يكرّر معلومات قيلت له؛ ينسخ الأشكال البسيطة (الذاكرة القصيرة الأمد والذاكرة العاملة). • يتذكّر ترتيب نشاطات روتينيّة خلال يومه ويترقّبها؛ يستخدم اللغة استخدامًا متزايدًا (الذاكرة الصريحة والذاكرة للمهارات). • يستخدم قواعد النحو وبناء الجملة استخدامًا سليمًا (انظروا: تطوُّر اللغة). • يكرّر سلسلة من الحركات التي قام بالتدرُّب عليها (الذاكرة للمهارات). • يحدّد مَن هم الأطفال الذين تغيّبوا اليوم عن الدوام (الذاكرة الصريحة). • يتحدّث عن الأمور التي حصلت "في إحدى المرّات" (الذاكرة الصريحة).	• جميع الأقوال في جدول الفئة العمْريّة السابقة تنسحب على الفئة العمْريّة الحاليّة. وبالإضافة إلى هذا: • هل يعرف الأطفال كيف يتدبّرون أمورهم في محيطهم؟ على سبيل المثال: معرفة وتذكُّر محيطهم المادّيّ والتغيُّرات التي طرأت عليها؛ ومعرفة برنامج اليوم في الإطار التربويّ؛ وتعلُّم لُعب الألعاب الروتينيّة في الصفّ وفي الساحة ومعرفتها. • هل يخبرك الطفل عن التجارب من الأوقات التي لا يمكث فيها في الإطار التربويّ؟ على سبيل المثال: عن لقاء صديق في فترة ما بعد الظهر؛ عن عطلة؛ عن عيد. • هل يتذكّر الأطفال الصغار محفوظاتٍ وقصصًا سمعوها مرّات عدّة؟ • هل يتذكّر الأطفال المكان الذي تُخزَن فيه أغراض اللّعب عند جمعها في نهاية النشاط؟	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • شجِّعي الأطفال على تعلُّم أسماء أصدقائهم ونطقها بطريقة صحيحة *(التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه)*. • كرِّري بين حين وآخَر قصصًا سمعها الأطفال مؤخَّرًا *(براعم التنوُّر اللُّغويّ: القراءة)*. • وجِّهي تركيز انتباه الأطفال إلى العلامات والرموز في محيطهم، كعلامات الطرق واللافتات والعناوين على سبيل المثال؛ اشرحي ماذا تمثّل، وشجِّعي الأطفال على تذكُّرها *(براعم التنوُّر اللُّغويّ: الكتابة)*.	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • في نهاية النشاط، وعند الانتقال إلى النشاط التالي، أَشركي الأطفال في جمع أغراض اللّعب. اطلبي من الأطفال فرز الأغراض المختلفة ووضْعها في مجموعات (على سبيل المثال، حسب اللون أو الوظيفة)- كلّ مجموعة من الأغراض في حاوياتها الخاصّة *(الفَهْم الرياضيّ: الأعداد)*. • وفِّري كُتبًا بلغة أجنبيّة يتحدّثها بعض الأطفال في الصفّ، وذلك من أجل تعزيز وعي الطفل للفَرْق في طريقة كتابة الكلمات، والوعي للّغات المختلفة *(براعم التنوُّر اللُّغويّ: القراءة)*. • وفِّري موادّ تمثّل نطاقًا ثقافيًّا واسعًا، كي يتعرّف الأطفال على رموز وعلامات مألوفة لديهم من خارج الإطار التربويّ. على سبيل المثال: نقوش على حقائب التسوُّق باللغات الإنجليزيّة والعبريّة والروسيّة *(براعم التنوُّر اللُّغويّ: الكتابة)*.

تطوُّر التفكير والإدراك: الذاكرة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئة العمريّة** • يكرّر كلمات الأطفال أو المربّية. • يقلّد حركات الأطفال الآخَرين أو المربّية (الذاكرة القصيرة الأمد والذاكرة العاملة). • يتخيّل غرضًا عندما لا يكون أمامه؛ يتعلّم كلمات جديدة دونما صعوبة؛ يكرّر كلمات سمعها في القصّة. يحكي عن حدث بسيط من الماضي بالتسلسل الصحيح (الذاكرة الصريحة). • يؤدّي سلاسلَ مختلفة من الحركات البسيطة التي تُفضي إلى حركة معقَّدة. على سبيل المثال: الانزلاق؛ المشي البطيء وغير الرشيق؛ التدحرج؛ الزحف؛ الوثب؛ القفز؛ التزلُّج؛ التخطّي (ذاكرة للمهارات). • يستخدم بناء الجملة الصحيح لربط الأفكار وشرح ما يحدث، وترقُّب ما سيحدث بعد ذلك (ذاكرة للمهارات).	• جميع الأقوال في جدول الفئة العمْريّة السابقة تنسحب على الفئة العمْريّة الحاليّة. وبالإضافة إلى هذا: • كيف يعبّر الطفل عن الأفكار والسلوكيّات التي تعلّمها من الكتب أو من الآخرين؟	**أمثلة من الجداول في مجالات أخرى** • اقرئي قصصًا مألوفة للأطفال وتوقَّفي من وقت إلى آخر لتمكينهم من إتمام كلمة أو جملة من ذاكرتهم *(براعم التنوُّر اللُّغويّ: القراءة)*. • شجِّعي الأطفال على كتابة أسمائهم، وساعِديهم على القيام بذلك *(التنوُّر اللُّغويّ: القراءة)*. • اقرئي للأطفال قصصًا يَخبر (يعايش) فيها البطل صعوبات ومشاعر مختلفة. تحدّثي معهم عن القصّة. هل خَبروا (عايشوا) حالة مماثلة؟ شجِّعي الأطفال على الإصغاء وعلى التفاعل في ما بينهم *(التنوُّر اللُّغويّ: القراءة)*. • ساعِدي الأطفال على توسيع مهاراتهم عند اللَّعب أو التشغيل المستقلّ للأجهزة التكنولوجيّة *(فَهْم العالَم: التكنولوجيا)*.	**أمثلة من الجداول في مجالات أخرى** • العبي ألعابًا (في مجموعة صغيرة) تتضمّن الإصغاء إلى إشارة راجعة، نحو: "قال الملك"؛ "مستعدّ -انطلق" *(التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه)*. • وفّري للأطفال روتينًا ومهامَّ مألوفة في الصفّ، نحو: تنظيف الغبار؛ ترتيب الألعاب؛ إعداد المائدة *(النموّ العاطفيّ-الاجتماعيّ: تنظيم العواطف والتنظيم الذاتيّ)*. • خصِّصي "مساحة استماع" في الصفّ يستطيع الأطفال فيها الإصغاء إلى القصص والمحفوظات والموسيقى. الإصغاء المتكرّر يساعد على التعرُّف والتذكُّر *(التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه)*. • استغِلّي الفرص المتاحة للاستماع إلى الأصوات التي تُسْمَع في المعتاد في البيئة المحيطة (الطيور؛ السيّارات؛ الطائرات)، وتحدّثي إلى الأطفال عن طول الصوت، وارتفاعه وشدّته، ومدى ألفته. توسَّعي بشأن مَصْدر الصوت، وأَصغي إلى أقوال الأطفال، وتوسّعي بشأن ما قالوه *(التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه)*.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	• يلعب لعبة خياليّة تحتوي على سلسلة من الإجراءات التي تعلَّمها، ويتذكّر الأدوار التي أدّاها أطفال آخرون في الماضي (الذاكرة الصريحة). • عند القيام بمهامّ الترتيب، يستطيع أن يتذكّر غرضًا وضَعَه هو نفسه في غير مكانه (الذاكرة الصريحة).			• وفِّري طُرُقًا متنوّعة لحفظ ذكريات من أحداث خاصّة: «تأليف» كتاب؛ جمع صور؛ تسجيل صوتيّ؛ الرسم؛ الكتابة؛ الديكور *(فهم العالَم: البيئة البشريّة -الناس والمجتمع المحلّيّ)*. • زوِّدي الأطفال بأغراض وملابس ومُعدّات لتقديم قصّة مألوفة بواسطة الحركات والكلام. تحدَّثي معهم عن الشخصيّات وهن مشاعرها *(التواصل واللغة: الفَهْم)*.

تطوُّر التفكير والإدراك: الإصغاء والوظائف التنفيذيّة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئة العمريّة** • منذ ولادته ينتبه إلى ما يحدث في محيطه. يلاحِظ تغيُّرًا مفاجئًا في البيئة المحيطة (الرنين؛ الصوت؛ الضوء) ويستجيب بسلسلة من الإجراءات الملاءَمة (تأهُّب إصغائيّ). **تطوُّر توجيه الإصغاء عند الطفل:** • يهتمّ بالأشكال البسيطة، وبالألوان الشديدة التباين. • في سنّ ثلاثة أشهر إلى أربعة، يوجّه إصغاءه إلى حافز معيّن (صوت مقدِّم الرعاية) لا إلى حافز آخر (أصوات الأطفال). • يهدأ، ويتشتّت تركيزه عندما يوجّه الشخص البالغ انتباهه إلى حافز آخر (مسموع أو مرئيّ). • يحسّن تدريجيًّا قدرته على التركيز على خصائص غرض معيّن. هذه القدرة تساعده على تذكُّر الغرض، والتعرُّف عليه لاحقًا.	• كيف يتجسّد التنبُّه الذي يُظهره الطفل للبيئة المحيطة، وتجاه مَنْ؟ (تجاه البالغين غير المألوفين /المألوفين؛ تجاه الأطفال؛ تجاه الأغراض؛ تجاه الأصوات). • ما هي الطريقة التي يلعب بها الطفل باللُّعَب؟ وكم من الوقت يستغرق اللَّعب؟ هل يركّز على أجزاء مختلفة من اللعبة؟	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • عندما يلعب الطفل بغرضٍ ما ويفقد اهتمامه به، أَديري جسمه إلى اتّجاه آخَر كي يرى فيه شيئًا جديدًا، وهو ما يساعده على إطالة فترة انتباهه *(التطوّر البدنيّ: الحركة في الحيّز، والمهارات الحسّيّة -الحركيّة)*. • انظري، مع الطفل وهو على ذراعيك، إلى صور أغراض وحيوانات، وما إلى ذلك؛ اِلفِتي انتباه الطفل إلى كلّ هذه، من خلال الإشارة إليها، وامنحيها معنًى لفظيًّا وعاطفيًّا *(التنوُّر اللُّغويّ: القراءة)*. • أَضْفِي معنى على الأمور التي يبدي الأطفال اهتمامهم بها ويركّزون عليها. على سبيل المثال: عندما يشير الطفل إلى غرضٍ ما، اذكري اسم الغرض وتوسّعي في هذا قليلًا. • استخدمي تغييرات النبرة في صوتك لتشجيع الأطفال على الإصغاء والتنبُّه، وحاولي التواصل معهم كلاميًّا، وعزِّزي تركيزهم من خلال التواصل البصَريّ والتنويع في نبرة الصوت *(التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه)*.	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • ضعي غرضًا مثيرًا للاهتمام على مسافة قريبة من الطفل بغية تشجيعه على الحَبْو والوصول إلى الغرض واستكشافه. قبل أن تضعي غرضًا آخَر، مكِّنيهِ من استكشاف الجسم الأوّل بحسب وتيرته وسرعته *(التطوُّر البدنيّ: الحركة في الحيّز والحركة الحسّيّة -الحركيّة)*. • قدِّمي للأطفال كُرات وبَكرات وَ «أكياس تَحَسُّس» وغيرها، وذلك لتمكينهم من أن يختبروا مهارات الحركة والاستكشاف. من أجل إجراء عمليّة الاستكشاف، على الطفل أن يُجري مقارنات، وهو ما يستوجب الاهتمام وتفعيل الذاكرة العاملة *(التطوّر البدنيّ: وعي الجسم والصحّة والرفاهة)*. • اخلقي بيئة محفِّزة وملاءَمة (لكن دون إفراط في توفير المحفِّزات) تدعو الأطفال والبالغين إلى التفاعل، واللمس، والابتسام، والشعور، والرغبة في الاستكشاف *(التواصل واللغة: الفَهْم)*.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	• في سنّ ستّة أشهر، يفضّل اللّعب بألعاب أكثر تعقيدًا على اللّعب بالألعاب البسيطة. على سبيل المثال: لعبة تتضمّن ضوءًا مقابل لعبة بدون ضوء. • في سنّ ستّة أشهر، يستطيع التركيز على غرض أو شخص لمدّة دقيقة واحدة تقريبًا. • في سنّ ثمانية أشهر، يلعب بلعبة معيَّنة لبضع دقائق ثمّ ينتقل إلى اللّعب بلعبة أخرى، ويستطيع العودة مرّة أخرى إلى اللعبة الأولى. • ينتبه إلى لَعب الآخرين. • يركّز على مقدِّمة الرعاية أثناء تفاعله مع طفل آخر.		• اهتمّي بتوفير الطعام والنوم للأطفال وَفْقًا لاحتياجاتهم الفرديّة. التدقيق في هذا الأمر يسهم في تعزيز انتباههم وتركيزهم أثناء النشاط *(التطوُّر الاجتماعيّ العاطفيّ: تنظيم العواطف وتنظيم السلوك)*. • ضعي للأطفال عددًا من الأغراض من نفس النوع في سلّة، وأضيفي غرضًا واحدًا من نوع آخر، وهو ما يمكّنهم من اكتشاف الفرق الكمّيّ من خلال اللّعب الحرّ *(الفَهم الرياضيّ: الأعداد)*. • عند التفاعل مع طفل واحد على انفراد، انتبهي إلى إشاراته المميَّزة التي تشير إلى استعداده للانخراط (to engage) في التفاعل *(التطوّر البدنيّ: وعي الجسم والصحّة والرفاهيّة)*. • رافِقي تعبيرات الأطفال السلوكيّة من خلال وصف الغرض والصوت والشخص الذي يركّز عليه الطفل، وتسمية الفعل الذي يقوم به، أو ربط الفعل بالنتيجة. على سبيل المثال: «أنت تنظر إلى المصباح»... « أنت تشعر بالحَفّاظات الناعمة»... «عندما تضغط بقوّة، يقفز الفيل الصغير» (التوسُّط للمعنى) *(فَهم العالَم: عالَم الحيّ وعالَم الجَماد)*.	

تطوُّر التفكير والإدراك الذهني: الإصغاء والوظائف التنفيذيّة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئة العمريّة** • تتحسّن قدرة الطفل على توجيه الانتباه والإصغاء. يستطيع اختيار التركيز على حافز معيَّن (لعبة -على سبيل المثال)، والانتقال إلى حافز آخر بعد الانتهاء من استكشاف الأوّل. • يستطيع تأخير ردّ فعل معيَّن. على سبيل المثال: يلعب ألعابًا "مضحكة" تتطلّب منه تأخير ردود الفعل الروتينيّة من أجل اختيار ردود فعل أقلّ توقُّعًا (إطعام دمية ولد بملعقة صغيرة مُعَدّة لطفل، وإطعام دمية طفل صغير بملعقة ولد). • يستخدم معرفته حول سَيْر برنامج اليوم لتركيز انتباهه على ما يحصل، مع معرفته لِما سيحصل بعد ذلك. • تزداد المدّة الزمنيّة التي يقضيها الطفل في حلّ المشكلات. ومع ذلك، ما يزال بحاجة إلى المساعَدة والتوجيه.	• كيف تتغيّر قدرة الضبط والتنظيم لدى أطفال مختلفين خلال برنامج اليوم، وخلال الأنشطة المختلفة في الإطار التربويّ؟ خلال اليوم، ما هي الفترات الزمنيّة التي يكون فيها الطفل في حالة إصغاء وهدوء؟ ومتى، وفي أيّ الحالات، لا يكون هادئًا؟ • ما هي مدّة الوقت المتواصل الذي يستكشف فيه الطفل لعبة معيَّنة استكشافًا فعّالًا؟ وماذا يحدث عندما يفقد الاهتمام باللعبة التي يلعب بها؟ • عندما تقومين بإدخال تغييرات على البيئة المحيطة، هل يُظهِر مختلِف الأطفال اهتمامًا بالبيئة الجديدة؟	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • تحدّثي إلى الرُّضّع والأطفال الصغار حتّى عند العناية بهم. استمِعي إلى ما يقولونه من خلال إصدار الأصوات أو الإيماءات أو الكلام *(التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه)*. • ضعي للأطفال قواعدَ وحدودًا واضحة ومتّسقة ومناسِبة للسنّ. على سبيل المثال: أين نأكل وأين لا؟ كيف نتصرّف مع الأصدقاء، وكيف لا نتصرّف؟ ما هي الأمور المسموح بها، وما هي الأمور الممنوعة؟ على هذا النحو تشجّعينهم على تطوير القدرة على تأجيل ردّ الفعل. كلّ هذا، إلى جانب الحسّاسيّة والمراعاة والدعم، ومحاولات التهدئة إذا استدعى الأمر ذلك *(التطوّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: تنظيم السلوك والعواطف وضبطها)*.	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • بعد اكتساب المهارات البدنيّة اللازمة، أظهِري للأطفال الصغار كيف يتعاونون في الألعاب التي يمكن فيها دحرجة الكُرات أو غرض آخر، ورميها والتقاطها *(النموّ والتطوُّر البدنيّ: وعي الجسم والصحّة والرفاهة)*. • مكِّني الأطفال من تجريب مجموعة متنوّعة من الأغراض. شجِّعيهم وساعديهم على النظر إلى الأغراض وتأمُّلها من زوايا مختلفة *(الفَهْم الرياضيّ: الأعداد)*. • مكِّني الأطفال من اللَّعب بالمكعَّبات والكُرات والسيّارات وألعاب الشك، والنظم، واللضم (كرات صوف؛ عِصِيّ...) بمختلِف الأحجام والألوان والموادّ. صِفِي اللون والغرض بالكلمات. اقترحي أن يلعبوا بغرضَيْن في وقت واحد *(التطوُّر البدنيّ: الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة -الحركيّة)*.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	• يستطيع التركيز على مقدِّم الرعاية، وتجاهُل المحفِّزات التي في الخلفيّة. • في سنّ ثمانية أشهر تقريبًا، يستطيع التركيز على غرض أو لعبة، واستكشافها لمدّة تصل إلى نحو نصف دقيقة. في سنّ عشرين شهرًا، يستطيع التركيز على غرض أو لعبة لمدّة تصل إلى دقيقتين قبل الانتقال إلى لعبة أخرى. • يستطيع التطرُّق إلى غرضين في وقت واحد. • يقارن بين الأغراض.		• اِلفتي انتباه الأطفال إلى ما قد يثير الاهتمام في أماكن مختلفة من الصفّ والساحة. أَضفِي معنًى على الأمر، وتوسَّعي بشأن ما يتلاءم مع الموقف. على سبيل المثال: "انظر إلى البيمبا الجديدة"؛ "هيّا نحسب عدد عجلاتها ونرى مدى سرعتها"؛ "انظروا إلى الأوراق الكثيرة التي تساقطت عن الشجرة" *(فَهم العالم: عالَم الحيّ وعالم الجماد)*. • وفِّري فرصة الاختيار: قدِّمي ألعابًا ومحفِّزات متنوّعة، كالدمى والمكعّبات والكرات على سبيل المثال؛ عند تناول الطعام، نوِّعي المأكولات، كالخضروات والفواكه على سبيل المثال. شجِّعي مبادرات الأطفال ومكِّنيهم من الاختيار خلال النشاطات على امتداد برنامج اليوم *(التطوّر العاطفي-الاجتماعي: الوعي والثقة بالنفس)*. • شجِّعي على اللمس الملاءم كوسيلة تواصل بين الأطفال. على سبيل المثال: اِلْمسي لمسة لطيفة بدلًا من توجيه ضربة *(التطوّر العاطفيّ- الاجتماعي: بناء العلاقات)*.	• غيّري البيئة التربويّة وجدِّديها وَفقًا لسِنّ الأطفال بغية تشجيعهم على استخدام جميع الحواسّ، والتحرّك بحُرّيّة داخل الحيّز المتغيّر واستكشافه *(النموّ والتطوُّر الجسدي: الحركة في الحيّز والحركة الحسّيّة -الحركيّة)*.

تطوُّر التفكير والإدراك الذهني: الإصغاء والوظائف التنفيذيّة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئة العمريّة** • يستطيع التركيز ما بين دقيقتين وثلاث دقائق على اللعبة أثناء انتظار نشاط آخَر. • يقوم بسلسلة من الأفعال التي تهدف إلى تحقيق هدف معيَّن. على سبيل المثال: يضع كرسيًّا صغيرًا بجانب خزانة كتب؛ يأخذ صندوق لُعَب ويطلب إلى مقدِّمة الرعاية أن تأتي لتلعب معه؛ • يغسل الدمية ويُلبِسها قميص النوم ويقوم بإخلادها إلى النوم. (الذاكرة العاملة). • يستطيع اللَّعب باللعبة بطريقة تختلف عن الطريقة المتعارَف عليها (مرونة إدراكيّة). • يلعب لعبة خياليّة. • يستمع باهتمام بالغ إلى القصّة التي تُقرأ له، إذا جرى التعامل معه شخصيًّا وجُذِب انتباهه. • يعطي طفلًا آخر لعبة يلعب بها عندما تطلب إليه المربّية القيام بذلك (تأجيل ردّ الفعل).	• كيف تتغيّر قدرة الطفل على الضبط والتنظيم خلال البرنامج اليوميّ، وخلال الأنشطة المختلفة في الإطار التربويّ؟ خلال اليوم ما هي الفترات الزمنيّة التي يكون فيها مصغيًا وهادئًا، ومتى، وفي أيّ الحالات لا يكون هادئًا؟ • ما هي المدّة الزمنيّة المتواصلة التي يستكشف فيها الطفل لعبة معيَّنة بنشاط وحيويّة؟ وماذا يحدث عندما يفقد الاهتمام باللعبة التي يلعب بها؟	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • ساعدي الأطفال الذين يعانون من ضائقة على تنظيم عواطفهم وسلوكهم من خلال المداعَبات، والقرب الجسديّ، والكلام الناعم لكن الحازم، وذلك من خلال إضفاء معنى على المشاعر والسلوكيّات التي يُظهِرها الأطفال *(النموّ والتطوُّر العاطفيّ-الاجتماعي: تنظيم وضبط السلوك وتنظيم وضبط العواطف).*	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • خطِّطي أنشطة وألعابًا تشجّع الأطفال الصغار على الإصغاء للأصوات المختلفة والتمييز بينها *(التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه).* • زوِّدي منطقة التمثيل بأغراض يمكن ترتيبها وتصنيفها إلى فئات معيَّنة *(الفَهْم الرياضيّ: الأعداد).* • اهتمّي بتزيين الصفّ بصور تعكس التنوُّع الثقافيّ (على سبيل المثال: ملابس وأزياء من ثقافات مختلفة). لِفِتي انتباه الأطفال إلى الاختلافات الثقافيّة. يمكنك على هذا النحو تنمية قدراتهم على الإصغاء وتطوير ذاكرتهم العاملة *(فَهْم العالَم: البيئة البشريّة -الناس والمجتمع).* • وفّري كتبًا وصورًا فوتوجرافيّة حول موضوع الاختلاف بين الأطفال (بما في ذلك صور لأطفالٍ ذوي إعاقة)، وكذلك بين أشخاص من فئات عمريّة مختلفة (بما في ذلك أشخاص في سنّ الشيخوخة). انتبهي ما إذا كان الأطفال الصغار يتطرّقون إلى خصائص تُظهِر الفروق *(فَهْم العالَم: البيئة البشريّة- الناس والمجتمع).*

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا				• عند اللَّعب بالمكعَّبات الملوّنة، يمكن تحويل النشاط إلى لعبة تقسيم إلى مجموعات بحسب اللون. قبل اللعبة، رتِّبي المكعّبات في مجموعات بحسب اللون. انتبهي ما إذا كان الأطفال الصغار يصغون لك ويقلّدونك. هل ينسبون مكعّبًا إلى مجموعة الألوان التي ينتمي إليها؟ *(الفَهْم الرياضيّ: الأعداد).*

التفكير والإدراك الذهني: الإصغاء والوظائف التنفيذيّة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئة العمريّة** • يستطيع التركيز لمدّة من ثلاث إلى ثماني دقائق في نشاط معيّن. • يبذل جهدًا للوصول إلى الهدف الذي يهتمّ به. • يتحلّى بمزيد من المرونة بشأن قواعد اللعبة، ويمكنه تبديل طريقة لَعبه. على سبيل المثال: الانتقال بين القفز والتجاوز. • يلعب ألعاب "تخيُّل". قادر على تغيير الشخصيّة عندما يلعب لعبة خياليّة. • يبحث عن كتاب معيَّن ويجده، ويطلب إلى المربّية أن تقرأه له. • يعود إلى "پازل" صعب كان قد حاول تجميعه وفشل. • يستطيع تبديل الدور في لعبة محاكاة الأدوار. • يستطيع فحص وجهات نظر مختلفة في وقت واحد (الذاكرة العاملة النامية تمكّن من القيام بذلك).	• كيف تتغيّر قدرة الطفل على الضبط والتنظيم خلال البرنامج اليوميّ، وخلال الأنشطة المختلفة في الإطار التربويّ؟ خلال اليوم، ما هي الفترات الزمنيّة التي يكون فيها مصغيًا وهادئًا، ومتى، وفي أيّ الحالات، لا يكون هادئًا؟ • ما هي المدّة الزمنيّة المتواصلة التي يستكشف فيها الطفل لعبة معيَّنة بنشاط وحيويّة؟ • كيف يتفاعل الطفل وماذا يفعل عندما يُخفِق في الوصول إلى الهدف الذي يهتمّ به؟ • ما هي المدّة الزمنيّة التي ينشط فيها أطفال مختلفون في تفاعلات اجتماعيّة؟	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • خطِّطي أنشطة (فرديّة أو في مجموعة صغيرة) تتضمّن تحرُّكًا وتوقُّفًا مصحوبَيْن بقراءة محفوظات وَ/أو موسيقى (دوِّر ودوِّر ووقِّف) *(التطوُّر البدنيّ: الحركة في الحيّز والحركة الحسّيّة -الحركيّة)*. • تحدّثي مع الأطفال عن الأطعمة التي يختارونها، وشجِّعيهم على تجريب أطعمة جديدة وصحّيّة *(التطوّر البدنيّ: إدراك الجسد والصحّة والرفاهة)* • أعيدي مرارًا وتكرارًا محفوظات وأسجاعًا وإيقاعات مع تغيير نبرة الصوت. شجِّعي الأطفال على المشارَكة، وركِّزي على كلمات وأصوات معيَّنة *(التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه)*. • شجِّعي الأطفال على تعلُّم أسماء أصدقائهم. اِلفتي انتباه الطفل إلى زميل له في الصفّ، ورافِقي التوجُّه إلى الصديق بأن تقولي اسمه *(التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه)*.	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • عند الانتهاء من النشاط، وخلال الانتقال إلى النشاط التالي، أَشرِكي الأطفال الصغار في جمع أغراض اللعبة. اطلبي من الأطفال فرز الأغراض المختلفة وتجميعها في مجموعات. على سبيل المثال: حسب اللون أو الوظيفة. كلّ مجموعة من الأغراض في حاوياتها الخاصّة *(الفَهْم الرياضيّ: الأعداد)*. • اهتمّي بتقليص ضوضاء الخلفيّة إلى الحدّ الأدنى. شغِّلي الموسيقى لفترات قصيرة ولغرض محدَّد. ذاك سيساعد الأطفال على صبّ الانتباه في النشاط (التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه). • ضعي الألعاب والكتب والموادّ في متناول يد الأطفال وَفقًا لطولهم وقدرتهم، حتّى يتمكّنوا من ممارسة الاختيار على نحوٍ مستقلّ *(التطوُّر العاطفيّ - الاجتماعيّ: الوعي والثقة بالنفس)*.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا			• وجِّهي انتباه الأطفال الصغار إلى ضوضاء الخلفيّة المنبعثة من أدوات العمل أو الأصوات التي تُصدرها الحيوانات، وركِّزي اهتمامهم عليها. توسَّعي بشأن أصوات لغة الحيوانات المختلفة *(التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه)*. • تحدَّثي مع الأطفال عن الخيارات التي اتّخذوها، وساعِديهم على فَهْم أنّ الخَيار الذي اتّخذوه يعني التخلّي عن خَيار آخَر *(التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: الوعي والثقة بالنفس)*. • مرِّني الأطفال على إضافة وإعادة أغراض خلال قيامكم بتعداد تلك التي أُخرِجَت، وتلك التي أُعيدت، وتلك التي أُبقِيَت *(الفَهْم الرياضيّ: الأعداد)*. • ساعِدي الأطفال في التعرُّف على القواعد التي يستوجبها اللَّعب المشترك وفَهْمها. على سبيل المثال: الانتظار في الدَّوْر *(التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: بناء العلاقات)*.	• اهتمّي بتوفير زوايا في الصفّ تمكّن الأطفال من التعبير عن مختلف الحالات المزاجيّة والعواطف، وزوايا أخرى تمكّنهم أن يكونوا هادئين ومسترخين، وأخرى تمكّن من الاستكشاف والحركة النشطة *(التطوّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: تنظيم وضبط العواطف وتنظيم وضبط السلوك)*. • زيِّني الصفّ بصُوَر من ثقافات مختلفة (على سبيل المثال: بالآلات الموسيقيّة)، وجسِّدي لهم كيفيّة عمل هذه الآلات. التنوّع يمكّن من المقارنة *(فَهْم العالَم: البيئة البشريّة-الناس والمجتمع)*. • مكّني الأطفال من خوض تجربة تقسيم مجموعة من الأغراض على أصدقائهم بالتساوي، بحيث يحصل الجميع على نفس العدد. على سبيل المثال: توزيع الألوان: ثلاثة ألوان لكلّ طفل من مجموعة مكوَّنة من تسعة ألوان *(الفَهْم الرياضيّ: الأعداد)*.

تطوُّر التفكير والإدراك الذهنيّ: الإصغاء والوظائف التنفيذيّة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئة العمريّة** • يستطيع التركيز على نشاط معيَّن دون تشتُّت انتباهه لمدّة تتراوح بين سبع وثماني دقائق. • يستطيع التركيز في مجموعة متنوّعة من الأنشطة التي تُعرَض عليه لمدّة 15 دقيقة، كاللَّعب في غرفة تحتوي على مجموعة متنوّعة من اللُّعَب -على سبيل المثال. • يستطيع الانتباه إلى أكثر من غرض واحد في وقت واحد. على سبيل المثال: بناء شكل من مكعّبات أو «ليـجـو»، والانتباه في الوقت نفسه إلى اللعبة التي يلعبها أطفال آخرون، والانتقال إلى اللَّعب بها لاحقًا (الذاكرة العاملة). • يغيّر قواعد النشاط عندما يُطلب إليه ذلك، حتّى أثناء تنفيذ النشاط. على سبيل المثال: يغيّر تنظيم المكعّبات على الرفوف لا بحسب اللون /الشكل، بل بحسب الحجم (المرونة الإدراكيّة). • يدمج بين الواقع والخيال. على سبيل المثال: يتحدّث عن تجارب خاضها، ويدمجها في أمور خياليّة (المرونة الإدراكيّة).	• كيف تتغيّر قدرة الطفل على الضبط والتنظيم خلال البرنامج اليوميّ، وخلال الأنشطة المختلفة في الإطار التربويّ؟ خلال اليوم ما هي الفترات الزمنيّة التي يكون فيها مصغيًا وهادئًا، ومتى، وفي أيّ الحالات لا يكون هادئًا؟ • ما هي المدّة الزمنيّة المتواصلة التي يستكشف فيه أطفال مختلفون لعبةً أو دميةً على نحوٍ فعّال؟ • هل يدمج الطفل أثناء اللعب الاجتماعيّ غرضًا بطريقة ملاءَمة؟ • كيف يتفاعل الطفل، وماذا يفعل عندما يُخفِق في الوصول إلى الهدف الذي يريده؟ • هل يندمج الطفل في نشاط يشارك فيه عدد من الأطفال؟ • ما هي المدّة الزمنيّة التي ينشط فيها أطفال مختلفون في تفاعل اجتماعيّ؟	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • تحدَّثي إلى الأطفال عن أفعالهم، وساعِديهم على التعبير عن أفكارهم بشأن الأفعال التي يقومون بها. أصغي إلى أفكارهم، وتوسَّعي بشأنها بما يتلاءم مع الحالة المطروحة، من خلال تمثيل الأدوار وتبادل الحديث. *(التواصل واللغة: الفَهم)*. • شجِّعي الأطفال على ملاحظة التغيُّرات في أجسامهم بعد النشاط البدنيّ. على سبيل المثال: دقّات القلب *(التطوّر البدنيّ: وعي الجسم والصحّة والرفاهيّة)*. • اِلعبي في مجموعة صغيرة ألعابًا تتضمّن الإصغاء إلى إعطاء إشارة، نحو: "قال الملك"، وغيرها *(التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه)*. • جسِّدي للأطفال كيف تضبطين عواطفك وتنظّمينها. على سبيل المثال: "أنا غاضبة الآن وعليّ أن أهدأ؛ ولذلك أتوقّف وآخذ نفَسًا عميقًا" *(التطوّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: تنظيم العواطف وضبطها وتنظيم السلوك وضبطه)*.	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • خطِّطي لأنشطة يستطيع الأطفال من خلالها خوض تجارب تتعلّق بالتوازن، والتوجيه نحو الهدف، والدحرجة، وركل الكرة، والرمي والإمساك، كلّ ذلك بطرق متنوّعة وسرعات مختلفة (بمفردهم أو في مجموعة صغيرة) *(التطوّر البدنيّ: الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة - الحركيّة)*. • خطِّطي نشاطات تُمكّن الأطفال من التحرُّك بطرق متنوّعة وسرعات مختلفة، بما في ذلك القفز، والمشي، والجري (بمفردهم أو في مجموعة صغيرة) *(النموّ والتطوُّر البدنيّ: الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة - الحركيّة)*. • مكِّني الأطفال من الاختيار. تحدّثي معهم عن خياراتهم. لماذا اختاروا أن يلعبوا لعبة معيّنة أو تصفُّح كتاب معيَّن؟ *(التواصل واللغة: الفَهم)*.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	• يستطيع الانتظار في الطابور من أجل مغادرة الصفّ أو الانتظار للحصول على لعبة. • يستطيع مشاركة الأشياء والألعاب، والتناوب. • عندما يكون نشطًا، يستطيع التحدُّث إلى صديق حول أمر لا علاقة له بالنشاط. • يحاول عدم تكرار خطأ ارتكبه. • يستطيع تبديل الأدوار في لعبة تمثيل الأدوار. • يتكيّف مع التغيُّرات في برنامج اليوم في الروضة. • يستطيع التنبُّؤ بعواقب أفعاله.		• ركِّزي انتباه الأطفال على الأجزاء التي تتكوّن من الألعاب والأدوات والأجهزة التكنولوجيّة البسيطة. استمعي إلى أسئلة الأطفال وتوسَّعي وَفقًا لذلك. *(فَهْم العالَم: التكنولوجيا)*.	• استفيدي من الفرص المتوافرة للاستماع إلى الأصوات في البيئة المحيطة (الطيور؛ السيّارات؛ الطائرات...)، وتحدّثي إلى الأطفال عن طول الصوت وارتفاعه، وما إلى ذلك. توسّعي بشأن مَصْدر الصوت، وأَصغي إلى ما يقوله الأطفال وتوسَّعي في تناول ذلك *(التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه)*. • قدِّمي موادَّ متنوّعة لألعاب تمثيل الأدوار. لعبة تمثيل الأدوار توفّر فرصة خوض تجربة تطوير المرونة الذهنيّة وتأجيل ردّ الفعل *(التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: تنظيم العواطف وضبطها وتنظيم السلوك وضبطه)*. • امنحي الأطفال فرصة إعادة ترتيب اللُّعَب المتناثرة، مرّة واحدة حسب نوع اللعبة، ومرّة أخرى حسب اللون *(الفَهْم الرياضيّ: الأعداد)*. • زوِّدي الأطفال بكاميرا حتّى يتمكّنوا من تشغيلها خلال النهار والتقاط صور للأشياء التي تهمّهم. اسألِيهم: لماذا يفضّلون التركيز على أمر معيَّن بدل آخَر؟ *(فَهْم العالَم: التكنولوجيا)*.

تطوُّر التفكير والإدراك الذهنيّ: التخطيط، والمثابرة، والإبداع في حلّ المشكلات

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تُميِّزُ الفئة العمريّة** • يحاول القيام بأفعال مختلفة مستخدِمًا جسده لحلّ المشكلات. على سبيل المثال: يحاول لمس الكرة عندما تتدحرج بجانبه، ليقرّبها إليه ويمسك بها. • يُصْدر أصواتًا من أجل لفت الانتباه. • يستكشف الأغراض من خلال استخدام اليدين والفم، لغرض التعرُّف عليها. • في سنّ ستّة أشهر تقريبًا، يمْكنه إجراء مقارنة بين حالتَيْن بسيطتَيْن في وقت واحد. على سبيل المثال: صحن يحتوي على غرضين مقابل صحن يحتوي على ثلاثة أغراض. يستطيع كذلك أن يتذكّر لفترة قصيرة، مثلًا، ما إذا كانت هناك ثلاثة أغراض في الصحن وجرى أخذ واحد، وعليه فهو يبحث عن الغرض الناقص. • يبحث عن غرض تحت شال أو بطّانيّة ليلعب به.	• هل يركّز الطفل على هدف لا يقع في النطاق المباشر للإمساك به؟ • إلى أيّ مدى يثابر الطفل في جهوده لحلّ المشكلات؟ كيف يردّ وماذا يفعل إذا لم ينجح؟ • انتبهي إلى الاختلافات بين الأطفال عندما يقومون بحلّ مشكلات مشابهة.	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • تحدَّثي مع الأطفال عن الأمور التي تلاحظين أنّها تثير اهتمامهم في الحيّز. سَمّي الأشياء وخصائصها. على سبيل المثال: "هل تحاول الوصول إلى "الخرخيشة"؟ إنّها بعيدة بعض الشيء. حاول، ربّما تتقدّم" *(الفَهم الرياضيّ: الأشكال والحيّز والقياس)*. • شجِّعي الأطفال على استكشاف محيطهم المباشر. ضعي أغراضًا وألعابًا آمنةً بجانبهم، أو علِّقيها فوقهم لتحفيز فضولهم ورغبتهم في لمسها *(الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطوير الخيال)*. • امنحي الطفل مدّة من الوقت (بحسب تلميحاته) لتمكينه من استكشاف غرض يركّز عليه. امتنعي عن اقتراح فعّاليّة جديدة ما دام الطفل يخوض تجربة مستقلّة لاستكشاف سابق *(الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطوير الخيال)*.	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • زوِّدي الأطفال الصغار بألعاب قابلة للغسل وتُصْدر أصواتًا، أو تتحرّك بعد اللمس وضَعِيها على مقربة منهم، من أجل تحفيزهم على محاولة الوصول إليها من خلال شدّ الأيادي، وتنشيط الساقَيْن *(التطوّر البدنيّ: الحركة في الحيّز، والمهارات الحسّيّة - الحركيّة)*. • وفِّري للأطفال أغراضًا يوميّة بأحجام مختلفة، وموادّ وأشكال مختلفة، كي يتمكّنوا من الاستكشاف على نحو مستقلّ. على سبيل المثال: عُلب؛ قناني بلاستيكيّة؛ صناديق كرتون. تذكّري أنّه من المهمّ أن تجدّدي الموادّ – أَدخِلي تغييرات تدريجيّة على البيئة المألوفة *(فَهْم العالَم–عالَم الحيّ وعالم الجماد)*. • وفِّري للأطفال محفِّزات قد تثير اهتمامهم لممارسة الاستكشاف المستقلّ. على سبيل المثال: *مرآة؛ كتاب؛ كُرَة؛ دمية (التواصل واللغة: الفَهم)*.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	• يحاول الوصول إلى غرض آخَر وهو يمسك بغرض واحد. • يثابر في الجهود التي يبذلها: يركّز على غَرض لا يستطيع الوصول إليه، ويحاول الوصول إليه مرارًا وتكرارًا.			• اخلقي محيطًا محفِّزًا (وحاذري من الإفراط في المحفِّزات) يدعو الأطفال والبالغين إلى التفاعل من خلال اللمس والابتسام، والشعور والاستكشاف *(التواصل واللغة: الفَهْم)*. • وفِّري محفِّزات في حيّز الصفّ من شأنها أن تشجّع الأطفال على التحرّك بحُرّيّة، ومراقبة الأغراض واستكشافها *(الفَهْم الرياضيّ: الأشكال والحيّز والقياس)*. • وفِّري أغراضًا ولُعَبًا، وألعابًا يستطيع الأطفال مصّها وَ «جَعْلكتها» وهرسها وضغطها والإمساك بها، وكلّ ذلك من أجل تشجيع الاستكشاف الحسّيّ المستقلّ. رافِقي حركات الأطفال بالكلام: جسِّدي لهم الفعل الذي يقومون به كلاميًّا وأَضْفِي عليه معنًى. *(الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطوير الخيال)*. • وفِّري للأطفال سلالًا تحتوي على أنواع مختلفة من المحفِّزات ذات التركيب المختلف، للّعب والاستكشاف المستقلَّيْن. يختلف الأطفال بعضهم عن بعض في التفضيلات؛ إذ يفضّل البعض أغراضًا قابلة للضغط، كالإسفنج والكُرات الناعمة والألعاب الناعمة على سبيل المثال، ويفضّل آخرون الألعاب الصُّلبة أو تلك التي تنبعث منها الأصوات *(الاستكشاف والتعبير والإبداع: "لغات الطفل المئة")*.

تطوُّر التفكير والإدراك الذهنيّ: التخطيط، والمثابرة، والإبداع في حلّ المشكلات

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميّزُ الفئة العمريّة** • تزداد القدرة على المثابرة وكذلك المدّة الزمنيّة المخصَّصة لحلّ المشكلات، كما تزداد قدرة الطفل على طرح حلول مركَّبة أكثر. على سبيل المثال: يهزّ الأشياء أو يضغط عليها لكي يجعل الصوت /الضوء يَصْدر مرارًا وتكرارًا. • يستطيع تتبُّع مجموعة بسيطة من التعليمات من أجل حلّ مشكلة. • يستخدم غرضًا واحدًا للوصول إلى غرض آخَر. على سبيل المثال: سَحْب بطّانيّة من أجل الوصول إلى اللعبة الموضوعة عليها. • يحاول الوصول إلى غرض ثالث وهو ممسك بغرضين. • يَبْرم الغطاء كي يفتح العلبة ويصل إلى ما في داخلها.	• هل يركّز الطفل على هدف لا يقع في النطاق المباشر للوصول إليه؟ • إلى أيّ مدى يثابر الطفل في جهوده لحلّ المشكلات؟ ما هو ردّه عندما لا ينجح في ذلك، وماذا يفعل؟ • هل لاحظتِ طريقة مفاجِئة في حلّ مشكلة؟ ما مدى اختلاف هذا الحلّ عن الحلول التي وجدها أطفال آخرون لنفس المشكلة؟	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • شجِّعي الأطفال على استكشاف بيئتهم المباشرة. ضعي إلى جانب الأطفال أغراضًا ولُعَبًا آمنة، من أجل إثارة فضولهم ورغبتهم في لمسها واستكشافها *(الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطوير الخيال)*. • تحدَّثي مع الأطفال عن صعوبة يواجهونها أو تساؤلات تشغل بالهم. على سبيل المثال: "أين الحذاء الثاني"؟ "ماذا حدث للجوارب"؟ "ماذا حدث لسامر"؟ انتبهي ما إذا كانوا بحاجة إلى مساعدتك في حلّ المشكلة *(التطوّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: الوعي والثقة بالنفس)*.	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • قدِّمي للأطفال «پـازل» لأشكال بسيطة (دائرة؛ مربّع؛ مثلّث). ساعديهم على ضبط سلوكهم (بالكلام أو من خلال التجسيد التوضيحيّ) حتّى يتمكّنوا من ضبط القِطع ووضعها في الأماكن الصحيحة. على سبيل المثال: "ابرمي المثلّث أكثر كي يدخل بالضبط إلى هنا..." *(التطوّر البدنيّ: الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة - الحركيّة)*. • مكِّني الأطفال من اللّعب بمكعّبات وسيّارات وألعاب الشك، والنّظم، واللضم، بمجموعة متنوّعة من الأحجام والألوان والموادّ. صِفي اللون والغرض بكلمات. • العبي (في مجموعة صغيرة) ألعاب إخفاء أغراض أثناء وجودك داخل الصفّ، أو في الساحة *(فَهْم العالَم: عالَم الحيّ وعالم الجماد)*.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	• لايخطّط حركاته. على سبيل المثال: يحبو إلى ما وراء كومة من اللُّعَب كي يصل إلى لعبة معيَّنة تثير اهتمامه. • يلائم الأشكال البسيطة (دائرة؛ مربَّع) ويضعها في يـازل الأشكال.			• اِعرِضي على الأطفال موادّ كالعجين والطين يمكن إبقاء علامات فيها عن طريق الخلط أو الضغط، أو عن طريق عمل آخَر. رافِقي فعّاليّات الأطفال بالكلام وإعطاء أسماء للأفعال *(التطوّر البدنيّ: الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة - الحركيّة)*. • اِعرِضي على الأطفال الصغار "خُردة"- أغراضًا وحاجات من الحياة اليوميّة (نحو: هاتف قديم؛ ملعقة خشبيّة؛ علب كرتونيّة)، وشجّعيهم على لمسها واستكشافها *(الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطوير الخيال)*. • اِعرِضي على الأطفال -في مجموعة صغيرة- خوض تجربة استكشاف ولَعب بالدمى وأواني المطبخ المصغَّرة، ووسائل نقل تلائم سنّ الأطفال. شجِّعيهم على اللمس والاستكشاف *(الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطوير الخيال)*. • اِعرِضي يوميًّا (في مجموعة صغيرة) خوض تجارب بالرمل والماء، في البداية بدون أغراض، ومن ثَمّ أضيفي مجموعة متنوّعة من الأغراض *(الاستكشاف والتعبير والإبداع: "لغات الطفل المئة")*. • وفّري مجموعة متنوّعة من المحفِّزات تتضمّن الأزرار والأغطية، والمفاتيح، بأحجام ملائمة ومن خلال الاهتمام بسلامة الأطفال. ماذا يفعلون بكلّ هذه الأغراض؟ *(فَهْم العالَم: التكنولوجيا)*.

تطوُّر التفكير والإدراك الذهنيّ: التخطيط، والمثابَرة، والإبداع في حلّ المشكلات

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّزُ الفئة العمريّة** • يحاول حلّ مشكلة بطرق مختلفة. على سبيل المثال: يحاول الحَبْو للوصول إلى الكرة التي تحت الرفّ، وإذا لم ينجح، يقوم باستخدام عصا لهذا الغرض؛ يحْضِر كرسيًّا صغيرًا، ويقف عليه كي يصل إلى ما هو أعلى منه. • يطلب المساعدة من شخص بالغ من أجل حلّ المشكلات. على سبيل المثال: يعطي الدمى أو اللُّعَب التي يجد صعوبة في تشغيلها لمربّية الروضة. • يقلّد الآخرين في حلّ مشكلة مماثلة يواجهها.	• هل يركّز الطفل على هدف لا يقع في النطاق المباشر للوصول إليه؟ • إلى أيّ مدى يثابر الطفل في جهوده لحلّ المشكلات؟ ما هو ردّه عندما لا ينجح في ذلك؟ وماذا يفعل؟ • هل لاحظتِ طريقة مفاجِئة في حلّ مشكلة؟ ما مدى اختلاف هذا الحلّ عن الحلول التي وجدها أطفال آخرون للمشكلة نفسها؟	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • سلِّطي الضوء على الأمور التي تفرّق بين الأغراض. على سبيل المثال: ما الفرق بين الملعقة الكبيرة والملعقة الصغيرة؟ *(الفَهْم الرياضيّ: الأشكال والحيّز والقياس)*. • خلال أوقات الوجبات، مكّني الأطفال الناضجين من التعامل على نحوٍ مستقلّ مع تناول الطعام بأيديهم، أو باستخدام ملعقة صغيرة أو شوكة *(التطوّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: الوعي، والثقة بالنفس)*. • تحدَّثي مع الأطفال عن طرق استكشافهم وتعلُّمهم لكيفيّة دفع أجزاء من اللُّعَب أو الأغراض المنزليّة ورفعها والضغط عليها وتشغيلها *(فَهْم العالَم: التكنولوجيا)*.	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • امنحي الأطفال الصغار أغراضًا تُمكّنهم من المشاركة (بمفردهم، أو في أزواج، أو في مجموعة صغيرة) في مهامّ مختلفة، نحو: التكنيس؛ إطعام الحيوانات؛ الحفر من أجل شتل النباتات؛ الصبّ من حاوية إلى أخرى *(التطوُّر البدنيّ: الحركة في الحيّز، والمهارات الحسّيّة - الحركيّة)*. • وفِّري للأطفال أغراضًا تمكّنهم من بناء وإنتاج أشكال ثلاثيّة الأبعاد. على سبيل المثال: تلصيق صناديق الكرتون بأحجام مناسبة. رافِقي فعّاليّات الأطفال بوصف ما يقومون به، وامنحيهم شعورًا بالمقدرة لتشجيعهم على المثابرة في النشاط *(التطوّر البدنيّ: الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة - الحركيّة)*.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا				• خصِّصي وقتًا إضافيًا لمساعدة الأطفال في مرحلة الانتقالات، من خلال توفير فعّاليّات طَوال فترة الانتقال (تصفُّح الكتب أو المجلّات أو القيام بعمليّة إدخال للخرز في خيط، وما إلى ذلك) وَ/أو عن طريق إشراك الأطفال في الفعّاليّات التي تصاحب الانتقال. شجِّعي الأطفال على المبادرة إلى فعّاليّة بحيث يصبح الانتقال فعّاليّة بحدّ ذاته. على سبيل المثال: تنظيف الطاولة بعد الوجبة أو ترتيب الطاولة قبل الوجبة *(التطوّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: الوعي والثقة بالنفس)*. • خطِّطي للفعّاليّات في مجموعة صغيرة، ووفِّري الأغراض المناسِبة لتشجيع الأطفال على اللَّعب الخياليّ. على سبيل المثال: تنظيم الزاوية المنزليّة على نحوٍ يرمز إلى إعداد وجبة طعام أو الاستحمام في الحوض، مع مرافَقة عمليّة التنظيم هذه بالكلام *(التواصل واللغة: الفَهْم)*. • امنحيهم وقتًا للَّعب الحرّ خلال برنامج اليوم، حيث يستطيع الأطفال اختيار الموادّ والزملاء للَّعب، والتصرُّف على نحوٍ مستقلّ قدر الإمكان. ادعمي أعمالهم من خلال الحضور والوساطة في حلّ المشكلات إذا استدعى الأمر *(الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطوير الخيال)*.

تطوُّر التفكير والإدراك الذهنيّ: التخطيط، والمثابرة، والإبداع في حلّ المشكلات

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئة العمريّة** • يسأل عن البيئة المحيطة وعن أغراض فيها. على سبيل المثال: "ما هذا الشيء؟" • يستخدم المعرفة السابقة لحلّ مشكلة. على سبيل المثال: يحاول الكبس على أيّ زرّ في اللعبة لأنّه يعرف أنّه إذا قام بالكبس، يحدث أمر مثير للاهتمام. • يستخدم غرضًا معيَّنًا لتحقيق هدف يتعلّق باستخدام غرض آخر (الاستخدام المركَّب للأدوات). على سبيل المثال: يقوم بتحميل لعبة شاحنة بقِطَع لعبة أخرى كي ينقلها من مكان إلى آخَر. • يستمتع بفرز الأغراض بحسب الحجم أو الشكل. • يتعلّم من المحاولات الفاشلة. على سبيل المثال: يتعلّم إدخال أشكال مختلفة في الفتحات التي تناسبها بعد عدم النجاح السابق في مطابقة الشكل مع الفتحة التي تناسبه.	• هل يركّز الطفل على هدف لا يقع في النطاق المباشر للوصول إليه؟ • إلى أيّ مدى يثابر الطفل في جهوده لحلّ المشكلات؟ ما هو ردّه عندما لا ينجح في ذلك، وماذا يفعل؟ • هل لاحظتِ طريقة مفاجِئة في حلّ مشكلةٍ ما؟ ما مدى اختلاف هذا الحلّ عن الحلول التي وجدها الأطفال الآخرون للمشكلة نفسها؟	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • اخلقي فرصًا من شأنها أن تمكّن الأطفال من تطوير الاستقلاليّة. على سبيل المثال: وضع الصابون والمناشف الصغيرة في متناول اليد مع مراعاة مبادئ السلامة والأمان *(النموّ البدنيّ: وعي الجسم والصحّة والرفاهَة)*. • اختاري القصص التي تُظهِر نتائج خيارات معيَّنة *(النموّ البدنيّ: وعي الجسم والصحّة والرفاهَة)*. • عند اللَّعب على نحوٍ مستقلّ، ساعِدي الأطفال على تطوير التحكُّم التكنولوجيّ باللُّعَب الميكانيكيّة /الإلكترونيّة. عندما يحتاج الطفل إلى مساعدة في التشغيل، اقترحي طريقة فعّالة للتشغيل. على سبيل المثال: "ربّما عليك أن تضغط بقوّة أكبر حتّى يُفتح الغطاء؟" (الوساطة لتنظيم وضبط السلوك). *(فَهم العالَم: التكنولوجيا)*.	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • وفِّري مجموعة متنوّعة من الفعّاليّات للأطفال كي يخوضوا تجارب بتشكيلة من المحفِّزات والموادّ *(النموّ العاطفيّ-الاجتماعيّ: الوعي والثقة بالنفس)*. • وفِّري للأطفال أغراضًا مثيرة للاهتمام ومحفِّزة على اللَّعب الحُرّ، بغية إثارة فضولهم وتحفيز التحادث في ما بينهم (قبّعات وحقائب وملابس وكتب وأدوات منزليّة وأصداف بحريّة وغيرها). قُومي بتسمية الأشياء للأطفال، وتوسَّعي وَفقًا لأجوبتهم *(التواصل واللغة: الفَهْم)*. • وفِّري صناديق تحتوي على أغراض مثيرة للاهتمام وتشجّع الأطفال على خلق أفكار لألعاب في سياق قصّة جرى سردها *(الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطوير الخيال)*.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا			• تحدَّثي مع الأطفال الصغار عن جهاز تشغيل اللعبة الذي يهتمّون أو ينشغلون به. ما هي وظيفته؟ ماذا يمكنهم أن يفعلوا به، وبأيّة طريقة؟ كلّ ذلك كي يكون الاستخدام آمنًا *(فَهم العالَم: التكنولوجيا)*. • أعطي الأطفال الصغار تعليمات واضحة، وبخاصّة تلك التي يترتّب عنها أكثر من إجراء واحد. كُوني مدركة لحقيقة أنّ بعض الأطفال قد لا يفهمون التعليمات، ولا الإجراء الذي يجب اتّخاذه، وبالتالي سوف يقلّدون أصدقاءهم. بالنسبة لهؤلاء الأطفال، من المهمّ تقديم تفسير لفظيّ بديل يساعدهم على الفهم *(التواصل واللغة: الفَهْم)*. • أَظهِري الاهتمام بأفكار الأطفال بشأن كيفيّة حلّ المشكلات، وتحدّثي معهم عنها *(الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطوير الخيال)*. • تحدَّثي مع الأطفال عن الخيارات التي اتّخذوها، وساعديهم على فهم أنّ الخيار الذي اتّخذوه يعني التخلّيَ عن خيار آخَر *(التطوّر العاطفيّ - الاجتماعيّ: الوعي والثقة بالنفس)*.	• وفِّري أغراضًا /ألعابًا تستوجب التعاون بين طفلين، نحو: كرة للرمي؛ الدحرجة من واحد إلى آخر *(التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعي: بناء العلاقات)*.

تطوُّر التفكير والإدراك الذهنيّ: التخطيط والمثابرة والإبداع في حلّ المشكلات

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّزُ الفئة العمريّة** • يَطلبُ من الأطفال أو من شخص بالغ أغراضًا يحتاجها من أجل استخدامها في اللَّعب. • يطلب المساعَدة من طفل آخَر في حلّ مشكلة. على سبيل المثال: يطلب إلى طفل آخَر أن يشرح /يوضّح له كيفيّة حلّ مشكلة معيّنة. • يطلب من شخص بالغ أو من طفل آخر التعاونَ معه على حلّ مشكلة. • يجرّب حلولًا عديدة للمشكلة. على سبيل المثال: يقوم بفرز الأغراض حسب الحجم، وإذا لم تَدخل إلى العلبة يقوم بالفرز بحسب الشكل. • يحاول توقُّع نتيجة عَمل معيَّن، نحو: لعبة مطابَقة الأشكال للعُلب. • يَبرُم الشكل قبل محاولة إدخاله في الفتحة الملائمة.	• هل يركّز الطفل على هدف لا يقع في النطاق المباشر للوصول إليه؟ • إلى أيّ مدًى يثابر الطفل في جهوده لحلّ المشكلات؟ ما هو ردّه عندما لا ينجح في ذلك، وماذا يفعل؟ • هل لاحظتِ طريقة مفاجِئة في حلّ مشكلةٍ ما؟ ما مدى اختلاف هذا الحلّ عن الحلول التي وجدها الأطفال الآخرون للمشكلة نفسها؟	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • شجِّعي الأطفال على طرح أفكار للتخطيط للعبة معيَّنة، وطرح طرق محتمَلة لتنفيذها (الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطوير الخيال). • عندما تقرئين قصصًا أو أناشيد تتضمّن أعدادًا وتعدادًا، توقَّفي واطرحي على الأطفال أسئلة، نحو: ماذا يحدث إذا... كم سيكون في ... استخدمي الصور (التوسّط للتوسّع). *(الفَهم الرياضيّ: الأعداد).* • ادعمي تفكير الأطفال عند تخطيط السيرورة التي ستساعدهم على الوصول إلى الناتج الذي يريدون إنجازه: ما هي الموادّ التي يريدون استخدامها؟ وما هي الموادّ المناسِبة؟ وأيّ منها لا يناسب كثيرًا، ولماذا؟ وما الذي سيأتي أوّلًا، وما الذي سيأتي لاحقًا؟ وما الأمر الممكن وما الأمر غير الممكن؟ (الوساطة لتنظيم السلوك) *(الاستكشاف والتعبير والإبداع؛ "لغات الطفل المئة")*	**أمثلة من جداول في مجالات أخرى** • خطِّطي أنشطة يستطيع فيها الأطفال خوض تجارب بطرق متنوّعة وبسرعات مختلفة: العَدْو؛ القفز؛ المشي؛ حالات التوازن؛ إصابة الهدف؛ الدحرجة؛ ركل الكرة؛ الرمي؛ الإمساك (طفل لوحده، أو في مجموعة صغيرة) *(التطوُّر البدنيّ: الحركة في الحيز والمهارات الحسّيّة-الحركيّة).* • وفِّري لُعبًا وأغراضًا للَّعب، بما في ذلك مجسَّمات صغيرة، وألعاب البناء، والشك، والنّظم، واللضم، وملابس الدمى، وموادّ للتلصيق. (التطوُّر البدنيّ: الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة - الحركيّة). • أَعِدّي حيّزًا للتمثيل، على أن يشمل مجموعة متنوّعة من الأغراض التي تمثّل التنوُّع الثقافيّ *(التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: الوعي والثقة بالنفس).*

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	• يحاول عدم تكرار خطأ ارتكبه. يوقف نفسه بنفسه قبل تكرار حلّ غير ناجح. • يشرح لآخَر كيفيّة حلّ مشكلة. على سبيل المثال: "إذا استخدمنا المِقصّ بدلًا من تمزيق الورق، يمكننا الحصول على قِطع مستقيمة". • يعرض حلًّا لمشكلة سمع عنها في قصّة، أو يصف كيف حلّت الشخصيّة في القصّة المشكلة.		• عندما لا يحقّق الأطفال نجاحًا فوريًّا، شجِّعيهم على المثابرة من خلال مَنحهم شعورًا بالمقدرة مصحوبًا بشرح لفظيّ لأهمّيّة المثابَرة وَ/أو مصحوبًا بالتوجيه والتجسيد عند الحاجة (الوساطة في تنظيم وضبط السلوك) *(التطوّر البدنيّ: الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة - الحركيّة)*.	• اقترِحي على الأطفال فكرة لبداية قصّة، وساعِديهم على مواصلة بنائها، أو اسردي قصّة تتضمّن مشكلة، واطلبي إلى الأطفال المساعَدة في حلّها *(الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطوير الخيال)*. • ساعِدي الأطفال من خلال الإيضاح التجسيديّ، وإكساب مهارات وتقنيّات متعلّقة بالإجراءات التي يقومون بها. على سبيل المثال: أَظهِري لهم كيف نَحُول دون تنقيط الطلاء من الفرشاة، أو كيف نثبّت المكعّبات عند بناء برج (وساطة لتنظيم وضبط السلوك) *(الاستكشاف والتعبير والإبداع: "لغات الطفل المئة")*. • وفِّري للأطفال (في مجموعة صغيرة) فرص استكشاف عناصر في البيئة المحيطة، وفحصها عن كثب بوسائل شتّى، بما في ذلك استخدام عدسة مكبّرة وكاميرا. مكِّني الأطفال من تجريب استخدام هذه الوسائل على نحوٍ مستقلّ، وادعمي محاولاتهم المتنوّعة للقيام بذلك *(فَهْم العالَم: عالم الحي وعالم الجماد)*. • وفِّري الوقت، والمكان، والموادّ التي من شأنها تشجيع الأطفال على التعاون بطرق مختلفة أثناء ممارسة اللّعب الحُرّ. على سبيل المثال: البناء المشترَك *(التطوُّر العاطفيّ - الاجتماعيّ: بناء العلاقات)*.	

الفصل الخامس: براعم التنوُّر اللُّغويّ

مقدّمة

يستخدم الرُّضّع والأطفال الصغار أصواتهم (سواء في الأصوات، أو المقاطع، أو في الكلمات، ولاحقًا في الجُمل) إبّان بناء هُوّية ذاتيّة، وللتواصل مع الآخرين، وللتعبير عمّا يحتاجون إليه، أو عن مشاعرهم. الرُّضّع والأطفال الصغار منذ نعومة أظفارهم يتفاعلون على نحوٍ مختلف مع الأصوات والنغمات المختلفة، ويعرفون كيف يميّزون بين تشكُّلات الأصوات، وعندما يطوّرون مهارات التحدُّث والانتباه فإنّهم يبنون أسس التنوُّر اللُّغويّ وإضفاء المعنى على الإشارات البصَريّة واللفظيّة، وبَعد ذلك على القراءة والكتابة.

تعتمد الكتابة (في السنّ التي ينضج فيها الأطفال للقيام بذلك) على المهارات والفَهم التي طوّرها الأطفال عندما كانوا رُضَّعًا وأطفالًا صغارًا؛ فقبل أن يتمكّنوا من الكتابة، عليهم أن يتعلّموا استخدام اللغة المحكيّة للتواصل. يتمتّع الرُّضّع والأطفال الصغار بالقدرة على «خربشة» علامات على الورق، ولكن هذا الفعل ليس مماثلًا لفعل الكتابة؛ فالحديث يدور عن تجربة حسّيّة وجسديّة بالنسبة للرُّضّع والأطفال الصغار، وهو فعل لا يربطونه بعد بإنتاج رموز تنقل المعنى. في وقت لاحق، يتعلّم الأطفال كتابة الكلمات التي يعرفون كيف ينطقونها، بكتابة طفوليّة، من خلال إنشاء علامات تشبه الكتابة، ومن خلال فهم لقوانين الكتابة.

لغرض تطوير هذه المهارات، يحتاج الرُّضّع والأطفال الصغار إلى:

- بيئة غنيّة بالعلامات والرموز، نحو: أعداد؛ حروف؛ كلمات.
- تواصُل منتظِم ومتواصل مع كبار وأطفال آخرين، ومجموعة واسعة من الموارد المتوافرة لتمكينهم من التعبير عن رغباتهم وعن فهمهم من خلال مزج جميع الحواسّ (وضع العلامات؛ الرسم؛ السبك؛ الأناشيد؛ القصص؛ المحفوظات؛ الموسيقى؛ السَّجْع؛ الرقص؛ الكتابة؛ القراءة).
- لقاء يوميّ مع الكتب بغية إثراء لغتهم، وتعزيز حسّاسيّتهم تجاه اللغة بأطيافها ومكوّناتها ومراحلها.
- تأمُّل الكبار أثناء قيامهم بفعل القراءة أو الكتابة.
- خوض تجربة الكتابة الطفوليّة عن طريق «خربشة» رموز، وإبقاء علاماتهم ورموزهم الخاصّة.
- الانكشاف على السَّجْع وخوض تجربة ممارسته، وتكرار الأصوات، أو توليفات من الأصوات، والتعرُّف على الحروف كوسيلة لتنمية تطوُّر النطق لديهم.

أهداف البرنامج التطوُّريّ في هذا المضمار

- تشجيع التوجُّه الإيجابيّ، وإثارة الاهتمام بالكلمة المكتوبة وبالكتب.
- تعريف الأطفال على مجموعة واسعة من موادّ القراءة (السرد) وجعلها في متناول أيديهم، نحو: الكتب؛ القصص؛ الأناشيد؛ الكرّاسات.
- تشجيع الأطفال على التطرُّق إلى علامات چرافيّة، كالكلمات والرسوم في الكتب -على سبيل المثال.
- تشجيع الأطفال على الربط بين أصوات اللغة والكلمات المكتوبة.

مواضيع فرعيّة

وَفقًا للأهداف المعروضة أعلاه، ثمّة موضوعان فرعيّان في مجال براعم التنوُّر اللغويّ، ويظهران في الجداول لاحقًا في الفصل. هذان الموضوعان هما:

- القراءة.
- الكتابة

100
חיות
100
חיות

من الضروريّ أن يخوض الأطفال تجارب يوميّة مع تنويعة من الكتب (في حالة سليمة ومحترمة)، إن كان ذلك في إطار فرديّ، أو في مجموعات صغيرة.

براعم التنوُّر اللُّغويّ: القراءة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئة العمريّة** • يصغي لصوت والدته ويستجيب له. • يصغي للأصوات المألوفة، وللكلمات والمحفوظات، ولألعاب الأصابع. • يستمتع بتأمُّل الكتب أو الصور. • يستمتع بالنظر إلى الأشكال والألوان داخل الكتب الموضوعة على سريره ومن حوله.	• ما هي السلوكيّات التي تشير إلى أنّ الطفل يستمع إلى الأصوات والكلام في محيطه؟ • ما هي الطرق التي يندمج فيها أطفال مختلفون عند قراءة كتابٍ ما؟ على سبيل المثال: حركات العين عند النظر إلى الصور، وعند توجيه إشارة، وعند إصدار الأصوات.	• العبي ألعاب الأصابع، واسردي القصص، وغنّي الأغاني المألوفة للأطفال، بما في ذلك تلك التي تُسْمَع في بيته، من أجل ضمان استمتاعهم. • ضعي الطفل بين ذراعَيْك وتأمَّلي معه صورًا لأغراض وحيوانات وما إلى ذلك. أشيري بإصبعك إلى هذه الصور كي تدفعي الطفل إلى التركيز فيها، وأَضْفي عليها معنًى لفظيًّا وعاطفيًّا.	• ضعي كتبًا ذات أغلفة سميكة أو من قُماش، أو كتبًا تضمّ صورًا أو محفوظات/ قصصًا قصيرة في منطقة هادئة، على سَجّادة، أو على سرير ناعم كي تُرِي الأطفال إيّاها، وتقرئيها لهم، وتمكّنيهم من تصفُّحها بحُرّيّة. • استخدمي الكتاب نفسه الذي يتضمّن صورًا وَ/أو أناشيد وَ/أو قصّة قصيرة عدّة مرّات.

من الضروريّ أن يخوض الأطفال تجارب يوميّة مع تنويعة من الكتب (في حالة سليمة ومحترمة)، إن كان ذلك في إطار فرديّ، أو في مجموعات صغيرة.

براعم التنوُّر اللُّغويّ: القراءة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئة العمريّة** • يبدي اهتمامه بالانشغال بالكتب والموادّ المطبوعة. • يكرّر الكلمات عند قراءة قصّة يعرفها. • يتفاعل مع الكلمات والمحفوظات التي تشركه على نحوٍ فعّال، نحو: "إيدينا لفوق، على الراس".	• كيف تتغيّر ردود فعل الطفل وتتطوّر عندما يتعلّم تدريجيًا توقُّع ألعاب الكلمات وألعاب الأصابع، والانضمام إليها؟ • كيف يتعامل أطفال مختلفون مع خوض تجربة مع الكتب؟	• بادِري خلال اليوم إلى قراءة كتب للأطفال (في مجموعة صغيرة من طفلين إلى ثلاثة أطفال)، وقومي بهذا أيضًا كاستجابة لمبادرتهم، على أن يحصل ذلك في منطقة هادئة ورائقة، ومن خلال جلوس مشترَك على سَجّادة. • تَحَقَّقي من تحويل وقت القصّة إلى حدث ممتع وجذّاب للأطفال، واسمحي للذين لا يريدون المشاركة أن يغادروا المكان. • عندما تقرئين قصّة (في مجموعة صغيرة، أو لفرد واحد)، تفاعَلي وتواصَلي مع كلّ واحد من الأطفال بواسطة نظرة، أو إيماءة، أو جملة، أو سؤال. شجِّعيهم على التفاعل والانضمام. • شَجِّعي الأطفال على لمس الكتاب والمساعدة في قلب صفحة، أو أن يتصفّحوا هم بأنفسهم. • أظهِري الاهتمام والمتعة في الكتاب الذي تقرئينه.	• وفِّري للأطفال مجموعة متنوّعة من الكتب الملائمة لسنّهم، ووفِّري لهم فرصًا للتفاعل اليوميّ المستقلّ مع الكتب. • تَحقَّقي من أنّ الكتب في الصفّ تعكس التنوُّع الثقافيّ في صفوف الأطفال. • أَعِدّي "كتب عائلة" تتضمّن صورًا للحياة اليوميّة في الأسرة، وصورًا لشخصيّات مُهِمّة في الأسرة، وأغراضًا من البيئة المنزليّة. شارِكي الأطفال كتب أصدقائهم، وامنحي ما يظهر في الصورة اسمًا وشرحًا.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 أشهر			• ركِّزي انتباه الأطفال في الرسوم التوضيحيّة والصور بواسطة التأشير عليها، واسألِيهم: "ماذا نرى في الصورة»؟ • امنحي الصور أسماء، وتطرَّقي إليها بما يتلاءم مع سِنّ الأطفال والاهتمام الذي يظهرونه. • اسألي الأهل عن ألعاب المحاكاة التي يحبّها أطفالهم، واستخدميها كأساس لألعابك معهم. • اسألي الأهل عن القصص التي يحبّ طفلهم أن يستمع إليها.	

من الضروريّ أن يخوض الأطفال تجارب يومية مع تنويعة من الكتب (في حالة سليمة ومحترمة)، إن كان ذلك في إطار فرديّ، أو في مجموعات صغيرة.

براعم التنوُّر اللُّغويّ: القراءة

السنّ	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئة العمريّة** • يُبدي اهتمامًا بالقصص والأناشيد والمحفوظات، وقد يُظهر تفضيلات معيَّنة (يطلب القصص التي يحبّها أو يتّجه نحوها). • يكرّر الكلمات عندما تُقرأ له قصّة يعرفها.	• كيف يتفاعل الأطفال مع الكتب المصوَّرة والقصص التي تقرئينها؟ هل هناك فروق في ردود فعل الأطفال، وهل يستمتع بعض الأطفال أكثر من غيرهم عندما تقرئين الكتب؟ • هل يُظهر أطفال مختلفون تفضيلًا لمحتوًى معيَّن في الكتب؟ على سبيل المثال: الحيوانات؛ السيّارات؛ الفواكه؛ الخضراوات.	• عند تأمُّل كتاب مصوَّر معًا، امنحي أسماء للصور، وتطرَّقي إليها. اسألي: "ماذا نرى في الصورة؟" • شجِّعي الأطفال على الانضمام إلى قراءة قصّة عندما يكون الأمر ممكنًا ومناسبًا. اخلقي أجواء حميميّة في مجموعة صغيرة لتمكين كلّ طفل وطفلة من التركيز على الكتاب وعليك، وكي تكوني على اتّصال بصَريّ مع كلّ فرد داخل المجموعة. • شجِّعي ردود فعل الأطفال على الكتب المصوَّرة والقصص التي تقرئينها لهم وامنحيهم شعورًا بالمقدرة. وسِّعي أجوبتهم بطريقة ملاءَمة. على سبيل المثال: عندما يقول الطفل: "إي أَه" (يقلّد صوت الحمار) ردّي عليه بالقول: "هذا صوت الحمار! صحيح تمامًا"! • أظهري الاهتمام والمتعة بالكتاب الذي تقرئينه. • استخدمي تنويعة من النبرات عند القراءة.	• خصّصي مكانًا ثابتًا داخل الصفّ للكتب، بحيث تكون في متناول يد الأطفال معظم ساعات اليوم وكلّ يوم، حتّى يتمكّنوا من المشاهَدة والتصفُّح على نحوٍ مستقلّ، ومعًا. • اقرئي الكتب للأطفال الصغار خلال النهار (في مجموعة صغيرة) بمبادرة منك وَ/أو كاستجابة لمبادرة طفل /أطفال. • أسمِعي الأطفال قصصًا مسجَّلة صوتيًّا– والأفضل أن تسردي القصّة معهم. • وفِّري للأطفال كتبًا تحتوي على صور، وكتبًا تفعيليّة تتضمّن صورًا مخفاة. • وفِّري كتبًا للإعارة، وشجِّعي الأهل على القراءة لأطفالهم والتحدّث معهم حول القصص. • اسألي الأهل عن الكتب التي أعجبتهم عندما كانوا أطفالًا. ويفضّل أن تثري مكتبة صفّك بهذه الكتب. اختاري كتبًا من ثقافات مختلفة تناسب الأطفال في الصفّ.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 أشهر			• اجلسي على مقربة من الأطفال حتّى يتمكّنوا من تأمُّل الكتاب الذي تقرئين منه، ويشاهدوا الكتابة. • شجِّعي الأطفال الذين يستخدمون الكتب على نحوٍ مستقلّ، وامنحيهم شعورًا بالمقدرة. • شجّعي الأطفال على تصفُّح الكتب معًا، والتحادث حول الكتاب الذي تصفّحوه. • صِفي للأطفال كيفيّة شعور الشخصيّة في القصّة (سعيدة /حزينة)، وعزِّفيهم على كتب فيها شخصيّات تعبّر عن مشاعرها.	

من الضروريّ أن يخوض الأطفال تجارب يوميّة مع تنويعة من الكتب (في حالة سليمة ومحترمة)، إن كان ذلك في إطار فرديّ، أو في مجموعات صغيرة.

براعم التنوُّر اللُّغويّ: القراءة

السنّ	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئة العمريّة** • يفضِّل قصصًا وأناشيد ومحفوظات معيّنة. • يكرّر كلمات وجملًا من قصص مألوفة. • يكمل كلمات ناقصة أو جملًا في نشيد مألوف أو قصّة أو لعبة إصبع. • يستخدم كلمات تعلّمها من الكتب.	• ما هي الأناشيد والقصص والمحفوظات التي يفضّلها الطفل؟ • كيف يتفاعل أطفال مختلفون مع قراءة الأناشيد والقصص والمحفوظات؟ على سبيل المثال: هل يهزّ الطفل جسده؟ هل يكرّر الكلمات خلال استماعه إلى ما يُقرأ؟	• جِدي أكبر عدد ممكن من الفرص لقراءة كتب للأطفال أو سرْد قصص عليهم، ورافِقي الأمر أحيانًا بوسائل مساعِدة، مثل «دمية القفّازات». تأكّدي من القيام بهذا النشاط في مجموعة صغيرة كي يتمكّن كلّ واحد من الأطفال التركيز على الكتاب وعليك، وكي تتمكّني أنت من المحافَظة على اتّصال بصَريّ مع كلّ واحد منهم. • اقرئي قصصًا مختلفة ومتنوّعة – مضحكة وَ/أو حزينة- عن الأطفال والتنانين والسيّارات والدمى وما شابه. • كرِّري من وقت إلى آخَر قصصًا سمعها الأطفال مؤخّرًا. هل يتذكّرون؟ • اقرئي قصصًا يعرفها الأطفال الصغار، بينما هم يتمعّنون في الكتاب والرسومات. توقّفي من وقت إلى آخَر لتشجيعهم على "قراءة" الكلمة التالية. شجِّعي أيضًا أولئك الذين يواجهون صعوبات في ذلك، وانتظريهم.	• أنشِئي زاوية كُتُب مريحة وجميلة يستطيع الأطفال والكبار الاستمتاع فيها بالكتب معًا. • استبدِلي من وقت إلى آخَر الكتبَ في مكتبة الصفّ. • وفِّري كتبًا وصورًا ودُمًى كي يتمكّن الأطفال من خوض تجربة الحديث عن مشاعر الشخصيّات في القصّة. • وفِّري كتبًا مكتوبة بلغة أجنبيّة يتحدّثها بعض الأطفال في الروضة، من أجل زيادة وعيهم للفرق في طريقة كتابة الكلمات، ووعيهم لوجود لغات مختلفة. • تأكّدي من وجود كتب وقصص في الصفّ عن أطفال من ثقافات مختلفة. • اضمني أن تتوافر لكلّ طفل وطفلة فرصة للاستماع إلى قصّة، وأن تتوافر لجميعهم إمكانيّة الوصول إلى الكتب والانشغال بها بقواهم الذاتيّة.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 أِشهر			• اختاري القصص التي تسلّط الضوء على كيفيّة احترام الأطفال بعضهم لبعض، وعلى مواجهة الصعوبات. دَعي الأطفال يعلّقون على القصّة. تطرَّقي إلى أجوبتهم وتوسّعي حولها. • دَعي الأطفال يختارون قصّة لكي تقرئيها لهم. • عند قراءة الكتب، اجعلي الأطفال يركّزون على الاختلاف الثقافيّ المعبَّر عنه في الكتب المكتوبة بلغات أجنبيّة (هل يرتدي الأطفال الذين يَظهرون في الكتب المكتوبة بلغات أجنبيّة الملابس نفسها؟ هل يَبدون متشابهين؟).	• وَفِّري كتبًا للإعارة وشجِّعي الأهل على القراءة للأطفال الصغار والتحدُّث معهم عن القصص.

من الضروريّ أن يخوض الأطفال يوميًا تجارب مع تنويعة من الكتب (في حالة سليمة ومحترمة)، إن كان ذلك في إطار فرديّ، أو في مجموعات صغيرة.

براعم التنوُّر اللغويّ: القراءة

السنّ	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئة العمْريّة** • يحمل الكتابَ على نحوٍ سليم ويتصفّحه بحذر وفي الاتّجاه الصحيح. • يستمتع بالفعّاليّات التي تدمج السجْع والإيقاع. • يَعرف السجْع وألعاب الكلمات وأصواتها. • يتعرّف على الإيقاع والكلمات المحكيّة. • يَعرف مسبَقًا كيف يتوقّع تسلسل القصّة والنهاية في القصص المألوفة. • يستمع إلى القصص باهتمام وإصغاء. • يصف السياقات والأحداث والشخصيّات المركزيّة في القصّة. • يبدأ في إدراك بنْية القصّة. • لديه أفكار بشأن كيفيّة إنهاء القصص. • يُبْدي اهتمامًا بالرسومات وبالأحرف المكتوبة في الكتاب وكذلك في البيئة المحيطة. • يَفهم أنّ الكلمات المكتوبة تحمل في طيّاتها معلومات. • يَفهم أنّ المعلومات تنتقل على هيئة مطبوعات. • يتعرّف على الكلمات المألوفة واللافتات، كاسمه ولوجو الدعايات -على سبيل المثال. • يرسم لنفسه رسومات من الصور في الكتب.	• ما هي القصص والأغاني التي يختارها الطفل ويعرف كيف يكملها أو يسترجعها؟ على سبيل المثال: يسرد القصّة بنفسه؛ يسمع محفوظة؛ يستخدم جملًا من قصّة أو من محفوظة. • ما هي درجة إلمام الطفل بالكتب وانشغاله بها. على سبيل المثال: تصفُّح وَ "سرد" القصّة بحسب الرسومات، ومن خلال استخدام جُمَل من القصّة، نحو: "وفجأة، بُمْ! ثراخ"!... (هل "يقرأون" لأنفسهم أم لزملائهم؟). • كيف يتطرّق الطفل إلى الكلمات المطبوعة، وما مدى فهمه لِما تعنيه؟ • هل يستطيع الطفل التعرُّف على اسمه وعلى أسماء أصدقائه؟ • هل يهتمّ الطفل بكتب عن أطفال من ثقافات مختلفة أو بكتب عن أطفال يختلفون عنه؟	• تحدّثي إلى الأطفال عن الشخصيّات في القصّة التي قرأتِها لهم. شجِّعيهم على توقُّع ما سيحدث لاحقًا في القصّة، وعلى التفكير في النهايات المتوقّعة، وعلى مقارنة ما حدث للشخصيّات والعواطف التي رافقتهم بتجربة الأطفال الشخصيّة. على سبيل المثال: هل حدث لك من قبل أن... شجِّعي الأطفال على الإصغاء والتحدُّث في ما بينهم. • دَعي الأطفال يركّزون على الكلمات ذات المعنى التي تُطْبع على اسم الكتاب أو القصّة، والكلمات المطبوعة على عبوّات مختلفة، وأسماء الأطفال المكتوبة على دواليب الخزائن والمقارَنة بينها جميعًا (المتشابه والمختلف، المعنى). • اقرئي للأطفال قصصًا مألوفة، وتوقَّفي من حين إلى آخَر لتمكينهم من إتمام كلمة أو جملة من ذاكرتهم. • اقرئي للأطفال قصصًا يعايش فيها بطل الرواية عواطف معيّنة ويعاني من صعوبات. تحدّثي معهم عن القصّة. هل واجهوا شيئًا مشابهًا؟ شجِّعي الأطفال على الإصغاء والتفاعل في ما بينهم.	• وفِّري للأطفال كتب القصائد، والمحفوظات، والقصص الخياليّة، والمعلومات، كي يستخدموها على نحوٍ مستقلّ عند اللّعب بحُرّيّة في مختلف مناطق الصفّ. على سبيل المثال: منطقة البناء؛ منطقة المطبخ... • قدِّمي للأطفال كتبًا تحتوي على صور -من أجل تشجيع "القراءة" والتحادث بين الكبار والأطفال، وبين الأطفال أنفسهم. • أضيفي إلى زاوية الكتاب "كتبًا" كتبها الأهل والأطفال وقاموا كذلك بوضع رسوماتها، كي يتمكّنوا من مشاركة القصص في ما بينهم. • نوِّعي محتويات المكتبة بكتب تجسّد مهارات ومفاهيم الحيّز، واستخدميها لتوضيح هذه المفاهيم. • جهِّزي الصفّ بكتب من ثقافات مختلفة تمثّل الأطفال في الإطار التربويّ، وكذلك الأطفال المتحدّرين من ثقافات أخرى. • اخلقي بيئة غنيّة بالحروف المطبوعة والكلمات والجمل، حتّى يتمكّن الأطفال من التعرُّف على علامات اللغة وفكّ رموز الملصَقات والأسماء وما إلى ذلك.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرا			• تحدّثي إلى الأطفال واستمعي إلى ردود أفعالهم بعد قراءة الكتب حول الثقافات المختلفة. شجِّعيهم على الإصغاء والتفاعل في ما بينهم. • اسمحي للأطفال بأن يبتكروا نهايةً للقصّة مختلفةً.	• زوِّدي الأطفال بأحرف جاهزة أو بتلك التي يمكن إلصاقها حتّى يتمكّنوا من "إنشاء كلمات". • اختاري كتبًا كبيرة كي تقرئيها. تأكّدي من أنّ كلّ طفل يستطيع رؤية الصفحات المكتوبة وادفعي الأطفال إلى التركيز على "لغة الطباعة": الحروف والكلمات؛ الصفحة؛ بداية الكتاب ونهايته؛ مفاهيم كالبداية والوسط والنهاية -على سبيل المثال. • عرِّفي الأطفال على كتب وموادّ توفّر معلومات أو تعليمات. وفِّري للأطفال فرص خوض تجارب تتطلّب تعليمات للعمل، كقراءة وصفة لخبيز كعكة وما شابه ذلك. • وفِّري كتبًا تحتوي على قصص ومحفوظات بلغات أخرى تشكّل اللغة الأمّ بالنسبة لبعض الأطفال في الصفّ. اِلْفِتي انتباه الأطفال إلى الطرق المختلفة للكتابة، وللأصوات المختلفة للّغة. • استخدِمي الكتب كي يتعرّف الأطفال على ثقافات مختلفة. يمكنك تعليق صور من قصص يعرفها الأطفال. • مكِّني الأطفال من إعداد "كتب" من صفحات مُثبَّت بعضها ببعض. شجِّعيهم على رسم مخلوقات خياليّة والتحدُّث عنها.

براعم التنوُّر اللُّغويّ: الكتابة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئة العمريّة** • يحرّك ذراعَيه ويدَيْه وساقَيْه، ويستخدمها على نحوٍ متزايد للوصول إلى الأغراض ولمسها والإمساك بها وتشغيلها. • يرفع يدَيْه ويُنزِلهما إراديًّا وهو يحمل أغراضًا في كفَّيه. • يكتشف علامات جرى إبقاؤها بالصدفة ويركّز عليها. على سبيل المثال: يمرّر إصبعه على عصير انسكب على الطاولة – ويغيّر صورةَ ما تَشَكَّلَ.	• العلامات العفويّة التي يبقيها أطفال مختلفون في الطعام المقدَّم لهم بواسطة كفّ اليد والأصابع.	• دَعي الأطفال يركّزون على العلامات العفويّة التي أبقَوْها (في الطعام والطين وما إلى ذلك)، وأَضْفي معنًى على العلامات، وأظهري لهم أنّه ثمّة قيمة لعملهم.	• وفِّري للأطفال الذين يستطيعون الجلوس بقواهم الذاتيّة عجينة نشا الذرة والماء أو الطين، حتّى يتمكّنوا من الاستمتاع بإبقاء علامات على الموادّ (اهتمّي ألّا يتجاوز عدد الأطفال في المجموعة الصغيرة طفلَيْن أو ثلاثة).

راجعي تطرقًا إضافيًا لموضوع إبقاء العلامات وبراعم الكتابة في جدول الاستكشاف والتعبير والإبداع: « لغات الطفل المئة»، وأيضا في جدول التطوّر الجسديّ: الحركة في الحيّز، والمهارات الحسيّة-الحركيّة.

براعم التنوُّر اللُّغويّ: الكتابة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئة العمريّة** • يتصفّح كتابًا ويتوقّف عند الرسمة بطريقة تختلف عن توقُّفه عند الكتابة. • يخربش بطريقة عفويّة على صفحة مستخدِمًا ذراعه بأكملها. • يحمل أدوات الكتابة بكامل كفّ يده. • يلاحظ العلاقة بين الحركات والعلامات التي تبقيها هذه الحركات ويهتمّ بالأمر. • يبدأ في طبع علامات، حتّى عن قصد، على الرمل -على سبيل المثال.	• الاهتمام الذي يُظهِره أطفال مختلفون في ترك علامات. على سبيل المثال: عندما يفتّتون بسكويتة على طاولة الطعام؛ العلامات التي تخلّفها الألوان على الورق. • على ماذا يحبّ أطفالٌ مختلفون تركَ علامات؟ وما هي الوسائل التي يستخدمونها لهذا الغرض؟	• شجِّعي الأطفال والرُّضَّع على ترك علامات والضغط على الموادّ وتحسُّسها، نحو: الألوان؛ عجينة نشا الذرة والماء؛ العجين؛ الطين. • ركِّزي انتباه الأطفال على العلامات التي تركوها على المسطَّحات المختلفة، وأَضْفي معنًى على تلك العلامات ("انظر، هنالك علامة من حذائك في الوحل").	• مكِّني الأطفال من خوض تجارب في اللَّعب بالطين، والعجين، وألوان الأصابع والطباشير الملوَّنة وغيرها من الموادّ الملائمة للسنّ، التي تمكّن من ترك علامات (في مجموعة صغيرة). • ضعي أوراقًا ذات حجم كبير جدًّا على الأرض (ألصقيها بشريط لاصق لئلّا تتحرّك) كي يتمكّن الأطفال من الوصول إليها من خلال الحَبْو أو المشي، وإبقاء علامات عليها.

راجعي تطرقًا إضافيًا لموضوع إبقاء العلامات وبراعم الكتابة في جدول الاستكشاف والتعبير والإبداع: « لغات الطفل المئة»، وأيضا في جدول التطوّر الجسديّ: الحركة في الحيّز، والمهارات الحسيّة-الحركيّة.

براعم التنوُّر اللُّغويّ: الكتابة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئة العمريّة** • يبدأ في استخدام أدوات الكتابة بغية ترك علامات على الصفحة. • يفحص ويتفحّص العلامات التي تركها هو، وتلك التي تركها الآخرون. • يخربش متعمّدًا على الورق، ويرافق حركة الرسم بصوت عالٍ (قان قان، سيّارة).	• ما هي العلامات التي يتركها الأطفال على المسطّحات المختلفة بالفراشي، والألوان، وأقلام الرصاص؟ • ما هي القصص التي يسردونها حول العلامات التي تركوها؟	• تحدَّثي مع الأطفال بشأن العلامات التي صنعوها. أَصْغي لأقوالهم وأفكارهم حول العلامات وعلِّقي عليها.	• وفِّري للأطفال موادَّ وأغراضًا مختلفة كي يتمكّنوا من وضع علامات بمساعدتها، نحو: الطين؛ العجين؛ الرمل.

راجعي تطرقًا إضافيًا لموضوع إبقاء العلامات وبراعم الكتابة في جدول الاستكشاف والتعبير والإبداع: « لغات الطفل المئة»، وأيضا في جدول التطوّر الجسديّ: الحركة في الحيّز، والمهارات الحسيّة-الحركيّة.

براعم التنوُّر اللُّغويّ: الكتابة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئة العمريّة** • يبدأ في تطوير لغة جرافيّة (ذات علاقة برسم الكلمات) تتضمّن أشكالًا مختلفة يستطيع رسمها، ويبني منها صورًا مركّبة. • يميّز بين العلامات المختلفة التي وضعها على المسطّح (ورقة؛ رمل؛ طين). • يخربش بحركة حرّة على الورقة. • يخربش خطوطًا متعرّجة. • في بعض الأحيان، يرسم خطوطًا قصيرة على طول الورقة وعرضها.	• ماذا يقول الأطفال عن العلامات التي أبقوها على المسطّح؟	• استمعي إلى ما يخبرك به الأطفال عن العلامات التي يصنعونها، وتوسَّعي حول ذلك. • اِلْفِتي انتباه الأطفال إلى العلامات والإشارات والرموز التي في محيطهم القريب (إشارات الطرق؛ اللافتات؛ العناوين...)، واشرحي ما تمثّله.	• وفِّري موادَّ تمثّل نطاقًا ثقافيًا واسعًا، يستطيع الأطفال التعرُّف من خلالها على رموز وعلامات مألوفة لديهم من البيئة المحيطة التي تقع خارج الإطار التربويّ. على سبيل المثال: كتابات على حقائب التسوُّق باللغات الإنجليزيّة والعبريّة والروسيّة.

راجعي تطرقًا إضافيًا لموضوع إبقاء العلامات وبراعم الكتابة في جدول الاستكشاف والتعبير والإبداع: « لغات الطفل المئة»، وأيضا في جدول التطوّر الجسديّ: الحركة في الحيّز، والمهارات الحسيّة-الحركيّة

براعم التنوُّر اللُّغويّ: الكتابة

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئة العمريّة** • أثناء ممارسة الرسم، يرسم في بعض الأحيان شارات تشبه الكتابة. • يُضْفي معنًى على العلامات والرموز التي يراها في أماكن مختلفة. • في بعض الأحيان، يُضْفي معنًى على العلامات أثناء الرسم أو التلوين. • يوسّع اللغة الـچـرافيّة - يرسم علامات عن قصد (نحو: دائرة؛ مربّع..). تنضاف العلامات بعضها إلى بعض لتشكّل رسمة مركّبة.	• العلامات التي يتركها أطفال مختلفون، والمعاني التي يُضْفونها على هذه العلامات. على سبيل المثال: عندما يُبقي الطفل علامات على الورقة ويقول: "أنا أكتب".	• شجِّعي الأطفال على إنتاج العلامات، وتقبّلي واحترمي المعنى الذي يُضْفونه على عملهم. • شجِّعي الأطفال على كتابة أسمائهم وساعديهم على القيام بذلك. • شجِّعي الأطفال على استخدام معرفتهم الصوتيّة (الإلمام بالأصوات وربطها بالحروف والكلمات) عند خوض تجربة الكتابة. تذكَّري أنّ قدرة الأطفال على كتابة الحروف ورسم الأشكال بدقّة ما زالت محدودة. • شجِّعي الأطفال على الرسم، لكي تدعمي فَهْمهم للعالَم. الرسومات التي يرسمونها تساعدهم على الفهم.	• اكتبي الأمور التي يقولها الأطفال لدعم إدراكهم أنّ الأمور التي يقولونها قابلة للتسجيل من خلال الكتابة، وأنّه في الإمكان قراءتها لاحقًا من قِبَل شخص آخر لم يكن حاضرًا عند التفوُّه بها. أَشْرِكي الأهل بهذا التوثيق، وشجِّعيهم على القيام بهذا الفعل في المنزل. • اكتبي بحضور الأطفال قائمة تسوُّق، وتذكيرات، ورسائل إلى الأهل، كي تجسّدي لهم أنّ الكتابة هي استجابة للحاجة في التواصل. • أَعِدّي، بالتعاون مع الأطفال في مجموعة صغيرة، كتبًا تصف فعّاليّاتهم واستخدمي الصور الفوتوچـرافيّة وسيلةَ إيضاح. شجِّعيهم على الرسم في الكتاب الذي جرى إعداده، من أجل سرد قصّة. • وفِّري فرصًا ووسائل لخوض تجربة "كتابة الأطفال" في زاوية التمثيل. على سبيل المثال: دفتر وأقلام رصاص في زاوية الطبيب لـ "كتابة الوصفة الطبّيّة". • مكِّني الأطفال من «الكتابة» /الرسم على مجموعة متنوّعة من المسطّحات: على الرمل؛ على كرتون خَشِن... مكِّنيهم من استخدام مجموعة متنوّعة من القرطاسيّة. • ضَعي علامة على أرضيّة الغرفة، باستخدام الطباشير أو الورق اللاصق العريض والبارز، والحروف الكبيرة. شجِّعي الأطفال على المتابعة من خلال المشي فوق الحروف.

الفصل السادس: الاستكشاف، والتعبير، والإبداع

مقدّمة

اللَّعب هو أساس نموّ الرُّضّع والأطفال الصغار والأولاد. يتطوّر الأطفال من الناحية العاطفيّة والاجتماعيّة والجسديّة والإدراكيّة من خلال اللَّعب، وكذلك يطوّرون قدرتهم الإبداعيّة من خلاله. من الضروريّ أن يخوض الرُّضّع والأطفال الصغار تجارب لاستكشاف العالَم، وأن يطوّروا سبلًا متنوّعة للتواصل قبل أن يتمكّنوا من التعبير عن أفكارهم وعمّا يجول في أذهانهم من خلال الفنّ والإبداع. دعم الأطفال في الاستكشاف والتعبير والإبداع هو بمثابة تشجيع لروح الإبداع لديهم، وإثراء لها. يستوجب الإبداع أخذ زمام المبادرة، والمخاطرة، وتطوير العلاقات مع الآخرين. تتفتّح روح الإبداع لدى الأطفال عندما يكونون نشطين وفعّالين، ويستكشفون أفكارهم بمبادرة منهم، مع مستوى عالٍ من الانخراط، ومن خلال طرق تعبير («لغات») متنوّعة تنطوي على استخدام موادّ ووسائل مختلفة: اللعب التخيّلي؛ ألوان؛ أقلام رصاص؛ آلات موسيقيّة؛ ورق؛ كلمات؛ الأعداد؛ غراء؛ طين؛ أقمشة؛ أوراق شجر؛ دقيق... يتطوّر الإبداع عندما يبدأ الأطفال بالمبادرة، ويطرحون أفكارًا، ويخطّطون، ويتّخذون قرارات، ويختارون بأنفسهم، ويتمخّض عن ذلك أنّهم يبتكرون أشياء جديدة خاصّة بهم.

أهداف البرنامج التطوُّريّ في هذا المجال

- مساعَدة الرُّضّع والأطفال الصغار والأولاد الصغار على استكشاف مجموعة واسعة من الموادّ واللَّعب بها.
- تشجيع فرص المشارَكة بالأفكار والمشاعر، من خلال تشكيلة من التجارب الحواسّيّة في التمثيل، والإبداع، والموسيقى، والحركة، والرقص.

مواضيع فرعيّة

- في مجال الاستكشاف والتعبير والإبداع، ثمّة موضوعان فرعيّان وَفقًا للأهداف المذكورة أعلاه، يَظهران في الجداول لاحقًا في الفصل. هذان الموضوعان هما:
- «لغات الطفل المئة»؛
- تطوير الخيال.

الاستكشاف، والتعبير، والإبداع: «لغات الطفل المئة»

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
الولادة حتّى 11 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يكتشف ويستكشف بواسطة يدَيْه ورجلَيْه. • يفحص الأغراض والموادّ ويستكشفها بواسطة اليدَيْن والفم. • يُصْدر أصواتًا ويتمتم، ويتفاعل مع الأصوات وتعابير الوجه. • يتفاعل مع الحوافز المختلفة من خلال الحركة والصوت. **سلوكيّات تميِّز الفئة العمْريّة** • يكتشف علامات أُبقيت صدفة ويركّز عليها. على سبيل المثال: تمرير إصبع على العصير المنسكب على الطاولة -يغيّر الشكل الذي ولّده العصير.	• الطريقة التي يتفاعل بها أطفال مختلفون عندما يلمسون غرضًا ما، ويخوضون تجربة التحسُّس، نحو: حرارة حليب في زجاجة؛ طراوة لعبة معيَّنة. • الأغراض والأشياء التي تهمّ أطفالًا مختلفين، وتجذب انتباههم. • الطريقة التي يستكشف بها أطفال مختلفون بواسطة حواسّهم الأصواتَ والقَوام، وطريقة تفاعلهم مع الأمر. على سبيل المثال: ملمس فروة حيوان؛ صوت الموسيقى. • تفضيلات أطفال مختلفين. على سبيل المثال: تفضيل القَوام الطريّ على القَوام الصُّلب.	• تحدَّثي مع الأطفال عن إحساسهم عندما يلمسون موادَّ مختلفة أثناء اللعب: ساخنة؛ باردة؛ ناعمة؛ ملساء؛ خشنة. • استخدِمي الإيماءات الجسديّة والصوتيّة في نفس الوقت. لائمي الصوت لحركة الجسم عند ملامستك للطفل.	• العبي مع الأطفال ألعابًا مرحة ومضحكة تتضمّن مجموعة من تعابير الوجه والأصوات. • العبي مع الأطفال ألعاب الاستغماء ("الغمّيضة"). • زوِّدي الأطفال بسلال تحتوي على أنواع مختلفة من المحفِّزات، وذات أنواع قَوام مختلف، بغية اللَّعب والاستكشاف المستقلَّيْن. يختلف الأطفال بعضهم عن بعض في تفضيلاتهم، إذ يفضّل بعضهم أغراضًا قابلة للضغط، مثل الإسفنج أو الكرات الناعمة أو اللُّعَب الناعمة، بينما يفضّل البعض الآخر ألعابًا صُلبة أو تلك التي تُصْدِر أصواتًا.

الاستكشاف، والتعبير، والإبداع: «لغات الطفل المئة»

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يستكشف ويخوض تجارب بمجموعة متنوّعة من الأغراض والموادّ في محيطه، مستخدِمًا الحواسّ، وجميع أعضاء الجسم. • يرتجل أفعالًا رآها ويبادر إليها: التصفيق بيدَيْه أو التلويح مودِّعًا. • يتنبّه للعلاقة بين الحركات والعلامات التي تُبْقيها، ويهتمّ بالأمر. **أمثلة لسلوكيّات تميِّز الفئة العمْريّة** • يحرّك جسمه بالكامل عند سماع نغمات موسيقيّة أو إيقاعات يحبّها. • يبدأ في الإصغاء إلى محفوظات وأناشيد إلى حدّ المشارَكة فيها. • يبتكر سلسلة من المقاطع الكلاميّة غير المفهومة.	• كيف يتفاعل أطفال مختلفون مع الأصوات والإيقاعات وتعبيرات الوجه؟ • إلى أيّ درجة يحبّ أطفال مختلفون إبقاء علامات، وما هي الأدوات التي يستخدمونها لهذا الغرض؟	• شجِّعي الأطفال على النقر والتصفيق عند سماعهم إيقاعات بسيطة. • شجِّعي الأطفال على إبقاءِ علامات والضغطِ على موادّ مختلفة وتحسّسها، نحو: الدهان؛ عجينة نشا الذرة؛ الماء والطين؛ العجين. • شجِّعي الأطفال على التحرُّك بحسب إيقاع الموسيقى. • تفاعَلي مع مبادرات الأطفال الصوتيّة وإيماءاتهم الجسديّة، وذلك عبْر تقليدها، ومن خلال الكلام وإيماءات الجسد، ورافِقي الأمر بالتعبير العاطفيّ الإيجابيّ ردًّا على هذه المبادرات.	• ضعي لفّات ورق كبيرة جدًّا على الأرض (ألصقيها بشريط لاصق حتّى لا تتحرّك) حتّى يتمكّن الأطفال من الوصول إليها بواسطة الحَبْو أو المشي، وإبقاء علامات عليها. • اِعرضي على الأطفال (في مجموعة صغيرة) خوض تجربة يوميّة بالرمل والماء، في البداية بدون أغراض، وبعد ذلك مع مجموعة متنوّعة من الأغراض. • اِعرضي على الأطفال مجموعة متنوّعة من الموادّ، نحو: العجين؛ الطين؛ الألوان (ألوان الطباشير السميكة والألوان المائيّة)، فيها يمكن إبقاء علامات بواسطة الخلط، أو الضغط، أو النقر، أو أيّ شيء آخَر. رافِقي أنشطة الأطفال بالكلام والتسميات. • اِعرضي على الأطفال ثلاثة أنواع مختلفة من الموادّ وأكثر من ذلك، لثلاثة أيّام في الأسبوع على الأقلّ. • وفِّري موادّ لتشجيع حركات كبيرة، نحو: دهانات الأصابع للدهن باليدَيْن؛ الورق للتمزيق.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 أشهر				• قدِّمي للأطفال مكعّبات ملائمة لتطوُّرهم، بمختلف الأحجام والموادّ. • قدِّمي للأطفال الصغار لُعَبًا موسيقيّة أو آلات موسيقيّة على نحوٍ يوميّ. • أَسمعي الأطفال أنواعًا مختلفة من الموسيقى (الكلاسيكيّة؛ الشعبيّة؛ موسيقى من ثقافات مختلفة؛ أغانٍ بلغات مختلفة).

الاستكشاف، والتعبير، والإبداع: «لغات الطفل المئة»

السنّ	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يستكشف ويخوض تجارب باستخدام حواسّه وجسمه بمجموعة متنوّعة من الأدوات والموادّ في البيئة المحيطة. • يرتجل الإجراءات التي رآها ويبادر إليها: التصفيق بيدَيْه أو التلويح مودِّعًا. • يلاحظ ويهتمّ بالعلاقة بين الحركات والعلامات التي تُبقيها. **أمثلة لسلوكيّات تميّز الفئة العمريّة** • يحرّك أعضاء جسمه عند سماع الأصوات التي يحبّها، في الموسيقى أو في الإيقاعات. • يبدأ في الإصغاء إلى المحفوظات والأناشيد، إلى حدّ المشارَكة فيها. • يبتكر سلسلة من المقاطع الكلاميّة غير المفهومة. • يخوض تجربة بناء مكعّبات اللّعب والألوان. • يبدأ في الخربشة. • يتسلّى بإصدار الأصوات. يكرّر المَقاطع الصوتيّة مرّة تلو الأخرى. • يستمتع بلعبة أصابع بسيطة.	• التغييرات التي يخوضها أطفال مختلفون في طريقة استكشاف الأغراض والموادّ في محيطهم (السلوكيّات في مراحل الاستكشاف المختلفة). على سبيل المثال: ماذا يفعل أطفال مختلفون عندما يحاولون فتح غطاء زجاجة لأوّل مرّة؟ • السيرورات التي يخوضها أطفال مختلفون عندما يُنتِجون أمرًا ما (في المكعّبات؛ في الدهان؛ في العجين).	• أَصغي مع الأطفال إلى أصوات متنوّعة، وتحدَّثي معهم عن الأصوات والأغاني والموسيقى التي يحبّونها. استخدمي مفاهيم تصف الأصوات والإيقاع، نحو: سريع؛ بطيء؛ صاخب؛ هادئ. • قيِّمي إبداعات الأطفال وامنحيهم شعورًا بالمقدرة بشأن مسار العمل، وبشأن الناتج المتفرّد الذي خرجوا به. • أشرِكي الأهل وصِفي لهم السيرورات التي خاضها الأطفال الصغار خلال خوض تجربة العمل بالموادّ.	• غَنّي مع الأطفال أغانيَ ذات لحن بسيط، وأغاني اللّعب. • ضَعي أغراضًا عديدة تنتج مجموعة متنوّعة من الأصوات على لوح أو على سياج في الساحة (مع مراعاة مبدأ السلامة والأمان)، نحو: الملاعق الخشبيّة؛ الأواني؛ المقالي؛ القناني البلاستيكيّة. • وفِّري للأطفال في مجموعة صغيرة إمكانيّة خوض تجارب حسّيّة، بواسطة استخدام مجموعة كبيرة ومتنوّعة من الموادّ التي يختارونها، وهو ما يمكّنهم من القيام بعمليّة استكشاف مستقلّة للألوان، والقَوام، والحيّز. • اِعرضي على الأطفال يوميًّا خوض تجربة مستقلّة للّعب بالرمل والماء، بإضافة مجموعة متنوّعة من الأغراض، للاختيار من بينها. • قدِّمي للأطفال الصغار، ثلاث مرّات في الأسبوع على الأقلّ، ثلاثة أنواع من الموادّ وأكثر. امتنعي عن الطلب من الأطفال أن يقوموا بنَسْخ عيّنة قائمة أو الرسم داخل مخطّط جاهز ("شبلونة"). • قدِّمي للأطفال مكعّبات مناسبة من الناحية التطوُّريّة، بمختلف الأحجام والموادّ. • خصِّصي وقتًا للحركة والرقص في الصفّ وفي الساحة. • قدِّمي للأطفال ألعابًا موسيقيّة أو آلات موسيقيّة، يوميًّا.

الاستكشاف، والتعبير، والإبداع: «لغات الطفل المئة»

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يُظهِر اهتمامًا بالطريقة التي تُصْدِر فيها الآلات الموسيقيّة أصواتًا وألحانًا. • يبدأ بالربط بين الحركة وموادّ أو أغراض مختلفة في البيئة المحيطة. • يقلّد غيره من الأطفال. **أمثلة لسلوكيّات تميِّز الفئة العمْريّة** • ينضمّ إلى غناء الأغاني التي يعرفها. • يخوض التجربة مع مكعّبات اللَّعب والألوان ويُنتِج بواسطتها. • يُنتِج أصواتًا من خلال النَّقْر أو الخشخشة أو النفخ. • يخربش. • يُنتِج أشياء باستخدام أغراض جمَعَها من البيئة المحيطة (حجارة؛ أوراق شجر...).	• الطرق الإبداعيّة التي يربط فيها أطفال مختلفون بين الأغراض والموادّ في محيطهم.	• شجِّعي الأطفال على الإصغاء إلى الموسيقى ومشاهَدة الرقص عندما تسنح الفرصة لذلك، وركِّزي اهتمامهم على العلاقة بين الموسيقى والحركة والعواطف والأفكار. • شجِّعي الأطفال على الربط بطرق خلّاقة بين الأغراض والموادّ في محيطهم. • اهتمّي بالسيرورات الإبداعيّة لدى الأطفال، وتحدَّثي معهم عنها، وأَشْرِكي الأهل بأقوالهم.	• وفِّري للأطفال يوميًّا، في مجموعة صغيرة، إمكانيّة خوض تجربة مستقلّة في العمل مع الرمل والماء، بإضافة تشكيلة من الأدوات للاختيار من بينها. • اِعرضي على الأطفال خوض تجارب يوميّة بمجموعة متنوّعة من الموادّ (ثلاثة أنواع على الأقلّ). تفادَيْ أن تطلبي منهم القيام بنَسْخ عيّنة قائمة، أو أن يرسموا داخل قالب جاهز ("شبلونة"). • وفِّري للأطفال موادَّ فريدة من نوعها وغير اعتياديّة بغية إثارة اهتمامهم وروح الإبداع لديهم، نحو: ورق الحائط؛ ليف الرافية (ليف نخل الرافية المستعمَل في صنع السلال والقبّعات)؛ الأنابيب؛ الورق المقوّى؛ الخيوط؛ الأوراق الشفّافة والملوَّنة. • اِعرضي على الأطفال ألعابًا موسيقيّة أو آلات موسيقيّة على نحوٍ يوميّ.

الاستكشاف والتعبير والإبداع: «لغات الطفل المئة»

السنّ	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يستخدم جسمه ابتغاء استكشاف القَوام والحيّز. • يبني أبنية ثلاثيّة الأبعاد. • يستكشف ويتعلّم كيف يمكن تغيير الأصوات. • يستكشف الألوان ويتعلّم كيف يمكن تغييرها. • يهتمّ بأنواع القَوام ويصفها. • يستخدم مجموعة متنوّعة من الموادّ للبناء. • يفهم أنّ الأدوات تُستخدم لأهداف معيّنة. • يستمتع بالفكاهة. • يضحك في «المواقف الهَزليّة». **أمثلة لسلوكيّات تميّز الفئة العمْريّة** • يغنّي أغاني مألوفة. • يبدأ في التحرُّك بحسب الإيقاع. • يجد متعة في الانضمام إلى الرقص. • يقلّد حركات الآخرين كردّ فعل على سماع الموسيقى. • يبني للأعلى مع الحفاظ على التوازن. • يبدأ في بناء مكعّبات إلى الأعلى، وبالعرض، تاركًا مساحات وأماكن ضيّقة داخل البناء.	• ردود الفعل المتنوّعة لدى الأطفال على أنواع مختلفة من القَوام. • الاختلافات الشخصيّة بين الأطفال خلال النشاط مع الألوان والموادّ (في الحركة، وفي نوع العلامات التي يُبقونها على المسطَّح). • الطريقة التي يبني بها الأطفال، والموادّ المتنوّعة التي يستخدمونها في البناء، وسَيْرورات عمليّة البناء، ونواتجها وحديث الأطفال عنها. • الاختلافات في تفضيلات أطفال مختلفين لـ "لغات" مختلفة. على سبيل المثال: الموسيقى؛ الرسم؛ الحركة؛ الكلام؛ البناء؛ النحت؛ الحَفْر.	• ادعمي تفكير الأطفال عند تخطيط السيرورة التي ستساعدهم على الوصول إلى الناتج الذي يريدون بناءه: ما هي الموادّ التي يريدون استخدامها، وما هي الموادّ المناسِبة، وأيّ منها يناسب بدرجة أقلّ، ولماذا؟ وما الذي سيأتي أوّلًا، وما الذي سيأتي لاحقًا؟ ما الممكن، وما هو غير الممكن؟ (الوساطة لتنظيم السلوك). • تحدَّثي إلى الأطفال عن الألوان المختلفة وعن تفضيلاتهم. • استخدمي المفرَدات التي تسمح للأطفال بالتحدُّث عن تجاربهم. استخدمي مفاهيم على غرار التالية: ليِّن؛ صُلب؛ خشِن؛ متموّج؛ مسطَّح؛ لامع؛ كامل؛ مرتفع؛ ثابت.	• ساعِدي الأطفال من خلال التجسيد الإيضاحيّ، وإكساب المهارات والتقنيّات المتعلّقة بالأنشطة التي ينفّذونها. على سبيل المثال: أَظْهِري لهم كيف نتفادى تنقيط الطلاء من الفرشاة (دعم لتنظيم السلوك). • اِعرضي كلّ يوم على الأطفال، في مجموعة صغيرة، خوض تجربة مستقلّة لاستخدام في الرمل والماء، مع مجموعة متنوّعة من الأغراض. • هيِّئي مكانًا في الصفّ تستطيعين فيه تخزين وحفظ أعمال الأطفال التي ما زالت في منتصف العمل. • حضّري، في مجموعة صغيرة، لقاءات تدمج الحركة، وتستند إلى خبرات الأطفال ومعرفتهم. على سبيل المثال: مع حيوانات تعيش في الغابة وفي حديقة الحيوان، ومع صور الظلّ. • اِعرضي على الأطفال مجموعة متنوّعة من التجارب، نحو: الإصغاء إلى الموسيقى؛ الرسم؛ النحت؛ الرقص. • وفِّري للأطفال، في مجموعة صغيرة، تجارب حسّيّة باستخدام مجموعة متنوّعة من الموادّ التي تمكّنهم من استكشاف الألوان والحيّز على نحوٍ مستقلّ. • اِعرضي يوميًّا على الأطفال لُعبًا موسيقيّة أو آلات موسيقيّة.

يحتاج الرضّع والأطفال الصغار إلى استكشاف العالم، وتطوير طرق متنوّعة للتواصل، قبل أن يتمكّنوا من التعبير عن أفكارهم بواسطة الفنّ والإبداع

الاستكشاف، والتعبير، والإبداع: تطوير الخيال

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يتواصل مع الآخرين، ويعبّر عن احتياجاته ومشاعره بطرق متنوّعة، بما في ذلك البكاء والغرغرة والتمتمة. • يتدرّب على تطوير أصوات اللغة في التواصل مع الكبار، وينجح في ذلك تدريجيًا. • يستخدم الحركة والاستكشاف الحواسّيّ للتعرُّف على محيطه المباشر والتواصل معه. • يبدأ في فهم التلميحات داخل السياق، نحو: الإيماءات المألوفة؛ الكلمات والأصوات المألوفة. • ينفّذ فعّاليّات في اللّعب ما قبل الرمزيّ. **أمثلة لسلوكيّات تميّز الفئة العمْريّة** • يُصْدر أصواتًا خاصّة به كردّ على كلام من قِبل شخص بالغ مألوف. • يفحص الأغراض ويستكشفها بواسطة الفم. • يمدّ يده إلى الأغراض في بيئته المحيطة، ويلمسها ويبدأ في الإمساك بها. • يفحص ويستكشف بواسطة أصابعه أغراضًا ذات أنواع مختلفة من القَوام.	• الطرق التي يتفاعل فيها أطفال مختلفون مع محاولاتك للتواصل معهم. على سبيل المثال: التركيز على شخص بالغ؛ الحركة؛ إسماع أصوات. • الطرق التي يبادر أطفال مختلفون من خلالها إلى التواصل مع الآخرين. على سبيل المثال: بواسطة حركات الجسم؛ بواسطة إسماع الأصوات والمَقاطع. • كيف يصغي أطفال مختلفون، ويركّزون ويتأمّلون عن قصد، إلى الأمور التي تثير اهتمامهم؟ • كيف يبدأ أطفال مختلفون في استكشاف بيئتهم المحيطة بواسطة حركة الجسم؟ • كيف يستكشف أطفال مختلفون الأغراض بواسطة حواسّهم؟ على سبيل المثال: تأمُّل غرض من جميع جوانبه؛ لمسه بأصابعهم؛ الاقتراب منه؛ النظر إليه على نحو متكرّر. • ما هي الأنشطة التي يقوم بها أطفال مختلفون، والتي تدلّ على بداية الترميز؟ على سبيل المثال: تقليد حَمْل الهاتف باستخدام جهاز التحكّم بالتلفزيون عن بعد.	• كُوني قريبة جسديًّا من الأطفال، وتواصَلي معهم بصريًّا، والمسيهم، وأصدري أصواتًا، وتحدّثي إلى الأطفال. اهتمّي بأن تصفي للأطفال الأفعال والإيماءات وتعبيرات الوجه بواسطة نصّ مناسب، وبتعبير عاطفيّ ملائم، وصِفي أفعالك. كلّ هذه الإجراءات توفّر فرصًا لبوادر تحادُث بين البالغين والأطفال، وتُشكّل بنْية تحتيّة لتطوير الخيال والتعلُّم. • شجِّعي التواصل بين الأطفال أنفسهم، ومكِّنيهم من القيام بذلك. • شجِّعي الأطفال على استكشاف محيطهم المباشر. ضَعي أغراضًا وألعابًا آمنة بجانبهم، أو علِّقيها فوقهم، بغية تحفيز فضولهم ورغبتهم في لمسها. • خصِّصي مدّة زمنيّة تمكِّنُ الطفل من استكشاف غرض يركّز عليه، تلبية لإشاراته. تفادَيْ عَرْض نشاط جديد بينما الطفل لا يزال يخوض تجربة الاستقصاء السابقة.	• وفِّري للأطفال محفّزات تثير اهتمامهم، نحو: مرآة؛ كتاب؛ كرة؛ دمية... • اخلقي بيئة محفِّزة وملاءَمة للأطفال، وتدعوهم وتدعو البالغين إلى اللمس والابتسام والشعور والاستكشاف والوصف والمشارَكة. • وفِّري أغراضًا ودُمًى ولُعبًا وألعابًا يمكن مصُّها، ودفْعها وَ "جَعْلَكتها" والإمساك بها، بغية تشجيع الاستكشاف الحسّيّ المستقلّ. رافِقي حركات الأطفال بالكلام: أَضْفي معنًى على العمل الذي يقومون به.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	• لديه حبّ استطلاع حيال التجديدات، والأحداث، والأنشطة التي تحصل من حوله. • يلعب ألعاب الاستغماء ("الغمّيضة"). • يُغْلِق عينَيْه ويتظاهر بأنّه نائم.		• شجِّعي الأطفال على الإحساس بالطعام المقدَّم لهم وتناول الطعام بقواهم الذاتيّة عندما يستطيعون القيام بذلك، في البداية بأيديهم ومن ثَمّ بأيديهم وبملعقة صغيرة. • تطرَّقي كلاميًّا إلى الأمور التي يركّز عليها الأطفال ويهتمّون بها، وأَضْفي عليها معنًى. على سبيل المثال، عندما يشير الطفل إلى غرضٍ ما، قولي ما هو اسم الغرض وتوسَّعي قليلًا ("إنّها كرة. الكرة تتدحرج"). • رافِقي أفعالك بالكلام كي يتمكّن الأطفال من ربط الكلمات والجُمَل بالأفعال. على سبيل المثال: عند إعداد وجبة أو تبديل الحفّاظات.	

يحتاج الرضّع والأطفال الصغار إلى استكشاف العالم، وتطوير طرق متنوّعة للتواصل، قبل أن يتمكّنوا من التعبير عن أفكارهم بواسطة الفنّ والإبداع

الاستكشاف، والتعبير، والإبداع: تطوير الخيال

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يستمتع بالتمتمة، ويخوض على نحو متزايد تجربة إسماع الأصوات والكلمات للتواصل لأهداف مختلفة (كمان؛ لعبة؛ لا؛ باي). • يطوّر القدرة على تتبُّع لغة الجسد لدى الناس، بما في ذلك الإشارة والإيماءات. • ينفّذ أفعالًا رمزيّة موجَّهة نحو نفسه، وبعد ذلك نحو شخص آخَر، أو نحو أجسام في المحيط. **أمثلة لسلوكيّات تميِّز الفئة العمْريّة** • يقلّد طرق الكلام والنبرات المختلفة وإيماءات الآخَرين مِن حوله. • يبتكر كلماته الخاصّة. • يستمتع بالتجربة الحسّيّة للتغميس في الطين، وفي الدبق والطلاء. • يحمل ملعقة صغيرة ويمثّل بأنّه يُطْعم نفسه، ويبدأ لاحقًا في إطعام دمية أو شخص آخَر.	• الإشارات والكلمات التي يستخدمها أطفال مختلفون لإيصال رغباتهم، وما يحبّون أو لا يحبّون. • الطرق المختلفة التي يعبّر من خلالها أطفال مختلفون عن فهمهم. • كيف يتفاعل أطفال مختلفون مع موادّ ذات أنواع مختلفة من القَوام (كالأطعمة والأقمشة والرمل -على سبيل المثال)، ومع الروائح المختلفة؟	• حاولي تركيز اهتمامك في الرسائل المختلفة التي يسعى الأطفال إلى نقلها، وحاولي فهمها والاستجابة لها. • تحدَّثي مع الأطفال بطريقة تلائم فَهْمهم وقدراتهم، أثناء لعبهم وكذلك عند العناية بهم. هل لديهم ما يقولونه؟ • شجِّعي الأطفال على استخدام الأغراض التي يستطيعون الإمساك بها، وَ"جَعْلَكَتها"، واستكشافها، واللَّعب بها على نحوٍ مستقلّ. • شجِّعي الأطفال على استكشاف بيئتهم القريبة. ضعي أغراضًا ولُعَبًا آمنة على مقربة منهم، أو بعيدًا عنهم، لكن في متناول أيديهم، وذلك من أجل إثارة فضولهم ورغبتهم في لمسها واستكشافها من زوايا مختلفة، وبواسطة مختلف الحواسّ.	• وفِّري للأطفال محفِّزات وأغراضًا مختلفة كي يتمكّنوا من استكشافها وَ"تشغيلها"، كلٌ بطريقته الخاصّة. • قدِّمي للأطفال "خُردة" -أغراضًا وأدوات من الحياة اليوميّة-. على سبيل المثال: هاتف قديم؛ ملعقة خشبيّة؛ كراتين خضروات. • اِعرضي على الأطفال، في مجموعة صغيرة، حوض تجربة استكشاف الدمى والأواني الفخّاريّة المصغَّرة ووسائل النقل الملاءَمة لسنّهم، واللعب بها. • اِعرضي كلّ يوم على الأطفال في مجموعة صغيرة حوض تجربة مستقلّة لاستخدام الرمل والماء، بإضافة مجموعة متنوّعة من الأغراض، من أجل تشجيع الاستكشاف وتطوير الخيال. • قدِّمي للأطفال، في مجموعة صغيرة، موادَّ متنوّعةً (نحو: العجين؛ الطين؛ الدهانات) تمكِّنُ من إبقاء علامات عن طريق الخلط أو الضغط أو النقر، أو عن طريق أيّ إجراء آخَر. رافِقي أنشطة الأطفال كلاميًّا، وامنحي الأفعالَ التي يقومون بها أسماءً.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا				• زوِّدي الرُّضّع والأطفال الصغار، في مجموعة صغيرة، بأقمشة ذات ملمس مختلف كي يشعروا بأنواع الملمس المختلفة. رافِقي التجربة من خلال وصف الملمس والتوسُّع في ذلك. على سبيل المثال: حدِّدي الاختلافات بين أنواع الملمس. • قدِّمي مزيجًا من نشا الذرة والماء في صَوانٍ صغيرة حتّى يتمكّن الأطفال من الاستمتاع بالإحساس الذي يصاحب غمس أصابعهم في الخليط وإخراجها منه. • قدِّمي للأطفال ألوان أصابع ملائمة لسنّهم.

يحتاج الرضّع والأطفال الصغار إلى استكشاف العالم، وتطوير طرق متنوّعة للتواصل، قبل أن يتمكّنوا من التعبير عن أفكارهم بواسطة الفنّ والإبداع

الاستكشاف، والتعبير، والإبداع: تطوير الخيال

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يعبّر عن نفسه من خلال النشاط البدنيّ وإسماع الأصوات. • في اللعب التخيّلي يستخدم غرضًا معيَّنًا لتمثيل غرض آخَر، وبخاصّة عندما يتّصف الغرضان بخصائص مشترَكة. على سبيل المثال: يستخدم العصا كمشط؛ يستخدم المكعّب كهاتف. • تصبح أنشطة اللعبة متعمَّدة وأكثر تخطيطًا. بدايةً ينفِّذ أنشطة رمزيّة بسيطة، واحدًا تلو الآخَر، تصبح فيما بعد أكثر تعقيدًا بواسطة إضافة أغراض مختلفة، وغير ذلك. **أمثلة لسلوكيّات تميِّز الفئة العمْريّة** • يطعم نفسه بنفسه، ثمّ يطعم دمية، أو يقوم بذلك بترتيب معاكس. يربط أغراضًا أخرى باللعبة.	• كيف يلعب الأطفال الصغار لُعبا تخيّليا مع الأغراض من حولهم وبأيّة وتيرة؟	• أظهِري الاهتمام والاستعداد للمشاركة في لعبة طفل يبدأ في ممارسة اللعب التخيّلي	• تنسحب جميع الأقوال الواردة في جدول الفئة العمْريّة السابقة على الفئة العمْريّة الحاليّة، وبالإضافة إلى هذا: • قدِّمي محفِّزات متنوّعة تعكس الحياة اليوميّة، بغية تشجيع ألعاب التخيّل. على سبيل المثال: المجلّات الأسبوعيّة؛ أواني المطبخ؛ الهواتف؛ الدمى؛ السيّارات؛ لوازم الاستحمام؛ عُبُوّات الطعام الصغيرة الفارغة. • وفِّري أوقاتًا للّعب الحرّ خلال برنامج اليوم، بحيث يستطيع الأطفال اختيارَ موادِّهم الخاصّة وزملائِهم في اللّعب، والتصرُّفَ باستقلاليّة قدر الإمكان. ادعمي ما يقومون به من خلال الحضور والتوسُّط إذا لزم الأمر. • وفِّري للأطفال (في مجموعة صغيرة) فُرَصًا لتشمُّم روائح مختلفة (نحو: الأعشاب العطريّة). رافِقي النشاط بوصف النبات ورائحته، والتوسُّع حول ذلك. على سبيل المثال: حدِّدي الاختلاف بين أنواع النباتات. • أطلِقي فُقّاعات صابون مع مجموعة صغيرة من الأطفال، لتحفيزهم على متابعة حركتها، أو محاولة الإمساك بها. رافقي التجربة بمظاهر الإعجاب والحماسة.

يحتاج الرضّع والأطفال الصغار إلى استكشاف العالم، وتطوير طرق متنوّعة للتواصل، قبل أن يتمكّنوا من التعبير عن أفكارهم بواسطة الفنّ والإبداع

لاستكشاف، والتعبير، والإبداع: تطوير الخيال

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يبدأ في استخدام القدرة على التمثيل (يستخدم غرضًا معيَّنًا لتمثيل أمر آخَر) من أجل التواصل. على سبيل المثال: يرسم خطًّا ويقول: «هذا أنا». • يغيّر الوظيفة الأصليّة للأغراض من خلال إضفاء معنى جديد عليها. • تصبح اللعبة التخيّلية أكثر تخطيطًا -يبحث عن موادّ وأغراض لاستخدامها في اللَّعب. • يبدأ بممارسة اللعب التخيّلية عن طريق التظاهر. • يتبنّى صفات جسديّة وصوتيّة لدى الآخرين. **أمثلة لسلوكيّات تميِّز الفئة العمْريّة** • يستخدم غطاء زجاجة بدلًا من كوب. • يمثّل بأنّه: قطّة؛ سائق؛ أمّ؛ أب... • في لعبة " التخيّل" يبحث عن مِقلاة لإعداد "عجّة".	• كيف يعبّر أطفال مختلفون في لعبة التخيل وفي العمل الإبداعيّ عن اهتماماتهم، وعن الثقافة التي ينتمون إليها، وعن احتياجاتهم؟	• تأمّلي اللعبة التخيّلية التي يلعبها الأطفال من أجل فَهْم رغباتهم واهتماماتهم، وشجّعيهم على اللَّعب. • شاركي الأطفال في لعبة التخيّل وعبّري عن استمتاعك بها، مع الحفاظ على جوّ مرِح. غيِّري نبرة ووتيرة الكلام بحسب سيناريو اللعبة. • أَظهِري اهتمامًا بأفكار الأطفال، وتحدّثي معهم حولها.	• تنسحب جميع الأقوال الواردة في جدول الفئة العمْريّة السابقة على الفئة العمْريّة الحاليّة، وبالإضافة إلى هذا: • وفّري علبًا تتضمّن لوازم مثيرة للاهتمام تشجّع الأطفال على ابتكار أفكار للَّعب في سياق قصّة جرى سردها. • أضيفي مجموعة من الأغراض واللوازم إلى لعبة التخيّل للأطفال الصغار (نحو: ملابس؛ مَحافظ؛ شالات...).

يحتاج الرضّع والأطفال الصغار إلى استكشاف العالم، وتطوير طرق متنوّعة للتواصل، قبل أن يتمكّنوا من التعبير عن أفكارهم بواسطة الفنّ والإبداع

الاستكشاف، والتعبير، والإبداع: تطوير الخيال

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يحبّ خوض التجارب والتعبير عن نفسه في تشكيلة من المجالات والوسائل والموادّ: الموسيقى؛ الكلمات؛ الموادّ الفنّيّة؛ الموادّ من البيئة المحيطة. • يطوّر تفضيلات لطرق تعبير معيَّنة. • يستخدم الحركة للتعبير عن العواطف. • يؤلّف وينتج حركات كنوع من التفاعل مع الموسيقى. • يقلّد سلوكيّات البالغين وينفّذها تلقائيًّا في مواقف مختلفة. • يشارك مع الآخرين في لعبة تمثيل أدوار خياليّة تتضمّن سيناريوهات تستند إلى تجارب خاصّة. • يستخدم الخيال في لعبة التخيّل دون اللجوء فقط إلى أغراض ولوازم ملموسة. • قد يتفاعل مع شخصيّة خياليّة.	• الطرق المتنوّعة التي يعبّر فيها أطفال مختلفون عن أفكارهم وتجاربهم الشخصيّة. • الطرق المتنوّعة التي يتفاعل فيها أطفال مختلفون مع القصص والموسيقى. • طرق التعبير المختلفة في لعبة التخيّل عن تجارب عايشها الطفل وخاضها.	• ادعمي ميول الأطفال في التحليق نحو عوالم خياليّة، وذلك من خلال تشجيع الابتكار والخيال. اسعَيْ كي تتوافر لدى الأطفال تجارب مشوِّقة ومليئة بالتحدّيات، وتلبّي فضولهم. • شجِّعي الأطفال على طرح أفكار لتخطيط لعبة، والطرق المحتمَلة لتنفيذها.	• تنسحب جميع الأقوال المُدْرَجة في جدول الفئة العمْريّة السابقة على الفئة العمْريّة الحاليّة، وبالإضافة إلى هذا: • اقرئي قصصًا مبنيّة على تجارب الأطفال وعلى الأشخاص والأماكن التي يعرفونها. • اقترحي على الأطفال فكرة لبداية قصّة وساعديهم على الاستمرار في بنائها، أو: اِروي قصّة تعرض مشكلة، واطلبي إلى الأطفال المساعَدة في حلّها.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	أمثلة لسلوكيّات تميّز الفئة العمريّة • يغنّي لنفسه ويخترع أغانيَ بسيطة. • يخترع الإيقاعات. • يؤلّف قصصًا عن اللُّعَب. على سبيل المثال: الحيوانات التي هربت من... • يستخدم أغراضًا ولوازم لتنفيذ سيناريو معقَّد، على سبيل المثال: يخلط مكوِّنات للكعكة، ويخبزها في الفرن، ويدعو الأصدقاء إلى تناولها.			

الفصل السابع: الفَهْم الرياضيّ

مقدّمة

يمكن تشخيص براعم الفَهم الرياضيّ لدى الأطفال في وقت مبكّر من الطفولة؛ إذ يتطوّر هذا التفكير لدى الرُّضّع والأطفال الصغار على أساس خوض التجارب التي تنطوي على البحث عن روابط وتشكيلات، وتشخيص العلاقات من خلال اكتشاف الأعداد وخوض تجارب استخدامها، والعدّ والتصنيف، والملاءَمة، وكذلك خوض تجارب مع الأشكال، ومع صفات الأغراض بمفردات الحجم، والوزن، والاحتواء، والموقع في الحيّز المكانيّ، والمسافة، والوقت، ومهارة قياس هذه الأبعاد. إنّ توفير الفُرَص للأطفال للتدرُّب وتحسين المهارات في مجال الفَهم الرياضيّ، في سياقات واسعة ومتنوّعة على امتداد الحياة اليوميّة، يمكّنهم من اكتساب الثقة، والشعور بالكفاءة في هذا المجال، وهو ما يسهم إسهامًا كبيرًا ومهمًّا في تطوُّرهم على أحسن وجه.

أهداف البرنامج التطوُّريّ في هذا المجال

- إتاحة الفرص للأطفال لتطوير مهارات التعداد، وملاءَمة الأعداد للكمّيّات.
- فَهْم استخدام الأعداد.
- التعرُّف على الأشكال الهندسيّة وتشخيصها.
- التعرُّف على المفاهيم في الحيّز المكانيّ، وبالنسبة لأجسامهم.

مواضيع فرعيّة

في مجال الفَهْم الرياضيّ، هنالك موضوعان فرعيّان وَفقًا للأهداف المعروضة أعلاه، ويظهران في الجداول لاحقًا في هذا الفصل. هذان الموضوعان هما:

- الأعداد.
- الأشكال؛ الحيّز المكانيّ؛ القياس.

5

الفَهْم الرياضيّ: الأعداد

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يلاحِظ التغييرات في عدد الأغراض، والصور، والأصوات، في مجموعة تصل حتّى ثلاثة عناصر.	• الاهتمام الذي يُوْليه أطفال مختلفون للتغيير في كمّيّة الأغراض أو الصور التي يرَوْنها.	• تحرَّكي مع الأطفال على إيقاع محفوظات أو أغانٍ مألوفة. • شجِّعي الأطفال على التصفيق أو القَرْع عند سماعهم إيقاعات بسيطة.	• أثناء فعّاليّة روتينيّة (كتغيير الحفّاظات أو ارتداء الملابس -على سبيل المثال)، غنّي للأطفال أُغاني تشمل الأعداد. • وفِّري للأطفال عددًا من الأغراض من نفس النوع في داخل سلّة، بالإضافة إلى غرض واحد من نوع مختلف، وهو ما يمكّنهم من تحديد الفَرْق الكمّيّ من خلال اللَّعب الحرّ. • وفّري للأطفال ألعابًا يستطيعون إمساكها أو «خُشْخيشات» بأشكال مختلفة، ولعبة هاتف مع أرقام، وكلّ ذلك بغية إجراء عمليّة استكشاف مستقلّة. • أَعِدّي مجموعة من الأناشيد والمحفوظات من كتب تشمل التكرار، وتتعلّق بنشاط الأطفال وتجاربهم. • ركّبي وعلِّقي لعبة متحرّكة ("موبايل")، وغَيِّري من حين إلى آخر عدد الأغراض التي تتكوّن منها. • جمِّعي أناشيد ومحفوظات من ثقافات مختلفة تتضمّن أعدادًا، من أجل تدعيم الأطفال من خلفيّات مختلفة.

الفَهْم الرياضيّ: الأعداد

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئةَ العمريّة** • يطوِّر وعيًا بأسماء الأعداد من خلال المحفوظات والأناشيد التي تتطرّق إلى تجربته مع الأعداد. • يتوافر لديه فَهْم معيَّن حول وجود الأشياء وإنْ لم تكن في نطاق الرؤية (ديمومة الكائن). • يرمي أغراضًا ويتابع سقوطها. على سبيل المثال: الملعقة خلال تناول الوجبة. • الاستمتاع بألعاب الاستغمّاية ("الغمّيضة") والبحث عن أغراض مخبَّأة.	• ما هي الأناشيد والمحفوظات المرتبطة بالأعداد التي يفضّلها الطفل؟ • متى يبدأ أطفال مختلفون في الاستمتاع بألعاب الاستغمّاية ("الغمّيضة")؟	• تحرَّكي مع الأطفال على إيقاع محفوظات أو أغانٍ مألوفة. • شجِّعي الأطفال على التصفيق أو القَرْع على صوت إيقاعات بسيطة. • عند تقديم الألعاب أو الطعام، رافِقي أقوالك بين الحين والآخر بتعداد الأغراض، أو بتعداد مكوِّنات الطعام المقدَّمة للأطفال. على سبيل المثال: "هذا مكعَّب وهذا مكعَّب آخَر... مكعَّبان"!	• تنسحب جميع الأقوال في جدول الفئة العمريّة السابقة على الفئة العمريّة الحاليّة. وبالإضافة إلى ذلك: • مكِّني الأطفال، في مجموعة صغيرة، من تجريب مجموعة متنوّعة من الأغراض خلال اللَّعب الحرّ. شجِّعيهم على تأمُّل الأغراض من زوايا مختلفة (التوسُّط بهدف التوسُّع)، وساعِديهم على ذلك. • مكِّني الأطفال من خوض تجربة توزيع مجموعة من "الأغراض" على أصدقائهم. على سبيل المثال: توزيع أكياس مسلّيات -طفل يوزّع أكياس مسلّيات على أصدقائه. • وفِّري للأطفال كتبًا مصوَّرة، ولعبًا للمَسْك، أو «خُشْخيشات» بأشكال مختلفة، وعلبًا مع أعداد، وكبّايات يتداخل بعضها في بعض، وبرج حلقات. • وفِّري للأطفال الصغار أشكالًا يَسْهل تركيبها، ولُعبًا من السهل تصنيفها وملاءَمة الأشكال فيها، وماكينات تسجيل المدفوعات النقديّة، وهواتف ألعاب بمفاتيح رقْميّة، ومكعَّبات تتضمّن أعدادًا.

الفَهْم الرياضيّ: الأعداد

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميّز الفئة العمريّة** • يعرف أنّ الأشياء موجودة، حتّى عندما لا تكون في مرمى نظره. • يميّز بين الكمّيّات المختلفة. بمقدوره أن يحدّد أنّ مجموعة من الأغراض تحتوي على أكثر من غرض واحد. • يبدأ في تنظيم الأغراض وتقسيمها إلى فئات تصنيفيّة، على سبيل المثال: يضع جميع المكعّبات في كومة واحدة، أو يضع السيّارات في سلّة واحدة والمكعّبات في سلّة أخرى. • يبدأ في فهم مفهوم التقابل الرياضيّ بواسطة تصنيف النسَب: «هذا "لي"، وَ "هذا لك". • يقول أسماء أعداد على نحوٍ عشوائيّ. • يبادر إلى ألعاب الاستغمّاية ("الغمّيضة").	• متى، وفي أيّ مناسبات، يبادر أطفال مختلفون إلى ألعاب الاستغمّاية («الغمّيضة») بأنفسهم؟ • وعي الطفل للأعداد كما ينعكس خلال اللعب (في أيّ سياق يستخدم الطفل قول الأعداد؟).	• تطرَّقي إلى كمّيّة الأغراض من خلال استخدام الأعداد في سياق مناسب: "ها هو جَوْرَبك الثاني، والآن هناك جَوْرَبان" (توسُّط للتوسُّع). • تطرَّقي إلى مفاهيم "الكثير" وَ "القليل" وَ "لم يتبقَّ" أثناء اللعب (التوسُّط للمعنى). • استخدمي التعداد الكمّيّ في الحالات الروتينيّة، من أجل مطابَقة أسماء الأعداد مع الكمّيّات. على سبيل المثال: تثبيت الأزرار في المعطف؛ ارتداء الأحذية؛ ترتيب الصحون (واحد لكلّ طفل)؛ عدّ الثمار في الصحن. أشيري أثناء العدّ إلى كلّ واحد من الأغراض. • شارِكي الأهل في الطرق المختلفة التي يتعلّم فيها الأطفال عن الأعداد.	• وفِّري فرصًا في تنظيم البيئة التربويّة يستطيع الأطفال من خلالها استكشاف المفهومَيْن "كثير وقليل" بأنفسهم. • جهِّزي منطقة التمثيل بأغراض يمكن تنظيمها وتقسيمها إلى فئات تصنيفيّة. • إعرضي على الأطفال محفِّزات تُعزِّز فَهْمهم لمفهوم التقابل الرياضيّ (كوب لكلّ دمية -وما إلى ذلك). • عند اللّعب بالمكعّبات الملوَّنة، يمكن تحويل النشاط إلى لعبة تقسيم إلى مجموعات حسب اللون. قبل اللعبة، رتِّبي المكعّبات في مجموعات وَفقًا للّون. انتبهي ما إذا كان الأطفال الصغار منتبهين إليك ويقلّدونك. هل ينسبون المكعّب إلى مجموعة الألوان التي ينتمي إليها؟

الفَهْم الرياضيّ: الأعداد

السنّ	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميّز الفئة العمريّة** • يبدأ في المقارَنة بين الكمّيّات. • يُنتِج ويستكشف بواسطة رموز وعلامات تمثّل الأعداد. • يعرف أنّ مجموعة من الأغراض تتغيّر في الكمّيّة عندما يضاف إليها (أو يؤخذ منها) غرض واحد (أو أكثر). • يُخرِج عددًا قليلًا من الأغراض من مجموعة عندما يُطلب إليه ذلك ("من فضلك أعطني مكعّبًا واحدًا"؛ "من فضلك أعطني مكعّبَيْن"). • يستخدم مفاهيم مثل "كثير" وَ "قليل". • يكرّر أسماء عدد من الأعداد بالتسلسل.	• كيف يعبّر أطفال مختلفون عن فَهْمهم لأسماء الأعداد -نحو: 1 وَ 2؟ • ما هي الحالات التي تشجّع أطفالًا مختلفين على التحدُّث عن الأعداد؟ • السياقات التي يُنتِج فيها أطفال مختلفون رموزًا وأرقامًا، ويستكشفونها. • أسماء الأعداد التي يَذْكرها الأطفال خلال اللَّعب. • الملاءَمة التي يُجْريها أطفال مخ بين أغراض يكمل بعضها البعض كؤوس وقَشّات الشرب. • هل يقوم أطفال مختلفون بترتيب الأشياء بالتسلسل وَفْق ترتيب عدديّ (الأوّل والثاني ثمّ الثالث).	• شجِّعي الأهل الذين يتكلّمون لغة غير العبريّة في بيوتهم أن يتكلّموا بلغة البيت عن الأعداد والكمّيّات. • استغِلّي الفرص وتطرَّقي إلى المحتوى المتعلّق بالأعداد والعدّ والكمّيّات في السياق الملائم، نحو: "دعونا نرى كم عدد ألعاب البيمبا لدينا"، أو في زاوية التمثيل: "هل لدينا كوب لكلّ دمية"؟ (التوسُّط لفهم المعنى). • أشيري إلى الأعداد المطبوعة: في كتاب؛ في پازل، في رزنامة. • جسِّدي للطفل العدَّ من خلال جسمه: يدان؛ لا شيء؛ عشر أصابع. • اطرحي أسئلة، نحو: "هل تريد شطيرة واحدة أم اثنتَيْن؟" • اِعرضي الكمّيّات مع الإشارة بأصابعك. • في أوقات الوجبات، تحدّثي إلى الأطفال الصغار عن كمّيّة الطعام المقدَّمة، حتّى يتعلّموا استخدام المفاهيم، نحو: المزيد؛ أقلّ؛ يكفي. يمكنك أيضًا استخدام مفاهيم الوقت، نحو: أوّلًا كان هناك أكثر، ثمّ نحصل على... (التوسُّط من أجل التوسّع).	• العبي مع الأطفال ألعابًا تتضمّن التطرُّق إلى الأعداد والعدّ والكمّيّات. • وفِّري الكتب والألعاب واللوازم التي تستدعي خوض تجارب مستقلّة في العدّ والحساب، نحو: الخرز، والكرات، وماكينة تسجيل المدفوعات النقديّة، واللوازم التي تعرض عددًا إلى جانب عدد من الأغراض الملائمة، وألعاب التجميع الكبيرة، بما في ذلك لوحات الأعداد والمكعّبات المرقَّمة. • غنّي الأناشيد، وردِّدي المحفوظات والقصص (على سبيل المثال: "اليرقة الجائعة جدًّا") التي تشمل تطرُّقًا إلى الأعداد. كلّ هذه تساعد الأطفال على تطوير فَهْم للعدد. قُومي بذلك في مجموعة صغيرة. • في نهاية الفعّاليّة، وخلال الانتقال إلى الفعّاليّة التالية، أشرِكي الأطفال الصغار في جمع أغراض اللعب، واطلبي إليهم فرز الأغراض المختلفة وتجميعها في مجموعات. على سبيل المثال: حسب اللون أو الوظيفة؛ كلّ مجموعة من الأغراض في علبتها.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا				• مرِّني الأطفال على إضافة أغراض وإعادتها، من خلال احتساب تلك التي جرى إخراجها، وتلك التي أُعيدت، وتلك التي أُبقِيَت. • مكِّني الأطفال من خوض تجربة توزيع مجموعة من "الأغراض" على أصدقائهم بالتساوي، بحيث يتلقّى الجميع نفس العدد من الأغراض. على سبيل المثال: توزيع الألوان -ثلاثة ألوان لكلّ طفل من مجموعة تضمّ تسعة ألوان.

الفَهْم الرياضيّ: الأعداد

السنّ	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميّز الفئة العمريّة** • يستخدم أسماء الأعداد تلقائيًا في مواقف متنوّعة. • يُظهِر اهتمامًا بالأعداد والأقوال والأسئلة. • يدرك أنّ العدد يمثّل كمّيّة من الأغراض. • يُظهِر اهتمامًا بالمسائل التي تشمل أعدادًا. • يحافظ على كمّيّة من الأغراض بصرف النظر عن ترتيبها (كثيفة أو مبعثرة). • يُظهِر اهتمامًا بالخانات الحسابيّة الأعداد التي تَظهر في محيطه. • يُظهِر اهتمامًا بتمثيل الأعداد. • يفهم أنّ بالإمكان احتساب أيّ شيء، لا الأغراض فقط (القفزات والتصفيق وما شابه ذلك). • يقول أسماء الأرقام من 1 إلى 10. يستخدم الأصابع للعدّ والحساب.	• من هم الأطفال الذين يعرفون أنّ الأعداد لها أسماء مختلفة؟ • من هم الأطفال الذين يسمّون الأعداد بأسمائها الصحيحة؟ • نطاق الأعداد التي يعرفها أطفال مختلفون ويستخدمونها. • قدرة أطفال مختلفين على التخمين التقريبيّ لكمّيّة الأغراض، وفحص التخمين باستخدام العدّ. • الإستراتيجيّات التي يتبنّاها الأطفال لملاءَمة العدد للكمّيّة. • درجة الدقّة في استخدام الأعداد التسلسليّة (واحد؛ اثنان...) من قِبل أطفال مختلفين.	• تحدَّثي بلغة الأعداد في حالات مختلفة: "واحد"؛ "اثنان"؛ "ثلاثة"؛ "كثير"؛ "قليل"؛ "كم؟"؛ "علينا أن نَعُدّ" (التوسُّط للمعنى). • جسِّدي للأطفال تعداد أغراض في المناسَبات الملائمة (عند الضرورة) وفي سياقات مختلفة، وأَشرِكيهم في النشاط. • ادعمي قدرة الأطفال على التجريد من خلال تعداد لأمور أخرى غير الأغراض واللوازم (القفزات؛ التصفيق من قِبَلِهم؛ الدرجات؛ الخطوات). • اشرحي للأطفال كيف أنّ الرموز والعلامات تساوي الأعداد والكمّيّات من حيث القيمة. • ساعِدي الأطفال خلال تناول الوجبة على فهم إمكانيّة تقسيم الكامل إلى أجزاء. على سبيل المثال: الـپيتزا؛ التفّاح (التوسُّط للتوسُّع). • عندما تقرئين القصص أو المحفوظات التي تشمل الأعداد والعدّ، توقّفي واطرحي على الأطفال أسئلة، نحو: ماذا سيحصل إذا... كم سيحتوي... استخدِمي الصور (التوسُّط للتوسُّع).	• في زاوية التمثيل، زوِّدي الأطفال بأوراق تمثّل النقود وقابلة للعدّ، وماكينة لتسجيل المدفوعات النقديّة. • وفِّري بطاقات مع أعداد واربطيها بالأغراض حتّى يتمكّن الأطفال من التعرُّف عليها والملاءَمة في ما بينها. على سبيل المثال: ضعي أعدادًا على لُعَب البيمبا، وخصِّصي أماكن مرقَّمة لرَكْن البيمبا، بحيث يستطيع الأطفال رَكْن كلّ بيمبا في المكان المُعَدّ لها في الموقف. • في فعّاليّة الرسم، قدِّمي لكلّ طفل في المجموعة سلّة يُدخِل فيها عددًا معيَّنًا من الألوان من صندوق الألوان الكبير وهو يقوم بتعدادها. • وفِّري للأطفال، في مجموعة صغيرة، خيارات للّعب الحُرّ بالأعداد، نحو: المغناطيس؛ ماكينات تسجيل المدفوعات النقديّة. ساعِديهم في تحديد بالأعداد عندما تستدعي الحاجة ذلك.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	• يبدأ خلال اللَّعب باستخدام أسماء الأعداد ابتغاءَ تمثيل الكمّيّة بدقّة. • يبدأ في تمثيل الأعداد باستخدام أصابعه أو باستخدام علامات على الورق. • يقارن بين مجموعتين من الأغراض، وينتبه عندما يكون عدد الأغراض مماثلًا.		• تحدّثي إلى الأطفال عن الإستراتيجيّات التي يستخدمونها لحلّ مسألة مع أعداد (الأصابع؛ العدّ بصوت عالٍ...). • جسِّدي للأطفال التعداد العشوائيّ للأغراض (إذا لزم الأمر)، وبيِّني لهم أنّ نتيجة العدّ ستكون دائمًا مماثلة، شريطة تعداد كلّ غرض لمرّة واحدة فقط.	• قُومي بوضع أربعة أغراض في مجموعات، واسحبي غرضًا واحدًا في كلّ مرّة، واسألي الأطفال عن مقدار العدد. واصِلي الأمر حتّى لا تكون هناك أغراض على الإطلاق. • اقترحي على الأطفال، في مجموعة صغيرة، أن يقطعوا تفاحة إلى قطع (بعناية وبحذر). • قدِّمي للأطفال مجموعة من مكّعبات ذات أشكال وأحجام مختلفة للبناء. • وفِّري للأطفال دافعًا لتعداد الأغراض. على سبيل المثال: اطلبي منهم اختيار عدد من المماسح القُماشيّة لثلاثة أطفال كي ينظّفوا الكراسي بعد انتهاء الفعّاليّة.

الفَهْم الرياضيّ: الأشكال والحيّز، والقياس

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
الولادة حتّى 11 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّزُ الفئةَ العمريّة** • يطوّر وعيًا للأشكال، والتشكيلات، والقِوام، والحيّز، والقياس بواسطة قدراته الحسّيّة _ الحركيّة المتنامية، وذلك أثناء: – الحركة في الحيّز – تأمّل واستكشاف البيئة المحيطة -الفيزيّائية والبشريّة.	• كيف يستكشف أطفال مختلفون الحيّزَ مِن حولهم بواسطة الحركة؟ على سبيل المثال: يتقلّبون من جانب إلى آخر؛ يَحْبون من تحت. • كيف يبدأ أطفال مختلفون في تطوير الوعي للبُعد؟ على سبيل المثال: عندما يبدأون في مدّ أيديهم إلى غرض أو إلى شخص ولمسه. • كيف يتفاعل الطفل مع جسم متحرّك في بيئته. على سبيل المثال: عندما تسيّرين سيّارة بجانبه.	• تحدّثي مع الأطفال حول ما تلاحظين أنّه يثير اهتمامهم في الحيّز، وامنحي اسماء للأغراض وخصائصها. على سبيل المثال: "هل تحاولين الوصول إلى «الخُرْخيشة»؟ إنّها بعيدة بعض الشيء" (إضفاء معنى) ... "جرِّبي... تقدّمي قليلًا".	• وفِّري المحفِّزات في حيّز الصفّ، تلك التي تشجّع الأطفال على التحرُّك بحرّيّة في الحيّز ومراقَبة الأغراض واستكشافها. على سبيل المثال: لعبة متحرّكة ("موبايل") معلّقة فوق السرير، أو قفص لَعِب ("جامعة") يمكّن من التأمُّل والاستكشاف الحسّيّ.

الفَهْم الرياضيّ: الأشكال، والحيّز، والقياس

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّزُ الفئةَ العمريّة** • يكتشف كيف تبدو الألعاب والأغراض، وما يمكن فعله بها بواسطة تشغيلها. • يشخّص أغراضًا صغيرة وأغراضًا كبيرة في سياقات مُهِمّة. • يفهم حجم الأغراض وشكلها وسَعَتَها ووزنها وقوامها من خلال التأمُّل والملاحظة والتحسُّس.	• كيف يستكشف أطفال مختلفون الأغراض والحيّز؟ على سبيل المثال: البحث عن غرض قد اختفى، أو إخراج الأغراض من علبة وإدخالها إليها. • كيف يقوم الأطفال بملاءَمة عرض قبضتهم في الذراعين واليدين بحسب كبر الغرض (يفتحون أذرعًا واسعة للإمساك بدمية دبّ كبير؛ يُقرّبون كفَّتَيْ يدَيْهم لحمل مكعّب).	• شجِّعي الأطفال على استكشاف خصائص الأغراض من حولهم. على سبيل المثال: دحرجي لهم كرة؛ صِفي فعل الكرة: "الكرة تتدحرج وتصل إليك". امنحيهم الوقت لحمل الكرة وتحسُّس شكلها. • استخدِمي مفاهيم الحيّز، نحو: فوق؛ تحت؛ قبل؛ بعد... تطرَّقي إلى جسم الطفل في الحيّز. على سبيل المثال: "أنت تحت الطاولة؛ "أنت خلف الباب".	• وفِّري مجموعة واسعة من المحفِّزات بمختلف الأشكال والأوزان داخل عُلَب، على أن تلائم سنّ الأطفال. التنوُّع يثير فضولهم للاستكشاف المستقلّ. • وفِّري كتبًا وصورًا تحتوي على أغراض ذات أحجام متفاوتة لغرض المقارنة. على سبيل المثال: سيّارة كبيرة وسيّارة صغيرة؛ الحيوانات وصغارها. • وفِّري للأطفال، في مجموعة صغيرة، ألعابًا يمكن فيها إدخال غرض في غرض آخَر (أكواب؛ صناديق؛ مكعّبات). استخدِمي المفهومَيْن: كبير؛ صغير. قُومي بعد ذلك بإنشاء حالة لا يمكن فيها تنفيذ هذه المَهَمّة، واشرحي السبب. • وفِّري للأطفال، في مجموعة صغيرة، تجارب مع أغراض يمكن أن تغيّر شكلها بعد الضغط أو التمدُّد، مثل الإسفنج أو المطّاط، أو ألعاب الكبّاسات التي "تنطّط" بعد الضغط عليها أشكالًا ومخلوقات. رافِقي التجربة بكلام يصف التغيُّر في الشكل.

الفَهْم الرياضيّ: الأشكال، والحيّز، والقياس

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّز الفئة العمريّة** • يَبني بواسطة المكعَّبات شكلًا أو هيكلًا بسيطًا من صنع خياله. • يربط سلسلة من الأعمال مع روتينات يوميّة. • يجد متعة في إفراغ الأوعية الصغيرة من محتواها، وتعبئتها. • يحاول ملاءَمة الأشكال لمكانها على لوحة لعبة مطابَقة الأشكال أو في پازل، وينجح في ذلك في بعض الأحيان. • يدوّر غرضًا بيده للتعرُّف عليه.	• ما هي الإستراتيجيّات التي يستخدمها أطفال مختلفون في مسعاهم لمطابقة الأشكال في لعبة مطابَقة الأشكال أو في الپازل أو عند تكويم مكعّبات بعضها فوق بعض؟ • درجة اهتمام الأطفال ودرايتهم بشكل الأغراض التي يصادفونها في الحياة اليوميّة.	• تحدَّثي إلى الأطفال الصغار أثناء اللعب بالماء أو الرمل، واستخدِمي بعض المفاهيم، نحو: ممتلئ؛ فارغ؛ كثير؛ قليل... • تحدَّثي مع الأطفال عن العلاقات في الحيّز. على سبيل المثال: الكرسيّ الذي أمام الطاولة؛ الكرة التي تحت الخزانة. • بيِّني للطفل أوْجُه التشابه والاختلاف بين غرضَيْن من النوع نفسه. • شدِّدي على الأمور التي تميِّز الأغراض. على سبيل المثال: ما الفرق بين الملعقة والملعقة الصغيرة؟ • استغِلّي وقت ترتيب اللُّعَب في نهاية الفعّاليّة والانتقال إلى فعّاليّة أخرى لإشراك الأطفال الصغار بمنطق الترتيب ومكان وضع اللُّعب. • ساعِدي الأطفال على اللمس والمشاهَدة والشعور من خلال الفنّ والموسيقى والرقص. • أضْفي معنًى على الأشكال التي ينتجها الأطفال بأنفسهم عند ممارسة نشاط الرسم واستخدام الموادّ والحركة، وامنحيهم شعورًا بالمقدرة. • تحدّثي مع الأطفال الصغار عن حركة أجسامهم في الحيّز: فوق؛ تحت...	• وفِّري أوعية ذات أحجام وأشكال مختلفة عند اللعب بالماء أو الرمل، في مجموعة صغيرة، بحيث يستطيع الأطفال الاختيار من بين التنويعة القائمة، وخوض تجربة مستقلّة في القياس والكمّيّات. • وفِّري أشكالًا متنوّعة للختم عند العمل مع الموادّ. • وفِّري للأطفال الصغار مجموعة متنوّعة من الپازلات الكبيرة وأزرار الإمساك لضمان نجاحهم في وضع الأجزاء في مواضعها. • استخدِمي صور أغراض وعلامات أشكال الأغراض لمساعدة الأطفال على فَهْم مكان الأغراض في الحيّز. • أثناء اللعب بالسيّارات أو القطارات، ساعِدي الأطفال على تخطيط ترتيبات متنوّعة ومتغيّرة للطرق أو السكك الحديديّة.

الفَهْم الرياضيّ: الأشكال، والحيّز، والقياس

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميّز الفئة العمريّة** • يميّز الأشكال البسيطة والقوالب في الصور. • يبدأ في فَهْرَسة أغراض حسب مواصفاتها، مثل الشكل والحجم. • يفهم بدرجة معيّنة التحدُّث عن ماضٍ قريب وعن مستقبل قريب: قبل؛ لاحقًا؛ قريبًا... • لديه القدرة على توقُّع الأحداث المحدَّدة زمنيًّا، مثل وقت الطعام، ووقت النوم والانتقالات بين الفعّاليّات. • يبدأ في استخدام الكلمات التي تصف الحجم.	• الطرق المختلفة والحالات التي يعبّر فيها الأطفال الصغار عن التطرُّق إلى الشكل والحجم والوقت، عند التلاعب بالأشياء والألعاب والألفاظ. على سبيل المثال: "أنا أكبر"؛ "بعد قليل سنحصل على بسكويت".	• ساعدي الأطفال في التعرُّف على القوالب والأشكال في البيئة المحيطة (من خلال التطرُّق الى مكوّناتها الطبيعيّة والاصطناعيّة). أَضْفي على الشكل معنًى، وتوسَّعي في وصفه ومقارنته بالأشكال الأخرى. • أثناء طيّ المناديل أو المناشف، اِلْفتي اهتمام الأطفال إلى شكل المثلّث، والمربّع، والمستطيل. اِمنحي الأشكال أسماءً، وتوسَّعي في الحديث عن ذلك من خلال إجراء المقارَنة. • استخدِمي المفهومَيْن "كبير" وَ "صغير" وغيرهما في الحياة اليوميّة، سواء أكان ذاك في سياق القصص أَمْ أثناء اللَّعب. • استخدِمي القياسات لغرض مطلوب، مثل فحص حجم دمية الدبّ مقارَنةً بالسرير الذي سينام فيه. تطرَّقي كذلك إلى مفاهيم الوقت، نحو: قبل... الآن... • شجِّعي الأطفال على فرز الأشياء في البيئة المحيطة لهم حسب رغباتهم.	• وفِّري للأطفال مجموعة متنوّعة من الألعاب بأشكال مختلفة. شجِّعي الأطفال على تدوير الأشكال للنظر إليها من زوايا مختلفة. • وفِّري للأطفال مجموعة متنوّعة من المكعّبات والقطع الخشبيّة الصغيرة وشجِّعيهم على بناء أشكال مختلفة. على سبيل المثال: دائرة؛ قطار. • وفِّري للأطفال الصغار العجين، كي يقوموا بتقطيعه قِطعًا بأحجام مختلفة. أَضْفي معنًى على أحجام القِطع والاختلاف بينها. • جمِّعي صورًا تعرض استخدام أشكال وأنماط من ثقافات مختلفة. على سبيل المثال: تصميم على الطراز المكسيكيّ. • وفِّري للأطفال، في مجموعة صغيرة، فرصًا لقياس الطول (باستخدام وَحْدات معياريّة ووَحْدات غير معياريّة) والوزن (باستخدام الميزان) والوقت (باستخدام الساعة الرمليّة).

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا			• استخدِمي الكلمات المتعلّقة بالحساب لوصف تسلسل الأحداث اليوميّة. على سبيل المثال: الأمر الأوّل هو أنّنا سنغسل أيدينا، والأمر الثاني هو أنّنا سنجلس لتناول الطعام. • شجِّعي الأطفال الصغار، عند إعداد وجبات الطعام (أو التضييفات لعيد ميلاد أحد الأطفال)، على وضع نوع معيّن من الفاكهة أو المسلّيات في طبق واحد، ونوع آخَر في طبق آخَر، والتحدُّث معهم بشأن ملاءَمة المحتوَيات المختلفة مع الأطباق المختلفة.	• نوِّعي أحيانًا في نوع وكمّيّة الأواني المُعَدّة للاستخدام للّعب بالماء أو الرمل، وفي ألعاب أخرى، وذلك من أجل المحافَظة على اهتمام الأطفال بالنشاط، وتمكينهم من الاختيار والاستكشاف على نحوٍ مستقلّ. • استخدمي أنواعًا مختلفة من العملات المعدنيّة لتجربة الفرز باستخدام المَحافظ أو العلب تحت إشرافك (قرِّري حجم العملات المعدنيّة وَفق اعتباراتك واعتبارات السلامة).

الفَهْم الرياضيّ: الأشكال، والحيّز، والقياس

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة وسلوكيّات تميِّزُ الفئة العمريّة** • يُظهِر الاهتمام بالأشكال والحيّز -يلعب مع الأشكال، ويُنتج ترتيبات وقوالب مختلفة بواسطة الأغراض. • يدرك تشابُه الأشكال في البيئة المحيطة بمكوّناتها المختلفة. • يُظهِر اهتمامًا بالأشكال، وينعكس الأمر من خلال نشاط بِناء يستغرق الكثير من الوقت، أو من خلال تطرُّقه الكلاميّ إلى الأشكال. • يستخدم الكلمات التي تشير إلى الموقع: فوق؛ تحت؛ قريب؛ بعيد. • يستخدم الأشكال بطريقة ملاءَمة عند تنفيذ مَهَمّة. • يبدأ في وصف أشكال أغراض في المحيط (مستدير؛ طويل؛ صغير). • يُظهِر قدرة على التخطيط في ما يتعلّق بالحيّز (هل يدخُل الغرض أم لا يدخل؟ ربّما يجب تدويره قليلًا من أجل إدخاله).	• المهارات التي يستخدمها أطفال مختلفون عند ملاءَمة الأشكال لمكانها في الپازل. • الطريقة التي يتطرّق بها الأطفال إلى الأشكال في محيطهم، سواء أكان ذاك في الكلام، أمْ في محاولة تغيير شكل الأغراض، أو من خلال البناء. على سبيل المثال: السقف على شكل مثلّث؛ الكرة مستديرة. • درجة استخدام كلمات هندسيّة تلائم الأشكال (دائرة؛ مثلّث). • كيف يعبّر الأطفال عن فهمهم المتعلّق بالأشكال والحيّز؟ على سبيل المثال: إدراكهم -عند اللّعب- أنّهم يحتاجون شكلًا مسطّحًا وآخَرَ مدبَّبًا.	• استخدِمي الكلمات التي تشير إلى الأشكال والموقع والمقاييس. على سبيل المثال: طويل؛ ثقيل؛ قصير؛ ممتلئ؛ في الداخل؛ في الخارج؛ فارغ؛ خفيف؛ فوق؛ تحت؛ شكل كُرة؛ شكل عُلبة. • شجِّعي الأطفال على التحدُّث عن الأشكال التي يلاحظونها في البيئة المحيطة وكيفيّة استخدامها عندما يقومون بعمليّة البناء. • قيِّمي مسار عمليّة البناء من قِبل الأطفال ومنتَجاتها. ساعِديهم على عرض النواتج وَ/أو قُومي بتوثيقها بواسطة التصوير. • عند التفاعل مع الأطفال، اهتمّي باستخدام مفاهيم العلاقة بطريقة ملاءَمة وواعية. على سبيل لمثال: فوق؛ تحت؛ قبل؛ بعد؛ قريب؛ بعيد...	• زوِّدي الأطفال بمكعّبات وعلب بأحجام مختلفة لغرض البناء أثناء اللّعب الحُرّ، داخل الصفّ وفي الساحة. تحدَّثي إليهم، واسألِيهم عمّا يخطّطون القيام به وكيف سيفعلون ذلك. • شجِّعي الأطفال على رسم أجسام واستخدام المعجونة لنحت أغراض مألوفة في حيّزهم المكانيّ. على سبيل المثال: زهرة؛ كرة... • العبي مع الأطفال ألعابًا يدخل فيها إحساس الجسم في الحيّز وموقعه فيه: فوق؛ تحت؛ أمام... • وفِّري فرصًا كثيرة لمقارنة الأغراض من حيث الشكل والطول والوزن والحجم والوقت. • أظهِري للأطفال، في مجموعة صغيرة، صورًا يتوافر فيها تناسُب أو نمط معيَّن، وتحدَّثي مع الأطفال بشأنها.

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا				• استخدمي قصصًا تشمل تطرُّقًا إلى الحيّز، على نحوٍ ما نجد في قصّة "عصير التوت" (متوافرة بالعربيّة صوتًا وصورة). تحدّثي مع الأطفال، في مجموعة صغيرة، عن فوائد القياس الدقيق باستخدام أدوات قياس عاديّة. • ضعي أشكالًا هندسيّة كبيرة على أرضيّة الغرفة، باستخدام الطباشير أو الورق اللاصق العريض والبارز. شجِّعي الأطفال على تتبُّع الأشكال من خلال المشي فوقها. وفِّري للأطفال شريطًا طويلًا للقياس.

الفصل الثامن: فَهْم العالَم

مقدّمة

يحتاج الرُّضّع والأطفال الصغار والأولاد إلى دعم البالغين الذين يعتنون بهم كي يطوّروا القدرة على فكّ رموز بيئتهم المحيطة والتعرُّف عليها وفهمها. تكمن جذور فَهْم العالَم بالنسبة للبيئة البشريّة في التعلُّق المبكّر من قِبل الطفل، والعلاقات الآخذة في التطوُّر مع الآخرين. يتعلّم الأطفال عن العالَم مِن حولهم، وعن طرق حياة تختلف عن حياتهم، من خلال الاستكشاف بواسطة حواسّهم، والانكشاف على مصادر معرفة تأتي من الكبار ومن سائر الأطفال. كي يتعرّف الأطفال على محيطهم القريب وذاك البعيد ويفهموهما، هم بحاجة إلى فرص للالتقاء بالناس والحيوانات، والنباتات والجماد، وخوض التجارب، واستخدام مجموعة متنوّعة من الموادّ، ومجموعة متنوّعة من الأجهزة والأدوات، مع مراعاة مبدأ السلامة. التعلُّم عن العالَم -بمكوّناته الطبيعيّة والاصطناعيّة، الحيّة وغير الحيّة-يطوِّر لدى الأطفال، منذ نعومة أظفارهم، علاقةً إيجابيّة ملؤها الاحترام تجاه البيئة المحيطة.

أهداف البرنامج التطوُّريّ في هذا المجال

مساعَدةُ الأطفال على إضفاء المعنى على العالَم مِن حولهم وإثارةُ اهتمامهم به؛ وذلك من خلال التشجيع والدعم وتوفير الفرص لتأمُّل واكتشاف واستكشاف الناس والأماكن ومكوِّنات طبيعيّة وتكنولوجيّة في البيئة المحيطة.

مواضيع فرعيّة

ثمّة ثلاثة مواضيع فرعيّة في مجال فَهْم العالَم، وَفقًا للأهداف المذكورة أعلاه، وتَظهر لاحقًا في جداول هذا الفصل. هذه المواضيع هي:

- البيئة البشريّة -الناس والمجتمع المحلّيّ.
- العالَم الحيّ والجماد.
- التكنولوجيا. *

* التكنولوجيا هي نتاج لسيرورة وفكر وفعل الإنسان، وتهدف إلى حلّ المشكلات، والاستجابة للاحتياجات البشريّة. عالَمنا محاط بنواتج تكنولوجيّة تخدمنا في الحياة اليوميّة. ينكشف الرُّضّع والأطفال الصغار على المنتجات التكنولوجيّة منذ لحظة ولادتهم. يبدأ فهم التكنولوجيا في استقصاء الطفل وبحثه عن معنى أغراض اصطناعيّة من صنع الإنسان في محيطه، وعن طريقة عملها. منتَجات التكنولوجيا هي جزء لا يتجزّأ من عالَم الأطفال ومن فهمهم لمكوِّنات العالَم مِن حولهم. يتعلّم الأطفال جوهر وروح التكنولوجيا بواسطة أغراض وأدوات وأجهزة يستخدمونها في حياتهم اليوميّة، سواء أكان ذاك في بيوتهم أَمْ في إطار التربية والرعاية.

KEEP

تعود جذور فهم العالَم بالنسبة للبيئة البشرية إلى التعلّق المبكّر للطفل، وإلى العلاقات مع أشخاص آخرين. راجعوا تناولا لموضوع التعلّق المبكر في الفصلين الثاني والثالث أيضا.

فَهْم العالَم: البيئة البشريّة (الناس والمجتمع المحلّيّ)

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يتعلّم أنّ الأشخاص المهمّين بالنسبة له يشكّلون مصدرًا للاستقرار والراحة والدعم. • يركّز على مظهر الوجه، ويجد متعة في التفاعلات. • يخلق علاقة تعلُّق مع أشخاص مهمّين بالنسبة له. **أمثلة على سلوكيّات تميِّزُ الفئةَ العمريّة** • يحرّك ذراعَيْه ورجلَيْه بانفعال عندما يرى شخصًا بالغًا مهمًّا بالنسبة له. • يهدأ عندما يسمع خطوات شخص بالغ مألوف له. • يبحث عن نظرة شخص بالغ مألوف، وعن حميميّة جسديّة معه.	• ما هي الطرق التي يردّ فيها أطفال مختلفون على انتباهك؟ • مع أيّ شخصيّة يبني الطفل علاقات تعلُّق في الإطار التربويّ؟ إلى مَن يلجأ في أوقات الضيق؟ من هي التي يبحث عن قربها؟ مَن يسعد بمقابلته في الصباح؟	• بغية تمكين الطفل من خوض تجربة إيجابيّة مع البالغين في الصفّ، من المهمّ والضروريّ أن يعرف كلّ مَن يتواصل مع الطفلُ أو يعتني به خصائصَه الشخصيّةَ وتفضيلاتِهِ.	• اطلبي من الأهل إحضار صور • للأشخاص المهمّين في حياة الطفل، • وضَعيها في مكان يستطيع الأطفال رؤيتها فيه.

تعود جذور فهم العالَم بالنسبة للبيئة البشرية إلى التعلّق المبكّر للطفل، وإلى العلاقات مع أشخاص آخرين. راجعوا تناولا لموضوع التعلّق المبكر في الفصلين الثاني والثالث أيضا.

فَهْم العالَم: البيئة البشريّة (الناس والمجتمع المحلّيّ)

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يَعتبر أشخاصًا مثل أفراد الأسرة، أو الأصدقاء، أو مقدِّم الرعاية الأساسيّ في الإطار التربويّ، أناسًا خاصّين ومهمّين بالنسبة له. • يُظهِر اهتمامًا بالحياة الاجتماعيّة التي تحصل في محيطه المباشر. **أمثلة على سلوكيّات تميِّزُ الفئةَ العمْريّة** • يمدّ يده كي يُحمَل. • يبكي في أوقات الضيق، ويتوقّع أن يقوم شخص بالغ بتهدئته.	• تنسحب جميع الأقوال الواردة في جدول الفئة العمْريّة السابقة على الفئة العمْريّة الحاليّة. وبالإضافة إلى ذلك: • الطريقة التي يتفاعل فيها الطفل مع بالغين مختلفين ومع أطفال مختلفين، ويتواصل معهم.	• تنسحب جميع الأقوال الواردة في جدول الفئة العمْريّة السابقة على الفئة العمْريّة الحاليّة. وبالإضافة إلى ذلك: • عزِّزي شعور "الأنا" لدى الرُّضّع والأطفال، وساعِديهم في الوقت نفسه على الشعور بالانتماء إلى المجموعة. على سبيل المثال: "هذه هي أكواب سناء وسامي وعمر". • عرِّفي الأطفال على الكبار الذين يدخلون الإطار التربويّ، واشرحي لهم ماذا يفعلون. على سبيل المثال: يأتون لإصلاح أغراض معيَّنة.	• تنسحب جميع الأقوال الواردة في جدول الفئة العمْريّة السابقة على الفئة العمْريّة الحاليّة. وبالإضافة إلى ذلك: • جمّعي قصصًا وأغانيَ من منزل الرُّضّع والأطفال، وقُصّيها عليهم وغنّيها لهم. • اِعرِضي على الرُّضّع والأطفال الصغار، في مجموعة صغيرة، صورًا لأشخاص من ثقافات مختلفة. • تأكّدي من تزيين الصفّ بصور تعكس التنوُّع الثقافيّ. على سبيل المثال: ملابس من ثقافات مختلفة. • خلال فترة الأعياد، أَشرِكي الأطفال في الأغاني والمحفوظات المتعلّقة بالعيد. اخلقي جوًّا احتفاليًا بالعيد، وزيِّني الصفّ برموز العيد.

تعود جذور فهم العالَم بالنسبة للبيئة البشرية إلى التعلّق المبكّر للطفل، وإلى العلاقات مع أشخاص آخرين. راجعوا تناولا لموضوع التعلّق المبكر في الفصلين الثاني والثالث أيضا.

فَهْم العالَم: البيئة البشريّة (الناس والمجتمع المحلّيّ)

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • لديه حبّ استطلاع تجاه الناس مِن حوله. **أمثلة على سلوكيّات تميِّزُ الفئةَ العمريّة** • يستمتع بالنظر إلى صور لنفسه وسماع قصص عنه وعن عائلته، وعن الناس بعامّة. • يحبّ اللّعب إلى جوار أطفال آخرين. • يستمتع بارتداء ملابس يرتديها "الكبار".	• الاهتمام الذي يُظهره الطفل في أوْجُه التشابه والاختلاف بينه وبين أقرانه (في الملبَس؛ في لون البشرة...).	• ساعدي الأطفال على تعلُّم أسماء أصدقائهم، وتذكُّرها. على سبيل المثال: من خلال الأغاني والكلام المسجوع. • انقلي رسالة إيجابيّة بشأن الاختلافات بين الناس، وشجِّعي الأطفال على تقبُّل التنوُّع والتعاطف في ما بينهم. تذكَّري أنّ الأطفال يتعلّمون قبول أو رفض الاختلافات من خلال مشاهداتهم لسلوكيّات الكبار. • اعملي على أن يُعترَف بكلّ طفل على أنّه يقدّم إسهامًا ذا قيمة لمجموعة الأطفال. • تذكَّري أن تُوْلي المناسباتِ والأعيادَ الدينيّة والثقافيّة والمجتمعيّة احترامًا، وأن تحتفلي بها. • تحدَّثي مع الأطفال عن أشخاص مميَّزين ومهمّين في حياتهم.	• وفِّري للأطفال فرصًا لمقابلة أشخاص خارج الصفّ، بما في ذلك أنشطة أطفال أكبر منهم سنًّا في الإطار التربويّ. • وفِّري كتبًا وصورًا فوتوچرافيّة حول التعدُّديّة والاختلاف بين الأطفال (بمن في ذلك أطفال ذوو إعاقة)، وكذلك بين أشخاص من مختلف الأعمار (بمن فيهم المسنّون). • جمِّعي قصصًا وحضِّري كتبًا تصف أطفالَ الصفّ، والأمورَ التي يحبّون القيام بها، والمأكولات التي يحبّونها، والألعابَ المحبوبة لديهم. أضيفي صوَرًا، وشجِّعي الأهل على الإسهام بمعلومات وأفكار حول هذا الموضوع. • خلال فترة الأعياد، أَشرِكي الأطفال في الأغاني والمحفوظات المتعلّقة بالعيد. اخلقي جوًّا احتفاليًا بالعيد، وزيِّني الصفّ برموز العيد.

تعود جذور فهم العالَم بالنسبة للبيئة البشرية إلى التعلّق المبكّر للطفل، وإلى العلاقات مع أشخاص آخرين. راجعوا تناولا لموضوع التعلّق المبكر في الفصلين الثاني والثالث أيضا.

فَهْم العالَم: البيئة البشريّة (الناس والمجتمع المحلّيّ)

السنّ	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • لديه إحساس بالوعي لعائلته النوويّة، وللعلاقات القائمة داخلها. • يهتمّ بالآخرين وبعائلاتهم (أقارب ومعارف الأسْرة، والأطفال وعائلاتهم في الإطار التربويّ). • يبدأ في اكتساب الأصدقاء. • يتعلّم أنّ هناك أوْجُه شبه تربطه مع الآخرين، وأنّ الاختلاف يميّزه عن الآخرين. **أمثلة على سلوكيّات تميِّزُ الفئةَ العمريّة** • خلال لعبة التمثيل، يقلّد أنشطة وأحداثًا يوميّة يَعْرفها من بيته ومن خلفيّته الثقافيّة.	• ما هي محتويات وأنواع اللّعب لدى أطفال مختلفين؟ • الطريقة التي يتعامل فيها أطفال مختلفون مع زملائهم في الصفّ. • هل هناك مجموعات أطفال في الصفّ تلعب معًا بانتظام؟ وهل هنالك أطفال يمتنعون عن الانضمام إلى مجموعة معيَّنة؟ • كيف يتحدّث الأطفال في ما يتعلّق بأفراد الأسْرة، وفي ما يتعلّق بالأشخاص الآخرين، وعمَّ يتحدّثون؟ على سبيل المثال: الإخوة؛ الأجداد؛ الشرطيّ؛ عامل النظافة...	• تحدَّثي مع الأطفال عن أصدقائهم وعائلاتهم، وعن أشخاص مهمّين في حياتهم، وعن سبب كونهم مهمّين بالنسبة لهم. • عمِّقي فهم الأطفال بشأن اختلافهم عن الناس بعامّة، وبشأن التعاطف مع الآخرين. • عمِّقي فهم الأطفال لتقبُّل الآخر بصرف النظر عن جنسه أو لون بشرته أو عِرْقه.	• أَشرِكي الأطفال، في مجموعة صغيرة، بصور لعائلات الأطفال في الصفّ، والأقارب والأصدقاء خارج الصفّ، وحيوان أليف محبوب. استمعي إلى الأطفال، واطلبي إليهم وصف ما يرَوْن في الصور (لإضفاء المعنى) وتوسَّعي إذا أظْهر الأطفال اهتمامًا بأسئلتك وأقوالك. • زيِّني الصفّ بصور آلات موسيقيّة، وملابس وأطعمة وما إلى ذلك، من ثقافات مختلفة. • خلال فترة الأعياد، أَشرِكي الأطفال في الأغاني والمحفوظات المتعلّقة بالعيد. اخلقي جوًّا احتفاليًّا بالعيد، وزيِّني الصفّ برموز العيد.

تعود جذور فهم العالَم بالنسبة للبيئة البشرية إلى التعلّق المبكّر للطفل، وإلى العلاقات مع أشخاص آخرين. راجعوا تناولا لموضوع التعلّق المبكر في الفصلين الثاني والثالث أيضا.

فَهْم العالَم: البيئة البشريّة (الناس والمجتمع المحلّيّ)

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يُظهِر اهتمامًا بحياة الأشخاص المألوفين لديه. • يُظهِر اهتمامًا بمهن الناس وأسلوب حياتهم. • يقرّ بخصائص تميِّزُه، ويستطيع التحدُّث عن أوجه التشابه والاختلاف بينه وبين زملائه أو أقاربه. **أمثلة على سلوكيّات تميِّزُ الفئةَ العمريّة** • يصف بالكلمات أحداثًا خاصّة عايَشَها مع عائلته أو أصدقائه، ويعبّر عن مشاعره حيالها. • يستمتع بالتمثيل مع أصدقائه وتقمُّص الأدوار.	• كيف يتفاعل الطفل مع حدث مهمّ -كولادة طفل أو موت حيوان أليف؟ • هل يتعامل الطفل بطريقة مختلفة مع أطفال من مجموعات مختلفة؟ على سبيل المثال: هل يلعب بطريقة مختلفة مع الذكور مقابل الإناث؟ هل يلعب بطريقة مختلفة مع طفل أصغر منه مقارَنةً بطفل أكبر منه؟ • هل هناك مجموعات من الأطفال في الصفّ تلعب معًا بانتظام؟ وهل يمتنع أطفال عن الانضمام إلى مجموعة معيَّنة؟ • كيف يتعامل أطفال مختلفون مع مجموعة انتمائهم؟ على سبيل المثال: كيف يصف الطفل أحداثًا وتجارب تتعلّق بطائفته الدينيّة أو بمجتمع عِرقيّ ينتمي إليه؟ • هل يصف أطفال مختلفون أحداثًا خاصّة عايَشوها (نحو: حفل زفاف؛ احتفال بعيد ميلاد؛ زيارة لحديقة الحيوان...) مع الأصدقاء؟ وكيف يصِفونها؟ • كيف يتفاعل أطفال مختلفون مع صور الأشخاص الذين ينتمون إلى ثقافات مختلفة وغير مألوفة لديهم (ملابس مختلفة /مظهر مختلف)، مقارَنةً بمن هم مألوفون لديهم؟	• شجِّعي الأطفال على التعلُّم عن شخصيّات في المجتمع والتصادق معها، نحو: رجل الإطفاء؛ ساعي البريد؛ ضابط الشرطة. • شجِّعي الأطفال على تقاسم تجارب من المنزل ومن البيئة خارج الإطار التربويّ. استمعي إلى كلمات الأطفال وشجِّعي الحِوار بينهم، وأَشرِكي الجميع في هذه المحادثة. توسَّعي وَفقًا لأقوال الأطفال. • أَوْلِي اهتمامًا خاصًّا لمساعدة الأطفال في الانتقال المرتقَب إلى إطار تربويّ جديد، والتعرُّف على مجموعة الأطفال الجديدة، والطاقم التربويّ، والبيئة التربويّة.	• خطِّطي لجولات، في مجموعة صغيرة، إلى أماكن مختلفة في المنطقة المجاورة، ابتغاءَ تعريف الأطفال على الخدمات المجتمعيّة، شريطة أن يكون الأمر ممكنًا، ويُسمح به في المحيط التربويّ. • وفِّري سبلًا متنوّعة للحفاظ على ذكريات الأحداث الخاصّة: تأليف كتاب؛ جمع الصور؛ التسجيل؛ الرسم؛ الكتابة؛ التزيين. • اهتمّي بتوفير الكتب والقصص التي تعالج الاختلافات بين الناس. على سبيل المثال: التبايُن بين الثقافات. • زوِّدي منطقة التمثيل بتجهيزات تعكس التعدُّديّة بكلّ أطيافها. • قُومي بدعوة الأهل والأطفال الذين زاروا أماكن خارج البلاد للتحدُّث عن تجاربهم، وعن أَوْجُه التشابه والاختلاف في الحياة في مكان مختلف. • اِدْعي الأهل لإشراك الأطفال في الأطعمة التي تميّز ثقافتهم. • خلال فترة الأعياد، أَشرِكي الأطفال بالأغاني والمحفوظات المتعلّقة بالعيد. اخلقي جوًّا احتفاليًّا بالعيد، وزيِّني الصفّ برموز العيد. حدِّثي الأطفال بقصّة العيد باختصار، وبسّطيها على نحوٍ يلائم سنّهم.

فَهْم العالَم: الحيّ والجماد

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يستخدم الحركة والحواسّ للتركيز على الأغراض، والوصول إليها، وتشغيلها. • يتعلّم من خلال مراقبة الأفعال وعواقبها. • يقلّد السلوكيّات. على سبيل المثال: حركات اليد؛ تعابير الوجه الموجَّهة إليه... • عند البدء في الحَبْو، يستكشف البيئة القريبة وتلك البعيدة. • يكرّر الأفعال التي يستطيع من خلالها التأثير على محيطه. على سبيل المثال: رَكْل «الموبايل» (اللعبة المتحرّكة المعلّقة فوق سريره). **أمثلة على سلوكيّات تميِّزُ الفئةَ العمْريّة** • يحرّك عينَيْه، ثمّ رأسه، لتتبُّع الأغراض. • يردّ بسرعة عندما يختفي وجه أو غرض عن نطاق رؤيته. • يتأمّل بسرور لوازم لعبة مألوفة. • يقوم -في المعتاد-باستعراض محيطه باهتمام، ويَجُول بنظره في أرجاء الغرفة التي يمكث فيها. • يتأمّل الناس الذين ينظرون إليه، ويبتسم لرؤية وجوه مألوفة.	• كيف يستخدم أطفال مختلفون حواسّهم أو أجسادهم لاستكشاف وَ "دراسة" الأشخاص والأشياء؟	• شجِّعي الأطفال على استخدام حواسّهم وأجسادهم بواسطة تفاعلاتك معهم. على سبيل المثال: عن طريق لمس الأصابع والقدمين، والتعبير عن المتعة عند رؤيتك إيّاهم يتحرّكون ويركلون، وما إلى ذلك، أو عند رؤيتك إيّاهم يركّزون على شيء ما. • رافِقي التعبيرات السلوكيّة للأطفال من خلال وصف الغرض والصوت والشخص الذي يركّز عليه الطفل، وتسمية الفعل الذي يقومون به، أو ربط الفعل بالنتيجة. على سبيل المثال: "أنت تنظر إلى المصباح"... "تشعر بالحَفّاظات الناعمة"... "عندما تضغط بقوّة، يقفز الفيل الصغير" (التوسُّط من أجل المعنى).	• زوِّدي الأطفال بأغراض يوميّة ذات أحجام وموادّ وأشكال مختلفة، حتّى يتمكّنوا من الاستكشاف على نحوٍ مستقلّ. على سبيل المثال: عُبُوّات؛ زجاجات بلاستيكيّة؛ علب كرتونيّة. • تذكَّري أن تُدْخلي تغييرات ملاءَمة في المحيط المألوف، وقومي بذلك تدريجيًّا وبحذر. • خطِّطي البيئة الصفّيّة على نحوٍ يمكّن الأطفال من تأمُّل محيطهم من زوايا مختلفة. على سبيل المثال: رُكْن ناعم ذو ارتفاعات متفاوتة للاستكشاف.

فَهْم العالَم: الحيّ والجماد

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • تزداد حركته في الحيّز (يجلس؛ ينتصب؛ يمشي)، ويتّسع نطاق استكشافاته. • يعرف أنّ لكلّ غرض أداءً يميّزه. على سبيل المثال: الكرة مُعَدّة للدحرجة والرمي، ولعبة السيّارة للدفع. **أمثلة على سلوكيّات تميِّزُ الفئةَ العمْريّة** • يتأمّل ما يقوم به الناس، وتقوم به الحيوانات عن قرب، ويتأمّل كيف تعمل المرْكَبات. • يضغط على الأزرار لمعرفة ما تُشَغِّله هذه الأزرارُ. • يتتبّع غرضًا مخبَّأً ويحاول العثور عليه. • يبحث عن جسم تهاوى. • يركّز على الربط بين الأغراض. على سبيل المثال: إدخال أغراض إلى علبة؛ قَرْع غرضَيْن كلًّا بالآخَر. • يستمتع باللّعب بأغراض لعبة تستطيع التحرّك: تسير، وتستدير.	• ما هي الأمور التي تهمّ أطفالًا مختلفين؟ وما هي الطرق التي يستكشفون من خلالها الأغراض ويقومون بتشغيلها؟	• امنحي الرضّع والأطفال إمكانيّات اختيار تلائم استكشاف الموادّ والأغراض. • ركِّزي اهتمام الأطفال على ما قد يثير الاهتمام في مناطق مختلفة من الصفّ والساحة. أَضْفي معنى على هذا الأمر، وتوسَّعي على نحوٍ يتلاءم مع الموقف. على سبيل المثال: "انظر إلى البيمبا الجديدة. دعونا نحسب عدد عجلاتها، ونرى مدى سرعتها"؛ "انظر إلى الأوراق الكثيرة التي سقطت عن الشجرة".	• نظِّمي العتاد والموادّ التي يستخدمها الأطفال بأشكال مختلفة، من أجل إثارة اهتمامهم وفضولهم، وطرح تحدّيات عليهم عند قيامهم بالاستكشاف واللّعب بحُرّيّة. • أثناء مكوثك داخل الصفّ، أو في الساحة، العبي (في مجموعة صغيرة) ألعاب إخباء الأغراض. • زوِّدي الأطفال بالكتب التي يمكن أن تتوافر فيها إمكانيّة رؤية أجزاء خفيّة. • قدِّمي صورًا لأماكن يحبّها الرُّضّع والأطفال، نحو: منزلهم؛ حديقة الألعاب؛ رحلة عائليّة في الطبيعة؛ حيوان محبوب. مكِّني الأطفال من تأمُّل الصور على نحوٍ مستقلّ أيضًا.

فَهْم العالَم: الحيّ والجماد

السنّ	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يستكشف الأغراض من خلال الربط بين أفعال مختلفة: الهزّ بقوّة؛ الخبط؛ التأمُّل؛ التحسُّس؛ التذوُّق؛ الجذب؛ الغرز؛ القلب. • في بعض الأحيان، يركّز عمليّات استكشافه على خصائص معيَّنة، أو على سيرورات معيَّنة. • يتذكّر أين وُضِعت الأغراض. **أمثلة على سلوكيّات تميِّزُ الفئةَ العمريّة** • يلائم أجزاءَ غرضٍ بعضَها مع بعض. على سبيل المثال: يضع الغطاء للعلبة. • يقول أسماء الحيوانات التي يعرفها.	• ما هي الأمور التي يستكشفها أطفال مختلفون مرارًا وتكرارًا؟ وما هي الأمور التي يثير اهتمامَهم القيام بها؟ • كيف يخبِر الطفلُ بشأن تجاربه؟ هل يتقاسمها مع أطفال وَ/أو مع بالغين؟	• عندما تكونين في الساحة مع الأطفال، شجِّعيهم على استكشاف محيطهم: النباتات؛ المياه الضحلة المتجمّعة؛ النمل؛ الأشجار؛ الزهور؛ الحجارة؛ العشب؛ التربة. تحدَّثي معهم عمّا يركّزون عليه، وأَضْفي معنى على مكوِّنات البيئة، وتوسَّعي وَفْقًا لردود أفعال الأطفال والاهتمام الذي يُظهرونه. • عندما تمكثين مع الأطفال في الساحة أو الصفّ، اجذبي انتباههم إلى التغيُّرات في الطقس وتأثيرها على مكوِّنات البيئة المحيطة. • تحدَّثي إلى الأطفال الصغار عن ردود أفعالهم على المَشاهد، والأصوات، والروائح في البيئة المحيطة، سواء أكان ذاك داخل الصفّ أَمْ في الساحة. • انتبهي إلى الفروق الشخصيّة بين الأطفال الصغار. قدِّمي المساعدة للأطفال الذين يعانون من حسّاسيّة حسّيّة من خلال عرض مجموعة متنوّعة من التجارب، حتّى يتمكّنوا من التعرُّف على العالَم مِن حولهم بالطريقة التي تلائمهم.	• استغِلّي مكوثك في الساحة مع الأطفال (وَ/أو في نزهة في مكان يمكن الذهاب إليه) واخلقي لهم فرصًا لاستكشاف البيئة المحيطة وخصائصها. على سبيل المثال: الطريق الذي تسير فيه قافلة نمل. • أَعِدّي مجموعة من الأدوات والأجهزة لمساعدة الأطفال الصغار في الاستكشاف والاكتشاف على نحوٍ مستقلّ. • زوّدي الأطفال بشخصيّات لُعَب لحيوانات، على أن تكون ملائمة لسنّهم. العبي معهم وأَطلِقي أصواتًا ملائمة.

فَهْم العالَم: الحيّ والجماد

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يستكشف ويلعب ويبحث عن معنى في إطار التجارب التي يخوضها. • يهتمّ بالتفاصيل التي تميّز الأشياء (الطبيعيّة وغير الحيّة) في البيئة المحيطة، ويركّز عليها. **أمثلة على سلوكيّات تميّزُ الفئةَ العمريّة** • يستمتع باللَّعب مع المنمنَمات (المجسَّمات المصغَّرة)، نحو: مزرعة الحيوانات؛ محطّة القطار. • يراقب سلوك الحيوانات.	• ماذا يفعل الطفل وماذا يقول ردًّا على استكشافاته واكتشافاته، والأسئلة التي يطرحها؟ فِيمَ يركّز استكشافه: في غرض واحد؟ في عدد من الأغراض مجتمعة؟ في تخطيط فعل؟ في تكرار الفعل نفسه؟	• كُوني مدركة لحقيقة أنّ الأطفال نشطون. على سبيل المثال: يقفزون داخل تجمُّع مياه ضحل، ويلعبون بالرمل، ويقومون بعمليّات استقصاء. • وجِّهي انتباه الأطفال الصغار إلى الأغراض، والأشخاص، والحيوانات، والنباتات -سواء أكان ذاك في الصفّ أَمْ في الساحة. • وجِّهي انتباه الأطفال إلى مظاهر الطقس. على سبيل المثال: "اليوم تشرق الشمس"؛ "اليوم تهبّ الرياح".	• زوِّدي الأطفال بكتب المعلومات والخيال عن أماكن يعرفونها، نحو: حديقة الحيوان؛ شاطئ البحر؛ زيارة إلى القرية. • وفِّري للأطفال فرصًا لاستكشاف عالَم الطبيعة، باستخدام أدوات وأغراض مختلفة. على سبيل المثال: استكشاف الرياح باستخدام المناديل، ودَوّارات (ديوك) الريح، والأجراس، وفُقاعات الهواء. • تتبَّعي على امتداد الوقت سيرورات تحصل في الطبيعة. على سبيل المثال: الخضروات التي نمت؛ زهرة نمت أو شجرة تفتّحت أزهارها، والآن تتساقط أوراقها؛ تغيُّرات في الطقس. • أخبري الأطفال الصغار قصصًا عن الحيوانات والسلوكيّات التي تميّزها. تحدَّثي معهم عن هذا الموضوع.

فَهْم العالَم: الحيّ والجماد

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يُظهر اهتمامًا وفضولًا تجاه خواصّ وصفات الأغراض والمخلوقات الحيّة. • يُظهِر فضولًا بشأن سبب حصول الأشياء، وبشأن كيفيّة عمل الأشياء. • يهتمّ بعلاقات السبب والنتيجة للظواهر في محيطه. • يطوّر فهمًا حول النموّ والذبول والتغيُّرات على امتداد الوقت. **أمثلة على سلوكيّات تميِّزُ الفئةَ العمريّة** • يعلّق على جوانب مختلفة من العالَم الذي يعرفه، ويطرح أسئلة حولها. على سبيل المثال: محيطه المعيشيّ أو عالَم الحيوان والنبات. • يصف ما يلاحظه ويعلّق عليه، نحو: أغراض يعثر عليها؛ نباتات؛ حيوانات. • يعبّر عن اهتمامه واكتراثه بالكائنات الحيّة والبيئة.	• الطرق المختلفة التي يفحص بها الأطفال علاقات السبب والنتيجة. على سبيل المثال: الطفل الذي يستخدم عصا لصنع ثقوب في العجين. • كيف يربط الطفل بين تجاربه ويستخدم معرفته لتخطيط الأمور وإنتاجها؟ • كيف يقوم الأطفال بفرز الأغراض، والحيوانات، والنباتات وما شابه، إلى مجموعات؟	• استخدمي معرفة أهالي الأطفال ومجالات عملهم لتوسيع التجارب التي يخوضها الأطفال، وبالتالي فهمهم للعالَم. • انتبهي إلى الفروق الشخصيّة بين الأطفال. ساعِدي الأطفال الذين يعانون من صعوبات (على سبيل المثال: صعوبات التنظيم الحسّيّ)، وذلك من خلال توفير المعلومات والتخطيط لتجارب صُمِّمت لهم خصّيصًا. • أثيري اهتمام الأطفال ووعيهم تجاه مكوِّنات البيئة المحيطة في الإطار التربويّ، وتجاه المنطقة القريبة منه. على سبيل المثال: المحلّات التجاريّة؛ الحدائق العامّة. • تحدَّثي مع الأطفال بشأن البيئة ومكوِّناتها باستخدام مفاهيم جديدة، بهدف توسيع معرفتهم وإثارة محادثة متواصلة وطرح الأسئلة.	• زوِّدي الأطفال بالأدوات والأجهزة المناسِبة للعمل مع موادّ مختلفة. • وفِّري فرصًا، في مجموعة صغيرة، لاستكشاف وفحص عناصر البيئة باستخدام لوازم متعدّدة، ومن خلال وسائل مختلفة، بما في ذلك عدسة مكبّرة وكاميرا. • زوِّدي الأطفال بالمنمنمات (المجسَّمات المصغَّرة) كي يخلقوا عوالمهم الخاصّة خلال اللَّعب الحرّ. • أَكسِبي الأطفال، في مجموعة صغيرة، معلومات ومهارات في سياق عمليّ يجذبهم. على سبيل المثال: التعرُّف على صفات السوائل والموادّ الصُّلبة من خلال عمليّة إذابة الشوكولاتة. • استغلّي محيط الإطار التربويّ لاستكشاف مكوِّنات البيئة. • اِعرِضي على الأطفال أن يعبّروا عن انطباعاتهم عمّا رأَوْا في البيئة أثناء نشاط شارَكوا فيه. على سبيل المثال: نملة؛ زهرة؛ أوراق خضراء؛ أوراق شجر متساقطة. شجِّعيهم على التعبير عن ذلك كلاميًّا، وبواسطة موادّ مُعَدّة للإبداع، والحركة، وما شابه. • قدِّمي للأطفال مجموعة متنوّعة من دمى الحيوانات البلاستيكيّة، ومكّنيهم من فرزها إلى مجموعات.

فَهْم العالَم: التكنولوجيا

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يُظهِر اهتمامًا بالمحفِّزات والألعاب التي يجري «تشغيلها» من خلال نظام تكنولوجيّ. **أمثلة على سلوكيّات تميِّزُ الفئةَ العُمريّة** • يركّز على الحركة والصوت ويتتبّعهما في لعبة "يشغّلها" نظام تكنولوجيّ.	• ما هي اللُّعَب والأغراض التي تجذب أطفالًا مختلفين وتثير اهتمامهم؟ على سبيل المثال: قنّينة شفّافة أو غير شفّافة؛ لُعَب ناعمة أو صُلبة؛ لُعَب تُصْدِر أصواتًا وتتحرّك وتضيء؛ اللُّعَب التي يمكن تشغيلها أو التفاعل معها.	• أَضْفي معنى على ما يهمّ الأطفال ويثير اهتمامهم من الناحية التكنولوجيّة. على سبيل المثال: "موبايل" معلَّق يعزف الموسيقى؛ لُعَب كبّاسات بأنواعها. • تحدَّثي مع الأطفال عن أغراض مألوفة في بيئتهم، ووجِّهي انتباههم إلى إحساسهم عندما يمسكون بها. على سبيل المثال: الملعقة؛ المصّاصة؛ القنّينة التي يحملها الطفل.	• زوِّدي الأطفال بأغراض ومحفِّزات ملاءَمة من الناحية التطوُّريّة والثقافيّة تجذب انتباههم وتثير حماستهم، بما في ذلك تلك التي تعمل بالبطّاريات أو الكبّاسات. وجِّهي انتباههم إلى الإحساس عند الإمساك بها.

فَهْم العالَم: التكنولوجيا

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
20-8 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يستكشف أغراضًا باهتمام بالغ كي يتأكّد من تأثير ما فعله على إسماع نغمة، أو على الحركة، أو على ظهور صورة. • يُظهِر اهتمامًا بأغراض يجري بناؤها ثمّ تسقط، أو بأغراض تُفتَح وتنغلق. **أمثلة على سلوكيّات تميِّزُ الفئةَ العمريّة** • يضغط على أجزاء معيّنة من لعبة يجري تشغيلها بواسطة نظام تكنولوجيّ: يدير؛ يرفع؛ يرمي؛ يفتح؛ يُغلِق.	• متى وكيف يبدأ أطفال مختلفون في استكشاف التكنولوجيا والتعرُّف عليها بواسطة اللُّعَب أو الأغراض المختلفة؟ على سبيل المثال: فتح وإغلاق غطاء الكوب الشخصيّ؛ الضغط على زرّ يؤدّي إلى قفز شكل من صندوق. • كيف يلعب الأطفال الصغار مع المكعّبات؟	• تحدّثي إلى الأهل بشأن ما يهمّ طفلَهم وكيف يتصرّف مع الأغراض التي هي منتَج تكنولوجيّ. على سبيل المثال: الهاتف؛ الراديو؛ إكسيليفون	• زوِّدي الأطفال بمكعّبات من موادّ مختلفة للبناء والتركيب. • زوِّدي الأطفال بمجموعة متنوّعة من الأغراض واللوازم ذات كبّاسات ومفاتيح وأغطية (بحجم ملائم للحفاظ على سلامة الأطفال). رافِقي النشاط بشرح وظيفة كلّ عنصر يشكّل منتَجًا تكنولوجيًّا. على سبيل المثال: زرّ -لتزرير قميص الدمية؛ الغطاء -لفتح وإغلاق الصندوق...

فَهْم العالَم: التكنولوجيا

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
26-16 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يُظهِر اهتمامًا بالألعاب ذات الكبّاسات والأغطية والألعاب التي تعمل بواسطة آلة بسيطة. يبدأ في تعلّم كيفيّة تشغيلها. **أمثلة على سلوكيّات تميِّزُ الفئة العمريّة** • يتوقّع ظهور الأصوات والمَشاهد وأفعال متكرّرة، عندما يريه شخص بالغ عدّة مرّات كيف تعمل اللعبة.	• الطرق المختلفة التي يستكشف الأطفال من خلالها ويتعلّمون كيف يدفعون أو يسحبون أو يرفعون أو يضغطون أجزاءَ لعبةٍ ما أو معدّاتٍ منزليّةً. • ما هو ردّ فعل الطفل على الألعاب التي تتطلّب التشغيل؟ هل يواصل محاولات تشغيلها، وهل يستمتع باستكشافها؟	• تحدَّثي مع الأطفال عن الطريقة التي يتعلّمون فيها كيف يستكشفون أجزاء لُعَب أو أجهزة بيتيّة، ويتعلّمون دفعها، ورفعها، والضغط عليها، بغية تشغيلها. • أَضْفِي معنى على أفعال الأطفال خلال استكشافهم المستقلّ، وتوسَّعي بشأن تأثير أفعالهم على اللعبة أو الغرض. على سبيل المثال: "لقد ضغطتَ بقوّة فأصدرت الدميةُ صوتًا. إنّها تبكي. ربّما هي جائعة"؟ "لقد أَدرْتَها مرّة بعد مرّة إلى أن خرج المِقبض".	• أَعِدّي مجموعة من الأدوات والأجهزة التي تساعد الأطفال على الاستكشاف المستقلّ. • اِعرضي مجموعة متنوّعة من وسائل النقل (السيّارات والشاحنات، والحافلات والجرّارات) تمكِّنُ الأطفالَ من التعرُّف على هدفها المشترك، ألا وهو النقل من مكان إلى آخر. • أضيفي أجهزة تكنولوجيّة يعرفها الأطفال: هاتفًا وكاميرا وآلة حاسبة، إلى جانب تشكيلة من المفاتيح والكبّاسات والمقابض، والأغطية، وكلّ ذلك من أجل تنويع لَعِب الأطفال الحُرّ. • شجِّعي الأهل على إحضار أجهزة وأدوات تميِّزُ الثقافةَ التي يتحدّرون منها.

فَهْم العالَم: التكنولوجيا

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
36-22 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • لديه حبّ استطلاع، ويهتمّ بتشغيل أجهزة مختلفة. • يسعى إلى اكتساب مهارات أساسيّة في تشغيل الأدوات التكنولوجيّة الصغيرة والكبيرة (مِقصّ؛ درّاجة هوائيّة...). **أمثلة على سلوكيّات تميِّزُ الفئةَ العمريّة** • يشغّل لُعبًا ميكانيكيّة بقواه الذاتيّة. على سبيل المثال: يدوّر كبّاسًا كي تعمل اللعبة، ويضغط على كبّاسات لوحة مفاتيح اللعبة الإلكترونيّة. • يستمتع ببناء وتوصيل أجزاء من اللعبة بعضها ببعض. على سبيل المثال: العجلات المسنَّنة التي يتداخل بعضها ببعض؛ أحجار الليـجـو؛ الحلقات.	• كيف يتجسّد لدى أطفال مختلفين التحكُّم التكنولوجيّ باللُّعَب والأجهزة؟	• ساعِدي الأطفال على تطوير تحكُّم تكنولوجيّ بالألعاب الميكانيكيّة / الإلكترونيّة خلال اللَّعب المستقلّ. عندما يحتاج الطفل إلى مساعدة في التشغيل، اقترحي طريقة ناجعة للقيام بذلك. على سبيل المثال: "ربّما عليك أن تضغط بقوّة أكبر كي يُفتح الغطاء؟" (التوسُّط لتنظيم وضبط السلوك). • تحدَّثي مع الأطفال عن نظام تشغيل اللعبة التي تثير اهتمامهم أو ينشغلون بها. ما هي وظيفتها؟ ماذا يمكنهم أن يفعلوا بها، وبأيّ طريقة؟ كلّ ذلك كي يكون الاستخدام آمنًا.	• وفِّري أجهزة إلكترونيّة آمنةً تثري اللَّعب المستقلّ لدى الأطفال (راديو؛ سمّاعات هاتف؛ لوحة مفاتيح؛ ميكروفون...). • قدِّمي أغراضًا وألعابًا تُشجِّع اهتمام الأطفال بالبناء والمحافَظة على توازنِ ما بنَوْهُ. رافِقي نشاط البناء بمفاهيم ذات ارتباط بالموضوع، نحو: ارتفاع؛ واسع؛ ضيّق؛ ثابت؛ قاعدة...

فَهْم العالَم: التكنولوجيا

	"هذا الطفل هو أنا – متميّز وقائم بذاتي" مشاهدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (بشريّة ومادّيّة) تشجّع المبادرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. شاهِدي، أَصغي، ودَوِّني أمامك	ج. ما يُنصح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
50-30 شهرًا	**خصائص تطوُّريّة** • يفهم أنّ الأجهزة والأدوات تُستخدَم لغرض معيَّن. • تتوافر لديه مهارة تشغيل اللُّعَب كي تُصدر صوتًا أو حركة أو تظهِر صورةً ما. • يُظهِر اهتمامًا باللُّعَب التكنولوجيّة والأغراض التكنولوجيّة، كالكاميرا والهاتف المحمول -على سبيل المثال. • يَعْلم أنّه يمكن الحصول على المعلومات باستخدام جهاز الحاسوب. **أمثلة على سلوكيّات تميِّزُ الفئةَ العمريّة** • يشغّل أجهزة بسيطة، نحو: مسجِّل الصوت؛ جهاز التحكُّم عن بعد. • يبني مبانيَ مع الحفاظ على توازن المكعّبات بأنواعها. • يحاول إنتاج حلول تساعده على تلبية احتياجاته أثناء اللعب. على سبيل المثال: يبني درجًا أو جسرًا. • يستخدم الأدوات المتوافرة في سبيل حلّ مشكلة. على سبيل المثال: يحمّل المكعّبات على شاحنة لنقلها من مكان إلى آخَر.	• المهارات التي يطوّرها أطفال مختلفون خلال تعرُّفهم على لُعب وأدوات تكنولوجيّة بسيطة. على سبيل المثال: كيف نجمع الفُتات من الأرض بمساعدة مِكْنِسة وجاروف ("مجرود") صغيرَين، أو كيف نستخدم السحّاب لتزرير المعطف؟	• ساعِدي الأطفال على توسيع نطاق مهاراتهم خلال اللَّعب أو التشغيل المستقلّ للأدوات التكنولوجيّة. • ركِّزي انتباه الأطفال على الأجزاء التي تتكوّن منها اللُّعب والأدوات والأجهزة التكنولوجيّة البسيطة. استمعي إلى أسئلة الأطفال وتوسَّعي وَفقًا لذلك.	• زوِّدي الأطفال بكاميرا حتّى يتمكّنوا من تشغيلها والتقاط صور للأشياء التي تهمّهم خلال النهار. • مكِّني الأطفال من تشغيل الأجهزة التكنولوجيّة في الصفّ وفي الساحة بطريقة آمِنةٍ وتحت إشراف شخص بالغ. على سبيل المثال: الكتابة على جهاز الحاسوب؛ النسخ على ماكينة التصوير والنسخ؛ تشغيل الخلّاط أثناء إعداد كعكة. • وفِّري للأطفال، في مجموعة صغيرة، فرصًا لاكتشاف واستكشاف مكوِّنات في البيئة بوسائل مختلفة، بما في ذلك عدسة مكبّرة وكاميرا. • جهِّزي منطقة المكعّبات بصوَر لمبانٍ وبنايات. • اِعرضي على الأطفال أن يرسموا، وأن يصنعوا باستخدام مجموعة متنوّعة من الموادّ (الكرتون؛ الطين؛ الورق؛ البلاستيك...) مجسَّمات لمنتَجات تكنولوجيّة تساعدنا في الحياة اليوميّة، نحو: سلّم؛ جسر؛ نظّارات...

فهرس المواضيع

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
تجهيزات				
	التطوّر الجسدي: الحركة في الحيّز والمهارات الحسية-الحركية	من الولادة-11 شهرا	د	22-23
		20-8	ج، د	24-26
		26-16	د	27-28
		36-22	د	29-31
		50-30	د	32-35
	التطوّر الجسدي: وعي وإدراك الجسد، والصحّة والعافية والرفاهة	من الولادة-11 شهرا	د	36-37
	التطور العاطفي-الاجتماعي: بناء العلاقات	من الولادة-11 شهرا	د	46-47
		26-16	د	50
		36-22	د	51
		50-30	د	52

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	التطوُّر العاطفيّ - الاجتماعيّ: تنظيم المشاعر وضبطها، وتنظيم السلوك وضبطه	20-8	د	54-55
		26-16	د	56
		36-22	د	57
		50-30	د	58-59
	التطور العاطفي-الاجتماعي: الوعي والثقة بالنفس	من الولادة-11 شهرا	د	60-63
		20-8	د	64-65
		26-16	د	66-67
		36-22	د	68-70
		50-30	د	71
	الاستكشاف، والتعبير، والإبداع: تطوير الخيال	من الولادة-11 شهرا	د	150-151
		20-8	د	152-153

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
		26-16	د	154
		36-22	د	155
		50-30	د	156-157
	الاستكشاف والتعبير والإبداع: "لغات الطفل المئة“	من الولادة-11 شهرا	د	144
		20-8	د	145-146
		26-16	د	147
		36-22	د	148
		50-30	د	149
	الفهم الرياضي: الأعداد	من الولادة-11 شهرا	د	160
		20-8	د	161
		26-16	د	162
		36-22	د	163-164
		50-30	د	165-166
	الفهم الرياضي: الأشكال، والحيّز والقياس	من الولادة-11 شهرا	د	167

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
		20-8	د	168
		26-16	د	169
		36-22	د	170-171
		50-30	د	172-173
	براعم التنوّر اللغويّ: القراءة	من الولادة-11 شهرا	د	128
		20-8	د	129-130
		26-16	د	131-132
		36-22	د	133-134
		50-30	د	135-136
	براعم التنوّر اللغويّ: الكتابة	من الولادة-11 شهرا	د	137
		20-8	د	138
		26-16	د	139
		36-22	د	140
		50-30	د	141
	تطوّر التواصل واللغة: الاصغاء والانتباه	من الولادة-11 شهرا	د	74

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
		20-8	د	75
		50-30	د	78-79
	تطوّر التواصل واللغة: الفهم	من الولادة-11 شهرا	د	80
		20-8	د	81
		26-16	د	82
		36-22	د	83-84
		50-30	د	85
	تطور التواصل واللغة: التكلّم	8-20	د	88-89
		22-36	د	91-92
		30-50	د	93-94
	فهم العالم: البيئة البشرية (الناس والمجتمع المحليّ)	من الولادة-11 شهرا	د	176
		20-8	د	177
		26-16	د	178
		36-22	د	179

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
		50-30	د	180
	فهم العالم: الحي والجماد	من الولادة-11 شهرا	د	181
		20-8	د	182
		26-16	د	183
		36-22	د	184
		50-30	د	185
	فهم العالم: التكنولوجيا	من الولادة-11 شهرا	د	186
		20-8	د	187
		26-16	د	188
		36-22	د	189
التفاعل بين الأطفال، بما في ذلك السلوكيات و/أو الحالات التي تخلق بنية تحتية، وتمكّن من التفاعل بين الأطفال				
	التطور الجسدي: الحركة في الحيّز، والمهارات الحسيّة الحركية	من الولادة-11 شهرا	ب	22-23
		20-8	ج	24-26
		26-16	ب، د	27-28

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
		36-22	ب	29-31
		50-30	أ، ج، د	32-35
	التطوّر الجسدي: وعي وإدراك الجسد، والصحّة والعافية والرفاهة	من الولادة-11 شهرا	د	36-37
		36-22	ب	41
	التطور العاطفي-الاجتماعي: بناء العلاقات	من الولادة-11 شهر	أ	46-47
		20-8	أ، ب، ج	48-49
		26-16	أ، ب، ج، د	50
		36-22	أ، ب، ج، د	51
		50-30	أ، ب، ج، د	52
	التطور العاطفي-الاجتماعي: الوعي والثقة بالنفس	من الولادة-11 شهرا	أ، ب، ج	60-63
		26-16	ب، ج، د	66-67
		36-22	ب، ج، د	68-70
		50-30	أ، ب، ج، د	71

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: تنظيم المشاعر وضبطها، وتنظيم السلوك وضبطه	26-16	أ، ب، ج، د	56
		36-22	أ، ب، ج	57
		50-30	أ، ب، ج	58-59
	الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطوير الخيال	من الولادة-11 شهرا	ج	150-151
		20-8	أ	152-153
		26-16	د	154
		36-22	د	155
		50-30	د	156-157
	الفهم الرياضي: الأعداد	20-8	د	161
		36-22	د	163-164
	براعم التنوّر اللغويّ: القراءة	26-16	ج، د	131-132
		36-22	د	133-134
		50-30	ب، ج، د	135-136

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	تطور التواصل واللغة: الاصغاء والانتباه	من الولادة-11 شهرا	أ، ب، ج، د	74
		20-8	ب، ج، د	75
		26-16	ب	76
		36-22	أ، ب، ج	77
		50-30	أ، ب، ج، د	78-79
	تطور التواصل واللغة: الفهم	من الولادة-11 شهرا	ب	80
		20-8	أ، ب	81
		26-16	ب	82
		36-22	أ، ب، ج، د	83-84
		50-30	ج، د	85
	تطور التواصل واللغة: التكلّم	من الولادة-11 شهرا	أ، ب، ج	86-87
		20-8	أ، ب	88-89
		26-16	ب	90
		36-22	أ	91-92

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	فهم العالم: البيئة البشرية (الناس والمجتمع المحليّ)	20-8	ب	177
		26-16	أ، ب، ج، د	178
		36-22	أ، ب، ج	179
		50-30	أ، ج	180
	فهم العالم: الحي والجماد	26-16	ب	183
تنظيم الغرفة				
	التطور الجسديّ: الحركة في الحيّز والمهارات الحسية-الحركية	20-8	د	24-26
		26-16	د	27-28
		50-30	د	32-35
	التطوّر الجسديّ: وعي الجسم والصحة والعافية والرفاهة	من الولادة-11 شهرا	د	36-37
		20-8	د	38-39
		50-30	د	42

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	التطور العاطفي-الاجتماعي: بناء العلاقات	36-22	د	51
		50-30	د	52
	التطور العاطفي-الاجتماعي: تنظيم العواطف وضبطها، وتنظيم السلوك وضبطه	من الولادة-11 شهرا	د	53
		20-8	د	54-55
		36-22	د	57
		50-30	د	58-59
	التطور العاطفي-الاجتماعي: الوعي والثقة بالنفس	من الولادة-11 شهرا	د	60-62
		36-22	د	68-70
		50-30	د	71
	الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطوير الخيال	من الولادة-11 شهرا	د	150-151
	الاستكشاف والتعبير والإبداع: "لغات الطفل المئة"	50-30	د	149
	الفهم الرياضي: الأعداد	26-16	د	162
	الفهم الرياضي: الأشكال والحيز والقياس	26-16	ج	169
	براعم التنوّر اللغويّ: القراءة	26-16	د	139
		36-22	د	140
		50-30	د	141
	تطور التواصل واللغة: الاصغاء والانتباه	50-30	د	78-79
	تطوير التواصل واللغة: الفهم	من الولادة-11 شهرا	د	80
		20-8	د	81
	تطور التواصل واللغة: التكلّم	من الولادة-11 شهرا	د	86-87
		20-8	د	88-89
		36-22	د	91
		50-30	د	93-94

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	فهم العالم: البيئة البشرية (الناس والمجتمع المحليّ)	من الولادة-11 شهرا	د	176
		20-8	د	177
		36-22	د	179
	فهم العالم: الحي والجماد	من الولادة-11 شهرا	د	181
		20-8	د	182
تتناول الطعام، والإطعام، والوجبات الغذائية				
	التطور الجسديّ: الحركة في الحيز والمهارات الحسية-الحركية	من الولادة-11 شهرا	أ، ب، ج	22-23
		20-8	أ، ب، ج، د	24-26
		26-16	ب، ج	27-28
		36-22	أ	29-31
	التطوّر الجسديّ: وعي وإدراك الجسم والصحّة والعافية والرفاهة	الولادة-11 شهر	أ، ب، ج، د	36-37
		20-8	أ، ج، د	38-39

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
		26-16	أ، ب، ج، د	40
		36-22	أ، ج، د	41
		50-30	أ، د	42
	التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: تنظيم المشاعر وضبطها، وتنظيم السلوك وضبطه	من الولادة-11 شهرا	ج	46-47
		20-8	أ	49=48
	التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: الوعي والثقة بالنفس	الولادة-11 شهر	ج	60-63
		20-8	ج	64-65
		26-16	ج	66-67
	الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطوير الخيال	من الولادة-11 شهرا	ج	150-151
	الفهم الرياضي: الأعداد	26-16	ج	162
		36-22	ج	163-164
	الفهم الرياضي: الأشكال والحيز والقياس	36-22	ج	170-171

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	براعم التنوّر اللغويّ: الكتابة	من الولادة-11 شهرا	أ، ب، ج	137
	تطور التواصل واللغة: التكلّم	20-8	ج	88-89
		36-22	ج	91-92
		50-30	ج	93-94
	فهم العالم: البيئة البشريّة (الناس والمجتمع المحليّ)	26-16		178
		26-16	د	178
تلبيس الحفّاظات والفطام				
	التطوّر الجسدي: وعي وإدراك الجسد، والصحّة والعافية والرفاهة	من الولادة-11 شهرا	ج، د	36-37
		20-8	أ، ج	38-39
		26-16	أ، ب، ج، د	40
		36-22	أ، ج، د	41
		50-30	أ	42

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	التطور العاطفي-الاجتماعي: الوعي والثقة بالنفس	من الولادة-11 شهرا	ج	60-63
		36-22	ج	68-70
	تطور التواصل واللغة: الكلام	20-8	ج	88-89
الطبيعة/العلوم				
	التطور الجسدي: الحركة في الحيّز والمهارات الحسية-الحركية	20-8	ب، د	24-26
		26-16	د	27-28
		36-22	د	29-31
		50-30	د	32-35
	التطوّر العاطفي-الاجتماعي: تنظيم العواطف وضبطها وتنظيم السلوك وضبطه	50-30	أ، ب، ج	52

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	التطوّر العاطفي-الاجتماعي: الوعي والثقة بالنفس	50-30	د	71
	براعم التنوّر اللغويّ: القراءة	من الولادة-11 شهرا	ج	128
	الاستكشاف والتعبير والإبداع: «لغات الطفل المئة“	20-8	ج، د	145-146
		26-16	د	147
		36-22	د	148
		50-30	د	149
	الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطوير الخيال	20-8	أ، ب، د	151-152
		26-16	د	154
		36-22	د	155
		50-30	د	156-157

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	تطوّر التواصل واللغة: الاصغاء والانتباه	26-16	د	76
		36-22	ب، ج	77
		50-30	د	78-79
	تطور التواصل واللغة: الفهم	50-30	د	85
	تطور التواصل واللغة: التكلّم	36-22	د	91-92
		50-30	د	93-94
	الفهم الرياضي: الأشكال والحيّز والقياس	26-16	ج، د	169
		36-22	ج، د	170-171
		50-30	أ	172-173
	فهم العالم: الحي والجماد	20-8	أ، ج، د	177
		26-16	أ، ج، د	178
		36-22	أ، ج، د	179
		50-30	أ، ب، ج، د	180
التنوّع العرقي والثقافي				

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	التطوّر الجسديّ: الحركة في الحيّز، والمهارات الحسية-الحركية	50-30	د	32-35
	التطوّر الجسدي: وعي وإدراك الجسد، والصحة والعافية والرفاهة	من الولادة-11 شهرا	د	36-37
		26-16	ج	40
	التطور العاطفيّ-الاجتماعيّ: بناء العلاقات	من الولادة-11 شهرا	ج	46-47
		50-30	ج	52
	التطوّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: تنظيم العواطف وضبطها، وتنظيم السلوك وضبطه	من الولادة-11 شهرا	د	53
		26-16	ج	56
	التطور العاطفي-الاجتماعيّ: الوعي والثقة بالنفس	36-22	أ، ج	68-70
		50-30	ج	71

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	براعم التنوّر اللغويّ: القراءة	20-8	د	129-130
		26-16	د	131-132
		36-22	ج، د	133-134
		50-30	ب، ج، د	135-136
	براعم التنوّر اللغويّ: الكتابة	36-22	د	146
	تطور التواصل واللغة: الاصغاء والانتباه	من الولادة-11 شهرا	ج، د	74
		20-8	ب، ج، د	75
		26-16	ب	76
		36-22	ج	77
		50-30	ج	78-79
	تطوّر التواصل واللغة: الفهم	من الولادة-11 شهرا	ج	80
		20-8	ج	81
		26-16	ج	82
		36-22	أ، ج	83-84

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	تطور التواصل واللغة: التكلّم	من الولادة-11 شهرا	د	86-87
		20-8	ج، د	88-89
		36-22	ب، ج، د	91-91
	الفهم الرياضي: الأعداد	من الولادة-11 شهرا	د	160
		20-8	د	161
		36-22	ج	163-164
	الفهم الرياضي: الأشكال والحيّز والقياس	36-22	د	170-171
	فهم العالم: البيئة البشريّة (الناس والمجتمع المحليّ)	20-8	د	177
		26-16	ب، ج	178
		36-22	ج، د	179
		50-30	د	180
	فهم العالم: التكنولوجيا	26-16	د	188

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
انتقالات				
	التطور العاطفيّ-الاجتماعيّ: بناء العلاقات	50-30	د	52
	التطور العاطفيّ-الاجتماعيّ: تنظيم العواطف وضبطها، وتنظيم السلوك وضبطه	20-8	ب	54-55
		26-16	ب	56
		50-30	ج	58-59
	التطوّر العاطفي-الاجتماعيّ: الوعي والثقة بالنفس	من الولادة-11 شهرا	ج	60-63
		26-16	د	66-67
	تطوّر التواصل واللغة: الاصغاء والانتباه	50-30	ج	78-79
	الفهم الرياضي: الأعداد	36-22	د	163-164
	الفهم الرياضي: الأشكال والحيّز والقياس	26-16	ج	169

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	فهم العالم: البيئة البشريّة (الناس والمجتمع المحليّ)	50-30	ج	180
اللعب الحر والاستكشاف المستقل				
	التطوّر الجسديّ: الحركة في الحيّز، والمهارات الحسية-الحركية	من الولادة-11 شهرا	أ، ج، د	22-23
		20-8	ج، د	24-26
		26-16	د	27-28
		36-22	ج، د	29-31
		50-30	د	32-35
	التطوّر الجسديّ: وعي وإدراك الجسد، والصحة والعافية، والرفاهة	من الولادة-11 شهرًا	د	36-37
		20-8	د	38-39
	التطور العاطفي-الاجتماعيّ: بناء العلاقات	26-16	ج	50
		50-30	ج، د	52
	التطور العاطفي-الاجتماعيّ: الوعي الذاتي والثقة بالنفس	20-8	د	64-65
		26-16	ج، د	66-67
		36-22	د	68-70
		50-30	د	71
	تطوّر التواصل واللغة: الفهم	من الولادة-11 شهرا	د	80
		20-8	د	81
		36-22	ج، د	83-84
		50-30	ج، د	85
	تطور التواصل واللغة: التكلّم	36-22	ج	91-92
		50-30	ج	93
	براعم التنوّر اللغويّ: القراءة	من الولادة-11 شهرا	د	128
		20-8	د	129-130
		36-22	د	133-134

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
		50-30	د	135-136
	الفهم الرياضي: الأعداد	من الولادة-11 شهرا	د	160
		20-8	د	161
		26-16	د	162
		36-22	د	163-164
		50-30	د	165-166
	الفهم الرياضي: الأشكال والحيّز والقياس	من الولادة-11 شهرا	د	167
		20-8	د	168
		26-16	د	169
		36-22	د	170-171
		50-30	د	172-173
	فهم العالم: الحي والجماد	من الولادة-11 شهرا	د	181
		20-8	ج، د	182
		26-16	د	183
		50-30	د	185

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	فهم العالم: التكنولوجيا	26-16	ج، د	188
		36-22	ج، د	189
		50-30	ج	190
قصص شفهيّة				
	التطوّر العاطفي-الاجتماعي: تنظيم العواطف وضبطها، وتنظيم السّلوك وضبطه	26-16	د	56
		36-22	ب، د	57
	التطور لعاطفي-الاجتماعيّ: الوعي والثقة بالنفس	20-8	د	64-65
	تطوير التواصل واللغة: الاصغاء والانتباه	20-8	د	75
		26-16	أ، ب	76
		50-30	أ، ب، ج، د	78-79
	تطوير التواصل واللغة: الفهم	من الولادة-11 شهرا	د	80
		20-8	د	81

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
		50-30	أ	85
	تطوّر التواصل واللّغة: التكلّم	26-16	د	90
		36-22	د	91-92
		50-30	ب	93-94
	براعم التنوّر اللغويّ: القراءة	20-8	ج، د	129-130
		26-16	أ، ج، د	131-132
		36-22	أ، ب، ج، د	133-134
		50-30	أ، ب	135-136
	الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطوير الخيال	50-30	أ، ب، د	156-157
	فهم العالم: البيئة البشرية (الناس والمجتمع المحليّ)	20-8	د	177
		26-16	أ	178
		50-30	د	180
	فهم العالم: الحي والجماد	36-22	د	184

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
كُتب				
	التطوّر الجسدي: الحركة في الحيز والمهارات الحسية-الحركية	26-16	أ	27-28
		36-22	أ	29-31
	التطور العاطفي-الاجتماعيّ: بناء العلاقات	26-16	د	50
		50-30	د	52
	التطوّر العاطفي-الاجتماعيّ: تنظيم العواطف وضبطها، وتنظيم والسلوك وضبطه	20-8	د	54-55
		26-16	د	56
		36-22	ب، د	57
	التطور العاطفي-الاجتماعي: الوعي والثقة بالنفس	20-8	د	64-65
		26-16	د	66-67
		36-22	د	68-70

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
		50-30	د	71
	تطور التواصل واللغة: الاصغاء والانتباه	من الولادة-11 شهرا	د	74
עמ' 206		20-8	د	75
		26-16	أ، ب، ج	76
		36-22	أ	77
		50-30	أ، ب، ج، د	78-79
	تطور التواصل واللغة: الفهم	من الولادة-11 شهرا	د	80
		20-8	د	81
		26-16	د	82
		50-30	أ، د	85
	تطور التواصل واللغة: التكلّم	26-16	د	90
		36-22	د	91-92
		50-30	ب	93-94
	براعم التنوّر اللغويّ: القراءة	من الولادة-11 شهرا	أ، ب، د	128
		20-8	أ، ب، ج، د	129-130
		26-16	أ، ب، ج، د	131-132
		36-22	أ، ب، ج، د	133-134
		50-30	أ، ب، ج، د	135-136
	براعم التنوّر اللغويّ: الكتابة	20-8	أ	138
	الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطوّر الخيال	من الولادة-11 شهرا	د	150-151
	الفهم الرياضي: الأعداد	36-22	د	163-164
		50-30	ج	165-166
	الفهم الرياضي: الأشكال والحيز والقياس	20-8	د	168
		50-30	د	172-173
	فهم العالم: البيئة البشرية (الناس والمجتمع المحليّ)	26-16	د	178
		50-30	د	180
	فهم العالم: الحي والجماد	20-8	د	182

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
		36-22	د	184
النشاط في المجموعة				
	التطوّر الجسدي: الحركة في الحيز والمهارات الحسيّة-الحركية	26-16	د	27-28
		36-22	د	29-31
		50-30	د	32-35
	التطور الجسدي: وعي الجسد والصحّة والعافية والرفاهة	من الولادة-11 شهرا	ج	36-37
	التطور العاطفي-الاجتماعي: بناء العلاقات	36-22	د	51
		50-30	د	52
	التطور العاطفي-الاجتماعي: الوعي الذاتي والثقة بالنفس	من الولادة-11 شهرا	ج	60-63
	تطور التواصل واللغة: الاصغاء والانتباه	36-22	د	77
		50-30	د	78-79

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	تطور التواصل واللغة: التكلّم	26-16	د	90
	براعم التنوّر اللغويّ: القراءة	20-8	ج	129-130
		26-16	ج، د	131-132
		36-22	ج	133-134
الاستقبال والافتراق				
	التطور العاطفي-الاجتماعي: بناء العلاقات	من الولادة-11 شهرا	ج، د	46-47
		20-8	ج، د	48-49
		26-16	ج	50
	التطور العاطفي-الاجتماعي: تنظيم العواطف وضبطها، وتنظيم السلوك وضبطه	الولادة-11 شهرا	د	53
		20-8	ج، د	54-55
	التطور العاطفي-الاجتماعي: الوعي والثقة بالنفس	من الولادة-11 شهرا	ج	60-63

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
		20-8	ب	64-65
		26-16	ب	66-67
		36-22	أ	68-70
	فهم العالم: البيئة البشرية (الناس والمجتمع المحليّ)	من الولادة-11 شهرا	ب	176
		20-8	ب	177
		50-30	ج	180
العلاقة بين الأهل والطاقم التربوي				
	التطوّر الجسدي: الحركة في الحيز والمهارات الحسية-الحركية	36-22	د	29-31
	التطوّر الجسدي: وعي الجسد والصحّة والعافية والرفاهة	من الولادة-11 شهرا	ج	36-37
		20-8	ج	38-39
		26-16	ج	40
		36-22	ج	41
	التطور العاطفي-الاجتماعي: بناء العلاقات	من الولادة-11 شهرا	ج، د	46-47
		20-8	ج، د	48-49
		26-16	ج، د	50
		50-30	ج	52
	التطور العاطفي-الاجتماعي: تنظيم العواطف وضبطها وتنظيم السلوك وضبطه	من الولادة-11 شهرا	ج، د	53
		20-8	ج	54-55
		36-22	ج	57
		50-30	ج	58-59
	التطور العاطفي-الاجتماعي: الوعي والثقة بالنفس	من الولادة-11 شهرا	ج، د	62-60
		20-8	ج	64-65
		36-22	ج، د	68-70
		50-30	ج، د	71

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	تطوّر التواصل واللغة: الاصغاء والانتباه	من الولادة-11 شهرا	ج، د	74
		20-8	ج، د	75
		26-16	ب	76
		36-22	ج	77
		50-30	ج	78-79
	تطوّر التواصل واللغة: الفهم	من الولادة-11 شهرا	ج	80
		20-8	ج	81
		26-16	ج	82
	تطور التواصل واللغة: التكلّم	من الولادة-11 شهرا	ج، د	86-87
		20-8	ج، د	88-89
		26-16	ج	90
	براعم التنوّر اللغويّ: القراءة	من الولادة-11 شهرا	ج	128
		20-8	ج	129-130
		26-16	د	131-132

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
		50-30	د	135-136
	براعم التنوّر اللغويّ: الكتابة	50-30	د	141
	الاستكشاف والتعبير والإبداع: "لغات الطفل المئة"	26-16	ج	147
		36-22	ج	148
	الفهم الرياضي: الأعداد	26-16	ج	162
		22-36	ج	163-164
	فهم العالم: البيئة البشرية (الناس والمجتمع المحليّ)	من الولادة-11 شهرا	د	176
		20-8	د	177
		26-16	د	178
		36-22	د	179
		50-30	د	180
	فهم العالم: الحي والجماد	50-30	ج	185
	فهم العالم: التكنولوجيا	20-8	ج	187

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
		26-16	د	188
الأناشيد والمحفوظات				
	التطوّر الجسدي: الحركة في الحيز، والمهارات الحسية-الحركية	26-16	د	27-28
		36-22	أ، د	29-31
	التطور العاطفي-الاجتماعي: تنظيم العواطف وضبطها، وتنظيم السلوك وضبطه	من الولادة-11 شهرا	أ، د	53
	التطور العاطفي-الاجتماعي: الوعي والثقة بالنفس	من الولادة-11 شهرا	د	60-63
		20-8	د	64-65
	تطور التواصل واللغة: الاصغاء والانتباه	من الولادة-11 شهر	أ، ج، د	74
		20-8	أ، د	75
		26-16	أ، ب، ج	76
		36-22	أ، ج، د	77
		50-30	أ، ب، ج، د	78-79
	تطور التواصل واللغة: الفهم	من الولادة-11 شهرا	د	80
		20-8	د	81
		50-30	أ	85
	تطور التواصل واللغة: التكلّم	من الولادة-11 شهرا	د	86-87
		20-8	ب	88-89
		26-16	ج	90
		36-22	د	91-92
		50-30	د	93-94
	براعم التنوّر اللغويّ: القراءة	من الولادة-11 شهرا	أ، ج، د	128
		20-8	أ، ب، ج	129-130
		26-16	أ، د	131-132
		36-22	أ، ب	133-134
		50-30	أ، ب، د	135-135

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	الاستكشاف والتعبير والإبداع: "لغات الطفل المئة"	20-8	أ، ب، ج	145-146
		26-16	ج	147
		36-22	أ	148
		50-30	أ	149
	الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطوير الخيال	50-30	أ	156-157
	الفهم الرياضي: الأعداد	من الولادة-11 شهرا	ج، د	160
		20-8	أ، ب، ج، د	161
		36-22	د	163-164
		50-30	ج	165-166
	فهم العالم: البيئة البشرية (الناس والمجتمع المحليّ)	20-8	د	177
		26-16	ج	178

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
النوم				
	التطور الجسدي: وعي الجسد والصحة والعافية والرفاهة	من الولادة-11 شهرا	أ، ج، د	36-37
		20-8	أ، ب، ج، د	48-49
		50-30	أ	42
	التطور العاطفي-الاجتماعي: تنظيم العواطف وضبطها وتنظيم السلوك وضبطه	من الولادة-11 شهرا	د	53
	التطور العاطفي-الاجتماعي: الوعي والثقة بالنفس	26-16	د	66-67
	تطور التواصل واللغة: الاصغاء والانتباه	من الولادة-11 شهرا	د	74
	تطور التواصل واللغة: الفهم	من الولادة-11 شهر	د	80
		20-8	د	81
	تطور التواصل واللغة: التكلّم	من الولادة-11 شهرا	د	86-87

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
		20-8	ج	88-89
	الفهم الرياضي: الأشكال والحيز والقياس	36-22	أ	170-171
التوسّط				
	التطوّر الجسدي: الحركة في الحيز والمهارات الحسيّة-الحركيّة	من الولادة-11 شهرا	ج	22-23
		20-8	د	24-26
		26-16	ج، د	27-28
		36-22	ج	29-31
		50-30	ج، د	32-35
	التطور الجسدي: وعي الجسد والصحة والعافية والرفاهة	26-16	ج	40
		36-22	ج	41
		50-30	ج، د	42
	التطور العاطفي-الاجتماعي: بناء العلاقات	من الولادة-11 شهرا	ج	46-47
		26-16	ج	50

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
		36-22	ج	51
		50-30	ج	52
	التطور العاطفي-الاجتماعي: تنظيم العواطف وضبطها وتنظيم السلوك وضبطه	20-8	ج، د	54-55
		26-16	ج	56
		50-30	ج	58-59
	التطور العاطفي-الاجتماعي: الوعي والثقة بالنفس	20-8	د	64-65
		26-16	ج، د	66-67
		36-22	ج، د	68-70
		50-30	ج	71
	تطور التواصل واللغة: الاصغاء والانتباه	من الولادة-11 شهرا	د	74
		20-8	ج	75
		26-16	ج، د	76
		36-22	ج، د	77

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
		50-30	ج، د	78-79
	تطور التواصل واللغة: الفهم	من الولادة-11 شهرا	ج	80
		26-16	ج	82
		36-22	ج، د	83-84
		50-30	ج	85
	تطور التواصل واللغة: التكلّم	من الولادة-11 شهرا	ج	86-87
		20-8	ج	88-89
		26-16	ج	90
		36-22	ج	91-92
	براعم التنوّر اللغويّ: القراءة	من الولادة-11 شهرا	ج	128
		20-8	ج، د	129-130
		26-16	ج	131-132
		36-22	ج	133-134
		50-30	ج، د	135-136

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	براعم التنوّر اللغويّ: الكتابة	من الولادة-11 شهرا	ج	137
		20-8	ج	138
		36-22	ج	140
	الاستكشاف والتعبير والإبداع: " لغات الطفل المئة“	20-8	د	145-146
		26-16	ج	147
		36-22	ج	148
		50-30	ج، د	149
	الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطور الخيال	من الولادة-11 شهرا	ج	150-151
		20-8	د	152-158
		26-16	د	154
	الفهم الرياضي: الأعداد	20-8	د	161
		26-16	ج	162
		36-22	ج	163-164
		50-30	ج	165-166

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
	الفهم الرياضي: الأشكال والحيز والقياس	من الولادة-11 شهرا	ج	167
		26-16	ج	169
		36-22	ج، د	170-171
	فهم العالم: البيئة البشرية (الناس والمجتمع المحليّ)	36-22	د	179
		50-30	ج	180
	فهم العالم: الحي والجماد	من الولادة-11 شهرا	ج	181
		20-8	ج	182
		26-16	ج	183
		36-22	ج	184
		50-30	ج	185
	فهم العالم: التكنولوجيا	من الولادة-11 شهرا	ج	186
		26-16	ج	188
		36-22	ج	189
		50-30	ج	190

الموضوع	اسم الجدول	نطاق الأعمار (بالأشهر)	العمود في الجدول	الصفحة في الكتاب
الحركة والموسيقى				
	التطوّر الجسدي: الحركة في الحيز والمهارات الحسية-الحركية	26-16	د	27-28
		36-22	أ، د	29-31
		50-30	ب، د	32-35
	تطور التواصل واللغة: الاصغاء والانتباه	20-8	أ	75
	الاستكشاف والتعبير والإبداع: "لغات الطفل المئة"	20-8	أ، ج	145-146
		26-16	أ	147
		36-22	ج	148
		50-30	أ	149
	الاستكشاف والتعبير والإبداع: تطوير الخيال	50-30	أ	156-157

طاقم كتابة فصول توسيع المعرفة التي تظهر في الباب الثاني:

د. نوعا ليؤور، راڤيت روزينفيلد-كرافت، ياعيل ليهمان-كارتيه، شيري سيماما- أريئيلي، ميخال كرمل-ترالوڤسكي، براخا كالزان، تمار إلباز، د. تسلي شوحاط، دڤورا چڤعون

[الباب الثاني]

الفصل الأوّل: الممارسة المتوافقة مع التطوُّر
(DAP – Developmentally Appropriate Practice)

الفصل الثاني: مبادئ بيداغوجيّة لتوجيه ممارسات التربية والرعاية في أُطُر الطفولة المبكّرة

الفصل الثالث: جَوْدة المسار التربويّ: جَوْدة السيرورة التربويّة: التوسُّط في التفاعل بين الكبار والصغار -موديل MISC

الفصل الرابع: الافتراق والتأقلم

الفصل الخامس: تَنظيم البيئة التّربويّة

الفصل السادس: البرنامج اليوميّ

الفصل السابع: الانتقالات

الفصل الثامن: تناوُل الطعام، والإطعام، والوجبات

الفصل التاسع: العلاقات الاجتماعيّة بين الأطفال الصغار

الفصل العاشر: اللّعب في مرحلة الطفولة المبكّرة

الفصل الحادي عشر: خوض تجربة استخدام الموادّ في مرحلة الطفولة المبكّرة

الفصل الثاني عشر: العلاقة بين المنزل والإطار التربويّ

الفصل الأوّل: الممارسة المتوافقة مع التطوُّر (DAP – Developmentally Appropriate Practice)

مبادئ توجيهيّة

في ثمانينيّات القرن العشرين، جرت صياغة ورقة مواقف تُعرِّف ما هي الممارَسة المتوافقة مع التطوُّر في سنّ الطفولة المبكّرة (Copple & Bredekamp ، 2009). هذا المستند هو ثمرة عمل مشترَك قام به العديد من كبار المهنيّين في مضمار سنّ الطفولة المبكّرة في الولايات المتّحدة، وهو بمثابة تلخيص للمعرفة التي تراكمت هناك في الدراسات والأبحاث التي أُجرِيَت عَبْر تاريخ التربية في مرحلة الطفولة المبكّرة. صِيغَ هذا المستند في أعقاب القلق المتزايد من أنّ طرائق العمل في أُطُر الطفولة المبكّرة لا تتوافق مع المعارف القائمة حول التطوُّر والتعلُّم في سنّ الطفولة المبكّرة. ووَفقًا لمؤلِّفي المستنَد والباحثين والمعلّمين، شدّدت المربّيات على نحوٍ مفرِط على التدريس الرسميّ وعلى إكساب مهارات علميّة بطريقة لا تتناسب مع خصائص الأطفال في مرحلة الطفولة المبكّرة ومع احتياجاتهم. في المقابل، تشير المعارف البحثيّة والنظريّة إلى أنّ التعلُّم الأهمّ للرُّضّع والأطفال الصغار يحصل خلال اللّعب وخوض تجارب نشطة، وبواسطة دعم الكبار.

هنالك ثلاثة مكوِّنات أساسيّة للتوافق التطوُّريّ

1. المعرفة بشأن تطوُّر الطفل: ما هي الخصائص العمْريّة؟ وما هي التجارب التي من شأنها أن تعزّز التعلُّم والتطوُّر على النحو الأفضل، في فئة عمريّة معيَّنة؟
2. المعرفة بشأن كلّ طفل كفرد قائم بذاته: ما هي قدرات الطفل الشخصيّة؟ ما هي مجالات اهتمامه؟ ما الذي يميّز شخصيّته؟ ما هي التجارب التي من شأنها أن تنهض بتطوُّره بالطريقة الأفضل بالنسبة له؟
3. المعرفة بشأن السياق العائليّ والثقافيّ للطفل: بالتطرُّق إلى القيم والتوقُّعات والأعراف التي تصوغ حياة الطفل، والمجتمع المحلّيّ الذي تنتمي إليه عائلته، ومن أجل توفير تعلُّم وتجارب تتواصل مع هذا السياق، وتكون ذات معنى، وتكنّ له الاحترام.

الفرضيّات الأساسيّة ذات المرجعيّة البحثيّة التي تتعلّق بتطوُّر وتعلُّم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكّرة

1. جميع مجالات التطوُّر والتعلُّم، والمجالات البدنيّة والاجتماعيّة والعاطفيّة والإدراكيّة، مُهِمّة ويرتبط بعضها ببعض. يؤثّر تطوُّر الأطفال وتعلُّمهم في مجال معيّن على ما يحصل في مجالات أخرى، ويتأثّر بها.
2. يحصل التطوُّر على نحوٍ متسلسل، حيث تنبني القدرات والمهارات والمعرفة اللاحقة على تلك التي اكتسبها الطفل قبل ذلك.
3. ثمّة فروق فرديّة في وتيرة تطوُّر الأطفال. وتيرة التطوُّر الشخصيّ في المجالات المختلفة لدى نفس الطفل ليست موحَّدة بالضرورة.
4. التطوُّر والتعلُّم هما محصِّلة للتفاعل الديناميّ والمتواصل، والنضج البيولوجيّ، والتجربة.
5. ثمّة آثار تراكميّة للتجارب المبكّرة على التطوُّر. هنالك فترات زمنيّة هي الأفضل لأنواع معيَّنة من التطوُّر والتعلُّم.
6. يتّخذ التطوُّر منحًى يتّسم بمزيد من التعقيد، والتنظيم الذاتيّ، وقدرات التمثيل (الإنابة)، والترميز.
7. يتطوّر الأطفال على النحو الأمثل عندما يكونون آمنين، ولديهم علاقات آمنة ومتساوقة مع بالغين تفاعليّين، وعندما تتاح لهم الفرص لإقامة علاقات إيجابيّة مع أقرانهم.

8. يحصل التطوُّر والتعلُّم في السياقات الاجتماعيّة والثقافيّة، ويتأثّران بها.
9. الأطفال هم متعلّمون نشطون، ويسعَوْن إلى فهم العالَم مِن حولهم، والتعلُّم بطرق متنوّعة. النطاق الواسع من طرق التدريس والتفاعل مؤثّر في دعم جميع أنواع تعلُّم الأطفال.
10. اللَّعب أداة مُهِمّة وذات مغزى في تطوير التنظيم والضبط الذاتيَيْن، وفي تطوير اللغة، والإدراك والمقدرة الاجتماعيّة.
11. تعزيز التطوُّر والتعلُّم يصبح ممكنًا عندما تتوافر للأطفال فرصة التدرُّب على قدرات جديدة مفعمة بالتحدّيات، على نحوٍ يتجاوز قدراتهم الحاليّة بقليل.
12. تجارب الأطفال تصوغ دوافعهم، وميولهم، وتصرُّفاتهم، ومواقفهم تجاه التعلُّم، نحو: المثابرة؛ المبادرة؛ المرونة. عوضًا عن ذلك، تؤثّر هذه التصرُّفات والميول على التعلُّم والتطوُّر.

مَصادر

Copple, C. & Bredekamp, S. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs.* Washington, D.C.: National Association for Education of Young Children.

الفصل الثاني: مبادئ بيداغوجيّة لتوجيه ممارسات التربية والرعاية في أُطُر الطفولة المبكّرة

مقدّمة

في إطار التربية والرعاية، المربّية هي شخصيّة مُهِمّة بالنسبة للرُّضّع والأطفال الصغار الذين تعتني بهم لساعات طويلة على مدار اليوم. يترتّب عن ذلك أنّ التفاعلات التي تحصل بينها وبين الأطفال تشكّل عاملًا ذا تأثير كبير على تطوُّرهم. ومن أجل دعم التطوُّر الأمثل للرُّضّع والأطفال الصغار، يُطلَب إلى المربّية أن تكون على دراية بطرق التعلُّم التي تميّز مرحلة الطفولة المبكّرة، بالبيداغوجيّة التي تُلاءَم لهم وتدعم تقدُّمهم.

في ما يلي صياغة لمبادئ بيداغوجيّة مركزيّة، بروح النهج الملائم للتطوُّر[2]، استنادًا إلى فكرة وجوب أن يلتزم البالغ بملاءَمة نفسه للأطفال (بقَدْر ما يمكّن الإطار الجماعيّ من هذا)، وذلك على العكس من المطلب الشائع أنّ على الأطفال أن يلائموا أنفسهم للإطار واحتياجاته. تُشكّل هذه المبادئ البيداغوجيّة خطوطًا توجيهيّة لعمل المربّيات في إطار التربية والرعاية، وتدعم تعلُّم وتطوُّر الرُّضّع والأطفال الصغار الذين يمكثون فيه.

مبادئ بيداغوجيّة مركزيّة

- **معاملة الرُّضّع والأطفال الصغار كمن لديهم رغبات ومشاعر وأفكار يَجْدر تقبُّلها واحترامها، والاندهاش منها:** في روتين العمل اليوميّ في إطار المجموعة، وبسبب أعباء العمل، قد تنشأ حالات يجري فيها التعامل مع الطفل بنوع من «التَّشْيِيء» (أي التعامل مع الإنسان وكأنّه مجرَّد شيء). من هذه الحالات -على سبيل المثال-مسح أنف الطفل دون سابق إنذار؛ حَمْل الطفل أو الرضيع من مكان إلى آخر دون التحدُّث معه لتهيئته للأمر، ومن غير تواصل معه بواسطة العينين. «التَّشْيِيء» سلوك لا يحترم الطفل كإنسان، وقد يدفع به إلى حالة من دوام التأهُّب في محيط يتعامل معه الطفلُ على أنّه غير متوقَّع، وقد يقوِّض شعوره بالأمان.
- **مربّية أساسيّة لكلّ رضيع أو طفل صغير:** المربّية الأساسيّة تشكّل «شخصيّة التعلُّق» بالنسبة للرضيع أو الطفل الصغير، وهي تعرف جيّدًا مزاج الطفل وتفضيلاته، وتتواصل باستمرار مع الأهل، وتحصل على معلومات عن الطفل من سائر المربّيات اللواتي يرافقنه في غيابها. يمكّن هذا المبدأ من تطبيق تفاعل نوعيّ مع الطفل وعائلته، ويوفّر استمراريّة وتساوقًا في الرعاية والتربية اللتَيْن يحصل عليهما.
- **التربية والرعاية في أُطُر الرُّضّع والأطفال الصغار فعلان مماثلان:** يتعلّم الرُّضّع والأطفال الصغار في كلّ لحظة معطاة عن العالَم مِن حولهم. في إطار التربية والرعاية، تُصادفنا العديد من الفرص لسيرورات تعليم وتعلُّم في الحالات اليوميّة ضمن الروتين اليوميّ، ولا يقتصر الأمر على الأنشطة التي تُعتبر «تربويّة»، بل كذلك في حالات «الرعاية». استغلال الفرص المتاحة من جانب المربّية للتفاعل مع تعلُّم للأطفال الرُّضّع والأطفال الصغار يعزّز عمليّات التعلُّم والتطوُّر.
- **نشاط في مجموعة صغيرة:** النشاط في مجموعة صغيرة يمكّن المربّيةَ من التعرُّف على إشارات الطفل واحتياجاته ومبادراته، والاستجابة لها شخصيًّا. الاستجابة المُراعية والحسّاسة لاحتياجات الرُّضّع والأطفال الصغار تُولِّد تفاعلات جيّدة معهم، وتدعم تطوير المهارات البدنيّة، واللغويّة، والعاطفية-الاجتماعيّة.
- **تَبَنّي توقُّعات ملاءَمة من الرُّضّع والأطفال الصغار:** يعتمد هذا المبدأ التربويّ على إلمام المربّية بخصائص الفئة العمْريّة التي ترعاها، وبالخصائص الفرديّة لكلّ طفل وطفلة في مجموعتها. في معظم الأحيان، سلوكيّات الرُّضّع والأطفال الصغار تميّز مرحلتهم التطوُّريّة، وأحيانًا -في مواقف معيّنة ومع بعض المحفّزات لا تتوافق هذه السلوكيّات مع توقُّعات المربّية منهم. على سبيل المثال، عند ممارسة نشاط باستخدام الطباشير الشمعيّة، من المتوقّع أن يميل الأطفال الصغار في التجارب الأولى إلى قلب سلّة الطباشير الشخصيّة بهدف الاستكشاف الحسّيّ -الحركيّ. يميّز هذا السلوك

2 راجعوا الباب الثاني، الفصل الأوّل: الممارسة المتوافقة مع التطوُّر (DAP).

الطريقة التي يتعلّم بها الرُّضّع والأطفال الصغار من الناحية التطوُّريّة. الإلمام بهذه الخاصّيّة التطوُّريّة يساعد المربّية على قبول السلوك واحتوائه، على الرغم من كونه «مخالفًا» لغرض النشاط مع الألوان.

- **التعامل مع كلّ نشاط من منظور تطوُّريّ متعدّد المجالات:** ليس ثمّة فصل حقيقيّ بين التطوُّر الحركيّ، والإدراكيّ، والتواصليّ، والاجتماعيّ، والعاطفيّ لدى الرُّضّع والأطفال الصغار. كلّ هذا يحصل في نفس الوقت وفي أيّ لحظة معطاة، ولذا من المهمّ تطوير الوعي بشأن إمكانيّات التعلُّم الشموليّ في أيّ موقف وحدث خلال يوم النشاط في الإطار التربويّ. على سبيل المثال: لا يسهم النشاط على المِزْلَقة («السحسيلة») في مجال التطوُّر الحركيّ فحسْب، بل يحمل كذلك في طيّاته فرصة تطوير المهارات الاجتماعيّة (الحاجة إلى الوقوف في الدَّوْر على سلّم المزلقة، وتشجيع صديق حزين) والإدراكيّة (من هو الأوّل في الدَّوْر، ومَن الأخير، وعَدّ المراحل في سلّم المزلقة).
- **توفير مكانة مركزيّة للّعب في تجربة الطفل ضمن الإطار التربويّ:** اللّعب هو الانشغال الأساسيّ للطفل في مرحلة الطفولة المبكّرة. اللّعب هو وسيلة مُهِمّة في مسار تطوُّر وتعلُّم الرُّضّع والأطفال الصغار، وبالتالي فهو يشكّل ركيزة في المنهاج التربويّ للأطفال الصغار.
- **التنويع في أصناف اللّعب:** التنويع في أصناف اللّعب المقدَّمة للأطفال الرُّضّع والأطفال الصغار يثير الاهتمام والفضول في النشاط، ويمكّن من الاستجابة للاحتياجات التطوُّريّة المختلفة والمتبدّلة لدى لأطفال.
- **تشخيص مبادرات الرُّضّع والأطفال الصغار والتواصل معها:** الرُّضّع والأطفال الصغار بطبيعتهم فضوليّون ونشطون ويبادرون -بدافعيّة داخليّة- إلى خوض التجارب بغية استكشاف البيئة المحيطة والتعلُّم عنها. تأمُّل سلوك الأطفال يشكّل أساس تشخيص مبادراتهم والاستجابة لها. تعلُّم الرضيع، الذي يحرّكه الفضول والدافع الداخليّ (وتتواصل معه المربّية)، هو التعلُّم الأكثر مناسَبةً والأكثر أهمّيّة بالنسبة له، سواء أكان ذاك في المحتوى أم في الرسالة العاطفيّة التي تنقلها إليه المربّية («أنا معك. أنت تستطيع. يجدر بك أن تواصل العمل»).
- **دعم اهتمام وانشغال الرُّضّع والأطفال الصغار خلال النشاط:** تُعَدّ المشاهَدة أداة مركزيّة بيد المربّية في عملها، وتقوم باستخدامها من أجل تشخيص ودعم مجالات اهتمام الرُّضّع والأطفال الصغار في أنشطتهم المختلفة خلال برنامج اليوم. تشخيص الاحتياجات الفرديّة لكلّ طفل وطفلة في المجموعة، من خلال المشاهَدة، يمكّن المربّية -على سبيل المثال- من الامتناع عن استبدال نشاط أو صندوق لَعب خُطِّط له مسبقًا إذا اكتشفت أنّ معظم الأطفال ما زالوا منغمسين في اللعبة، ويُظهِرون اهتمامًا متواصلًا بها؛ ومن الامتناع عن إيقاف نشاط تجريب الموادّ بينما لا يزال الأطفال منشغلين بها، على الرغم من أنّ الوقت المحدَّد قد حان للنشاط التالي؛ ومن مساعدة الطفل الذي فقد الاهتمام في النشاط الحاليّ على تجديد الاهتمام به أو بغيره من الأنشطة.
- **استغلال حالات معيَّنة للتعلُّم العابر (غير المخطَّط له) خلال الروتين اليوميّ:** بطبيعة الحال، خلال الروتين اليوميّ في إطار التربية والرعاية تتولّد حالات غير متوقَّعة تحمل في طيّاتها إجراء سيرورة تعلُّم للأطفال، لكونها (أي الحالات) مثيرة للفضول والاهتمام بما يحصل «هنا والآن». على الرغم من أهمّيّة التخطيط للأنشطة، الذي يوفّر للأطفال الرُّضّع والأطفال الصغار شعورًا بالأمان في الأحداث المتوقَّعة والروتينيّة خلال برنامج اليوم، حَرِيٌّ بالمربّية أن تكون متيقّظة ومنتبهة للفرص غير المتوقَّعة التي تصادفها وتصادف الأطفال من أجل التعلُّم المشترَك. من أمثلة ذلك: تفتُّح زهرة في أَصِيص («قُوّارة»)؛ سقوط عشّ عصافير عن الشجرة.
- **توسُّط المربّية -تعزيز سيرورات التعلُّم خلال التفاعل مع الرُّضّع والأطفال الصغار:** يتعلّم الرُّضّع والأطفال الصغار في أيّ لحظة معطاة خلال مكوثهم في إطار التربية والرعاية، سواء أكان ذاك من خلال الاستكشاف والتعلُّم الذاتيّ، أَمْ من خلال توسُّط شخص بالغ. يعرّف منهج التوسُّط[3] مكوِّنات سلوك عاطفيّة وإدراكيّة من قِبل الكبار، وهي مكوِّنات تُحدِّد جودة التفاعل في عمليّة التعلُّم التي تحصل فيه. ووَفْق منهجيّات تقدُّميّة، بما في ذلك نهج التوسُّط، يشكّل التعلُّم نتاجًا للشراكة، وللحفاظ على التوازن بين مبادرات الكبار ومبادرات الأطفال. في الإطار التربويّ، وأثناء التفاعل الفرديّ أو الجماعيّ، يُطلَب إلى المربّية، وإلى جانب مبادراتها، أن تفسح المجال لأفكار ومبادرات

3 راجعوا الباب الثاني، الفصل الثالث: جودة المسار التربوي: التوسّط في التفاعل بين الكبار والصغار- موديل MISC

لأطفال، وأن تكون مرنة، وأن تكيّف نفسها لحظة بلحظة مع البعد الديناميّ لعمليّة التعليم -التعلُّم.

- **التوازن بين الأنشطة التي تبادر إليها المربّية واللَّعب الحُرّ:** في الإطار التربويّ، يتجسّد التوازن في سياق حجم الأنشطة التي تخطّط لها وتبادر إليها المربّية خلال برنامج اليوم، والوقت المخصَّص للَّعب الحُرّ الذي يمكّن الرُّضّع والأطفال الصغار من التعبير عن مبادراتهم، وأفكارهم، ورغباتهم.
- **ملاءَمة نشاط يجري التخطيط له مسبقًا، ويضمّ نقل المحتوى، للرُّضّع والأطفال الصغار:** تجب ملاءَمة النشاط الذي تخطّط له المربّية (وهو نشاط ذو بداية ووسط ونهاية) لسِنّ أطفال المجموعة، وللخصائص الفرديّة لكلّ طفل فيها. يمكن تحقيق هذه الملاءَمة من خلال الإدراك أنّ انتباه الأطفال قصير، وأنّهم بحاجة إلى الحركة، وبالتالي من الواجب ملاءَمةُ مدّة النشاط لقدرات الانتباه لدى الأطفال ولاهتماماتهم، وإجراؤُه في مجموعة صغيرة وفي جلسة ليست بطويلة. في المقابل، من المهمّ أن يقدَّم نشاط بديل للأطفال الذين يحتاجون إلى ذلك. عند التخطيط للنشاط، من الضروريّ أن يلاءَم الموضوع والمحتوى الذي يقدَّم للرُّضّع والأطفال الصغار مع قدرتهم على الفهم. على سبيل المثال، درجت العادة في الأُطُر التربويّة على إحياء الأعياد والمناسبات وأعياد الميلاد كجزء من عمليّات التنشئة الاجتماعيّة للأطفال. من المهمّ أن نتذكّر أنّ الأطفال الصغار جدًّا لا تتوافر لديهم القدرة على فهم معنى هذه المناسبات وأسباب إحيائها، وبالتالي يوصى بالتركيز على الرموز التي يمكن تجسيدها بطريقة ملموسة: الأناشيد والمأكولات، ولوازم اللَّعب، والقصص القصيرة غير المعقَّدة.
- **التوجيه والإرشاد في إكساب العادات: يستطيع الرُّضّع والأطفال الصغار تعلُّم العادات تدريجيًّا بالتلاؤم مع أعمارهم. الغرض من إكساب العادات هو تعزيزُ الاستقلاليّة (على سبيل المثال:** ارتداء الملابس وتناول الطعام على نحوٍ مستقلّ)، وتعلُّمُ قواعد السلوك المقبولة في المجتمع (على سبيل المثال: جمع الألعاب في الصندوق في نهاية النشاط، ورمي النفايات في سلّة المهملات). إطار المجموعة هو صورة مصغَّرة للحياة في مجتمع محلّيّ، بحيث يكون كلّ عضو من أعضائه شريكًا له دَوْر. يتعلّم الرُّضّع والأطفال الصغار هذه الأدوار وما يصاحبها من أفعال تحت إشراف وإرشاد المربّية. يتباين الأطفال في قدرتهم على التعلُّم والانضباط الذاتيّ، ولذا يختلفون كذلك من حيث قدراتهم على تعلُّم العادات وتذويتها. ثمّة أهمّيّة لأن تلائم المربّية توقُّعاتها مع نطاق قدرات الأطفال الذين ترعاهم في كلّ ما يتعلّق بأخذ الأدوار. هذا النطاق يتراوح بين "أستطيع"، وَ "أجد صعوبة"، وَ "سأحاول"، وَ "أريد، ولا أستطيع"، وَ "أحتاج إلى مساعدة". طريقة توجيهها في عمليّة إكساب العادات واكتسابها من قِبل الأطفال ستقودهم تدريجيًّا إلى الاستقلاليّة، والتحكُّم بالقدرة، والشعور بالشراكة في العمل.

الفصل الثالث: جَوْدة المسار التربويّ: التوسُّط في التفاعل بين الكبار والصغار -موديل MISC

مقدّمة

يتّفق الباحثون ومقدِّمو الرعاية والمربّون على أهمّيّة العلاقات التي تُنسَج بين الأطفالِ الذين في مرحلة الطفولة المبكّرة والكبارِ المهمّين في محيطهم: الأهل، والأقارب، ومقدّمي الرعاية والمربّين في الأُطُر التربويّة (Klein, 2008; קליין, וסובלמן-רוזנטל, 2010). تحمل هذه العلاقات تأثيرًا كبيرًا على مسار النموّ والتطوُّر العاطفيّ والاجتماعيّ والإدراكيّ عند الأطفال، وعلى الطريقة التي يندمجون بها في المجتمع.

من بين العديد من العوامل التي تؤثّر على نموّ الأطفال منذ ولادتهم، تبيَّنَ أنّ جَوْدة علاقة الرضيع /الطفل الصغير مع شخص بالغ مهمّ هي الأكثر تأثيرًا على النموّ والتطوُّر. تُظهِر الدراسات في مجال الإدراك العصبيّ أنّ أنماط سلوك الطفل لا تتغيّر فقط نتيجة لتفاعله مع شخص آخر (باللمس؛ بالكلام؛ بالابتسامة)، بل تحصل كذلك تغييرات مادّيّة في بنْية دماغ الطفل (Levy&Feldman، 2020 ؛ 2019).

أهمّيّة التوسُّط: المربّية -الرضيع والطفل الصغير

بتت العديد من الدراسات أنّ ثمّة علاقة بين حسّاسيّة الشخص البالغ واستجابته لاحتياجات الطفل ومؤشّرات تطوُّر الطفل، وتبيَّنَ أنّ التعامل الدافئ، وتشجيع الرضيع والطفل الصغير على استكشاف البيئة المحيطة، يرتبطان بالتطوُّر السليم عاطفيًّا واجتماعيًّا وإدراكيًّا (Clark-Stewart, Vandersstoep, & Killian, 1979; بيتيت، بيتس، ودودج، 1997; كوان وكوان، 1999). الشخص البالغ المهمّ بالنسبة للطفل، هذا الذي يضع قدرات الطفل نصْب عينيه، ويعرف ما هي المرحلة التطوُّريّة التي يجتازها هذا الطفل، قد يكون له تأثير إيجابيّ جدًّا على تصوُّره الذاتيّ، وعلى قدرته على تطوير علاقات اجتماعيّة إيجابيّة مع أصدقائه ومعلِّميه، وعلى تكيُّفه مع البيئات الاجتماعيّة والتربويّة المختلفة، وعلى تحقيق إنجازات دراسيّة. تبيَّنَ كذلك أنّ العلاقة الوثيقة والداعمة بين شخص بالغ وطفل (مربّية -طفل؛ مقدِّمة رعاية -رضيع) قد تكون بمثابة عامل واقٍ، وتُشكِّل كابحًا مؤقّتًا لعوامل الخطر (קליין, וסובלמן-רוזנטל, 2010). يتعلّم الرُّضّع والأطفال الصغار من خلال التجريب المباشر لمحيطهم عندما يرَوْن، ويسمعون، ويشعرون، ويتذوّقون، ويشمّون. ومع ذلك، على الرغم من الأهمّيّة الكبيرة لهذه التجارب، هي ليست كافية لشرح تبايُن التطوُّر الإدراكيّ في صفوف الأطفال الصغار. من أجل تحقيق أداء ذهنيّ بمستوًى عالٍ، يحتاج الأطفال إلى التعلُّم من خلال شخصٍ بالغ يقوم بالتوسُّط بينهم وبين البيئة المحيطة، وينظّمها كي تتلاءم مع اهتمامهم ومع مستوى قدراتهم. التوسُّط هو عمليًّا سلوك تدريسيّ يعتمد على نيّة الشخص البالغ نقْلَ المعلومات أو الرسائل إلى الطفل، وتركيز انتباهه، وشرح وتفسير الروابط له، وإشراكه بتجارب شعوريّة، وتحفيزه على تطوير قِيَم وميول للنشاط، ومفاهيم حياتيّة، وأكثر من ذلك.

أحد العوامل الرئيسيّة التي تميّز عمليّة التوسُّط هو **الملاءَمة**. يعمل الشخص البالغ على نحوٍ واعٍ على ملاءَمة "المنهاج التربويّ" للطفل وقدراته، واهتماماته، ومستوى نشاطه، وحالة تيقُّظه، ونطاق إصغائه، وما إلى ذلك. تتميّز هذه الملاءَمة بالإصغاء المتبادل والحسّاسيّة والاستجابة، وبطول سلاسل التواصل بين الشركاء في التفاعل.

إنّ وعي الشخص البالغ لضرورة أن يتحقّق من الدرجة التي يناسب بها سلوكُه الطفلَ يزيد من الحسّاسيّة تجاه الطفل، ومن القدرة على قراءة رسائله اللفظيّة وغير اللفظيّة والاستجابة لها. في نهج التوسُّط للتعلُّم، يكون الطفل والبالغ شريكَيْن في التفاعل، لكن الشخص البالغ هو المسؤول عمّا يحصل فيه. من ناحية، يتمثّل دَوْره في المبادرة إلى تفاعلات ملاءَمة للطفل، والاستجابة لمبادرات الأطفال وتشجيعها، من ناحية أخرى. تكون عمليّة ملاءَمة قدرة الطفل واهتمامه مع الهدف التوسُّطيّ للشخص البالغ أكثر بساطة عندما يتوسّط الشخص البالغ كردّ فعل على مبادَرات الطفل.

تشير البيانات الإمبيريقيّة (أي تلك التي تمخّضت عن أبحاث ميدانيّة) (كلاين، 1984، 1991، 1996; كلاين، ويدر، وغرينسبان، 1987; Klein & Alony, 1993) ذات الأسس النظريّة (Feuerstein,1980; Klein, 1984, 1996, 2000) أنّ المكوّنات العاطفيّة والذهنيّة (التدريسيّة) في تفاعل البالغ -الطفل قد تؤثّر على تعزيز المرونة العقليّة لدى الطفل واستعداده للتعلُّم من تجاربه الجديدة.

بالمقارنة مع برامج التدخُّل المختلفة، المصمَّمة لتعزيز نموّ الأطفال الصغار، يتفرّد نموذج MISC الذي طوَّرَه كلاين (Klein، 1996) بأنّه يجمع بين التطرُّق إلى الخصائص الثقافيّة للطفل والبالغ الذي يعتني به، ومكوِّنات عاطفيّة وتدريسيّة، بغية تحقيق تفاعل ذي جودة عالية مع الطفل (Klein ، Shohet, & Givon, 2018). يساعد برنامج التدخُّل المرتكز على نموذج MISC مقدِّمي الرعاية للرُّضّع والأطفال (من أهل، ومربّين -مربّيات رياض الأطفال، ومعلّمين) على تشخيص وفهم السيرورات الاجتماعيّة والعاطفيّة وتلك التدريسيّة، التي يمكن بواسطتها الإسهام في تطوُّر الأطفال، والتأثير عليه، وتحسين جَوْدة التفاعل بينهم وبين الأطفال.

هدفان رئيسيّان لنموذج MISC

1. **هدف طويل الأجل: الطفل** More Intelligent and Sensitive Socially Competent-Child - **طفل أكثر ذكاء وحسّاسيّة:** مساعَدة الأطفال على تطوير نظام عاطفيّ مُعافًى، وقدرة عقليّة تمكّنهم من التأقلم بفاعليّة مع بيئتهم ومع التغيُّرات التي تحصل فيها، والتعلُّم من خلال خوض تجارب جديدة.
2. هدف قصير الأجل: البالغ - Mediational Intervention for Sensitizing Caregivers: تعزيز وعي وحسّاسيّة البالغ عند التفاعل مع الأطفال. يضمّ هذا التفاعل مكوّنَيْن اثنَيْن: المكوِّن العاطفيّ والمكوِّن الإدراكيّ.

ثلاثة أدوار رئيسيّة للبالغ في التفاعل

1. **إيصال رسائل أساسيّة إلى الطفل**

- **أنا أحبّك:** رسالة تَمنح الطفل شعورًا بأنّه محبوب، وتخلق قاعدة للتقييم الذاتيّ الإيجابيّ ("أنا مهمّ"؛ "أنا ذو قيمة").
- **أنا معك:** رسالة تَمنح الطفل شعورًا بالأمان. أنا الشخص البالغ هنا، وأشكّل لك قاعدةً آمنة. تستطيع التجرُّؤ، وخوض التجارب، والتقدُّم إلى الأمام، واللمس، والاستكشاف، والفحص، لأنّني هنا أراقبك. إذا سقطتَ فسأرفعك. إذا واجهت صعوبة فسأدعمك.
- **من مصلحتك أن تكون فعّالًا:** رسالة تتعلّق بالتشجيع على العمل. تستطيع العمل على تحقيق الأهداف، وستستفيد من ذلك. إذا تصرّفت، فسيحصل أمر مهمّ ترغبه ويثير اهتمامك في محيطك. يجدر بك أن تلمس، وتجذب، وتُصْدر صوتًا، وبعد ذلك سيتفاعل معك شخصٌ ما.

يحتاج الأطفال إلى هذه الرسائل الثلاث لفظيًّا وجسديًّا. وعي الكبار واستجابتهم لمبادرات الأطفال وسلوكهم قد يشجّعان (أو يقمعان) مواصَلة الأطفال لنشاطهم.

2. **خلق احتياجات واستعداد للتعلُّم**

- الحاجة إلى التركيز من أجل رؤية البيئة المحيطة والاستماع إليها، والإحساس بها بدقّة.
- الحاجة إلى البحث عن معنى في التجارب الجديدة.
- الحاجة إلى استكشاف البيئة خارج نطاق المعلومات التي تستوعبها الحواسّ، وإيجاد روابط بين التجارب والأمور المختلفة التي يجري تعلُّمها.
- الحاجة إلى معايشة تجارب تتكلّل بالنجاح، وفهم ما الذي يفضي إليها.
- الحاجة إلى التخطيط قبل الفعل، وملاءمة الفعل لمتطلّبات المَهَمّة (الوتيرة؛ القوّة؛ التوقيت).

3. **نقل سيناريوهات ثقافيّة**

- المعايير والقواعد والقوانين في المجتمع: ما المسموح به وما المحظور؟ ما هي الأمور المتعارَف عليها؟ وما هي الأمور غير المتعارَف عليها؟

وَفقًا لنموذج MISC، وكي يتولّد تفاعل ذو جودة عالية يعزِّز التعلُّمَ بين البالغين والطفل، من الضروريّ أن تجري ملاءمته (أي التفاعل) للطفل، وأن يكون ممتعًا ومتساوقًا. تُمكّن هذه الملاءمةُ الطفلَ من الاستفادة على نحوٍ كامل من كلّ تجربة، والاستفادة القصوى من إمكانيّات التعلُّم التي تقترن بها.

وعلى نحوِ ما ذُكِر أعلاه، يتطلّب التفاعل النوعيّ وَفقًا لهذا النموذج أخْذَ ثلاثة مكوِّنات رئيسيّة بعين الاعتبار: المكوِّنات الثقافيّة - البيئيّة؛ المكوِّنات العاطفيّة؛ المكوِّنات الإدراكيّة.

المكوِّنات الثقافيّة

تشمل المكوِّنات الثقافيّة تناولًا للقيم والتصوُّرات العامّة، والبيئة المعيشيّة، والمواقف حول تربية الأطفال. عندما ننظر إلى التفاعلات بين البالغين والأطفال، من المهمّ أن نفهم السياق الذي تُمارَس فيه، إذ ثمّة تأثير كبير لهذا السياق في كلّ ما يتعلّق بالبيئة المادّيّة، مثل البيئة المنزليّة، والإطار التربويّ، والبيئة المعيشيّة، وما إلى ذلك، في ما يتعلّق كذلك بالمفاهيم، مثل معتقدات وقيَم ومواقف البالغين الذين يتفاعلون مع الأطفال. وَفقًا لبعض النهوج الإيكولوجيّة في التربية، كنهج برونفنبرينر الإيكولوجيّ (1979) على سبيل المثال، هنالك تأثيرات متبادلة بين السياقات المختلفة التي ينمو فيها الطفل. فضلًا عن ذلك، ثمّة تأثير لبياناته المولودة (مزاجه -على سبيل المثال) على كيفيّة تفاعل البيئة معه (Bronfenbrener & Morris، 1998، in Klein ، 2000). الصيرورة الثقافيّة التي يعيش فيها الأهل والمربّون تحدّد نظرتهم إلى العالم، وقيمهم، وفلسفتهم التربويّة، وإدراكهم، وفهمهم لدَوْرهم. يمكن تشبيه الصيرورة الثقافيّة والتجربة الحياتيّة بالحُمولة التي توضع في حقيبة الظهر الكبيرة على ظهر الوالد أو المربّي، وَ "تُسحَب" منها تصوُّرات ومعتقدات تشكِّلُ أساس السلوك التوسُّطيّ، والموقف تجاه الطفل، والخيارات أثناء التفاعل معه. وَفقًا لموديل MISC، من المهمّ أن يتطرّق كلّ مسعى إلى تدخُّل تربويّ إلى عالم الأطفال الثقافيّ وإلى الخلفيّة الثقافيّة لمقدِّمي الرعاية، وهي الخلفيّة التي توجّه تفكيرهم ومواقفهم وسلوكهم. في إسرائيل، يمكث الأطفال في أُطُر التربية والرعاية خارج المنزل منذ سنّ مبكّرة، وعلى امتداد معظم ساعات يقظتهم. على ضوء ذلك، يمكن القول إنّ التأثير المحتمَل للشخصيّات التربويّة على نموّ الطفل كبير جدًّا. في دراسة أُجرِيَت في البلاد على امتداد فترة زمنيّة طويلة (עתירה، 2010)، تَبيَّنَ أنّ جودة التفاعل بين مقدِّم الرعاية والطفل تنبّأت بعد ثماني سنوات بالتأقلم الاجتماعيّ العاطفيّ للطفل ودرجة اندفاعيّته، أفضل من سلوك الأمّهات. وفي دراسات مختلفة فَحَصت العلاقةَ بين المربّية والطفل، تبيَّنَ أنّ تقييم المربّيات الإيجابيّ أو السلبيّ للأطفال وقدراتهم الدراسيّة أثّر على قدراتهم الدراسيّة بالتتالي؛ كانت هذه الآثار واضحة في المدرسة الإعداديّة أيضًا.

كلّ محاولة للتدخُّل التربويّ -الرعائيّ ينبغي أن تتضمّن تطرُّقًا إلى مجموعة من التأثيرات المتبادلة التي تترك بصماتها على الطفل: تطرُّقًا إلى العالم الثقافيّ للأسرة والبيئة التربويّة الواسعة للطفل -بما في ذلك المنزل، والإطار التربويّ، والبيئة المعيشيّة، والمجتمع المحليّ.

ثمّة أهمّيّة للتأكيد على أنّ التطوُّر العاطفيّ والتطوُّر الذهنيّ مترابطان ومتشابكان، ويؤثّر كلّ منهما في الآخر، وعليه فإنّ تناوُل مجال واحد دون الآخر لا يكفي إطلاقًا. وَفقًا لنموذج MISC، التفاعل النوعيّ هو ذاك الذي يحصل فيه ربط بين العاطفة والتفكير. وبالتالي، فإنّ أحد المفاهيم المركزيّة في هذا الموديل الذي طوّرته كلاين هو "لائحة عقليّة" (קליין, וסובלמן-רוזנטל, 2010)، وتجادل كلاين فيه بضرورة التأكُّد من أنّ الطفل يحصل على "لائحة عقليّة" مناسبة ومتوازنة أثناء تفاعلاته مع البالغين، من نفس المنطلق الذي نولي فيه أهمّيّة للحفاظ على نظام غذائيّ مناسب ومتوازن يتضمّن لائحة طعام تشمل جميع العناصر الغذائيّة. لذا، من الضروريّ أن تضمّ هذه القائمة مكوِّنات عاطفيّة وإدراكيّة تُنقَل إلى الطفل من خلال التفاعل معه، بواسطة سلوكيّات ورسائل لفظيّة وغير لفظيّة من جانب الشخص البالغ. لإدراك الإسهام الفريد لكلّ من هذه المكوِّنات، وَفقًا لموديل MISC، سنتناول كلّ واحد من هذه المكوّنات على حِدة كي نفهم إسهامه المتميّز.

المكوِّنات العاطفيّة

أبحاث كثيرة أُجرِيَت بشأن موضوع التعلُّق، وكُتِب عنه الكثير، وثمّة إجماع واسع في صفوف الباحثين والمهنيّين في مجال التطوُّر في مرحلة الطفولة المبكّرة على أنّ العلاقة المباشرة العميقة بين الطفل والبالغ الذي يعتني به هي أساس كلّ تطوُّر بشريّ. أساس التعلُّق الأمثل يكمُن في العواطف التي تنشأ بين الشخص البالغ والطفل، وفي الطريقة التي يستطيع فيها الشخص البالغ الاستجابة لاحتياجات الطفل في مجال الأمان (Newton، 2011). العواطف وطرق التعبير عنها تشكِّلُ أساس التفاعل النوعيّ، وتؤثّر تأثيرًا بالغًا على مسار نموّ الطفل وعلى دماغه. ومع ذلك، وكي نفهم تمامًا كيف يبدو "الدفء والحبّ" (وهو تعبير شائع الاستخدام)، ثمّة حاجة إلى التعمُّق فيه وتأمُّله عن كثب.

وَفقًا لموديل MISC، تسهم مكوِّناتُ التفاعل العاطفيّةُ التي عُرِّفت بأنّها **"أبجديّة الحبّ"** (קליין, וסובלמן-רוזנטל, 2010) في التطوُّر الأمثل، وتشمل السلوكيّات التالية:

1. **الاتّصال البصَريّ:** النظر في العينين. هذا عنصر أساسيّ آخر لأيّ تفاعل شخصيّ عالي الجودة يَحْدث بين شخصَيْن (أو أكثر) يتواصلان في ما بينهما. وقد درجت العادة على التعامل مع هذا الأمر على أنّه طريقة اتّصال مُهِمّة، وغير لفظيّة.
2. **المواءَمة الزمنيّة:** الحسّاسيّة تجاه إشارات الطفل والاستجابة لها، وتشخيص مبادرة الطفل والاستجابة لها في التوقيت الملائم.
3. **القرب الجسديّ واللمس:** يعبّر هذان السلوكان الجسديّان عن جوّ عاطفيّ إيجابيّ وشعور حميم. اللمس مهمّ على نحوٍ خاصّ عندما يتعلّق الأمر بالأطفال: حمل الطفل ومداعبته يحفّز دماغه على إطلاق هرمونات مختلفة (كالدوپامين -على سبيل المثال) تُمكّنه من النموّ، وتسهم في تعزيز رفاهته.
4. **الابتسامة ومشارَكة الفرح والمتعة:** المشاعر الإيجابيّة هي أساس التعلُّم والتطوُّر الأمثل.
5. **سلاسل التواصل:** حِوار لفظيّ وغير لفظيّ بين الشريكَيْن في التفاعل، يأخذ كلّ منهما دَوْره من خلال التنسيق بينهما. يتطلّب هذا النوع من الحِوار حسّاسيّةً من جانب الشخص البالغ لإشارات الطفل، وردّ فعله تجاهه، وكأنّ ما يحصل بينهما يشبه الطابة تنتقل من طرف إلى آخر في لعبة كرة الطاولة.
6. **إصدار الأصوات وَ/أو التحدُّث:** يطوِّر الأطفال مهارات اللغة والتواصل منذ الولادة، من خلال التجارب مع بيئتهم الاجتماعيّة. التحدُّث إلى الأطفال والتحاور معهم يؤثّر على نموّهم العاطفيّ والذهنيّ، وعلى إحساسهم بالـ "أنا".
7. **التعاطف:** القدرة على تشخيص حالة الطفل النفسيّة: الحسّاسيّة والاهتمام والاكتراث بضائقة الطفل وفهمه وتقبُّله دون إصدار أحكام تقييميّة.

حدّدت الپـروفيسورة كلاين أنّ المكوِّنات المذكورة أعلاه هي «أبجديّة الحبّ». هذه، بعضها أو كلّها (وَفق السياق والثقافة السائدة)، تشير إلى وجود رابط عاطفيّ إيجابيّ بين البالغ والطفل، وتفتح الباب أمام التعلُّم، لكن كي يحصل ذلك من الضروريّ أن يكون هنالك اهتمام مشترَك، ونزعة تبادليّة، وانخراط متبادل في التفاعل الذي يحصل بين البالغ والطفل.

المكوِّنات الإدراكية-الذهنية (التدريسيّة)

يشمل الدعم العمليّات الأساسيّة التي تتمثّل عناصرها الرئيسيّة الخمسة في: المَحْوَرة؛ المعنى والإثارة؛ التشجيع ومنح الشعور بالمقدرة؛ التوسيع والتفصيل؛ تنظيم السلوك. سنقوم في ما يلي بإدراج كلّ عنصر على حِدة.

1. **المَحْوَرَة (النيّة والتبادليّة):** مسعى الشخص البالغ إلى مَحْوَرة انتباه الطفل في محفِّز استثنائيّ في محيطه. المَحْوَرة هي عمليّة واعية ونشطة تتولّد من وعي الشخص البالغ بضرورة القيام بإجراءات معيّنة لضمان تمكُّن الطفل من رؤية وسماع وتشمُّم أمور في البيئة المحيطة، وهي الأمور التي يريد تقديمها له بطريقة ملاءَمة له.

   كيف يجري التعبير عن الأمر في التفاعل بين المربّية والأطفال؟ تُمَحْور المربّية الأطفال في النشاط من خلال تضخيم الصوت، وإخفات الصوت، وإبطال مفعول المحفِّزات غير ذات الصلة، والتأكيد على المحفِّزات ذات الصلة، والتصفيق، والتوجُّه كلاميًّا للأطفال. على سبيل المثال: تضع المربّية أثناء النشاط عدّة مكعّبات لعب أمام الطفل الذي يجلس بجانبها، واحدًا فوق آخر، في بيئة خالية من المحفِّزات الأخرى، بينما تلفت انتباهه إلى المحفِّز الجديد من خلال الإشارة وَ/أو استخدام الكلام، نحو: "انظر ماذا أحضرت لك"... على هذا النحو تُمَحْورُهُ في النشاط المقترَح. بعد عمليّة المَحْوَرة هذه، يمدّ الطفل يده ويحمل أحد المكعّبات.

2. **المعنى:** وصف لفظيّ (بما في ذلك التسمية) للمحفِّزات وَ/أو التعبير العاطفيّ من جانب الشخص البالغ في ما يتعلّق بالظواهر والأحداث والأشخاص والأحاسيس.

   كيف يجري التعبير عن الأمر في التفاعل بين المربّية والأطفال؟ تعبّر المربّية عن مشاعرها تجاه الأطفال، أو تجاه الأشياء والظواهر والأحداث، من خلال تعبيرات الوجه والإيماءات ونبرة الكلام وغير ذلك. تعطي الأغراض أسماء، وتصف الإجراءات والظواهر والعواطف. على سبيل المثال: طفل صغير يجلس في صندوق الرمل ورجلاه ممدودتان إلى الأمام. يأخذ الرمل في يده ويرشّه على ركبتَيْه. يكرّر العمليّة عدّة مرّات. تقول المربّية الجالسة بجانبه: "أنت تغطّي قدمك بالرمل. الرمل بارد! هل شعرت أنّ الرمل كان رطبًا بعض الشيء؟"

3. **التوسيع والتفصيل:** وصف لفظيّ يساعد الأطفال على توسيع وعيهم الذهنيّ إلى ما هو أبعد ممّا يحدث "هنا والآن".

   كيف يجري التعبير عن الأمر في التفاعل بين المربّية والأطفال؟ تربط المربّية أجزاء من النشاط بالتجارب السابقة، وتربط بين إجابات الأطفال. يربط الأطفال أجزاء من النشاط بالتجارب السابقة؛ تربط المربّية النشاط بجوانب إضافيّة لتلك التي خطّطت لها مسبقًا. على سبيل المثال: أثناء الوجبة، يشير الطفل الصغير إلى الطبق ويقول: "بندورة". فتقول المربّية: "هذا صحيح، نحن نأكل بندورة. البندورة حمراء". تحمل المربّية الفلفل الأحمر في يدها وتقول: "نحن أيضا نأكل الفلفل الأحمر. ماذا هنالك أحمر اللون أيضًا؟"

4. **التشجيع ومنح الإحساس بالمقدرة:** تمنح المربّية الطفل (الأطفال) تعزيزات مصحوبة بتفسيرات للأمر الذي قُدِّم التعزيز بسببه.

   كيف يجري التعبير عن الأمر في التفاعل بين المربّية والأطفال؟ تعبّر المربّية عن رضاها وتمنح التعزيز لمبادرات الطفل (الأطفال)، أو عمل الطفل، أو الإجابة، أو الفكرة، أو السلوك، وترفقه بشرح حول سبب التعزيز (على إجابة صحيحة؛ على جهد؛ على فكرة أصليّة). على سبيل المثال: أثناء الإطعام، تتمكّن الطفلة لأوّل مرّة من وضع الطعام في فمها بمساعدة الملعقة الصغيرة، فتقول المربّية التي تطعمها: "يا لَلروعة! لقد تمكّنت من تناول الطعام باستخدام الملعقة الصغيرة!"

5. **ضبط وتنظيم السلوك:** اقتراح (مصحوب أحيانًا بعرض توضيحيّ) بشأن كيفيّة ملاءَمة طريقة العمل للـمَهَمّة المطلوبة.

كيف يجري التعبير عن الأمر في التفاعل بين المربّية والأطفال؟ تقوم المربّية بملاءَمة صعوبة الـمَهَمّة مع قدرات الأطفال؛ ترافق أنشطة الأطفال عند أداء الـمَهَمّة، مع التشديد على الحاجة إلى التخطيط وإلى جمع البيانات بدقّة؛ تساعد في تنظيم مراحل الـمَهَمّة (هذا أوّلًا، ثمّ ذاك). على سبيل المثال: يحاول طفل صغير تسلُّق سلّم في الساحة وهو يحمل ملعقة في يده. تقترب منه المربّية وتقول: "إذا وضعت الملعقة جانبًا، فستكون يدك حرّة للإمساك بالسلّم، وبالتالي ستتمكن من التسلُّق".

ملخّص القول أنّ جودة علاقة الأطفال مع البالغين المهمّين في بيئتهم تؤثّر على نموّ الأطفال. نموذج MISC -الذي يجمع بين العناصر الثقافيّة والعاطفيّة والتربويّة- يمكّن مقدّمي الرعاية من تطوير وعيهم حول أنماط تفاعلهم مع الأطفال وتحسين جودة العلاقة معهم، وبالتالي الإسهام في تطوُّرهم العاطفيّ، والاجتماعيّ، والإدراكيّ، والتأثير عليه. ويؤثّر هذا الإسهام على تحصيل الأطفال الدراسيّ، وعلى علاقاتهم المستقبليّة مع أقرانهم وغيرهم من البالغين، وعلى قدراتهم على التكيُّف بعامّة، وعلى التكيُّف مع الأُطُر التربويّة على وجه الخصوص.

«ملائم»؛ «من المفضل»؛ «طبيعيّ»

هنالك ثلاثة معايير أساسيّة لتقييم جودة النشاط، واختيار المحفِّزات الملاءَمة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكّرة:

ملائم: يشير هذا المعيار إلى الدرجة التي يكون فيها الحافز (أو النشاط المقدَّم للطفل) مهمًّا وملاءَمًا من الناحية التطوُّريّة والشخصيّة مع سنّ الطفل واحتياجاته وخصائصه الشخصيّة. من الضروريّ أن تجري ملاءَمة الحافز لقدرة الطفل وإمكاناته التعلُّميّة، بحيث لا يَكون معقَّدًا جدًّا -كي لا يحبطه-، ولا سهلًا جدًّا -كي يضع تحدّيات أمامه-.

من المفضّل: يشير هذا المعيار إلى خاصّيّة مُهِمّة للحافز المقدَّم للطفل: البعد التفاعليّ في الحافز. كي يهتمّ الأطفال الذين في سنّ الطفولة المبكّرة بالنشاط مع الحافز، من المهمّ أن يتمكّنوا من الحصول على استجابة فوريّة منه، ولذا من الحريّ اختيار حافز يحصل منه الطفل على نتيجةٍ ما بعد أن يقوم بفعل معيَّن. على سبيل المثال: إذا ضغط الطفل على مفتاح معيَّن في اللعبة، فسوف يقفز أو «يخشخش» غرض ما؛ إذا قشّر موزة يمكنه تناولها.

طبيعيّ: يشير هذا المعيار إلى بُعدَيْن هما:

1. فعل طبيعيّ يُمْليه جوهر الحافز. على سبيل المثال: كرة -من الطبيعيّ أن يطلب الأطفال تنطيطها أو دحرجتها أو ركلها-؛ جرس -من الطبيعيّ أن يهزّه الطفل أو يخرخشه.
2. فعل طبيعيّ تُمْليه مرحلة النموّ التي يجتازها الطفل. على سبيل المثال: من الطبيعيّ أن يقوم الأطفال في سنّ ستّة أشهر بإدخال الأشياء في أفواههم. سيختار الوسيط الجيّد أغراضًا قد تُثري تجربة الطفل التعلُّميّة من خلال التواصل مع ما هو طبيعيّ أن يقوم به الطفل من الناحية التطوُّريّة. على سبيل المثال: ستختار مقدِّمة الرعاية محفِّزات وتوفِّر للطفل تجارب تُمكّنه من التعرُّف على العالَم بطريقة طبيعيّة بالنسبة

له، من خلال الاستكشاف الفمويّ، نحو: ألعاب ذات ملمس متعدّد يمكن وضعها في الفم؛ طعام بنكهات مختلفة. من الطبيعيّ كذلك أن ينقر الرُّضّع والأطفال الصغار في مرحلة الاستكشاف الحركيّ على الأشياء كجزء من استكشاف العالَم. لذا، يمكنك تقديم أشياء تُصْدر أصواتًا عند النقر عليها.

مَصادر

ניוטון, ר"פ. (2011). *קשר ההתקשרות - לגדל ילד בטוח בעל תחושת ערך עצמי בעזרת תאוריית ההתקשרות* (ד. שריג, תרגום). אח.

עתירה, ג'. (2010). *איכות האינטראקציה פעוט־מבוגר בבית ובמעון בהקשר להתנהגות חברתית רגשית וליחסי הורה־ילד בגיל ביה"ס*. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן.

קליין, פ"ש. (2008). מאפייני האינטראקציה החינוכית התיווכית והשפעותיהם על ילדים בגיל הרך. בתוך פ"ש קליין וי' יבלון. (עורכים). (2008), *ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך*. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

קליין, פ"ש, וסובלמן־רוזנטל, ו'. (2010). *ביחד ולבד. שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות לגיל הרך* (עמ' 30-56). רכס.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1028). Wiley.

Clark–Stewart, K. A., Vandersstoep, L. P., & Killian, G. A. (1979). Analysis and replication of mother–child relations at two years of age. *Child Development, 50* (3), 777-793.

Cowan, C. P., & Cowan, P. A. (1999). Becoming a parent. In A. S. Skolnick, & J. H. Skolnick (Eds.), *Family in transition* (10th ed., pp. 189-201). Addison, Wesley, Longman.

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: Redevelopment of cognitive functions of retarded performers.* University Park Press.

Klein, P.S. (1984). Behavior of Israeli mothers toward infants in relation to infants' perceived temperament. *Child Development*, 55, 1212-1218.

Klein, P. S. (1991). Improving the quality of parental interaction with very low birth weight children: A longitudinal study using a mediated learning experience model. *Infant Mental Health Journal*, 12 (4), 321-337.

Klein, P. S. (1996). *Early intervention: Cross–cultural experiences with a mediational approach.* Garland.

Klein, P.S. (2000). A developmental mediation approach to early intervention: Mediational intervention for sensitizing caregivers (MISC). *Educational and Child Psychology*, 17(3), 19-31.

Klein, P. S., & Alony, S. (1993). Immediate and sustained effects of maternal mediation behaviors in infancy. *Journal of Early Intervention*, 71 (2), 177-193.

Klein, P. S., Shohet, C., & Givon D. (2018). A mediational intervention for sensitizing caregivers (MISC): A cross–cultural early intervention. In A. Abubakar, & F. Van de Vijver. (Eds.), *Handbook of applied developmental science in Sub–Saharan Africa.* Springer.

Klein, P. S., Weider, S., & Greenspan, S. I. (1987). A theoretical overview and empirical study of mediated learning experience: Prediction of pre–school performance from mother–infant interaction patterns. *Infant Mental Health Journal*, 8 (2), 110-129.

Levy, J., & Feldman, R. (2019). Synchronous interactions foster empathy. *Journal of Experimental Neuroscience*, 13, 1-2.

Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven–year longitudinal study. *Child Development*, 68(5), 908-923.

Siegel, D. J. (2020) *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are.* Guilford Publications.

الفصل الرابع: الافتراق والتأقلم

مقدّمة

اختيار العديد من الأهالي تقاسُمَ رعاية أطفالهم وتربيتهم مع إطار خارج-بيتيّ (كمركز الرعاية النهاريّة أو الحضانة -على سبيل المثال) يخلق حالات افتراق يوميّة بين الوالد والطفل في بداية اليوم، وحالات افتراق عن الإطار في نهاية اليوم.

افتراق الأطفال لأوّل مرّة عن والديهم والانتقال إلى الإطار الجديد هو انتقال من حيّز مألوف إلى حيّز غير مألوف يلتقون فيه لأوّل مرّة ببالغين وأطفال غير مألوفين، وسيقضون معهم جزءًا كبيرًا من ساعات يقظتهم.

الافتراقُ اليوميّ عن الأهل، والوضعُ الذي يحتّم على الطفل التواصل مع العديد من مقدّمي الرعاية في الإطار الجديد، قد يشكّلان مَصْدرًا للتوتُّر والضغوط في صفوف الأطفال ووالديهم، ولا سيّما إذا كانت هذه هي المرّة الأولى التي يتقاسم فيها الوالدان رعاية طفلهما مع إطار خارج المنزل. وتثبت الأدلّة البحثيّة أنّ التوتُّر والضغط اللذَيْن يعايشهما الأطفال خلال عمليّة الافتراق والتأقلم مع الإطار الجديد يرافقهما ارتفاع في هرمون الكورتيزول (وهو هرمون يُفرَز في المواقف العصيبة) في دمهم (Watamura et al., 2003). وتبيّن أنّ مستويات الكورتيزول في دمهم قد ارتبطت بسلوكيّات مثل البكاء والالتصاق بشخص بالغ، وغيرهما من مظاهر الحزن والأرق (Ahnert et al., 2004)، وذلك خلال مرحلة تأقلم الطفل الأولى مع الإطار الجديد خارج المنزل.

توفّر الأدبيّات البحثيّة معلومات وفيرة حول افتراق الرُّضّع والأطفال الصغار وتأقلمهم مع إطار جديد خلال مرحلة الطفولة المبكّرة. تركّز هذه الأبحاث -في أساس ما تركّز- على تأثير الافتراق على الأهل وعلى الأطفال. ومع ذلك، ثمّة أبحاث قليلة نسبيًّا بشأن المكوِّنات المتفرّدة التي تميّز عمليّة الافتراق اليوميّة للطفل عن والدَيْه، ولذا قد تساعد نظريّتان اثنتان في تعميق فهم الاحتياجات المتفرّدة للأطفال والأهل والمهنيّين أثناء سيرورة الانتقال إلى إطار خارج-بيتيّ: نظريّة التعلُّق، ونظريّة الأنظمة الإيكولوجيّة.

نظريّة التعلُّق

يشير مصطلح "التعلُّق" إلى الرباط العاطفيّ العميق الذي يشعر به الطفل تجاه أشخاص متميّزين في حياته. هذا الرابط يجلب له المتعة والفرح عندما يكون قريبًا من شخصيّة التعلُّق ويتفاعل معها، وفي حالات التوتُّر والقلق يشعر بالهدوء والراحة من قربها. يأتي الأطفال إلى هذا العالم حاملين معهم نظامًا من العلامات الاجتماعيّة (الابتسام؛ التمتمة؛ الإمساك بقبضة اليد؛ البكاء). هذه العلامات تشجّع الوالد/ة على الاقتراب من الطفل والتواصل معه والعناية به. مكوث الوالد/ة في محيط الطفل يضمن له الحصول على التغذية، والرعاية، والانكشاف على المحفّزات، والمودّة، وكلّ ما هو ضروريّ للنموّ والتطوُّر الصحّيَّيْن. تطوُّر التعلُّق عند الرُّضّع هو سيرورة عاطفيّة وإدراكيّة طويلة الأمد تشمل تغييرات هيكليّة في دماغ الطفل. وكلّما نما الطفل اكتسب مزيدًا من السلوكيّات (كالحَبْو والمشي والتكلُّم -على سبيل المثال) التي تسهّل علاقته مع الوالد.

دَوْر الشخص البالغ في نظام التعلُّق يتمثّل في ضمان حماية الطفل وتزويده بالاحتياجات الفسيولوجيّة، وفي أن يشكّل كذلك "قاعدةً آمنة" يستطيع الخروج منها واستكشاف البيئة المحيطة باهتمام، والاهتمام بأمور أخرى وبأشخاص آخرين. وَفقًا لِـ Bowlby (1979)، الطفل الذي يستجيب مقدّمو الرعاية لاحتياجاته يستخدم هؤلاء "قاعدةً آمنةً"، وسيطوّر هذا الطفل اعتقادًا بأنّه يملك قدرة التأثير على البيئة المحيطة، والتعامل مع المواقف الصعبة، وتَلَقّي الرعاية من الآخرين كلّما احتاج إليها. الطفل الذي يثق بأنّ من يقوم بدَوْر شخصيّة تعلُّقه سيكون متاحًا، وأنّه سيستجيب على نحوٍ إيجابيّ عندما يحتاج إليه، هذا الطفل يميل إلى عدم الردّ بخوف وقلق متواصلَيْن في حالات الافتراق عنها، وسيقوم بتطوير علاقة إيجابيّة مع مقدِّم رعاية آخر.

المربيّة في الإطار التربويّ تشكّل هي كذلك شخصيّة تعلُّق للطفل، وقد تَبيَّنَ أنّ مسار بناء

التعلُّق مع المربّية يشبه المسار الذي يحصل مع الأمّ (Howes & Spieker، 2008)، كما تَبيَّنَ أيضًا أنّ الأطفال الذين مكثوا في إطار تربية ورعاية عالي الجودة يميلون إلى التواصل بأمان مع مقدِّمي الرعاية، مقارَنةً بالأطفال الذين مكثوا في إطارٍ ذي نوعيّة رديئة، حيث يميل هؤلاء إلى تعلُّق مَشُوب بالخوف، أو بالتذبذب. أظهرت مراجعة العديد من الدراسات في هذا المجال أنّ حسّاسيّة المربّية لمجموعة الأطفال بأكملها تنبّأت بجودة التعلُّق الثنائيّ بين المربّية وكلّ واحد من أطفال المجموعة (Ahnert et al.، 2006).

نظريّة الأنظمة الإيكولوجيّة

بالإضافة إلى مراجعة جَوْدة تعلُّق الأطفال داخل إطار التربية والرعاية بمقدِّمي الرعاية، يؤكّد الباحثون في مجال تنمية الطفل ضرورة مراجعة تطوُّر الأطفال في السياق الاجتماعيّ الثقافيّ الواسع الذي ينشأون فيه. وَفقًا للنظريّة الإيكولوجيّة -البنيويّة (Bronfenbrenner & Morris، 1998)، يتطوّر الطفل في بيئة هي في الواقع شبكة من الأنظمة المترابطة والمتعلّق بعضُها ببعض. يمكث الطفل (بخصائصه الشخصيّة وقدراته التطوُّريّة الشخصيّة الكامنة) داخل بيئته المباشرة المحاطة بأنظمة اجتماعيّة أوسع، ويحصل تطوُّره داخل سياقات مختلفة تتوافر فيها تفاعلات متبادلة بين الطفل وبيئته المباشرة (الأهل؛ المعلّمين؛ الأشقّاء؛ الأجداد؛ الأُسْرة الموسّعة)، وتتأثّر هذه الأخيرة بالأنظمة المحيطة بها. سيتأثّر الأطفال ذوو الخصائص المختلفة على نحوٍ مختلف بهذه الأنظمة، وسوف يؤثّرون عليها هم بأنفسهم.

تشمل عمليّة الافتراق اليوميّ للطفل عن والدَيْه عددًا من الشخصيّات القريبة منه، وهم: والداه؛ طاقم المربّيات في صفّه؛ الأطفال الآخرون في الصفّ؛ مديرة الإطار. كلّ طرف من هؤلاء يؤثّر على عمليّة الافتراق ويتأثّر بها. يُحْضِر الطفل خصائص شخصيّة، نحو: العمر، والجنس، والنضج، والصحّة، والمزاج، وكذلك تاريخ الحياة: سنّ الدخول إلى الإطار، وجَوْدة التعلُّق بالأهل، وغير ذلك. يتعامل أهل مختلفون مع مسألة الافتراق بأبعاد مختلفة: ثمّة مَن يتعايشون بسلام مع قرار تقاسم رعاية وتربية طفلهم مع شخصيّات أخرى، وثمّة من تثير عمليّة الافتراق فيهم مشاعر القلق، إلى حدّ الشعور بالذنب، والخوف على صحّة الطفل النفسيّة والبدنيّة، كما يختلف الأهل بعضهم عن بعض في درجة الحسّاسيّة، وشدّة المخاوف، وفي المعتقدات التي يحملونها حول الافتراق المتوقَّع. تختلف المربّيات كذلك في تعاملهنّ مع مسألة الافتراق، حيث يتأثّر هذا التعامل بشخصيّتهنّ، وتصوُّراتهنّ التربويّة، ومدى اطّلاعهنّ على موضوع الافتراق وتأقلم الأطفال مع الأُطُر الجديدة، وتوافر (أو عدم توافر) إرشاد مهنيّ ومرافَقة خلال فترة الافتراق وعلى مدار العام، ويتأثّر أيضًا بسياسة الإطار التربويّة في ما يتعلّق بمسألة الافتراق.

تُشتقّ من نظريّة التعلُّق ونظريّة الأنظمة الإيكولوجيّة فرضيّات أساسيّة ومبادئ توجيهيّة يمكن استخدامها لمرافَقة الأهل والمربّيات والمديرات خلال فترة انتقال الرُّضّع والأطفال الصغار من المنزل إلى أُطُر التربية والرعاية، وسنقوم بتفصيلها أدناه.

فرضيّات أساسيّة تُشكِّل قاعدة لمرافَقة سيرورة الافتراق والتأقلم

- **فروق شخصيّة بين الرُّضّع والأطفال الصغار:** ثمّة اختلافات شخصيّة بين الأطفال في أبعاد المزاج، والملامح الحسّيّة (التنظيم الحسّيّ)، وصعوبات التطوُّر في الأشهر الأولى، وولادة الطفل خديجًا أو غير خديج، وغير ذلك. تؤثّر كلّ هذه على وجود تباين بين الرُّضّع والأطفال الصغار في سيرورة التأقلم مع الإطار الجديد.
- **فروق شخصيّة بين الأهل:** ثمّة فروق شخصيّة بين الأهالي في ما يتعلّق بشخصيّتهم، والطريقة التي يتعاملون بها عاطفيًّا مع انتقال طفلهم إلى الإطار، والطريقة التي يعبّرون بها عن موقفهم حيال الانتقال، وشعورهم (القلق؛ الخشية؛ التقبُّل؛ الشعور بالذنب)، وتجربتهم الوالديّة (بما في ذلك موقع الطفل في الأسرة -الأوّل، الثاني... إلخ). ثمّة حاجة إلى ملاءمة الاستجابة لكلّ عائلة بخصائصها المتفرّدة، وبخاصّة عندما تتولّد صعوبة في عمليّة الافتراق والتأقلم مع الإطار الجديد.

- **الحاجة إلى المعرفة المهنيّة والتوجيه المهنيّ للمربّيات:** يعتمد عمل المربّيات على المعرفة وعلى فهم الاحتياجات المتفرّدة للأطفال وأهاليهم في ما يتعلّق بالافتراق عن الأهل والتأقلم مع الإطار الخارج-بيتي. المرافَقة المهنيّة للمربّيات في المسار المحفوف بالتحدّيات خلال هذه الفترة تجعل تجربة جميع المشاركين في هذا المسار أكثر سهولة.
- **الشخص البالغ كقاعدةٍ آمنةٍ:** تُعتبَر المربّية قاعدةً آمنةً لكلّ رضيع أو طفل صغير في المجموعة، وهذا الأمر يشكّل عاملًا مهمًّا جدًّا في مسار الافتراق والتأقلم الأمثل.
- **بناء الثقة والتواصل المفيد بين المربّية ووالدَيِ الطفل:** القدرة على التعاون من أجل مرافَقة الطفل ودعمه في مسار الافتراق والتأقلم مع الإطار تتطلّب بناء الثقة والتواصل المفيد بين الأهل والمربيّات.

مبادئ توجيهيّة لمرافَقة مسار الافتراق والتأقلم

أحد التحدّيات المركزيّة التي ترتكز عليها سيرورات الافتراق والتأقلم المُثلى هو مسار التعارف وبناء الثقة بين الطاقم التربويّ (المربّية؛ المديرة) والأهل والأطفال. تؤثّر درجة الثقة والأمان، والمشاعر الإيجابيّة أو السلبيّة التي يشعر بها والدا الطفل أو الطفل نفسه تجاه الطاقم التربويّ، تؤثّر على شعور الأطفال بالثقة والأمان عند الافتراق والتأقلم مع الإطار. ترتكز سيرورة التأقلُم المُثلى على التواصل المستمرّ بين الأهل والطاقم التربويّ، بحيث يتعلّم كلّ جانب من الآخَر عن كيفيّة التعامل مع التغيير، سواء أكان ذاك لدى الطفل أَمْ لدى الوالدَيْن أنفسهما، ويستطيع تقديم المساعدة في حالات الصعوبة. إستراتيجيّات التعامل مع الصعوبات الشائعة التي يواجهها الرُّضّع والأطفال الصغار والأهل، خلال الفترة الانتقاليّة والتأقلم مع إطار التربية والرعاية، من شأنها أن تساعد الطاقم (المربّيات والمديرة والمرشدة التربويّة) في تسهيل السيرورة.

التعارف وبناء الثقة

ثمّة سيرورتان تحصلان كجزء من التعارف الأوّليّ وبناء الثقة بين الأهل والطاقم التربويّ: التعرُّف على العائلة، والمكوث التدريجيّ في الأيّام الأولى.

التعرُّف على العائلة قبل الدخول إلى الإطار: من المهمّ التواصل مع العائلة قبل الدخول في الإطار وترتيب اجتماع شخصيّ مع الأهل والطفل، ومن المهمّ أن تسود اللقاءَ أجواءٌ هادئة ولطيفة، وأن تشارك فيه المربّية والمديرة. الغرض من الاجتماع هو التعرُّف على العائلة وعلى خصائصها المتفرّدة وعلى المشاعر والمخاوف التي ترافق دخول الإطار، وعلى خصائص الطفل من وجهة نظر الأهل.

تحصل المربّية خلال الجلسة على معلومات أوّليّة بشأن الطفل: سنّه عند دخوله الإطار؛ عاداته في الأكل وفي النوم؛ تفضيل "غرض انتقاليّ" يهدّئ من روعه ويجعله مطمئنًّا؛ أغنية أو قصّة مفضّلة لديه... وبما أنّه من الضروريّ أن تتعرّف العائلة هي كذلك على الإطار التربويّ، من المهمّ أن تنقل إليها معلومات عن الإطار نفسه: الأنظمة والترتيبات (ساعات العمل؛ ساعة القدوم لإعادة الطفل إلى بيته؛ أغراض الطفل الشخصيّة التي يجب إحضارها إلى الإطار)، والمفهوم التربويّ وَ "عقيدة" الإطار، ووصف المبادئ التوجيهيّة للبرنامج التربويّ في الفئة العمْريّة للطفل، فضلًا عن عَرْض مخطّط لجدول زمنيّ تدريجيّ مخصّص للأيّام والأسابيع الأولى من دخول الإطار.

المكوث التدريجيّ في الأيّام الأولى[4]: من المهمّ أن يجري تخطيط للأيّام الأولى بطريقة تمكّن الطفل من المكوث التدريجيّ في الإطار. هذا الأمر يمكّنه من التعرُّف على البيئة الجديدة تدريجيًّا.

مقترَح للتخطيط لعمليّة التأقلم التدريجيّ في الإطار التربويّ

اليوم الأوّل: هذا اليوم مخصّص لمكوث مشترك للطفل وأهله[5] في الإطار، من أجل التعرُّف على البيئة الجديدة التي سيمكث فيها. في هذا اليوم، يبقى أحد الوالدين مع الطفل طَوال فترة مكوثه في الإطار. من المهمّ جدًّا في هذا اليوم، وعندما يكون الوالد حاضرًا، أن يُسمَح للطفل بالتحرُّك على نحوٍ مستقلّ في مساحة الصفّ، والتعرُّف على المَشاهد، والألوان، والروائح، والمَحاور المختلفة في حيّز الصفّ، والتعرّف كذلك على الشخصيّات الجديدة (المربّيات والأطفال الآخرين). من المهمّ أن يجلس /تجلس الوالد/ة في زاوية معيّنة معظم فترة المكوث، كي يشكّل /تشكّل "قاعدةً آمنة" للطفل تُمكّنه من استكشاف البيئة المحيطة بثقة، مع معرفته طَوال الوقت بمكان مكوث الوالد/ة. الغرض من المرافَقة في هذا اليوم هو منح الطفل شعورًا بالأمان خلال تعرُّفه على البيئة الجديدة.

اليوم الثاني: يتضمّن هذا اليوم مكوثًا مشترَكًا للطفل في الإطار مع أحد والدَيْه لفترة قصيرة من الزمن، وبعد ذلك يفترق /تفترق الوالد/ة عن الطفل، بمرافَقة المربّية. تتراوح مدّة مكوث الطفل في الإطار في هذا اليوم، بدون الأهل، بين ساعة وساعتين. يوصى بالسماح بهذا المكوث، في مجموعتين منفصلتين، من خلال تقسيم الصباح إلى نطاقَيْن زمنيَّيْن: على سبيل المثال، تمكث المجموعة الأولى بين الساعة الـ 7:30 وَالـ 9:30، وتمكث المجموعة الثانية بين الساعة الـ 10:00 وَالـ 12:00. على هذا النحو، يكون المكوث الأوّليّ بدون الأهل ممكنًا في مجموعة أصغر وأكثر حميميّة للأطفال، وسيتوافر للمربّيات وقت أطول يخصّصنه لكلّ طفل وطفلة.

اليوم الثالث: بعد مكوثٍ مشترَك قصير للوالد/ة والطفل، سيكون هناك افتراق عن الوالد برفقة المربّية، ويمتدّ مكوث الرُّضّع والأطفال في الإطار بدون الأهل من ساعة إلى ثلاث ساعات حدًّا أقصى. وحتّى بالنسبة للرُّضّع والأطفال الصغار الذين لا تبدو عليهم علامات الضيق، يمكّن نطاق الساعات المقترَح ملاءَمة مع الاختلافات الشخصيّة بين الأطفال في سياق سيرورة التأقلم الشخصيّ مع الإطار، ويستوجب مرونة وتفرُّغًا من جانب الأهل في ما يتعلّق بساعة القدوم لاستلام أطفالهم.

اليوم الرابع: من هذا اليوم فصاعدًا، ستصبح أيام المكوث كاملة، ومع ذلك، تستدعي الحاجة إجراء ملاءَمة لكلّ طفل في ما يتعلّق بالساعات التي يقضيها دون الأهل، وسيجري اتّخاذ القرار بشأن مدّة المكوث بعد إجراء مشاهدة لسيرورة افتراق الطفل وتأقلمه، وبالتعاون بين الأهل والمربّيات.

4 بالنسبة للأطفال الذين ينتقلون إلى صف آخر داخل الإطار (من صف الرضّع إلى صف الأطفال الصغار على سبيل المثال): يمكن تقليص التدرّج في أيام التأقلم بحسب احتياجات الطفل وسلوكه. في جميع الأحوال يجب تمكين الأطفال المُكمّلين أن يمكثوا نصف يوم (بدون نوم الظّهيرة) في الأسبوع الأوّل، من أجل تسهيل الانتقال إلى الصف الجديد والتعرّف على شخصيّات جديدة.

5 التوصية هي أن يجري تمكين المكوث المشترَك في الإطار لأكثر من مرّة واحدة قبل بداية الروتين. على سبيل المثال، في الإمكان فتح الإطار في ساعات ما بعد الظهر خلال الأسبوع الذي يسبق افتتاح السنة الدراسيّة، ودعوة مجموعة صغيرة من الأهل وأطفالهم في كلّ ساعة لمكوث مريح وهادئ في الصفّ. بالنسبة للأطفال الذين يجدون صعوبة في الافتراق عن الوالد/ة، نوصي بالتفكير مع الطاقم التربويّ بتمكين الأهل والطفل من المكوث يومًا إضافيًّا والعودة معًا إلى منزلهم من أجل التعرُّف أكثر على البيئة المحيطة الجديدة.

التواصل الجاري بين مَرْكز الرعاية والأهل خلال فترة التأقلم، وعلى امتداد العام

من أجل الاستمرار في بناء الثقة بين الأطفال وأهاليهم من جهة، والطاقم في إطار التربية والرعاية من جهة أخرى، من المهمّ أن يجري إنشاء آليّة اتّصال منتظم بين الإطار والأهل؛ إذ يمكّن هذا الأمر الطرفين من تلقّي المستجدّات بشأن مسار تأقلم الطفل وسلوكه في الإطار وفي المنزل. نوصي بإنشاء قنوات منتظمة لعرض المستجدّات، إلى جانب خيار الاتّصال المباشر عند الضرورة. أحد المبادئ التوجيهيّة للتواصل مع الأهل هو الاستجابة لحاجتهم في الحصول على وصف ملموس قدر الإمكان لبعض التجارب التي يخوضها طفلهم خلال اليوم. علاوة على ذلك، الوالد الذي افترق عن طفله بينما كان الأخير يعبّر عن ضائقة، يحتاج إلى وصف الطريقة التي هدأ من خلالها، والطريقة التي نجح عبْرَها في العثور على ما يثير اهتمامه، وكيفيّة تمتّعه باللعب والاستكشاف.

قنوات تواصُل ثابتة

عَقْد اجتماع للأهالي في بداية كلّ عام: يجري في الاجتماع التعرُّف رسميًّا على جميع الأهالي، وعلى الطاقم، وعلى مديرة الإطار، وتتوافر فيه معلومات حول مسار التأقلم، وطرق التواصل مع الإطار، سواء في الأيّام والأسابيع الأولى، أو في وقت لاحق من العام.

مستجدّات يوميّة: توفير مستجدّات يوميّة حول مسار تأقلم الطفل خلال الفترة الأولى من مكوثه في الإطار (بين عشرة أيّام والأسابيع الثلاثة الأولى). سيتضمّن توفير المستجدّات وصفًا لسلوك الطفل بعد الافتراق عن الأهل: الطريقة التي يهدأ بها بعد البكاء أو الرفض، سواء أكان يهدّئ نفسه بنفسه أَم بمساعدة مربّية، وبأيّ لعبة أو أمر ركّز اهتمامه، وهل كان مهتمًّا بالأطفال الآخرين، والمزيد. يمكّن هذا الوصف الوالد/ة من التعرُّف على سيرورة تأقلم طفله/ا وعلى بناء الثقة مع الطاقم التربويّ.

إرسال رسالة عامّة مرّة واحدة في الأسبوع (أو بوتيرة ثابتة أخرى): التزويد بمستجدّات منتظمة على مدار العام، مع وصف التجارب الرئيسيّة والهامّة التي خاضها كلّ طفل في كلّ صفّ من الصفوف، بما يشمل الصور، هذا الفعل يرسّخ قنوات الاتّصال التي سيجري إنشاؤها في العلاقة بين الأهل والإطار التربويّ على مدار العام.

قنوات اتّصال مؤقّتة أو وَفْق الضرورة

إطْلاع الأهل على صورة الوضع عندما يواجه الطفل الصغير أو الوالد/ة صعوبة معيَّنة: إذا ترافق الافتراق مع صعوبة من قِبل الطفل وَ/أو الوالد/ة، فإنّ إحدى الطرق التي يوصى بها للتهدئة هي توفير المستجدّات عبْر رسالة نصّيّة أو مكالمة هاتفيّة، في غضون ما يتراوح بين نصف ساعة وساعة بعد الافتراق. هنا كذلك، من المهمّ أن تتضمّن المستجدّات وصفًا للطريقة التي هدأ فيها الطفل، والأمور التي اهتمّ بها[6]. تكمن أهمّيّة الوصف في أنّه يعطي صورة ملموسة ومطَمْئِنة للوالد/ة، الذي /التي خرج/ت إلى طريقه/ا بينما كان/ت يسمع / تسمع بكاء طفله/ا بعد الافتراق عنه.

وضع قناة اتّصال تحت تصرُّف الأهل: من المهمّ تخصيص وقت ثابت خلال اليوم (في وقت تكون فيه المربّيات متفرّغات من رعاية الأطفال) يستطيع الوالدان فيه الاتّصال بالمربّيات في الإطار، من أجل طرح صعوبة أو سؤال أو تخبُّط يتعلّق بفترة التأقلم، أو أيّ مسألة أخرى.

6 يمكن كذلك إرسال صورة للطفل الذي هدأ بعد الافتراق كجزء من رسالة حول المستجدّات.

إستراتيجيّات التعامل مع الصعوبات في المرحلة الانتقاليّة والتأقلم مع الإطار

نعرض في ما يلي عددًا من الإستراتيجيّات والأدوات للتعامل مع صعوبات شائعة خلال مرحلة انتقال الأطفال من البيت إلى الإطار. في الحالات التي تنشأ فيها صعوبات متواصلة خلال فترة الانتقال والتأقلم، نوصي أن تقوم المديرة بالتعاون مع المرشدة التربويّة بمرافقة المربّيات والأطفال وأهاليهم.

تقبُّل البكاء والاحتجاجات

على الرغم من مسار التأقلم التدريجيّ الذي استعرضناه أعلاه، ما زال معظم الأطفال لا يعرفون المربّيات ويحتاجون إلى مزيد من الوقت كي يرتبطوا بهنّ عاطفيًّا ويبنوا أواصر الثقة معهنّ. يحتاج الأطفال إلى مزيد من الوقت للتأقلُم والاعتياد على روتين الوصول إلى الإطار، والافتراق عن الوالد/ة والمكوث في الإطار بكلّ أجزائه الجديدة: بيئة جديدة، وجدول زمنيّ غير معروف، ومكوث مع أطفال آخرين، وطعام جديد في بعض الأحيان، وتناول مشترَك للوجبات، وغير ذلك. لذا، ليس من المستبعَد أن يحتجّ بعض الأطفال ويجهشوا بالبكاء عند الافتراق عن الوالد/ة. من المهمّ أن نخبر الأهل أنّ البكاء والاحتجاج هما تصرُّفان اعتياديّان ومتوقَّعان في مسار الانتقال، ومساعدتهم على التفاعل مع طفلهم خلال الافتراق وَفْقًا لِما يحصل فيه، من خلال تقبُّل مشاعره والتحدُّث معه عن التجارب الحلوة والممتعة التي سيعايشها خلال النهار. على سبيل المثال: من المحبّذ معانقة الطفل كجزء من طقس الافتراق، وتقبُّل مشاعره والقول له: "أرى أنّك حزين لأنّني سأذهب الآن. سأعطيك "عَبّوطة" وبوسة، وها هي سناء تنتظرك وستلعب معك بالمكعّبات التي تحبّها. سأعود في الرابعة عندما تستيقظ من النوم". حتّى لو بدا أنّ الطفل مهتاج ولا يصغي لِما نقول، فهو يشعر بواسطة الكلمات والعناق أنّ أمّه تتقبّل مشاعره.

طقس الوداع

إجراء طقوس داخل الروتين قد يخفّف من حدّة جوانب معيّنة فيه، وبخاصّة تلك المشحونة عاطفيًّا، أو تلك التي تشكّل مَصدرًا للتوتُّر. في مرحلة الطفولة المبكّرة، تدعم الطقوس قدرة الشخص البالغ على مساعدة الطفل على تنظيم عواطفه، وتزوّده بطريقة لإدارة عواطفه في أوقات الشدّة. على سبيل المثال، يُعَدّ إجراء الطقوس إحدى الطرق لبناء جسر بين وقت اليقظة ووقت النوم، وقد يخفّف من ضائقة الافتراق التي تقترن بذلك. على غرار الافتراق عن اليقظة والانتقال إلى النوم، كذلك هو الانتقال اليوميّ للأطفال كلّ صباح إلى الإطار التربويّ. من المستحسَن تقديم توصية للأهل بالتخطيط لطقسِ وَداعٍ شخصيّ ومتفرّد، طقسٍ لطيف يلائمهم ويلائم طفلهم: على سبيل المثال، عند الوصول إلى الإطار، نقول "صباح الخير" للقطّ الذي يتجوّل بالقرب من المدخل، ثمّ يضغط الطفل على جرس الإنتركوم، ثمّ ندخل ونعلّق الحقيبة معًا. بعدذاك، نتوجّه إلى المربّية سناء، ونودّع الوالد/ة بعناق وقبلة. حتّى لو كان الصباح صعبًا بالنسبة للعديد من الأطفال الصغار، الالتصاق بالطقوس يساعدهم على تطوير شعور بالأمان في ما يُتوقّع حصوله، ويسهّل عمليّة الافتراق.

صديق كمُساعد في سيرورة الافتراق

بغية تخفيف وتقليص الشعور بالتوتُّر أثناء افتراق الطفل عن الوالد، يوصَى أن يمكث صديق على مقربة من الطفل الذي يفترق عن أمّه أو عن أبيه. مكوث صديق عند الافتراق يمنح الطفل شعورًا بالأمان بناءً على الرابط العاطفيّ بين الطفلين. تتميّز هذه العلاقة -في الغالب-بمظاهر المودّة والاستمتاع باللّعب المشترَك، والاهتمام المتبادَل في حالات الشدّة. في دراسة أُجرِيَت في أُطُر التربية والرعاية في إسرائيل (Shohet et al., 2019)، تبيَّنَ أنّ وقت افتراق الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين عامين وثلاثة أعوام عن والديهم قد انخفض إلى النصف خلال مكوث الصديق، مقارَنةً بحالات الافتراق التي لم يمكث فيها صديق بجانب الطفل الذي يفترق عن أمّه أو أبيه. لذا، يمكن نصح أهل الأطفال الصغار بالتفكير في تنسيق الوصول إلى الإطار في بداية العام مع صديق، من أجل تسهيل الافتراق والتأقلم مع الصفّ الجديد.

تنظيم البيئة الصفّيّة على نحوٍ يثير الاهتمام ويضع تحدّيات أمام الأطفال

تشغل البيئة المحيطة دَوْرًا مركزيًّا في التجربة التي يخوضها الطفل في الإطار التربويّ، وهي مُهِمّة كذلك في مسار الافتراق والتأقلم. إنّ بيئة جرى ترتيبها بطريقة تتلاءم مع احتياجات الأطفال، وتثير اهتمامهم وتفرض عليهم التحدّيات، بيئة كهذه تشجّعهم على اللّعب والعمل فيها، وتُحوّل اهتمامهم نحو الاستكشاف والتعلُّم، بمفردهم أو مع زملائهم، وبالتالي تُعزّز قدرتهم على التعامل مع ضائقة الافتراق عن والديهم. من هنا، ثمّة أهمّيّة بالغة لتنظيم بيئة الصفّ قبل وصول الأطفال في الصباح.

مَصادر

קליין, פ"ש, רוזנפלד־קרפט ר', ושוחט צ'. (2008). *פרידות קטנות* (עמ' 13-104). רכס.

Ahnert, L., Gunnar, M. R., Lamb, M. E., & Barthel, M. (2004). Transition to child care: Associations with infant–mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. *Child Development*, 75(3), 639-650.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. *Handbook of Child Psychology*, 1(5), 993-1028.

Bowlby, J. (1979). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 2(4), 637-638.

Howes, C., & Spieker, S. (2008). *Attachment relationships in the context of multiple caregivers*. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (p. 317–332). The Guilford Press.

Shohet, C., Shay, M., Almog־Greenberg, C., & Adi-Japha, E. (2019). Early Friendships: Does a Friend's Presence in Daycare Promote Toddlers' Prosocial Behavior Toward Peers? *The Journal of Experimental Education*, 87(3), 517-529.

Watamura, S. E., Donzella, B., Alwin, J., & Gunnar, M. R. (2003). Morning-to-afternoon increases in cortisol concentrations for infants and toddlers at child care: Age differences and behavioral correlates. *Child Development*, *74*(4), 1006-1020.

الفصل الخامس: تَنظيم البيئة التربويّة

مقدّمة

للبيئة الماديّة المحيطة بالغ التأثير على سلوك الأطفال وعلى مسار تطوُّرهم. استكشافُ البيئة الفيزيائيّة، واللَّعبُ الذي يتطوّر داخلها، يُعتبران من الأنشطة المركزيّة لدى الأطفال في جميع ثقافات العالم، ويسهمان في تطوير المهارات البدنيّة والإدراكيّة والاجتماعيّة والعاطفيّة. تعتمد طبيعةُ لَعب الأطفال ونطاقُ هذا اللَّعب -في ما تعتمدان- على قدرة البيئة الفيزيائيّة على تلبية احتياجاتهم ومجالات اهتمامهم.

تتكوّن البيئة التي يعمل فيها الأطفال في أُطُر التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة من البيئة الفيزيائيّة، والتي تشمل البناية والمعدّات والأغراض في البناية، والبيئة البشريّة التي تضمّ البالغين والأطفال.

البيئة الماديّة المحيطة في إطار التربية والرعاية هي واحد من المكوِّنات الرئيسيّة للمنهاج الدراسيّ للرُّضّع والأطفال الصغار، وتعكس الطريقةُ التي يجري فيها تنظيم البيئة التربويّة تصوُّراتِ الطاقم التربويّ ومفاهيمَه التربويّة، والمؤسَّسة التي ينتمي إليها الإطار، والثقافةَ المحلّيّة التي تعمل فيها. وعلى الرغم من الاختلافات في التصوُّرات التربويّة، من المهمّ ملاءَمة تنظيم البيئة مع سنّ الأطفال واحتياجاتهم الشخصيّة؛ إذ إنّ البيئة التي جرى تنظيمها بطريقة ملاءَمة للأطفال "تدعوهم" إلى اللَّعب، فَرادى وجماعات، في أنواع مختلفة من الألعاب واللُّعَب تشمل -في ما تشمل- الاستكشاف والبناء والتمثيل. عندما يمكث الأطفال في بيئة محيطة تدعم حاجتهم الطبيعيّة إلى اللَّعب، يصبحون أكثر انخراطًا واهتمامًا باللَّعب والاستكشاف، وثمّة المزيد من التفاعلات في ما بينهم. وبالتالي، يمكن تعريف البيئة المحيطة بأنّها "كتاب التدريس" للأطفال الصغار.

للمربّية في الإطار التربويّ تأثير بالغ على الطريقة التي يَنظر بها الرُّضَّع والأطفال الصغار إلى العالم ويتفاعلون معه، كما أنّها تشغل دَوْرًا محوريًّا في تعزيز نموّ الأطفال. تشكّل البيئة الماديّة بنْية تحتيّة تدعم أنشطة المربّية، وهذه تعتمد إلى حدّ كبير على الطريقة التي جرى فيها تنظيم البيئة المحيطة. عندما يجري تنظيم هذه البيئة بطريقةٍ ملاءَمةٍ للأطفال، يكون من الأسهل على المربّية أن تعمل كوسيطة، وأن تخلق تفاعلات نوعيّة مع الأطفال. وبالتالي، فإنّ تنظيم البيئة المحيطة على نحو ملاءَم يؤثّر على الشعور بالرفاهة (well being) لدى الطاقم التربويّ والأطفال على حدّ سواء.

تخطيط وتنظيم البيئة المحيطة في إطار تربويّ ورعائيّ يتطلّب تناولًا لعوامل مختلفة قد تؤثّر على الطريقة التي يعايش فيها الأطفال البيئة المحيطة، وعلى سلوكهم، وعلى نوع النشاط الذي سيتطوّر فيها.

مكوِّنات مركزيّة في بيئة الإطار التربويّ تؤثّر على سُلوك الرُّضّع والأطفال الصغار

1. **حجم الحيّز المكانيّ (الفضاء) ودرجة الاكتظاظ فيها:** تُظهِر المشاهَدات في الأطر التربويّة في مرحلة الطفولة المبكّرة أنّه كلّما ازداد الاكتظاظ في الحيّز، ازداد التلامس بين الأطفال، الأمر الذي قد يؤدّي إلى زيادة في انتشار اللَّعب المشترَك واللَّعب الخياليّ من ناحية، لكنّه قد يؤدّي -من ناحية ثانية- إلى ارتفاع في الصراعات والسلوكيّات العدوانيّة بين الأطفال. تُظهِر المشاهَدات أيضًا أنّ حالات الاكتظاظ في الصفّ تؤدّي إلى تراجع انتباه الأطفال، وتزيد من انتشار ممارسة السلوك "الخامل" من قِبل الأطفال، وعدم مشاركتهم في الفعّاليّات. وقد تبيّن أنّ تكبير المساحة المتاحة للأطفال يزيد من انتشار النشاط الحركيّ واللَّعب الفرديّ، ويحدّ من انتشار السلوكيّات العدوانيّة، نتيجة قلّة الاحتكاك بين الأطفال.

2. **نوع الحيّز:** يوفّر المكوث في حيّز الصفّ أو حيّز الساحة أنواعًا مختلفة من التجارب التي يحتاجها الأطفال من أجل تطوُّرهم. الميزة الخاصّة للساحة أنّها تسمح بالتواصل المباشر مع الطبيعة، وبحرّيّة الحركة. تستقدم الساحة مزيدًا من الفعّاليّات الحركيّة (كالجري والتسلُّق والقفز)، بسبب طبيعتها والتجهيزات الموضوعة فيها. في المقابل، هناك انتشار كبير للفعّاليّات الهادئة، مثل قراءة الكتب، وفعّاليّات البناء والتجميع، والتمثيل داخل حيّز الصفّ، نظرًا لتحديد حدوده الخارجيّة والداخليّة، وبسبب الأغراض المتوافرة فيه. نظرًا لأنّ البيئتين المختلفتين اختلافًا جوهريًّا تؤثّران على سلوك وتطوُّر الأطفال، من المهمّ أن يتوافر لهم (للأطفال) قَدْرٌ كافٍ من التجربة في بيئتَيِ اللَّعِب الاثنتين.

3. **تنظيم الحيّز:** يوفّر تنظيم الحيّز للأطفال تلميحات فيزيائيّة وجسديّة ورمزيّة بشأن طبيعة ونوع الفعّاليّة التي قد تَحْصل في كلّ منطقة من المناطق في الحيّز. على سبيل المثال: الرسالة إلى الأطفال في منطقة مجهَّزة بمكعّبات هي أنّ الحديث يدور عن فعّاليّة بناء. فضلًا عن ذلك، يجري من خلال تنظيم الحيّز نقل رسائل خفيّة وقِيَميّة إلى الأطفال. على سبيل المثال: عندما تكون الكتب متاحة، هنالك رسالة تُنقَل للأطفال حول درجة الثقة التي يوْليها الطاقم بقدراتهم. بالإضافة إلى ذلك، تؤثّر طريقة تنظيم الحيّز على تدفُّق الحركة داخله، الأمر الذي قد يدعم قدرات انتباه الأطفال وتركيزهم، وممارسة تفاعلات اجتماعيّة بينهم، وهو ما يؤثّر على نوع اللعبة التي تتطوّر، وعلى جودتها.

تقسيم الحيّز إلى مناطق لَعب ذات حدود واضحة، بواسطة خزائن بارتفاع صغير، يعزّز جودة لَعب الأطفال؛ إذ يساعدهم الوضوح الفيزيائيّ على فهم الترتيب المكانيّ، ومحتوى اللَّعب المعروض فيه، واختيار نوع الفعّاليّة التي يفضّلونها والأغراض المصاحِبة لها. تُمكّنُ مناطق اللَّعب ذات الحدود الواضحة داخل مساحة الصفّ من إجراء فعّاليّات جماعيّة صغيرة تدعم التفاعلات الاجتماعيّة، وفعّاليّات الاستكشاف والمسرح. وجود مراكز لعب واضحة الحدود داخل الصفّ (نحو: مركز المطبخ؛ مركز العائلة؛ مركز المكعّبات) يوجّه الأطفالَ إلى المشاركة والتركيز على أنواع لَعب تلائم المركز المحدَّد. من ناحية أخرى، عندما لا يكون هناك تقسيم داخليّ لمساحة الصفّ، مع مناطق لَعب محدَّدة، يميل الأطفال إلى الانخراط في فعّاليّات ذات طبيعة حركيّة، وأحيانًا يميلون إلى التسكُّع، ويجدون صعوبة في التركيز على الفعّاليّات.

4. على الرغم من إسهام تقسيم الحيّز إلى مناطق فرعيّة في جودة نشاط وتجارب الأطفال، هنالك أمر مثير للاهتمام هو أنّ الأطفال يميلون على نحوٍ طبيعيّ إلى الربط بين أنواع مختلفة من اللَّعب. لذا، فإنّ فتح الحواجز بين مراكز اللَّعب التي يكمّل بعضها البعض (على سبيل المثال: مركز العائلة؛ مركز المطبخ؛ المونة) يمكّن من الربط بينها، ومن إثراء نشاط اللَّعب. وتبيَّنَ أنّه بعد إزالة الحواجز بين مركز المطبخ والمونة من جهة، ومركز المكعّبات من جهة أخرى، حصل تراجُع في اللَّعب الفرديّ، وتعزَّزَ اللَّعبُ المختلط بين الذكور والإناث، ولا سيّما في التمثيل داخل منطقة المطبخ والمونة. الربط بين مراكز اللَّعب التي يكمل بعضها بعضًا وتقع متقاربة يمنع الانحصار، ويمكّن الأطفال من توسيع اللَّعب من خلال مبادرات وأفكار تتعلّق بمحتوى اللعبة ودرجة تعقيدها.

إلى جانب التقسيم إلى مراكز لَعب في الصفّ، يلبّي تخصيص منطقة اختلاء حاجة الأطفال الصغار إلى الانقطاع في بعض الأحيان خلال اليوم عن الفعّاليّات الجماعيّة، وعن فيض المحفّزات البيئيّة، وعن المضايقات من قِبل أطفال آخرين. ومن المتعارف عليه إقامة "ركن ناعم" في إحدى مناطق الصفّ يكون بعيدًا عن المناطق النشطة والصاخبة، ويمكّن الأطفالَ من أخذ قسط من الراحة وإعادة تنظيم أنفسهم.

5. **أغراض اللَّعب:** تُعَدّ أغراض اللَّعب مكوِّنًا أساسيًّا لتطوير اللَّعب في مرحلة الطفولة المبكّرة. يتأثّر نوع اللعبة وطبيعتها بنوع الأغراض التي تُقدَّم للأطفال الصغار، إذ تميل أغراض مختلفة إلى إثارة أنواع مختلفة من اللَّعب. على سبيل المثال: تُشجِّع أدوات المطبخ والدمى على التمثيل، بينما تُشجِّع المكعّباتُ والـپـازلات على اللَّعب البنائيّ. تأثير أغراض اللَّعب على سلوك الأطفال وعلى نوع لَعبهم يعتمد أيضًا على السنّ وعلى التطوُّر؛ إذ يستخدم أطفال في مراحل تطوُّر مختلفة أغراض اللعب بطرق مختلفة. على سبيل المثال: يميل طفل يبلغ من العمر ثلاث سنوات إلى استخدام السيّارة كسيّارة عاديّة ويدمجها في سيناريو لعبته، وقد يستخدم الطفل الذي يتراوح عمره بين أربع وخمس سنوات السيّارة نفسها كَـ "سفينة الفضاء" تشكّل جزءًا من سيناريو "حرب النجوم".

ثمّة ثلاثة عوامل أساسيّة يمكنها أن تؤثّر على انتباه الطفل وتركيزه عند اللعب: التجديد، والكمّيّة، ومجموعة متنوّعة من أغراض اللّعب. التوازن بين تنوُّع وكمّيّة الأغراض المقدَّمة إلى الأطفال وتقديم أغراض جديدة وغير مألوفة قد يحافظ على اهتمام الأطفال باللعبة، ويطيل من هذا الاهتمام ومن تركيزهم في الفعّاليّة.

6. **كيفيّة تقديم أغراض اللّعب:** بالإضافة إلى مساحة الحيّز وتقسيمه الداخليّ وطريقة تنظيمه ونوع أغراض اللّعب المقدَّمة للأطفال، قد يكون كذلك تأثير للطريقة التي يجري فيها تقديم أغراض اللّعب على سلوك الأطفال ومشاركتهم في اللعبة. ومن بين مجموعة متنوّعة من طرق تقديم أغراض اللّعب، شخّصت الأبحاث طريقتين شائعتين ومختلفتين للتقديم (שוחט 2005):

- **التقديم العشوائيّ:** في هذه الطريقة من التقديم، يضع البالغ مجموعةً من أغراض اللّعب دون تنظيم متعمّد، ودون خطّة معيّنة بادية للعِيان. في المعتاد، تهدف طريقة التقديم هذه إلى توفير انشغال للأطفال الصغار. في المعتاد، توضَع أغراض اللّعب في سلّة على الأرض في إحدى مناطق اللّعب في الصفّ (على سبيل المثال: سلّة تحتوي على أوانٍ للطعام، أو سلّة تحتوي على مكعّبات مُعَدّة للتركيب). في الصفوف التي تضمّ مراكز لَعب (نحو: مركز الدمى؛ مركز المكعّبات؛ مركز العيادة)، توضع أغراض اللّعب أو تجري بعثرتها عشوائيًّا، دون ترتيب محدَّد.
- **التقديم التلميحيّ:** في هذه الطريقة من التقديم، ينظِّم الشخص البالغ أغراض اللّعب بطريقة تُلمِّح إلى إمكانيّات اللّعب الكامنة فيها. تخلق طريقة التنظيم للأطفال سياقًا للّعب، كتقديم المكعّبات عند بداية البناء، أو مقترَح لسيناريو، مثل تنظيم الأغراض بحسب سيناريو لوجبة طعام. قد يكون الموقع داخل الصفّ أو في الساحة. في بعض الأحيان، يتضمّن التقديم التلميحيّ لأغراض اللعب خليطًا لأغراض من مختلِف المجالات، في سبيل إثراء اللعبة ورفع مستواها (على سبيل المثال: دمى مع كتب؛ منمنمات (مجسَّمات مصغَّرة) مع مكعّبات). أحد أهداف العرض التلميحيّ لأغراض اللّعب هو إنشاء سياق محيطيّ داعم، يستطيع الأطفال فيه الحصول على تلميحات للعمل مع الأغراض، والتواصل مع السياق الذي جرى التلميح له، ومواصلة التجوال فيه بقواهم الذاتيّة، حتّى بدون توسُّط مباشر من قِبل المربّية، وبالتالي التعبير عن المهارات القائمة، واكتساب مهارات جديدة في مجال اللّعب وفي المجال الاجتماعيّ.

أثناء مشاهدة الأطفال الصغار وقت اللّعب الذي جرى فيه تقديم الأغراض بطريقة تلميحيّة، لوحظ أنّ الأطفال يمارسون اللّعب الاجتماعيّ ويمارسون التمثيل بوتيرة أعلى، ولفترة أطول، مع تراجع في السلوكيّات العدائيّة تجاه زملائهم، وكلّ ذلك مقارَنة باللّعب الذي جرى فيه تقديم الأغراض بطريقة عشوائيّة (שוחט, 2005).

اعتبارات في تنظيم بيئة تربويّة ملاءَمة تطوُّريًّا للرُّضَّع والأطفال الصغار

الرُّضَّع والأطفال الصغار متعلّمون نشطون، وتشكّل البيئة الفيزيائيّة الحيّز الذي يخوضون فيه تجارب التعلُّم ذي المعنى، ويكتسبون المهارات، ويبنون المعرفة حول العالم. يحتاج الرُّضَّع والأطفال الصغار إلى بيئة محيطة تلبّي احتياجاتهم المتفرّدة وَفقًا لخصائصهم التطوُّريّة. يتطلّب تخطيطُ بيئة تربويّة من منظور تطوُّريٍّ الإلمامَ بخصائص سنّ مجموعة الأطفال في الصفّ، وبالخصائص الفرديّة والاحتياجات المتبدّلة لكلّ واحد من الأطفال (مجالات الاهتمام؛ الحسّاسيّات؛ التفضيلات؛ الخلفيّة العائليّة /الثقافيّة).

أمثلة على الخصائص التطوُّريّة للرُّضّع والأطفال الصغار والاستجابات الملاءَمة في البيئة المحيطة

الرُّضّع والأطفال الصغار من الولادة حتّى سنّ 18 شهرًا

خصائص تطوُّريّة	ماذا يتوافر في البيئة المحيطة؟
يتعلّمون من خلال الحركة وتكرار المهارات المكتسَبة للحركة الغليظة والحركة الدقيقة (يركلون؛ يمدّون اليد؛ يجذبون؛ يدفعون؛ يُمسكون).	أغراض آمنة ومتاحة تستدعي العمل عليها وتحمل خاصّيّة تفاعليّة (موبايلات؛ كُرات ناعمة؛ كتب) تكون ملائِمة لحجم الأطفال وتُحفّزهم على الحركة؛ مساحة للحركة؛ مسطّحات صُلْبة.
يتعلّمون في حالة الهدوء واليقظة.	جوّ مريح وهادئ ومتوازن، ومناطق منفصلة للأطفال الذين لا يتحرّكون هنا وهناك. بيئة توحي بالنعومة والدفء، وكذلك من خلال الإضاءة، واللون، والأقمشة الناعمة والوسائد، وغير ذلك.
يستخدمون الحواسّ والمهارات البدنيّة الآخذة في التطوُّر، وهو ما يمكّن الأطفال من التعلُّم عن أغراض وأناس من حولهم.	الانكشاف على محفّزات مختلفة لغرض الاستكشاف البدنيّ (من خلال جميع الحواسّ)، نحو: العضّاضات؛ الخُشْخيشات؛ الكتب؛ الصوَر؛ الأقمشة بمختلف أنواعها؛ أنواع مختلفة من الطعام...
يحبّون مراقبة أطفال آخرين، وأن يكونوا "شركاء في ما يدور" في الصفّ لفترات قصيرة من الزمن.	الأطفال ذوو القدرة على التنقُّل يمكثون مع الأطفال الذين لا يتنقّلون بعد معًا لفترات قصيرة خلال ساعة النشاط.

خصائص تطوُّريّة	ماذا يتوافر في البيئة المحيطة؟
يستكشفون المناطق المحيطة بهم أثناء التحرُّك (الزحف والمشي)، ويحتاجون إلى قاعدةٍ آمنة.	تتيح البيئة الآمنة الحركةَ في الحيّز، وتتيح إمكانيّةَ التدرُّب وترقية المهارات الحركيّة الغليظة والدقيقة، والاستكشاف (داخل الصفّ وفي الساحة). المربّية المتاحة والداعمة يستطيع كلّ واحد من الأطفال التواصل معها بصريًّا.
يخلقون صوَرًا ذهنيّة ويقلّدون الواقع اليوميّ.	أغراض لعب متاحة تمثّل الواقع اليوميّ.
يُظهِرون اهتمامًا بزملائهم، ويتجسّد الأمر من خلال التواصل البصريّ، والابتسامات، وإصدار متعمّد للأصوات، وتعابير الوجه، ومحاولة اللمس.	مربّية حاضرة ويمكن التواصل معها، وتضفي على محاولات التواصل والتفاعل بين الأطفال معنى إيجابيًّا.
في خضمّ عمليّة اكتساب الفهم حول ديمومة الكائن، يخشَوْن من "اختفاء" المربّية المحبوبة، ويتحفّظون من الأشخاص الغرباء.	مربّية حاضرة، ومتجاوبة وداعمة. أماكن اختباء، وألعاب "الغمّيضة" بما في ذلك إخفاء أغراض، وكتب تتناول البحث عن شخصيّة مختفية، مثل قصّة "أين بوبي؟" (إريك هيل، متوافرة بالعربيّة).
يطوّرون قدرات التمحور، والإصغاء، وفهم السبب والنتيجة، وحلّ المشكلات؛ يحبّون الإفراغ، والملء، والرمي، والرفع، والفتح، والإغلاق، وتفكيك غرض وإعادة تركيبه؛ يبدأون بالمقارنة والتجميع؛ يحبّون البناء بواسطة المكعّبات؛ يُظهرون فَهمًا أوّليًّا للكمّيّات.	ألعاب ملاءَمة لحجم وسنّ الأطفال الصغار، تحفّز القدرات الذهنيّة والبدنيّة الآخذة في التطوُّر، والمتاحة للأطفال، بحيث توضع على رفوف مفتوحة ملائمة لطول الأطفال، وَ/أو في صناديق الفعّاليّات (مكعّبات؛ ألعاب الشك، والنّظم، واللضم؛ پـازلات -وغيرها).
يحبّون النظر إلى الكتب والصور، بمفردهم ومع المربّية أو مع طفل آخر، والإشارة إلى الصور وإسماع الأصوات.	إتاحة الكتب للتصفُّح والتأمُّل الذاتيّ؛ إقراء وقراءة مشترَكة، في بيئة جَرَدْ ملاءَمتها للنشاط.

أطفال صغار وكبار (18-36 شهرًا)

خصائص تطوُّريّة	ماذا يتوافر في البيئة المحيطة؟
يطوّرون استقلاليّتهم حتّى من خلال المخاطَرة، ويطوّرون الإحساس بالـ "أنا"، وكذلك ثقتهم في أنفسهم. منغمسون في استكشاف العالم وفَهْمه.	مربّية حاضرة ويمكن التواصل معها، وتشكّل "قاعدة آمنة" للأطفال. بيئةٌ آمنة تسمح بأخذ زمام المبادرة دون مَخاطر. إتاحة مجموعة متنوّعة من أغراض اللَّعب والكتب والموادّ، حسب طول الأطفال وقدرتهم، وبكمّيّة ملائمة، كي يتمكّنوا من اتّخاذ خيارات مستقلّة.
يطوّرون تحكُّمًا بالكثير من المهارات الحركيّة (المهارات الحركيّة الغليظة والدقيقة) على نحوٍ متسارع.	حيّز آمِن وملاءَم لتحرُّك الأطفال السريع. تنظيم أغراض اللعب والموادّ بطرق متنوّعة لغرض تشجيع الأطفال على الحَبْو والتدحرج والتسلُّق. عرْض مجموعة متنوّعة من الألعاب على عجلات، داخل الصفّ أو في الساحة، نحو: عربة دمى؛ شاحنات؛ درّاجات. أغراض يجري إدخالها في أغراض أخرى، وأغراض للتعبئة والتفريغ. حيّز يشمل مجموعة متنوّعة من الارتفاعات والمسطّحات، نحو: منطقة مستوية؛ منطقة محدَّبة؛ عشب؛ حصى؛ أسفلت؛ أرضيّة ناعمة؛ سَجّاد. مجموعة متنوّعة من الأغراض والتركيبات الكبيرة التي يمكن استخدامها بطرق مختلفة، نحو: العلب؛ الصناديق؛ السلالم.
مفتونون بأنشطة يوميّة يقوم بها البالغون، ويقومون بمحاكاتها.	مجموعة متنوّعة من الأغراض التي تمثّل أنشطة يوميّة يقوم بها الكبار، كي يتمكّن الأطفال من ممارسة الاختيار الحرّ (على سبيل المثال: الطهي؛ التنظيف؛ المواصلات...) من أجل تشجيع "اللعب التخيُّليّ" وتطوير الخيال، نحو: الصحف؛ أدوات المطبخ؛ الهواتف؛ لوازم وموادّ الاستحمام؛ الملابس؛ الحقائب؛ الدمى.

خصائص تطوُّريّة	ماذا يتوافر في البيئة المحيطة؟
يحبّون الكتب ويحبّون الإصغاء للقصص.	مكان ثابت داخل الصفّ توضع فيه كتب يستطيع الأطفال الوصول إليها (الكتب المصوّرة، وكتب تفعيليّة تتضمّن صورًا مخفاة، وكتب من ثقافات مختلفة)، في معظم ساعات اليوم وكلّ يوم. تشجيع الأطفال على استخدام الكتب على نحوٍ مستقلّ، لوحدهم ومعًا، في جوّ حميم، في مجموعة صغيرة، من أجل تمكين كلّ واحد من الأطفال من التركيز في الكتاب وَ/أو في المربّية التي تقصّ القصّة.
يطوّرون وعيًا اجتماعيًا مركّبًا. يستمتعون بصحبة أطفال آخرين. يُظهِرون تعاطفًا ولطفًا. يدخلون في حالات صراع.	شخص بالغ حاضر ومتاح للمساعدة والدعم في حالات الصراع. تقسيم الحيّز إلى مناطق لَعِب محدَّدة توفّر إمكانيّة إجراء نشاط في مجموعات صغيرة. إقامة زوايا لطيفة يستطيع الأطفال الجلوسَ فيها براحة والدردشةَ مع أصدقائهم. توفير موادّ وأغراض وألعاب متنوّعة بكمّيّة مناسبة لعدد الأطفال، وتوفير أغراض من النوع نفسه (نحو: كتابين متماثلين؛ سيّارتين أو أكثر من النوع نفسه...). توفير الأغراض /الألعاب التي تتطلّب التعاون بين طفلين، مثل كرة كبيرة للرمي أو الدحرجة من طفل إلى آخر. توفير كتب وقصص تتعاطف فيها الشخصيّات مع آخرين.

خصائص تطوُّريّة	ماذا يتوافر في البيئة المحيطة؟
يعبّرون عن قدرة متطوّرة أكثر على حلّ المشكلات؛ وتتطوّر لديهم قدرات الذاكرة والتقليد، والإصغاء، والفرز، والمقارَنة والفهرسة. يميّزون بين "أنا" وَ "أنت"، ويطوّرون وعيًا بشأن هُويّتهم الجندريّة (النوع الاجتماعيّ).	فرز وتنظيم أغراض اللَّعب في علب شفّافة حسب النوع. عرض ألعاب الفرز والتركيب والپازلات. توفير أغراض البناء بألوان وأحجام مختلفة، وأغراض مختلفة لاستكشاف البيئة، نحو: عدسة مكبّرة؛ مِجْرَفة. تزويد منطقة التمثيل بمجموعة متنوّعة من الأغراض التي تشجّع على "اللَّعب التخيُّليّ"، تلك التي يمكن تنظيمها وتقسيمها إلى فئات، بالإضافة إلى دُمًى ذات هُويّات جندريّة وثقافيّة مختلفة. تعليق صور الأطفال خلال النشاط على مستوى أعينهم، بهدف التذكُّر.

كما ذُكِر أعلاه، يحتاج الرُّضّع والأطفال الصغار إلى بيئة تستجيب لاحتياجاتهم العمْريّة وخصائصها. وبما أنّ كلّ فئة عمْريّة في الإطار التربويّ تتكوّن من أفراد ذوي خصائص واحتياجات واهتمامات متفرّدة ومتغيّرة، من الضروريّ أن تستجيب البيئة بمحتواها وطريقة تنظيمها لهذه الاحتياجات والاهتمامات، على نحوٍ يحصل فيه كلّ طفل على استجابة ملاءَمة خلال الروتين اليوميّ. هكذا، على سبيل المثال، يمكننا أن نعرض على الطفل الذي يحتاج إلى قسط من الراحة من أجل تنظيم نفسه أن ينفصل عن صخب وضجيج الصفّ في منطقة مُعَدّة لهذا الغرض (وجرى إعدادها مسبقًا) كي توفّر هذا النوع من الاستجابة. بالإضافة إلى ذلك، يلبّي تجهيز الصفّ بأغراض مرنة ومتغيّرة هو كذلك احتياجات واهتمامات كلّ واحد من الأطفال؛ فعلى سبيل المثال تدرك المربّية أنّ أحد الأطفال لديه اهتمام خاصّ بمجال الإطفائيّات ورجال الإطفاء، فتقوم على ضوء ذلك بتجهيز الصفّ بشاحنات وإطفائيّات، وقبّعات رجال الإطفاء، والكتب التي تهتمّ بهذا المجال، وبتجهيزات مختلفة مثل الأنابيب، أو -مثلًا- في حالة وجود طفل يعاني من صعوبات متواصلة في الافتراق عن والديه، عند ذلك تقوم المربّية بتنظيم بيئة لَعب تضمّ أزواجًا من الحيوانات، أمًّا وجَرْوًا، من أجل تشجيع الطفل الصغير على التعبير عن مشاعره والتعامل معها بوساطة من قِبَل المربّية، من خلال لعبة "محاكاة الأدوار" التي تُفْصَل فيها أمّهات عن جِرائهنّ. من المهمّ ملاحظة أنّ الاستجابة لطفل واحد قد توفّر حلًّا للأطفال الآخرين، وتكون بمثابة مَصْدرٍ لأفكار جديدة في اللعبة، ورفعٍ لمستوى تعقيدها.

ملخَّص: مبادئ في تخطيط وتنظيم بيئة تربويّة ملائمة للتطوُّر وداعمة له[7]

مبادئ في تخطيط وتنظيم بيئة تربويّة توفّر للأطفال الرضّع والأطفال الصغار "قائمة غذاء ذهنيّ[8]" متوازنة (קליין וסובלמן-רוזנטל, 2010) تدعم تطوُّرهم:

السلامة والصحّة العامّة: السلامة هي العامل الأوّل الذي تجب مراعاته عند التخطيط لمحيط يمكث فيه الرُّضّع والأطفال الصغار. الحاجة التطوُّريّة لدى الأطفال هي استكشاف بيئتهم على نحوٍ فعّال بجميع حواسّهم وبالكثير من الحركة. من المهمّ أن تمكّن مساحةُ الصفّ الأطفالَ من التحرُّك بحرّيّة دون عوائق، وأن يكون كلّ طفل ضمن نطاق بصر المربّيات في كلّ لحظة. نظرًا لأنّ قدرة الرُّضّع والأطفال الصغار على التمييز بين ما هو خطِر وما هو ليس بخطِر لم تتطوّر بعد على نحوٍ كافٍ، من المهمّ أن تكون غرفة الصفّ والساحة مجهَّزتين بالأثاث والمنشآت والتجهيزات الآمنة التي تلائم سنّ الأطفال في الصفّ. بالإضافة إلى الأمان والسلامة، هنالك أهمّيّة كبيرة للمحافَظة الشديدة على النظافة الشخصيّة والنظافة العامّة في جميع فضاءات الإطار التربويّ، بما يشمل المعدّات والأثاث والتجهيزات في الصفوف وفي الساحة.

حجم المجموعة والنسبة العدديّة: حجم المجموعة والنسبة العدديّة الملاءَمة لسنّ الأطفال ولحجم المساحة يسهمان هما كذلك في تعزيز سلامة الأطفال؛ إذ يمكّنان المربّيات من مراقبة الأطفال، والاهتمام بسلامتهم، ودعمهم خلال النشاط اليوميّ. يُعَدّ حجمُ المجموعة والنسبةُ العدديّة بين البالغين والأطفال عنصرَيْن مهمَّيْن في تنظيم البيئة التربويّة، ويسهمان في القدرة الكامنة على إجراء أنشطة وتجارب ملاءَمة (للمجموعة وللأفراد داخلها) تشمل تفاعلات ذات جودة عالية بين المربّية والأطفال، وبين الأطفال أنفسهم في ما بينهم، وبينهم وبين بيئتهم المادّيّة.

ملاءَمة للسنّ: كما ذُكِر أعلاه، يحتاج الرُّضّع والأطفال الصغار إلى بيئة تلبّي احتياجاتهم الخاصّة وَفقًا لخصائصهم التطوُّريّة. يتطلّب التخطيط لبيئة تربويّة من منظور تطوُّريّ الإلمامَ بالخصائص العمْريّة لمجموعة الأطفال في الصفّ، والخصائص الفرديّة، والاحتياجات المتغيّرة لكلّ واحد منهم (الاهتمامات؛ الحسّاسيّات؛ التفضيلات؛ الخلفيّة العائليّة /الثقافيّة). في الصفوف التي تضمّ مجموعة متعدّدة الأعمار وتشمل -على سبيل المثال-أطفالًا لا يتنقّلون بعد، ورضّعًا يتنقّلون، وأطفالًا صغارًا ورُضّعًا، من المهمّ أن تكون المربّية على دراية بالاحتياجات المختلفة لكلّ فئة من هذه الفئات العمْريّة، وأن تنتبه إلى سلامة الأطفال.

7 راجِعوا: ברוקס, גבעון, וצורן, 2000; גונזלס-מנה, ווידמייר-אייר, 2000; טל, 2018; רוזנטל, 2009; שוחט, 2005, Copple &; Bredekamp, 2009 ;Harms et al. 2017 2013

8 على غرار فهمنا لأهميّة الحفاظ على نظام غذائي مناسب ومتوازن يتضمن قائمة تضم جميع العناصر الغذائية، لذلك هناك مجال للتأكد من أن الطفل يحصل على "قائمة غذاء ذهني " مناسبة ومتوازنة طوال اليوم من تفاعلاته مع البيئة المادية والبشرية. يجب أن تتضمن هذه القائمة مكونات تلبي احتياجات الطفل التنموية في جميع مجالات التطور.

مساحة مناسِبة للحركة للاستكشاف والتعلُّم: يحتاج الرُّضّع والأطفال الصغار إلى محيط يسمح بالحركة الحرّة والمنظَّمة، بحيث تتوافر مجموعة متنوّعة من إمكانيّات الاستكشاف والتعلُّم التي تدعم جميع مجالات تطوُّر الأطفال.

ركن دافئ: إلى جانب حاجة الرُّضّع والأطفال الصغار إلى مساحة تسمح بحرّيّة الحركة، هم يحتاجون أيضًا إلى مساحة هادئة ودافئة، بعيدًا عن صخب وضجيج الصفّ، منطقة يمكنهم الاسترخاء فيها أو أخذ قسط من الراحة أو اللّعب في زاوية هادئة.

المنالية والاختيار: تتجسّد المنالية في تنظيم بيئة تمكّن الأطفال من الوصول إلى الألعاب وأغراض اللّعب واستخدامها، سواء أَوَصَلوا إليها هم بأنفسهم أَم كانت تقدَّم لهم (عندما يتعلّق الأمر بالرُّضّع أو الأطفال الصغار غير المتنقّلين). الطريقة التي يجري فيها تخزين الموادّ هي واحدة من تجسيدات مبدأ المنالية والاختيار. تخزين الموادّ والملحَقات في علب شفّافة ومفتوحة بطريقة يَسْهُل الوصول إليها، وآمنة، وتتلاءم مع حجم الأطفال الجسديّ، هذا التخزين يسهّل عليهم الاختيار والاستخدام. وينطبق الأمر على الكتب التي توضع على رفوف مفتوحة ومنخفضة ومنشآت آمنة يستخدمها الأطفال للنشاط الحركيّ الغليظ، والتي تمكّن الأطفال من خوض تجارب عفويّة. المنالية هي مبدأ أساسيّ لنهج ملائم من الناحية التطوُّريّة، ويستند إلى المفهوم القائل بأنّ لدى الطفل رغبات وتفضيلات ومجالات اهتمام شخصيّة يجب احترامها ورعايتها بطريقةٍ ملاءَمة مع الرعاية والتربية داخل المجموعة. تتيح المنالية للأطفال أن يكونوا على دراية بتفضيلاتهم، وأن يمارسوا قدرتهم على الاختيار، وبالتالي تعزيز إحساسهم بالقدرة، وبالاستقلاليّة، وثقتهم بأنفسهم وإحساسهم بالأنا. من ناحية، يساعد الإطار التربويّ الذي يوفّر المنالية وحرّيّة الاختيار على تعزيز الاستقلاليّة، ويساعد -من ناحية أخرى- في التدرُّب على ممارسة المسؤوليّة الشخصيّة. على سبيل المثال: التجميع المشترَك لمعدّات وأغراض اللعب وإعادتها إلى مكانها في نهاية كلّ فعّاليّة؛ وضع الحقيبة الشخصيّة على الرفّ المناسب عند الوصول في الصباح.

الثبات، والمرونة، والديناميكيّة: البيئة المادّيّة الثابتة نسبيًّا تمنح الأطفال شعورًا بالأمان والتحكُّم يرتكز على تجربة العودة اليوميّة إلى نفس البيئة المألوفة والمتوقّعة، وهي بيئة تستقدم تكرار التجارب وتحسين المهارات الآخذة في التطوُّر. إلى جانب مبدأ الثبات في البيئة التربويّة، هنالك مجال للمرونة والديناميكيّة والابتكار في تنظيم البيئة، وعادة ما يعتمد الأمر على المشاهَدات والإلمام بالاحتياجات المتغيّرة للأطفال وعلى الأحداث الخارجيّة. وحتّى عندما تحصل تغييرات في تنظيم البيئة، يبقى الثبات والألفة يشكّلان مكوِّنًا مهمًّا في البيئة المحيطة، ممّا يوفّر للأطفال شعورًا بالانتماء والأمان.

الشعور بالأمان: كما ذُكِر أعلاه، تشمل بيئة الإطار التربويّ البيئة البشريّة كذلك: الأطفال؛ المربّيات؛ المديرة؛ الطبّاخة. علاوة على الثبات في البيئة المادّيّة، وقدرات الاختيار فيها، وإمكانيّات الحركة في الحيّز، يكتسب الرُّضّع والأطفال الصغار أيضًا شعورًا بالأمان على أساس اللقاء اليوميّ مع الشخصيّات المألوفة في الإطار: أطفالًا وبالغين. الشعور بالأمان الناتج عن وجود مجموعة دائمة من الأطفال هو الأساس لتطوير تفاعلات ذات مغزى بين الأطفال أنفسهم، كما أنّ مكوث المربّية في الصفّ ومشاركتها الأطفال تجاربهم وأنشطتهم يسهم في شعور الأطفال بالأمان، ويشكّل قاعدة لتحقيق سيرورات تربويّة ذات مغزى في الصف.

كمّيّة أغراض اللّعب والموادّ وتنوُّعها: تجهيز بيئة اللعب بكمّيّة كافية (ومجموعة متنوّعة) من التجهيزات والموادّ لكلّ واحد من الأطفال بالمشاركة في الفعّاليّات التي تُعْرَض في الصفّ. من ناحية، وجود كمّيّة كافية من التجهيزات والموادّ (اعتمادًا على عدد الأطفال) يَحُول دون تولُّد حالات الإحباط والصراعات بين الأطفال في المجموعة، ويمكّن -من ناحية أخرى-كلَّ طفل من التركيز على الاستكشاف واللّعب بلعبة أو غرض يخصّه.

تنوُّع الأغراض والموادّ قد يثير الاهتمام لدى الرُّضّع والأطفال الصغار، وقد يلبّي الاحتياجات الشخصيّة للأطفال بل يزيد من تعقيد اللُّعَب التي يمارسونها.

مراكز اللّعب[9]**:** تقسيم بيئة الصفّ والساحة إلى مناطق لَعب ثابتة ومحدَّدة يساعد الأطفالَ على الدراية المستقلّة في حيّز مألوف، وهو ما يسهم في شعورهم بالأمان. تنظيم المراكز في الصفّ وفي الساحة يساعد الأطفالَ الصغار على الاختيار وإيجاد الاهتمام والتركيز على الفعّاليّة أو اللّعب على امتداد الوقت، وبالتالي دعم تطوير نقص الانتباه وقدرات اللّعب الأكثر تعقيدًا. تقسيم الصفّ والساحة إلى مراكز لَعب يساعد الأطفالَ على الاختيار والتركيز

9 راجِعوا الفصل العاشر من الباب الثاني: اللّعب في مرحلة الطفولة المبكّرة.

على نشاط أو لعبة معيَّنة لفترة طويلة، ويدعم بالتالي تطوُّرَ الإصغاء والتركيز وقدرات اللَّعب المركَّبة. التقسيم إلى مراكز لَعب يستقدم أنواعًا شتّى من النشاط واللَّعب، على صعيد الطفل الفرد وكذلك على صعيد اللَّعب مع الزملاء: الاستكشاف الحسّيّ؛ النشاط الحركيّ؛ البناء؛ الإبداع؛ التمثيل؛ تصفُّح الكتب؛ الاسترخاء؛ العزلة. وكما ذُكِر أعلاه، يقرن الأطفال على نحوٍ فطريّ بين أنواعٍ مختلفة من اللَّعب والفعّاليّةِ (نحو: المكعّبات مع السيّارات أو الحيوانات؛ الكتب مع الدمى)، ولذا فإنّ الاستجابة الملائمة لهذه الخاصّيّة تعني تمكين الأطفال من القيام بهذا الربط. مشاهَدة وتشخيص هذه المبادرات لدى الأطفال قد يشكّلان أساسًا للتغييرات في التجهيزات وفي تنظيم البيئة. على سبيل المثال: في أحد الأطُر، وبعد قراءة الكتب للدمى في مركز العائلة، تَقَرَّرَ إبقاء كتابين أو ثلاثة كتب في هذا المركز، بالإضافة إلى تلك الموضوعة في زاوية الكتاب.

التقديم التلميحيّ: يهدف التقديم التلميحيّ لأغراض اللَّعب إلى تعميق وإثراء لَعِب الأطفال ومَحْورته. يمكن تقديم الأغراض والتجهيزات بطريقة تلميحيّة في مراكز اللَّعب المختلفة، أو من خلال صناديق نشاط متبدّلة.

تعدُّد الحواسّ: البيئة المتعدّدة الحواسّ الملاءَمة للأطفال توفّر مجموعة متنوّعة من التجارب الحسّيّة (نحو: مناطق صُلبة وطريّة؛ ارتفاعات مختلفة)، بالإضافة إلى التحفيز البصريّ المثير الجذّاب الذي يُعْرَض ضمن نطاق رؤية الأطفال (سواء في ذلك الأطفالُ غير المتنقّلين المستلقين على ظهورهم أو على بطونهم، والرُّضّعُ الذين يَحْبُون، والأطفالُ الذين يمشون على أقدامهم). يستمتع الرُّضّع والأطفال الصغار بالنظر إلى الصور الملتقَطة لهم وإلى صور عائلاتهم التي يجري عَرْضها ضمن مجال رؤيتهم، ويستمتعون بالنظر إلى الصور التي تعكس الفعّاليّات في الصفّ، بالإضافة إلى الرسومات ومنتَجات تجاربهم بالموادّ. توفِّر البيئة الملاءَمة للأطفال توازنًا بين اللحظات الهادئة وتشغيل الموسيقى التي يحبّ الأطفال الاستماع إليها، وبين الإضاءة الطبيعيّة وتلك الاصطناعيّة، وبين الألوان الساطعة والألوان الناعمة الخافتة، ودرجة حرارة متوازنة وممتعة. كلّ هذا يسهم في تجربة الأطفال الحسّيّة ويُشِيع جوًّا مريحًا في الصفّ.

التعدُّديّة الثقافيّة والتنوُّع: تجهيز الصفوف بأغراض وتجهيزات تمثِّلُ التنوُّعَ العِرْقيّ والثقافيّ والأطفال ذوي الإعاقة، نحو: الصور؛ الكتب؛ الدمى؛ أغراض اللَّعب؛ الآلات الموسيقيّة. كلّ هذه تكشف الأطفال على ثقافات مختلفة، وعلى الأطفال الذين يعانون من صعوبات وإعاقات، وتساعد على زيادة وعيهم للاختلافات في المجتمع البشريّ وتُعلِّم قبول الآخر.

إسهام تنظيم البيئة التربويّة في عمل المربّيات

عملُ المربّية في الإطار التربويّ-الرعائيّ للرُضّع والأطفال الصغار يحمل في طيّاته الكثير من التحدّيات والتطلُّب، إلى جانب كونه مَصْدرًا للاكتفاء ومثارًا للانفعال والدهشة أمام السيرورات التطوُّريّة الهامّة التي تحصل لدى الأطفال. تُعَدّ البيئة المادّيّة وطريقة تنظيمها وتجهيزها واحدة من "أدوات العمل" التي تمكّن المربّية من الاهتمام برفاهة وسلامة الرُضّع والأطفال الصغار ومنحهم تربية ورعاية ذات جودة عالية.

يفرض العمل في الأطر التربويّة-الرعائيّة للأطفال تحدّيات يوميّة على المربّيات، بسبب صغر سنّ الأطفال، وعدد الساعات التي يقضونها في الإطار، وبسبب العدد الكبير من الأطفال (بشكل عامّ). ونظرًا لخصائص تطوُّر الرُضّع والأطفال الصغار وطرائق تعلُّمهم، فإنّ العديد من المربّيات يرَيْن أنّ وظيفتهنّ تتمثّل في كونهنّ مسؤولات عن تعلُّم الأطفال من خلال تفعيلهم وإشغالهم، والحفاظ على انتباههم في مختلف الفعّاليّات على مدار اليوم.

وَفقًا لهذا التصوُّر الوظيفيّ، تنغمس المربّيات خلال معظم ساعات فعّاليّة الأطفال، في عرض فعّاليّات جديدة ومتغيّرة في أحيان متقاربة، بينما يحاولن الحفاظ على انتباه الأطفال وعلى مشاركتهم في الفعّاليّة، وكلّ ذلك تحت إشراف المربّية وبمبادرتها.

المشاهَدات والبرامج التدريبيّة التي تُجرَى في الأُطُر التربويّة للطفولة المبكّرة، والبحوث التي ترافقها (Shohet & Jagerman، 2012)، تُظهِر أنّ المربّيات يواجهن صعوبة كبيرة في الحفاظ على انتباه الرُضّع والأطفال الصغار، على اهتمامهم ومشاركتهم على امتداد الوقت في الفعّاليّات التي تُعْرَض عليهم خلال اليوم. الاهتمام القصير نسبيًّا هو خاصّيّة تطوُّريّة لدى الرُضّع والأطفال الصغار، وينمو تدريجيًّا من خلال تجاربهم. هذه الخاصّيّة، جنبًا إلى جنب مع وجود عدد كبير من الأطفال في المجموعة، تجعل من الصعب على المربّية أن تؤدّي دَوْرها (كما تراه) في تفعيل وإشغال الأطفال (من أجل الحفاظ على انتباههم ومشاركتهم في الأنشطة) لكنّ تنظيم وتجهيز بيئة الصفّ على أساس المبادئ الملائمة للتطوُّر قد يساعدان الأطفال على التركيز في الفعّاليّات المقدَّمة لهم، ممّا يسهّل الأمر على المربّية. عندما يركّز الرُضّع والأطفال الصغار وينغمسون في الفعّاليّات، يجري تحرير المربّيات من الحاجة إلى تفعيلهم، فيتفرّغن لمشاهدتهم وتحديد الاحتياجات المتولّدة (على مستوى المجموعة أو الأفراد)، وتقييم نوع المشارَكة المطلوبة منهنّ لدعم لَعِب الأطفال وإجراء تفاعلات ذات جودة عالية معهم.

البيئة التربويّة التي تتوافر فيها ماليّة للأغراض توفّر إمكانيّة الاختيار، وتشجّع على حرّيّة الحركة والاستقلاليّة، وتوفّر للأطفال مجموعة متنوّعة من التجارب والفعّاليّات. بيئة كهذه لا تتطلّب اعتمادَ الأطفال المباشرَ على المربّية كمفعِّلة، ومزوِّدة للانشغالات. في مثل هذه البيئة، تتفرّغ المربّية "للعمل" داخل مجموعة أكثر حميميّة، حيث يتفاعل بعض الأطفال في مجموعتها معها مباشرة، ويشارك بعضهم في فعّاليّات أخرى في الحيّز. تنظيم البيئة المحيطة الذي يثير اهتمام الأطفال بغضّ النظر عن البالغين يوجّه المربّية إلى العمل في مجموعة صغيرة، وإلى توفير استجابة شخصيّة لكلّ واحد من الأطفال في المجموعة.

يسهم تنظيم البيئة في عمل المربّية على نحوٍ مباشر أيضًا. وَفْقًا لنهج DAP (Developmentally Appropriate Practice) (Copple & Bredekamp, 2009) هنالك أهمّيّة للتخطيط المسبق للفعّاليّات خلال البرنامج اليوميّ، ولتنظيم التجهيزات والأغراض والموادّ التي ستستخدمها المربّية، بطريقة مُتاحة لها. تسهم هذه الإتاحة في تنجيع عمل المربّية بحيث لا تجد نفسها مضطرّة إلى تجميع الأغراض والمستلزمات التي تحتاجها للفعّاليّة بينما الأطفال ينتظرون، وتمكّنها من التركيز على الأطفال وعلى الفعّاليّة.

نظرًا لساعات العمل الطويلة وأعباء العمل، والمسؤوليّة الكبيرة الملقاة على عاتق المربّيات، من المهمّ أن تشعر المربّيات أيضًا بالراحة في البيئة التربويّة، وأن تمكّنهنّ طريقةُ تنظيمها من العمل في ظروف مريحة ومحترمة، وفي أجواء هادئة وإيجابيّة.

ما هي الأمور التي علَيَّ مراعاتُها عند تخطيط وتنظيم البيئة الصفّيّة؟

1. من هم الأطفال في الصفّ (السنّ؛ الجنس؛ الاحتياجات الخاصّة؛ مجالات الاهتمام؛ المرحلة التطوُّريّة؛ الخلفيّة الأُسَريّة الثقافيّة...)؟
2. عدد الأطفال وعدد البالغين في الصفّ.
3. ما هي أهدافي التربويّة في ما يخصّ الأطفال في المجموعة؟ ما هي أهداف الأهالي ل في ما يخصّ الأطفال؟
4. أيّ الأنواع من الفعّاليّات /التجهيزات تساعد على تحقيق هذه الأهداف وتلبية احتياجات الفرد والمجموعة؟
5. كيف أنظّم وأرتّب المعدّات والتجهيزات لتسهيل تركيز الأطفال في الفعّاليّة، والتحرُّك في الحيّز، والانشغال في فعّاليّات متنوّعة، والحفاظ على الانسجام بين مناطق النشاط المختلفة؟
6. في صفّ متعدّد الأعمار: أين أضع الأطفال الصغار للحفاظ على سلامتهم، ولتمكينهم من استكشاف محيطهم، وأن يكونوا في الوقت ذاته متواصلين مع ما يدور في الصفّ؟
7. أين تمكث المربّيات بحيث يتمكّنّ من أن يرَيْنَ ما يدور في الصفّ؟
8. هل يوفّر تنظيم الغرفة للأطفال الصغار أقصى درجات الأمان، ويمكّنهم من ممارسة النشاط دون الاعتماد الدائم على المربّية؟

مَصادر

ברוקס, א'., גבעון, ד'., וצורן, נ'. (2000). *קווים מנחים לעשייה חינוכית עם גילאי שנתיים־שלוש*. הוצאת מעלות.

גונזלס־מנה, ג' ווידמייר־אייר, ד'. (2000). *תינוקות, פעוטים ומטפלות*. הוצאת ספרים "אח".

טל, ק'. (2018). סביבת הלמידה ברג'יו אמיליה ובכלל: מורה שלישי, מורה שותף? אוחזר מתוך https://clodietaldan.wordpress.com/

קליין, ש"פ, וסובלמן־רוזנטל, ו'. (2010). *ביחד ולבד. שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות לגיל־הרך (עמ' 30-56)*. רכס. עמודים 30-56.

שוחט, צ'. (2013). השפעת הסביבה החינוכית על קשב ועל מעורבות (Engagement) של פעוטות. בתוך פ"ש קליין וד' גבעון (עורכות), *קשב וריכוז בגיל הרך. מבט רב־תחומי* (עמ' 205-240). רכס.

שוחט, צ'. (2005). *השפעת אופן הגשת אביזרי המשחק במעונות יום על התנהגותם של פעוטות* (חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"). אוניברסיטת בר־אילן.

רוזנטל, מ'. (2009). *סטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות לפעוטות*. דוח ועדה מייעצת בראשותה של פרופ' רוזנטל. משרד התעשייה המסחר והתעסוקה. אגף מעונות יום ומשפחתונים לגיל הרך.

Copple, C., & Bredekamp, S. (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (p. 81). National Association for Education of Young Children.

Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). *Infant/toddler environment rating scale* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Shohet, C., & Jaegermann, N. (2012). Integrating Infant Mental Health into

Primary Health Care and Early Childhood Education Settings in Israel: The" Mediational Intervention for Sensitizing Caregivers" Approach. *Zero to Three (J)*, 33(2), 55-58.

الفصل السادس: البرنامج اليوميّ

مقدّمة

"البرنامج اليوميّ" هو مصطلح يشير إلى جدول زمنيّ محدَّد سلفًا أو متغيّر. نحن، كبالغين، نتصرّف في المعتاد على أساس برنامج يوميّ مخطَّط يمكّننا من أداء مَهمّاتنا اليوميّة (في المنزل؛ في العمل؛ في الفعّاليّات الترفيهيّة...)، ويمكّننا من استغلال الوقت على أفضل وجه. هنالك اختلافات بين الأشخاص في التعامل مع البرنامج اليوميّ. يثير البرنامج اليوميّ لدى بعض البالغين شعورًا بأنّهم يتحكّمون بالوقت، ويبعث بالتالي على الشعور بالأمان والطمأنينة، وفي حالات أخرى يثير التشبُّثُ ببرنامج يوميّ شعورًا بالتصلُّب وغياب المرونة، وحتّى المعارضة. هناك أيضًا اختلافات بين البرامج اليوميّة في مختلف المنازل، وهي لا تعكس الاختلافات الشخصيّة بين الأهالي فحسب، بل تعكس أيضًا الاختلافات بينهم في النهوج الحياتيّة والنهوج التربويّة. (בקר ודוידי, 2011).

الأطفال جزء لا يتجزّأ من برنامج اليوم البيتيّ. وعند قدومهم إلى إطار تربويّ-رعائيّ، يلتقون ببرنامج يوم "مؤسَّسيّ" جرت ملاءَمته لاحتياجات مجموعة من الأطفال من الفئة العمْريّة نفسها، ولعدد الساعات الطويلة التي يقضونها في الإطار خارج المنزل. يتمثّل أحد أكبر التحدّيات التي تواجه الأطر الجماعيّة لصغار الأطفال في توفير برنامج يوميّ "شخصيّ" لكلّ طفل، تجري ملاءَمته لتلبية احتياجاته الفرديّة والتطوُّريّة، كاستمرار لبرنامج اليوم البيتيّ.

ما هو البرنامج اليوميّ في الإطار التربويّ-الرعائيّ؟

تجري ملاءَمة الجدول اليوميّ في الإطار التربويّ-الرعائيّ للتطوُّر، وتحدّده الاحتياجات البدنيّة للأطفال الرُّضّع والأطفال الصغار (الأكل والنوم والحَفّاظات)، واحتياجاتهم التطوُّرية والأهداف التربويّة. أحد الاختلافات الرئيسيّة بين العملِ مع الرُّضّع والأطفال الصغار، والعملِ مع الأطفال فوق سنّ الثالثة في الأُطُر التربويّة، ينعكس في الرعاية اليوميّة الجارية للأطفال الذين دون سنّ الثالثة. إنّ احتياجات الطفل الفسيولوجيّة الأساسيّة للّمس والتغذية والاسترخاء والنوم قويّة جدًّا، وتتقاطع مع الاحتياجات النفسيّة الأساسيّة، مثل مشاعر الثقة والمودّة التي لا تقلّ أهمّيّة، إلى جانب الحاجة الأساسيّة إلى الاستكشاف والتعلُّم. تلبية الاحتياجات الفسيولوجيّة لدى الأطفال الرُّضّع والأطفال الصغار تحدّد ركائز البرنامج اليوميّ، وتندمج من حولها الفعّاليّات والخبرات الملاءَمة لسنّ الأطفال والاحتياجات الفرديّة لكلّ واحد منهم.

تُظهِر الأدبيّات المهنيّة أنّ تأثير الرعاية اليوميّة في الإطار التربويّ على تطوُّر الرُّضّع والأطفال الصغار يفوق تأثير أيّ جانب آخر، ويكمن سبب هذه الأهمّيّة في حقيقة أنّ الرعاية تجري من خلال التفاعل الشخصيّ بين الطفل والمربّية. لذا، إذا لم يَجْرِ فحص الرعاية اليوميّة عن كثب، فقد تنشأ حالة تكون فيها طريقة الرعاية غير حسّاسة وغير مراعية، وغير ملائمة من الناحية التطوُّريّة. هذا هو أحد الأسباب التي تدفع الأدبيّات المهنيّة، التي تتناول الأُطُر التربويّة للأطفال من الولادة إلى سنّ الثالثة، إلى التأكيد على أهمّيّة أساليب الرعاية اليوميّة والفرص التي تحملها في طيّاتها للتعلُّم في جميع مجالات التطوُّر.

كما ذُكِر أعلاه، يتكوّن المنهاج التربويّ لدى الرُّضّع والأطفال الصغار (والبرنامج اليوميّ وَفقًا لذلك) من أجزاء كبيرة من الرعاية اليوميّة. موقف المنظّرين /مُطوِّري البرامج من الرعاية اليوميّة يرتبط بالمفهوم العامّ الذي يحمله البرنامج التربويّ برُمّته. ووَفقًا لِمـچـدا چـيربر (גונזלס־מנה ווידמייר־אייר, 1989)، على سبيل المثال، الرعاية اليوميّة هي المنهاج الدراسيّ نفسه، لأنّها تخلق أساسًا لتجارب التعلُّم بين المربّية والأطفال. استمرارًا لهذه الفكرة، يعتقد آخرون بضرورة أن يكون البرنامج التربويّ مبنيًا أكثر، بدءًا من مرحلة الرضاعة، وأن يجري تخطيط وتنظيم التجارب الرعائيّة بالطريقة نفسها التي يجري فيها تنظيم فرص تعلُّم أخرى. كلّ حالة رعائيّة تستقدم تجارب تعلُّم في المجالَيْن البدنيّ والعاطفيّ، وكذلك في المجال الذهنيّ، ولذا من الضروريّ التفكير في الرسائل والمفاهيم التي يمكن توسُّطها في كلّ نشاط رعائيّ في السياق الذي يحصل فيه وبخصائصه المتفرّدة (التغذية؛ وضع الحَفّاظات؛ الإخلاد إلى النوم). يجب تخطيط وتنفيذ الرعاية الجارية وَفقًا لمستوى تطوُّر الطفل وأهداف التعلُّم، وللحالة الرعائيّة المتفرّدة. البرنامج اليوميّ في إطار التربية والرعاية هو إحدى محصِّلات النهج السائد في الإطار التربويّ والمناهج التعليميّة للمربّيات وَ/أو المنظّمة التي تدير الإطار.

العوامل التي تؤثّر على تخطيط وتنفيذ البرنامج اليوميّ

النهج التربويّ للإطار

وَفقًا للنهج التربويّ المقبول حاليًا في مجال الطفولة المبكّرة، الثباتُ والاتّساق يخلقان لدى الطفل قاعدة بدنيّة وعاطفيّة تدعم سيرورات التعلُّم وتطوُّره. لذا، فإنّ تخطيط وتنظيم البرنامج اليوميّ في الإطار التربويّ، وكذلك تخطيط وتنظيم بيئته المحيطة، كلّها ستؤثّر على نوعيّة ومقدار التجارب التي يخوضها الطفل في الإطار التربويّ. ومع ذلك، الباحثون العاملون في هذا المجال ينقسم في شأن جوهر البرنامج اليوميّ "الصحيح"، وتتراوح التوجُّهات بين حدّ أدنى من التخطيط وصولًا إلى تخطيط متصلّب ومفصّل. على سبيل المثال، يعتقد چـدعون ليـڤـين (1989) بضرورة أن يكون برنامج اليوم مفتوحًا ومرنًا ومبنيًا بدرجة أقلّ ويستند إلى خيارات الأطفال من مجموعة متنوّعة من الفعّاليّات التي تُعْرَض عليهم. يستطيع كلّ طفل وكلّ طفلة الانتقالَ من فعّاليّة إلى أخرى حسب الاهتمام والوتيرة الشخصيّة، لا حسب جدول زمنيّ جرى تحديده مسبقًا، وعلى التخطيط المادّيّ للصفّ ومجموعة الفعّاليّات فيه أن تمكّن من ممارسة هذا الاختيار. ومن ناحية أخرى، هنالك نهج يحتاج الأطفال بحسبه إلى قَدْر كبير من التوجيه والبناء والوساطة من جانب البالغين، وبالتالي لا يلائمهم برنامج اليوم غير المنظَّم. هذا صحيح على نحوٍ خاصّ عندما يدور الحديث عن الأطفال الصغار الذين يحتاجون إلى رعاية بدنيّة يوميّة مكثّفة من قِبل المربّية، وهذا النمط من الرعاية هو الذي يحدّد برنامج اليوم، بالإضافة إلى احتياجاتهم التطوُّريّة العديدة. ويصبح هذا الواقع محفوفًا بمزيد من التحدّيات على ضوء العدد الكبير من الأطفال في كلّ صفّ، والعدد المحدود من المربّيات. لذا، وحسب هذا النهج، من شأن عدم وجود تخطيط مسبق لبرنامج يوميّ أن يضرّ بتجارب التعلُّم المحتمَلة لدى الأطفال، وبتجاربهم في جميع مجالات التطوُّر. ومع ذلك، من المهمّ التأكيد على الحاجة إلى المرونة في برنامج اليوم، بما يتلاءم مع مجموعة متنوّعة من الاحتياجات والحالات المتغيّرة لدى الأطفال.

تطوُّر الأطفال

المرحلة التطوُّريّة لدى الأطفال هي التي تحدّد تخطيط برنامج اليوم وطريقة تنفيذه. عندما يتعلّق الأمر بالرُّضّع والأطفال الصغار الذين يمكثون في إطار جماعيّ، فإنّ برنامج اليوم -كما ذكرنا- يعتمد على الاستجابة لاحتياجات الأطفال الجسديّة والتطوُّريّة، وعلى هذا البرنامج أن يكون ملائمًا للتطوُّر، ومرنًا، كي تتمكّن المربّيات من الاستجابة للاحتياجات المتغيّرة للمرحلة العمْريّة (نموّ الأطفال وتطوُّرهم)، وللاحتياجات الفرديّة (الخصائص المزاجيّة، ومجالات الاهتمام، والحالات العائليّة -وما إلى ذلك)، إلى جانب أحداث ومواقف غير مخطَّطة. فَهْم التسلسل التطوُّريّ قد يساعد المربّية على تحديد توقُّعاتها من الطفل بطريقة واقعيّة في سياق الجدول الزمنيّ في برنامج اليوم وكذلك في سياق مضامينه. على سبيل المثال، الإلمام بخصائص الطفل سيساعد المربّية على عدم مطالبته بأن ينتظر وقت الوجبة الجماعيّة وعلامات التعب تظهر عليه.

احتياجات متصادمة

عند تحديد جدول يوميّ لتجارب تربويّة-رعائيّة، ينشأ عدد من الاحتياجات المتزامنة يجب التطرُّق إليها: الاحتياجات الشخصيّة لكلّ طفل، واحتياجات مجموعة الأطفال، واحتياجات المربّيات، وكذلك احتياجات الإطار نفسه، وحتّى الأهل في بعض الأحيان. على سبيل المثال، من شأن وجود ساحة مشتركة أن يضع صعوبات أمام إدارة برنامج يوميّ يسمح بحرّيّة الوصول إلى الساحة في معظم ساعات اليوم؛ عندما تضمّ المجموعة عددًا كبيرًا من الأطفال من الضروريّ عند ذلك أن يتطرّق برنامج اليوم إلى التقسيم إلى مجموعات فرعيّة، والاستخدام الفعّال والناجع للحيّزَيْن الداخليّ والخارجيّ؛ تستوجب تشكيلة الأعمار في المجموعة التعاملَ مع هذا الأمر عند بناء برنامج اليوم. فعلى سبيل المثال، يستوجب وجود فئة متعدّدة الأعمار وضع برنامج يوميّ أكثر مرونة وانفتاحًا، ويلائم احتياجات الأطفال، ويصبح برنامج كهذا ممكنًا عندما يلائم عدد المربّيات في الصفّ عدد الأطفال فيه؛ طلبات شخصيّة للأهالي بشأن برنامج الصفّ اليوميّ تتطلّب اهتمامًا من قِبل المربّيات -على سبيل المثال: يطلب الأهالي أحيانًا عدم إخلاد أطفالهم إلى النوم في فترة الظهيرة، أو يطلبون تعاون المربّيات في عمليّة فطام أطفالهم من الحَفّاظات.

من غير الممكن تلبية جميع الاحتياجات على قَدم المساواة إذا كان ثمّة تناقض بينها في الكثير من المرّات، ونتيجة لذلك يُضطرّ الرُّضّع والأطفال الصغار في الأُطُر الجماعيّة إلى تأجيل الإشباع الفوريّ لاحتياجاتهم. على الرغم من التحدّي المتمثّل في الاستجابة الفوريّة لاحتياجات كلّ طفل، من المهمّ الاعتراف بهذه الاحتياجات، وتحديدها، والتطرُّق إلى الصعوبة التي يواجهها الطفل "هنا والآن". ومع ذلك، من المهمّ تحديد الأولويّات في تلبية احتياجات الشخصيّات المختلفة -أوّلًا وقبل كلّ شيء مجموعة الأطفال (بمن في ذلك الأطفال الذين يحتاجون إلى رعاية فوريّة مقارَنةً بالآخرين)، والمربّيات والأهالي - بحيث يكون مِن الواضح مَن الذي يتنازل، وعن ماذا، وبأيّ ثمن.

نهج المربّية التربويّ

تشغل المربّية دَوْرًا محوريًّا في تنفيذ البرنامج اليوميّ في الإطار؛ إذ هي التي تستقبل الأطفال كلّ صباح، وتهدّئهم، وتطعمهم، وتقرأ لهم قصّة، وتلعب معهم، وتجعلهم يُخْلِدون إلى النوم. تتأثّر الطريقة التي تؤدّي بها المربّية كلَّ وظيفة من هذه الوظائف على نحوٍ فائق بالمعرفة التي تتوافر لديها حول تطوُّر الأطفال، وبمفاهيمها التربويّة، وبكيفيّة تعاملها مع عملها مع الأطفال. علاوة على هذا، تتأثّر مفاهيمها التربويّة ونظرتها إلى عملها مع الأطفال وطريقة تنفيذها لعملها من الطريقة التي تربّت بحسبها المربّية نفسها، ومن تجاربها الحياتيّة. على الرغم من ذلك، يمكّن البرنامج اليوميّ الواضح والمفهوم كلَّ واحدة من عضوات الطاقم من معرفةِ ما هو متوقَّع منها، وما الذي يُفترَض أن تقوم به خلال اليوم (ويكتسب هذا الأمر أهمّيّة كبرى عندما تنضمّ مربّية جديدة إلى الطاقم). من شأن برنامج يوميّ من هذا القبيل أن يمكّن كلّ واحدة من المربّيات من التعبير عن مهاراتها وكفاءاتها.

مبادئ في بناء برنامج يوميّ في صفّ للأطفال الرُّضّع وفي صفّ للأطفال الصغار

في كلّ إطار تربويّ في مرحلة الطفولة المبكّرة، تحصل الأحداث الروتينيّة كلّ يوم. على سبيل المثال، يودّع الأطفال في الصباح أهلهم ويلتقون بزملائهم وبالمربّيات، وينخرطون في مجموعة كبيرة ومتنوّعة من الفعّاليّات والألعاب، ويتناول الأطفال وجباتهم، وينامون، وبين هذا وذاك تُنَفَّذ فعّاليّات تتعلّق بالتنظيف وتغيير الحَفّاظات والملابس، وفي فترةِ ما بعد الظهر يلتقي الأطفال بوالديهم، ويودّعون المربّية.

يتمثّل أحد أهداف البرنامج اليوميّ في إنشاء قاعدة ثابتة توفّر للأطفال شعورًا بالأمان والنظام، وتساعدهم على تحسين قدرتهم على التنظُّم. يجري ضمن البرنامج اليوميّ وضع حدود معيَّنة للأطفال – متى وأين يتناولون الطعام، ومتى وأين يلعبون، ومدّة اللعب، ومتى وكيف يُخلِدون إلى النوم (מור ופלג, 1994). ومع ذلك، ينبغي منح الطفل وقتًا للتعلُّم والاستكشاف وحلّ المشاكل بنفسه. البرنامج اليوميّ لا يناسب جميع الأطفال: يتصرّف الأطفال، على سبيل المثال، وَفقًا لبرنامج يوميّ شخصيّ يتوافق مع احتياجاتهم الجسديّة والعاطفيّة والاجتماعيّة، وحتّى بالنسبة للأطفال الصغار، قد يستغرق التكيُّف مع برنامج المجموعة اليوميّ بعض الوقت، حيث يحتاج بعض الأطفال وقتًا للتنظُّم داخل اللعبة (أو أيّ فعّاليّة أخرى). الساعة البيولوجيّة بالنسبة لبعض الأطفال الصغار تكون مختلفة، وقد يكونون متعَبين في أوقات مختلفة عن الآخرين، وينسحب هذا الأمر على وقت الإخلاد إلى النوم المتعارَف عليه في الإطار.

من المهمّ أن نتذكّر أنّه حتّى عندما يوضع برنامج يوميّ ثابت للمجموعات، لا مكان للتصلُّب والصرامة، إذ قد يثير البرنامج اليوميّ المفرِط في الصرامة احتكاكات ومواجهات مع الأطفال، أو قد يجعل الأطفال خاضعين تمامًا. من ناحية أخرى، يمكن أن يؤدّي برنامج اليوم الذي يتحلّى بمرونة مفرطة إلى خلق الارتباك والغموض لدى الطفل: فهو لن يعرف ما يمكن توقُّعه، وقد يمنعه ذلك من تطوير الثقة والاستقرار في بيئته وفي المربّيات. الإجابة تعتمد على مسألة الدرجة التي يكون فيها برنامج اليوم مبنيًا أو مرنًا على النهج التربويّ الذي يتبنّاه الإطار (שמעוני וקוגלמס, 1990).

في المعتاد، يتكوّن برنامج اليوم في الأطر التربويّة-الرعائيّة من سلسلة من الوَحدات الزمنيّة، وتتميّز كلّ وَحدة زمنيّة بنشاط معيَّن يتكرّر يومًا بعد يوم: كلّ فعّاليّة ومكانها في الصفّ أو في الساحة، وتنويعة الموادّ التي تتطلّبها، والقواعد السلوكيّة التي تُمليها. يساعد الثبات الأطفال على توجيه أنفسهم ضمن برنامج اليوم، ويقيهم من حالة عدم الوضوح، ويمكّنهم من توجيه نقاط قوّتهم إلى النشاط نفسه والحصول على أفضل النتائج منه. ويتضمّن برنامج اليوم مزيجًا من الفعّاليّات الجماعيّة والفرديّة. الإطار الثابت لبرنامج اليوم (مع ما فيه من مرونة) يوفّر للأطفال والمربّيات ثقة وتحكُّمًا بزمام الأمور، وطمأنينة وقدرة على التخطيط، ويشجّع الاستقلاليّة والمبادَرة وحبّ الاستطلاع.

عند تخطيط برنامج اليوم، يجب التدقيق في عدد من المبادئ (Dodge, 1995):

1. ملاءَمة الفعّاليّات لقدرات الإصغاء والتركيز لدى الأطفال، مع مراعاة خصائصهم التطوُّريّة وطرق تعلُّمهم.
2. تدعم الفعّاليّات جميع مجالات تطوُّر الطفل.
3. الأطفال شركاء نشطون في تعلُّمهم، ويتعلّمون من خلال التفاعلات مع البيئة المادّيّة والبشريّة، ومن خلال اللَّعب. من الضروريّ أن تجري ملاءَمة البرنامج اليوميّ في الإطار لهذه الخصائص التطوُّريّة وتمكينها من التحقُّق.
4. لكلّ فعّاليّة في البرنامج اليوميّ ظروف مكانيّة وزمانيّة ملائمة.
5. يجري خلال النهار استخدام جميع بيئات الإطار التربويّ: في الداخل والخارج.
6. يعتمد ترتيب الفعّاليّات على التوازن بينها: بين فعّاليّات داخل الصفّ وخارجه، وبين الفعّاليّات التي تتطلّب قدرات ضبط وتنظيم (حسب السنّ)، وتلك التي تسمح بالحركة، بين الفعّاليّات الجماعيّة والفعّاليّات الفرديّة، بين فعّاليّات اللَّعب الحُرّ والفعّاليّات التي تبادر إليها المربّية.
7. التكيُّف والمرونة في برنامج اليوم حسب تغيُّرات وأحداث غير متوقّعة تحصل خلال اليوم.

ويستند تنظيم برنامج اليوم في إطار تربويّ للرُّضّع والأطفال الصغار إلى مرتكَزات تكون بمثابة وَحدات زمنيّة مخصَّصة لرعاية الأطفال والاستجابة لاحتياجاتهم الأساسيّة: الأكل والشرب، والحَفّاظات وقضاء الحاجة، وارتداء الملابس، والنوم والراحة، والنظافة والصحّة. يتضمّن طرفا برنامج اليوم أوقات الاستقبال والافتراق، وبين الاثنين وَحدات زمنيّة تُخصَّص للَّعب ولخوض تجارب متنوّعة، في إطار جماعيّ أو فرديّ، وأوقات انتقاليّة بين الفعّاليّات (גונזלס-מנה ו-ווימייר-אייר, 1989).

أوقات جماعيّة وأوقات شخصيّة

في الأوقات الجماعيّة، تعمل المجموعة بأكملها أو أجزاء منها (مجموعة صغيرة) معًا. من الأمثلة على هذه الأوقات جلساتُ قراءة القصص، وفعّاليّات اللّعب الحرّ، والخروج إلى الساحة أو الاحتفال بأعياد الميلاد (في صفّ الصغار). الأوقات الشخصيّة هي أوقات مخصّصة للرعاية الفرديّة للطفل (على سبيل المثال: الحَفّاظات والتغذية) وكذلك الأوقات التي تحصل فيها تفاعلات عفويّة بين المربّية وطفل واحد أثناء فعّاليّة جماعيّة (على سبيل المثال: في سياق اللّعب، وعند خوض تجارب بالموادّ). التفاعلات الشخصيّة قد تحصل بين مربّية وطفل واحد أيضًا بطريقة مخطّطة، وفي مكان وزمان محدَّدَيْن. هنالك انتقالات بين أوقات المجموعة والأوقات الفرديّة، يتكيّف فيها الأطفال مع التغيير. تُعتبر الانتقالات مُهِمّة لتحديد الأطفال الذين يجدون صعوبة في التأقلم مع التغييرات (פלוטניק ואשל, 2007).

أوقات الانتقال

تحصل ضمن البرنامج اليوميّ أوقات الانتقال بين الفعّاليّات المخطّط لها وأوقات الرعاية. يجري قياس جودة أوقات الانتقال من خلال قدرة الأطفال على التصرُّف على نحوٍ موجَّه دون الانزلاق إلى سلوك مفعم بالتحدّيات. برنامج اليوم في السنوات الثلاث الأولى في الإطار التربويّ ينبغي أن يتضمّن انتقالات قصيرة جدًّا بين الفعّاليّات، وتمكِّنُ هذه الأوقات الأطفال من إجراء نشاط حركيّ هم بحاجة إليه بين الفعّاليّات التي تتطلّب تنظيمًا. خلال أوقات الانتظار، يجب تزويد الأطفال بمحفّزات مثيرة للاهتمام.

أوقات الرعاية

تُعَدُّ أوقات رعاية الرُّضّع والأطفال الصغار في الإطار التربويّ-الرعائيّ أوقات فعّاليّة ضمن برنامج اليوم، لأنّها توفّر لكلّ طفل فرصًا للتعلُّم أثناء التفاعلات الشخصيّة مع المربّية. كلّما كان الأطفال أصغر سنًّا، ازداد وقت فعّاليّات الرعاية والعناية خلال اليوم، وبمرور السنين يجري تقليص هذا الجزء. فعّاليّات الرعاية تحمل طابعًا فرديًّا في الأساس، لكنّها تحصل في المكان والزمان الجماعيَّيْن. في صفّ الأطفال، هذه الفعّاليّة شخصيّة تجري بين المربّية وطفل واحد. على مرّ السنين، تفسح الرعاية الفرديّة المجال للفعّاليّات الجماعيّة. تشكّل مجموعة الأطفال مجموعة دعم لاكتساب المهارات ذات الصلة بهذه الفعّاليّات -على سبيل المثال: الأكل وغسل اليدين والنوم والراحة.

أمثلة على البرنامج اليوميّ في صفّ الأطفال الرُّضّع وصفّ الأطفال الصغار

صفّ الأطفال الرُّضّع

يجب تحديد جدول الأعمال في صفّ الأطفال الرُّضّع حسب الاحتياجات الفرديّة للأطفال. من المهمّ أن يتلقّى الأطفال رعاية بدنيّة (التغذية، والحَفّاظات، والنوم) وَفْق احتياجاتهم لا بحسب جدول زمنيّ محدَّد مسبقًا. كلّ طفل لديه ساعة بيولوجيّة تُملي جدول أعماله الخاصّ الذي يتغير أيضًا من وقت إلى آخر. لذا، برنامج اليوم المنظَّم مسبقًا قد لا يكون مناسبًا لجميع الأطفال في الصفّ. إيقاع الساعة البيولوجيّة لدى الطفل يؤشّر له عندما يحتاج إلى تناول الطعام أو إلى النوم، وعندما يحتاج إلى استكشاف محيطه. على المربّية في صفّ الرُّضّع أن تشخِّص هذه الإشارات وأن تستجيب لها، وبالتالي توفير برنامج يوميّ مرن وشخصيّ.

صفّ الأطفال الصغار

يختلف جدول أعمال فصل الأطفال الصغار حسب السنّ، وكذلك وَفقًا للنهج التربويّ في الإطار.

مثال على تقسيم اليوم إلى وَحدات زمنيّة عامّة في صفّ الأطفال الصغار (ברוקס, גבעון וצורן, 2000):

وظيفة المربّية	تجارب الأطفال الصغار	اسم المرْكز	الفترة الزمنيّة التي يوصَى بها (يمكن تقسيمها على مدار اليوم)
استقبال الأطفال الصغار والأهالي.	توديع /لقاء الأهل، والاندماج في جميع المراكز التي يختارونها وتحت إشراف شخص بالغ. يجري توجيه الأطفال حسب الحاجة إلى مراكز تبديل الحَفّاظات أو المرحاض، أو تناول الطعام.	جميع المراكز.	60-45 دقيقة.
الوجبات (الإفطار والغداء ووجبة بينيّة).	تناول الطعام معًا برفقة شخص بالغ؛ إكساب عادات تناول الطعام.	مركز تناول الطعام.	كلّ وجبة تستغرق ما يتراوح بين 20 وَ 30 دقيقة.
عقد لقاء قصير (بداية اليوم أو الظهر أو نهايته) للاستماع إلى قصّة، أو أغنية، أو صلاة، أو حركة وفعّاليّة موسيقيّة.	التجمُّع لنشاط موجَّه قصير بمبادرة المربّية.	في غرفة الحضانة أو في الساحة.	10-5 دقائق.
تنظيم بيئة تربويّة تعليميّة للنشاط حسب الاختيار الحرّ للأطفال الصغار؛ مشاهدة وإصغاء وتوسُّط المربّية وَفق الحاجة.	الانتقال إلى الفعّاليّة في المراكز وممارسة الألعاب والتعلُّم أثناء خوض التجربة والتوسُّط.	مراكز النشاط: مُنشآت؛ الإصغاء والقراءة؛ خوض تجارب بالموادّ؛ المحاكاة؛ الألعاب.	نحو 90-60 دقيقة.
رعاية شخصيّة للأطفال بأفواج (تغيير الحَفّاظات والتنظيف، وتوجيه إلى المراحيض).	بداية، إكساب عادات النظافة برفقة شخص بالغ.	المراحيض.	نحو 30-20 دقيقة (على امتداد النهار).
تنظيم محيط الراحة والنوم.	راحة ونوم.	مركز النوم.	نحو 90 دقيقة.
تدريس في مجموعة صغيرة تضمّ ثلاثة إلى خمسة أطفال.	تنمية المهارات والمعارف.	مكان ثابت في الحضانة وَفْق ما يحدِّد الشخص البالغ.	نحو 60-50 دقيقة (المجموعات تتغيّر).
تشجيع الحركة واللّعب في الساحة.	اكتساب المهارات الحركيّة (الغليظة والدقيقة).	المنشآت والعشب الأخضر والرمل والألعاب المائيّة في الساحة.	نحو 60-50 دقيقة. يمكن تحديد الساحة على أنّها مكان فعّاليّة مفتوح للأطفال الصغار للاختيار من بينها معظم اليوم.

في ما يلي أمثلة على برامج يوميّة مختلفة جرى تجميعها من مصادر مختلفة عبر الإنترنت، وجرى تنظيمها وَفقًا لمخطَّط اليوم (تُعْرَض هذه الأمثلة لغرض التعرُّف على التباين القائم في برنامج اليوم المخطَّط في أُطُر تربويّة-رعائيّة مختلفة):

	مثال 1	مثال 2	مثال 3
7:00	استقبال الأطفال وألعاب السجّاد	استقبال الأطفال واللّعب الحرّ في مراكز النشاط	الدخول إلى الحضانة، ولقاء صباحيّ، وتناول وجبة الإفطار.
7:50	صلاة		
8:00	تناوُل وجبة إفطار		
8:30	لقاء	تناول وجبة الإفطار واللّعب الحرّ في الموازاة	تدفُّق النشاط في مجموعات صغيرة بين داخل الحضانة وخارجها.
8:50	اللّعب في زوايا الكفاءات الحياتيّة		
9:15	لقاء شخصيّ	نشاط في مجموعات صغيرة في الصفّ وفي الساحة -يتضمّن الحركةَ واللّعب التربويّ، والدورات، ورواية القصص وخوض تجارب مع موادّ الفنون (حسب اليوم).	
9:30	تقديم موادّ		
9:45	ساعة قصّة		
10:00	فعّاليّات أثناء التحرُّك		
10:15	تغيير حَفّاظات		
10:40	خروج للساحة		
11:00	استراحة للشرب وتناول الفاكهة		
11:15	لعبة تربويّة		
11:30	ألعاب تركيب		
11:45	ألعاب أصابع وأناشيد		
12:00	وجبة الغداء		

	مثال 1	مثال 2	مثال 3
12:30	راحة	وجبة واستراحة الظهيرة	تناول وجبة الغداء ولقاء الظهيرة
13:45	استيقاظ		
14:00	تغيير حَفّاظات		تغيير الملابس واستراحة الظهيرة
14:20	وجبة بينيّة		
14:30	فعّاليّات في الجمبوري		
14:45	ألعاب اجتماعيّة	استيقاظ تدريجيّ من استراحة الظهيرة وفعّاليّات لَعب.	
15:00	لَعب حُرّ		
15:45	التهيُّؤ للقاء الأهالي		

تلخيص: يحمل البرنامج اليوميّ في الإطار التربويّ-الرعائيّ أهمّيّة كبيرة نظرًا لإسهامه في تنمية وتطوير الأطفال في جميع المجالات. عندما يمكّن برنامج اليوميّ كلَّ طفل من تناول الطعام والنوم وقضاء حاجته بالانتظام الذي يميّزه، يمكّن الأمرُ الأطفال من التطوُّر بدنيًا والتأقلم تدريجيًا مع برنامج يوميّ جماعيّ مبنيّ أكثر يميّز صفّ الأطفال الصغار. في المجال العاطفيّ، البرنامج اليوميّ الذي يتضمّن أحداثًا ثابتة ومتكرّرة ومعروفة مسبقًا يوفّر للأطفال شعورًا بالأمان، ويسهّل عليهم فهم قواعد الإطار، وتوقُّع ترتيب الأحداث، ومعرفة ما يمكن توقُّعه، وما هو متوقَّع منهم. البرنامج اليوميّ المخطَّط والملاءَم تطويريًا، والذي يشمل تنوُّعًا في الفعّاليّات، واستجابة للأحداث العفويّة التي تحصل خلال النهار، هذا البرنامج من شأنه أن يستجيب لفضول الأطفال، وأن يمكّنهم من القيام بمبادرات شخصيّة. قد يوفّر مثل هذا البرنامج اليوميّ للأطفال الصغار فرصًا لتفاعلات اجتماعيّة يتعلّمون خلالها التعاون، والانتظار في الطابور، والمشارَكة مع الآخرين، وتنظيم العواطف، والاستمتاع بوجود الزملاء. فضلًا عن ذلك، يسهم البرنامج اليوميّ المخطَّط إسهامًا مهمًّا في تطوُّرِ الأطفال الصغار الذهنيِّ، وفي عمليّة بناء مفاهيمهم، وبالتالي عندما يشمل برنامج اليوم أحداثًا ثابتة تحصل بترتيب ثابت، يطوّر الرُّضّع والأطفال الصغار تدريجيًا مفاهيم الوقت (ما يأتي قبل غيره، وما هو قادم)، ويحسّنون قدرتهم على التنظيم وقدرتهم على الانتباه والتركيز. فضلًا عن هذا، البرنامج اليوميّ المخطَّط جيّدًا يسهم على نحوٍ إيجابيّ في عمل المربّية الذي يتكوّن من مجموعة واسعة من الأنشطة، بعضها بدنيّ، والبعض الآخر تربويّ-رعائيّ. البرنامج اليوميّ المخطَّط والواضح يوفّر للمربّية إطارًا تنظيميًا، ويغرس الثقة والتحكُّم والدعم في عملها المليء بالتحدّيات، وهو عمل يتميّز باتّخاذ القرارات لحظة بلحظة، في ظروف ضاغطة، بسبب صغر سنّ الأطفال.

من المهمّ أن يعرف الأهل كذلك ما هو برنامج اليوم في صفّ أطفالهم. عَرْض البرنامج اليوميّ المخطَّط على لوحة الأهالي يوفّر لهم المعلومات، ويربطهم بالتجارب والخبرات المخطَّطة لطفلهم خلال اليوم، وبالتالي يمنحهم شعورًا بالأمان والثقة بالإطار.

مَصادر

בקר, ע' ודוידי ל'. (2011). *ארגון סדר היום במסגרות חינוכיות ביתיות*. אתר הגיל הרך. http://www.gilrach.co.il/?p=108

ברוקס, א', גבעון, ד', וצורן, נ'. (2000). *קווים מנחים לעשייה חינוכית עם גילאי שנתיים-שלוש*. הוצאת מעלות.

גונזלס־מנה, ג', ווימייר־אייר ד'. (1989). *תינוקות, פעוטים ומטפלות*. הוצאת ספרים "אח" בע"מ.

לוין, ג'. (1989). *גן אחר*. ספריית הפועלים.

מור, נ' ופלג, נ'. (1994). *ארגון סביבה חינוכית וחינוך להרגלים במעונות יום*. משרד העבודה והרווחה.

פלוטניק, ר' ואשל, מ'. (2007). *ספר הגן: תכנית פסיכופדגוגית־אקולוגית על פי שלבי ההתפתחות של הילד וההורה מלידה עד שש ברוח החינוך הקיבוצי*. הוצאת הקיבוץ המאוחד.

שמעוני, ר' וקוגלמס, י'. (1990). *טיפול יומיומי במסגרות חינוכיות קבוצתיות לילדים עד גיל שנתיים*. תכנית שוורץ, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

Dodge, D. T. (1995). The importance of curriculum in achieving quality child day care programs. *Child Welfare, 74(6)*, 1171. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/213805890?accountid=14483

الفصل السابع: الانتقالات

تُعتبَر التغيُّرات والانتقالات خصائص مركزيّة في حياة الأطفال الصغار. أجسامهم تتغيّر وتنمو، وكذلك تتغيّر قدراتهم الذهنيّة والعاطفيّة، وتتطوّر وتخضع لسيرورات مركّبة. يتطرّق منظّرون مختلفون في مجال علم النفس التطوُّريّ (پياجيه، وفيچوتسكي، وإريكسون وآخرون)، في النظريّات التي طوّروها، إلى الانتقالات والتغيُّرات التي تحصل عند اكتساب قدرات مفصليّة خلال مسار التطوُّر. تمثّلُ الانتقالات المواقفَ التي يحصل فيها تغيير من المألوف والآمن نسبيًا إلى ما هو أقلّ ألفة وأقلّ أمانًا، وهي تحصل في مجموعة متنوّعة من الأحداث في حياة الشخص (على سبيل المثال: الختان؛ ولادة أخ /أخت؛ طلاق؛ بطالة؛ وفاة شخص قريب؛ انتقال إلى شقّة أخرى...). طَوال فترة نموّ الأطفال وتطوُّرهم، يخوضون -كما ذُكِر آنفًا-انتقالات على خلفيّة تطوُّريّة وأُسَريّة، إلى جانب انتقالات تتعلّق بالأُطُر التربويّة /التعليميّة التي ينتمون إليها. من الأمثلة على ذلك: الانتقال من المنزل إلى إطار الرعاية النهاريّة؛ الانتقال بين الصفوف في مركز الرعاية النهاريّة؛ الانتقال من مركز الرعاية النهاريّة إلى روضة أطفال بلديّة؛ الانتقالات خلال البرنامج اليوميّ (نحو: الافتراق عن الأمّ /الأب في الصباح؛ الانتقالات بين النشاطات؛ تبدُّل المربّيات...). الانتقال يحمل في طيّاته أزمة معيَّنة، وقد تتطوّر الأزمة الانتقاليّة لدى الطفل الصغير وتتحوّل إلى انهيار وارتكاس (تقهقر)، أو تشكّل مصدرًا للنموّ والتطوُّر. في فترات متقاربة، تقترن الانتقالات بسيرورات تأقلُم نفسيّة وثقافيّة، وتحمل في طيّاتها جوانب اجتماعيّة وعاطفيّة -اعتمادًا على نوع الانتقال وسببه، وسهولة ومتانة المتأثّرين بالانتقال، وعمق التغيير في تجربة الانتقال (סרוף ואחרים, 2004).

انتقالات في تطوُّر الطفل

يعايش الرُّضّع والأطفال الصغار انتقالات مستمرّة لأنّهم يعيشون حركة تطوُّر وتغيير: من الاستلقاء إلى الحَبْو، ومن الحَبْو إلى الجلوس، ومن الجلوس إلى الوقوف، ومن الرضاعة الطبيعيّة إلى تناول الأطعمة الصُّلبة، ومن رعاية الأمّ إلى الرعاية في الإطار التربويّ، وغير ذلك. بعض الانتقالات التي يعايشها الطفل داخليّة وتحصل على نحوٍ طبيعيّ وفي الوقت المناسب للطفل ولمسار نموّه (على سبيل المثال: الحَبْو والجلوس والنطق بالكلمات الأولى). جزء آخر من الانتقالات يحصل بمبادرة جهة خارجيّة ويشكّل مَصْدرًا للنموّ، ويتعلّق الأمر بمدى ملاءَمتها للموقع التطوُّريّ للطفل ولاحتياجاته الشخصيّة (على سبيل المثال: الانتقال من المنزل إلى الإطار التربويّ-الرعائيّ؛ الانتقال من الرضاعة الطبيعيّة إلى الطعام الصُّلب؛ الفِطام من الحَفّاظات).

يتعامل پياجيه وإريكسون في نظريّاتهما مع مراحل تطوُّر الأطفال والرُّضّع. ويتعامل كلاهما مع نموّ وتطوُّر الطفل على أنّهما سيرورة طبيعيّة وعامّة، يتقدّم فيها الطفل من خلال الانتقالات (أو المراحل). تعامَلَ پياجيه مع الأطفال كمتعلّمين مستقلّين في البيئة، ويتعلّمون من خلال التجارب التي يخوضونها ويعايشونها. ويركّز إريكسون في نظريّته على مراحل تطوُّر الإنسان والأزمة الخاصّة التي ينطوي عليها الانتقال من مرحلة إلى أخرى. وَفقًا لإريكسون، تعتمد كلّ مرحلة من مراحل التطوُّر على المرحلة التي تسبقها، ويمكن أن تؤدّي إلى حلّ تكيُّفيّ، بينما قد تدفع الشخص إلى ردّ فعل نكوصيّ (تقهقريّ) عندما لا تكون الظروف جيّدة. على سبيل المثال، وَفقًا لإريكسون، الطفل الذي ينجح في تعلُّم الوثوق بالآخرين لتلبية احتياجاته، سيطوّر مشاعر تقدير الذات، وسيكون متفرّغًا لإنجاز المهامّ التطوُّريّة التي تنطوي على اكتساب الاستقلاليّة والامتثال لقواعد المجتمع. أمّا الطفل الذي حصل على رعاية تتّسم بأنّها غيرُ متّسقةٍ ومتضاربةٌ، فقد يتطوّر لديه الشكّ تجاه الناس والبيئة المحيطة في عالمه. يؤكّد إريكسون أنّ الإنسان قادر على التعامل بنجاح مع الأزمة التطوُّريّة التي يواجهها بمساعدة قوى الـ "أنا" المتاحة له. من هنا، يرى إريكسون أنّ ظهور أزمة تطوُّريّة (الانتقال) يمثّل تحدّيًا خاصًّا، ولكنّه عاديّ وطبيعيّ، ويحمل فرصًا جديدة لنموّ إضافيّ للشخصيّة.

الانتقال ليس أزمة بالضرورة، والأزمة ليست ناجمة عن الحدث وحده، بل إنّها تنجم كذلك عن الطريقة التي يتعامل بها الطفل والبالغون مع هذا الانتقال. لذا، الحدث الذي يشكّل عقبةً يمْكِن التغلّب عليها لدى هذا الفرد قد يشكّل أزمة بالنسبة للآخَر. يدخل بعض الأطفال الإطار التربويّ أو الصفّ الأوّل دون أن تظهر عليهم أيّ علامات من الخوف، بينما يتضمّن ردّ الفعل لدى آخرين الخوفَ والتراجع إلى الوراء (סולברג, 1993; סרוף ואחרים, 2004).

الانتقال بين البيئات المحيطة المختلفة

الانتقال في سياق الأُطُر التربويّة-الرعائيّة يشكّل نقطة على محور الوقت يُطلَب فيها إلى الأطفال الخضوعُ لتغيير خارجيّ: تغيير المكان أو النشاط، أو الشخصيّات التي تقدّم الرعاية، أو البيئة الاجتماعيّة وَ/أو المتطلّبات الأدائيّة. الانتقال هو حالة مشبَعة بالعواطف، وإنْ لم تكن مُدْرَكة على الدوام؛ وذلك أنّها تتضمّن حدثين متزامنين قد يشكّلان تحدّيَيْن: الافتراق واللقاء. يشمل الافتراق توقُّفًا، وتلخيصًا، وإلقاء نظرة إلى الوراء، وتنازلًا، وانقطاعًا وخسارة. أمّا اللقاء فيتميّز بحركة نحو الأمام: ترقُّب وتطوُّر وتجديد، ولكن في الوقت نفسه ينطوي على نقص في المعرفة، وعلى انعدام الأمن وعلى الخشية. بين هاتين السيرورتين، يتحقّق الانتقال نفسه. لقد غادر الأطفال بالفعل وضعيّة واحدة (نشاط /مكان /إطار) ولم يندمجوا بعد في الوضعيّة الجديدة. قد يكون هذا الوقت مرعبًا جدًّا بالنسبة لطفل صغير، وهو وقت يحتاج فيه إلى الدعم والتوجيه (פלוטניק ואשל, 2007).

يشمل الدخول إلى إطار تربويّ –رعائيّ مسارين منفصلين: الأوّل هو الانفصال عن الأهل؛ والثاني هو التأقلم مع الإطار. قد تنشأ صعوبة الانتقال من المنزل إلى إطار عمل بسبب عدد من الدوافع، بعضها مرتبطة بالسنّ:

1. في سنّ 12-6 شهرًا، يظهر لدى الأطفال قلق الهجْر والخوف من الغرباء. تختفي هذه المخاوف تمامًا في سنّ العامَيْن تقريبًا، عندما يكتسب الطفل ديمومة الشيء اكتسابًا تامًّا، ويتعلّم أنّ الأهل يعودون دائمًا لأخذه.
2. انعدام الاستقلاليّة لدى الطفل (في كلّ ما يتعلّق بالعناية بجسده، والقدرة على الكلام) يستوجب منه اعتمادًا كاملًا على شخص بالغ غريب والتعلّق به كي يشكّل مَصدرًا بديلا للأمان.
3. مفاهيم إدراك الوقت، والبُعد، وأنّ الأمور قابلة للرجوع، مفاهيم ليست ناضجة بعد في مرحلة الطفولة المبكّرة، ومن الصعب أن تشرح للطفل متى سيذهب إلى الإطار، وبعد كم من الوقت سوف يأتي أهله لإعادته إلى البيت. قد تخلق هذه الحالة قلقًا لدى بعض الأطفال.
4. الحاجة إلى تقاسُم موارد شحيحة (كالأغراض واللُّعب واهتمام المربّيات) مع أطفال كثيرين.
5. تؤثّر الفروق الشخصيّة (كالمزاج -على سبيل المثال) تأثيرًا بالغًا على سرعة التأقلم مع الإطار التربويّ.

عندما يجري الانتقال بين المنزل والإطار التربويّ بطريقة ملاءَمة لاحتياجات الطفل والوالد/ة، يكون التأقلم -في المعتاد-ناجحًا، وبمثابة علامة فارقة للتطوُّر والنموّ على جميع الصُّعُد. يذوّت الطفل أنّه قادر -على الرغم من الصعوبة-على التعامل مع الصعوبة والتغلُّب عليها، وأنّه سوف يتعلّم أن يكون أداؤه سليمًا في بيئة تختلف عن البيئة المألوفة للمنزل، وأن يستمتع كذلك. ذاك مسار سيطوّر وينمّي استقلاليّته وقدرته على التأقلم دونما علاقة بأفراد أسرته القريبين منه.

انتقالات داخل الإطار التربويّ

الدراسات بشأن الانتقالات في مرحلة الطفولة المبكّرة تُظهِر أنّ الرُّضّع والأطفال الصغار، على غرار البالغين الذين يتنقّلون بين بيئات مختلفة على أساس يوميّ (على سبيل المثال: بين المنزل والعمل)، يعايشون ما يسمّى "انتقالات الهُويّة" بين بيئات مختلفة. قد تنعكس انتقالات الهُويّة في دَوْر مختلف (طفل المنزل المدلَّل مقابل الطفل البالغ في رياض الأطفال)، واللباس، وقواعد السلوك، وكذلك أنواع الأنشطة وطرق الاتّصال المقبولة التي تميّز كلّ بيئة من البيئات. يجري تحقيق التوازن /الاستمراريّة بين بيئتين مختلفتين (كالمنزل والإطار التربويّ -على سبيل المثال) عندما يتماثل الطفل الذي يتنقّل بينهما مع الدَّوْر الذي يشغله في كلّ واحدة منهما. لذا، من المهمّ أن تجري مراجعة مدى تعقيد الانتقال، وكذلك العلاقات بين البيئتين المختلفتين، وتوقُّعات كلّ واحدة منهما[10].

البرنامج اليوميّ في الإطار التربويّ مليء بالانتقالات الصغيرة والكبيرة: توديع الوالدَيْن في الصباح، وتوديع الإطار في فترة ما بعد الظهر، والانتقال من نشاط إلى آخر، والخروج إلى عطلة نهاية الأسبوع والرجوع منها، والمزيد. في نهاية العام، يعايش الطفل انتقالًا بين الصفوف أو بين الأطر.

تشغل الانتقالات دَوْرًا مهمًّا في تطوُّر الطفل وفي تعامله مع عمليّات الافتراق طَوال الحياة، فهي تُطَوّر قدرة الأطفال على التذويت، وهذه المهارة ترافقهم كذلك في عمليّات افتراق أخرى أثناء انتقالهم من إطار تربويّ إلى آخر. الانتقال من إطار إلى آخر (من البيت إلى الروضة، أو بين روضات مختلفة في نهاية السنة الدراسيّة) يدرّب الأطفال على الافتراق، ويتعلّم هؤلاء -في ما يتعلّمون-أنّ احتياجاتهم تختلف عن احتياجات الآخرين (المربّي؛ الأهل؛ الأطفال الآخرين)، وأنّه يتعيّن عليهم في بعض الأحيان الدفاع عن رغباتهم إذا أرادوا لها أن تتحقّق. الانتقالات تتطلّب دائمًا من الأطفال إعادة التنظيم وتمنحهم فرصة للتجديد والانتعاش (פלוטניק ואשל, 2007). توفّر المراحل الانتقاليّة العديدة على مدار العام في الإطار التربويّ للمربّية فرصًا لدعم الأطفال وللتدرُّب معهم على سيرورات ومهارات تقترن بالتعامل مع الانتقالات، ويتمثّل دور المربّية في توفير بيئة ثابتة تُشِيع الأمن والأمان لدى الأطفال، حيث يمْكنهم صبّ عواطفهم المركّبة فيها، وهذا الأمر يتطلّب تخطيطًا وتنظيمًا دقيقَيْن.

ماذا يحدث في الصّفّ في وقت الانتقالات؟

في الغالب، يتوافر في الإطار التربويّ برنامج يوميّ ثابت يشمل في المعتاد وحدات محدَّدة للنشاط، ويشكّل قاعدة مريحة للمرونة والملاءَمة لحالات متغيّرة على مدار اليوم. جدول الأعمال الملاءَم تطوُّريًّا يتضمّن أنشطةً حرّة وأخرى منظَّمةً، تحت إشراف ووساطة البالغ، وأنشطةً جماعيّة وفرديّة، وانتقالًا بين الأنشطة، وأنشطةَ استقبال الأطفال في بداية اليوم وتوديعهم في نهايته.

الانتقالات هي الأوقات المُدْرَجة في برنامج اليوم التي ينتقل فيها الرُّضّع والأطفال الصغار من نشاط إلى آخر. برنامج اليوم الملاءَم من الناحية التطويريّة والمخطَّط جيّدًا يسهّل عمليّات الانتقال ويقلّل احتمالات ممارسة سلوكيّات صعبة في الصفّ.

سلوك الأطفال الصعب خلال المراحل الانتقاليّة قد يرتبط، إذًا، بتخطيط البرنامج اليوميّ الشامل، وَ/أو بتخطيط وتنفيذ ملاءَم خصّيصًا للانتقالات. ينبغي توقُّع حصول ارتفاع في السلوكيّات الصعبة لدى الأطفال عندما يتضمّن البرنامج: الكثير من الانتقالات؛ انتقالات تستغرق وقتًا طويلًا تدفع الأطفال للانتظار طويلًا دون أن يفعلوا شيئًا -بينما أوقات الانتقال ضبابيّة ولا تتوافر تعليمات واضحة حول ما يجب القيام به.

10 راجِعوا الفصل الرابع في الباب الثاني: الافتراق والتأقلم؛ الفصل الثاني عشر: العلاقة بين البيت والإطار التربويّ.

قد يتصرّف الأطفال بطريقة صعبة عندما لا تكون الأمور واضحة بالنسبة لهم بشأن ما هو متوقَّع منهم خلال الفترة الانتقاليّة. بالنسبة لبعض الأطفال، هذه تجربة أوّليّة في حالة جماعيّة أو في الانكشاف على برنامج يوميّ وقواعد مختلفة عن تلك السائدة في المنزل. فضلًا عن ذلك، يُعَدّ الإطار التربويّ أحد الأماكن العديدة التي يقضي فيها الطفل وقته خلال النهار (على سبيل المثال: في المنزل مع الأهل؛ في الصفّ؛ في منزل الجَدَّيْن؛ مع جليسة الأطفال). على الأرجح، هنالك قواعد مختلفة في كلّ واحد من هذه الأماكن. على سبيل المثال، في البيئة التربويّة قد يُتوقّع من الطفل أن يبقى جالسًا عند الطاولة طَوال تناوُل الوجبة، بينما يُسمح له في منزل الجَدَّيْن بالقيام عن الطاولة وممارسة بعض الألعاب بمجرّد انتهائه من تناول الطعام. مثال آخر: قد يصاب الأطفال بالارتباك، فلا يعرفون كيف يتصرّفون عندما يتغيّر البرنامج اليوميّ في المنزل أو في الصفّ من يوم إلى آخر (على سبيل المثال، في بعض الأيّام يغسل الأطفال أيديهم ثمّ يجلسون لتناول الطعام، وفي أيّام أخرى لا يغسلون أيديهم إلّا بعد الوجبة).

يواجه بعض الأطفال الصغار صعوبة في الانتقالات بسبب الإعاقات الجسديّة أو الذهنيّة أو العاطفيّة، أو بسبب انعدام كفاءات التواصل والمهارات الاجتماعيّة. على سبيل المثال، لدى بعض الأطفال الصغار يستغرق فهم التعليمات وقتًا أطول ممّا لدى سواهم، وفي الحالة التي يعطي فيها البالغون عدّة تعليمات في نفس الوقت سيواجه هؤلاء الأطفال صعوبة في التصرُّف. بالإضافة إلى ذلك، قد يجد الأطفال الصغار صعوبة في الانتقال، بل قد يتصرّفون بطريقة متحدّية، لأنّهم منشغلون بأمر يثير اهتمامهم ولا يريدون التوقُّف. أوقات الانتقال حسّاسة، وغالبًا ما تكون مرهِقة، وقد يسيء البالغون تفسير سلوك الطفل في هذه المواقف؛ إذ قد يعتقدون أنّ الطفل يمرّ في يوم صعب، أو أنّه يتجاهل المربّية /الوالد/ة لأنّه عنيد، أو يفعل ذلك متعمّدًا، بينما الطفل في واقع الحال لا يعرف ما ينبغي عليه أن يفعل. من المهمّ أن نقوم نحن كمربّيات بتحديد صعوبة الطفل كي نوفّر له استجابة ملاءَمة خصّيصًا، وكي ندعمه في المراحل الانتقاليّة.

أثناء الانتقال من نشاط إلى آخر، تكون المربّيات -في المعتاد-منشغلات جدًّا، وفي الغالب لا يرَيْن الحدث الذي تَسبَّبَ في السلوك الصعب. ابتغاءَ فَهْم أفضل لمسبِّبات السلوك الصعب لدى بعض الأطفال في المجموعة، يوصى بأن يفحص الطاقم، بمساعدة المرشدة التربويّة، أوقات الانتقال في الصفّ وكذلك برنامج اليوم (Ostrosky et al., 2002)، على نحوٍ ما هو مفصَّل أدناه:

1. فحص أوقات الانتقال: في المرحلة الأولى، يقوم طاقم الصفّ بإجراء مشاهَدات (خطّيّة) لعدّة أيّام حول أوقات الانتقال، مع مراعاة الأمرين التاليين: ما تفعله المربّيات والأطفال فعليًّا خلال أوقات الانتقال؛ تسجيل عدد ونوع السلوكيّات الصعبة التي تحصل أثناء الانتقال. بعد جمع المعلومات من خلال المشاهَدة وبمساعدة المرشدة التربويّة، يستطيع الطاقم الآن تخطيط الانتقالات على نحوٍ أفضل كي تشمل:
   أ. دَوْرًا ومسؤوليّة واضحَيْن لكلّ فرد من أفراد الطاقم أثناء الانتقال.
   ب. تحديد مواقع إستراتيجيّة (جغرافيّة وسلوكيّة) تستوجب حضورًا مكثَّفًا لشخص بالغ (على سبيل المثال: خلال الانتقال بين الأنشطة الصفّيّة والخروج إلى الساحة، تقف إحدى المربّيات بجانب باب الساحة وتتواصل مع الأطفال الذين يقفون بجانبها من أجل الخروج).
   ج. تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى دعم فرديّ -على سبيل المثال: استباق الانتقال أو تغيير النشاط أو أيّ حلّ آخر مصمَّم خصّيصًا لهم.
2. مراجعة البرنامج اليوميّ بأكمله: الانتقالات هي جزء لا يتجزّأ من اليوم. تستطيع المربّيات إعادة تنظيم البرنامج اليوميّ بحيث يتضمّن الحدَّ الأدنى من الانتقالات. من خلال إعادة النظر في البرنامج اليوميّ المقرَّر، يمكن الحدّ من الانتقالات غير الضروريّة، ويمكن تحديد توقيت الانتقالات المُهِمّة بطريقة جيّدة. على سبيل المثال، يمكن تمديد الوقت المخصَّص للّعب الحرّ، أو الوقت المخصَّص للعمل في مجموعات صغيرة، شريطةَ أن يجري تخطيط هذا الوقت وملاءَمته على نحوٍ صحيح مع كلّ طفل في المجموعة. يَسمح هذا التغيير للأطفال الصغار بالتركيز على النشاط، ويمكّن المربّية من التواصل مع المجموعة الصغيرة، ومع أطفال محدَّدين داخلها. أثناء المرحلة الانتقاليّة، عندما ينتظر الأطفال بدء نشاط آخر، يمكن تقسيم الصفّ إلى مجموعات صغيرة، بحيث ترافق كلّ مجموعة مربّيةٌ مختلفة عمّن في مجموعة أخرى.

فعلى سبيل المثال، تغسل إحدى المربّيات أيادي مجموعة صغيرة من الأطفال؛ وتجلس مربّية أخرى مع الأطفال الآخرين وتُنشد معهم نشيدًا أو تقرأ لهم قصّة يحبّونها. هذا النوع من الانتقال يمكن استخدامه لتطوير مهارات الأطفال الاجتماعيّة، وتشجيع التفاعلات الاجتماعيّة الإيجابيّة داخل مجموعة الزملاء ("عندما تنتهي من غسل يديك، قم بدعوة أحد الأطفال في المجموعة الأخرى كي يأتي لغسل يديه").

الانتقالات كأنشطة

بعض ممّا يستصعبه الأطفال الصغار في الأوقات الانتقاليّة مَرَدُّه إلى حقيقة أنّهم يعتمدون على السلوك غير اللفظيّ للبالغين من حولهم. في أوقات الانتقال، عندما تزداد مستويات عدم الوضوح والضغط لدى المربّيات، يؤثّر الأمر على سلوك الأطفال. لذا، التعامل مع أوقات الانتقال كأنشطة مخطَّطة مسبقًا ومنظَّمة تنظيمًا جيّدًا من شأنه أن يخفّف من عدم الوضوح، ويخفّف أيضًا من الضغوط الواقعة على الطاقم التربويّ.

من المهمّ أن يتضمّن تخطيط الانتقالات تفكيرًا مسبقًا حول الانتقال وبنائه بطريقة تجسّد الانتقال -كاستخدام الأغاني أو المحفوظات المناسبة، على سبيل المثال-. يواجه الأطفال الصغار صعوبة في إدراك مفهوم الوقت، ولذا من المهمّ إعدادهم وتحضيرهم قبل ما يتراوح بين خمس دقائق وعشر من حلول أوان التغيير والانتقال إلى نشاط آخر، ومن المستحسَن استخدام إشارات في الإمكان رؤيتها. وإذا كان بعض الأطفال لا زالوا يواجهون صعوبات انتقاليّة، فعلى المربّية أن تطرح على نفسها عددًا من الأسئلة: لماذا يتصرّف الطفل بهذه الطريقة؟ ما الذي يمكنني فعله لمنع هذا السلوك؟ ما هي المهارات التي علَيَّ تعليمه إيّاها لهذا الغرض؟

من شأن الألعاب والأغاني التي يشارك فيها الأطفال الصغار بطريقة نشطة أن تجعل الانتقال نشاطًا بحدّ ذاته. يمكنك إشراك الأطفال في التحضيرات للنشاط التالي. على سبيل المثال، يمكنك تعليمهم تنظيف الطاولة بعد انتهاء النشاط بموادّ منظِّفة من أجل تحضيرها لتناول طعام الغداء، أو تعليم الأطفال الصغار مهارات مختلفة (كغسل اليدين -مثلًا). قبل الانتقال إلى غسل اليدين، يمكن تشغيل أغاني التنظيف (بوسعك العثور عليها في YouTube) التي تشير إلى الأطفال أنّ نشاطًا واحدًا قد انتهى، وأنّ هناك نشاطًا آخَر على وَشْك البدء. فضلًا عن ذلك، في الإمكان تقديم أنشطة انتقاليّة مخطَّطة للأطفال الصغار يمكنهم التصرُّف فيها على نحوٍ مستقلّ (على سبيل المثال: صندوق نشاط شخصيّ؛ تصفُّح الكتب أو المجلّات). الهدف من هذا هو مواصلة إثارة اهتمام الأطفال وإبقاؤهم مشغولين ومتركّزين، مع منع الفوضى والسلوكيّات الصعبة أثناء الانتقال. كذلك يمكن التعامل مع الانتقالات كفرصة لتعلُّم كفاءات عاطفيّة واجتماعيّة. تستطيع المربّية تشجيع الأطفال الصغار على مساعدة بعضهم بعضًا بعبارات مناسبة، نحو: "انظروا! ما أجملكم! أنتم جميعًا نظيفون!"؛ "هذا رائع، لقد انتعلت حذاءك بسرعة كبيرة! هل يمكنك مساعدة هدى وإحضار حذائها؟". تشجيع المهارات الاجتماعيّة من شأنه أن يسهّل الانتقالات على الأطفال الصغار. عندما يكون لدى الطفل صديق يجلس بجانبه أو يمشي معه عند الخروج إلى الساحة، يشكّل الأمر عامل ضبط وتنظيم، ويجعل الأمور أكثر سهولة بالنسبة له (Vogler، 2008).

تلخيص

في الغالب، يُنظر إلى الانتقالات في جدول الأعمال في الإطار التربويّ على أنّها أوقات لا قيمة لها، ولا تحمل أيّة قيمة تربويّة. ولكن في الواقع اليوميّ تفرض هذه الأوقات الكثير من التحدّيات على المربّيات والأطفال الصغار. المربّيات من جانبهنّ يخشَيْنَ انعدام النظام وفقدان السيطرة، في أوقات لا تُعَدّ "نشاطًا" بحكم التعريف، ولذا يرغبن -في المعتاد- في الانتقال بسرعة وسلاسة إلى النشاط التالي. أمّا الأطفال من جانبهم، فقد يجدون صعوبة في الانتظار لفترة طويلة في الانتقال بين النشاطات التربويّة، دون القيام بنشاط معيَّن، وذلك بسبب صغر سنّهم. يتعلّم الأطفال الذين يُطلب إليهم الانتظار لفترة طويلة دون القيام بأيّ نشاط أن يكونوا "خاملين"، ويمكن أن يُلحِق هذا الأمر الضرر بنموّ الحافزيّة والمبادرة والاستقلاليّة.

إلى هذه الصعوبة الأساسيّة، في القدرة على الانتظار على نحوٍ خامل عند الانتقال، تنضاف مواقف صعبة أخرى: الكثير من الانتقالات داخل البرنامج اليوميّ، وانتقال جميع الأطفال في نفس الوقت وفي نفس المكان من نشاط إلى آخر، والانتقالات المصحوبة بتعليمات غير واضحة تمامًا والتي فيها لا تجري ملاءَمة التوقُّعات من الأطفال. من المهمّ أن نتذكّر أنّ

الانتقالات هي جزء مهمّ من جدول البرنامج اليوميّ في الإطار، وهو وقت يحمل في طيّاته قدرة على التعلُّم واكتساب المهارات.

عندما يواجه عدد كبير من الأطفال الصغار في الصفّ صعوبة أثناء الانتقال، من الضروريّ فحص ما إذا كانت المشكلة تكمن في تخطيط الانتقالات أَمْ في تخطيط برنامج اليوم. في مثل هذه الحالات، على المربيّات إعادة تقييم البرنامج اليوميّ، وعدد الانتقالات المخطَّطة، ورصد التوقُّعات من الأطفال خلال الفترات الانتقاليّة. ستساعد هذه المعلومات على ضبط البرنامج بحيث تكون الانتقالات أسهل للأطفال. إذا مارس أحد الأطفال الصغار، على الرغم من ذلك، سلوكًا صعبًا، فمن المهمّ أن يبنى له برنامج شخصيّ لمرحلة الانتقال، ابتغاءَ جعل الانتقالات وقتًا لطيفًا وأقلّ صعوبة بالنسبة له.

مَصادر

סולברג, ש'. (1993). *פסיכולוגיה של הילד והמתבגר: מבוא לפסיכולוגיה התפתחותית*. הוצאת מאגנס.

סרוף, א', קופר, ר', ודהארט, ג'. (2004). *התפתחות הילד: טבעה ומהלכה* (מהדורה שלישית). האוניברסיטה הפתוחה. [מתורגם מאנגלית].

פלוטניק, ר', ואשל, מ'. (2007). ספר הגן: *תוכנית פסיכו־פדגוגית־אקולוגית על פי שלבי ההתפתחות של הילד וההורה מלידה עד שש ברוח החינוך הקיבוצי*. הוצאת הקיבוץ המאוחד.

Ostrosky, M. M., Jung, E. Y., Hemmeter, M. L., & Thomas, D. (2002). *Helping children make transitions between activities. What works briefs*. Washington, DC: Administration for Children, Youth, and Families, Head Start Bureau. Retrieved from http://csefel.vanderbilt.edu/kits/wwbtk4.pdf

Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*. Working Paper 48. Bernard van Leer Foundation

الفصل الثامن: تناوُل الطعام، والإطعام، والوجبات

تناوُل الطعام هو فعل وجوديّ أساسيّ وأوّليّ يميّز كلّ كائن حيّ في عالَمنا. جميعنا بحاجة إلى الطعام منذ لحظة ولادتنا، وتتمثّل المَهمّة الوالديّة الأولى في توفير الطعام للطفل. الغرض الأساسيّ من الطعام هو المحافظة على بقاء الجسم، ولكن إلى جانب تلبية الاحتياجات الجسديّة، يمنح تناولُ الطعام الأطفالَ متعةً حسّيّة فائقة: النكهة، واللمس، والرائحة، والرؤية بل كذلك السمع -وكلّها تؤدّي دَوْرًا نشطًا في اللقاء مع الطعام.

تؤثّر علاقات الإطعام وتناول الطعام في مرحلة الطفولة على بناء عادات الأكل، وعلى خلق علاقات سليمة بين الأهل وأطفالهم. نحن نحمل معنا ذكريات وانطباعات عن روائح ونكهات وأحاسيس الوجبات في سنوات حياتنا الأولى، على نحوٍ واعٍ في بعض الأحيان، وعلى نحوٍ غير واعٍ في أحيان أخرى. يحمل الطعام دلالاتٍ أو معانيَ عاطفيّة وشخصيّة في تفاعلنا مع الأطفال، وتتمثّل المَهمّة أثناء الوجبات في الجمع بين تلبية احتياجات الأطفال الجسديّة والحسّيّة، والقِيَم الثقافيّة التي نسعى إلى غرسها فيهم. عادات الأكل هي جزء من إيكولوجيّة ثقافيّة، ويُعتَبر إكسابها مرحلة مُهِمّة في التنشئة الاجتماعيّة للأطفال، وتطوير استقلاليّتهم (פלוטניק ואשל, 2007).

وجبة الطعام في إطار التربية والرعاية

الأطفال الصغار المستقلّون

وقت تناول وجبة الطعام في الإطار التربويّ-الرعائيّ يشكّل حدثًا ثقافيًّا واجتماعيًّا مهمًّا في حياة الأطفال. الغرض الرئيسيّ من الوجبة هو التغذية السليمة والملائمة، لكنّها توفّر تجارب إضافيّة خاصّة بهذا الموقف، ويحصل فيها اجتماع بين الأطفال والزملاء، وكذلك بين شخص بالغ واحد ومجموعة من الأطفال. يوفّر هذا اللقاء فرصة لخوض تجارب متنوّعة وتعلُّم أمور مختلفة تتعلّق بالأكل نفسه، بالإضافة إلى توافر الفرصة لممارسات مستقلّة: تعلُّم الاختيار، والتذوّق، ووضع الطعام في طبق، وتناوُل الطعام دون اتّساخ، والمزيد والمزيد. في المعتاد، يجري تناول وجبة الطعام في الإطار التربويّ كنشاط جماعيّ، وهو يشكّل حدثًا اجتماعيًّا وثقافيًّا يتيح التواصلَ الاجتماعيّ بين الأطفال، وتنميةَ وعي الأطفال بمن هم حولهم وتطويرَ هذا الوعي، وممارسةَ قواعد السلوك والمعايير المتعارَف عليها خلال تناول الوجبة (من يريد نوعًا معيَّنًا من الطعام؛ لمن يجب تسليمه؛ التناول بمقدار؛ متى وكيف يَكون الحديث -وغير ذلك) (שוחט, 2013).

الوجبات في الإطار التربويّ تشكّل جزءًا من الروتين اليوميّ المنتظِم للأطفال الصغار، وهي تقدَّم -في الغالب-في ساعات ثابتة. هذا الروتين، الذي تمارَس فيه أنشطة متكرّرة ويمكن التنبُّؤ بها، يحمل أهمّيّة قصوى في خلق قالب واضح في بيئة الطفل المعيشيّة. الوجبة، هذه التي تتكرّر كلّ يوم في وقت محدَّد، تخلق لدى الأطفال الصغار توقُّعًا لأمر مألوف، وتساعدهم على تطوير مفهوم الوقت من خلال الأحاسيس الجسديّة التي تنشأ على ضوء تلك التجربة. التسلسل الثابت للأنشطة، بما في ذلك غسل اليدين وارتداء المريول قبل الوجبة، والوجبة نفسها، وغسل اليدين في النهاية، والانتقال إلى النشاط التالي، هذا التسلسل يشجّع على تنظيم وضبط إيقاعات بيولوجيّة وتنظيم السلوك (פלוטניק ואשל, 2007).

ساعة تناوُل الطعام، المصحوبة بتجربة حسّيّة وحركة محدودة، تمكّنُ الأطفال الصغار من تركيز انتباههم على تعلُّم مهارات جسديّة وذهنيّة واجتماعيّة وعاطفيّة، وهذه تتاح لهم من خلال التجربة الذاتيّة، وبوساطة ملاءَمة من قِبل الكبار. على سبيل المثال، يتيح الأكل المستقلّ ممارسةَ المهارات الحركيّة، (نحو: "مسكة الكمّاشة")، والتنسيقَ بين العين واليد والفم، وإثراءَ اللغة من خلال تعلُّم أسماء الأطعمة وخصائصها، وتطويرَ التفكير الرياضيّ عن طريق احتساب عدد الفطائر في الطبق، وملاءَمةَ عدد الأطباق مع عدد الأطفال، وتطويرَ الوعي الذاتي لحالتَي الشبع والجوع. تستحضر الوجبة تجارب تربويّة يوميّة، حيث لا يحصل الأطفال على قائمة طعام متوازنة وصحّيّة فحسب، بل كذلك على "قائمة عقليّة" متوازنة وغنيّة (קליין וסובלמן-רוזנטל, 2010) تتضمّن مكوّنات عاطفيّة ومعرفيّة يحتاجها الأطفال من أجل نموّهم وتطوُّرهم.

أحد الدوافع المُهِمّة لتعلُّم الأطفال الصغار هو الاستمتاع. يميل الأطفال الصغار إلى تكرار

السلوكيّات التي يَجْنون منها متعة، أو إلى رفض تلك التي لا تتوافر فيها المتعة. في الإطار التربويّ، تكون المربّية مسؤولة عن بناء التجربة التي يعيشها الطفل في وقت الوجبة. هل ستكون التجربة ممتعة ومُرْضية، أَمْ ستكون مرهقة ومثيرة للرفض؟ تُعَدّ الوجبة فرصة مُهِمّة للأطفال الصغار كي يكونوا على مقربة من المربّية ومن أجل بناء تفاعلات عاطفيّة مُهِمّة معها أثناء الجلوس معًا حول الطاولة. المربّية هي شخصيّةُ تعلُّقٍ بالنسبة للأطفال وشخصيّة مُهِمّة بالنسبة لهم في تجربة الإطار التربويّ ككلّ. حسّاسيّتها، وإمكانيّة الوصول إليها، واستجابتها للأطفال أثناء الوجبة، كلّ هذه تؤثّر على رفاهتهم، وعلى استمتاعهم بالوجبة، وعلى خَلق جوّ هادئ ولطيف، وعلى بناء أنماط أكل وعادات تغذية ملائمة، وكذلك على سيرورات تعلُّم يوفّرها تناول وجبة الطعام.

الأطفال الرُّضّع[11]

بالنسبة للأطفال الرُّضّع، تُعتبَر الوجبة تجربة حميمة تحصل بين الطفلِ الذي يتغذّى شخصيًّا من الزجاجة والمربّيةِ التي تطعمه. نموُّ الرضيع نموًّا طبيعيًّا يشمل دورات من اليقظة والنوم والجوع والشبع وخروج البراز، ويعرف منذ يوم ولادته أن يبثّ الإشارات التي تشير إلى أنّه يشعر بالجوع من خلال عدد من السلوكيّات، نحو: البكاء؛ التململ؛ تحويل الرأس نحو الكبار؛ الحركات؛ أصوات المصّ. هنالك أهمّيّة قصوى لتلبية احتياجات الطفل الغريزيّة. إذا عايش الطفل في كثير من الأحيان حالات عدم استجابة في الوقت المناسب لاحتياجاته الغذائيّة، فقد تتشوّش لديه غريزة الجوع والشبع الطبيعيّة، ويحصل لديه ربط بين مشاعر الألم والإحباط وعدم الراحة التي يثيرها الجوع وعمليّة تناول الطعام. في الغالب، يشير الأطفال كذلك إلى رغبتهم في التوقُّف عن تناول الطعام من خلال سلوكيّات مختلفة، نحو: الإشاحة بالرأس؛ رفض فتح الفم... يأكل الأطفال وَفقًا لاحتياجاتهم؛ كلّ طفل بوتيرته الخاصّة وبالكمّيّة التي يحتاجها (סמיש- טלאור, 2006). التوقُّف عن الإطعام قبل الأوان من شأنه أن يشوّش العلاقة الطبيعيّة بين الشبع والتوقُّف عن تناول الطعام. أحد الشروط المُهِمّة للتغذية الناجحة هو أن يكون الطفل في حالة من اليقظة، وأن تكون الأجواء من حوله هادئة ولطيفة. والتفاعل الملاءَم لإيقاع الطفل ورغبته الشخصيّة مهمّ جدًّا من أجل تطوُّره. تحمل الاستجابة الملاءَمة لاحتياجات الطفل في بداية حياته أهمّيّة كبيرة في بناء ثقته في العالم بأنّه مكان آمن ومُرْضٍ. تساعد الأشكال المختلفة لتناول الطعام على التطوُّر الطبيعيّ لعضلات الفم التي تتمثّل وظيفتها –في ما تتمثّل-في أداء الحركات اللازمة لنطق الأصوات والكلمات. في البداية، تساعد التجارب المتكرّرة في مرحلة الرضاعة الطفلَ على الانتقال من الرضاعة الغريزيّة إلى التناول الطوعيّ للطعام، فيبدأ في التحكُّم بشدّة المصّ، ويتعلّم في الوقت نفسه أداء حركات جديدة وأكثر تنوُّعًا في عضلات فمه خلال المصّ، ويُصْدر المزيد من الأصوات إلى جانب البكاء. في وقت لاحق، تتطلّب تجربة قوام الغذاء المسحوق من الطفل تحريك عضلات الفم بطرق مختلفة، على غرار الاختلافات الصغيرة المطلوبة من الفم لنطق المقاطع المختلفة.

في المرحلة التالية، يتيح مضغ الطعام الصُّلب للطفل فرصة المضغ وتطوير عضلات الفكّ إلى جانب عمل اللسان الذي سيشغل دَوْرًا مهمًّا أثناء الكلام، ويعتاد على التّصرُّف بطريقة مختلفة عند المضغ، كما أنّ الشرب من الكوب يوفّر للطفل إمكانيّة خوض تجربة معقَّدة، ويتطلّب منه تنشيط عضلات فمويّة جديدة ومجموعة متنوّعة من الحركات الجديدة التي تعزّز التحكُّم في تجويف الفم، وستساعد في المستقبل على تصحيح نطق الأصوات والنغمات. هذه الأشكال الثلاثة من تناول الطعام -الرضاعة؛ تناوُل الطعام المسحوق بملعقة؛ مضغ الطعام الصُّلب-تتطوّر لدى الطفل واحدًا تلو الآخر؛ كلّ شكل من أشكال تناول الطعام ينشّط عضلات مختلفة تسهم في تطوير الكلام (קורין, 1995).

أثناء انتقال الطفل من الرضاعة إلى تناول الأطعمة الصُّلبة، هنالك فترة وسيطة من الارتباك أو عدم التنظيم، إلى حين تراجُع ردّ الفعل اللا-إراديّ وترسُّخ ردّ الفعل الإراديّ. تختلف مدّةُ هذه الفترة من طفل إلى آخر، وكذلك درجةُ إحباط الطفل والبالغ. يشير بعض الباحثين أنّ الفترة الحرجة لاكتساب القدرة على المضغ تتراوح بين سنّ خمسة أشهر وسنّ تسعة أشهر. إذا لم يَجْرِ إعطاء التحفيز المناسب عندما يكون الجهاز العصبيّ جاهزًا لتنشيط المضغ، فلن تتطوّر حركة المضغ اللا-إراديّة بطريقة صحيحة. الانتقال التدريجيّ والمرن من طريقة أكل إلى أخرى يمكّن الطفلَ من التأقلم، ومن خوض تجربة متكرّرة في تنشيط العضلات المختلفة التي يحتاجها لتطوير القدرة على الكلام.

المكافأة الرئيسيّة التي يحصل عليها الطفل نتيجة الانتقال من الرضاعة الطبيعيّة إلى

11 يشير المصطلح "الرُّضّع" إلى الأطفال من الولادة إلى سنّ 12 شهرًا، ويشير مصطلح "الأطفال الصغار" إلى الأطفال الذين تبلغ أعمارهم 12 شهرًا فما فوق.

تناول الطعام الصُّلب هي اكتساب الاستقلاليّة (סמיש-טלאור, 2006). مع اكتساب مهارة تناول الموادّ الصُّلبة (المضغ والبلع)، وتقدُّم تعلُّم تناول الطعام على نحوٍ مستقلّ، تأخذ عمليّة الرضاعة في التراجع، ويتطوّر التناول المستقلّ للطعام، في البداية من خلال الأصابع، وبعد ذلك من خلال استخدام ملعقة صغيرة وكوب وشوكة وسكّين. هذه السيرورة تدريجيّة وطويلة. وهي تبدأ عندما يصل الطفل إلى مستوى معيّن من نضج الأعضاء الداخليّة، والنضج الحسّيّ والحركيّ، وتتقدّم بتأثير التفاعلات الاجتماعيّة مع الأقران، ومع البالغين في الأساس. هنالك تأثير بالغ وحاسم لعمليّة الانتقال إلى الأكل المستقلّ على تطوير التنظيم الذاتيّ وبناء الشعور بالنفس لدى الرُّضّع والأطفال الصغار، وعلى الشخص البالغ أن يستجيب ويتقبّل حاجة الطفل إلى خوض تجربة الإطعام الذاتيّ، والفشل، والإحباط، والمبادرة إلى طرح الحلول، والنجاح في إحضار الطعام إلى فمه بقواه الذاتيّة. على هذا النحو سيحقّق المتعة وسيتوافر لديه الدافع: التغلّب على الشعور بالجوع جنبًا إلى جنب مع الرضا عن اكتشاف ذاتيّته. إذا قام الشخص البالغ بالتفاعل والاستجابة لمظاهر المبادَرة والاستقلاليّة لدى الأطفال عند محاولة تناول الطعام بمفردهم، فسيُسْهم الأمر في تطوير شعور معافى بالذات.

يتميّز الانتقال إلى تناول الأطعمة الصُّلبة بحدوث تغيُّرَيْن تطوُّريَّيْن مُهمَّيْن لدى الأطفال: تَطُول ساعات يقظتهم، ويَنشطون لمدّة أطول. يمكّن التطوُّر الحركيّ لدى الأطفال من تقديم وجبات مشترَكة في الإطار التربويّ، والجلوس حول المائدة. في مرحلة الانتقال إلى تناول الطعام الصُّلب، يستطيع الأطفال الجلوس على كرسيّهم الخاصّ واستخدام أيديهم لغرض الاستكشاف الذي يدمج اللمس والبصر والتذوُّق والرائحة (פלוטניק ואשל, 2007)، فيتمتّعون حسّيًّا بملامسة الطعام، ويشعرون بالاكتفاء من فحص الأطعمة وتذوُّقها، إلى جانب الاهتمام المتزايد بالتواصل مع الزملاء الذين يجلسون بجانبهم. النهج المتعارَف عليه في الثقافة الغربيّة هو إيلاء أهمّيّة لتشجيع استقلاليّة الأطفال وَفْقًا لتطوُّرهم، ولكن من المهمّ أن نعترف بأنّ هذا الأمر لا يسري على جميع الثقافات؛ إذ لا تتعامل هذه (الثقافات) بالطريقة ذاتها مع الاستقلال المبكّر في تناول الطعام ووقت تناول الوجبات.

التحدّيات المرافِقة لتقديم وجبة ملائمة للتطوُّر في الإطار التربويّ-الرعائيّ في مرحلة الانتقال إلى الأغذية الصُّلبة، وتناول الطعام بصورة مستقلّة

في الأُطُر التربويّة–الرعائيّة، هناك أحيانًا توتُّر طبيعيّ بين حاجة الرُّضّع والأطفال الصغار إلى التدرُّب على الاستقلاليّة واعتمادهم النسبيّ على عضو الطاقم الذي يقوم بإطعامهم. علاوة على ذلك، تجد بعض المربّيات صعوبة في التنازل عن السيطرة والسماح بالاستقلاليّة في التغذية الذاتيّة للرضيع أو الطفل. تنبع الصعوبة في الأساس من الرغبة في التحكُّم في كمّيّة الطعام التي يستهلكها الطفل لضمان شبَعِه وتلقّيه المكوِّنات الغذائيّة الضروريّة. في بعض الأحيان، تنبع الصعوبة من عدم الثقة في قدرة الطفل على تحديد كمّيّة ونوع الطعام الذي يأكله والتحكُّم فيه. ونتيجة لذلك، تستمرّ بعض الأُطُر التربويّة في إطعام الأطفال المفطومين بواسطة "القنّينة"، دون منحهم فرصة لتجربة التغذية الذاتيّة تدريجيًّا، حتّى عندما يكونون قد اكتسبوا بالفعل القدرات الحركيّة اللازمة. بالنسبة لهؤلاء الأطفال، يصبح وقت تناول الوجبة معركة على الكمّيّة التي يجري إدخالها في أفواههم، وحرمانهم من فرصة خوض تجربة وتطوير مهارات مُهِمّة أصبحت ناضجة (שוחט, 2013).

كما ذُكِر أعلاه، تناوُل الطعام على نحوٍ مستقلّ يخلق شعورًا بالتحكُّم لدى الطفل، ويقوّي ويعزّز ثقته في قدراته، بل يساعده على زيادة المتعة في تناول الطعام. المبادَرات والمحاوَلات الأولى من جانب الطفل لإطعام نفسه قد تبدو للمربّية وكأنّها لعِب بالطعام أو إهدار له، ولكنّها تشكّل بالنسبة للطفل تجربة لإثبات نفسه ومكانه في البيئة المحيطة. مرحلة الانتقال إلى الأكل المستقلّ تحمل في طيّاتها إمكانيّة تحويل أحداث الأكل إلى ساحة حرب بين رغبة المربّية في الإطعام ورغبة الطفل تناول الطعام بنفسه، ومن المفضَّل محاولة تفادي هذا الصراع. من المهمّ أن تترافق الفترة التي تتميّز بالانتقال من الاعتماد إلى الاستقلال بوساطة وتشجيع المربّية، وَفقًا لاحتياجات الرُّضّع والأطفال الصغار، ومن خلال خلق أجواء مريحة أثناء تناول الوجبة.

سلوك المربّية أثناء الوجبة في الإطار التربويّ-الرعائيّ يتأثّر بقوى داخليّة وخارجيّة، بما في ذلك صوتها الداخليّ، وصوت الجهاز الذي تعمل فيه، وصوت الأهل وصوت الأطفال. هذه الأصوات لا تعيش حالة انسجام دائمة، وأحيانًا هناك تناقض بين الأصوات بشأن الأهداف والرغبات والاحتياجات.

البالغون، بمن فيهم المعلّمات في الأُطُر التربويّة، يُحْضِر إلى وضعيّات الأكل والتغذية لدى الأطفال مشاعر وأفكارًا ومعتقدات لا ترتبط بالضرورة بالتجربة الفوريّة، وهي تُستمَدّ من تاريخهم الشخصيّ والثقافيّ. صوت المربّية الداخليّ يستمدّ من الفكرة الأساسيّة القائلة بأنّ الهدف الأساسيّ للغذاء هو ضمان البقاء على قيد الحياة، ويرتبط هذا المفهوم بأحد المكوِّنات الأساسيّة التي تشكّل الهُويّة الأنثويّة، والذي بموجبه يجري تعريف دَوْر المرأة بأنّها تهتمّ بالاحتياجات الوجوديّة لأطفالها، ويجري التعبير عنه -في ما يجري-في إطعام أطفالها وتغذيتهم. يتجسّد هذا المفهوم على نحوٍ بارز في موقف المربّيات من إطعام الأطفال، ومن إطعامهم في الإطار التربويّ. يتجلّى ذلك في القلق على كمّيّة الطعام التي يستهلكها الرُّضّع والأطفال الصغار، بدافع إيجابيّ لدى المربّية، ولكن الأمر يؤدّي في بعض الأحيان إلى محاولات الإقناع، وصولًا إلى الإطعام بالقوّة، وبخاصّة عندما يتعلّق الأمر بالأطفال الرُّضّع.

كما ذُكِر سابقًا، لا تتماشى هذه المفاهيم مع المعرفة البحثيّة القائمة بشأن الجهاز الداخليّ الذي يمكّن الرُّضّع والأطفال الصغار من الإشراف على استهلاك الغذاء على نحوٍ متوازن. وبالتالي، قد يختلف استهلاك الطعام لدى الأطفال الرُّضّع والأطفال الصغار من يوم إلى آخر ومن وجبة إلى أخرى، سواء أكان ذلك من حيث كمّيّة الطعام أَم من حيث نوعه. يُظهِر الرُّضّع والأطفال الصغار تفضيلات مختلفة في ما يتعلّق بأنواع الطعام في أوقات مختلفة من حياتهم، كما أنّ الاختلافات المزاجيّة تؤثّر هي كذلك على استعدادهم أن يجرّبوا نكهات مختلفة وقوامًا مختلفًا. الوجبة في الإطار التربويّ تشكّل أرضيّة خَصبة لتنمية الشهيّة للأطعمة المختلفة نتيجة التجارب المتكرّرة، والانكشاف على نكهات مختلفة، وتقليد الزملاء في أوقات تناول الوجبات.

صوت الجهاز الذي تعمل فيه المربّية يتردّد صداه هو كذلك في رأس المربّية، ويتجسّد في التوقُّع أن تنتهي الوجبة في فترة زمنية محدَّدة؛ بسبب عدم التعامل مع الوجبة كنشاط ذي بُعد تعلُّميّ (وبالتالي يجب الانتهاء منها من أجل تخصيص الوقت للأنشطة التربويّة

المخطَّطة في البرنامج اليوميّ)، أو لأنّ الأطفال في العديد من الأُطُر يتناوبون على تناول الطعام وَفْق ترتيب جماعيّ، ويجب إخلاء الطاولة لتستخدمها المجموعة التالية.

أصوات الرُّضّع والأطفال الصغار الذين يؤشّرون عندما يكونون جائعين تنضاف إلى صوت الجهاز، فتسعى المربّية -التي تتمثّل مَهمّتها في الاستجابة بطريقة تتكيّف مع إشارات الأطفال- إلى الاستجابة لاحتياجاتهم، ولكنّها تواجه صعوبات في الاستجابة الفوريّة بسبب عدد الأطفال في مجموعتها (وهم ستّة أطفال جائعين وأحيانًا عشرة أو اثنا عشر). يجد الأطفال الأصغر صعوبة في الانتظار، وقد يمارسون نتيجة لذلك سلوكيّات مختلفة: بدءًا من التفاعلات الاجتماعيّة مع الزملاء، مرورًا بالخمول والحملقة العبثيّة، وصولًا إلى مظاهر التعبير السلبيّ عن المشاعر. من وجهة نظر المربّية، لا تتوافق هذه التصرُّفات مع تصوُّرها بشأن هدف الوجبة والمعايير السلوكيّة المشتقّة منها. هذا الوضع يخلق جوًّا من التوتُّر والقلق، بالإضافة إلى أنّ الوقت المتاح لها خلال الوجبة محدود، إلى جانب رغبتها في التأكُّد من أنّ جميع الأطفال في مجموعتها يأكلون ويشبعون. يكتسب هذا الوضع المحفوف بالتحدّيات حدّة أكبر عندما لا يكون جميع الأطفال قد اكتسبوا بعد مهارات الأكل المستقلّة. أجواء الضغط والإجهاد الناجمة عن كلّ ذلك لا تسهم في تحسين جودة الوجبة، التي يُفترَض أن تدور في أجواء لطيفة وهادئة.

ومن وجهة نظر الأهل، يشكّل الأكل والتغذية مكوِّنًا مهمًّا من مكوِّنات الاهتمام بصحّة الطفل وتصوُّرهم لتجربة الطفل في الإطار التربويّ. يعبّر الوالدان عن هذا القلق في المحادثة مع المربّيات وفي طلب المعلومات -وأحيانًا يكون ذاك على نحوٍ يوميّ- حول هذا الموضوع (ماذا أكل الطفل؟ وكم أكل؟ ومتى أكل؟).

"تسمع" المربّية في الإطار التربويّ جوقة الأصوات هذه عند تحضير الوجبة، وأثناء الوجبة، وفي نهايتها. من هنا يمكننا أن نفهم سبب شعور المربّيات في بعض الأحيان أنّ جزءًا من تقديرهنّ المهنيّ في نظر الأهل وفي نظر الجهاز يمرّ عَبْر الطعام (שוחט, 2013).

كيف يمكن تفادي الضغط؟

خلال الفترة الانتقاليّة للأطفال المفطومين لتناول الطعام الصُّلب، هنالك حاجة إلى إدخال ترتيبات ملاءَمة للمرحلة التطوُّريّة، كاستجابة لاحتياجات الأطفال المتغيّرة في جميع مجالات النموّ والتطوُّر، تلك التي تتجسّد في وجبة الطعام. قد تتضمّن هذه الترتيبات طفلين أو ثلاثة أطفال مفطومين يتناولون الطعام معًا حول طاولة صغيرة. يمكن السماح لكلّ طفل بأن يجرّب الإطعام الذاتيّ للأطعمة الصُّلبة الليّنة الذاتيّة التغذية (نحو: الجزر أو الكوسا أو البطاطا المطبوخة -ما يسمّى بطعام الأصابع)، بينما تستكمل المربّية لكلّ واحد منهم طعامًا إضافيًّا. بهذه الطريقة، يمكن الجمع بين الطعام الصُّلب الذي يجرّبه الأطفال بقواهم الذاتيّة والطعام الذي تقدّمه المربّية بالتوازي، كي يحصل الأطفال على الحصّة الغذائيّة التي يحتاجونها. هذه الترتيبات لا تشكّل بنْية تحتيّة جيّدة لتجريبِ منسَّقٍ لتناول الطعام والتغذية فحسب، بل كذلك للتواصل الاجتماعيّ بين الأطفال أنفسهم، وبين الأطفال الرُّضّع والمربّية.

من وجهة نظر المربّية، ترتيبات من هذا القبيل تخفّف الضغوطَ؛ إذ إنّ الأطفال مشغولون باستكشاف الطعام وتجربة التغذية الذاتيّة، في حين يتوافر لديها وقت لإطعام طفلين أو ثلاثة أطفال في الوقت نفسه بوتيرة ملائمة وأجواء مريحة. من وجهة نظر الأطفال، هذه التجربة تشغلهم وتُمَكّنهم من ممارسة مهارات تُفْضي في نهاية الأمر إلى التقليل من اعتمادهم على المربّية، وإلى تجريب نشاطات مستقلّة. تتطلّب هذه الترتيبات تهيُّؤًا ملائمًا من قِبل الإطار يأخذ بعين الاعتبار الأطفال الآخرين في مجموعة المربّية، وذلك من خلال عمليّة تشاوُر مشترَكة بين المربّية ومديرة الإطار التربويّ والمرشدة.

حتّى عندما يكتسب الأطفال الصغار مهارات تناوُل الطعام المستقلّة ويشارك جميعُ الأطفال الصغار في المجموعة في الوجبة من خلال الجلوس حول الطاولة، يُطلَب إلى المربّية أن تقوم بترتيبات ملاءَمة خصّيصًا لاحتياجات الأطفال. يمكن استغلال التحدّيات التي تظهر خلال الوجبات في الإطار التربويّ على أفضل نحوٍ من خلال تهيئة ظروف مناسِبة للوجبة، والتخطيط المبكّر لأوقات الانتقال المتعلّقة بالوجبة، وضمان إشغال الأطفال الصغار خلال هذه الأوقات من خلال إشراكهم. كلّ هذه الأمور قد تسهم في خلق أجواء مريحة، وشعور بالصبر والتسامح تجاه الآخرين أثناء تناول الوجبة.

من المهمّ أن يجري التخطيط لتركيبة المجموعات، وموقع الأطفال إلى جانب الطاولة،

وتحديد من تَكون المربّية التي تجلس مع المجموعة. وبالتالي لا ينشغل الأطفال الصغار بصرف طاقة من أجل العثور على مكان وأصدقاء على الطاولة، ويتفرّغون للتدرُّب على المهارات الحركيّة والاجتماعيّة. مجتمع الأطفال الثابت يمكّن من تطوير التواصل اللغويّ والإصغاء المتبادل. فضلًا عن ذلك، حضور صديق يساعد الأطفالَ الصغار على التعامل مع المواقف المثيرة للضغوط، كما هو الحال في أوقات تناول الوجبات (Shohet et al., 2019). تمكِّنُ الأماكن الثابتة المربّيةَ من التعرُّف على الأطفال الذين ضمن مسؤوليّتها، ومعرفة تفضيلاتهم المتعلّقة بالطعام، وبالتالي تنظيم ترتيب ووتيرة توزيع الطعام.

عندما يتمتّع الأطفال بمزيد من الاستقلاليّة وتطول مدّة تركيزهم وانتباههم، تأخذ الوجبة معنى حدث اجتماعيّ يتجاوز تناوُلَ الطعام نفسه. يمكنهم تبادل الحديث مع الزملاء وهم حول الطاولة، وتقديم الطعام لأنفسهم من طبق مركزيّ، وإخلاء أواني الطعام الخاصّة بهم في نهاية تناول الوجبة. على المربّية أن تدعم وتعزّز وتشجّع قدرات الأطفال النامية، وأن تشجّع مبادرات الأطفال، وأن تشجّع كذلك التعاطف والمشارَكة في ما بينهم.

يجب تخطيط الوجبة على نحوٍ يساعد الأطفال على الحفاظ على الانتباه والتركيز لمدّة طويلة؛ وهذه مَهمّة ليست سهلة حين يتعلّق الأمر بوجبة جماعيّة يتناولها أطفال صغار. ابتغاءَ إثارة فضول الأطفال وتركيز انتباههم على الوجبة، يجب تقديم الأطعمة المختلفة كلًّا على حِدَة، ويفضَّل أن تجري أعمال مثل "التدهين"، والتقشير، والتقطيع، وفتح العُلب، أمام أعين الأطفال، من خلال إشراكهم قَدْر المستطاع.

لكي تتحوّل الوجبة من مجرّد ساعة إطعام، إلى ساعة تربية وتعلُّم، من الضروريّ أن يكون الطاقم متفرّغًا تمامًا لِما يحصل في وقت تناول الطعام، سواء من حيث الأمور المتعلّقة بالأكل، أَم في المحادثات التي تتطوّر حول الطاولة بين الأطفال. من المهمّ أن تأكل المربّية مع الأطفال حول الطاولة، وأن تكون بمثابة وسيطة: تضفي معنى على أسماء الأطعمة المقدَّمة ونكهاتها، وتتوسّع بشأن الموضوع وَفقًا لردود فعل الأطفال، وتمنح شعورًا بالمقدرة للطفل الصغير الذي تمكَّنَ من حمل الملعقة في يده وتناول الطعام، وللطفل الذي ساعد صديقًا له (קליין וסובלמן, 2010).

من الضروريّ تقليلُ ضغط الوقت وتقليص عدد الأطفال الذين تتحمّل المربّية المسؤوليّة عنهم في أوقات تناول الوجبات، وإجراءُ ترتيباتٍ ناجعةٍ وملاءَمةٍ قُبَيْل الوجبة، كي تتمكّن المربّية من التفرُّغ على المستويَيْن التقنيّ والعاطفيّ، والاهتمام بخلق أجواء مريحة وهادئة خلال الوجبات. كلّ هذه الخطوات مُهِمّة من أجل رفاهة الأطفال والمربّية النفسيّة والبدنيّة في الإطار التربويّ.

מַקורות

סמיש־טלאור, ש'. (2006). *ארוחות ילדות כחוויות מעצבות התפתחות* (עמ' 68-110). אח.

פלוטניק, ר', ואשל, מ'. (2007). *ספר הגן* (עמ' 98-103). הקיבוץ המאוחד.

קורין, ד'. (1995). *פסיעות ראשונות* (עמ' 131-136). מטח.

קליין, ש"פ, וסובלמן־רוזנטל, ו'. (2010). *ביחד ולבד. שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות לגיל־הרך* (עמ' 30-56). רכס.

שוחט, צ'. (2013). *שעת ההאכלה והארוחה במעונות היום - מה היא מזמנת לפעוטות?* הרצאה במסגרת כנס שנתי, תוכנית הריס באוניברסיטת בר אילן.

Shohet, C., Shay, M., Almog–Greenberg, C., & Adi–Japha, E. (2019). Early friendships: Does a friend's presence in daycare promote toddlers' Prosocial behavior toward peers?. *The Journal of Experimental Education*, *87*(3), 517-529.

الفصل التاسع: العلاقات الاجتماعيّة بين الأطفال الصغار

لماذا من المهمّ التحدُّث عن العلاقات الاجتماعيّة بين الأطفال الصغار؟

دفع انخراط العديد من الأمّهات في سوق العمل، ودخولُ الرُّضّع والأطفال الصغار في الأُطُر التربويّة، إلى تسريع دراسة وبحث تطوُّر علاقات الزملاء في مرحلة الطفولة المبكّرة. تُعلّمنا الأدبيّات البحثيّة الصادرة في العقود الأخيرة أنّ التجارب الاجتماعيّة والعاطفيّة التي يخوضها الأطفال في السنوات الأولى من حياتهم تحمل تأثيرًا تكوينيًا ومهمًا على تطوُّرهم وعلى إنجازاتهم في الأُطُر التعليميّة، وعلى تكيُّفهم مع المجتمع عاطفيًا واجتماعيًا واقتصاديًا. الصعوبات الاجتماعيّة في مرحلة الطفولة المبكّرة والطفولة غير المبكّرة، وخاصة تلك التي تشمل أبعادًا عدائيّة، تتنبّأ بصعوبات تكيُّف في سنّ أكبر، إذ إنّ المهارات الاجتماعيّة المتطوّرة ضروريّة لنجاح الطفل في الحياة (Peisner-Feinberg et al., 1999;Vandell et al., 2010).

مكّن التطوُّر الكبير في علم الأعصاب، والتطوُّر في تقنيّات القياس، من إجراء أبحاث حول موضوع العواطف بدءًا من مرحلة الطفولة، وهذه تُظهِر أنّ الإنسان يولَد كائنًا اجتماعيًا، وأنّ دماغنا يستقبل الإشارات الاجتماعيّة ويردّ عليها منذ لحظة الولادة (רוזנטל, גת וצור, 2008). يولد أطفال البشر "مبرمَجين" لإقامة اتّصال مع بيئتهم الاجتماعيّة. إنّها مهارة "بقائيّة" تُمكّنهم من إيصال احتياجاتهم إلى محيطهم.

القدرة على التفاعل الاجتماعيّ تُعَدّ إحدى المهامّ الحاسمة لمرحلة الطفولة المبكّرة، وهنالك عوامل مختلفة تؤثّر على طبيعة السلوك الاجتماعيّ الذي يتطوّر بدءًا من مرحلة الرضاعة، وعلى طبيعة السلوك الاجتماعيّ في مرحلة الطفولة المبكّرة، وتُحدِّد ما إذا كان الطفل سيتّصف بنزعة اجتماعيّة إيجابيّة (مُراعٍ، وداعم، وإيثاريّ) أَم سيكون عدوانيًا. يتأثّر سلوكُ الطفل الاجتماعيُّ بعوامل خارجيّة، كالثقافة والمجتمع اللذَيْن ترعرع فيهما، والأسرة، والإطار التربويّ، ومجموعة الأقران، على سبيل المثال، وكذلك بعوامل داخليّة، نحو: المزاج؛ القدرات الذهنيّة؛ القدرات الاجتماعيّة والعاطفيّة -الفطريّة منها والنامية...

خلال سنوات الحياة الثلاث الأولى، تتطوّر مهارات ذهنيّة وعاطفيّة واجتماعيّة أساسيّة تُمكّن الأطفال من إجراء تفاعلات منسَّقة في ما بينهم، تشمل اللَّعب والمحادثة وحلًّا مشترَكًا للمشكلات، وكذلك حلَّ النزاعات. تطوير القدرة الاجتماعيّة لدى الرُّضّع والأطفال الصغار يعتمد على مجالات تطوُّر أخرى، وتُمكّن قاعدةُ التعلّقِ اللائقِ الطفلَ من تطوير ثقة أساسيّة بالعالم، وتسهّل بالتالي الافتراقَ عن الأهل. يساعد التطوُّر العضليّ والحركيّ الرُّضّعَ والأطفال الصغار في سيرورات تنشئتهم الاجتماعيّة، بدءًا من التثقيف على النظافة، وصولًا إلى تناول الطعام على نحوٍ مستقلّ، بالإضافة إلى تطوير المهارات الاجتماعيّة من خلال الحركة في الحيّز، والاقتراب من الأطفال الآخرين في محيطهم. تساعد المهارات الذهنيّة واللُّغويّة الأطفالَ الصغار على حلّ المشكلات والتعبير عن احتياجاتهم إلى الآخرين بوضوح. إحساسُ الـ"أنا" والقدرةُ النامية على التعامل مع العواطف الشخصيّة يشكّلان أساسًا لتطوير التعاطف. خلال السنوات الأولى من الحياة، تكون المهارات الاجتماعيّة للأطفال الرُّضّع والأطفال الصغار محدودة، لكنّها تتطوّر تدريجيًا إلى حالة يتمكّن فيها الأطفال من التصرُّف كشركاء اجتماعيّين مَهَرةٍ في مجتمَع البالغين والزملاء. يُطلب إلى الأطفال الذين يمكثون في أُطُر جماعيّة (كمراكز الرعاية النهاريّة -على سبيل المثال) أن يتعلّموا منذ سنّ مبكّرة جدًّا كيف يتدبّرون أمورهم في بيئة اجتماعيّة وذهنيّة معقَّدة تشمل الزملاء والبالغين.

ما هي المقدرة العاطفيّة-الاجتماعيّة؟

مقدرة الطفل العاطفيّة-الاجتماعيّة هي مزيج من المهارات العاطفيّة والمهارات الاجتماعيّة، وتشمل قدرةَ الطفل على التعبير عن تنويعة واسعة من المشاعر، وأن يكون مدرِكًا لمشاعره، وأن يكون قادرًا على فكّ رموز مشاعر الآخَر وفَهْم ما الذي يؤدّي إلى تولُّد شعور معيَّن في حالة معيَّنة لديه ولدى الآخرين. تشمل الكفاءة العاطفيّة-الاجتماعيّة كذلك قدرة الفرد على ضبط وتنظيم تجاربه العاطفيّة، وتعبيره العاطفيّ وَفقًا لأهدافه، ووَفقًا للسياق الاجتماعيّ،

ووَفقًا للعواطف التي يعبّر عنها الآخرون. بالإضافة إلى هذا، تشمل هذه القدرة أيضًا مهارة بدء الاتّصالات الاجتماعيّة مع الأطفال الآخرين والاندماج فيها بنجاح، وملاءَمة الردّ العاطفيّ-الاجتماعيّ في موقف معيَّن بطريقة جيّدة.

تتطوّر الكفاءة العاطفيّة-الاجتماعيّة من خلال الشبكات الاجتماعيّة المتنوّعة التي يمتلكها الأطفال مع أهلهم وزملائهم، إذ إنّ هناك تشابكًا وتأثيرًا متبادلًا للعلاقة مع الأهل والعلاقة مع الزملاء، لكنّهما علاقتان مختلفتان.

العلاقة مع الأهل عموديّة وغير متكافئة؛ أي إنّ الأهل ملتزمون التزامًا غير مشروط تجاه الطفل ورفاهيَته، ومع ذلك، يتوافر لديهم موقع أكبر من السلطة، بالإضافة إلى معرفة أكبر يحاولون إكسابها للطفل. تتميّز العلاقة المتبادلة بين الأطفال والأهل بالتوجيه والتعليم والتحكُّم من طرف الأهل. هم من يحدّد القوانين والمعايير والقِيَم التي تمارَس في المنزل، ويُتوقّع في الغالب من الطفل أن يستجيب لها.

تتميّز العلاقة مع الزملاء (مجموعة المتساوين) بأنّها أفقيّة: تتّسم بالتكافؤ، والمعاملة بالمثل، والمساواة، إذ إنّ الزملاء يكونون -في الغالب-في فئة عمْريّة مماثلة لعمر الطفل. تتطوّر العلاقات بين الأطفال داخل مجموعة الزملاء من خلال التفاعلات التي تحصل بينهم، والتي يجري خلالها اكتساب المهارات الاجتماعيّة. يتعامل الأطفال مع التعلُّم الاجتماعيّ بشكل حدْسيّ وأثناء التجريب، ويقارن الطفل نفسه بأصدقائه، ومن خلال ذلك يتعلّم بشأن قدراته، وخصائصه، وإنجازاته، وإخفاقاته. هذه هي الطريقة التي يجري فيها بناء الصورة الذاتيّة الاجتماعيّة لدى الطفل. ويتعلّم الطفل من خلال العلاقات مع الأطفال الآخرين عن التعاون، والتنافس، والصداقة، والنزعة العدوانيّة، وعن التعبير عن العواطف بوضوح، وعن المتعة والألم، وكلّما نما الطفل وتطوَّرَ أصبحت اتّصالاته مع الأطفال الآخرين أكث**ر تعقيدًا وأكثر ثراءً وأطول أمدًا** (Hurtup, 1986; בקר, 2009).

علامات فارقة في تطوُّر العلاقات الاجتماعيّة

كما ذُكِر سابقًا، يولَد الأطفال مجهَّزين بالقدرة على المبادرة إلى التفاعلات الاجتماعيّة. خلال مرحلة الرضاعة، تقع مسؤوليّة تطوير وتعزيز الحِوار في التفاعل بين البالغين والأطفال في المقام الأوّل على عاتق الشخص البالغ الذي يعتني بالطفل، وكلّما طوّر الأطفال القدرة على تنظيم وضبط سلوكهم وتكييفه مع سلوك شركائهم في التفاعل، قاموا بتحسين قدراتهم في المحافَظة على التفاعل، إلى حدّ المبادرة إلى إجرائه.

على العكس من التصوُّر الشائع أنّ الأطفال لا يملكون احتياجات وقدرات اجتماعيّة، في الإمكان ملاحظة تطرُّق اجتماعيّ من قِبل الأطفال تجاه الآخرين منذ الأيّام الأولى من حياتهم، إذ إنّه حتّى في غرفة الولادة في المستشفى يبدأ الأطفال الحديثو الولادة في البكاء عندما يسمعون طفلًا آخر يبكي، ويتعرّفون في الأيّام الأولى بعد الولادة على صوت والدتهم وعلى وجهها، ويقلّدون تعبيرات وجوه البالغين الذين يعتنون بهم. كلّ هذه أمثلة على بوادر التطوُّر العاطفيّ – الاجتماعيّ لدى الطفل.

في الأسابيع والأشهر التي تلي الولادة، في الإمكان رؤية أطفال يتفاعلون في ما بينهم بطريقة تعبّر عن اهتمام خاصّ، فتراهم يستخدمون شتّى الطرق للمبادرة والتواصل (في ما بينهم)، ويراقبون طفلًا آخر لفترة طويلة، أو يلمسونه، أو يحاولون أخذ غرض من يديه (شاهِدوا فيديو حول الأطفال الذين يبلغون من العمر ستّة أشهر). أظهرت الدراسة أنّ أطفالًا رُضّعًا في سنّ ستّة أشهر أظهروا تفضيلًا واهتمامًا بطفل غريب (في مثل سنّهم) أكثر من تفضيلهم واهتمامهم بشخص بالغ. كذلك أظهرت الدراسة أنّ الأطفال في سنّ تسعة أشهر يفضّلون النظر إلى صور ومقاطع فيديو لأطفال في مثل سنّهم (يشبهونهم) على النظر إلى صور وأفلام الأطفال الرُّضّع في سنّ ستّة أشهر أو 12 شهرًا. وعلى الرغم من ذلك، من المهمّ أن نلاحظ أنّ اهتمام الأطفال خلال الأشهر الستّة الأولى من الحياة بالأطفال الآخرين ما زال عشوائيًا وأوّليًا.

في سنّ ستّة أشهر إلى عشرة أشهر، يكون التواصل بين الأطفال قصيرًا وغير متمحور، ويتميّز بنظرة، وابتسامة، وتمتمة، ومدّ اليد، ولمس الشعر، وشدّه أحيانًا، ومحاولة التسلُّق على طفل آخَر. في وقت لاحق، أي في سنّ 12-10 شهرًا تقريبًا، يهتمّ الطفل بلَعب طفل آخر يمكث على مقربة منه، وبغرض أو لعبة ينشغل بها هذا الطفل. القدرة على تتبُّع محور اهتمام طفل آخَر هي الخطوة الأولى في تطوير القدرة على "الانتباه المشترك". في هذه المرحلة التطوُّريّة، تتكشّف لدى الأطفال مبادَراتٌ مركَّزة أكثر لخلق تفاعلات، وكذلك استجابةٌ اجتماعيّة أكبر لمبادرات الآخرين.

ثمّة تطوُّر مهمّ آخر في المجال العاطفيّ-الاجتماعيّ يحصل في نهاية السنة الأولى من الحياة، هو تحويل مهارات التقليد إلى إستراتيجيّة مركزيّة في عالَم لَعِب الرُّضّع والأطفال الصغار، فهُمْ يستخدمون التقليد أثناء اللعب لإنشاء استجابة متناسقة (من حيث المحتوى) مع ما يفعله الآخَر. هذه الإستراتيجيّة مُهِمّة، ولا سيّما في المراحل المبكّرة من تطوُّر مسار التعلُّم الاجتماعيّ، عندما لا تكون اللغة قد تطوّرت بعد على نحوٍ كافٍ. يساعد التقليد الأطفال الصغار على تحقيق واحدة من المَهامّ الاجتماعيّة الرئيسيّة في عالمهم: الاتّفاق على موضوع اللعبة أو إقامة تفاعل اجتماعيّ متناسق. خلال السنة الثانية من العمر، تصبح التفاعلات الاجتماعيّة للأطفال الصغار مع زملائهم أطول وأكثر تعقيدًا، وغالبًا ما تعتمد اللعبة بينهم على التقليد المتبادل، إذ تُمكِّن ألعابُ التقليد الأطفالَ من تحقيق انتباه مشترك مع الآخرين لمدّة طويلة. تشير الممارسة التبادليّة إلى التطوُّر الناشئ لمهارة أخذ الأدوار، وهي مهارة اجتماعيّة لوحظت بالفعل لدى الأطفال منذ نعومة أظفارهم. في هذه المراحل الأوّليّة، يجري أخذ الأدوار بدعم من البالغين في الأساس، وتدريجيًّا يتعلّم الطفل أن يكون مبادرًا وفعّالًا في هذه التبادلات التواصليّة، ويوسّع استخدام مهارة التناوب إلى مجالات اجتماعيّة أخرى أيضًا (كألعاب "الغمّيضة" وألعاب اجتماعيّة أخرى).

يكتسب الأطفال الصغار، بدءًا من سنّ الثالثة، مهارات لُغويّة وذهنيّة تقوّي القدرة على إجراء تفاعلات اجتماعيّة متبادلة وأكثر تعقيدًا مع الزملاء، ويصبح مستوى التواصل الاجتماعيّ أعلى، ويتّخذ الاهتمام الخاصّ لدى الطفل الصغير بأقرانه أشكالًا إضافيّة، وتصبح وتيرة المبادرات الاجتماعيّة للطفل أعلى، فيتمكّن من الحفاظ على تفاعل مع طفل آخَر لمدّة أطول. درجة تعقيد الاتّصالات الاجتماعيّة تتعاظم هي كذلك، وبدءًا من سنّ الثانية هنالك ارتفاع في تكرار التفاعلات الاجتماعيّة بين الأطفال الصغار، ويعود ذلك إلى تحسُّن قدرات الضبط والتنظيم الذاتيَّيْن، وبفضل إثراء اللغة. يسهم كلّ هذا في تطوير القدرة العاطفيّة-الاجتماعيّة لدى الطفل، وقدرات التمثيل، ولاحقًا القدرة على اللعب الاجتماعيّ-التمثيليّ.

إحدى المهارات الهامّة والضروريّة لوجود تمثيل اجتماعيّ معقَّد، ولاحقًا لغرض الأداء الفعّال في بيئة اجتماعيّة، هي القدرة على فهم الناس، والنوايا، والدوافع، والمعتقدات. يجري تدريجيًّا اكتساب هذه القدرة، من خلال التجارب التي يخوضها الأطفال في التفاعل مع بيئتهم الاجتماعيّة. يعتقد الباحثون أنّ الأطفال يطوّرون هذه المهارة بطرق مختلفة، من بينها تقليد أنشطة الآخَر أثناء اللَّعب الاجتماعيّ.

يُجري الطفل مجموعة من الاتّصالات الاجتماعيّة، وبعضها يتميّز بأنّه متناغم وإيجابيّ ومعزِّز للسلوكيّات الاجتماعيّة الإيجابيّة، وبعضها مثير للصراع ويشمل الخصومات. يمكن أن يجمع حدث اللَّعب بين الاتّصالات الإيجابيّة المعزِّزة للسلوكيّات الاجتماعيّة الإيجابيّة والصراعات. يمكن أن يبدأ اللَّعب بالتعاون بين الأطفال، وينزلق إلى صراع، ومظاهر عدوانيّة، وينتهي -بعد وساطة ملائمة من قِبل شخص بالغ-بمظاهر التعاطف والمراعاة، والتعاون مرّة أخرى. تجريب مثل هذه التحوُّلات بين نوعيّات مختلفة من الاتّصالات الاجتماعيّة أثناء اللَّعب والتوسُّط من قِبل الكبار هو فرصة مُهِمّة للتعلُّم الاجتماعيّ بالنسبة للأطفال.

الصراعات والممارَسات العدائيّة في مرحلة الطفولة المبكّرة

تَظهر الصراعات والممارسة العدائيّة في المعتاد بعد سنّ ستّة أشهر. قبل هذه السنّ، لا ينزعج الأطفال عندما يؤخَذ منهم غرضٌ ما، أو عند دخول أحد إلى حيّزهم. ابتداءً من سنّ عام واحد، يمكن بالفعل ملاحظة ردّ فعل احتجاجيّ من قِبل الطفل إلى حدود العدائيّة. بدءًا من هذه السنّ، يحدث ارتفاع في عدد الصراعات التي ينخرط فيها الطفل، وفي المعتاد تكون مدّة الصراع بضع ثوانٍ فقط. تنشأ بعض الصراعات على خلفيّة تفسير غير صحيح لسلوك يهدف إلى إجراء اتّصال اجتماعيّ، بما في ذلك الابتسام والعناق وعرض تقديم المساعدة.

عندما يتعلّق الأمر بالصراعات في مرحلة الطفولة المبكّرة، من المهمّ التمييز بين العدائيّة والصراع، على الرغم من أنّ من يشاهد الخصومة بين الأطفال مشاهَدةً عابرة قد لا يميّز بينهما. التمييز بين العدائيّة والصراع له إسقاطات على فَهْم قدرة الطفل العاطفيّة-الاجتماعيّة، وفَهْم التعلُّم الذي يحصل أثناء الصراع، وفَهْم الفرص أو المَخاطر لتَفاقُمه أكثر فأكثر. التمييز بين العدائيّة والصراع مهمّ أيضًا في كلّ ما يتعلّق بالطبيعة المختلفة للتدخُّل المطلوب من الشخص البالغ الحاضر عند حصول الحدث (רוזנטל, גת וצור, 2009).

في الأدبيّات النظريّة والبحثيّة، يمكن العثور اليوم على فرقَيْن رئيسيَّيْن بين أشكال مختلفة من السلوك العدائيّ التقليديّ في سنوات الحياة الأولى:

1. العدائيّة الجسديّة مقابل العدائيّة الاجتماعيّة.
2. العدائيّة كمبادَرة مقابل العدائيّة كردّ فعل.

لكلّ شكل من الأشكال مسار تطوُّريّ يميّزه طَوال فترة الطفولة.

العدائيّة الجسديّة: هي السلوك الذي قد يتسبّب في إحداث ضرر جسديّ للأشخاص أو الحيوانات أو الأغراض. يتضمّن هذا السلوك الضرب والركل والعضّ وغير ذلك. مع اقتراب نهاية السنة الأولى، في الإمكان ملاحظة ممارسة عدائيّة بدنيّة لدى الأطفال. خلال السنة الثانية من العمر، يلاحَظ ارتفاع في تكرار هذا السلوك حتّى يبلغ ذروته في السنة الثالثة (بين سنّ الثانية والثالثة). بدءًا من السنة الرابعة، تتراجع تدريجيًّا وتيرة الممارَسة العدائيّة البدنيّة. التراجع في السلوكيّات العدائيّة لدى الطفل مَردُّهُ إلى اكتساب قدرات الضبط والتنظيم، والتسارع في تطوُّر اللغة، واكتساب مهارات التفاوض، وتذويت المعايير الاجتماعيّة وقواعد السلوك التي تمكّن الطفلَ من العثور على طرق بديلة للتعبير عن الغضب، وبالتالي فإنّ ظهور الممارسة العدائيّة البدنيّة في سنوات العمر الأولى أمرٌ متوقَّع ("عدائيّة تطوُّريّة")، ولكن تلك -في معظم الأحيان-ممارَسة عابرة ولا ينبغي أن تكون مَدْعاة للقلق. ومع ذلك، المستويات العالية من العدائيّة الجسديّة بعد سنّ الثالثة تتطلّب الاهتمام والفحص (בקר, 2009).

العدائيّة الاجتماعيّة: يشير هذا المصطلح إلى تلاعب بالعلاقات هدفُهُ الإيذاءُ أو التسبُّب في ضرر للآخَر. مظاهر العدائيّة الاجتماعيّة تكون -في الغالب-غير مباشرة أو خفيّة أكثر إذا قورنت بالعدائيّة الجسديّة، ويجري التعبير عنها بطريقتين رئيسيّتين: العدائيّة اللفظيّة وعدائيّة العلاقات. تشمل هاتان الطريقتان الإهاناتِ، وإطلاقَ نعوت سلبيّة، وتعابيرَ وجهٍ هدفُها الاستهزاءُ، وحركاتٍ مهينةً، وتجاهُلَ وجودِ الآخَر أو تجاهُلَ ما يقول عمدًا، والتهديدَ بقطع الصداقة ("إنت مش صاحبي" -وهو قول شائع في مرحلة تقارب سنّ الخامسة). تزداد وتيرة العدائيّة الاجتماعيّة مع تقدُّم العمر ومع تطوُّر مهارات الفَهْم اللُّغويّة والاجتماعيّة والفَهم العاطفيّ. من وجهة تطوُّريّة، تَظهر العدائيّة اللفظيّة أوّلًا، وبعد ذلك فقط تظهر عدائيّة العلاقات.

العدائيّة كردّ فعل: هي ردّ فعل عاطفيّ اندفاعيّ وغاضب وعدائيّ، ويحصل مباشرة بعد الإحباط أو التهديد أو الاستفزاز، عندما يواجه الطفل صعوبة في تنظيم وضبط غضبه. الهدف الرئيسيّ من هذا النوع من الممارسة العدائيّة هو الإيذاء أو إيلام الشخص الذي تسبَّبَ في إحباط الطفل، أو هدّد، أو بدأ الاستفزاز. في بعض الأحيان، يجري الحديث عن عمل دفاعيّ، وفي أحيان أخرى عن عمل انتقاميّ. يمكن رصد العدائيّة كردّ فعل في وقت مبكّر من سنة الحياة الأولى، وفي معظم الحالات تتراجع مع تقدُّم العمر، حيث تصبح قدرات الضبط والتنظيم العاطفيّ أكثر تطوُّرًا. مع مرور السنين، يتعلّم الطفل أنّ أصدقاءه لا يحملون دائمًا نوايا لإيذائه، وأنّ مبادراتهم المختلفة لا تعبّر دائمًا عن الاستفزاز. لدى الأطفال الاندفاعيّين، الذين يعانون من صعوبات في التنظيم العاطفيّ أو من مشاكل الانتباه والإصغاء، يمكن أن نرى نزعة مستقرّة نسبيًّا إلى العدائيّة كردّ فعل، ويميل هؤلاء إلى تفسير نوايا الآخَر باستمرار (وعلى نحوٍ مخطوء في معظم الأحيان) على أنّها تهديد أو مساس بهم، فتكون ردودهم متهوّرة واندفاعيّة وعدائيّة (רוזנטל, גת וצור, 2008).

العدائيّة كمبادرة: هي عمل محسوب يُفترض فيه أن يحقّق شيئًا يريده الطفل المبادر، ظانًّا أنّ الممارسة العدائيّة هي الإستراتيجيّة الأكثر فاعليّة لتحقيق رغبته. هذا النوع من العدائيّة لا يتراجع بالضرورة مع تقدُّم العمر، وقد يتفاقم مع مرور السنين إذا تلقّى الطفل الدعم من بيئته لهذا النوع من السلوك. على الرغم من التمييز الواضح بين السلوك العدائيّ كمبادَرة، والسلوك العدائيّ كردّة فعل، في الإمكان ملاحظة أنّ الأطفال الذين يمارسون العدائيّة كردّ فعل بمستوى عالٍ يتّسمون في الغالب أيضًا بمستوى عالٍ من المبادرة إلى السلوك العدائيّ (Coie & Dodge, 1998).

التطرُّق إلى الجانب التطوُّريّ في سياق مسألة النزعة العدائيّة في مرحلة الطفولة المبكّرة يحمل أهمّيّة قصوى، ولا ينبغي أن تُعْزَى للأطفال الذين دون سنّ الثالثة نيّةُ إيذاء شخص آخر. لا يبدأ الطفل في فهم العلاقة بين مشاعرِه بالغضب وسلوكِه إلّا تدريجيًّا، وهو ما يجري التعبير عنه أحيانًا بالدفع والسحب وما إلى ذلك، وفي الغالب يثير ردود فعل سلبيّة من قِبل البالغين في البيئة المحيطة. في هذه المرحلة، يكون الطفل الصغير لا يزال غير مدرك تمامًا العلاقة بين السبب والنتيجة، ولا يستطيع التنبُّؤ بعواقب أفعاله. من هذا يمكن الاستنتاج أنّ العنف الذي يمارسه الطفل في سنّ صغيرة لا يحمل نيّة إيذاء الآخرين، وهو يحتاج إلى دعم شخص بالغ يَفهم ضرورة أن يكون الردّ على سلوك الطفل ملائمًا لمرحلة التطوُّر التي يمرّ بها، ولقدرته العاطفيّة والاجتماعيّة والذهنيّة.

الصراع هو حالة يعارض فيها طفلان كلّ منهما الآخَر علنًا. في الغالب، يجري التعبير عن هذه المعارضة بقيام أحدهما بالاحتجاج على أفعال الآخر أو برفضها أو بمقاومتها، بدنيًّا أو بأيّ طريقة أخرى. **الصراع هو أوّلًا وقبل كلّ شيء شكل من أشكال التواصل.**

الصراعات والأفعال العدائيّة بين الأطفال الصغار هي أحداث يوميّة داخل الإطار التربويّ وخارجه. للصراعات عواقب إيجابيّة وسلبيّة على حدّ سواء، وهي مُهِمّة لتطوُّر الطفل الشخصيّ ولعلاقاته بأبناء صفّه، وكذلك لبناء مُناخ عاطفيّ اجتماعيّ إيجابيّ في الإطار التربويّ. في بعض الأحيان، ما قد يبدو للبالغين صراعًا هو ليس بالضرورة كذلك. في كثير من الأحيان، يشكّل التفاعل تعبيرًا عن الاحتياجات الاجتماعيّة. منذ لحظة ظهور الصراعات، تَحْمل أهمّيّةً اجتماعيّة واضحة، وهي وسيلة لإجراء تفاعلات، ولا تنشأ فقط بسبب نزعة التملُّك. أحد دوافع الصراعات بين الأطفال الصغار هو محاولة تحقيق السيطرة على بيئة اللعبة وعلى تصرُّفات الآخَر في بيئة اللَّعب، وقد تتجسّد الصراعات على هذه الخلفيّة في غزو مساحة الآخَر، وأخْذ غرض بحوزته، حتّى عندما يكون هناك في المحيط العديد من الأغراض المتنوّعة، وحتّى غرض مطابق للغرض المتنازَع عليه. الصراع الذي يقوم على هذه الخلفيّة ينطوي -في بعض الأحيان-على سلوكيّات كالخطف والدفع والصراخ وسحب الشخص الذي يقف في طريق الطفل الصغير أمام تحقيق هدفه، على سبيل المثال. السلوك العدائيّ -وهو سلوك أداتيّ يميّز الأطفال الصغار-لا ينبغي أن يُعْزَى إلى نيّة إيذاء شخص آخر. الغرض من هذا السلوك في الأساس هو الحصول على غرضٍ ما (Caplan et al., 1991).

تصبح اللُّعَب أكثر جاذبيّةً عندما يلعب بها طفل آخر. في بعض الأحيان، يتخلّى الطفل عن اللعبة بمجرّد فوزه بها، ويتحوّل إلى الاهتمام بغرض جديد بدأ زميله يهتمّ به. وَفْقًا لِـ (Hay, 1985)، يشير هذا الأمر إلى نزعة تنافسيّة ومحاولة للتحكُّم بتصرُّفات الآخر، وبمجرّد توقُّف الرابط بين الزميل والغرض يختفي الاهتمام بالغرض أيضًا. وبالتالي، أخْذ الغرض هو في الواقع محاولة للتعاون مع شخص آخَر بدلًا من الفوز بالغرض نفسه. يبدو أنّ الافتقار إلى المهارات الاجتماعيّة لدى الأطفال الصغار يفسَّر من جهة البالغين بأنّه صراع أو عدوان، في حين أنّ الحديث في الواقع هو عن محاولات طائشة وغير لبقة لإقامة اتّصال اجتماعيّ.

يجري التعبير عن النزعة العدائيّة في الإطار التربويّ في مرحلة الطفولة المبكّرة من خلال العَضّ كذلك، إذ إنّ العَضّ سلوك شائع لدى الأطفال الصغار. في سنّ عام ونصف العام تقريبًا إلى نحو عامين ونصف، في الإمكان ملاحظة ارتفاع في حالات العضّ في الإطار، ويرافق بعضَها التسبُّبُ في كثير من الألم، دون سبب واضح ظاهريًّا. يردّ الأهل والمربّيات بقلق بالغ عندما يواجهون هذا السلوك؛ إذ يُنظَر إليه على بأنّه بدائيّ ومخيف، ويفسّره الشخص البالغ المراقِب بأنّه سلوك مُستمَدّ من الصراع أو الإحباط.

يرى بعض الاختصاصيّين في علم النفس التطوُّريّ أنّ العضّات هي وسيلة طبيعيّة يستخدمها الطفل لاستكشاف العالَم، لكنّها تُستخدم في سنّ عام واحد وسيلةً للتواصل، لا وسيلةً لاستكشاف العالم. في الغالب، يستخدم الأطفال الصغار العضّة كوسيلة لجذب الانتباه، أو لنقْل رسالة أو عاطفة لا يمكنهم التعبير عنها لفظيًّا بعد.

لدى الأطفال الصغار الذين يعانون من تأخُّر في تطوُّر اللغة، أو من صعوبات في التواصل، يحصل ارتفاع في حالات العضّ كوسيلة للتعبير والتواصل. عضّات بعض الأطفال الصغار ترتبط بواقعِ أنّ ردّ فعلهم على اللمس أقلّ ممّا هو معتاد لدى الأطفال العاديّين، وبتدنّي الحسّاسيّة للألم. في كثير من الأحيان، يتكشّف ردّ فعل أقلّ من المعتاد في منطقة الفم، ويبحث هؤلاء الأطفال عن رغبة في ملمس قويّ، فيعضّون الآخرين لتلبية هذه الحاجة.

يتوقّف معظم الأطفال عن العضّ في سنّ الثالثة تقريبًا، عندما تنضج قدرتهم على استخدام اللغة للتعبير عن العواطف (نحو: الإحباط؛ الغضب؛ الغَيْرة). قد يستمرّ في العضّ إلى ما بَعْد سنّ الثالثة عندما يسود التوتُّر والإجهاد في حياة الطفل، بحيث لا يستطيع التعامل معهما.

تشير الأدبيّات المهنيّة (Coie & Dodge, 1998; Shantz & Hartup, 1995) إلى نوع آخَر من السلوك العدائيّ الذي يمكن اعتباره محاولة اجتماعيّة، وهو السلوك العدائيّ الموجَّه إلى الذات، وقد يكون فعّالًا ويتجسّد من خلال الضرب الذاتيّ، أو نتف الشعر أو العضّ الذاتيّ، ويمكن أن يكون خاملًا وعندذاك يتجسّد في سلوكيّات كالانسحاب، وعدم التعاون على نحوٍ ثابت، والتعنُّت، والتبوُّل، ونقص الشهيّة، وغير ذلك.

الصراعات والسلوكيّات العدائيّة هي مكوِّنات مُهِمّة وضروريّة للعلاقات الاجتماعيّة لدى الرُّضّع والأطفال الصغار، وتحصل كثيرًا في جميع أُطُر حياة الأطفال، وفي داخل العائلة، وفي الإطار التربويّ. انخراط الأطفال في أحداث الصراع يشكّل فرصة طبيعيّة للتعرُّف على رغبات الآخَر ومشاعره ونواياه، وتعلُّم التعبير عن العواطف بطريقة مهذَّبة ولائقة، واكتساب مهارات وكفاءات إضافيّة، كالتفاوض حول الإرادات -على سبيل المثال- (טל, 2002). على الرغم من أنّ النزعة العدائيّة تولد مع الإنسان وضروريّة لبقائه، يستوجب اكتسابُ القدرة على التعامل بنجاعة معها ومع الصراعات التثقيفَ والتعليم. ردّ فعل المربّين الكبار على السلوك العدائيّ سيعلّم الأطفال كيف يتصرّفون في مثل هذه المواقف، إذ قد يزيد ردُّ الفعل المتساهل والمتسامح السلوكَ العدائيّ وغير الاجتماعيّ لدى الأطفال، وذلك أنّهم -في المعتاد-يفسّرون هذا السلوك الصادر من البالغ بأنّه قبول للسلوك العدائيّ. من ناحية أخرى، التدخّل المناسب والمُراعي للمرحلة التطوُّريّة التي يخوضها الأطفال يساعد على اكتساب أدوات للتعامل مع الحالات الاجتماعيّة الصعبة، ويسهم في نموّهم الاجتماعيّ. من المهمّ أن نتذكّر أنّ الأطفال الصغار لا زالوا في هذه المرحلة لا يدركون شدّةَ القوّة التي يمارسونها. لا يفهم الأطفال بسهولةٍ الفرقَ بين القبلة والعضّة، وبين المداعَبة والضربة، وبين اللمس والدفع، ويحتاجون إلى تذكير متكرّر: "دعني أوضّح لك كيف نداعب الطفل [أو الكلب، أو خدّ الأب]؛ "المداعَبة ممتعة جدًّا"؛ "الضربة يمكن أن تؤلم"؛ "قم بذلك بلطف، بهدوء، هكذا بالضبط".

تَراجُع انتشار السلوكيّات العدوانيّة في سنّ الثالثة تقريبًا يرتبط ببداية التطوُّر الأخلاقيّ لدى الأطفال، وكذلك بعمليّات التنشئة الاجتماعيّة التي يخضعون لها في الإطار التربويّ وخارجه. يتعلّم الأطفال تدريجيًّا القواعد والقِيَم، ويتعلّمون التحكُّم في سلوكهم وتنظيمه، ويتعلّمون الردّ بطريقة مقبولة اجتماعيًّا، ويصبحون أكثر تعاطفًا.

التعاطُف

أسوة بالعديد من القدرات التطوُّريّة لدى الأطفال، يتحلّى التعاطف والسلوكيّات الاجتماعيّة الإيجابيّة[12] بأساس طبيعيّ يتجسّد بدءًا من مرحلة الطفولة. لاحقًا، وطَوال فترة الطفولة، تتطوّر هذه السلوكيّات وتتشكّل من قِبل البيئة المحيطة. هناك اختلافات شخصيّة في القدرة على التعاطف وفي السلوكيّات الاجتماعيّة الإيجابيّة لدى الأطفال (والبالغين)، ويُعتبر الغياب التامّ للتعاطف عَرَضًا من أعراض المرض النفسيّ. عدمُ مراعاة حقوق الآخَر ومشاعره، وعدمُ الشعور بالذنب، والموقفُ غير اللائق تجاه الآخَر، هي بعض خصائص الشخصيّة اللا-اجتماعيّة (Young et al., 1999). في المقابل، الوتيرة العالية للنشاط الاجتماعيّ الإيجابيّ، دون مراعاة المعايير الاجتماعيّة، قد تشير إلى تنظيم عاطفيّ غير سليم. يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار أنّ هناك اختلافات شخصيّة بين الأطفال في القدرة على التعاطف، وهذه تتعلّق بالمزاج (Rothbart et al., 1994) وبالمعايير الاجتماعيّة التي تحدّد في بعض الأحيان أنّ السلوكيّات الاجتماعيّة الإيجابيّة ليست على الدوام محبَّذة أو منطقيّة.

التعاطف ظاهرة تطوُّريّة مثيرة للاهتمام ومعقَّدة، مَثَلُها كمَثَل العديد من الظواهر التطوُّريّة الأخرى، وتخضع للعديد من التغييرات على مرّ السنين، وهي واحدة من أهمّ المهارات الشخصيّة والاجتماعيّة في مرحلة الطفولة المبكّرة. القدرة على الشعور بالتعاطف أمر بالغ الأهمّيّة، وذلك أنّها تُعتبر أيضًا حجر أساس للتطوُّر الأخلاقيّ وللدافعيّة في السعي لتحقيق العدالة. يرتبط التعاطف والسلوكيّات الاجتماعيّة الإيجابيّة الأخرى بالإنجازات الاجتماعيّة المُهِمّة لدى الأطفال والبالغين، وتُظهِر الأدبيّات المهنيّة أنّ الأطفال الذين يملكون القدرة على التعاطف يملكون كفاءات اجتماعيّة أفضل، ويحظَوْن بشعبيّة أعلى، وثقتهم بالنفس أعلى. التعاطف هو القدرة التي يجري فيها الجمع بين التطوُّر الاجتماعيّ والتطوُّر الذهنيّ (סרוף ואחרים, 1998).

يمكن العثور في الأدبيّات المهنيّة على العديد من التعريفات للتعاطف. كان مارتن هوفمان، عالم النفس الأمريكيّ، أوّل من أكّد في تعريفه للتعاطف على الجوانب العاطفيّة والجوانب الذهنيّة التي يتكوّن منها (Hoffman, 2001)، ويعرِّف التعاطف بأنّه ردّ فعل عاطفيّ يتميّز بمشاعر القلق والرأفة والحنان تجاه شخص آخر والرغبة في التخفيف من ضائقته، ورأى أنّ التعاطف هو ردّ فعل عاطفيّ يتوافق مع حالة الآخَر أكثر ممّا يتوافق مع حالة الذات، ولكن ردّ الفعل العاطفيّ هذا يتحلّى بقاعدة ذهنيّة قِوامها الاهتمامُ بالعلامات التي تشير إلى حالة الآخَر العاطفيّة.

حدّد هوفمان أربع مراحل في تطوُّر التعاطف من الولادة إلى المراهَقة (Hoffman, 2001).

1. التعاطف الشامل: تتجلّى مظاهره في السنة الأولى من الحياة. من الولادة حتّى سنّ ثلاثة أشهر، في الإمكان رؤية بوادر التعاطف لدى الأطفال وقدرتهم على التعرُّف على أصوات تعبّر عن إحساس بالضيق. من الأمثلة على ذلك انفجار طفل في البكاء عندما يسمع صوت بكاء طفل آخَر. بين سنّ ثلاثة أشهر وعام واحد، تَظهر "بوادر تعاطف" إضافيّة، نحو: تأمُّل مطوَّل لطفل آخَر يبكي؛ تعبيرات الوجه القلقة؛ سلوك أقلّ تنظيمًا (تسرُّب اللعاب من الفم، وزيادة في الحركة، وأيّ سلوك آخر يشير إلى ضائقة شخصيّة). سيحاول بعض الأطفال لمس الطفل الذي يبكي، وإذا لم يتوافر في المحيط طرف يضبط البكاء، فقد ينفجرون في البكاء هم كذلك (Hay, Nash & Pedersen, 1981). في سنّ عام واحد، يميل معظم الأطفال الصغار إلى الاقتراب من الشخص الذي يعاني من محنة، ولمسِه ومحاولةِ تهدئته. مع استمرار التطوُّر لاحقًا، وفي سنّ 18 شهرًا تقريبًا، يميل الأطفال الصغار إلى إحضار أغراض للتخفيف عن طفل آخَر، أو التعبير عن التأييد بالكلمات أو محاولة حماية مَن يعاني مِن الضائقة.

12 تشمل السلوكيّات الاجتماعيّة الإيجابيّة سلوكيّات إيثاريّة كذلك، يحرّكها التعاطف مع الآخرين أو الرغبة في الاستجابة لمبادئ أخلاقيّة.

2. التعاطف الأداتيّ والمتمحور في الأنا: عند بلوغ سنّ الثانية، في الإمكان ملاحظة زيادة في سلوكيّات التعاطف والسلوك الاجتماعيّ الإيجابيّ لدى الأطفال الصغار. تَظهر هذه السلوكيّات جنبًا إلى جنب مع ترقية المهارات الاجتماعيّة والذهنيّة الأخرى، نحو: تطوير التمييز بين الذات والآخَر، والقدرة على رؤية وجهة نظر الآخَر، وزيادة جودة التفاعلات الاجتماعيّة، والمزيد من التعاون ومراعاة الأدوار في الطابور. إنّ تطوُّر بنْية الطفل الذاتيّة تمكّنه من الإدراك أنّ الذات والآخرين كيانات منفصلة، وبالتالي يستطيع التمييز بين محنته الخاصّة ومحنة الآخَر ومعايشة محنة متعاطفة مع إدراك أنّ الآخَر هو الضحيّة وليس هو نفسه (Hoffman 1975). وعلى الرغم من تفرُّد الأطفال الصغار عن الآخرين، هم لا يزالون يجدون صعوبة في رؤية العالم من وجهة نظر الشخص الآخَر، ولا يدركون تمامًا أنّ الآخَر لديه مشاعر مختلفة عن مشاعرهم. لذا يستخدم الأطفال الصغار في لحظات الشدّة، في الكثير من الأحيان، وسائل أداتيّة ليست مناسِبة دائمًا. على سبيل المثال، يقوم الطفل بإعطاء لعبته المفضَّلة لطفل صغير يبكي. هذه السلوكيّات مَصْدرها التعاطف المتمحور في الأنا، وتنبع من الخلط بين احتياجات الذات واحتياجات الآخَر.

3. الاهتمام المتعاطف: في سنّ الثالثة والرابعة، تصبح السلوكيّات الاجتماعيّة الإيجابيّة أكثر تعقيدًا ويجري التعبير عنها بالكلمات كذلك. التمييز بين الذات والآخَر في هذه السنّ يصبح أكثر تماسكًا، ويصبح الأطفال مدركين للمعايير التي تنظِّم وتَضبط هذه السلوكيّات. ينظّمون أنفسهم ويحافظون أيضًا على معايير سلوك الآخرين، ويمكّن نضوجُ التمييز بين الذات والآخَر الطفلَ من الفَهْم أنّه يمكن تخفيف محنة الآخَر من خلال القيام بعملٍ ما.

4. التعاطف مع حالة الآخَر العامّة: تحصل هذه المرحلة في مرحلة الطفولة المتأخّرة. في هذه الأعمار هنالك نضج معرفيّ وإدراكيّ أكبر، ويتضمّن القدرة على التفكير المجرَّد، فيفهم الأطفال أنّ مشاعر الآخرين لا تنشأ فقط من المواقف المباشرة التي يعيشونها، بل كذلك من المواقف التي تحصل بعيدًا، ولم يختبرها الأطفال قَطّ بأنفسهم، على نحوِ ما نجد في ضحايا كارثة تسونامي في بلدان الشرق الأقصى، على سبيل المثال. في هذه المرحلة، يمكن كذلك رؤية تجسُّد لِـ "التفكير العُلْويّ"، وكذلك السلوك الأخلاقيّ القائم على مبادئ مجرَّدة ومعقَّدة. مع التقدُّم في العمر، تصبح قدرة الأطفال على تقييم المواقف المختلفة والخيارات البديلة للسلوك أكثرَ تعقيدًا وأكثر دقّة (בקר, 2009).

تُظهِر بعض الدراسات حصول ارتفاع في مظاهر التعاطف وتقديم المساعَدة للآخَر بعد سنّ الرابعة، مقارَنةً بالأطفال الأصغر سنًّا. ثمّة دراسات أخرى (Hay et al., 1999) تُظهِر أنّه مع ارتفاع السنّ تُلاحَظ مظاهر أقلّ للتعاطف. التراجع في التعاطف لدى الأطفال في مرحلةِ ما قبل المدرسة (من خمس إلى ستّ سنوات) يفسَّر -في ما يفسَّر-أساليب التنشئة الاجتماعيّة التي ينكشف لها الأطفال؛ إذ عندما يكون الطفل في ضائقة، غالبًا ما ينقل البالغون إلى الأطفال المحيطين رسالة مُفادُها أنّ رعاية الطفل الذي يعاني من الضائقة ليست من مسؤوليّتهم، بل هي من مسؤوليّة البالغين، ويقومون في الكثير من الأحيان بإبعاد الأطفال الذين يأتون للاهتمام أو مساعدة الطفل الذي تَعرَّضَ للأذى. والنتيجة هي أنّ الأطفال يتعلّمون أنّه ليس من وظيفتهم مساعدة صديق يعاني من ضائقة، ونرى تراجعًا في السلوك الاجتماعيّ الإيجابيّ وفي مظاهر التعاطف.

الصداقات في مرحلة الطفولة المبكّرة

بالنسبة للأطفال الصغار وأطفال الروضة الصغار في مرحلة ما قبل المدرسة، معنى "الصديق" هو الفرد الذي يلعبون معه. بين سنّ الرابعة والخامسة، يقرن الأطفال بين الكلمتين "لَعِب" وَ "صديق": "لا يمكنك أن تكون صديقي إذا لم تشركني [في اللَّعب]"؛ أو "إذا سمحت لي باللعب، فسأكون صديقك". يميل البالغون أيضًا إلى الجمع بين هاتين الكلمتين معًا: "العبوا معًا بطريقة جيّدة "؛ أو "اذهب للَّعب مع أصدقائك". اللَّعب مع الأصدقاء أمر ممتع ولطيف، لكن الصداقة مفهوم أعمق من مجرّد لَعِب مشترَك. تتميّز التفاعلات مع صديق بمستويات أعلى من التواصل والسلوكيّات الاجتماعيّة الإيجابيّة؛ فالأطفال يشعرون بالحزن عندما لا يستطيعون اللَّعب مع صديقهم، أو عندما يكون الصديق مريضًا ولا يأتي إلى الحضانة، أو عندما يؤذي مشاعرهم (على سبيل المثال: لا يشركه في اللَّعب) (Howes, 2009). عند مقارنة صداقات الأطفال الأكبر سنًّا بصداقات الأطفال الصغار، يبدو في ظاهر الأمر أنّ الصداقات في مرحلة الطفولة المبكّرة جدًّا ترتكز أكثر على الملاءَمة في الأسلوب وفي موضوع اللعبة، وارتكازًا أقلّ على العلاقة الحميمة والروابط العاطفيّة بين طفلين صغيرين.

ومع ذلك، الأدبيّات المهنيّة النظريّة والبحثيّة (Howes et al.، 1994) تُظهِر أنّه حتّى الصداقات في مرحلة الطفولة المبكّرة جدًّا هي أكثر من مجرّد ظاهرة عابرة لا تتجسّد إلّا في بعض حالات اللّعب. تُظهِر المشاهَدات التي أُجْرِيت على أطفال صغار في أُطُر جماعيّة أنّ الأطفال الصغار جدًّا يبنون صداقات متبادلة تستند إلى تفاعلات متنوّعة يتقاسمون في إطارها مشاعرَ وأفكارًا، ويرتبطون بعضهم ببعض، ويدعمون بعضهم بعضًا، ويعتنون بعضهم ببعض. تتضمّن تفاعلات اللّعب بين صديقين اللّعبَ بالأغراض، وهي تتطوّر أحيانًا إلى ألعاب "تخيُّليّة" وتشمل محادثات قصيرة، وَفقًا لعمر الأطفال. تشير الدراسات إلى رصد سلوكيّات اجتماعيّة إيجابيّة في صفوف الرُّضّع الذين لا تتجاوز أعمارهم 18 شهرًا، وذلك داخل بيئة منزليّة. السلوكيّات الاجتماعيّة الإيجابيّة أقلّ شيوعًا في الأُطُر الجماعيّة، وربّما يعود الأمر إلى حقيقة أنّ المربّيات في الأُطُر الجماعيّة لا وقت كافيًا لديهنّ للتوسُّط في التفاعلات الاجتماعيّة بين الأطفال الصغار.

إحدى الدراسات التي أُجرِيت في مراكز الرعاية النهاريّة في إسرائيل، وتابعت تجسُّدات السلوكيّات الاجتماعيّة الإيجابيّة عند حضور صديق في الإطار أو غيابه، أظهرت أنّه لدى الأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين سنتين وثلاث سنوات حضورُ صديق يزيد من انتشار تفاعلات الطفل الاجتماعيّة الإيجابيّة مقارَنةً بالمواقف التي لا يكون فيها الصديق حاضرًا. بالإضافة إلى ذلك، تشير نتائج الدراسة إلى أنّ حضور صديق يمكن أن يوفّر دعمًا عاطفيًّا للطفل في حالات الضيق، كتوديع الأهل في الصباح -على سبيل المثال (Shohet et al., 2019).

حالات الضيق في الإطار التربويّ

يشهد الأطفال في الإطار التربويّ كلّ يوم مجموعة واسعة من التعبيرات العاطفيّة لأصدقائهم. حالات الضيق ليست وحدها هي التي تجذب انتباههم، بل كذلك التعبير العاطفيّ الإيجابيّ، كالانفعال والتحمُّس على سبيل المثال. في السنوات الأولى من حياة الرُّضّع والأطفال الصغار، يُكثِرون من البكاء، وفي البيئات التربويّة في الإمكان ملاحظة مثل هذا السلوك في الأُطُر التربويّة على نحوٍ متكرّر. تأخذ حالات البكاء في المجموعة معنًى خاصًّا، لأنّ المربّيات يخشين أن يصيب بكاء طفل صغير واحد الأطفالَ الآخرين بالعدوى ويسهم في خلق مُناخ عاطفيّ سلبيّ. في أحيان كثيرة، تعاني المربّيات من صعوبة الاستجابة لعدد من الأطفال الصغار الذين يحتاجون إلى الاهتمام عندما يعبّر كلّ واحد منهم عن الضائقة بطرق مختلفة وفي أوقات مختلفة. تتخبّط المربّية: هل تردّ على البكاء، وكيف تردّ؟ أَمْ هل تطلب من الطفل أن يتدبّر أموره بنفسه (لأنّه جزء من مجموعة وليس طفلًا وحيدًا)؟ في بعض الأحيان، في الإمكان مشاهَدة المربّية في الإطار التربويّ وقد تخدّرت عاطفيًّا، وأصبحت كأنّها توقّفت عن سماع البكاء المتواصل.

في لحظات البكاء والضيق في البيئة التربويّة، يتحوّل أطفال المجموعة إلى متفرّجين متأهّبين يتأمّلون الأحداث العاطفيّة التي تحصل لأصدقائهم. لحظات البكاء ترفع مستوى الإثارة العاطفيّة في المجموعة، فجميع الأطفال منتبهون للبكاء ويتابعون ردّ فعل المربّية تجاهه، وبحسب روزنطال وَچات وَتْسُور (רוזנטל, גת וצור 2008)، تتحوّل تجربة الفرد في المجموعة إلى تجربة مشترَكة لجميع الأطفال. تُظهِر المشاهَدات أنّ الأطفال في المجموعة يتوقّفون للحظات عن أنشطتهم عندما يبكي أحدهم، ويراقبون من بعيد، حتّى إنّ بعضهم يقتربون ويتجمّعون حول الطفل الذي يبكي. في هذه اللحظات، سيستوعب الأطفال كلّ ما تفعله المربّية ويتعلّمونه، حيث تحمل استجابتها للطفل الذي يبكي قيمةً للتعلُّم العاطفيّ والاجتماعيّ من قِبل جميع الأطفال في المجموعة. في مثل هذه الحالات، هنالك مَيْل إلى التعامل مع جمهور الأطفال الفضوليّ كمن يتسبّب في الإزعاج، ولكن عندما يتعلّق الأمر بالأطفال الصغار، يجب أن ندرك القيمة التطوُّريّة المهمّة لهذا السلوك، فقد تجمّع الأطفال

بسبب حصول حدث في حياة المجموعة، وهم ينتظرون معرفة ما سيكون عليه ردّ فعل المربّية. إنّهم يتماثلون، بل حتّى يعانون هم أنفسهم من ضائقة.

ردّ فعل المربّية المُراعي والمتعاطف تجاه الطفل الباكي يحمل عددًا من الأهداف على مستويين: مستوى الطفل الباكي ومستوى المجموعة: الهدف على مستوى الطفل هو تهدئته، فتقوم المربّية بضبط الطفل. تفاعلها المُراعي في هذه اللحظة يحمل أهمّيّة قصوى في خلق ارتباط آمن. على صعيد المجموعة، تستطيع المربّية مساعدةَ الأطفال على فهم حالة الآخَر العاطفيّة، ومساعدتَهم على تنظيم وضبط اليقظة العاطفيّة السلبيّة التي يعايشونها هم بأنفسهم في هذه اللحظات، وأنْ تشكّل بالإضافة إلى ذلك أنموذجًا للسلوك المتعاطف ولمظاهر الاهتمام تجاه الآخَر.

مَصادر

Caplan, M., Vespo, J., Pedersen, J., & Hay, D. F. (1991). Conflict and its resolution in small groups of one-and two-year-olds. *Child Development, 62(6)*, 1513-1524.

Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of child psychiatry* (5th ed.), vol. 3. N.Y.

Hartup, W.W., Laursen, B., Stewart, M.I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, 1590-1600.

Hay, D. F. (1985). Learning to form relationships in infancy: Parallel attainments with parents and peers. *Developmental Review, 5(2)*, 122-161.

Hay, D. F., Castle, J., Davies, L., Demetriou, H., & Stimson, C. A. (1999). Prosocial action in very early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40(6)*, 905-916.

Hay, D.F., Nash, A., & Pedersen, J. (1981). Responses of six-month-olds to the distress of their peers. *Child Develoment*, 1071-1075.

Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology, 11*(5), 607-662.

Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, (pp. 180-194). Guilford Press.

Howes, C., Droege, K., & Matheson, C. C. (1994). Play and communicative processes within long–and short–term friendship dyads. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 401-410.

Peinser-Feinberg, E. S., Burchinal, M., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes. C., Kagan, S. L ., Yazejian, N., Byler, P., Rustici, J., & Zelazo, J. (1999). *The children of the cost, quality and outcomes study go to school: Technical report*. University of North Carolina at Chapel Hill.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly* , 21-39.

Shantz, C. U., & Hartup, W. W. (Eds.). (1995). *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge University Press.

Shohet, C., Shay, M., Almog-Greenberg, C., & Adi-Japha, E. (2019). Early friendships: Does a friend's presence in daycare promote toddlers' prosocial behavior toward peers? *The Journal of Experimental Education*, 87(3), 517-529.

Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Vandergrift, N., & Steinberg, L. (2010). Do

effects of early child care extend to 15 years? Results from NICHD study of early childcare and youth development. *Child Development, 81(3)*, 737-756.

Young, S. K., Fox, N. A., & Zahn-Waxler, C. (1999). The relations between temperament and empathy in 2-year-olds. *Developmental psychology, 35(5)*, 1189.

الفصل العاشر: اللّعب في مرحلة الطفولة المبكّرة

الأطفال في جميع الأعمار يحبّون اللّعب، وهو يشكّل نشاطًا مركزيًا في مرحلة الطفولة المبكّرة، يحرّكه دافع داخليّ، وفيه متعة كبيرة. اللّعب هو وسيلة مركزيّة لاستكشاف البيئة المادّيّة والبشريّة، ويتميّز بالمرونة والحرّيّة، والخيال، والإبداع، وهو ضروريّ للتطوُّر السليم في مرحلة الطفولة المبكّرة. يتعلّم الأطفال من خلال اللّعب مهارات جديدة ويمارسونها، ويذوّتون أفكارًا جديدة، كما يمكّنهم هذا النشاط من التعرُّف على أنفسهم وعلى العالم من حولهم، وكذلك يمكّنهم من تطوير مهارات حركيّة وذهنيّة ولُغويّة واجتماعيّة. وبسبب خصائص اللّعب يُطْلَق عليه كذلك اسم "عمل الأطفال"، كما يُعتَبر مكوِّنًا مركزيًا في "المناهج الدراسيّة" للرُّضّع والأطفال الصغار في الأُطُر التربويّة-الرعائيّة. وَفقًا لنهج الملاءمة التطوُّريّة، الأنشطة التي تنطوي على اللّعب الحُرّ، داخل الصفّ وخارجه وفي الساحة، تسهم في تعلُّم الأطفال وتطوُّرهم، من سنّ الولادة حتّى سنّ الثالثة، أكثر من إسهام الأنشطة "التدريسيّة" (Copple & Bredekamp, 2009).

على امتداد السنين، وصف باحثون ومهنيّون في مجالات التربية والتطوُّر في مرحلة الطفولة المبكّرة نشاطَ اللّعب لدى الأطفال من وجهات نظر تطوُّريّة مختلفة، وقاموا وَفقًا لها بفرز وتحديد أنواع مختلفة من سلوكيّات اللّعب لدى الرُّضّع والأطفال الصغار، وتحديد إسهامها في التطوُّر الحركيّ، والاجتماعيّ والعاطفيّ والذهنيّ.

إسهام أنواع مختلفة من اللّعب في التطوُّر الذهنيّ والحركيّ للرُّضّع والأطفال الصغار[13]

اللّعب الأدائيّ الوظيفيّ (الحسّيّ-الحركيّ): يظهر هذا النوع من اللّعب في وقت مبكّر جدًّا من حياة الرضيع، ويستمرّ طَوال مرحلة الطفولة المبكّرة. يتميّز اللّعب الوظيفيّ بالنشاط الحسّيّ- الحركيّ والنشاط الحركيّ الذي يشرك العضلات ويعتمد على حاجة الطفل إلى تنشيط نفسه. يكرّر الطفل أفعاله مرارًا، مقلّدًا نفسه، ويجرّب أنشطة جديدة ويفحص نتائجها (على سبيل المثال: أصوات جديدة تَصْدر نتيجة ما يفعله الطفل مع الغرض وَ/أو أغراض أخرى في بيئته). تتطوّر اللعبة الوظيفيّة تدريجيًّا. بدءًا من سنّ ثلاثة أشهر تقريبًا، يمدّ الطفل يديه إلى الأغراض، ويحرّك غرضًا معلّقًا فوق رأسه، أو يمسك خشخيشة، أو يضع الغرض في فمه أو يفلته على نحوٍ عشوائيّ. في هذه المرحلة، يعبّر الطفل عن اهتمامه بحركات يديه وحركات الأغراض وأصواتها. في الواقع، يحصل اللّعب تلقائيًّا من خلال الحركة واستخدام جميع الحواسّ، بغية استكشاف البيئة المباشرة والتعرُّف عليها. في وقت لاحق من التطوُّر، في سنّ تسعة أشهر تقريبًا، يستكشف الأطفال الصغار الأغراض من حولهم، ويمسكون بلعبة تُصْدر ضجيجًا ويحرّكونها، ويُخْرِجون أغراضًا من عُلب ويدخلونها إليها، ويُسقِطون أغراضًا ويستكشفون الأصوات التي تَصْدر عنها نتيجة إسقاطها. هذا النوع من الألعاب يسهم -في أساس ما يسهِم-في التطوُّر الذهنيّ (على سبيل المثال: فَهْم "السبب والنتيجة"، وديمومة الأشياء، والذاكرة)، وتطوير اللغة (عندما يسمّي شخص بالغ تصرُّفات الطفل وأغراض اللّعب)، والتطوُّر الحركيّ (الغليظ والدقيق) لدى الرضيع والطفل.

13 استنادًا إلى المصدرين التاليين: אריאלי וסמילנסקי (2000)؛ Piaget & Cook (1952).

لَعب البِناء (البَنّاء): في هذا النوع من الألعاب، يخوض الطفل تجربة إبداع شخصيّ بمساعدة أغراض اللَّعب. وفي مقابل اللَّعب الحسّيّ -الحركيّ، يَظهر اللَّعب البنّاء في مرحلة لاحقة بعض الشيء، أي في عمر سنة واحدة تقريبًا، حيث ينغمس الطفل في أنشطة البناء الإبداعيّة، كالبناء باستخدام المكعّبات أو أحجار الليـچـو، على سبيل المثال. تسهم لعبة البناء في تطوير مهارات حركيّة دقيقة، وتطوير التنسيق بين اليد والعين، والمهارات الذهنيّة (نحو: التخطيط؛ حلّ المشكلات؛ الفرز).

اللَّعب وَفْق القواعد: في الغالب، يجري التعبير عن بدايات القدرة على ممارَسة اللَّعب حسب القواعد (وهو لَعِب يرافق الفردَ منذ الطفولة طَوال حياته) في نهاية سنّ الثانية، وهي تتطوّر تدريجيًا. هنالك مجموعتان رئيسيّتان من الألعاب حسب القواعد: ألعاب الطاولة (في البداية: اللوتو، ولاحقًا: ألعاب الورق والدومينو وما إلى ذلك) وألعاب الحركة (نحو: ألعاب الكرة؛ "الزُّقّيطة"؛ "الغُمّيضة"). من خلال هذه الألعاب، يكتسب الطفل مهارات حركيّة وذهنيّة وعاطفيّة ويقوّيها، ويتعلّم التصرُّف وَفْق القواعد وأنظمة السلوك المحدَّدة مسبقًا، وكلّ هذا بعد أن فهم معناها ووافق على العمل بحسبها.

التمثيل – والتمثيل الاجتماعيّ الدراميّ: يعكس التمثيل انتقالًا من التفكير الملموس إلى التفكير الرمزيّ. خلال السنة الثانية من العمر، وبدءًا من سنّ عام واحد تقريبًا، تظهر براعم التمثيل الدراميّ (أو اللَّعب التخيُّليّ)، ويستخدم الطفل فيه أغراض لَعب يقلّد من خلالها أنشطة من تجربته الشخصيّة في الروتين اليوميّ (نحو: الأكل والنوم). على سبيل المثال: في سنّ سنة ونصف قد يقلّد الأطفال الصغار أنشطة تناوُل الطعام بمساعدة ملعقة صغيرة أو كوب أو طبق، وهي أغراض تُستخدم للَّعب. مع استمرار التطوُّر، يواصل الأطفال تقليد أنشطة ومواقف يستقونها من تجربتهم الشخصيّة، لكن التمثيل يصبح معقَّدًا أكثر، ويتجسّد في تقليد شخصيّات مألوفة وقريبة من خلال أفعال معيَّنة وكلام، ومن خلال استخدام الأغراض. على سبيل المثال: قد يمثّل طفل صغير في سنّ الثانية دَوْر الأمّ، ويضع دمية في سرير اللَّعب مقلِّدًا الإخلاد إلى النوم كما تفعل الأمّ. تدريجيًا، إلى جانب استخدام أغراض واقعيّة (وعاء؛ قبّعة؛ حقيبة) ومنمنمات، يجري تطوير القدرة على استخدام غرض معيَّن لتمثيل غرض مختلف تمامًا (على سبيل المثال: العصا كمشط؛ المكعّب كسيّارة).

التمثيل الاجتماعيّ الدراميّ هو مرحلة متقدّمة من التمثيل، ويشمل لَعِب الأدوار بين عدد من الأطفال الذين يشاركون فيها. تبدأ براعم القدرة على ممارسة لعبة "تخيُّليّة" مع شريك واحد أو أكثر في السنة الثالثة من حياة الطفل، ويجري التعبير عنها من خلال تقليد أفعال فرديّة في الحياة اليوميّة، وصولًا إلى سلسلة من الأنشطة التي تتعلّق بأدوار محدَّدة (كدَوْر الأب ودَوْر الطبيبة -على سبيل المثال). في البداية، يجري بناء السيناريو بطريقة عفويّة، وفي المراحل اللاحقة (بعد سنّ الثالثة)، يجري تخطيط السيناريو مسبقًا في إطار المفاوضات بين الأطفال. يشمل التمثيل الاجتماعيّ الدراميّ ثلاثة مكوِّنات رئيسيّة: التقليد؛ الخيال ("ألعاب محاكاة تخيُّليّة"، وَ "هيّا نفترض أنّه..."؛ التفاعل الاجتماعيّ. كلّ هذه تسهم إسهامًا بالغًا في التطوُّر الذهنيّ واللُّغويّ والاجتماعيّ والعاطفيّ لدى الأطفال الصغار.

إسهام اللَّعب في التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ للرُّضّع والأطفال الصغار

بدءًا من سنة الحياة الأولى، يعبّر الأطفال عن اهتمامهم بعضهم ببعض، ويحاولون إثارة ردّ وتفاعُل عن طريق الحركة والصوت واللمس، ويستخدمون إستراتيجيّات تقليد اجتماعيّة؛ فالتقليد يُعَدّ وسيلة قويّة للتعلُّم خلال سيرورة التطوُّر. يأتي الأطفال حديثو الولادة إلى العالَم حاملين قدرة بدائيّة على التعلُّم من خلال تقليد سلوكيّات الآخرين، وتتحسّن قدرة الأطفال على التقليد وتتعاظم خلال سنتَي الحياة الأُوليَيْن. يعبّر التقليد في المراحل الأوّليّة -ولاحقًا خلال التطوُّر- عن حاجة الطفل إلى التواصل. في سنّ ثمانية أشهر تقريبًا، تظهر صيغة أوّليّة وبسيطة للاختباء والبحث ("الغمّيضة")، بين شخص بالغ وطفل، وتبدأ بمبادرة الشخص البالغ، ولاحقًا يبدأ الطفل الصغير بالمبادرة أيضًا. ألعاب التقليد -ولعبة "الغمّيضة" من بينها- هي ألعاب الأطفال الاجتماعيّة الأولى، وترافقها متعة كبيرة، وهي تعكس القدراتِ الاجتماعيّةَ والتواصليّةَ من سنّ مبكّرة جدًّا، وكذلك براعمَ تطوُّرِ القدرات الذهنيّة (كالذاكرة والانتباه والتركيز -على سبيل المثال)، والقدرةَ على التثبيط المعرفيّ (أي تجاهل محفّزات غير ذات صلة بالـمَهَمّة المطروحة أو الحالة الحاليّة).

مع نموّ الطفل وخوضه تجارب أنواع مختلفة من اللَّعب، يتعلّم تدريجيًّا عن نفسه وبشأن قدراته. استمتاعه باللعبة، وتجربته في التحكُّم، والنجاح في تجاربه المختلفة، كلّ هذه تسهم في تعزيز ثقته بنفسه وتطوير صورة ذاتيّة إيجابيّة. التجارب المتكرّرة للنجاح والتغلُّب على الإحباطات تمنح الرضيع والطفل الصغير شعورًا بالكفاءة، وهو ما يشجّعه على مواصلة خوض تجارب اللَّعب والاستمتاع بها.

يوفّر الإطار التربويّ للرُّضّع والأطفال الصغار فرصةَ خوض تجارب مع أقرانهم من الفئة العمْريّة نفسها، فتشهد القدرة على اللَّعب معًا بطريقة منسّقة، تطوُّرًا تدريجيًّا. على الرغم من أنّ الأطفال مخلوقات اجتماعيّة، وعلى الرغم من أنّهم يرغبون في اللَّعب معًا، هم ما زالوا في عامهم الثاني يواجهون صعوبة في تنسيق الأنشطة والسلوكيّات الاجتماعيّة في ما بينهم، لذلك غالبًا ما يلعبون بمفردهم. يتطوّر اللَّعب الاجتماعيّ مع تطوُّرهم، وبالتوازي مع تطوير المهارات في مجالات تطوُّر إضافيّة (الحركيّة؛ اللُّغويّة؛ الذهنيّة؛ العاطفيّة).

يجري في المعتاد تقسيم تطوُّر اللَّعب الاجتماعيّ إلى أربع مراحل (Howes & Matheson, 1992).

أ. **اللَّعب الموازي:** يميّز الأطفالَ الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين سنة وسنة ونصف، ويلعب الأطفال خلال هذه المرحلة، جنبًا إلى جنب، في حيّز مشترَك، وغالبًا في نشاط مماثل، لكنّهم يلعبون وكأنّهم بمفردهم. ومع ذلك، على الرغم من عدم وجود تفاعل بينهم، وهو ما يميّز اللَّعب المشترَك، يحبّون اللَّعب واحدًا إلى جانب الآخر، على الرغم من استخدام كلّ واحد منهم لأغراض اللَّعب الخاصّة به. يُعَدّ مَيْل الأطفال الصغار إلى اللَّعب جنبًا إلى جنب علامة فارقة في محور اللَّعب الاجتماعيّ الذي سيتطوّر تدريجيًّا إلى لَعِب مشترَك.

ب. **اللَّعب المتوازي المُدرَك:** يميّز الأطفالَ في عمر عام واحد حتّى عامين، ويجري خلاله التواصل بصريًّا، ونقل رسائل غير كلاميّة من خلال الإيماءات الجسديّة وتعبيرات استجابة الطفل لإشارات صديقه.

ج. **اللَّعب الاجتماعيّ البسيط:** يميّز الأطفالَ في سنّ عامين إلى عامين ونصف العام، ويقوم الأطفال خلاله بلَعب مشترَك يتميّز بالتفاعل الاجتماعيّ الذي يشمل تواصلًا متعمَّدًا مع طفل آخَر، من خلال إصدار الأصوات، وعرض غرض، وإيماءات جسديّة، وغير ذلك. التفاعل بين الأطفال الصغار يدور في غالبه حول الأغراض واللُّعَب التي تثير اهتمامًا مشترَكًا، وتكون بمثابة "صمغ اجتماعيّ" يبنون علاقات حوله.

د. **اللَّعب المكمِّل والمتبادل:** بدءًا من سنّ الثانية والنصف تقريبًا، يتميّز اللَّعب بين الأطفال الصغار بالتعاون -للعمل من أجل هدف مشترَك-، وبممارسة تبادليّة بين الشركاء في اللَّعب. يبادر الأطفال إلى اللَّعب مع زملائهم، أو يَقبلون دعوة إلى الانضمام إلى اللَّعب، وتكون التفاعلات في ما بينهم طويلة ومعقَّدة، وتتميّز بأخذ أدوار بين الشركاء في اللَّعب.

يجري التعبير عن مهارات اللَّعب الاجتماعيّ الآخذة في التطوُّر لدى لأطفال من خلال تنوُّع الألعاب والتفاعلات. وهكذا، إلى جانب اللعبة الاجتماعيّة البسيطة واللَّعب المكمِّل والمتبادَل، يوفّر التمثيل الدراميّ والاجتماعيّ-الدراميّ فرصًا للأطفال للخوض في تجارب اجتماعيّة متنوّعة وغنيّة، وتتطلّب هذه التجارب من الطفل الذي يشارك في اللعبة التعبيرَ عن أفكار الآخرين (الذين يمثّل هو دَوْرهم في اللعبة)، وتقييمَ دوافع ونوايا زملائه في اللَّعب، والتعبيرَ عن التعاطف. يبني الأطفال من خلال اللَّعب علاقات حميمة مع أقرانهم، ويخوضون تجارب حلّ المشكلات والصراعات، مع إعادة إحياء أنشطة يوميّة مألوفة. تتولّد لدى الأطفال الصغار خلال اللَّعب مشاعر مختلفة، إيجابيّة وسلبيّة على حدّ سواء، وتتيح لهم اللعبة معالجتها. مع تطوُّرهم، يكتسب الأطفال الصغار المزيد من المهارات الاجتماعيّة، ويزداد مقدار تفاعلاتهم الاجتماعيّة.

كما ذُكِر سابقًا، يشكّل اللَّعب بأنواعه المختلفة وسيلة لدى الرُّضّع والأطفال الصغار لاستكشافِ العالم مِن حولهم والتعرُّفِ عليه أكثر فأكثر (ليـڤين، 1989)، وهو مكوِّن مهمّ في تطوُّرهم الحركيّ والاجتماعيّ والعاطفيّ والذهنيّ.

من هنا يُطرَح السؤال التالي: ما هو مكان اللَّعب في المنهاج التربويّ للإطار، وكيف يمكن تحقيقه، ودعم خوض تجربة لَعِب عالية الجودة من قِبل الرُّضّع والأطفال الصغار؟

يمكن لجميع أنواع اللَّعب المذكورة في بداية الفصل أن تجد مكانها في الأجزاء المختلفة من البرنامج التربويّ خلال برنامج اليوم (Harms et al., 2017):

- اللَّعب الحُرّ في المراكز الصفّيّة: اللَّعب الحُرّ هو فصل زمنيّ في البرنامج اليوميّ في الإطار التربويّ-الرعائيّ، حيث تتوافر لدى الرُّضّع والأطفال الصغار حُرّيّة اختيار أغراض اللَّعب وَ/أو اختيار واحد من مراكز اللَّعب، والشركاء في اللَّعب، إن كان الأمر ممكنًا، والتصرُّف بحرّيّة واستقلاليّة. تشغل المربّية دَوْرًا مهمًّا من خلال حضورها، وإمكانيّة توجُّه الأطفال إليها، وكذلك من خلال تلبية الاحتياجات التي تنشأ أثناء اللعبة، ومدّ يد المساعَدة. يمكّن اللَّعب الحُرّ الرُّضّعَ والأطفال الصغار من التعبير عن مبادراتهم وأفكارهم ورغباتهم، ومن المهمّ أن تُخصَّص له فترة زمنيّة ليست قصيرة خلال اليوم في الإطار: خلال استقبال الأطفال في الصباح، وخلال الافتراق عن الأطفال في فترةِ ما بعد الظهر، أو في فترات أخرى طَوال اليوم، مثلًا، عندما يكون بعض الأطفال في الفِناء، وبعضهم مُنِحَت لهم حرّيّة اللَّعب داخل الصفّ نفسه.
- لَعِبٌ تُبادِر إليه المربّية في مجموعة صغيرة: في هذا الفصل الزمنيّ من اليوم، تبادر المربّية إلى نشاط مع مجموعة صغيرة من الأطفال، حيث يكون الحيّز المخصَّص للَّعب (أحد المراكز الصفّيّة، أو ساحة، أو غرفة منفصلة) مُتاحًا للمجموعة؛ على سبيل المثال: اللَّعب في صندوق الرمل في الساحة؛ اللَّعب في "طشت" ماء بأوعية مختلفة؛ اللَّعب مع صندوق البناء؛ اللَّعب البدنيّ النشط (في الصفّ أو في غرفة الجامبوري). هذا النمط من اللَّعب يحصل على نحوٍ منفصل عن سائر أطفال الصفّ، ويمكّن المربّية من توفير أنشطة لَعِب لا تتوافر بالضرورة أثناء اللَّعب الحُرّ، وهي أنشطة تسهم في التطوُّر وَفق مفهومها التربويّ، وتسهم كذلك في تنمية العلاقة الحميمة بين الأطفال أنفسهم، وبينهم وبين المربّية. إجراء النشاط بمنأًى عن سائر أطفال الصفّ يمكّن المربّيةَ من المشاركة في اللَّعب بطريقة منسّقة أكثر.
- اللَّعب خلال الانتقالات: يشمل البرنامج اليوميّ في الإطار التربويّ عددًا غير قليل من الانتقالات بين الفعّاليّات؛ على سبيل المثال: الانتقال من إنهاء وجبة الغداء إلى الاستحمام والإخلاد إلى النوم؛ الانتقال من اللَّعب في الساحة إلى وجبة الغداء. في كثير من الأحيان، تتطلّب المراحل الانتقاليّة أوقات انتظار من الأطفال الصغار دون وجود المربّية، بسبب انشغالها بتوفير الرعاية البدنيّة لبعض الأطفال.

هذه الأوقات الانتقاليّة هي فرصة للأطفال الصغار المنتظرين لتعلُّم إشغال أنفسهم في نشاط لَعب هادئ، وفي الغالب يكون قصيرًا ويوفّر أقصى قَدْر من الاستقلاليّة والمشارَكة. يمكن التخطيط مسبقًا لهذا الأمر وتحضير عُلب أنشطة شخصيّة مخصَّصة لمراحل الانتقال؛ على سبيل المثال: علب مشوِّقة يجري فيها إخفاء صور حيوانات أو دُمًى بشريّة صغيرة، وتوفّر للأطفال فعّاليّة مستقلّة ومشوِّقة.

من أجل اكتساب تجربة لَعب عالية الجودة في الإطار التربويّ، يحتاج الرُّضّع والأطفال الصغار إلى أغراض لَعب تلائم مرحلة تطوُّرهم، وبيئة لعب منظَّمة ومحفّزة، وحرّيّة الاختيار بين إمكانيّات اللِّعب المختلفة، والمساعَدة أثناء النزاع على غرض مع زميل، والوساطة التي تهدف إلى دعم وإثراء اللعبة، فضلًا عن اكتساب عادات سلوكيّة ملائمة لِما يحصل في المجموعة.

الشروط اللازمة للحفاظ على لَعِبٍ عالي الجودة وملاءَم لاحتياجات الرُّضّع والأطفال الصغار في الإطار التربويّ-الرعائيّ

يمكن تقسيم الشروط التي تمكّن من ممارسة لِعب ملاءَم وعالي الجودة إلى نوعين: (1) بيئة لعب ملاءَمة في الصفّ وفي الساحة. (2) مشاركة ملاءَمة للمربّية في اللَّعب.

1. **بيئةُ لَعِبٍ ملاءَمةٌ في الصفّ والساحة**

أ. في الصفّ[14]

يُقسَم الصفّ إلى مراكز لَعِب محدَّدة، تحدّها جزئيًا علامات واضحة ومرئيّة، مثل السَّجّاد والخزائن المنخفضة. التقسيم الواضح للمساحة يساعد الرُّضّعَ والأطفال الصغار على فهم ترتيب مساحة الصفّ، بالإضافة إلى اختيار نشاط اللَّعِب المفضَّل لديهم.

أمثلة على المراكز النموذجيّة في الصفّ:

- **مركز البناء:** يشمل الخزائن التي تحتوي على علب تحوي أغراض البناء الشائعة، نحو: الليـچـو، وأنواع مختلفة من المكعّبات، وأغراض لَعِب يمكن دمجها مع أغراض البناء (على سبيل المثال: الحيوانات والسيّارات والدمى البشريّة الصغيرة).
- **مركز التمثيل:** يشمل أثاث اللَّعِب، نحو: مطبخ خشبيّ صغير؛ منطقة جلوس؛ طاولة طعام؛ أدوات مطبخ؛ دُمًى؛ أَسِرّة دُمًى؛ ملابس دمية.
- **المركز الحسّيّ -الحركيّ:** ملائم لصفوف الرُّضّع والأطفال الصغار. يشمل المركز عُلَبًا فيها خشخيشات وأقمشة ذات ملامس مختلفة، ومناديل وفرشايات، وغيرها. في صفوف الأطفال البالغين، يمكن أن تشمل العلب كذلك آلات موسيقيّة.
- **مركز للنشاط البدنيّ /الحركة الغليظة:** زاوية "جامبوري" داخل الصفّ، أو خارجه في غرفة منفصلة، تتضمّن أغراضًا مختلفة، نحو: بِركة طابات؛ مكعّبات إسفنجيّة كبيرة بأشكال مختلفة...

ثمّة مناطق أخرى في حيّز الصفّ قد تتطوّر فيها أنواع مختلفة من اللعب: زاوية ناعمة؛ زاوية للاسترخاء والانعزال؛ زاوية كتب؛ منطقة تضمّ طاولات لتناول الطعام.

14 راجِعوا الباب الثاني، الفصل الخامس: تنظيم البيئة التربويّة.

ب. في الساحة

على غرار داخل الصفّ، تضمّ الساحة أيضًا مناطق لَعب منفردة تُمكّن من إجراء أنواع مختلفة من الفعّاليّات:

أمثلة على المراكز النموذجيّة في الساحة:

- **منشأة التسلُّق لممارسة التدرُّب على المهارات الحركيّة الغليظة:** مزلقة ("سحسيلة") تشمل سلّمًا للتسلُّق، ونفقًا مصمَّمًا للزحف، وسلّمًا على شكل هرم يمكن تسلُّقه من جانب واحد والنزول منه من الجانب الآخر، والمزيد.
- **حوض رمل:** للنشاط الحسّيّ -الحركيّ والتمثيل الدراميّ، بما في ذلك دِلاء وملاعق وحاويات وسيّارات وغير ذلك.
- **مناطق ركوب للتدرُّب على المهارات الحركيّة الغليظة والتمثيل الدراميّ:** تشمل مسطَّحاتٍ تمكّنُ من ركوب الدرّاجات والبيمبا عليها، وقيادة عربات اليد.
- **منطقة نشاط مائيّ: لخوض تجارب حسّيّة -حركيّة، وإجراء استكشافات علميّة:** طاولات ماء تضمّ أحواضًا على ارتفاع الأطفال، وحاويات صغيرة للتعبئة.
- **بيت الشجرة:** يوفّر إمكانيّة لممارسة لَعِب اجتماعيّ وتمثيل دراميّ، بما في ذلك طاولة ومقعد وكَراسٍ وأغراض ذات صلة، نحو: قُدور؛ أدوات مطبخ؛ دُمًى؛ حقائب؛ قبّعات.
- مناطق مفتوحة في حيّز الساحة: توفّر فرصةً لنشاط اجتماعيّ مدمَج مع مهارات حركيّة غليظة بواسطة أغراض مختلفة، نحو: الكرات؛ الباولينـچ؛ المخاريط؛ الأطواق.

ج. تنظيم مراكز اللَّعب في الصفّ والساحة[15]

يهدف تنظيم المراكز في الصفّ والساحة إلى مساعدة الأطفال الصغار في العثور على ما يثير اهتمامهم، والتركيز على اللَّعِب لمدّة طويلة، وبالتالي دعم تطوير قدرات لَعِب أكثر تعقيدًا (שוחט, 2013).

في ما يلي النقاط التي من الواجب مراعاتها عند تنظيم مراكز اللَّعب:

- وضوح حدود مركز اللَّعِب؛
- حجم مركز اللَّعِب؛
- سهولة الوصول إلى أغراض اللَّعِب؛
- مجموعة متنوّعة من أغراض اللَّعِب؛
- كمّيّة أغراض اللَّعِب؛
- تحديد عدد الأطفال في مركز اللَّعِب؛
- طريقة تقديم أغراض اللَّعِب.

2. **مشارَكة ملاءَمة من قِبل المربّية خلال لَعِب الرُّضّع والأطفال الصغار**

تشغل المربّية دَوْرًا مهمًّا في دعم ورعاية لَعِب الرُّضّع والأطفال الصغار، وعليها أن تُهيّئ الظروف المُثلى التي تتيح للأطفال التعبير عن قدراتهم في اللعب، ودعمهم وتعزيزهم. كي يحصل الرُّضّع والأطفال الصغار على تجربة لَعِب ممتعة وغنيّة ومفيدة، من المهمّ أن تعمل المربّية (التي تشاركهم اللَّعب بطريقة ملاءَمة) في مجال التطوُّر القريب منهم (Vygotzky, 1978) وتبني لهم "سقالات" أثناء اللعبة. معنى هذا أنّها في مشاركتها غير المباشرة (التنظيم والمعدّات) أو المباشرة (التوسّط) (קל"ין، 2008)، تساعد الأطفال على التعبير عن مهارات لَعِب أكثر تعقيدًا ما كان لهم أن يعبّروا عنها دون مساعدتها. يحتاج الرُّضّع والأطفال الصغار إلى وساطة ومساعَدة شخص بالغ للوصول إلى إمكاناتهم الكامنة في اللَّعب، وكي يتعلّموا العادات السلوكيّة وأنماط اللَّعب الملاءَمة للَّعب في بيئة جماعيّة. على سبيل المثال، يواجه الرُّضّع والأطفال الصغار صعوبة في ممارسة لعبة متبادلة تتطلّب مهارات التعاون، ويجدون كذلك صعوبة في حلّ نزاع مع صديق حول غرض مرغوب، ويحتاجون في هذه الحالات إلى مشارَكة المربّية ووساطتها.

15 راجِعوا الباب الثاني، الفصل الخامس: تنظيم البيئة التربويّة.

بعد توفير الظروف المادّيّة التي تدعم لَعبًا ذا جودة في الصفّ وفي الساحة، يتلخّص دَوْر المربّية عند لَعِب الرُّضّع والأطفال الصغار في جانبَيْن رئيسيَّيْن: (1) مشاهدة وتقييم الاحتياجات المتغيّرة للأطفال أثناء اللعب؛ (2) اختيار نوع التدخُّل المطلوب منها لدعم اللَّعب والدفع به نحو الأمام.

أ. **المشاهَدة والتقييم:** مكوث المربّية على مقربة من الأطفال أثناء اللَّعب يوفّر شعورًا بالأمان ويدعم أنشطة اللَّعب. تُرافِق المكوثَ مشاهَدةٌ مركَّزة للأطفال ولمسار النشاط. المشاهَدة هي الأساس لتقييم الاحتياجات المتغيّرة لدى الأطفال أثناء اللَّعب، ومن الضروريّ أن يستند هذا التقييم إلى المعرفة التطوُّريّة، وعلى معرفة كلّ واحد من الأطفال في المجموعة، وأن يدفع (التقييم) المربّيةَ إلى استخلاص نتائج تلائم الاحتياجات المحدَّدة. على سبيل المثال، قد تستنتج المربّية التي ترصد كثرة الصراعات بين الأطفال أثناء اللَّعب أنّه ربّما كان هناك نقص في أغراض اللَّعب. قد تستنتج المربّية أنّ تجوالَ الأطفال بدون هدف، أو عدمَ مشاركتهم في اللعبة، مَرَدُّه إلى حقيقة أنّهم قد استنفدوها، أو أنّه ربّما هنالك حاجةٌ ما إلى تنظيم البيئة المحيطة.

ب. **اختيار نوع المشارَكة المناسِب:** بعد استنتاجات المشاهَدة، تختار المربّية نوع المشارَكة المطلوبة منها من أجل دعم الأطفال والمُضِيّ قُدُمًا في اللعبة. خيارات العمل المتاحة أمامها في مفترق الطرق هذا تتراوح بين عدمِ المشاركة المباشرة، والتي تشمل المكوث المصحوب بالتواصل البصريّ، وتعبيرات الوجه (الابتسامة) والإيماءات التي توصل رسالة دعم وتشجيع، ومشاركةٍ أكثر نشاطًا من خلال الوساطة وَ/أو المشارَكة كأحد اللاعبين في اللعبة (Johnson، et al., 1999).

3. **فرص سانحة للمربّية للقيام بتوسُّط يدعم التعلُّم والتطوُّر، لغرض تعزيز لَعِب الرُّضّع والأطفال الصغار**

- **التواصل مع مبادَرات الرضيع /الطفل الصغير في اللعبة:** تشغل المربّية دَوْرًا مهمًّا في تشخيص مبادرات الأطفال والتواصل معها أثناء اللَّعب. على سبيل المثال: تلاحظ المربّية أنّ أحد الأطفال يركل الكرة على الرغم من أنّ اللعبة كانت تمارَس حتّى الآن من خلال رمي الكرة باليد. تجيب وتقول بحماسة: "سامر، أرى أنّك تركل الكرة بقدمك" (إضفاء معنى حرفيّ مصحوب بالعاطفة). ومن خلال القيام بذلك، هي تمنح المبادَرة شرعيّة، وتقوّيها، وتفتح الباب أمام توسيع اللعبة من خلال قيام سائر الأطفال بتقليدِ ما فعله سامر.
- **المساعَدة في حالات الصراع أثناء اللَّعب[16]:** المشاجرات حول الأغراض هي حدث شائع ومتوقَّع بين الأطفال الصغار الذين يلعبون كمجموعة، وعليه تحمل حالات الصراع بين الأطفال في طيّاتها فرصة لتعلُّم المهارات الاجتماعيّة. في سنّ أصغر، يحتاج الأطفال إلى وساطة البالغين كي يتعلّموا "العيش معًا"؛ على سبيل المثال: طفلان صغيران يجذبان دمية ويبدوان مستاءَيْن. قد تعكس المربّية مشاعرهما فتقول لهما: "أرى أنّكما تسحبان الدمية. كلاكما يريد الدمية حقًّا"، وتساعدهما على حلّ النزاع: "ماذا سنفعل؟ من لديه فكرة؟ ألعلّ هنالك دمية أخرى هنا؟".
- **خلقُ اهتمامٍ باللعبة متجدّدٍ:** التركيز والاهتمام لفترة قصيرة يُعَدّان من السِّمات التطوُّريّة لدى الأطفال الصغار، إذ يجدون صعوبة في التركيز على اللعبة ومواصلة الاهتمام بها على امتداد الوقت، وأحيانًا قد يحومون في الصفّ دونما هدف (שוחט، 2013). تستطيع المربّية إثارة اهتمامهم من خلال التركيز، وإضفاء معنى مصحوب بالانفعال حول لَعِب أطفال آخرين، نحو: "يا سلام! ما هذا البرج العالي الذي بناه هاني وعبير؟!... سهى، هل رأيتِ البرج؟ إنّه عالٍ جدًّا".

16 راجِعوا الباب الثاني، الفصل التاسع: العلاقات الاجتماعيّة بين الأطفال الصغار.

عندما يفقد الأطفال الاهتمام باللعبة، يمكن إثارة اهتمامهم مجدَّدًا من خلال إضافة أغراض لَعب جديدة وَ/أو اقتراح تغيير /توسيع طريقة اللَّعب. على سبيل المثال، أثناء اللَّعب في حوض الرمل، وعندما يبدو أنّ الأطفال قد استنفدوا اللعبة، تستطيع المربّية توسيع تجربة اللَّعب من خلال تبليل بعض الرمل بالماء، وبالتالي خلق فرصة لاستكشافٍ وتعلُّمٍ جديدَيْن، وتصاحب الأمر بالوساطة المناسِبة للتجربة الحسّيّة الحركيّة الجديدة: "ماذا حدث لهذا الرمل؟ هل تحبّ لمسه؟ الرمل الرطب بارد ويلتصق بيديك... الرمل الجافّ دافئ ولا يلتصق"...

يمكن كذلك خلق اهتمامٍ باللعبة مجدَّدٍ من خلال إعادة تنظيم بيئة اللَّعب، وبدلًا من تقديم أغراض لَعِب جديدة في الإمكان إعادة تنظيم البيئة باستخدام الأغراض القائمة. هذا الفعل يمكن أن يكون مصحوبًا هو كذلك بالتركيز وإضفاء المعنى والتوسُّع: "لعلّ المكعّبات التي بنينا منها قطارًا قد تصبح بيتًا للحيوانات؟ ما رأيكم؟ ... هكذا، انظروا كيف يستمتع الآن حمار الوحش" ...

- **نهاية اللَّعب:** من المهمّ إشراك الأطفال في مسارِ إنهاء اللَّعب، المسارِ الذي يشمل تحضيرهم للنهاية وجمع الأغراض وإعادتها إلى مكانها، بوساطة المربّية، إذ توفّر هذه المشاركة فرصة للتعلُّم تسهم في جميع مجالات التطوُّر: التحضير للنهاية يساعد الأطفال على تنظيم أنفسهم، والتهيُّؤ لنهاية اللعبة، ويتطلّب جمعُ الأغراض وإعادتها إلى مكانها ممارَسةَ مهارات الفرز والذاكرة وحلّ المشكلات، بالإضافة إلى المهارات الاجتماعيّة التي تُعزِّز التعاون.

مَصادر

אריאלי, מ' וסמילנסקי, ש'. (2000). המשחק הסוציו־דרמטי: מאפייניו ודרכי טיפוחו. בתוך פ"ש קליין (עורכת), *תינוקות, טף, הורים ומטפלים: מחקרים בנושא התפתחות הילד בישראל* (עמ' 159-179). רכס.

לוין, ג'. (1989). *גן אחר: תורת הגן של זרימת הפעילות*. אח.

קליין, פ"ש. (2008). מאפייני האינטראקציה החינוכית התיווכית והשפעותיהם על ילדים בגיל הרך. בתוך פ"ש קליין וי"ב יבלון (עורכים), *ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך* (עמ' 91-116). האקדמיה הלאומית למדעים.

שוחט, צ'. (2013). השפעת הסביבה החינוכית על קשב ועל מעורבות (Engagement) של פעוטות. אצל פ"ש. קליין וד' גבעון (עורכות), *קשב וריכוז בגיל הרך. מבט רב־תחומי* (עמ' 205-240). רכס.

Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children.

Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). *Infant/toddler environment rating scale* (3rd ed.). Teachers College Press.

Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology, 28(5)*, 961.

Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). Play and early childhood

development (2nd ed.). Longman

Piaget, J., & Cook, M. (1952). *The origins of intelligence in children* (Vol. 8, No. 5, p. 18). International Universities Press.

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: *The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

الفصل الحادي عشر: خوض تجربة استخدام الموادّ في مرحلة الطفولة المبكّرة

مقدّمة عامّة

يُعَدّ تجريب استخدام الموادّ نشاطًا مركزيًا ومهمًّا للأطفال الصغار، ويمثّل استجابة لحاجتهم إلى خوض تجارب حسّيّة- حركيّة، كجزء من عمليّة بناء المفاهيم والمعرفة حول العالم، كما أنّه يؤثّر على تطوُّرهم في جميع المجالات. يحصل الاتّصال الأوّليّ للأطفال مع الموادّ في مرحلة الطفولة، عندما يستكشفون الطعام المقدَّم لهم، والماء في الكوب وفي الحمّام، ومن ثَمّ الموادّ المنتشرة في البيئة المحيطة، كالرمل في الساحة -على سبيل المثال-. في غضون تطوُّرهم، وبعد خوضهم لتجارب مع مجموعة متنوّعة من الموادّ في البيئة، واكتساب القدرة على الجلوس إلى طاولة، والتركيز خلال الأنشطة (خلال تناول الوجبة -على سبيل المثال)، يجري تقديم أنشطة للأطفال الصغار الذين يمكثون في الإطار التربويّ تتضمّن بعض الموادّ، نحو: ألوان اليدين؛ العجين؛ الطين؛ الرسم؛ الـچـواش؛ اللصق. تسهم هذه الأنشطة في تطوير حواسّ الأطفال وتَصَوُّر الجسم، وفي الغالب تمنحهم متعة فائقة. تسهم هذه الأنشطة إسهامًا بالغًا في تطوُّر الأطفال الذهنيّ؛ إذ حينما يعمل الطفل الصغير على مادّة معيّنة يستوعب معلومات حسّيّة، ويعالج ويحلّل ويفسّر المعلومات الحسّيّة على نحوٍ فعّال من خلال عمليّة الإدراك. قد تؤدّي معالَجة المعلومات الحسّيّة إلى بناء ذاكرة على شاكلة تمثيل داخليّ يرتبط بالفعل الذي نفّذه بالمادّة وبالمعلومات الحسّيّة الواردة. بعد التجارب المتكرّرة، يتشكّل التمثيل في ذاكرة الطفل. تسهم هذه التجارب تدريجيًا في بناء نظام تمثيلاتٍ في وعيه، تمثيلاتٍ ترتبط بأفعاله من ناحية، وترتبط من الناحية الأخرى بالمعلومات الحسّيّة التي تتلو هذه التمثيلات. المعلومات بشأن العلاقة بين عمل الطفل في المادّة والناتج المتحصّل قد تدفع الطفل إلى تخطيط عمله بالمادّة مسبقًا، كي يحصل على ناتج مألوف، وكذلك لتنفيذ الفعل نفسه في سياقات مختلفة، بل حتّى بطريقة معاكسة لنمط عمله الأصليّ، كوسيلة للتعبير الذاتيّ (האס, 1998; האס וגביש, 2000, 2014).

تجريبُ الموادّ في الإطار التربويّ لسِنّ الطفولة المبكّرة، ودَوْرُ المربّية

في جميع الأطر التربويّة في مرحلة الطفولة المبكّرة، يجري تعريف الأطفال الصغار على نشاط استخدام الموادّ، ولكن هناك صعوبة بالغة في ملاءَمة النشاط لسِنّ الأطفال، سواء أكان ذاك في اختيار الموادّ أَمْ في الطريقة التي بها يجري تقديمها. في الغالب، يكون هناك قَدْر كبير من البلبلة في ما يتعلّق بالعمل التربويّ في هذا المجال، بسبب وجود مناهج مختلفة حول هذا الموضوع، وأحيانًا بسبب نقص المعرفة في سياق مجال الخبرة المادّيّة، أو في ما يتعلّق بملاءَمة العمل مع السنّ المبكّرة.

الغرض من هذا الفصل هو تسليط الضوء على العمل الملائم من الناحية التطوُّريّة في مجال خوض تجارب استخدام الموادّ في مرحلة الطفولة المبكّرة، وعلى دَوْر المربّية أثناء إجراء النشاط بأنواعه المختلفة. يتضمّن هذا الفصل معلومات عن المبادئ المشترَكة لتجريب جميع أنواع الموادّ المفضَّلة أدناه، مع الأطفال ممّن هم في سنّ الثانية وما فوق.

دَوْر المربّية في أُطُر الطفولة المبكّرة عند خوض الأطفال تجربة استخدام الموادّ يُشتقّ من الاحتياجات التطوُّريّة لدى الأطفال في الفئة العمْريّة، واحتياجات كلّ طفل في المجموعة. عند التخطيط لنشاطٍ ما، على المربّية أن تأخذ في الاعتبار الفروق الشخصيّة بين الأطفال، سواء أكان ذاك في سياق مجالات النموّ والتطوُّر المختلفة، أَمْ في سياق خصائص مزاج الأطفال -بما في ذلك الحسّاسيّة الحسّيّة-، وكذلك في سياق التجارب السابقة للأطفال مع الموادّ التي تُعْرَض عليهم.

الدور الرئيسيّ للمربّية في دعم الأطفال وتشجيعهم يتمثّل في تجاربهم الشخصيّة، وتمكينهم من اختيار الموادّ وتجريبها وَفقًا لميولهم ورغباتهم. بعامّة، عند العمل بالموادّ في سنّ الطفولة المبكّرة (ولا سيّما مع الفئات العمْريّة الصغيرة)، يجب التشديد على مسار خوض التجربة دون الحاجة إلى الوصول إلى ناتج فنّيّ إبداعيّ. عند خوض تجربة العمل مع الموادّ، من المهمّ أن تكون المربّية حسّاسة ومدركة أنّ الطفل يحتاج إلى مساحة من حرّيّة العمل، وأن توفّر له هذه المساحةَ من الحرّيّة، وعليها أن تدعم سيرورات معالجَة المعلومات والتعلُّم لدى الطفل خلال عمليّة التجريب، ومساعدته في المواقف التي يحتاج فيها إلى المساعدة والدعم، دون إزعاجه، ودون الإضرار باستمراريّة نشاطه وبمتعته.

تخطيط النشاط -مبادئ توجيهيّة

أسئلة تجب مراعاتها عند التخطيط لنشاط يشمل عمل الأطفال مع الموادّ

متى يكون من المناسب البدء في تقديم موادّ للرُّضّع والأطفال الصغار؟ ما هي الموادّ المناسِبة لتقديمها من أجل خوض التجارب الأولى، وكيف؟ هل نقدّم للأطفال ألوانًا أو موادّ للتلصيق في أطباق شخصيّة أم في وعاء مركزيّ للجميع؟ هل من المناسب تقديم لون واحد للأطفال الصغار، أَم تقديم مجموعة متنوّعة من الألوان؟ هل على المربّية أن تجلس إلى الطاولة مسبقًا مع وضع جميع الموادّ أمامها، أَمْ تعرض على الأطفال أخذ الموادّ بطريقة "اخدم نفسك"؟ ما هي الحدود التي يجب وضعها للأطفال أثناء النشاط؟

الإجابة عن هذه الأسئلة ترتكز على الملاءَمة لسنّ الأطفال، وتحديد موقع كلّ واحد منهم على التسلسل التطوُّريّ في المرحلة الراهنة، والدراية بالفروق الفرديّة بين الأطفال في المجموعة، والمعرفة البيداغوجيّة الخاصّة بكلّ مادّة، كما ترتكز على دراية الأطفال بالموادّ المعروضة وخبرتهم السابقة بشأنها.

وفي جانب آخر، هنالك سؤال مهمّ يجب طرحه: هل من المناسب استخدام نشاط تجريب الموادّ كوسيلة لتدريس المحتوى في الإطار التربويّ (على سبيل المثال: أثناء نشاط الرسم؛ تقديم اللون البرتقاليّ فقط لأنّ الأطفال الصغار يتعلّمون اليوم حول اللون البرتقاليّ)؟ تعتمد الإجابة عن هذا السؤال على مفهوم الطاقم في الإطار التربويّ في ما يتعلّق بإسهام تجربة الموادّ في التعبير الشخصيّ والإبداع لدى الأطفال.

التخطيط والإعداد المسبق للنشاط هما أساس إجراء أنشطة ملاءَمة للتطوُّر عند الأطفال. اختيارُ موادّ ملائمة، وتحديدُ عدد الأطفال المشاركين في النشاط، واختيارُ موقع النشاط، وتنظيمُ بيئة تمكّنُ الأطفال من التركيز والتصرُّف بحرّيّة أثناء النشاط، واختيارُ التوقيت ضمن البرنامج اليوميّ لإجراء النشاط (على سبيل المثال: عندما يمكث معظم الأطفال في الساحة)، والتنظيمُ المسبق لكيفيّة انتهاء النشاط والتنظيف بعد النشاط، كلّ هذه ضروريّة لتمكين الأطفال من خوض تجربة التعلُّم في أجواء مريحة وممتعة.

يوصى بمراعاة درجة تعقيد النشاط والتركيز الذي يتطلّبه من الأطفال والمربّية. مدّة النشاط لمجموعة من أربعة أطفال صغار تتراوح أعمارهم بين عامين وثلاثة أعوام معدّلُها يتراوح بين 20 وَ 30 دقيقة، ومن المهمّ أن تكون المربّية منتبهة لإشارات الأطفال في ما يتعلّق بتراجع الاهتمام أو علامات التعب، وغياب الضبط والتنظيم (פינס ומגדל, 1990).

هنالك سِمَةٌ بارزة ومُهِمّة في عمليّة بناء الهُويّة والتصوُّر الذاتيّ لدى الأطفال أبناء العامَيْن، هي فحص "ما هو مُلْكي" وَ "ما مكاني في هذا العالم". من أجل تفادي صراعات القوّة بين الأطفال الصغار، تقديمُ الموادّ شخصيًّا لكلّ طفل وطفلة قد يَحُول دون نشوب الصراعات بين الأطفال، الأمر الذي يمكّن كلّ واحد منهم من التفرُّغ للتعرُّف على الموادّ واستكشافها بطريقته الخاصّة.

على الرغم من أنّ النشاط مع الموادّ لا يشدّد على ناتج التجربة، بل على السيرورة التي يخوضها الطفل خلال هذا النشاط، يشكّل عرضُ أعمال الأطفال في الإطار التربويّ موضوعًا يستحقّ المناقشة في الطاقم التربويّ، كجزء من المفهوم التربويّ للإطار. في المعتاد، يأتي عرض نواتج تجارب الأطفال مع الموادّ استجابةً لحاجة الأهل إلى التعرُّف على التجارب التي خاضها الأطفال، ولحاجة المربّيات إلى عرض العمل في الإطار التربويّ على الأهل. عندما يكون هناك قرار يقضي بعرض أعمال الأطفال، احرصي على أن تُعْرَض أعمال جميع الأطفال على ارتفاع يمكّنهم من رؤيتها، وبطريقة جميلة. ومع ذلك، من الضروريّ مراعاة رغبات وتفضيلات كلّ طفل في ما يتعلّق بعرض أعماله الشخصيّة.

دَوْر المربّية خلال النشاط

الحضور: حضور المربّية خلال النشاط شديد الأهمّيّة. قرْبها الجسديّ من الأطفال الصغار، وقدرتهم على التوجُّه إليها، يمكّنانها من مشاهدة الأطفال وقراءة إشاراتهم، والتعامل معهم وَفقًا لذلك، كلاميًّا، وكذلك دون كلام. مشاهَدات المربّية للأطفال تمكّنها من التعرُّف على الأطفال وعلى الاختلافات القائمة بينهم، واتّخاذ القرارات بشأن مشاركتها في النشاط وَفقًا لاحتياجاتهم المتغيّرة.

يحتاج الأطفال الذين "يتحمّسون ببطء"، والأطفال الذين يعانون من حسّاسيّات حسّيّة، إلى معرفة المربّية بحاجتهم إلى التهدئة والطمْأنة، وتمكين كلّ طفل أن يشارك في النشاط بطريقة تلائمه (بما في ذلك المشاهَدة فقط). قد تغرس المربّية الحسّاسة والمراعِية في هؤلاء الأطفال شعورًا بالأمان، واستعدادًا تدريجيًّا للمشارَكة والخوض في النشاط.

المساعَدة في التنظيم: النشاط مع الموادّ هو نشاط معقَّد بالنسبة للأطفال الصغار في كلّ ما يتعلّق بتنظُّمهم البدنيّ وكونهم جزءًا من مجموعة. يتمثّل دَوْر المربّية في أن تكون متاحة للأطفال، وأن تساعدهم وتسهّل عليهم في حلّ المشكلات والصعوبات المرتبطة بالنشاط (صعوبة ارتداء مريول ملائم للنشاط؛ خوف الطفل من الاتّساخ؛ إيجاد الوضعيّة الملائمة ومكان لوضع الموادّ؛ صعوبة تقاسم الموارد مع أعضاء المجموعة)، إلى جانب إكساب قواعد السلوك المناسبة لسنّ الأطفال وللنشاط، من خلال التوسُّط لتنظيم وضبط السلوك.

من الطلبات الشائعة التي توجّهها المربّيات للأطفال عند العمل مع الموادّ أن يجلسوا بطريقة جيّدة ولائقة. من المهمّ أن نتذكّر أنّ كلّ نوع من أنواع النشاط يوفّر للطفل فرصة التعرُّف على عالَمه وعلى جسمه، وهو يحاول تنظيم نفسه من حيث التوازن وتخطيط حركاته على نحوٍ طبيعيّ. دَوْر المربّية هو ملاحظةُ مؤشّرات الصعوبة التي يعبّر عنها الطفل، ومساعَدتُه في إيجاد وضعيّة الراحة الشخصيّة التي تلائمه. من المهمّ أن ترفق المربّية تدخُّلًا من هذا النوع بدعم كلاميّ.

المرافَقة الكلاميّة: من المهمّ أن تكون المربّية متنبّهة لِما يدور في النشاط، وللتواصل الذي يحصل حول الطاولة بين الأطفال أنفسهم، ولطلبات الأطفال منها. كلّ نشاط هو فرصة لإجراء محادثة مع الأطفال، والتعرُّف على عالَمهم الداخليّ وتوسيع مفرداتهم. قد يتجسّد دَوْر المربّية في مَحْوَرة الأطفال، وتوسُّط ما يحدث بطريقة كلاميّة وغير كلاميّة (على سبيل المثال: توفير معلومات عن صفات المادّة، وردود فعل خاصّة على الطريقة التي يعمل فيها هذا الطفل أو ذاك مع الموادّ كالنظرة، والابتسامة، والتعبير عن الإعجاب، والتطرُّق إلى الجوانب المتعلّقة بالأحاسيس والعواطف التي تصاحب النشاط)، والدعم لتنظيم وضبط السلوك (على سبيل المثال: عند التهيُّؤ البدنيّ، أو أثناء الانتظار)، والتوسُّع (على سبيل المثال: شرح السبب والنتيجة، والسيرورات التي تحصل في المادّة، وإجراء مقارنات)، والتوسُّط في الشعور بالقدرة على التكيُّف، مع شرح يمنح تشجيعًا وتعزيزًا للأطفال في تجربتهم. المربّية التي يحصل الطفل من خلال توسُّطها على شعور بأنّ نشاطه وإنتاجاته هي موضع تقدير، وأنّ عمله مقبول دون قيد أو شرط، هذه المربّية تعزّز لدى الطفل الشعور بقيمة الذات، وكذلك الشعور بأنّ نشاطه مهمّ (האס וגבישׁ, 2000).

كتابة اسم الطفل: تهدف كتابة اسم الطفل على الورقة إلى ربط الناتج بالطفل نفسه. يفضَّل إجراء حِوار مع الطفل وتمكينه من اتّخاذ القرار في هذا الشأن: "هل تريدني أن أكتب اسمك؟ أين؟ بأيّ لون؟" بهذه الطريقة، تُنقَل إلى الطفل رسالة مُفادُها أنّ المربّية تحترم رغباته وتحترم عمله.

تشجيع التعاون: بعض الأنشطة مع الموادّ تشكّل فرصة لخوض تجربة الشراكة في المادّة والحيّز (العجينة؛ الألعاب المائيّة؛ نُشارة الخشب). وفي مثل هذه التجارب، يتمثّل دَوْر المربّية في دعم تنمية المهارات الاجتماعيّة لدى الأطفال من خلال الدعم الملاءم خصّيصًا، الأمر الذي يعزّز وعيهم لاحتياجات الأطفال الآخرين الذين يشاركونهم النشاط، ويشجّع على التعاون والمشاركة مع الزملاء.

دَوْر المربّية عند انتهاء النشاط

ردود الفعل على الناتج النهائيّ: يظهر من خلال المشاهَدات أنّ الأطفال الصغار يلجأون إلى المربّية ويطلبون ردّ فعلها على عملهم، كلٌّ بطريقته الخاصّة. يوصى أن يَجري الردّ على كلّ طفل شخصيًّا، دون إصدار الأحكام التقييميّة، مع الإشارة إلى مسار العمل الذي خاضه أو الموادّ التي اختار استخدامها، وعدم الاكتفاء بردّ عامّ (على غرار "إنّه جميل"). على سبيل المثال: "سعيد، رأيت أنّك عملت بجِدّ في التلصيق"؛ "لقد ألصقت أوراقًا ملوَّنة". الردّ غير

الكلاميّ -كإيماءة الرأس أو النظرة أو الابتسامة، على سبيل المثال-يُعتبَر هو كذلك تطرُّقًا إلى الطفل وعمله. من الضروريّ إشراك الأهل وإخبارهم بشأن المسار الذي خاضه طفلهما أثناء تجريب المادّة.

من المهمّ أن نتذكّر أنّ معظم الأنشطة مع الموادّ في السنوات الأولى من الحياة تُعَدّ من وجهة نظر تطوُّريّة تجربةً حسّيّة وتعرُّفًا على الموادّ، وليس هناك بالضرورة نيّة للخروج بناتج معيَّن في نهايتها. بعد النشاط الذي يشمل العمل مع المادّة، ويتمخّض عن نواتج معيّنة (على سبيل المثال: رسم وما شابه)، من المفضَّل أن نمكّن الطفل من التحدُّث عن هذا الناتج، والإصغاء له، وإجراء محادثة معه حول الموضوع (بما يلائم الطفل وسنّه). من الأفضل ألّا نسأل "ماذا رسمت؟" أو "ماذا فعلت؟"، وذلك لئلّا تُنقل إليه رسالة توقُّع من قِبل المربّية لناتج معيَّن.

نهاية النشاط: يوصى بأن يقوم المربّي بإخبار المجموعة مسبقًا بشأن قرب نهاية النشاط وإبلاغ الأطفال بالنشاط التالي. هذا التحضير مهمّ للأطفال، ولا سيّما في ما يخصّ الأطفال أبناء العامَيْن الذين يحتاجون إلى انفصال تدريجيّ عن الأنشطة، وبخاصّة تلك التي ينخرطون فيها على المستوى الحسّيّ الحركيّ، وتتطلّب كذلك ترتيبات تتعلّق بالنظام والنظافة.

يجب التمييز بين نهاية النشاط الذي يقرّر الطفل بخصوصها، ونهاية النشاط كما خطّطت له المربّية للمجموعة بأكملها. نهاية النشاط وَفقًا للاحتياجات الفرديّة لكلّ طفل تحترمُ رغبات الطفل، وتُمكّن من التدرُّج وتمنح تطرُّقًا على المستوى الشخصيّ لمسارات الإنهاء والنظافة.

الحفاظ على النواتج: ما لا يقلّ أهمّيّة عن النشاط نفسه يتعلّق بما يفعله الطفل بمنتَجه بعد الانتهاء من خوض التجربة. ابتغاءَ تعميق النزعة الاستقلاليّة، يُنصح أن يجري تمكين الأطفال من وضع عملهم في دُرْج أو رفّ تجفيف عند الانتهاء من النشاط، ومن المهمّ أن يكون مكان وضع النواتج قريبًا من منطقة النشاط إن أمكن ذلك.

الاحتفاظ باللوحات والأعمال في مكان يسمح بعرضها ومشاهدتها، من خلال تذكُّر سيرورة صنعها، يحمل رسالة تقدير واحترام لعمل الأطفال، ورسالة ثقافيّة تؤكّد على أهمّيّة العمل وأهمّيّة الناتج الفنّيّ. قد يقرّر الأطفال الصغار في بعض الحالات إلقاء لوحاتهم أو أعمالهم في سلّة المهملات، وهذا القرار يجب احترامه هو كذلك.

إشراك الأطفال في تنظيف وترتيب الموادّ: يُعَدّ التجميع والترتيب والتنظيف نشاطًا قائمًا بذاته، ويشمل مزيجًا من المركّبات الحركيّة والعاطفيّة-الاجتماعيّة والذهنيّة. في معظم الأحيان، يشارك الأطفال في هذا النشاط بكلّ سرور عندما توضَّح لهم حصّتُهم في المسؤوليّة المشترَكة بينهم وبين المربّية، وأنّ أفعالهم مُهِمّة.

على سبيل المثال، سيكون الأطفال سعداء بالانضمام إلى جمع الموادّ اللاصقة المتناثرة على الأرض، وسوف يستمتعون بالزحف تحت الطاولات والمساعَدة في تنظيف الموادّ وإعادتها إلى مكانها المحدَّد، بعد فرزها.

في كتابة هذا الفصل استعنّا بالمصادر الآتية:

האס, מ' (1998). ילדי הגן מתנסים ומתבטאים בחומרי אומנות. הוצאת אח.

האס, מ'. וגבישׁ, צ'. (2014). אמא תראי איך אני מציירת. התבוננות בראשית הציור הילדי. הוצאת הקיבוץ המאוחד.

האס, מ' וגבישׁ, צ'. (2000). פעוטים מתנסים בחומרי אמנות. הוצאת אח.

פינס, מ' ומגדל, מ'. (1990). התנסות בחומרי יצירה לגיל הרך. הוצאת החברה למתנ"סים.

الرسم

قدرة التفكير الرمزيّ، أي القدرة على تمثيل غرض أو عمل أو تجربةٍ ما من خلال وسيلة ترميز، هي قدرة متطوّرة يجري التعبير عنها في المراحل المختلفة من تطوُّر الأطفال. الرسم هو إحدى الطرق التي يتعلّم فيها الطفل استخدام الرموز لغرض تمثيل الواقع وفهمه. في السنة الأولى من حياة الطفل، تبدأ مرحلة الخربشة التلقائيّة، والتي تتميّز بالتكرار والتدرُّب على نشاط حركيّ على الورق، ويستمدّ منها الطفل المتعة والاكتفاء. في عامه الثاني، وكجزء من محاولات تقليد الواقع، يحاول الطفل الصغير تقليد تصرُّفات الأشخاص المقرَّبين منه في البيئة المحيطة، بما في ذلك فعل الرسم والكتابة. قد يؤدّي التعبير عن الاهتمام من جانب الأطفال إلى اعتقاد خاطئ لدى البالغين أنّ الطفل البالغ من العمر عامًا واحدًا يستطيع الجلوس إلى الطاولة والرسم. في المقابل، تشير الدراسات إلى أنّ نضج الطفل يتيح له في هذه السنّ القيام بنشاط عشوائيّ فقط، وهو لا يستطيع بعد ربط حركاته بنتائجها. وَفْقًا لذلك، من وجهة نظر تطويريّة، يكون النشاط في السنة الثانية من العمر مع العجينة أكثر ملاءَمةً للأطفال الصغار من نشاط الرسم باستخدام الطباشير الملوَّنة والتوش وما إلى ذلك، وبالتالي يوصى أن تسبق التجربةُ بالعجين تجربةَ الرسم.

الإسهام التطوُّريّ لخوض تجربة الرسم

التطوُّر الحسّيّ-الحركيّ

يسبق خوض تجربة الرسم عمليّة اكتساب الكتابة التي تتطوّر بعد التدرُّب وتطوُّر الجهاز العصبيّ الحركيّ. تبدأ براعم الرسم والكتابة عندما يضع الطفل علامات على مسطَّحٍ ما عليه طعامٌ أو سائل (على سبيل المثال: خلال أوقات تناول الوجبات) أو رمل، أو طين، أو أيّة مادّة أخرى يمكن إبقاء العلامات عليها.

عندما يرسم الطفل الصغير على ورقة، عليه أن يحمل قلم التلوين أو الطبشورة أو قلم الرصاص بإحدى يديه، وأن يمسك الورقة باليد الأخرى كي لا تتحرّك. تعتمد عمليّة التلوين في الاتّجاه المطلوب وبالإمساك بالورقة على تطوُّر التحكُّم العصبيّ والتحكُّم بالعضلات. في هذه المرحلة الأوّليّة من الرسم)سنّ الثانية تقريبًا)، يخربش الطفل الصغير من خلال القيام بحركات واسعة بكلّ يد (حركات تخرج من الكتف). القيام بحركات أكثر دقّة وعلى مسطّح أصغر يتطلّب فصلًا خاصًّا للحركات بين الذراع بأكملها وراحة اليد. الإمساك بقلم التلوين بالطريقة المتعارَف عليها، أي بين الأصابع، يشكّل هو كذلك حركة فصل خاصّة بين الأصابع وراحة اليد بأكملها. يجري اكتساب هذه الحركات ببطء وعلى مراحل، إلى جانب اكتساب هيمنة اليد اليمنى أو اليسرى (سنّ الثالثة إلى الرابعة تقريبًا، لدى معظم الأطفال).

التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ

يسهم حضورُ المربّية خلال النشاط ومشاركتُها فيه في تطوُّر المهارات العاطفيّة والاجتماعيّة لدى الأطفال الصغار. من المهمّ أن تستقبل المربّية كلّ ناتج تتمخّض عنه تجربة الرسم باحترام يرافقه منح شعور بالكفاءة. هذا الردّ ينقل رسالة إلى الطفل مُفادُها أنّه لا "صواب" أو "خطأ" في عمليّة الرسم، ويمنحه شعورًا بالمقدرة، الأمر الذي يسهم في تنمية وتطوير التصوُّر الذاتيّ الإيجابيّ لدى الطفل ويشجّعه على الاستمرار في نشاط الرسم.

علاوة على ذلك، يشكّل جلوس مجموعة من الأطفال معًا تجربة اجتماعيّة مُهِمّة في حدّ ذاتها. خلال الرسم، يعمل كلّ طفل على ورقته الخاصّة إلى جانب طفل آخَر، ويُطلب إليه أحيانًا أن يتقاسم أدوات الرسم مع زملائه في المجموعة. يوفّر الجلوس معًا أثناء الرسم تجربة الاستمتاع بالتواصل مع الزملاء، وفرصة لممارسة مهارات اجتماعيّة مختلفة، نحو: تقاسُم الموادّ والحيّز مع الآخرين؛ التقليد (من الأمثلة الشائعة على التقليد: النقر بالألوان على الطاولة).

وكأيّ نشاط ذي طبيعة اجتماعيّة، يتطلّب الرسم مراعاة قواعد السلوك في جميع مراحله، وتتناول هذه القواعد -في ما تتناول-الحفاظَ على التجهيزات والأغراض (على سبيل المثال: المواضع التي يُسمح بالرسم فيها)، والحفاظَ على المساحة الشخصيّة لكلّ طفل في المجموعة واحترامها. من المهمّ أن تجري ملاءَمة القواعد لاحتياجات الأطفال وقدراتهم، وعرضها عليهم بطريقة تمكّنهم من فهمها.

تطوُّر اللغة والتفكير

الثروة اللُّغويّة: توسُّط المربّية أثناء خوض تجربة الرسم يسهم في مسار بناء المفاهيم والإلمام بخصائص الموادّ المختلفة، من خلال توفير المعنى الحرفيّ (صُلْب؛ طريّ؛ أملس؛ ضعيف؛ متين؛ لامع؛ تقشير؛ لفّ؛ نقر)، والتوسُّع وَفْق ما يقتضي الأمر.

الربط بين السبب والنتيجة: في بداية محاولات الطفل أن يرسم، يشكّل العمل نشاطًا عشوائيًا يمثّل في الأساس خوض تجربة حركيّة، فيه ما يزال الطفل لا يربط بين تحريك يديه وظهور النواتج على الورق. فَهْم العلاقة بين حركاته والعلامات التي تظهر على الصفحة يتكوّن لديه على نحو متدرّج. بالمقارنة مع نشاط ألوان باليد، التي يكون التجريب فيها عبْر اتّصال مباشر لليدين بالمادّة والمسطّح، هنالك أداة وسيطة في نشاط التلوين بين اليد والمسطَّح.

حلّ المشاكل: نشاط الرسم يعرّف الطفل على التحدّيات والصراعات؛ على سبيل المثال: كيف أمنع الورقة من التحرُّك؟ كيف أُمسك بقلم التلوين؟ كيف أزيل من ورقتي ما لا أريده؟

ردود فعل المربّية على رسومات الأطفال

في الثقافة الغربيّة، يتعلّم الأطفال منذ نعومة أظفارهم أنّ هناك علاقة بين الصور الثنائيّة الأبعاد (المعروضة على الحائط، أو في ألبوم، أو على شاشة التلفزيون) وتمثيلات الحياة. هذا هو السبب في أنّ هناك أطفالًا صغارًا يتأمّلون الصور ويستخرجون من الذاكرة تمثيلات لتجاربهم في الواقع. على سبيل المثال، قد يقول طفل صغير "لقد رسمت جزرة" ردًّا على الرسم الأوّل لشكل مغلق. هذا يشير إلى بدايات التمثيل الچرافيّ لدى الطفل. اللغة هي كذلك تشارك في عمليّة الرسم. يميل البالغون أيضًا إلى ربط الرموز على الصفحة بتمثيلات الواقع.

الاعتقاد أو التقدير هنا هو أنّ الطريقة التي يتعامل فيها الشخص البالغ مع بداية سيرورة بناء تمثيلات الرسم لدى الطفل تؤثّر على ثراء أو هُزال التعبير بواسطة الرسم في مرحلة الطفولة المبكّرة؛ إذ قد يدفع ردُّ فعل الشخص البالغ الطفلَ إلى القيام بعمل نمطيّ يكرّر نفسه. في فعل الرسم، على المربّية أن تمكّن الطفل من خوض تجربة الرسم دون انقطاع أو مضايقة؛ إذ من شأن التدخُّل والتفسير وَ "تصحيح" الرسمة أن يشوّش المسار الطبيعيّ الفرديّ للطفل. يحبَّذ ألّا تقدّم المربّية تفسيرها الخاصّ لرسم الطفل، وأن تركّز على وصف العلامات على الصفحة، ووصف سيرورة عمل الطفل؛ على سبيل المثال: "لقد صنعتَ خطًّا طويلًا"؛ "يا لها من لوحة زاخرة بالألوان"؛ "لقد رسمتَ شكلًا كبيرًا وفي داخله شكل صغير"؛ "هنا نرى أنّك ضغطت على قلم التلوين بقوّة". من المهمّ الانتظار وإعطاء الطفل فرصة، وَفْقًا لسرعته الخاصّة، للتطرُّق كلاميًّا إلى الرسمة أو إلى ردّ فعل المربّية.

السلوكيّات الشائعة لدى الأطفال الصغار عند خوض تجربة الرسم

1. التعرُّف والفحص: في التجارب الأولى مع الورق وأدوات الرسم، يفحص الأطفال الصغار المحفّزات الماثلة أمامهم بكلّ حواسّهم، وقد يتجسّد هذا الأمر بطرق مختلفة: التلويح بالورقة أو طيّها، والجَعْلَكة ثمّ تسوية الورقة من جديد، والتمزيق، ولمس الورقة وفركها على الوجه أو باليدين، أو تقريب الورقة من العينين لإجراء فحص دقيق لنوع المادّة، إلخ... أحيانًا، سنرى أطفالًا يفرّغون علبة ثمّ يعيدون الألوان إليها مرّة تلو مرّة، ويدحرجون الألوان بين أيديهم وعلى الطاولة، ويرتّبونها في صفوف، ويقشّرون غلافها آملين أن يرَوْا ما خُبِّئ تحتها، وينقرون بواسطتها على الصفحة ويكتشفون صوت النقر، وكلّ ذلك ابتغاءَ فحص أدوات الرسم. في الغالب، يصبح النقر بالألوان مَدْعاة للتقليد من قِبَل أفراد المجموعة.

2. تكرار الحركات: يميل الأطفال إلى تكرار حركات اليد عند ممارسة نشاط الرسم. في البداية، تكون الحركات جانبيّة في الأساس، وإلى الأعلى والأسفل. في وقت لاحق، تتطوّر حركات دائريّة يجري التعبير عنها على الورقة على شكل خربشات دائريّة. ثمّة مظهر شائع آخر للحركات المتكرّرة هو النقر المتكرّر على الصفحة ("المطر").

3. التحكُّم الحركيّ: تكرار الحركات هو في حقيقة الأمر عمليّة تدرُّب، وفي موازاتها ينضج الجهاز العصبيّ لدى الطفل، وينعكس ذلك في رسم الطفل بوضوح أكبر للخطوط والدوائر، وفي حصول تراجع في الخربشات المتكرّرة. على سبيل المثال، قد يبذل الطفل طاقة في مسعاه لإغلاق دائرة. يرافق تحكُّمَ الطفل في حركة يده جهدٌ واضح يظهر في بعض الأحيان في حركات الوجه، ولا سيّما في منطقة الفم واللسان.

4. الفصل بين الحركات وهَيْمَنة اليد اليمنى /اليسرى: يتطلّب التهيُّؤ لفعل الرسم أن يضع الطفل كلّ واحدة من يديه في وضعيّة تختلف عن الأخرى في نفس الوقت: يد واحدة تحمل قلم التلوين، واليد الأخرى تمسك بالورقة كي لا تتحرّك. هذا الوضع يفرض تحدّيًا على الأطفال، وهنالك حاجة إلى تكرار التجربة من أجل اكتساب هذه المهارة. في سنّ الثانية أو الثالثة، يستخدم الأطفال اليد اليمنى واليسرى لوظائف مختلفة بالتناوب، بما في ذلك عمليّة الرسم، ويرسمون أحيانًا بكلتا اليدين. مع استمرار نضج الدماغ (بين سنّ الثالثة والرابعة)، يستقرّ الاستخدام على إحدى اليدين.

5. تنسيق الحركات: في مرحلة الخربشة الأولى، لا يربط الأطفال الصغار بين حركات أيديهم والناتج الذي يظهر على الصفحة، إذ ينفّذون حركات يد عشوائيّة غير مقصودة، وأحيانًا لا ينظرون حتّى إلى الورقة ويتفاجأون من الأشكال التي تظهر عليها.

6. ردود الفعل على المحفّزات المختلفة: قد يتفاعل الأطفال الصغار مع المحفّزات المتعلّقة بالورقة نفسها أو مع العلامات الظاهرة عليها. قد يدفع الورق المستدير إلى رسم أشكال دائريّة، وقد يدفع الورق المطوَّل إلى رسم خطوط على طوله. وجود بقعة على الورقة أو اسم مكتوب يشكّلان حافزًا للطفل، وقد يستدعيان تطرُّقًا مباشرًا. على سبيل المثال، أحيانًا نرى أطفالًا يريدون تغطية الاسم المكتوب على الورق من خلال التلوين.

7. التطرُّق إلى التجربة الجماعيّة: في بعض الأحيان، الحاجة إلى التقاسم مع الأطفال الآخرين تؤدّي إلى مواجهات، ويبدو عندها أنّ الأطفال الصغار ليسوا متفرّغين لنشاط الرسم نفسه، بل هم منشغلون في تحصيل الألوان التي يريدونها. على سبيل المثال، يمكن أن يؤدّي تقديم الألوان في صحن واحد إلى استثمار الكثير من الطاقة للحصول على قلم التلوين الذي يريدونه، وجمع كمّيّة من الأقلام. في الوقت نفسه، قد تدفع بهم الحالة الجماعيّة إلى سلوكيّات التقليد (على سبيل المثال: أن يبدأ الطفل في فعل معيّن فيتبعه جميع أطفال المجموعة).

8. التطرُّق إلى المربّية: تُشكِّل المربّية طرفًا مهمًّا جدًّا في النشاط. غالبًا ما يطلب الأطفال الصغار أن تتطرّق إلى الرسم على الورقة من خلال رفعها وتقديمها لها، أو عن طريق النداء المباشر. قد يؤدّي ابتعاد المربّية عن مكان النشاط إلى قَطْع استمراريّة نشاط الأطفال، وإلى ابتعادهم عن طاولة الفعّاليّات واللحاق بها.

فروق شخصيّة بين الأطفال

1. تفعيل اليدين: في المرحلة التي لم يتوافر فيها بعد تحكُّم في «مَسْكة» قلم التلوين، يمسكه الأطفال بطرق مختلفة: بكامل راحة اليد، وبين الأصابع... الحركات متنوّعة هي كذلك، وقد تكون قصيرة أو واسعة على سطح الورقة.
2. التعامل مع الحيّز: سيركّز بعض الأطفال الصغار على مركز الورقة، ويركّز البعض الآخر على حوافها أو زواياها. يغطّي بعض الأطفال كامل مساحة الورقة بالرسم، ويرسم آخرون حتّى خارج حدود الورقة، على الطاولة.
3. استخدام الضغط: التباين بين الأطفال الصغار في القدرة على التحكُّم في درجة القوّة اللازمة لنشاط الرسم ينعكس في التباين في نوع الأثر الذي يبقى على أوراق الرسم؛ على سبيل المثال: خطوط متقطّعة ضعيفة، وخطوط قويّة، وأحيانًا خطوط قويّة تمزّق الورقة.
4. درجة المشارَكة: في الإمكان ملاحظة اختلافات كبيرة في درجة مشارَكة الأطفال في النشاط، بدءًا من تركيز الطفل على عمله الخاصّ، وصولًا إلى مراقَبة المربّية أو عمل الزملاء. يختلف الأطفال أيضًا في مقدار الطاقة المستثمَرة في النشاط، وفي اختيار ما يستثمرون فيه؛ على سبيل المثال: تغيير الألوان وتنوُّعها، وأنواع الخَرْبَشات، والتواصل مع مَن حولهم وَ/أو التركيز على المَهَمّة.
5. وضعيّة الجسم خلال النشاط: ينظّم كلّ طفل جسده بطريقة مختلفة لتنفيذ النشاط، وذلك وَفقًا لمرحلة النموّ التي يمرّ بها، ووَفقًا لراحته الشخصيّة: يفضّل بعض الأطفال الوقوف، ويفضّل البعض الآخر الجلوس بأرجلهم على الكرسيّ، أو على حافته، أو "الاستلقاء" على الطاولة.
6. التطرُّق إلى الناتج: نظرًا لأنّ الناتج أقلّ أهمّيّة بالنسبة للأطفال الصغار، في الإمكان ملاحظة سلوكيّات مختلفة لدى الأطفال الصغار في نهاية النشاط. على سبيل المثال، البعض سيرمون الأوراق في سلّة المهمَلات، وسيقوم البعض الآخر بلفّها أو طيّها بطرق مختلفة، وسيقوم آخرون بتغليف الألوان بواسطتها، وما إلى ذلك.

الموادّ الملائمة لفعّاليّة الرسم لدى الأطفال

الرسم هو -في الأساس- نشاط العضلات الدقيقة. يتطلّب النشاط الإمساك بقلم التلوين وممارسة ضغط مناسب ومنظَّم على القلم، بحيث لا يكون قويًّا جدًّا ولا خفيفًا جدًّا. وَفقًا لذلك، أقلام التلوين الأكثر ملاءَمةً لرسم الأطفال الصغار هي أقلام التلوين الشمعيّة السميكة (WAX CRAYONS)، لأنّها مصنوعة من الشمع الجيّد ومُشْبَعة بالأصباغ، وقد تعزِّزُ خصائصُها تطوُّرَ الرسم: فهي سميكة وتُمكّن مَن يستخدمها مِن الإمساك بقلم التلوين بثبات وراحة، وهي صُلبة أيضًا وتدفع الطفل إلى الضغط على عضلات أصابعه وتدريبها. يتعلّم الطفل تدريجيًّا الربط بين قوّة ضغط يده والخطوط الظاهرة على الورقة.

من المهمّ اختيار ورق وأقلام شمعيّة بجودة عالية، كي تصبح آثار حركات الطفل واضحة على الورقة. الورق الخشن، على العكس من الورق الأملس، يمتصّ اللون جيّدًا، وتضمن الألوانُ ذات النوعيّة الجيّدة والألوان القويّة وضوحَ الألوان على الورق. يجب الامتناع عن تقديم الشَّبْلونات (رسومات جاهزة، يقوم الطفل بتلوينِ داخلِها وَفْق علامات وُضِعت مسبقًا) أو أوراق العمل المطبوعة أو كتب التلوين؛ إذ تتضمّن كلّ هذه رسومات محدَّدة تُقيِّد خيال الأطفال وإبداعهم، وقد تنقل رسالةً مُفادُها أنّ هذه هي الطريقة التي يجب أن تبدو فيها تمثيلات الواقع على الصفحة، وأنّ هذه هي طريقة الرسم. قد تثبّط هذه الرسالة عزيمة الأطفال، وتدفعهم لتفادي ممارسة الرسم الحُرّ.

مع نموّ الأطفال وتطوُّرهم، يمكن تقديم أنواع أخرى من أقلام التلوين، كألوان الباندا وَ «التوش»، على سبيل المثال، إلى جانب الأقلام الشمعيّة، بغية المحافَظة على مستوى عالٍ من الفضول والاهتمام وتنوُّع التجربة، وينطبق الشيء نفسه على مسطَّحات التلوين والمواقع الممكنة لإجراء النشاط (الاستلقاء أو الجلوس على الأرض؛ الوقوف إلى جوار طاولة أو جدار؛ الجلوس إلى طاولة -وما إلى ذلك).

العجائن

مقدّمة

يشمل نشاط العجائن مجموعة متنوّعة من الموادّ، نحو: العجين؛ الوحل؛ ألوان اليدين؛ عجينة الورق؛ رغوة الصابون؛ لُبّ نُشارة الخشب؛ الطين. لا تشمل هذه القائمة مادّة الپلاستيسين (الپلاستيلين)[17] بسبب صعوبة العمل معها في الفئات العمْريّة الصغيرة. ما تشترك فيه كلّ هذه الموادّ هو أنّها رطبة وتتسبّب في الاتّساخ. تُقدَّم أنشطة العجائن المختلفة للأطفال الصغار تدريجيًّا، وَفْقًا لدرجة تعقيدها. على سبيل المثال: خوض تجربة العمل مع الوحل (بدءًا من سنّ تسعة أشهر تقريبًا)؛ تجربة العمل مع الطين (في سنّ عام ونصف تقريبًا -شريطة أن يجري استخدامه لتجريب المادّة وإعادة استخدامها بطريقة تتوافق مع السنّ المبكّرة وليس لإعداد منتج نهائيّ)؛ تجربة ألوان اليدين (في سنّ عامَيْن ونصف تقريبًا).

الإسهام التطوُّريّ للنشاط مع العجائن

التطوُّر الحسّيّ-الحركيّ

نشاط العجائن ملائم جدًّا للفئات العمْريّة الصغيرة، وينصبّ التركيز فيه على خوض التجربة لا على إعداد المنتَج. يوفّر خوض التجربة إمكانيّة إجراء نشاط حركيّ شامل للجسم ولا يتطلّب مستوى عاليًا من التنظيم البدنيّ، كما يحتاج النشاط إلى نفس العمل في كلتا اليدين، وتطبيق نفس القوّة من طرفَي الجسم. فضلًا عن ذلك، تتطلّب تجربة العمل مع العجائن مهارة أقلّ في تنسيق عمل اليدين والتنسيق بين اليد والعين مقارَنةً بأنشطة الرسم، وبالتالي فهي تسبقها من الناحية التطوُّريّة.

المشترَك في خوض تجربة العمل مع جميع أنواع العجينة هو الاتّصال المباشر مع الموادّ، بدون أدوات وسيطة، حيث يوفّر الاتّصال المباشر للطفل تجربة حسّيّة فريدة من نوعها، تسهم إسهامًا كبيرًا في نموّه. أثناء الاتّصال المباشر مع المادّة، يتحصّل تحفيز عصْبيّ يمرّ عبْر الجهاز العصبيّ، ويساعد في عمليّة نموّ دماغ الطفل.

التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ

الشعور بالتحكُّم والثقة بالنفس: إحدى التجارب المركزيّة في الحياة اليوميّة للأطفال الصغار هي أنّ "العالم يتحكّم بي"، ولذا يوفّر النشاطُ مع العجينة للطفل تجربةً فريدة وملموسة في التحكُّم: "أنا أحدّد"؛ "أنا أفعل"؛ "أنا أفكّك". يتمتّع الطفل بالقدرة على التصرُّف مع العجينة بالطريقة التي يراها مناسبة، وبالقدرة على التحكُّم بالعمليّة، والوصول إلى المنتَج إذا رغب في ذلك. كلّ هذه الأمور مُهِمّة جدًّا في بناء تصوُّر ذاتيّ إيجابيّ وفي تعزيز ثقة الطفل بنفسه.

ترى النظريّات السيكولوجيّة أنّ الانشغال بالمادّة قد يكون تنفيسيًّا ملائمًا للغرائز والغضب، وكذلك للانشغال بالاحتياجات، وأنّ لصق العجائن على الجسم يُعَدّ نوعًا من أنواع التهذيب (تساميًا) للدوافع القائمة في مرحلة تطوُّر يَخضع فيها الأطفال الصغار لسيرورة **تثقيف للنظافة والتحكُّم في قضاء الحاجة.**

العمل ضمن مجموعة يسهم في **تطوير المهارات الاجتماعيّة** (نحو: التقليد؛ التقاسم مع الآخرين)، ويثري تجارب الطفل. كما ذُكِر أعلاه، قد يكون النشاط مع العجائن "مشحونًا" عاطفيًّا، ومن هنا تكمن أهمّيّة تعريض الطفل لسلوكيّات أقرانه، ومنحه فرصة التشارك بمخاوفهم وملذّاتهم.

تعلُّم القوانين والحدود: هنالك قواعد سلوكيّة حتّى في نشاط "فضفاض" كمثل النشاط مع العجائن؛ على سبيل المثال: الحاجة إلى ارتداء مريول؛ أين يمكن «دهن» العجينة وأين لا يمكن دهنها؛ الحاجة إلى تنظيف الجسم والمسطَّح بعد انتهاء النشاط. عندما يجري وضع قواعد السلوك هذه، وشرحها للأطفال وَفْقًا لسنّهم، قد يشكّل الأمر أساسًا لاكتساب المهارات الاجتماعيّة والسلوك المناسب من قِبل الطفل في بيئة المجموعة. تشغل المربّية دَوْرًا مركزيًّا في إدماج هذه القواعد في سلوك الأطفال، وهي تشكّل وسيطة وداعمة لتعلُّم الأطفال خلال النشاط مع العجائن.

17 اللدائنيّة (بالعبريّة: פלסטלינה): مادّة لدائنيّة تشبه الطين تُستعمَل لتعليم الصغار صنْعَ الأشكال المختلفة.

تطوُّر اللغة والتفكير

الدعم الكلاميّ من قِبل الشخص البالغ خلال النشاط مع العجينة يساعد في التطوُّر الذهنيّ-الإدراكيّ للأطفال، من خلال التكامل الذي يتولّد بين اللغة والنشاط الحسّيّ-الحركيّ الذي يقوم به الطفل. قد يعطي الدعم الكلاميّ معنى لخصائص المادّة (ملتصقة؛ رطبة؛ جافّة...)، وللأفعال التي تصف تصرُّفات الطفل أثناء النشاط (التدهين؛ العصر؛ العجن؛ اللفّ؛ التلصيق؛ التفتيت)، ووصف الأحداث الاجتماعيّة، ويمكّن من التوسّع الذي يتيح النشاط القيام به (المقارَنة؛ قواعد السلوك؛ الفرز). يسهم الدعم الكلاميّ في تعلُّم الأطفال، وتوسيع الثروة اللُّغويّة وتطوير قدراتهم الذهنيّة-الإدراكيّة.

التعرّف على التغيُّرات في المادّة: مشارَكة الأطفال في إعداد العجينة تُمكّنهم من التعرُّف على التغيُّرات في حالة المادّة وعمليّات التغيير التي تخضع لها الموادّ (مسحوق + ماء = عجينة). أثناء إعداد العجينة، يكتسب الأطفال تدريجيًّا مفاهيم التسلسل. ماذا يحصل بعد ماذا؟ على سبيل المثال: "اليوم عند تحضير العجينة، قمنا أوّلًا بتمزيق الورق ثمّ أضفنا الماء إليه". هذه هي الطريقة التي يرصد فيها الأطفال التغيُّر في شكل المادّة الجافّة بعد إضافة السوائل.

بناء مخطَّط جسم: خلال عمليّة اختبار المادّة، يقوم بعض الأطفال بفحص أياديهم مرّة تلو المرّة. هذا الفحص هو جزء من تعرُّف الطفل على جسمه، والاهتمام الذي يعبِّر عنه بسلامة الجسم.

سلوكيّات شائعة لدى الأطفال عند خوض تجربة العمل مع العجائن

التعرُّف والفحص: يُجري الأطفال الفحص الأوّليّ للمادّة المعجونة بطرق متنوّعة، نحو: مراقَبة المادّة أو الزملاء المشاركين في النشاط، ولمس المادّة، والشمّ، والتذوُّق. ستعبّر وجوه الأطفال عن ردود فعل مختلفة، نحو: التردُّد، والتحفُّظ، والمتعة، والاهتمام، ومن المهمّ احترام جميعها، ويمكن تعلُّم الكثير منها عن الطفل وخصائصه وأحاسيسه.

في الأنشطة مع العجائن، يُجري الأطفال -في المعتاد-فحصًا متكرّرًا للصفات الخاصّة بكلّ مادّة، وذلك من خلال مجموعة متنوّعة من العمليّات اليدويّة، اعتمادًا على ما توفّره المادّة: الضغط، والهرس، والعصر، والتفتيت. ترتبط سلوكيّات الطفل في مرحلة التعرُّف على مادّة العجينة وفحصها بعادات النظافة والأمور المحظورة والمسموحة التي يعرفها من المنزل وفي الإطار التربويّ، والتي تتعلّق -في ما تتعلّق- بالطعام والفطام من الحَفّاظات.

هنالك خاصّيّة تميّز العمل مع العجائن، هي إمكانيّة بناء شيءٍ ما وَ "تخريبه" في الحال وإعادة المادّة إلى حالتها السابقة. وبالتالي، يعود الأطفال في معظم الأحيان إلى فحص كيفيّة رجوع الموادّ إلى وضعها السابق. على سبيل المثال: في نشاط ألوان الأصابع، نرى كيف تمحو حركات يد الأطفال "المنتَجَ" السابقَ مرارًا وتكرارًا، ونرى في النشاط مع العجين كيف يستمتع الأطفال بالعجن والتقطيع، وبناء الأشكال، ويعبّرون عن درجة مماثلة من المتعة عند إعادة العجين إلى وضعه السابق. توضّح هذه الأمثلة حقيقةَ أنّ الأطفال يجدون متعة في المسار نفسه، ويتعلّمون منه خلال خوض التجربة مع العجائن دون التطرُّق إلى الناتج أو الاهتمام به.

يُستشَفّ من المشاهَدات أنّ الأطفال في سنّ عامَيْن تظهر لديهم -في الغالب-حاجة فوريّة إلى غسل أيديهم بعد ملامسة عجائن ملطِّخة، وينشغلون بفحص ما "إذا كانت تزول"، ولا سيّما حين يتعلّق الأمر بألوان الأصابع والوحل. عندما تندهن يدا الطفل بالألوان، قد ينشأ شعور بـ "الغرابة" والشكّ: "هل هذا العضو هو جزء من جسمي؟". سيوفّر غسل اليدين إجابة عن سؤال الطفل "هل بقيت يدي على حالها، وهل لا تزال يدي؟". أثناء نشاط العجائن، يمكن رصد أطفال ينفّذون هذا الفحص ذهابًا وإيابًا، كجزء من عمليّة تذويت مخطَّط الجسم. هنالك ردّ فعل آخَر يتعلّق بمخطَّط الجسم والمخاوف المتعلّقة بسلامة الجسم، يتمثّل في حركات اليد الملطِّخة بالألوان التي يوجّهها الأطفال نحو زملائهم من أجل تخويفهم. ويُعتقَد أنّ هذا السلوك هو عمليّة إسقاط لخوفهم على محيطهم.

تشغيل اليدين: لا يتطلّب النشاط الأوّليّ مع العجائن من الطفل تخطيط الحركة أو فصل حركات اليدين، وسنرى تنشيطًا شاملًا لكامل جسم الطفل عند خوض التجربة. بالمقارنة مع نشاط الرسم، لوحِظَ مزيد من الحركات التكراريّة (المواظِبة) وحركات متطابقة في كلتا اليدين.

التعامل مع الزملاء في المجموعة: الجلوس مع مجموعة أصدقاء يستدعي العديدَ من أنشطة التقليد: «ينسخ» الأطفال الصغار حركات اليد المختلفة بعضُهم عن بعض، ويجرّ بعضُهم البعضَ نحو النشاط من خلال إسماع أصوات متبادلة.

التعامل مع المربّية: حضور المربّية أثناء الأنشطة مع العجائن أمر مهمّ جدًا. غالبًا ما يلجأ الأطفال الصغار إلى المعلّمة كجزء من عمليّة فحص المادّة وَ "ما تفعله المادّة بجسمي"، ويرفعون أيديهم المطليّة بالمادّة ولسان حالهم يقول: "انظري إلى يديّ"، وكذلك لغرض الحصول على ردّها ومصادقتها على تجاربهم.

فروق شخصيّة بين الأطفال

الحسّاسيّة الحسّيّة: هنالك حسّاسيّات حسّيّة مختلفة لدى الأطفال تَنتج عن جهاز أعصاب كلّ منهم، وبالتالي سوف يتردّد بعض الأطفال في ملامسة الموادّ المعجّنة، في حين يشعر أطفال آخرون بالمتعة عند ملامستها.

المعايير والعادات في موضوع النظافة: أثناء النشاط مع العجينة، يمكن رصد أطفال يعبّرون عن خوف شديد من الاتّساخ مقابل أطفال يتعاملون مع النشاط بحرّيّة أعلى. قد تعبّر ردود الفعل هذه عن مواقف الوالدَيْن تجاه الاتّساخ والنظافة.

وتيرة الدخول في النشاط: يدخل الأطفال المختلفون في نشاط مع العجين بوتيرة مختلفة. بعضهم "يتحمّس ببطء"، والبعض الآخَر "يقفز" مباشرة إلى العمل. درجة السرعة في الدخول في النشاط وَ/أو معايير النظافة بحسّاسيّة حسّيّة ربّما يكون مَصْدرُها من المنزل، كما هو موضَّح أعلاه، أو الاختلافات في المزاج بين الأطفال.

التوتُّر والتنفيس: من المتعارَف عليه التعامل مع نشاط العجائن على أنّه نشاط تحرُّريّ يساعد في التنفيس عن الغضب والتوتُّر والمشاعر العدائيّة. الاختلافات بين الأطفال تنعكس في هذا الجانب أيضًا، فيشعر بعض الأطفال بالهدوء بعد نشاط مع العجين، ويكونون قادرين على الانتقال في نهايته إلى نشاط يتطلّب مستوًى عاليًا من الاهتمام والتركيز. في المقابل، يحتاج أطفال آخرون إلى نشاط أكثر حيويّة في نهاية النشاط مع العجائن، ويواجهون صعوبة في الأنشطة التي تتطلّب الإصغاء والتركيز.

نقاط مرجعيّة في إعداد نشاط مع العجائن

يختلف مسطَّح العمل الموصى به للنشاط مع العجين وَفقًا لعمر الأطفال، وصفات المادّة، والنشاط البدنيّ الذي تتطلّبه هذه الصفات. على سبيل المثال، يُعتبر العمل حول طاولة مناسبًا لخوض تجربة العمل مع العجائن، ويتطلّب خوض تجربة ألوان الأصابع تخصيصَ مساحة أكبر تمكّن من تحريك الذراعين في نطاق أوسع (الجلوس، أو الوقوف حول طاولة، أو على الأرض). وتُبيِّن المشاهَدات أنّ توافر مساحة كافية لكلّ طفل، وتوافر كمّيّة كافية من الموادّ، يَحُولان دون أن يلطّخ الأطفال بعضُهم البعض أو أن يوسّخوا بعضهم البعض.

يوصى بالسماح للأطفال بتجريب مجموعة متنوّعة من الموادّ؛ إذ يحافظ التنوّع على مستوى مرتفع من الفضول، ويوفّر تحفيزًا حسّيًا متغيّرًا وَفقًا للخصائص الفريدة للموادّ (على سبيل المثال: الشعور بنعومة ألوان الأصابع -مقابل خشونة عجين نُشارة الخشب). عند اختيار المكوِّنات، من الضروريّ مراعاة حاجة الأطفال الصغار لاختبار الموادّ من خلال التذوُّق.

ألوان اليدَيْن

يوفّر نشاط ألوان اليدَيْن للأطفال تجربة حواسّيّة فريدة من نوعها تقترن بالمتعة والتعلُّم، ولكنّها قد تكون محفوفة بالتحدّيات بالنسبة للمعلّمة عند تقديمها لمجموعة من الأطفال الصغار، نظرًا لكونه نشاطًا يتسبّب في اتّساخ كبير. توصي بعض الأدبيّات المهنيّة بتقديم هذا النشاط للأطفال في سنّ الثانية فما فوق، شريطة أن يكونوا قد خاضوا تجربة مسبقة مع عجائن أخرى.

الإسهام التطوُّريّ للنشاط بألوان اليدَيْن

التطوُّر الحسّيّ -الحركيّ

من بين جميع الأنشطة التي تجري باستخدام موادّ مختلفة، تنشّط الفعّاليّة بألوان اليدَيْن معظم المنظومات الحسّيّة التي يعايشها الطفل.

1. الأحاسيس الحركيّة التي تنشأ من حركات المفاصل والعضلات واليدين.
2. أحاسيس التوازن التي تنتقل إلى دماغه عندما يكون واقفًا بثبات في مكانه بينما يتحرّك الجذع العلويّ بأكمله. هذه الأحاسيس تنتمي إلى النظام الدهليزيّ (التوازن).
3. أحاسيس اللمس المستمَدّة من لمسات يديه، ومن اللون، والمسطَّح الذي يطلي عليه الألوان (الورق؛ الطاولة؛ النايلون...).
4. الأحاسيس السمعيّة المستمَدّة من الأصوات التي تنتجها حركاته الإيقاعيّة على المسطَّح الذي يعمل عليه.
5. الأحاسيس البصَريّة المستمَدّة من رؤية أطياف الألوان وآثار الحركة على يديه، والتي تظهر على المسطَّح أمام عينيه وتتغيّر بسرعة. هذه التجربة توفّر للطفل فرصة التعلُّم حول السبب والنتيجة من خلال فَهْم العلاقة بين حركات جسمه والنتائج البصَريّة الجرافيّة على المسطَّح.
6. رائحة الألوان.

الاتّصال المباشر بالمادّة (بدون أدوات توسُّط)، والرسائل الحسّيّة الواردة منها، تزوّد بمعلومات عن خصائص المادّة وبتحفيز عضْبيّ يساعد في عمليّة نموّ دماغ الطفل. تتيح تجربة الجلوس بجانب مسطَّح عمل كبير أو الوقوف عنده حرّيّةَ الحركة، وتستدعي تنشيطَ راحة اليد والساعدَيْن والكتفَيْن وأعلى الظهر، وكذلك حركات الساقَيْن. يتطلّب المسطَّح الكبير حركة كلتا اليدين في وقت واحد، وتنشيط طرفَيِ الجسم، لكن النشاط لا يتطلّب الكثيرَ من التنسيق بين اليدين أو الكثيرَ من التحكُّم الحركيّ مقارَنةً بالأنشطة الأخرى -كالرسم على سبيل المثال.

في المراحل المبكّرة من تطوُّر مسار تجريب ألوان اليدَيْن، سنرى أطفالًا يعملون في الأساس بحركات واسعة لكلّ واحدة من اليدَيْن وللجسم بأكمله، ومع مرور الوقت يكتشفون إمكانيّات القيام بحركات دقيقة أكثر، باستخدام الأصابع. يقوم الطفل بفحص وتحسُّس الموادّ والإنتاجات المختلفة على لوح العمل مستخدِمًا راحة اليد والجزء الخلفيّ من راحة اليد والذراعَيْن والمِرفَقَيْن والأظافر. فقط بعد خوض العديد من التجارب يمكن تقديم وسائط، كالأمشاط والعيدان وغيرها من الأغراض التي يستطيع الطفل أن يُنتِج بها وأن يحسّ ويرى أشكالًا ومَلامس مختلفة على المسطَّح ويتبيّن الاختلافات بينها.

التطوُّر العاطفيّ -الاجتماعيّ

في الحياة اليوميّة، يُطلَب إلى الأطفال التأقلم مع متطلّبات النظافة في المجتمع الذي يكبرون فيه. النشاط بألوان اليدَيْن يمنح الأطفال الصغار فرصة خوض تجربة الأنشطة "القذرة" التي تلبّي حاجتهم بالاكتفاء الحواسّيّ والتنفيس عن الدوافع العدوانيّة. لهذا الغرض، يجب تخصيص حيّز فيزيائيّ مناسب لكلّ طفل في المجموعة يمكّنه من ممارسة حركات اليد الكبيرة دون أن يضايق الطفلَ الذي يعمل إلى جانبه. أنشطة الأطفال جنبًا إلى جنب تشجّع التفاعل بينهم، وتشجّع الاهتمام بما يفعل الآخرون، بما في ذلك التقليد، والتعلُّم، وخوض تجربة مشترَكة قِوامها المتعة وفرحة الإبداع.

ومع ذلك، يجب تنفيذ نشاط ألوان الأصابع من خلال وضع حدود واضحة تتعلّق بكيفيّة استخدام الموادّ، وبعادات التنظيف والحفاظ على حدود المسطَّح الشخصيّة، وباحترام تصرُّفات الأعضاء في المجموعة. وضع الحدود ووضع قواعد النشاط يساعدان الأطفال الصغار في عمليّة اكتساب الضبط الذاتيّ.

نظرًا لأهمّيّة النشاط للنموّ العاطفيّ لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكّرة، يوصى بإجراء هذا النشاط على نحوٍ ثابت ودَوْريّ كجزء من روتين النشاط في الإطار التربويّ.

تطوُّر اللغة والتفكير

التغيُّرُ السريع في أطياف الألوان، والآثارُ التي تتركها يدا الطفل الصغير، تُمكّنه في كلّ مرّة من تركيز انتباهه على حافز جديد يتولّد أمام ناظريه على الصفحة. تعامُل الطفل مع المحفّزات الجديدة والتغيُّرات في أطياف اللون يبني فهمًا تدريجيًّا للعلاقة بين حركة معيَّنة وأثر معيَّن، ويسهم في مرونة التصوُّر، وفي خلق تمثيلات صريحة للآثار. هذه العمليّة الذهنيّة الإدراكيّة تُمكّن الطفل في مرحلة متأخّرة من تخطيط حركاته مسبقًا.

المرافَقة الكلاميّة من قِبل المربيّة أثناء النشاط، والتي ترتكز على الوساطة من أجل التركيز وإضفاء المعنى والتوسُّع، تساعد الطفل في التركيز على التغيُّرات التي تَحْدث على المسطَّح، وتساعده على فهم العلاقة بين حركات يديه والآثار الناتجة، واكتساب المفردات المتعلّقة بالنشاط في سياق الألوان، والأشكال والأطياف، وبالحواسّ التي تصاحب النشاط.

التحضير للنشاط

الموادّ: يمكن استخدام ثلاثة ألوان أساسيّة: الأصفر والأزرق والأحمر، حيث يجري إعداد معظم الأطياف منها. من الضروريّ أن يكون اللون بارزًا حتّى يلاحظ الطفل آثار تحرُّكاته على الورق، مع العلم أنّ اللون الزاهي («الفاتح») جدًّا واللون الداكن جدًّا يمنعان الطفل من رؤية الآثار.

مسطَّح العمل: يمكن تقديم مسطَّح مشترَك للأطفال للعمل مع الألوان: (1) على الطاولة مباشرة كمسطَّح عمل؛ (2) وضع نايلون وإلصاقه بالطاولة؛ (3) وضع ورقة بحجم الطاولة وتلصيقها بالطاولة أو تقديم ورقة شخصيّة لكلّ طفل. عندما يتعلّق الأمر بالورق، من الضروريّ أن يكون لديك ورق قويّ وزاهي اللون يتحمّل قوّة الفرك دون أن يتمزّق، وأن تكون آثار الحركات مرئيّة جيّدًا عليه، وينبغي أن يكون أملسَ حتّى لا يجري امتصاص الطلاء في مسامّه. حجم الورقة الشخصيّة الموصَى بها لا يقلّ عن 35 × 50 سم. يوصى أن تكون الطاولة التي يدور عليها النشاط منخفضة بما يكفي كي يتمكّن الطفل من تحريك الجزء العلويّ من جسمه بكامل الحّريّة.

الملابس: يشتمل التحضير على ملابس مناسِبة للشخص البالغ والأطفال (قميص كبير قديم؛ كيس قمامة مقصوص؛ مريول يلتفّ حول كلّ من الجزء الأماميّ والجزء الخلفيّ من الجسم). إذا لم يختبر الأطفال هذه الملابس من قبل، فمن المستحسن تكريس نشاط منفصل لهذا الأمر، كي يعتاد الأطفال على ارتدائها، والنظر إلى أنفسهم في المرآة، وما إلى ذلك. يمكن لإعداد وتنظيم الموادّ اللازمة للعمل أن يشكّل نشاطًا قائمًا بحدّ ذاته للأطفال.

تدابير التنظيف: يفضَّل الاهتمام بتوافُر تدابير تنظيف قريبة، نحو: دلو من الماء؛ قطعة قماش مبلَّلة.

دَوْر المربّية

من المهمّ أن تكون المربّية حاضرة أثناء النشاط وأن تصبّ اهتمامها المطْلَق عليه من البداية حتّى النهاية، وأن تجلس أمام الأطفال الصغار، وهو ما سيمكّنها من إجراء مشاهَدة جيّدة على كلّ واحد منهم، ومن الاستجابة والتفاعل بطريقة ملاءَمة، وسيمكّن الأطفالَ من الشعور بالثقة بإمكانيّة التواصل معها عند الحاجة. يوصَى أن تكون جميع الأغراض المساعِدة للنشاط في متناوَل يد المربّية، لتفادي الابتعاد غير الضروريّ عن طاولة العمل.

توفّر تجربة ألوان اليدين للأطفال الصغار فرصًا للتعلُّم الذاتيّ والتعلُّم من خلال وساطة شخص بالغ. الوساطة الكلاميّة وغير الكلاميّة للمربّية، تلك التي تتطرّق إلى صفات المادّة، والخطوات التي يقوم بها الطفل وتلك الصادرة عن زملائه، والخصائص الحسّيّة -العاطفيّة التي تصاحب النشاط، كلّها أمور تُثري تجربةَ الطفل الشخصيّة وتَعلُّمَه.

يُطلَب من المربّية أن تكون حسّاسة ومُراعية، في مسعاها للعثور على التوازن بين تجربةِ الأطفال وتعلُّمهم الذاتيّ اللذَيْن يوفّرهما نشاط ألوان اليدَيْن، ووساطةِ المربّية التي (الوساطة) قد تزعج تسلسل نشاط الأطفال إذا لم تَكُنْ ملاءَمةً لهم في تلك اللحظة.

مجرى النشاط

يوصَى بإقامة النشاط في مجموعة تضمّ ثلاثة أو أربعة أطفال صغار فقط. من المهمّ أن يجري تقديم الألوان للأطفال الصغار تدريجيًا: في التجارب الأولى، يخوض الأطفال تجربة العمل بلون واحد فقط تُقدّمه المربّية إلى كلّ واحد منهم. هناك اختلافات شخصيّة بين الأطفال، وبالتالي من المتوقَّع أن يفضّل بعضهم تَلقّيَ اللون على الورقة مباشرة، بينما سيطلب الآخرون أن يوضع اللون في راحة يد كلّ منهم. من المهمّ أن تستوضح المربّية مع كلّ طفل كيف يريد أن يقدَّم له اللون.

في وقت لاحق، بعد أن يكون الأطفال قد خاضوا التجربة، وتعرّفوا على نشاط استخدام الألوان اليدويّة، يمكن تقديم لون إضافيّ لهم، الأمر الذي يمكّن من متابعة مسار تمازج الألوان. في المعتاد، في بداية العمل مع أكثر من لون واحد، يكون الأطفال الصغار منشغلين في الأساس بمزج الألوان ولا يلتفتون بالضرورة إلى الآثار المختلفة التي تتولّد على الصفحة. في وقت لاحق، يزداد تنوُّع الحركات التي يؤدّيها الأطفال ومعها تنوُّع الآثار التي تبقيها.

إذا نظرنا إلى نشاط الأطفال الصغار، فسنرى أنّ كلًّا منهم يعمل على الورقة وَفْق حركاته الشخصيّة، ويفحص ويستكشف المادّة من خلال تجارب متكرّرة: يستطيع حفن الطلاء بيديه فقط، وطلاء اللون بعزم، أو ضرب راحة يده بقوّة على الورقة، أو العمل بيد واحدة أو بإصبع واحد. من المهمّ أن نمكّن الطفل من خوض تجاربه الشخصيّة بطريقته الخاصّة، ما دامت يداه تلامسان اللون (من أطراف الأصابع إلى المِرفقَيْن) وما دام لا يضايق زملاءه في النشاط. في كلّ مجموعة، قد يكون هناك طفل يكتفي بالنظر إلى أنشطة أصدقائه ويتجنّب لمْس ألوان اليدين. من المهمّ إعطاء الطفل الوقت الذي يحتاجه إلى حين بدء التجربة بمبادرته.

ما يميّز النشاط بألوان اليدين هو السيرورة الشخصيّة التي يخوضها كلّ واحد من الأطفال، والتي تنعكس في التغييرات التي تحصل على الورقة أثناء النشاط. لا تعكس الورقة على الدوام التجربةَ التي خاضها الطفل وعايشها خلال النشاط، ولهذا السبب البعض لا يعلّقون أعمال الأطفال بألوان اليدين في الصفّ. تعليق صور توثّق الأطفال أثناء النشاط يمكّن الأطفال والبالغين من تقاسُم تجربة النشاط وسَيْرورته.

انتهاء النشاط بألوان اليدَيْن

يجب إخبار الأطفال مسبقًا بأنّ نهاية النشاط قادمة. وبهذه الطريقة، تمكّنُ المربّية كلَّ طفل من الافتراق عن النشاط تدريجيًا وبالوتيرة التي تناسبه، لا دفعة واحدة. وبهذه الطريقة أيضًا، تستطيع المربّية مساعدة كلّ طفل صغير على حِدَة في عمليّة التنظيف الشخصيّة في نهاية النشاط، وتفادي الحاجة إلى مساعدة جميع الأطفال الصغار في الوقت نفسه؛ وهو موقف يمكن أن يفرض تحدّيات على الأطفال والمربّية على حدّ سواء. يمكن إشراك الأطفال، تبعًا لأعمارهم، في تنظيف مسطّحات العمل. هذا النشاط هو تجربة مُهِمّة في حدّ ذاتها، ويدفع إلى استجابة كبيرة من قِبل الأطفال، ويولّد لديهم شعورًا بالمتعة.

إضاءة على الطين والعجين

الطين هو مادّة طبيعيّة ترابيّة وصُلبة ومرنة، وتتميّز بخصائص مادّيّة غنيّة، وبالرطوبة، وبالقدرة على الالتصاق. توفّر هذه الخصائص للطفل الصغير أحاسيس ممتعة أثناء النشاط بالطين، وتساعده على التركيز في النشاط. كما هو الحال مع العجائن الأخرى، توفّر تجربة العمل مع الطين للطفل مُدخَلات حسّيّة غنيّة، وتسهم في نموّه الحركيّ. يتميّز الطين بأنّه يغيّر شكله دون أن يعود إلى شكله السابق. وبهذه الطريقة، يسهم النشاط في الطين في فهم العلاقة بين السبب والنتيجة، حيث يستطيع الطفل رؤية بصمة آثار يديه وأصابعه على المادّة غير المرنة، والتذكُّر التدريجيّ للعلاقة بين حركة معيَّنة والعلامة التي أبقاها على المادّة. في مسار التجربة المتكرّرة للعمل بالطين، عشيّة بلوغ سنّ الثالثة، يصبح نشاط الأطفال تدريجيًّا أكثر تعمُّدًا وتعقيدًا، وتصبح منتَجاته عبارة عن تمثيلات ثلاثيّة الأبعاد.

مقارَنةً بالطين، العجين هو مادّة مرنة وقابلة للتمدُّد، وبالتالي فإنّ حركات يدَيِ الطفل في المادّة تختفي بسرعة فلا يُحْسن الطفل استيعاب وتذكُّر آثار أفعاله. ومع ذلك، ونظرًا لأنّ المادّة طريّة وملمسها ممتع، فإنّ الأطفال الصغار يشعرون بمتعة كبيرة من العجن، والتمزيق، والضغط، والطَّرْق، وحتّى التذوُّق. العجين سهل التحضير (مركّباته هي الدقيق والملح والماء والزيت)، ويمكن إضافة لون يجذب العين ويحفّز الأطفال الصغار على النشاط. في الكثير من الأُطُر التربويّة، يُعتبَر النشاط مع العجين نشاطًا شائعًا كجزء من خوض تجربة العمل مع الموادّ.

مجرى النشاط مع الطين والعجين

يوصى بالبدء في تقديم الطين والعجين للأطفال الصغار الذين يبلغون من العمر نحو سنة ونصف السنة. التخطيط للنشاط يتطلّب التفكير في التوقيت الأكثر مناسَبةً خلال اليوم لتنفيذ النشاط. من المهمّ مراعاة وتيرة النشاط، مرّة واحدة على الأقلّ كلّ يوم أو كلّ يومين (اعتمادًا على تنويعة النشاطات الأخرى مع الموادّ). من الأفضل تقديم الطين أو العجين عندما يكون الأطفال شبعين ويقظين، ويحبَّذ أن يقام النشاط في مجموعة صغيرة تتكوّن من ثلاثة أطفال أو أربعة. يتراوح الوقت الموصَى به للنشاط الجماعيّ بين 20 وَ 30 دقيقة، اعتمادًا على تركيز الأطفال الصغار ومدى انتباههم، وعلى الاختلافات الشخصيّة بينهم.

يوصَى أن يحصل كلّ طفل على كُرَة من الموادّ، مباشرة على الطاولة، دون أدوات مساعِدة وسيطة، كي يتمكّن من التعرُّف على المادّة وإمكانيّات العمل معها. يجب تمكين كلّ طفل من العمل مع الموادّ بطريقته الخاصّة وبوتيرته الخاصّة، بل حتّى الاكتفاء بالمشاهَدة فقط إن أراد ذلك. تستطيع المربّية أن تعجن الموادّ بين يديها أمام عيون الأطفال بغية تشجيعهم على العمل. في بعض الأحيان، يشجِّع هذا الإجراء الطفلَ المتردّد على لمس المادّة بمبادرة منه هو، دون الضغط عليه أو الطلب منه أن يقوم بذلك.

كما هو الشأن مع أنشطة العجائن الأخرى، من المهمّ إشراك الأطفال الصغار في جمع الطين أو العجين في كرة واحدة كبيرة أو عدّة كرات كتحضير للنشاط التالي.

الچواش

نشاط «الچواش" هو نشاط معقَّد بالنسبة للطفل الصغير، وذلك لأنّه يتطلّب تنظيمًا بدنيًا، واستخدامًا لعدّة أغراض في وقت واحد: المريول، والورقة، والفرشاة، وأوعية اللون واللون نفسه. هنالك بعدٌ آخَر هو القيام بنشاط في إطار مجموعة، وهو ما يتطلّب بطبيعة الحال التعامل مع الزملاء ومراعاتهم. على العكس ممّا في نشاط ألوان اليدَيْن، يُطلب في هذا النشاط من الطفل أن يستخدم أداة وسيطة (من تلك التي يصعب غالبًا تشغيلها في الأعمار الصغيرة)، وتنفيذ سلسلة من النشاطات من أجل إنتاج علامات على الورقة باستخدام الطلاء.

يمكن للعمل مع «الچواش» أن يشكّل تجربة مُهِمّة للأطفال؛ إذ إنّ نتائج عملهم مع الألوان تأتي بنتيجة فوريّة على الورق: مسحة واحد للفرشاة تترك علامة ملحوظة على الورق، الأمر الذي يفاجئ الطفل في بعض الأحيان، ويدفعه إلى تحريك الفرشاة مرارًا وتكرارًا في المكان نفسه بالضبط. في التجارب الأولى، يستمتع الطفل الصغير في تمرير الفرشاة على الورق، في حركات لا تنمّ بالضرورة عن تخطيط أو نيّة "للرسم". في وقت لاحق، وبعد تحقيق التحكُّم بمركّبات النشاط، يستمرّ الطفل الصغير في التقدُّم من خلال عمليّة تطوير الرسم، على غرار النشاط بواسطة الطباشير الملوَّنة.

الإسهام التطوُّريّ لخوض تجربة الچواش

التطوُّر الحسّيّ - الحركيّ

على الرغم من وجود عامل وسيط في نشاط الـچـواش (الفرشاة بأنواعها)، معظم الأطفال الصغار، في المراحل المبكّرة من التجربة، لا يتخلّون عن الفحص الحسّيّ للّون من خلال اللمس والشمّ، بل حتّى التذوُّق في بعض الأحيان، وعلى هذا النحو يجمعون معلومات مُهِمّة عن خصائصه.

في المجال الحركيّ، ينغمس الأطفال خلال النشاط مع الـچـواش بالتنظُّم البدنيّ العامّ، والحركات الواسعة لذراعَي اليدين. في الغالب، في المراحل الأوّليّة من التجريب، يشارك الجسم كلّه في الحركة جنبًا إلى جنب مع حركة الفرشاة، وينشغل الطفل باللون والتحكُّم فيها. لن تظهر تمثيلات الرسم (على سبيل المثال: الخطوط والدوائر والنقاط) على المسطَّح إلّا في مراحل لاحقة، وهو ما يعكس تحكُّمًا باللون وبالحركات الدقيقة والغليظة على حدّ سواء.

التطوُّر العاطفيّ -الاجتماعيّ

يمكّن نشاط الـچـواش الطفلَ من خوض تجارب نجاح سريع؛ وذلك أنّ قليلًا من اللون، أو عملًا صغيرًا بالفرشاة، يحقّق نتائج ملموسة فوريّة. يتفاعل الأطفال أحيانًا مع هذا الأمر من خلال صيحات متحمّسة: "لقد فعلتُها"! ومع ذلك، وكما ذُكِر أعلاه، مَهَمّة الرسم في الـچـواش تضع الطفل الصغير أمام عدد من التحدّيات يشعر عندما يتغلّب عليها بالتحكُّم والكفاءة، وتعتريه أحاسيس تسهم في تطوير تصوُّره الذاتيّ الإيجابيّ. على الرغم من أنّه ثمّة حالات معيّنة تتسبّب في الإحباط وخيبة الأمل لدى المربّية (كورقة تعرّضت للتمزُّق، أو طلاء مسكوب -على سبيل المثال)، فإنّها تشكّل بالنسبة للطفل تجارب في غاية الأهمّيّة للتعلُّم حول نفسه وحول العالم.

وكسِواه من الأنشطة مع الموادّ الأخرى، يوفّر النشاط مع الـچـواش تعلُّمًا للقواعد والحدود الخاصّة به. عند الإعداد للنشاط، من المهمّ مراعاة الخصائص التنمويّة للفئة العمْريّة وتخصيص مساحة كبيرة لكلّ طفل صغير ولأدوات التلوين الشخصيّة، إذ إنّ أمرًا كهذا يَحُول دون حصول حالات مواجَهة بين الأطفال الصغار. يوفّر النشاط في مجموعة الزملاء فرصة للتعلُّم الاجتماعيّ وتجربة الاستمتاع المشترَك، بدعم من مربّية تكون حاضرة ومشارِكة بطريقة ملائمة.

تطوُّر اللغة والتفكير

الثروة اللُّغويّة: يوفّر نشاط الـچـواش فرصة الإلمام بأسماء الأغراض المشارِكة في النشاط (على سبيل المثال: الفرشاة؛ الـچـواش؛ وعاء الألوان)، بالإضافة إلى أسماء الأفعال /الأعمال (تغميس؛ خلط؛ تجفيف؛ تنقيط)، وأسماء الألوان. كلّ هذه توسّع مفردات الأطفال الصغار وتثري لغتهم.

حلّ المشكلات: في نشاط الـچـواش، تنشأ مواقف تضع أمام الطفل تحدّيات إدراكيّة وذهنيّة. على سبيل المثال: الكمّيّة الكبيرة من المادّة التي توضَع في موضع واحد وتتسبّب في إحداث ثقب في الورقة تُشكِّلُ تعلُّمًا ملموسًا بشأن السبب والنتيجة. يُعَدّ استخدام الفرشاة من قِبَل الأطفال أمرًا صعبًا، ويضعهم أمام تحدّيات مختلفة. على سبيل المثال: "ماذا يحدث عندما ينفد الطلاء على الفرشاة؟"؛ "ماذا يحدث عندما يقطر الطلاء على طول الطريق حتّى أصل بالفرشاة على الورق؟"؛ "كيف أزيل من الورقة بقعة طلاء لا أريدها، أو لم أكن أقصد أن تكون هناك؟".

الذاكرة والتخطيط: يتطلّب مسار النشاط في الچـواش تذكُّرَ وتخطيطَ سلسلة من الإجراءات على التوالي وتنفيذها؛ بدءًا من الإمساك بالفرشاة، مرورًا بغمسها والإمساك بوعاء الطلاء، وصولًا إلى وضع الورقة كي تجفّ في نهاية النشاط. تشغل المربّية دَوْرًا مهمًّا في مساعدة الأطفال في هذه العمليّة المعقّدة، سواء أكان ذاك في إيجاد الحلول والتعلُّم من خلال التجريب والإخفاق، أَم من خلال الوساطة لتنظيم السلوك وتوفير الشعور بالكفاءة، إلى جانب إضفاء المعنى والتوسُّع عند الضرورة.

سلوكيّات شائعة

التعرُّف والفحص: في الأنشطة مع ألوان الچـواش -كما في سائر النشاطات مع الموادّ- يميل الأطفال في التجارب الأولى إلى فحص الأغراض التي تتكوّن منها التجربة، وذلك باستخدام جميع الحواسّ. على سبيل المثال، يتعامل بعض الأطفال مع ألوان الچـواش وكأنّها ألوان أصابع، ويختبرون المادّة مباشرة عن طريق لمسها بالإصبع أو دهنها على راحة اليدين والورق، ويقوم آخرون بفحص الفرشاة (وهي ما زالت جافّة)، على وجوههم وأجسادهم، والبعض سيركّزون على تأثير عملهم على الفرشاة وعلى الورقة: ماذا يحدث عندما يجري الضغط عليها بقوّة وهي ما زالت جافّة؟ ماذا يحدث عند تحريك الفرشاة ببطء أو بسرعة، بالألوان أو بدونها؟

يتحقّق الأطفال الصغار أيضًا من العلاقة بين الوعاء والطلاء والفرشاة: يحرّكون الفرشاة داخل وعاء الطلاء مثلما يحرّكون ملعقة في كوب، أو يُدخِلون الفرشاة ويخرجونها من الوعاء مرّة تلو المرّة. تنقيط الطلاء هو كذلك يثير اهتمام الأطفال؛ فهُمْ يغمسون الفرشاة مرارًا وتكرارًا ويتتبّعون القطرات التي تخرج منها في الوعاء وعلى الورق وعلى الطاولة. عندما يجري وضع حمّالة للأوعية مع فتحات أمامهم، سيقوم بعض الأطفال بإخراج أوعية الطلاء من الفتحات المختلفة وبإدخالها.

طريقة تشغيل اليدَيْن: في المراحل المبكّرة من الدهان بالچـواش، تكون حركات اليد متكرّرة في الغالب، وواسعة جدًّا وتهدف إلى نقل الفرشاة، وخوض تجربة طلي الطلاء على مسطَّح الورق. على العكس من عمليّة الرسم، سيكون من الصعب عند الطلاء باستخدام الچـواش ملاحَظةُ خربشات الطفل على الورقة، إذ يتلخّص الناتج في الغالب في بقعة طلاء كبيرة على الورقة.

على غرار الرسم، وعلى العكس من العجائن، يتطلّب نشاط الچـواش من الطفل تنشيطَ كلّ واحدة من اليدَيْن بطريقة مختلفة ومن خلال تنسيق معيَّن للحركات. أثناء هذه العمليّة، تمسك إحدى اليدَيْن بالفرشاة وتكون اليد الأخرى منشغلة بحَمْل الورق أو وعاء الطلاء.

ردود فعل متفرّدة على المحفّز: في المراحل المبكّرة من تجربة الچـواش، لا يكون الطفل قد بلغ مرحلة الإدراك أنّ عليه إعادة غمس الفرشاة في الطلاء لإنتاج بقعة على الورق. لذا، سنرى أطفالًا صغارًا يستمرّون في تمرير الفرشاة الخالية من الطلاء مرارًا وتكرارًا على الورق، معتقدين أنّ الفرشاة هي مَصْدر اللون. في وقت لاحق، ومن خلال عمليّة التجريب والخطأ، يتعلّم الطفل أنّ عليه غمس الفرشاة مجدَّدًا كي يُنتِج بقعة على الورقة.

هنالك سلوك شائع آخر لدى الأطفال الصغار في تجربتهم الأوّليّة مع دهانات الچـواش ينبع من فكرة أنّه يتعيّن عليهم إنهاء اللون في الحاوية (على غرار "عليك إنهاء كلّ الطعام"). في الغالب، يرفض بعض الأطفال الافتراق عن النشاط ما دام هنالك طلاء في الوعاء، وينهونه بعدما يستخدمون المادّة بأكملها.

السلوكيّات الاجتماعيّة: كما هو الحال في النشاط مع الموادّ الأخرى، السلوك الاجتماعيّ المميِّز للنشاط مع الچـواش هو التقليد، الذي يُعتبر وسيلة مُهِمّة للتعلُّم الاجتماعيّ في مرحلة الطفولة المبكّرة، وبالتالي فهو سلوك شائع في الأطر التربويّة التي تضمّ رُضّعًا وأطفالًا صغارًا. على سبيل المثال، في بعض الأحيان سنرى موقفًا ينسكب فيه الطلاء من أحد أوعية الأطفال الصغار على نحوٍ عشوائيّ، وسيحاول الزملاء بدافع الفضول أن يقلّدوا "الحدث" الذي حصل أمام أعينهم وسكب الطلاء من أوعيتهم، وهو إجراء يفرض التحدّيات على المربّية غالبًا.

في دهانات الچـواش، كما هو الحال في الرسم، يميل الأطفال الصغار إلى الانجرار إلى الصراعات عندما يجري تقديم الطلاء في وعاء مركزيّ، لأنّ كلّ واحد منهم يطلب الوعاء لنفسه، ولذا يوصَى بتقديم الطلاء في وعاء شخصيّ لكلّ طفل على حِدَة. تقديم وعاء طلاء شخصيّ غير شفّاف لكلّ واحد من الأطفال قد يثير فضولهم، وسيرغبون في التحقُّق ممّا

إذا كان اللون في وعاء الزميل هو نفس ما في وعائهم، ويفعلون ذلك في المعتاد عن طريق غمس الفرشاة في وعاء طفل آخَر. هنالك سلوك مميِّز آخَر هو التبادل التلقائيّ للأوعية بين الأطفال.

فروق شخصيّة بين الأطفال

التنظُّم: هنالك فروق شخصيّة بين الأطفال في مستوى النضج والتنظُّم الحركيّ البدنيّ استعدادًا للنشاط وخلاله. نظرًا لتعقيد النشاط، وبسبب صغر سنّ الأطفال، والاختلافات بينهم، ستستغرق عمليّة تنظُّم بعض الأطفال لنشاط الـچـواش وقتًا أطول، وستكون العمليّة أبسط بالنسبة لآخَرين.

الإمساك بالفرشاة: يمسك الأطفال الفرشاة بطرق مختلفة؛ فبعضهم يمسكونها كما يمسكون قلم رصاص، ويمسكها آخرون بكامل كفّ اليد، بالقبض، ويمسكون مقبض الفرشاة في نقاط ارتفاع مختلفة.

التعامل مع الحيّز: يختلف الأطفال في موقفهم تجاه المساحة الفارغة من الورقة. حتّى عند وضع ورقة عريضة أمامهم، يركّز بعض الأطفال بانتظام على وسط الورقة فقط، بينما يركّز آخرون على حوافها، ويحدّد بعض الأطفال لأنفسهم هدف تغطية السطح بأكمله بالطلاء، ويتقيّد البعض الآخر بمنطقة محدَّدة.

ردود الفعل على المواقف الصعبة: أحد التحدّيات الشائعة بالنسبة للأطفال الصغار عند العمل مع الـچـواش هو ما يَحْدث عندما ينفد الطلاء في الفرشاة، في المرحلة التي ما يزالون فيها لا يفهمون ضرورة العودة إلى غمس الفرشاة في الطلاء. عند ذاك، سيضرب بعضهم الفرشاة على الورق من أجل استخلاص المزيد من الألوان منها، وسيلجأ بعضهم إلى المربّية للحصول على المساعدة، ومنهم مَن سينهض ويغادر الطاولة لأنّ المعادلة بالنسبة لهم هي التالية: "لقد نفد الطلاء من الفرشاة، إذًا فقد انتهى النشاط".

الأدوات والموادّ

الألوان: يوصى باستخدام دهانات الـچـواش غير السامّة، والبدء بتقديم كمّيّة صغيرة من لون واحد، وتنويع التجربة على مدار العام بإضافة لون أو لونين مع تقديم فرشاة لكلّ لون. هنالك تنوُّع آخَر محتمَل هو التعامل مع خلط الألوان أثناء النشاط.

الفُرَش: يوصَى بتوفير فرشاة سميكة بمقبض قصير لتسهيل إمساكها من قِبل الطفل. تحتوي الفُرَش الأكثر انتشارًا في السوق على مقبض شديد الطول يجعل من الصعب على الأطفال الصغار تشغيلها، ولذا في الإمكان نشرُ مقابض الفُرَش الطويلة على ارتفاع 12 سم وتنعيمها. في ما يخصّ مَن هم أكبر سنًّا، واعتمادًا على تطوُّر الأطفال، يمكن تنويع أدوات التلوين واستخدام مختلف أنواع الفُرَش والخيوط والإسفنج والعيادات والأغصان، وأيّ أداة وسيطة أخرى.

أوعية التقديم: يُنصح بتقديم الطلاء في وعاء ذي فتحة واسعة وارتفاع منخفض، حتّى يتمكّن الطفل من توجيه الفرشاة إلى داخله بسهولة نسبيّة. يفضَّل كذلك أن تكون قاعدة الوعاء عريضة كي لا ينقلب وينسكب الطلاء منه.

مسطَّحات التلوين: أوراق سميكة وكبيرة نسبيًّا.

موقع مسطَّحات التلوين: على طاولة أو على الأرض. من باب التنويع، يمكن وضع پـريستولات كبيرة للتلوين المشترَك.

حامل لوح الرسم: حامل لوح الرسم الذي يكون عادة في رياض الأطفال للبالغين غير ملائم للأطفال الصغار، وذلك بسبب ارتفاعه والوضع العموديّ الذي يُنصَب فيه، وهو ما يؤدّي إلى تدفُّق اللون نحو الأسفل.

الدبق

نشاط التدبيق بالنسبة للأطفال الصغار شديد التعقيد، من الناحية الحسّيّة أو الحركيّة أو الذهنيّة -الإدراكيّة. على العكس من العجائن، التعامل مع الدبق يفرض تحدّيات أكبر بسبب خصائصه الفريدة: عند تطبيقه على الصفحة بمساعدة اليدَيْن، يميل إلى الجفاف على الجلد ويخلق إحساسًا غير لطيف عند بعض الأطفال. فضلًا عن ذلك، يصبح الدبق بعد تطبيقه على الصفحة شفّافًا، ويختفي عن العين لأنّه زاهي اللون. في تجارب الأطفال الصغار الأولى مع الدبق، ينصبّ التركيز على الدبق نفسه كمادّة: يلمسه الطفل، ويفحصه، ويشمّه، ويتذوّقه أحيانًا ويدهنه على نفسه. لذا، من المهمّ أن يَجري تمكين الأطفال الصغار من خوض تجربة التعرُّف على تجربة الدبق كمادّة، قبل عرض استخدامه كوسيلة وسيطة. بعد التعرُّف على الدبق نفسه، وعندما يجري تقديم تجربة في نشاط التدبيق، يواجه العديد من الأطفال الصغار صعوبة في فهم جوهر العمليّة نفسها ("ماذا حصل لقطعة القُماش التي وضعتُها على الورق المدهون بهذه المادّة الشفّافة؟")، إلى جانب الحاجة إلى فهم تسلسل الإجراءات والسيرورات التي تشملها هذه التجربة (أوّلًا يجب تطبيق الدبق على الورق، أثناء الإمساك بالورقة، ثمّ وضع قطع القُماشة على الورق كي تلتصق بها).

الإسهام التطويريّ لخوض تجربة الدبق

التطوُّر الحسّيّ -الحركيّ

يشغل حسّ اللمس دَوْرًا مركزيًّا في نشاط التلصيق؛ فمن أجل التعرُّف على خصائص الدبق واكتساب مفهوم "الالتصاق"، تستدعي الحاجة لَمْسَ المادّة مباشرة والتعرُّفَ على إحساس الالتصاق على سطح الجلد (وكذلك هنالك حاجة إلى اللمس لاكتساب مفهومَي "الطريّ" وَ "الصُّلب"، ومن الضروريّ التذوُّق من أجل اكتساب مفهومَي "المرّ" وَ "الحلو").

خوض تجربة التدبيق يتطلّب في الأساس نشاطًا حركيًّا دقيقًا، ولا سيّما أنّ عمليّة الإمساك بالأصابع تشبه الإمساك بواسطة «الكمّاشة». هذا الفعل مطلوب في كلّ مراحل النشاط: عند تناول قِطع للتلصيق، وعند القيام بعمليّة التدهين، وعند القيام بالتقشير.

التطوُّر العاطفيّ -الاجتماعيّ

النشاطُ المعقَّد مع الدبق، والخصائصُ الفريدة للمادّة، تفرض غالبًا تحدّيات على الأطفال الصغار، وهو ما قد يولّد مشاعر الإحباط. التغلُّب على الصعوبات بدعم المربّية، من خلال توسُّطها في تنظيم السلوك وتوفير شعور بالكفاءة مصحوب بتفسير، من شأنه أن يسهم في شعور الطفل "أستطيع" وَ "يجدر بي أن أعمل". تسهم هذه المشاعر في تطوير التصوُّر الذاتيّ الإيجابيّ لدى الطفل، وتُشجّعه على مواصلة العمل.

تطوُّر اللغة والتفكير

من أجل تنفيذ عمليّة التدبيق، يُطلَب إلى الطفل تنشيط آليّات ذهنيّة -إدراكيّة تشمل -في ما تشمل-الذاكرة والانتباه والوظائف التنفيذيّة والتخطيط وحلّ المشكلات. ابتغاءَ النجاح في عمليّة التدبيق، على الطفل أن ينقل في ذهنه سلسلة من الإجراءات المطلوبة لأداء المَهَمّة. في وقت لاحق، عليه أن يتذكّرها وينقلها للتنفيذ وَفْق ترتيب معيَّن. على سبيل المثال: إذا وضع قطعة الورق أوّلًا ومن ثَمّ وضع الدبق، فإنّ تسلسل الإجراءات هذا لن يوصله إلى النتيجة المرجوّة. عند استخدام أداة تدبيق أخرى غير الإصبع، ينضمّ عامل آخر إلى سلسلة الإجراءات المخطَّطة: "عليّ أن أغمس العود في الدبق، وأن أدهن الورقة به، وأن أعيد العود في نهاية العمليّة إلى مكانه، بحيث تكون يدي حرّة لتدبيق الغرض". يوفّر فعل التدبيق إمكانيّة تعلُّم علاقات السبب والنتيجة؛ على سبيل المثال: "عندما وضعت الدبق، لاحظت أنّني إذا وضعت قطعة قُماش عليه وحرّكتها على الفور فستتحرّك، ولكن إذا لم أقم بتحريكها مباشرةً بعد عمليّة التدبيق، فستبقى في مكانها، حتّى لو حاولت تحريكها». فعل التدبيق، لكونه معقّدًا، يثير أيضًا مواقف تتطلّب حلًّا؛ على سبيل المثال: "الكثير من الغراء على يدي يتسبّب في التصاق الكثير من قِطع الورق بيدي. ماذا أفعل؟".

مرافَقة نشاط التدبيق بوساطة المربّية تثري مفردات ومفاهيم الطفل، من خلال إضفاء معنى على الأفعال التي يقوم بها أثناء الانشغال بالدبق (التقشير؛ التدبيق؛ التوزيع)، وكذلك للأحاسيس التي يثيرها لمس الدبق، ولوصف الدبق نفسه (لزج؛ جافّ؛ رطب)، وللشكل الذي يظهر فيه الغراء، وما إلى ذلك، وكلّ هذا يأتي مصحوبًا بالتوسُّع عند الحاجة. نظرًا لأنّ نشاط استخدام الدبق يفرض التحدّيات على الأطفال، تشغل المربّية دَوْرًا مهمًّا في مساعدة الأطفال الصغار على فَهْم كيفيّة تنفيذ العمليّات المطلوبة في النشاط، ويجري ذلك من خلال التوسُّط في تنظيم السلوك وضبطه (قبل؛ بعد؛ الضغط بشدّة؛ ضعيف؛ الانتظار حتّى يجفّ).

سلوكيّات شائعة

التعرُّف والفحص: التجربة الأوّليّة لنشاط التدبيق هي، كما ذكرنا، في الأساس سلسلة من عمليّات الفحص الموجَّهة إلى الغراء نفسه. يشعر الأطفال بالصفة الدبقيّة للمادّة على الفور تقريبًا، وعادة يبدأون في فحصها عن طريق لمسها بأصابعهم وأيديهم كوسيلة لخوض تجربة الإحساس.

في معظم الحالات، يحاول الأطفال التخلُّص من تدبُّق الأصابع. هنالك إجراء شائع جدًّا لهذا الغرض هو "الانشغال" بتقشير الدبق عن الأصابع، وفي الإمكان رؤية الأطفال يركّزون على هذا العمل على نحوٍ بارز.

تَحْدث عمليّة اكتساب فَهْم للعلاقة بين الدبق والغرض الذي يجري تدبيقه من خلال تجربة الطفل الذاتيّة، أو مشاهَدة زميل، أو بعد شرح من قِبل المربّية. ربّما نشاهد أيضًا المرحلة التي يضع فيها الأطفال الصغار القِطَع التي تُقدَّم لهم على مسطَّح خالٍ من الدبق ويقومون بطَرْقها أو الضغط عليها بقوّة، ظنًّا منهم أنّ هذه القطعة ستلتصق وتبقى على الورق بدون استخدام الدبق؛ وذلك أنّهم لا زالوا غير مدركين لضرورة المادّة كوسيط في عمليّة التدبيق. سوف يكتشفون نتائج أفعالهم في المرحلة التي يرفعون فيها المسطَّح وسيسقط كلّ شيء وضعوه عليه. في فترات متقاربة، نرى بعض الأطفال يقومون بتدهين دبق على القطعة التي قاموا بتدبيقها قبل ذلك، وقد يواصلون هذا العمل فيبنون كومة من خلال إضافة قطعة فوق أخرى.

التقشير يشكّل جزءًا مهمًّا في اكتشاف خصائص الموادّ أو «خلع» القِطَع التي جرى تدبيقها. في بعض الأحيان، تَعتبر المربّية أنّ هذه الإجراءات هي بمثابة "تخريب" للمنتَج، وتجد صعوبة في تقبُّلها، وقد يكون ردّ فعلها الاستغراب، أو الأسف على «الخسارة». من المهمّ أن نتذكّر أنّ جميع الإجراءات والاكتشافات التي توصف بأنّها تَعَرُّف وفحصٌ تشكّل سلاسلَ مهمّة جدًّا في فهم سيرورات تبيان السبب والنتيجة، وبالتالي يوصَى بالسماح للطفل أن يقوم بهذه التجارب كما يرتئي.

تنظُّم الطفل خلال النشاط: نشاط التدبيق معقَّد ويتطلّب من الطفل تنظيم نفسه جسديًّا واستخدام يديه، مع مراعاة العديد من العوامل التي تشارك في العمل (الدبق؛ مسطَّح الدبق؛ الأغراض المُعَدّة للتدبيق). خصائص الدبق، وكثرة العوامل التي يجب التعامل معها خلال نشاط التدبيق، قد تولِّدُ شعورًا بالارتباك لدى الطفل: "يداي مليئتان بالدبق، وأريد أن آخذ قطعة واحدة من الورق، وإذا بعدّة قطع تأتي إليّ دُفعة واحدة"؛ "أضع قطعة قُماش ثمّ أكتشف أنّني لم أَضَع الدبق بعد"؛ "آخذ كمّيّة كبيرة من حبّات الأرزّ، فيسقط معظمها في الطريق، قبل أن تصل إلى الورقة."

فروق شخصيّة بين الأطفال

الحسّاسيّة الحسّيّة: في التجارب المبكّرة، يمكن تشخيص فروق بين الأطفال من حيث التعاملُ مع المادّة الدبقة، والاستعدادُ للمسها، ومظاهرُ النفور منها. من هنا، سيلمس بعض الأطفال الدبق بأطراف أصابعهم، وسيَدْهن غيرهم الدبق وكأنّه عجينة. وترجع هذه الفروق إلى الاختلافات في الحسّاسيّة الحسّيّة، وَ/أو تعكس معايير التثقيف على النظافة التي تميّز بيئة الطفل (على غرار الموضوع الذي جرى التوسُّع بشأنه في قسم العجائن).

التعامل مع الحيّز: كما هو الحال في الرسم والتلوين بالـچـواش، هنالك اختلافات ملحوظة في الطريقة التي يستغلّ بها الأطفال حيّز المسطَّح الذي يقدَّم لهم. قد تُرصَد حالات انتشار واسع على المسطَّح بأكمله، وحالات أخرى يجري فيها التركيز على نقطة واحدة معيَّنة.

مستوى الانخراط في النشاط: يختلف الأطفال الصغار في ما بينهم من حيث مستوى تركيزهم وانتباههم خلال تنفيذ النشاط، ومن حيث درجة تركيزهم في النشاط نفسه. بعض الأطفال سيهتمّون أكثر بعلاقتهم مع المربّية أثناء النشاط، أو بمراقبة تصرُّفات الأطفال الآخرين.

طريقة تنفيذ عمليّة التدبيق: يختلف الأطفال الصغار في طريقة توجيه طاقاتهم إلى المكوِّنات المختلفة للنشاط: سيركّز البعض على فعل تدهين الدبق، وسيركّز البعض الآخر على اختيار ألوان الأوراق التي سيجري تدبيقها، وسيكون هناك من سيختار التركيز على الحيّز بأكمله، والتدبيق على المسطَّح بأكمله، ويختار آخرون بذل طاقتهم في تدبيق كلّ الأغراض التي بحوزتهم. كما ذكرنا سالفًا، من المهمّ أن نسمح للأطفال الصغار بالعمل وَفْق طريقتهم وخياراتهم، ولا يُتوقّع منهم تنفيذ أعمال تدبيق دقيقة وَ "نظيفة" (أي يجري فيها وضع الدبق في الأماكن الضروريّة فقط).

مبادئ توجيهيّة في اختيار موادّ لنشاط التدبيق

السلامة: نظرًا لأنّ الأطفال الصغار يميلون إلى وضع الأغراض والموادّ في أفواههم كوسيلة لفحص العالَم واستكشافه، يجب الامتناع عن تقديم موادّ تدبيق سامّة، أو صغيرة جدًّا، من تلك التي قد يضعها الأطفال في أنوفهم أو يقومون بابتلاعها. أثناء النشاط، على المربّية مراقَبة الأطفال طَوال الوقت.

سهولة الاستخدام: لتجنُّب حصول مواقف محبطة لدى الأطفال الصغار الذين يواجهون مَهَمّة معقَّدة مثل التدبيق، يجب السماح لهم بتجريب الموادّ التي تمكِّنُ من التدبيق على نحوٍ سهل وسريع نسبيًّا.

تنويع النشاط: كما أشرنا في ما يخصّ أنشطة مع موادّ أخرى، الحاجة إلى التنويع في أنشطة التدبيق مُهِمّة هي كذلك في سبيل الحفاظ على مستوًى عالٍ من الاهتمام والفضول، إلى جانب إثراء التجارب الحسّيّة.

موادّ مفضَّلة لنشاط التدبيق

أنواع الدبق: يوصَى باستخدام الدبق المطبوخ على أساس الدقيق والماء، كدبق أوّل للفئات العمْريّة التي لا تزال بحاجة إلى فحصه عن طريق التذوُّق (انظروا طريقة تحضيره أدناه)، ودبق اللوز، والدبق البلاستيكيّ.

موادّ مُعَدّة للتدبيق: قِطَع من الورق الملوَّن؛ بقايا أقمشة؛ ورق «كريـپ» (مجعّد)؛ خيوط من صوف وحبال قصيرة؛ موادّ مختلفة (رمل؛ رقائق ورقيّة؛ نُشارة خشب بقطع سميكة)؛ موادّ طبيعيّة (قشور أشجار؛ أوراق شجر)؛ بقايا من ورشات عمل؛ موادّ ناعمة مُعَدّة لملء الوسائد.

أدوات التدبيق: على نحوِ ما ذكرنا، يوصَى في التجربة الأولى بالسماح للأطفال الصغار أن يستخدموا الدبق مباشرة، وذلك باستخدام أصابعهم وعدم استخدام أداة وسيطة. في وقت لاحق، يمكن تقديم الدبق لكلّ طفل في صحن شخصيّ واستخدام عيدان المثلّجات، وفُرَش الغراء.

الأسطح المُعَدّة للتدبيق: ورق مقوًّى وألواح كرتون -بأحجام وألوان وأشكال مختلفة، مقطوعة بطريقة جميلة ونظيفة.

موقع النشاط: يستطيع الأطفال القيام بنشاط التدبيق جالسين أو واقفين إلى جانب الطاولة. يمكن توفير الفرصة للعمل الجماعيّ على ورقة كبيرة كتنويع للتجربة الاجتماعيّة.

طريقة تحضير الدبق المطبوخ على أساس الدقيق والماء

موادّ

كوبان اثنان (2) من الدقيق.

كوبان اثنان (2) من الماء البارد.

ثلاثة (3) أكواب من الماء المغليّ.

طريقة التحضير

نخلط الدقيق بالماء البارد.

نضيف الماء المغليّ.

نغليهما مع تحريك متواصل.

نرفع عن النار ونخفق حتّى تذوب جميع الكتل.

نضع العجينة وهي دافئة في مرطبانات.

نحفظها في الثلّاجة.

الفصل الثاني عشر: العلاقة بين المنزل والإطار التربويّ

مقدّمة

منذ سنوات السبعين، شهدت تزايدًا متواصلًا أعدادُ الرُّضّع والأطفال الصغار الذين يقضون ساعات طويلة كلّ يوم في أُطُر جماعيّة خارج المنزل. التغيُّرات في الترتيبات الاجتماعيّة في العالم الغربيّ أثارت حاجة العديد من الأهالي إلى هذا النوع، كشريكة نشطة في رعاية وتربية الأطفال الصغار منذ مرحلة الرضاعة. في العقود الأخيرة، تطوَّرَ فرع واسع من الأبحاث يتناول فحص تأثير مكوث الرُّضّع والأطفال الصغار بعيدًا عن المنزل على تطوُّرهم، وعلى النحو الذي قد تؤثّر فيه خصائص الرعاية والتربية المختلفة في هذه الأُطُر على التطوُّر. مكوث الأطفال لفترات طويلة في أُطُر خارج المنزل يخلق علاقاتٍ متبادلةً مُهِمّة بين الأهل والطاقم التربويّ، وتقسيمًا ديناميًّا للأدوار بينهم. من منظور بنيويّ إيكولوجيّ (Bronfenbrenner, 1979)، تستوجب هذه العلاقات فحصًا معمَّقًا لتأثير الروابط بين هذه الأنظمة الفرعيّة (البيت-الإطار التربويّ) في بيئة الرُّضّع والأطفال الصغار على نموّهم وتطوُّرهم.

اختيار إطار خارج المنزل من قِبل الأهل

العائلات التي يختار فيها كلا الوالدَيْن العودة إلى العمل بعد إنجاب طفل تواجه ضرورة اختيار نوع الإطار البديل للطفل. الأهل الذين يختارون إطارًا جماعيًّا لأطفالهم يقومون بذلك لأسباب تقنيّة واقتصاديّة، وعلى أساس التصوُّر أنّ المكوث بصحبة الأطفال قد يسهم في تطوُّر طفلهم. إلى جانب هذا الاعتقاد، هنالك أمّهات أشرن، ردًّا على أسئلة الباحثين، إلى خشيتهنّ من عدم قدرتهنّ على تلبية الاحتياجات الذهنيّة-الإدراكيّة لأطفالهنّ. ومع ذلك، يشعر العديد من الأهالي بأنّهم يفتقرون إلى المعرفة التي من شأنها أن ترشدهم في عمليّة اتّخاذ القرار التي تنطوي على الكثير من التخبُّط بشأن نوع الإطار الذي يناسب تصوُّراتهم التربويّة والثقافيّة، واحتياجاتهم العائليّة.

اختيار إطار التربية والرعاية خارج المنزل يعني بالنسبة لأهل الطفل انتقالًا من الوالديّة الشاملة إلى الوالديّة المتقاسِمة، في مرحلة مبكّرة من والديّتهم. التخلّي عن وقت الوالديّة الشامل يخلق لدى الأهل تجربة والديّة تتمثّل في "جوع" مستمرّ إلى الطفل. تنضاف إلى ذلك تغيُّرات اجتماعيّة، مثل إضعاف العائلة الموسّعة كدائرة دعم، وتراجع في مناعة وتماسك المجتمعات المحلّيّة التي تبني فيها الأزواج الشابّة أُسَرها النوويّة. تُضعِف هذه التغييرات النقل بين الأجيال الذي اعتُبِر آليّة منظِّمة ومطمئِنة وموجِّهة للأهل. هذا الواقع يُبقي الوالد/ة مع شعور بالاغتراب والعزلة، وأكثر عرضة لحالات الغموض والقلق، وفي حالة من البحث المتواصل عن بدائل كعامل توجيهيّ في اختيار إطار خارج المنزل (פלוטניק، 2007). على خلفيّة الارتباك القائم، إلى جانب تعدُّد الموديلات التربويّة، تصبح عمليّة صنع القرار صعبة أكثر فأكثر.

تشير العديد من الأمّهات اللواتي اخترن لطفلهنّ الرعاية خارج المنزل (لدى مربّية، أو لدى إحدى قريبات العائلة، أو لدى إطار جماعيّ) أنّهنّ يفضّلن أن يَبقَيْن في المنزل ويرعَيْنه بأنفسهنّ، أو أن يَعُدْن إلى العمل بوظيفة جزئيّة. حتّى بين الراغبات بإطار خارج المنزل، تفضّل عديدات ترتيبًا مختلفًا عن الترتيب الذي اخترنه بالفعل، وذلك نتيجة لنظام القيود التي يُضطرّ الأهالي في البلاد إلى العمل ضمنها، وكذلك بسبب شُحّ تنوُّع الترتيبات الرعائيّة ذات الجودة العالية المتاحة أمام الأهل والتي تتوافق مع قدراتهم الماليّة. ما يعنيه الأمر هو أنّ العديد من الأهالي الذين اختاروا لطفلهم إطارًا جماعيًّا ينتابهم شعور متضارب تجاه هذا الاختيار، يصاحبه شعور بوجوب تقديم تنازلات في ما يتعلّق بالإطار الرعائيّ الذي يعهدون إليه طفلهم، وهو ما يجبي منهم ثمنًا سيكولوجيًّا باهظًا. ويترافق ذلك مع تصوُّر كان سائدًا في الماضي وما زال بعض الأهالي متأثّرين به، ملخَّصُه أنّ مراكز الرعاية النهاريّة العامّة تهدف إلى تقديم الخدمات لفئات المجتمع المسحوقة، وأنّ جودتها متدنّية. اليوم، أصبحت الرعاية النهاريّة خدمة شائعة ومقبولة، ولكن لا يزال هناك أهالٍ يتأثّرون بهذا التصوُّر الاجتماعيّ السلبيّ.

إضافة إلى هذا، الارتباكُ ونقصُ المعرفة، اللذان يشعر بهما الأهالي عند توجُّههم للبحث عن إطار مناسب لأطفالهم، يرافقانهم حتّى بعد اتّخاذ القرار واختيار إطار التربية والرعاية. يشير بعض الأهالي أنّ جودة العلاقة بين المربّية وطفلهم هي عنصر حاسم بالنسبة لهم في تحديد ما إذا كان الإطار جيّدًا، ومع ذلك يفتقر الأهل إلى معلومات عمّا يحصل خلال اليوم في الإطار بسبب قِصر الفترات الزمنيّة التي يُمضونها فيه. هذه الفترات القصيرة لا تمكّنهم من إجراء مشاهَدة على جودة العلاقة بين المربّية وطفلهم وتقييمها، ولا تمكّنهم من الاطّلاع على تنويعة التجارب التي يخوضها ابنهم خلال النهار. يرى الخبراء أيضًا أنّ العلاقة الآمنة بين الطفل ومقدّمي الرعاية تشكّلُ مركّبًا أساسيًا يؤثّر على تطوُّر الطفل اجتماعيًا وعاطفيًا.

حدّدت الأدبيّات البحثيّة عددًا من الشروط الأساسيّة التي تشكّل بنْية تحتيّة تمكّنُ من تطوير علاقات مُراعية وآمنة بين المربّيات والرُّضّع والأطفال الصغار، وتدعمها. تلك الشروط هي: طاقم تربويّ ثابت ومستقرّ؛ تحصيل علميّ وتأهيل مهنيّ يحصل عليه الطاقم؛ عدد قليل من الأطفال في المجموعة؛ نسبة عدديّة ملائمة بين الأطفال والمربّيات؛ حيّز فيزيائيّ ملاءَم (آمِن ومنظّم ومجهَّز تجهيزًا جيّدًا). وجدت إحدى الدراسات (Shpancer et al., 2002) أنّ الأهالي ليسوا مدركين بالضرورة للعلاقة بين هذه الشروطِ الأساسيّة وتحقُّقِ علاقات مُراعية وآمنة بين المربّية والأطفال، فتراهم غالبًا يهتمّون بتلقّي معلومات حول مؤشّرات أخرى: الترخيص والإشراف على الإطار، والمعدّات المناسِبة، ونظافة المكان، ونوعيّة الطعام المقدَّم للأطفال. الفجوة بين المجالات التي أكّد عليها الخبراء وتلك التي أَبلَغَ الأهل أنّها أساسيّة بالنسبة لهم تُبرِز الحاجةَ إلى توفير التوجيه المهنيّ للأهل في ما يتعلّق بالشروط الأساسيّة اللازمة لتعزيز رفاهة الأطفال العاطفيّة، والنهوض بتطوُّر الرُّضّع والأطفال الصغار الذين يمكثون في إطار خارج المنزل.

زِدْ على هذا أنّ المربّيات، اللواتي يتولّيْن المسؤوليّة عن الأطفال الصغار في أُطُر التربية والرعاية، يحملن هنّ كذلك آراء وتصوُّرات حول الطريقة اللائقة لتربية الأطفال-بوصفهنّ أمّهات هنّ أنفسهنّ، وبوصفهنّ جزءًا من الخطاب الاجتماعيّ حول هذه القضيّة، وبعضهنّ يعتقدن، سرًّا أو علانيَة، أنّ على الأمّهات أن يبقين في المنزل مع أطفالهنّ، وأنّ المنزل هو أفضل مكان لرعاية الأطفال الصغار. قرابة نصف مديرات حضانات الرعاية النهاريّة والمربّيات، اللواتي سُئِلن عمّا إذا كنّ يؤيّدن عودة الأمّ إلى العمل خلال السنة الأولى من حياة الطفل، أبلغن أنّهنّ يرفضن هذه الفكرة رفضًا قاطعًا (שגיא ודולב, 2001). وبالتالي، قد يلتقي الأهالي، الذين تعتريهم مشاعر متناقضة حول الوالديّة المقسَّمة، بأفراد من الطواقم التربويّة لا يَعتبرون تقاسُمَ مسؤوليّة رعاية الرضيع أو الطفل عملًا صائبًا. فضلًا عن ذلك، لدى المربّيات في بعض الأحيان تقييمات سلبيّة للمهارات الوالديّة التي يحملها أهالي الأطفال الذين يعتنين بهم، بينما تعتقد أخريات أنّ عملهنّ مع الرُّضّع والأطفال الصغار لا يحظى بتقدير كافٍ من قِبل الأهل. كما ذُكِر أعلاه، يأتي الأهل، في مرّات عديدة، حاملين مشاعر متناقضة يوجّهونها -في ما يوجّهون- نحو إطار التربية والرعاية، بسبب انتقالهم المبكّر إلى الوالديّة المقسَّمة، وهو انتقال قد يلحق الضرر بتكامل تجربتهم كأهل. يحتاج هؤلاء الأهالي إلى الدعم، والتقبُّل، والإصغاء والتوجيه، وهي حاجة لا تلبّى دائمًا بسبب نقص التدريب المهنيّ المناسب في ما يتعلّق بالجوانب النفسيّة للوالديّة. على هذا النحو قد تنشأ حالة صراع في اللقاء بين العاملين في الأُطُر التربويّة والأهل، الذين يسلّمونهم أطفالهم، بسبب سوء الفهم وسوء التفسير، ويمكن حلّ هذا الصراع من خلال الإصغاء المتبادل والتحادث، ابتغاءَ التعاون لصالح الأطفال (פלוטניק, 2007).

أهمّيّة العلاقة بين المنزل والإطار التربويّ

أ. تعريف العلاقة بين المنزل والإطار التربويّ

على الرغم من الاختلافات التي لا مفرّ منها بين البيئة التربويّة والبيئة المنزليّة، يولي الأهل والمربّون الشراكة بينهما أهمّيّة، ويعتبرونها أمرًا ملحًّا. مفهوم "الشراكة" (partnership) يَستبدل تدريجيًّا مفهومَيْ "مشاركة الأهل" (participation) وَ "تداخُل الأهل" (involvement) اللذَيْن استُخدِما في الأدبيّات المهنيّة لتعريف ووصف العلاقة بين العائلة والإطار التربويّ. الشراكة (partnership) بين المنظومتَيْن اللتَيْن تؤثّران على تطوُّر الطفل تعني أنّ العلاقات بين كلتيهما تكمّل كلّ منهما الأخرى وتدعمها.

يعتمد مبدأ الشراكة بين الأهل والطاقم في الإطار التربويّ الرعائيّ على الإقرار بأنّ المعرفة التي يقدّمها كلّ طرف من الشركاء -الوالدين والمربّية- تسهم إسهامًا فعّالًا في العمل التربويّ والرعائيّ مع الرُّضّع والأطفال الصغار. ويشكّل اتّخاذ القرارات المشترَك لُبَّ الشراكة بين الأهل والطاقم التربويّ، ويجب أن يطبَّق في مجال التربية والرعاية الجارية للطفل، وكذلك في مجال رسم السياسات في الإطار التربويّ. بناء الشراكة هو مَهمّة تتطلّب تحديدَ المفهوم، وأهدافًا تربويّة متّفَقًا عليها، ورصدَ الموارد لتحقيقها. الشراكة تقوم على الإصغاء إلى الصوت الوالديّ (تصوُّرات الأهل والأهداف التربويّة للأهل، ومعلومات عن الطفل وعائلته)، وعلى مبادئ النشاط التربويّ الملاءَمة لسنّ الأطفال في الصفّ، وعلى المعرفة والخبرة المهنيّة للطاقم التربويّ. ويستند هذا التعاون بين الطرفَيْن إلى الإقرار بأنّ الأهل هم المسؤولون الرئيسيّون عن تربية طفلهما ورعايته وتطوُّره، ومع ذلك تنشأ مسؤوليّة مشترَكة عن الأطفال مع الطاقم التربويّ في الإطار منذ اللحظة التي يدخل فيها الطفل إليه.

ب. تأثير تعزيز العلاقة بين المنزل والإطار التربويّ على الأهل، والمربّيات، والأطفال

تتناول أدبيّات مهنيّة كثيرة أهمّيّة العلاقة بين الأهل والإطار التربويّ، والطرق المختلفة التي تشجّع مشارَكة الأهل في ما يحصل في الإطار. هنالك افتراض مُفادُهُ أنّ هذه المشارَكة تعود بفائدة عظيمة على جميع الشركاء: الأهل والطاقم والأطفال (Dayan, 2004؛ شبانسر وآخرون، 2002؛ شبانسر، 1998). جرى ترسيخ أهمّيّة هذه العلاقة في النهج الإيكولوجيّ البنيويّ (Bronfenbrenner، 1979)، وبحسبه يؤثّر كلّ نظام من النظم الاجتماعيّة القائمة في بيئة الطفل على تطوُّره، ويمكن التوقُّع أن يسهم التنسيق والشراكة بين النظامَيْن (المنزل والإطار التربويّ) في تطوُّر الطفل وتعزيز رفاهته، في حين قد يضرّ أيّ تعارض بينهما بالمسار السليم لتطوُّره. برامج التدخُّل التي تنفَّذ في رياض الأطفال ابتغاءَ تعزيز المشارَكة المثابرة والمنهجيّة للأهل في الإطار التربويّ أثبتت أنّها فعّالة وتحمل تأثيرًا طويل الأمد على تطوُّر الأطفال، ولا سيّما أولئك الذين يعانون من عَوَز محيطيّ (Croark et al., 2007; شونكوف وفيليبس، 2000). وفي برنامج تدخُّل آخَر ركّز على الشراكة بين الأهل والمربّيات في رياض الأطفال، تبيَّنَ أنّ الشراكة فعّالة في الوقاية من المشكلات السلوكيّة ومعالجتها، وفي تحسين التهيُّؤ والتحضير للمدرسة (Webster-Stratton & Reid, 2008).

وكما ذُكِر آنفًا، ترسيخ علاقة شراكة بين المنزل والإطار التربويّ أمر أساسيّ لرفاهة الطفل وعائلته والطاقم التربويّ. ونظرًا لأنّ الرُّضّع والأطفال الصغار يجدون صعوبة في التعبير الكلاميّ عن تجاربهم ومشاعرهم، فإنّهم يفعلون ذلك من خلال إيماءات وسلوكيّات تتطلّب تفسيرًا من جانب البالغين الذين يهتمّون بهم ويعرفونهم. لذا، من الضروريّ للأهالي والمربّيات، الذين يتواصلون يوميًّا مع الأطفال ويتقاسمون رعايتهم وتربيتهم، أن يكونوا بمثابة «الفم الناطق» للأطفال، وأن يُبْلِغوا بعضهم البعض بالمعلومات اللازمة لتوفير الرعاية والتربية المناسِبة لكلّ طفل. ولذلك، من الضروريّ أن تتوافر لدى المربّية مهارة الحفاظ على قنوات اتّصال متبادلة وجارية وفعّالة مع الأهل، وأن تشجّعهم على تقاسم المعلومات بشأن أطفالهم مع الطاقم التربويّ، وعلى الطاقم أن يتقاسم مع الأهل المعلومات عمّا يحصل في الإطار التربويّ من أجل اتّخاذ قرارات مشترَكة بشأن الطفل.

كي يحصل الطفل في الإطار التربويّ على رعاية جيّدة وشخصيّة، من الضروريّ أن تتوافر لدى المربّية دراية جيّدة بخصائص الرضيع أو الطفل الشخصيّة والتطوُّريّة والثقافيّة، ومن المهمّ أن تحصل المربّية على معلومات عن عادات النوم والأكل لديه، وعن الكيفيّة التي بها يهدأ، وعن تفضيلاته، وحسّاسيّاته، وأنواع اللعب المفضَّلة لديه، والطريقة التي يشير بها لمحيطه حول احتياجاته ورغباته، وكلّ ذلك من باب التعرُّف عليه. إلى جانب كلّ هذا، من المهمّ كذلك أن تعرف الأغانيّ التي تُغنّى معه في المنزل، والشخصيّات المُهِمّةَ للطفل في البيئة المنزليّة، وكيفيّة إجراء الاحتفال بالأعياد داخل العائلة. وجود قناة اتّصال ثابتة ومنتظمة بين الأهل والطاقم التربويّ كفيل بنقل معلومات ذات مغزى من الأهل الى المربّية، وتُلْقى على عاتق الطاقم التربويّ مَهَمّة تشجيع الأهل على تقاسم المعلومات، وإظهار الاهتمام الصادق والحقيقيّ، والتعبير للأهل عن الطريقة التي تسهم فيها هذه المعلومات في الرعاية اليومية للطفل في الإطار التربويّ.

التواصل ليس أحاديّ الاتّجاه، وعلى الطاقم التربويّ هو كذلك أن ينقل المعلومات للأهل حول المنهاج التربويّ المعمول به في الإطار، ولا سيّما معلومات حول التجارب الشخصيّة التي يخوضها الطفل خلال النهار. ويستند نقل المعلومات إلى تحادث محترِم وصادق يمكّن

الوالد/ة من التواصل مع التجارب التي خاضها الطفل في الإطار التربويّ، ودعمها في المنزل كذلك. على سبيل المثال، عندما يغنّي أحد الوالدَيْن أغانيَ في المنزل يجري غناؤها في الإطار، ويروي قصّة يعرفها الطفل من هناك، ويتحدّث معه عن مربّيته وأصدقائه، يتولّد لدى الطفل شعور بالاستمراريّة في التجارب. الوالدة من جانبها تحصل على شعور بالتواصل والشراكة مع عالَم طفلها خلال الساعات التي لا تكون حاضرة فيها، وهو ما يساعدها في التغلُّب على الضيق الذي تشعر به بسبب الانفصال عن الطفل.

الاستمراريّة بين العائلة والإطار التربويّ تمنح الطفل شعورًا بالأمان، وتسهِّل عليه عمليّة التأقلم مع الإطار التربويّ والمكوث فيه، وتسهّل عمليّة الانتقال اليوميّ بين المنزل والإطار. وثمّة جانب آخر من جوانب الاستمراريّة بين المنزل والإطار التربويّ يتعلّق بدرجة التواؤم بين قِيَم المنزل وقِيَم الإطار التربويّ، بما في ذلك لغة المنزل، والاتّفاق على الأهداف التربويّة، والرموز الثقافيّة، وطبيعة العلاقات والتفاعلات بين الطفل والكبار في بيئته. كلّما كان الأطفال أصغر سنًّا، ازدادت أهمّيّة التناغم بين المنزل والإطار التربويّ. وكما ذُكِر آنفًا، هذه الاستمراريّة مُهِمّة أيضًا للأهل؛ وذلك أنّها تسهم في الشعور بالأمان والثقة في الإطار التربويّ، وهي مُهِمّة أيضًا بالنسبة للطاقم التربويّ في الإطار لأنّها تسهم في الشعور بالكفاءة المهنيّة وتحقيق الهدف الذي أقيم الإطار من أجل تحقيقه.

ج. العلاقة بين المنزل والإطار التربويّ كأحد مركّبات تحديد جودة الإطار

الكثير من الأدبيّات المهنيّة ترى أنّ العلاقة بين المنزل والإطار التربويّ هي أحد المركّبات التي تحدّد جودة رعاية وتربية الرُّضّع والأطفال الصغار. تحدِّدُ ورقة المواقف التي تَعْرض مبادئ الممارَسة الملاءَمة للتطوُّر (DAP) (Copple & Bredekamp، 2009) مبادئَ وطُرُقَ عمل التواصل النوعيّ للطاقم التربويّ مع الوالدَيْن والعائلات:

- تتّسم العلاقات المتبادلة بين الطاقم التربويّ وعائلات الأطفال بالاحترام المتبادل، والتعاون، والمسؤوليّة المشتركة، وحلّ الصراعات، والسعي إلى تحقيق الأهداف المشترَكة.
- يعمل الطاقم التربويّ جنبًا إلى جنب مع العائلات، ويرسّخ تواصلًا منتظمًا وثنائيَّ الاتّجاه معهم ويحافظ عليه، ويطوّر ويرعى علاقة قائمة على التحادث المفتوح.
- يشارك الأهل في اتّخاذ القرارات مع الطاقم التربويّ في ما يتعلّق برعاية الأطفال وتربيتهم.
- يحترم الطاقم التربويّ خيارات وأهداف الأهل لأطفالهم، ويتعامل مع تفضيلاتهم واعتباراتهم بمراعاة واحترام، كلّ هذا من خلال اعترافه بمسؤوليّته المهنيّة لضمان رفاهة الرُّضّع والأطفال الصغار، ودعم تعلُّمهم وتطوُّرهم.
- تعترف المربّيات بالأهل كمَصْدر للمعلومات عن أطفالهم حتّى قبل الدخول في الإطار، ويقمن في وقت لاحق باستهلاك هذه المعلومات على أساس ثابت ومنتظم.
- يجري نقل المعلومات بين الطاقم التربويّ والأهل كجزء من التواصل اليوميّ في إطار اللقاءات القصيرة بينهم في بداية اليوم ونهايته، ومن خلال المعلومات المكتوبة التي يجري نقلها إلى الأهل، ومن الأهل إلى الطاقم التربويّ، وكذلك في إطار الاجتماعات المخطَّطة والدوريّة.
- الطاقم التربويّ وأهل الطفل شركاء في بناء برنامج مصمَّم خصّيصًا للطفل. الطاقم التربويّ يوجّه الأهلَ لتلقّي خدمات تكميليّة داخل المجتمع المحلّيّ، إذا استدعى الأمر ذلك.

في وثيقة "معايير تشغيل الأُطُر التربويّة للأطفال الصغار في إسرائيل" (רוזנטל، 2009)، هنالك اعتراف أيضًا بأهمّيّة العلاقة بين المنزل والإطار التربويّ الرعائيّ، ويتجسّد هذا الأمر في صياغة المعايير. تحتوي الوثيقة على إجراء يحدِّد بالتفصيل طرق العمل لممارسة هذه العلاقة، وذلك على النحو التالي:

المعيار 4.4.1: "ستكون العلاقة بين الطاقم التربويّ والأهل إيجابيّة وتشاركيّة ومحترِمة، من خلال تشجيع الأهل على المشارَكة في أنشطة الإطار، بما في ذلك الزيارات والمحادثات، وتقديم وتلقّي تقارير جارية ومنتظِمة، نحو: التقارير التي يقدّمها الطاقم التربويّ إلى الأهل بشأن رفاهة الطفل وبشأن تقدُّمه في الإطار التربويّ؛ تقارير من قِبل الأهل للطاقم التربويّ عن أحداث عائليّة قد يكون لها أثر على سلوك الطفل في الإطار" (ص 49).

ملخَّص الأمر هو أنّ الطاقم في الإطار التربويّ الذي يتحلّى بجودة عالية يدرك أهمّيّة العلاقة مع الأهل، ويعمل على خلق علاقات شراكة متبادلة معهم، وعلى بناء الاستمراريّة بين المنزل

والإطار التربويّ. في مثل هذا الإطار، يشعر الأهل بأنّهم مرحَّب بهم، وبأنّهم يسهمون إسهامًا مهمًّا في تطوُّر طفلهم، حتّى عندما تكون رعايته في يد الآخرين، وتشعر المربّيات بأنّهنّ مشارِكات مشارَكة كاملة في هذه السيرورة.

مَصادر

דיין, י'. (2004). זה תיק כבד מאוד - שבע גננות מספרות על הקשר עם ההורים. *הד הגן*, ד, 4-19.

טל, ק'. (2004). הורים עלייך, גננת. *הד הגן*, 68, 29-20.

פלוטניק, ר'. (2007). "הקול ההורי": הורות כתהליך נפשי התפתחותי. בתוך: א' כהן. *חוויית ההורות, יחסים התמודדויות והתפתחות*. הוצאת אח, האוניברסיטה העברית בירושלים.

רוזנטל, מ'. (2009). *סטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות לפעוטות (2009)*. דוח ועדה מייעצת בראשותה של פרופ' רוזנטל. משרד התעשייה המסחר והתעסוקה. אגף מעונות יום ומשפחתונים לגיל הרך.

שגיא, א' ודולב, ס'. (2001). הורים, מסגרות חינוכיות וילדים בישראל: "חמוץ־מתוק". *מגמות, מא*, 195-217.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by design and nature*. Harvard University Press.

Copple, C., Bredekamp, S. (Eds), (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. National Association for Education of Young Children.

Croark, C. J., MeHaffie, K., McCall, R. B., & Greeberg, M. T. (Eds.) (2007), *Evidence–based practices and programs for early childhood care and education.* Corwin Press.

Powell, D. R. (2001). Visions and realities of achieving partnership: Parent–teacher relationships at the turn of the century. In A. Göncü, & E. Klein. (Eds.), *Children in play, story and school.* Guilford.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.), (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development.* National Academy Press.

Shpancer, N. (1998). Caregiver–parent relationships in daycare: A review and re–examination of the data and their implications. *Early Education and Development*, 9, 239-259.

Shpancer, N., Bowden, J. M., Ferrell, M. A., Pavlik, S. F., Robinson, M. N., Achwind, J. L., Volpe, E. K., Williams, L. M., & Young J.N. (2002). The gap: Parental knowledge about daycare. *Early Child Development and Care,* 172, 635-642.

Webster–Stratton, C., & Reid, M.J. (2008). *A school-family partnership: Addressing multiple risk factors to improve school readiness and prevent conduct problems in young children.* University of Washington.

[الباب الثالث]

دليل لمستخدِم الكتاب

دليل لمستخدِم الكتاب

يسعى هذا الدليل إلى مساعدة المستخدِم على الاهتداء في «دواخل « ما كُتِب في هذا الكتاب، والتعرُّف على أجزائه المختلفة وعلى طرق تطبيقه الممكنة عند العمل مع الرُّضّع والأطفال الصغار في الأطر التربويّة-الرعائيّة[18] (يوصى بقراءة مقدّمة الكتاب قبل استخدام هذا الدليل).

ما هو هدف البرنامج التطوُّريّ للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة؟

الهدف من البرنامج التطوُّريّ هو التزويد بمعلومات تطوُّريّة وإستراتيجيّات بيداغوجيّة يحتاجها من يعملون في حقل الطفولة المبكّرة في الأُطر التربويّة -الرعائيّة. تشكّل هذه المعلومات قاعدة لتخطيط وتنفيذ برامج عمل قصيرة الأمد وطويلة الأمد، وتخطيط برامج يوميّة في هذه الأُطر.

لمن أُعِدَّ هذا الدليل؟

هذا الدليل مُعَدّ لثلاث شخصيّات مركزيّة في الإطار التربويّ-الرعائيّ: المربّية، والمديرة، والمرشدة. ما كُتِب في الجداول وفي هذا الدليل موجَّه شخصيًا إلى المربّية؛ فهي الشخص الذي يتواصل على نحوٍ مباشر ويوميّ مع الأطفال. ولكن لغرض تطبيق محتوى الدليل في العمل اليوميّ مع الرُّضّع والأطفال الصغار، هنالك حاجة إلى خوض مسار تعرُّف على البرنامج التطوُّريّ وعلى نقطة الانطلاق التي بُنِي عليها. وعلى العكس من نقطة الانطلاق التي تستند إلى المحتوى، تلك السائدة في العديد من أُطُر الطفولة المبكّرة، تشكّل نقطة الانطلاق التي تَأسَّسَ عليها البرنامج تغييرًا إدراكيًا يتطلّب خوض سيرورات تعلُّم مشترَكة للمربّيات ومديرات الإطار، بوساطة مرشدة تربويّة مؤهَّلة تلقّت تدريبًا على الإرشاد في أُطر الطفولة المبكّرة، وتطبيق طرق استخدام برنامج تطوُّريّ أثناء العمل مع الرُّضّع والأطفال الصغار.

البرنامج التطوُّريّ الذي يستعرضه الكتاب والتغيير الإدراكيّ الذي يرافقه مركَّب جدًّا، ولذا فإنّ عمليّة التعرُّف عليه -كما هو موضَّح في هذا الدليل-تكون تدريجيّة ومصحوبة بعمليّة تدرُّب. التعرُّف والتدرُّب يستوجبان وساطة المرشدة في إطار لقاءات إرشاديّة، ويمكن عَقدها كذلك في إطار اجتماعات تُعْقَد خصّيصًا لهذا الغرض بمشاركة الطاقم المهنيّ والمديرة والطواقم الصفّيّة.

ماذا يتضمّن الكتاب؟

- مقدّمة عامّة.
- 20 جدولًا في مجالَي التطوُّر والمحتوى، بما في ذلك مقدّمة لكلّ مجال.
- فهرس المواضيع.
- 12 فصلًا لتوسيع المعرفة.

18 سيُنشَر على حِدَة دليلُ المستخدِم للبرنامج التطوُّريّ للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة في الإرشاد التربويّ.

المجالات التي جرى عرضها في الجداول

مجالات التطوُّر

1. **مجال التطوُّر الجسدي** (الحركة في الحيّز، والمهارات الحسّيّة الحركيّة؛ إدراك الجسم والصحّة والعافية والرفاهَة).
2. **مجال التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ** (بناء العلاقات؛ تنظيم العواطف وضبطها وتنظيم السلوك وضبطه؛ الوعي والثقة بالنفس).
3. **مجال تطوُّر التواصل واللغة** (الإصغاء والانتباه؛ الفَهْم؛ التكلُّم).
4. **مجال التفكير والإدراك الذهنيّ** (الذاكرة؛ الانتباه والوظائف التنفيذيّة؛ التخطيط والمثابرة والإبداع في حلّ المشكلات).

مجالات المحتوى

1. **براعم التنوُّر اللُّغويّ** (القراءة والكتابة).
2. **الاستكشاف والتعبير والإبداع** ("لغات الطفل المئة"؛ تطوير الخيال).
3. **الفَهْم الرياضيّ** (الأعداد؛ الأشكال والمساحة والقياس).
4. **فَهْم العالم** (البيئة البشريّة – الناس والمجتمع المحلّيّ؛ العالم الحيّ والجماد؛ التكنولوجيا).

فهرس مواضيع

جرى وضع فهرس مواضيع على أساس مؤشّرات ومركّبات متعارَف عليها لتقييم بيئة الرضيع /الطفل، وذلك بهدف مساعدة المرشدة والطاقم التربويّ على الاهتداء في الكتاب، وربط المعرفة القائمة بمركّبات وخصائص برنامج اليوم في الإطار التربويّ-الرعائيّ.

فصول لتوسيع المعرفة

تتمّة للجداول، تُعْرَض فصول لتعميق المعرفة والإثراء في عدد من الموضوعات التي تمثّل **بيداغوجيا مرحلة الطفولة المبكّرة ومجالات نشاط مركزيّة في أُطُر تربويّة-رعائيّة:**

1. الممارسة المتوافقة مع التطوُّر (DAP -Developmentally Appropriate Practice) – المبادئ التوجيهيّة.
2. مبادئ بيداغوجيّة لتوجيه الممارسات التربويّة-الرعائيّة في أُطُر الطفولة المبكرة.
3. جَوْدة المسار التربويّ: جَوْدة السيرورة التربويّة: التوسُّط في التفاعل بين الكبار والصغار -موديل MISC.
4. الافتراق والتأقلم.
5. تَنظيم البيئة التربويّة.
6. البرنامج اليوميّ.
7. الانتقالات.
8. تناوُل الطعام، والإطعام، والوجبات.
9. العلاقات الاجتماعيّة بين الأطفال الصغار.
10. اللَّعب في مرحلة الطفولة المبكّرة.
11. خوض تجربة استخدام الموادّ.
12. العلاقة بين المنزل والإطار التربويّ.

مبنى الجداول التي تظهر في الباب الأوّل

البرنامج التطوُّريّ للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة مبنيّ من جداول (في مجالات التطوُّر الرئيسيّة وفي مجالات محتوى متفرّدة) توفِّرُ معلومات مفصّلة واقتراحات تطبيقيّة بشأن كيفيّة دعم تطوُّر وتعلُّم الأطفال الذين يمكثون في إطار جماعيّ، من خلال رعاية رفاهَتهم النفسيّة والجسديّة والاجتماعيّة. يجري عرض كلّ مجال من مجالات التطوُّر الرئيسيّة ومجالات المحتوى المتفرّدة في جدول جرى تقسيمه إلى أعمدة، وهذه الأعمدة تتضمّن: (أ) معلومات تطوُّريّة معياريّة بشأن الموضوع الذي يتناوله الجدول (معلومات موزَّعة حسب الفئات العمْريّة)؛ (ب) مقترحات لتركيز المشاهدة المتفحّصة للفرد داخل المجموعة؛ (ج) أمثلة على مظاهر العلاقة ذات الطبيعة الرعائيّة بين المربّية والأطفال، في ما يتعلّق بالموضوع الذي يتناوله الجدول؛ (د) توصيات لتجهيز وتنظيم بيئة تيسّر التعلُّم في الموضوع الذي يتناوله الجدول. جميع الأعمدة التي تظهر في كلّ جدول يرتبط بعضها ببعض، وتعكس العلاقةَ بين الخصائص التطوُّريّة لفئة عمْريّة معيَّنة والاستجابة التربويّة الملاءَمة لهذه الخصائص، وهي استجابة تمكّن من التعلُّم الأمثل والتطوُّر الأمثل.

العمود الأيمن في كلّ جدول (في أيّ مجال من مجالات التطوُّر وفي أيّ مجال من مجالات المحتوى) هو: **"هذا الطفل هو أنا"**. ينقسم هذا العمود إلى قسمين: (أ) "علامات فارقة في التطوُّر»، (ب) "شاهدي، أَصْغي ودوِّني أمامك".

أ. **علامات فارقة في** التطوُّر من الولادة إلى 50 شهرًا. يصف هذا العمود المعرفة التطوُّريّة ذات الصلة بالفئة العمْريّة المعيَّنة، بالإضافة إلى تعبيرات سلوكيّة رئيسيّة تعكس الخصائص التطوُّريّة لتلك الفئة العمْريّة. الفترة العمْريّة من الولادة إلى 50 شهرًا تنقسم إلى خمس فئات عمْريّة: من الولادة حتّى 11 شهرًا؛ 8-20 شهرًا؛ 16-26 شهرًا؛ 22-36 شهرًا؛ 30-50 شهرًا. هنالك تداخل بين الفئات العمْريّة المشار إليها، وذلك انطلاقًا من مفهوم تطوُّريّ قد تختلف بموجبه وتيرة التطوُّر وطبيعته من طفل إلى آخر. سيساعدك هذا العمود في التعرُّف على خصائص تطوُّر الفئة العمْريّة في صفّك. ومع ذلك، يوصَى بشدّة بقراءة العلامات الفارقة لفئة عمْريّة أصغر سنًّا من أبناء صفّك، وكذلك تلك الخاصّة بفئة عمْريّة أكبر، من أجل التعرُّف على التسلسل التطوُّريّ في المجال الذي يتعامل معه الجدول.

ب. **شاهدي، أَصْغي ودوِّني أمامك.** بعد التعرُّف على خصائص الفئة العمْريّة في صفّك، يلفت هذا العمود انتباهك إلى كلّ طفل وطفلة في المجموعة والاختلافات بين الأطفال. التوصية هنا هي التوقُّف ومشاهَدة سلوك الرُّضّع /الأطفال الصغار والتوثيق كتابيًّا (إن أمكن ذلك)، والتفكير، وتفسير ما شوهِد مقابل العلامات الفارقة في التطوُّر. مثال من البرنامج التطوُّريّ: شاهدي، أَصْغي ودوِّني أمامك ما هي "الطريقة المفضَّلة لتناول الطعام لدى مختلف الرُّضّع والأطفال الصغار: الأكل المستقلّ أو الإطعام من قبل شخص بالغ، وتناول الطعام بملعقة، وَ/أو باليدين". ستساعدك هذه السيرورة في التعرُّف على كلّ طفل وطفلة في المجموعة، واحتياجاتهم الفرديّة، وتفضيلاتهم، وإذا لزم الأمر فخطِّطي لكلّ واحد منهم تجاربه الخاصّة. قد يظهر من خلال المشاهدة أنّ بعض الأمور تحتاج إلى معالجة فوريّة، أو تظهر تساؤلات حول سلوك أو تطوُّر طفل معيَّن. يوصى باستخدام علامات فارقة في التطوُّر للفئة العمْريّة الأصغر سنًّا أو الأكبر سنًّا من أجل الحصول على صورة تطوُّريّة أوسع، وفَهْم موقع الطفل على هذا التسلسل (إلى جانب التشاور مع مديرة الإطار التربويّ والمرشدة).

يقدّم لك العمودان التاليان في الجدول توصيات عمليّة لتطبيقها في العمل التربويّ الرعائيّ.

ج. **علاقات ذات جودة -ما يُنصَح بتذكُّره والقيام به.** ستجدين في هذا العمود أفكارًا ومبادئ عمل يمكنك تبنّيها حول أيّ مجال تطوُّريّ أو محتوًى، وذلك من أجل دعم وإثراء تعلُّم الرُّضّع أو الأطفال الصغار في مجموعتك. كلّ هذا من خلال الحفاظ على التوازن بين مبادراتك، ومبادرات الأطفال، والانضمام إلى مبادراتهم. مثال من البرنامج التطوُّريّ: "شجِّعي الأطفال الصغار على مظاهر الاستقلاليّة، وامنحيهم شعورًا بالمقدرة، عندما يكتسبون مهارات، نحو: تناول الأكل؛ ارتداء الملابس...". العبارات في هذا العمود تسعى إلى مساعدتك على تطبيق المعرفة التطوُّريّة التي تظهر في الأعمدة السابقة خلال تواصلك اليوميّ مع الأطفال في مجموعتك (ومع والديهم)، بطريقة تحترمهم وتعلّمهم في المجال الذي يتناوله الجدول.

د. **البيئة المحيطة (البشريّة والماديّة) تشجّع المبادَرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم -الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها.** في هذا العمود، تُطرَح أفكار لتخطيط وتنظيم وإثراء الأنشطة والبيئة التربويّة في المجال الذي يتناوله الجدول. مثال من البرنامج التطوُّريّ: "وفِّري أغراضًا ولُعَبًا بدرجات صعوبة متفاوتة، من تلك التي تشجّع الرُّضّع والأطفال الصغار على استخدامها والعمل عليها (لُعب مع كبّاسات، وكتب فيها "نوافذ"، وإمكانيّات أخرى)". الهدف هو دعم تعلُّم الأطفال في مجموعتك وجعله فعّالًا ومؤثّرًا ومشوّقًا. المفتاح لكلّ ذلك هو التخطيط، من خلال التحلّي بالمرونة والملاءَمة للأمور التي تحصل على أرض الواقع.

	«هذا الطفل هو أنا -متميّز وقائم بذاتي“ مشاهَدة وتأمُّل التطوُّر والتعلُّم		علاقات ذات جودة	البيئة المحيطة (البشريّة والماديّة) تشجّع المبادَرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم
السنّ	أ. علامات فارقة في التطوُّر	ب. تأمَّلي، أَصْغي ودوِّني أمامك	ج. ما يُنصَح بتذكُّره والقيام به	د. الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها
من الولادة حتّى 11 شهرًا	خصائص تطوُّريّة أمثلة على سلوكيّات نموذجيّة			

خلق الألفة مع البرنامج التطوُّريّ للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة

أ. تعميق الإلمام بمبنى الجداول -تَمَرُّن

1. اقرئي قائمة مجالات التطوُّر ومجالات المحتوى المعروضة في الجداول (القائمة المعروضة أعلاه).
2. اختاري مجالًا واحدًا من مجالات التطوُّر أو المحتوى الذي تريدين تعميق معرفتك حوله، أو مجالًا يشغلك حاليًا في عملك مع أطفالك، أو مجالًا جديدًا بالنسبة لك.
3. اقرئي مقدّمة المجال الذي قمتِ باختياره.
4. اختاري أحد الجداول من المجال الذي اخترتِهِ، وحدِّدي فيه نطاق أعمار الأطفال الذين في مجموعتك.
5. اقرئي بعنايةٍ العمودَ "أ": "علامات فارقة في التطوُّر". اسألي نفسك: هل المعلومات الواردة فيه تمتُّ لك بِصِلة؟ هل وردت معلومات جديدة لا تعرفينها؟ هل الوصف التطوُّريّ الذي يركّز على المجال الذي يتناوله الجدول يتوافق مع ما تشاهدين على أرض الواقع؟ هل تساعدك المعلومات على فَهْم مجال التطوُّر بطريقة أفضل؟
6. انتقلي الآن إلى قراءة ما هو مكتوب في العمود «ب»: "شاهدي، أَصْغي ودوِّني أمامك". حاولي تحديد العلاقة بين الأقوال التطوُّريّة التي تظهر في العمود "أ" واقتراحات المشاهَدة التي تظهر في العمود "ب». أَوجِدي وقتًا خلال البرنامج اليوميّ لمراقبة سلوك الأطفال في مجموعتك استنادًا إلى نقاط التركيز في العمود. اسألي نفسك: هل تساعدك نقاط التمحور في التعرُّف بطريقة أفضل على كلّ طفل وطفلة في مجموعتك، وتحديد اختلافاتهم الفرديّة؟ هل اكتشفت أشياء جديدة عن الأطفال؟ هل كانت هناك أشياء فاجأتك؟ كيف تساعدك المعلومات التي جمعتِها في تخطيط الأنشطة والبرنامج اليوميّ المصمَّم خصّيصًا لكلّ طفل؟ هل تبيَّنَ لك، بعد المشاهَدة، أنّ هناك طفلًا يحتاج إلى مساعدة في المجال الذي يتناوله الجدول؟ بعد توسيع معرفتك التطوُّريّة حول الموضوع الذي يتطرّق إليه الجدول، وبعد جمع المعلومات وتعميق تعرُّفك على كلّ طفل وطفلة في مجموعتك، يوفّر لك العمودان التاليان («ج» وَ «د") اقتراحات وأفكارًا للتفاعل الملاءَم للاحتياجات التطوُّريّة والشخصيّة التي قمت بتشخيصها، ولتخطيط البيئة التربويّة والأنشطة. فَهْم احتياجات الرُّضّع والأطفال، وملاءَمة التواصل والبيئة المادّيّة والأنشطة والتجارب معهم، يشكّلان مفتاحًا لعملك الأمثل مع الأطفال. تذكّري: المقترَحات المكتوبة في العمودَيْن «ج» وَ «د" من الجداول ليست مُلزِمة؛ إذ إنّ واجب الملاءَمة لاحتياجات الأطفال ومع ما يحصل على أرض الواقع يقع على عاتقك أنت، أيّتها المربّية.

ملاحظة: في جداول تطوُّر التفكير والإدراك الذهنيّ، في العمودَيْن «ج» وَ «د"، أُخِذ كلّ قول من جداول التطوُّر والمحتوى المختلفة، مع الإشارة إلى اسم الجدول الذي أُخِذ منه القول. الهدف هو تجسيد الكيفيّة التي بها ينعكس التطوُّر الذهنيّ في التجارب المقدَّمة في مجالات التطوُّر المختلفة والمحتوى في البرنامج التطوُّريّ. على سبيل المثال، من جدول تطوُّر التفكير والإدراك الذهنيّ -الذاكرة. السنّ: 16-26 شهرًا. في العمود «ج»، يظهر ما يلي: "ساعدي الأطفال على تعلُّم وتذكُّر أسماء أبناء صفّهم، مثلًا، من خلال الأغاني وأبيات الشعر (فَهْم العالَم: البيئة البشريّة (الناس والمجتمع المحلّيّ)". في العمود «د»، يظهر القول: "استخدمي محفوظات وأغانيَ مألوفة، وشجّعي الأطفال على التحرُّك عند سماع الموسيقى. التكرار يشجّع على تعلُّم المحفوظات والأغاني (التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه)". تجسّد هذه الأمثلة العلاقة بين خوض التجربة والقدرة الإدراكيّة (ذاكرة الكلمات).

7. انتقلي الآن إلى قراءة ما كُتِب في العمود «ج": **"علاقات ذات جودة – ما يُنصَح بتذكُّره والقيام به".** يركّز هذا العمود على تواصلك وتفاعلك مع الأطفال، وذلك في سياق المجال الذي يتناوله الجدول. ستجدين هنا عبارات، نحو: "شجِّعي"؛ "ساعدي"؛ "تحدَّثي"؛ "علِّمي"؛ "كوني واعية"؛ "رافِقي"؛ "اسألي"؛ "مَحْوِري". ستساعدك هذه العبارات على بناء علاقاتك مع الأطفال في المجموعة، وملاءَمة تفاعلك مع احتياجاتهم التطوُّريّة والشخصيّة. التفاعل المصمَّم خصّيصًا لكلّ طفل يشكّل أساس دعم الأطفال وتعزيز تطوُّرهم. اسألي نفسك: هل تمنحك الاقتراحات المطروحة في هذا العمود أفكارًا جديدة؟ هل تساعدك على بناء تصوُّرك لدَوْرك؟ هل تساعدك على فَهْم كيفيّة تعزيز تطوُّر الأطفال في الموضوع الذي يظهر في الجدول من خلال التفاعل والتواصل الملاءَم؟ هل لديك أيّ أفكار أخرى؟

8. العمود «د" في الجدول: **"البيئة المحيطة تشجّع المبادَرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم - الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها»** يكمّل سابقه، ويركّز على اقتراحات لأنشطة ولتنظيم البيئة والتجهيزات المطلوبة فيها لغرض دعم وتشجيع الأطفال في المجال الذي يتناوله الجدول. ينبغي التخمين أنّ معظم الاقتراحات الواردة في هذا العمود مألوفة لديك على أنّها جزء من عملك مع الأطفال في الصفّ، ولكن انتبهي أنّ الاقتراحات هنا تشير إلى المجال الخاصّ الذي يتناوله الجدول، وأنّها ملاءَمة لخمس فئات عمْريّة، من الولادة حتّى 50 شهرًا. في كلّ فئة عمْريّة يجري تقديم مقترحات عمليّة لتنظيم وتجهيز البيئة ولأنشطة مع الأطفال، هي (المقترَحات) بمثابة ترجمة للمعرفة التطوُّريّة بطريقة ملاءَمة للأطفال وللغة العمل التربويّ. اسألي نفسك: هل تستنفد الاقتراحاتُ المعروضة في هذا العمود الاستجابةَ للاحتياجات التطوُّريّة للأطفال في المجال الذي يعالجه الجدول؟ هل يساعدك التمحور في المجال على تخطيط العمل مع الأطفال؟ هل حصلت على أيّة أفكار جديدة؟ هل لديك أفكار أخرى؟ بوسعك كتابة أفكارك في عمود إضافيّ خاصّ بك.

9. **التمرين الختاميّ:** الغرض من التمرين هو تحديد العلاقة بين الأقوال التي تظهر في الأعمدة المختلفة.

   اختاري عددًا محدودًا من الأقوال في العمودَيْن «ج» وَ «د». حاولي تحديد ما إذا كانت الأقوال في هذين العمودين تعكس التطبيق الفعليّ للأقوال التطوُّريّة التي تظهر في العمود "أ". الآن انتقلي في الاتّجاه المعاكس: اختاري عددًا محدودًا من الأقوال في العمود "أ"، وحاولي أن تحدّدي كيف يجري التعبير عنها في اقتراحات المشاهَدة في العمود "ب"، وكذلك في المقترحات التطبيقيّة في العمودَيْن «ج» وَ "د".

مثال من الجدول "التطوُّر الجسديّ -الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة-الحركيّة" سنّ 8-20 شهرًا:

في العمود «د» يظهر القول التالي: "نظِّمي الصفّ على نحوٍ يشجّع الحركة في الحيّز". هذا القول يشكّل مقترَحًا لتنفيذ أحد الأقوال الذي يصف صفة تطوُّريّة لدى الطفل تظهر في العمود "أ": "حركته آخذة في التعاظم، وهدفه الوصول إلى اللُّعب والألعاب والأغراض والأشخاص».

وفي الاتّجاه المعاكس: في العمود "أ" هنالك قول يصف سلوكًا شائعًا لدى الطفل: "يحمل الطفل الكوب بكلتا يديه ويتمكّن من الشرب دون أن ينسكب السائل منه تقريبًا". يظهر أحد الاقتراحات لتطبيق هذا القول في العمود «ج»: "شجِّعي الرُّضّع والأطفال الصغار على استخدام معدّات الأكل: الكوب؛ الملعقة الصغيرة؛ *الشوكة –على أن تكون كلّها بحجم يلائم تطوُّر الطفل".*

في نهاية التمرين **اسألي نفسك ما يلي:** هل توضّحت لك الرؤية التطوُّريّة التي تميّز البرنامج؟ هل تتطابق مع نهجك التربويّ في العمل مع الأطفال في الصفّ؟ هل سيساعدك إجراء حِوار بشأن هذا الموضوع مع زملائك في الطاقم التربويّ، ومع مديرة الإطار، ومع المرشدة؟

مجْمَل القول: كما ذكرنا، جميع الجداول لها بنْية مماثلة تهدف إلى الربط بين خصائص الأطفال التطوُّريّة في مرحلة الطفولة المبكّرة (من خلال التعرُّف على كلّ واحد من الأطفال في الصفّ)، والنشاط التربويّ-الرعائيّ في الروتين اليوميّ. كلّ واحد من الجداول الـ 20 يعرِض بتفصيل كبير مكوِّنات المجال التطوُّريّ أو مجال المحتوى بما يتلاءم مع سنّ الأطفال، ويتيح التعرُّفَ على المجال والتعمُّق فيه والتعرُّفَ على إمكانيّات التطبيق التي تلائمه. ومع ذلك، من المهمّ أن نتذكّر أنّ الطفل هو كيان كامل، وبالتالي فإنّ الفصل بين مجالات التطوُّر أمر مصطنع الغرضُ منه الفَهْم والتعمُّق. لاحظي أنّ اقتراحات خوض التجارب والتزويد

بالأغراض المعروضة في الجداول المختلفة تتكرّر في بعض الأحيان، وتعكس العلاقة بين مختلِف مجالات التطوُّر، وتعكس حقيقة أنّ كلّ عمليّة تجريب تشكّل استجابة للاحتياجات التطوُّريّة المتنوّعة. في الواقع، ترتبط جميع المجالات ومكوّناتها بعضها ببعض، وتنعكس على نحوٍ تكامليّ في تجارب الطفل المختلفة في حياته اليوميّة. ومن هنا تتأتّى الأهمّيّة الكبيرة لعملك مع الأطفال الصغار، كمربّية ترى الصورة الأكبر، وتوفّر استجابة تتلاءم مع واقع احتياجات الأطفال التطوُّريّة. هذا البرنامج التطوُّريّ للتربية والرعاية الذي وُضع بين يديك يعبّر عن هذا المفهوم.

في هذه المرحلة، من أجل التعرّف على محتويات جميع الجداول يُنصح بالعودة إلى هذه المحتويات ومراجعتها، واختيار جدول إضافيّ -إذا أمكن الأمر- لمزيد من التمرُّن، والتعرُّف الأعمق. الهدف هو أن يصبح البرنامج التطوُّريّ تدريجيًّا أداة تساعدك في عملك. عمليّة التعرُّف على الأداة تدريجيّة، وتتطلّب تخصيص الوقت والتفرُّغ. قد يساعدك الدعم والتوجيه المهنيّ للمرشدة التربويّة في عمليّة التعرُّف على الجداول، وتطبيقها في أنشطتك اليوميّة مع الأطفال.

من أجل التواصل مع الموضوعات التي تهمّك في أنشطتك اليوميّة مع الأطفال، يحتوي هذا الكتاب على جزأَيْن آخرَيْن يتعلّقان بعملك التربويّ-الرعائيّ: فهرس للمواضيع وفصول لتوسيع المعرفة.

ب. التعرُّف على فهرس المواضيع

تعكس مواضيع الفهرس مكوِّنات وخصائص روتين الحياة في إطار التربية والرعاية والبرنامج اليوميّ فيه. يمكّنك الفهرس من العثور في الجداول المختلفة على معلومات تطوُّريّة وتربويّة في كلّ واحد من هذه المواضيع. وفي الغالب، لا يجري تجميع المعلومات في جدول واحد، ولكنّها تكون منتشرة بين جداول مختلفة في ما يتعلّق بمختلف الأعمار. توزيع الموضوع في الجداول يمكّنك من الحصول على صورة حوله من زوايا مختلفة ومن خلال مجالات مختلفة. على سبيل المثال: في فهرس الموضوعات هناك توجيه إلى موضوع "تناول الطعام، والإطعام، والوجبات" في الجداول التالية: التطوُّر الجسديّ؛ التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ؛ والتواصل واللغة؛ فَهْم العالَم؛ الاستكشاف والتعبير والإبداع؛ الفَهْم الرياضيّ؛ براعم التنوُّر اللُّغويّ. يعكس هذا المثال تصوُّر الطفل ككيان كامل، حيث تترابط (في تجربته أثناء الوجبة) العديدُ من مجالات التطوُّر والمحتوى معًا في آن واحد.

اسألي نفسك: هل هذا التصوُّر للطفل مألوف لديك؟ هل يمكنك التعرُّف على انعكاس للمجالات المختلفة المذكورة أعلاه في التجربة التي يخوضها الأطفال عند تناول الوجبة في الصفّ؟

بعد أن تتعرّفي على جميع مواضيع الفهرس، حدِّدي موضوعًا يشغل بالك في عملك (على سبيل المثال: "الاستقبال والافتراق"؛ "الكتب"؛ "التوسُّط")، واتْبعي التوجيهات إلى الجداول التي تظهر في الفهرس حول الموضوع الذي اخترتِه، واقرئي الأقوال التي يوجّهك إليها الفهرس في الجداول.

اسألي نفسك: هل المعلومات التي تلقّيتِها حول الموضوع الذي قمتِ باختياره تعنيك؟ ماذا تعلّمتِ أكثر ممّا كنت تعرفين عن هذا الموضوع؟ هل تساعدك هذه المعرفة في عملك اليوميّ على الموضوعات التي قمت باختيارها؟

ج. فصول لتوسيع المعرفة

ستجدين في هذا القسم توسُّعًا معرفيًّا حول المواضيع التي تظهر في الفهرس، إلى جانب مواضيع أخرى تتعلّق بعملك التربويّ-الرعائيّ.

حالات محتمَلة لاستخدام البرنامج التطوُّريّ للتربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكّرة (بعد التعرُّف عليها)

1. عندما تنشأ مشكلة أو سؤال يتعلّق بالنشاط التربويّ-الرعائيّ.
2. لغرض التعلُّم وتوسيع المعرفة، أو عندما يتولّد اهتمام في مجالات تطوُّريّة أو في أعداد مجالات المحتوى.
3. استخدامه أساسًا لتصميم برنامج يتعمّق في مجال تطوُّريّ معيّن أو في مجال محتوى خاصّ.
4. لغرض وضع برنامج عمل (قصير المدى أو طويل المدى).

جداول البرنامج التطوُّريّ كأساس لبناء خطط العمل في الإطار التربويّ-الرعائيّ

يمثّل ما ورد في هذا الكتاب المناهج الدراسيّة الملاءَمة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكّرة. تخطيط الأنشطة اليوميّة في إطار التربية والرعاية على أساسه سيساعدك على خلق درجة عالية من التكامل بين مجالات التطوُّر ومجالات المحتوى المختلفة.

كيف تضمنين حصول هذا الأمر؟ عندما تستخدمين البرنامج التطوُّريّ كأداة عمل، وتخطّطين تجارب تربويّة-رعائيّة لصالح الأطفال، من المهمّ أن تنعكس مجالات التطوُّر والمحتوى في التجارب المختلفة التي يخوضها الأطفال خلال اليوم وخلال الأسبوع، وعلى مدار العام.

على العكس ممّا هو معتاد في معظم أطر الطفولة المبكّرة، التي تشكّل فيها المواضيع والمحتوى نقطةَ الانطلاق لتخطيط العمل، نحو: فصول السنة، والأعياد، وَ "أنا وجسمي"، والفواكه والخضروات الموسميّة، فإنّ **نقطة الانطلاق** لتخطيط العمل بناءً على البرنامج المقدَّم في هذا الكتاب هي **تطوُّريّة**. ويترتّب على ذلك أنّ أساس تخطيط العمل هو مجالات تطوُّر الطفل (التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ، والتطوُّر الجسديّ، وما إلى ذلك) التي تصاحبها مجالات المحتوى (براعم التنوُّر اللُّغويّ، وفَهْم العالَم، والفَهْم الرياضيّ، وما إلى ذلك). ضمن هذه تتشابك المواضيع والمحتويات المتعارَف عليها (فصول السنة؛ الأعياد؛ "أنا وجسمي"...)، والتي تحمل أهمّيّة كبيرة كجزء من عمليّة التنشئة الاجتماعيّة والتربية للطفل في الثقافة والمجتمع المحلّيّ اللذَيْن يعيش داخلهما. أحد الآثار المترتّبة على برنامج تكوُّن نقطة انطلاقه تطوُّريّة (على العكس من البرنامج الذي تعتمد نقطة انطلاقه على المحتوى) هو إمكانيّة تكرار المحتوى على مدار العام، ابتغاءَ تحسين دراية الطفل به. وهكذا يمكن، على سبيل المثال، تكرارُ موضوع "أنا وجسمي" مرّات عدّة وَفْقًا لِـ "هنا، الآن" والاحتياجات المتغيّرة، وبالتالي التعمُّقُ في الموضوع في سياقات مختلفة وفي أوقات مختلفة من السنة. التكرار جيّد للتعلُّم. في ما يلي بعض الأمثلة:

في جدول التطوُّر العاطفيّ -الوعي والثقة بالنفس، الغرض من الأقوال هو تطوير شعور إيجابيّ لدى الأطفال تجاه أنفسهم والثقة في قدراتهم. يتشابك موضوع "أنا وجسمي" في هذا الجدول التطوُّريّ كجزء من اكتساب الوعي الذاتيّ والمناسب للعمر: "اقرئي أناشيد أو غَنّي أغانيَ تُمكّنُ من الإشارة إلى أعضاء الجسم" (0-11 شهرًا)؛ "ضعي مرايا على ارتفاع الأطفال الصغار حتّى يتمكّنوا من رؤية انعكاسهم في المرآة. صِفي لهم ما يرَوْنه في المرآة (إضفاء المعنى) وتطرَّقي إلى ردود أفعالهم" (8-20 شهرًا).

في الجدول: الفَهْم الرياضيّ -الأعداد هنالك مقولات متعلّقة بهذا الموضوع: "أثناء نشاط روتينيّ مثل تغيير الحفّاظات أو ارتداء الملابس، غنّي للأطفال أغانيَ تحتوي على أعداد (0-11شهرًا)."الدمية لها يدان»... "عندي عشرة أصابع"... (0-11شهرًا) .

في جدول التطوُّر الجسديّ – الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة-الحركيّة، هنالك أقوال مثل: "تحدَّثي مع الأطفال الصغار عن حركاتهم وساعديهم على تجريب استكشاف أنماط جديدة للحركة؛ على سبيل المثال: الزحف بطريقة ملتوية مثل الثعبان" (22-36 شهرًا).

توضّح الأمثلة القليلة المعروضة أعلاه حقيقة أنّ التجارب المعروضة في البرنامج التطوُّريّ هي في الواقع منهج دراسيّ تكامليّ. المواضيعُ والمحتويات الخاصّة (الأعياد؛ فصول السنة؛ "أنا وجسمي" -وما إلى ذلك) تشكّل جزءًا لا يتجزّأ من بيئة الطفل المعيشيّة وثقافته والمجتمع المحلّيّ الذي يعيش فيه، وبالتالي يجب أن تتشابك هذه المواضيع والمحتويات في عمليّة التخطيط العمل التربويّ-الرعائيّ كجزء من تعزيز مجالات التطوُّر والمحتوى. من المهمّ أن تكوني مدركة -بوصفك مربّية- لمجال التطوُّر أو المحتوى الذي ترغبين في النهوض به بواسطة التجارب والأنشطة التي تقدّمينها للأطفال، إلى جانب تنظيم وتجهيز البيئة التربويّة التي تدعم المجال المطروح، وذلك من أجل ضمان معالجة جميع مجالات التطوُّر وتطويرها.

كجزء من مفهوم الملاءَمة الذي بُنِيَ عليه البرنامج التطوُّريّ، من الضروريّ أن تجري ملاءَمة تخطيط التجارب مع ثقافة وإيكولوجيّة كلّ واحد من الأطر التربويّة-الرعائيّة، وليس هناك توقُّع أن تكون جميع مخطّطات عمل الأُطُر المختلفة متماثلة، ومع ذلك عليها أن تعبّر عن الملاءَمة للأطفال: تلبية احتياجاتهم في جميع مجالات التطوُّر والاستجابة لمجالات اهتمامهم.

في ما يلي تُعْرَض ثلاثة نماذج للتخطيط لغرض توضيح إمكانيّات تخطيط العمل التربويّ-الرعائيّ: التخطيط ليوم واحد، والتخطيط ليومين، والتخطيط باستخدام قائمة من الأنشطة والأغراض. النماذج هي مجرَّد اقتراحات، وعند تنفيذها يجب توخّي المرونة استنادًا إلى مشاهدة الأطفال واتّخاذ قرارات تتلاءم مع ما يحدث "هنا والآن".

موديل للتخطيط اليوميّ خلال أسبوع في صفّ الأطفال، كمثال (الجدول 1).

يقدّم هذا الجدول أمثلة للأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها في بيئة الأطفال في مجالَيْن من مجالات التطوُّر (التطوُّر الجسديّ والتطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ)، وفي مجال محتوى واحد (فَهْم العالَم). أُخِذت هذه الأمثلة من العمود "د" من الجداول أعلاه ("بيئة تتيح التعلُّم – الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها")، وجرى إدراجها عشوائيًّا في الجدول لأغراض التوضيح فقط. مرفق طيّه عيّنة لاستمارة لتخطيط وَفْق هذا النموذج (الجدول 2) لغرض تخطيط سلّة الأنشطة الإجماليّة على مدى أسبوع، وَفْقًا لجميع مجالات التطوُّر والمحتوى. يمكن، على أساس جدول من هذا النوع، تخطيطُ البرنامج اليوميّ في الصفّ لاحقًا وَفْق الاحتياجات المحلّيّة للأطفال والرُّضّع والإطار التربويّ.

❤️ **انتبهي:** اقتراحات خوض التجارب والمحفّزات كما تظهر في النماذج الثلاثة المعروضة أدناه هي لاختيارك من قائمة طويلة، ومن المتوقَّع أن يتكرّر بعضها في مجالات التطوُّر / المحتوى المختلفة. يعكس هذا التكرار اللقاء والتكامل بين مجالات التطوّر المختلفة في أنشطة متفرّدة، ويمكّنك من التعامل مع كلّ نشاط من زوايا تطوُّريّة مختلفة في نفس الوقت.

الجدول 1: مثال على التخطيط اليوميّ خلال أسبوع، من العمود "د" في الجداول، في مجالَيْن من مجالات التطوُّر، وفي مجال محتوى واحد، من الولادة إلى 20 شهرًا

مجال التطوُّر[19]/ مجال المحتوى	يوم الأحد	يوم الإثنين	يوم الثلاثاء	يوم الأربعاء	يوم الخميس	يوم الجمعة	البيئة المحيطة
التطوُّر الجسديّ الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة-الحركيّة والصحّة والرفاهَة	• أغراض وألعاب طريّة وصُلبة يمكن الإمساك بها، ودفعها ومصّها، وكرات، وأكياس تحسُّس، وأقمشة ذات ملمس مختلف. • تجريب "طعام الأصابع" في أوقات الوجبات. • تجريب العجينة. • مكعّبات صُلبة، لُعَب على عجلات.	• أغراض وألعاب طريّة وصُلبة يمكن الإمساك بها، ودفعها ومصّها، وكرات، ومكعّبات طريّة، وپـازل أشكال بسيطة. • تجريب "طعام الأصابع" في أوقات الوجبات. • تجربة "ألوان الأصابع». • لُعب على عجلات.	• أغراض وألعاب طريّة وصُلبة يمكن الإمساك بها، ودفعها ومصّها، وكرات، وأكياس تحسُّس، وأقمشة ذات ملمس مختلف. • تجريب "طعام الأصابع" في أوقات الوجبات. • تجريب العجينة. • مكعّبات صُلبة؛ لُعب على عجلات.	• • أغراض وألعاب طريّة وصُلبة يمكن الإمساك بها، ودفعها ومصّها، وكرات، ومكعّبات طريّة. • تجريب «طعام الأصابع» في أوقات الوجبات. • تجريب الطين. • پـازل أشكال بسيطة. • لُعَب على عجلات.	• أغراض وألعاب طريّة وصُلبة يمكن الإمساك بها، ودفعها ومصّها، وكرات، وأكياس تحسُّس، وأقمشة ذات ملمس مختلف. • تجريب «طعام الأصابع» في أوقات الوجبات. • تجربة عجينة نشا الذُّرَة. • مكعّبات صُلبة، لُعَب على عجلات.	• أغراض وألعاب طريّة وصُلبة يمكن الإمساك بها، ودفعها ومصّها، وكرات، ومكعّبات طريّة. • تجريب «طعام الأصابع» في أوقات الوجبات. • لغز الأشكال البسيطة. لُعَب على عجلات.	• حيّز آمن للنشاط الجسديّ، ومجموعة متنوّعة من المسطَّحات داخل الصفّ وفي الساحة، وإضاءة مناسبة، ودرجة حرارة مريحة، والجوّال، ومستوى ضوضاء معقول، وسحسيلات، وأنفاق، وسلالم للتسلّق وسَجّاد ناعم، ووسائد، ومعدّات على ارتفاعات منخفضة تمكّن من الإمساك بها للنهوض والوقوف.

19 لا يظهر مجال تطور التفكير والإدراك في جدول التخطيط هذا لأنه في كل تجربة يختبرها الطفل يتم التعبير عن هذا المجال.

مجال التطوُّر[19]/ مجال المحتوى	يوم الأحد	يوم الإثنين	يوم الثلاثاء	يوم الأربعاء	يوم الخميس	يوم الجمعة	البيئة المحيطة
التطوُّر الاجتماعيّ - العاطفيّ بناء العلاقات وتنظيم العواطف والسلوك وضبطها والوعي والثقة بالنفس.	• تخصيص وقت للتفاعل الشخصيّ مع الطفل /الرضيع. • مشاهَدة صور الأقارب. • أغانٍ ومحفوظات حولَ موضوع أعضاء الجسم. • مجموعة متنوّعة من أغراض اللّعب للاختيار الحرّ (دمى؛ مكعّبات؛ كرات...). • إسماع تهليلات.	• تخصيص وقت للتفاعل الشخصيّ مع الطفل /الرضيع. • صور وكتب حول موضوع العواطف (للمشاهَدة المشترَكة، والتصفُّح الذاتيّ). • ألعاب تقليد. • مجموعة متنوّعة من أغراض اللّعب للاختيار الحرّ (دمى؛ مكعّبات؛ كرات...). • إسماع تهليلات.	• تخصيص وقت للتفاعل الشخصيّ مع الطفل /الرضيع. • مشاهدة صور الأقارب. • أغانٍ ومحفوظات حولَ موضوع أعضاء الجسم. • مجموعة متنوّعة من أغراض اللّعب للاختيار الحرّ (دمى؛ مكعّبات؛ كرات...). • إسماع تهليلات.	• تخصيص وقت للتفاعل الشخصيّ مع الطفل /الرضيع. • صور وكتب حول موضوع العواطف (للمشاهدة المشترَكة، والتصفُّح الذاتيّ). • ألعاب تقليد. • مجموعة متنوّعة من أغراض اللّعب للاختيار الحرّ (دمى؛ مكعّبات؛ كرات...). • إسماع تهليلات.	• تخصيص وقت للتفاعل الشخصيّ مع الطفل /الرضيع. • مشاهَدة صور الأقارب. • أغانٍ ومحفوظات حولَ موضوع أعضاء الجسم. • مجموعة متنوّعة من أغراض اللّعب للاختيار الحرّ (دمى؛ مكعّبات؛ كرات...). • إسماع تهليلات.	• تخصيص وقت للتفاعل الشخصيّ مع الطفل /الرضيع. • صور وكتب حول موضوع العواطف. • ألعاب تقليد. • أغانٍ ومحفوظات حولَ موضوع أعضاء الجسم. • مجموعة متنوّعة من أغراض اللّعب للاختيار الحرّ (دمى؛ مكعّبات؛ كرات...). • إسماع تهليلات.	• أماكن مريحة للجلوس (أريكة أو وسائد)؛ زاوية هادئة ودافئة للاسترخاء؛ موسيقى خلفيّة هادئة؛ مرايا؛ صور للأقارب على مستوى أعين الأطفال؛ مساحة كافية للحركة.

مجال التطوُّر[19]/ مجال المحتوى	يوم الأحد	يوم الإثنين	يوم الثلاثاء	يوم الأربعاء	يوم الخميس	يوم الجمعة	البيئة المحيطة
فَهْم العالَم، الناس والمجتمع المحلّيّ؛ الجماد والحيّ؛ التكنولوجيا.	• صور لأشخاص مهمّين في حياة الأطفال. • أغاني الأعياد وفصول السنة وأناشيد عن الحيوانات. • أغراض يوميّة للاستكشاف واللعب (حاويات وزجاجات بلاستيكيّة وصناديق كرتون). • لعبة إخفاء أغراض. • صور لحيوانات وألعاب تعمل بالبطّاريّات، ومكعّبات من موادّ مختلفة للبناء.	• أغانٍ مألوفة للأطفال من المنزل. • أغاني الأعياد وفصول السنة وأناشيد عن الحيوانات. • صور لأشخاص من ثقافات مختلفة؛ أغراض يوميّة للاستكشاف واللّعب (حاويات وزجاجات بلاستيكيّة وصناديق كرتون). • كتب تضمّ أجزاء مخفاة، وصور لحيوانات وألعاب تعمل بالبطّاريّات، ومجموعة متنوّعة من الأغراض والأجهزة ذات الأزرار والأغطية والمفاتيح.	• صور لأشخاص مهمّين في حياة الأطفال. • أغاني الأعياد وفصول السنة وأناشيد عن الحيوانات. • أغراض يوميّة للاستكشاف واللّعب (حاويات وزجاجات بلاستيكيّة وصناديق كرتون). • لعبة إخفاء أغراض، وصور لحيوانات وألعاب تعمل بالبطّاريّات، ومكعّبات من موادّ مختلفة للبناء.	• أغانٍ مألوفة للأطفال من المنزل. • أغاني الأعياد وفصول السنة وأناشيد عن الحيوانات. • صور لأشخاص من ثقافات مختلفة؛ أغراض يوميّة للاستكشاف واللّعب (حاويات وزجاجات بلاستيكيّة وصناديق كرتون). • كتب تضمّ أجزاء مخفاة، وصورا لحيوانات وألعاب تعمل بالبطّاريّات، ومجموعة متنوّعة من الأغراض والأجهزة ذات الأزرار والأغطية والمفاتيح.	• صور لأشخاص مهمّين في حياة الأطفال. • أغاني الأعياد وفصول السنة وأناشيد عن الحيوانات. • أغراض يوميّة للاستكشاف واللّعب (حاويات وزجاجات بلاستيكيّة وصناديق كرتون). • لعبة إخفاء أغراض. صور لحيوانات وألعاب تعمل بالبطّاريّات، ومكعّبات من موادّ مختلفة للبناء.	• أغانٍ مألوفة للأطفال من المنزل. • أغاني الأعياد وفصول السنة وأناشيد عن الحيوانات. • أغراض يوميّة للاستكشاف واللّعب (حاويات وزجاجات بلاستيكيّة وصناديق كرتون). • كتب تضمّ أجزاء مخفاة، وصورا لحيوانات وألعاب تعمل بالبطّاريّات، ومجموعة متنوّعة من الأغراض والأجهزة ذات الأزرار والأغطية والمفاتيح.	• تزيين الصفوف بصوَر تُظهِر التنوُّع الثقافيّ. • تصميم البيئة المحيطة بطريقة تمكّن الأطفال من النظر إلى محيطهم من زوايا مختلفة (على سبيل المثال: زاوية طريّة تضمّ ارتفاعات مختلفة للاستكشاف).

الجدول 2: مثال على نموذج تخطيط يوميّ خلال أسبوع في الصفّ (السنّ...) للتعبئة الذاتيّة

مجال التطوُّر[20]/ مجال المحتوى	يوم الأحد	يوم الإثنين	يوم الثلاثاء	يوم الأربعاء	يوم الخميس	يوم الجمعة	البيئة المحيطة
التطوُّر الجسديّ الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة -الحركيّة والصحّة والرفاهَة.							
التطوُّر الاجتماعيّ - العاطفيّ: بناء العلاقات، وتنظيم المشاعر والسلوك وضبطها، والوعي الذاتيّ، والثقة بالنفس.							
فَهْم العالم: الناس والمجتمع المحلّيّ؛ الجماد والحيّ؛ التكنولوجيا.							
التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه والفَهْم والتكلُّم.							

20 لا يظهر مجال تطور التفكير الذهنيّ في جدول التخطيط الحالي لأن هذا المجال يتجسد في كل تجربة يخوضها الطفل.

مجال التطوُّر[20]/ مجال المحتوى	يوم الأحد	يوم الإثنين	يوم الثلاثاء	يوم الأربعاء	يوم الخميس	يوم الجمعة	البيئة المحيطة
الاستكشاف والتعبير والإبداع: "لغات الطفل المئة"، وتطوير الخيال.							
الفَهْم الرياضيّ: الأعداد، الأشكال والمساحة والقياس.							
براعم التنوُّر اللُّغويّ: القراءة والكتابة.							

نموذج للتخطيط لمدّة يومين خلال أسبوع.

يضمّ هذا الجدول (الجدول 3) مقترَحًا لتخطيط مدّته يومان للتجارب في البرنامج اليوميّ للرُّضّع والأطفال الصغار خلال أسبوع معيّن. يتضمّن الجدول قائمة أغراض وألعاب وأنشطة مأخوذة من العمود «د» (البيئة المحيطة (البشريّة والماديّة) تشجِّع المبادَرات، وتتيح فرصًا للتعلُّم – الأمور التي يجدر تمكينها وتوفيرها") في جميع مجالات التطوُّر والمحتوى في البرنامج. يجري لاحقًا ضمّ عيّنة عن استمارة تخطيط بحسب هذا المثال (الجدول 4)، بغية تخطيط سلّة الأنشطة على امتداد يومين خلال أسبوع واحد.

انتبهي: هذه الاستمارة تشبه من حيث الجوهر الاستمارات التالية، لكن التخطيط يمتدّ على وَحدات من يومين خلال أسبوع محدَّد. يوصى بتخطيط تجارب بوَحدات من يومين أو حتّى ثلاثة أيّام، من أجل خلق استمراريّة وتسلسل في تجارب الأطفال، وتعميق مسارات تعلُّمهم. تأكّدي من أنّ التجارب التي تعرضينها على الأطفال على مدار أسبوع توفّر استجابة لجميع مجالات التطوير والمحتوى المعروضة في الجدول.

الجدول 3: مثال على التخطيط لمدّة يومين خلال أسبوع من العمود "د" في جميع الجداول التطويريّة وجداول المحتوى، من الولادة إلى 20 شهرًا

مجال التطوُّر[21]/ مجال المحتوى	يومَي الأحد والإثنين	يومَي الثلاثاء والأربعاء	يومَي الخميس والجمعة	ماذا يوجد في البيئة المحيطة
النموّ الجسديّ الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة-الحركيّة، والصحّة والرفاهَة	• تجهيزات وألعاب طريّة وصُلبة يمكن حملها ودفعها ومصّها. • كرات. • مكعّبات طريّة ومكعّبات صُلبة. • أكياس تحسُّس. • ألعاب شكّ ونَظْم ولَضْم. • پازل أشكال بسيطة. • خوض تجربة بالطين. • أقمشة ذات ملمس مختلف. • خوض تجربة "طعام الأصابع" في أوقات الوجبات. • لُعَب على عجلات.	• تجهيزات وألعاب طريّة وصُلبة يمكن حملها ودفعها ومصّها. • كرات. • مكعّبات طريّة ومكعّبات صُلبة. • أكياس تحسُّس. • ألعاب شكّ ونَظْم ولَضْم. • پازل أشكال بسيطة. • خوض تجربة بألوان الأصابع. • أقمشة ذات ملمس مختلف. • خوض تجربة "طعام الأصابع" في أوقات الوجبات. • لُعَب على عجلات.	• تجهيزات وألعاب طريّة وصُلبة يمكن حملها ودفعها ومصّها. • كرات. • مكعّبات طريّة ومكعّبات صُلبة. • أكياس تحسُّس. • ألعاب شكّ ونظم ولَضْم. • پازل أشكال بسيطة. • خوض تجربة بالعجين. • أقمشة ذات ملمس مختلف. • خوض تجربة "طعام الأصابع" في أوقات الوجبات. • لُعَب على عجلات.	• حيّز آمِن للنشاط الجسديّ، ومجموعة متنوّعة من المسطَّحات داخل الصفّ وفي الساحة، وإضاءة مناسبة، ودرجة حرارة مريحة، والجوّال، ومستوى ضوضاء معقول، وسجسيلات، وأنفاق، وسلالم للتسلُّق، وسَجّاد ناعم، ووسائد، ومعدّات على ارتفاعات منخفضة تمكّن من الإمساك بها للنهوض والوقوف.

21 لا يظهر مجال تطور التفكير والإدراك في جدول التخطيط هذا لأنه في كل تجربة يختبرها الطفل يتم التعبير عن هذا المجال.

مجال التطوُّر[21]/ مجال المحتوى	يومَي الأحد والإثنين	يومَي الثلاثاء والأربعاء	يومَي الخميس والجمعة	ماذا يوجد في البيئة المحيطة
التطوُّر الاجتماعيّ -العاطفيّ: بناء العلاقات، تنظيم المشاعر والسلوك وضبطهما، والوعي، والثقة بالنفس.	• تخصيص وقت للتفاعل الشخصيّ مع الطفل. • تأمُّل في صور عائليّة. • أغاني تقليد. • كتب مصوَّرة يركّز محتواها على مجموعة من المشاعر (للمشاهَدة المشترَكة والتصفُّح الذاتيّ). • محفوظات حول موضوع الجسم • مجموعة متنوّعة من أغراض اللَّعب للاختيار الحرّ (دمى؛ مكعّبات؛ كرات...). • إسماع تهليلات.	• تخصيص وقت للتفاعل الشخصيّ مع الطفل. • تعليق صور لأقرباء العائلة، وتأمُّل صور عائليّة. • أغاني تقليد. • كتب مصوَّرة يركّز محتواها على مجموعة من المشاعر (للمشاهَدة المشترَكة والتصفُّح الذاتيّ). • محفوظات حول موضوع الجسم. • مجموعة متنوّعة من أغراض اللَّعب للاختيار الحرّ (دمى؛ مكعّبات؛ كرات...). • إسماع تهليلات.	• تخصيص وقت للتفاعل الشخصيّ مع الطفل. • تأمُّل صور عائليّة. • أغاني تقليد. • كتب مصوَّرة يركّز محتواها على مجموعة من المشاعر (للمشاهَدة المشترَكة والتصفُّح الذاتيّ). • محفوظات حول موضوع الجسم. • مجموعة متنوّعة من أغراض اللَّعب للاختيار الحرّ (دمى؛ مكعّبات؛ كرات...). • إسماع تهليلات.	• أماكن مريحة للجلوس (كنبة أو وسائد)؛ زاوية هادئة وحميميّة للاسترخاء؛ موسيقى مريحة للأعصاب؛ مرايا؛ صور لأقرباء العائلة تُعلَّق على الحائط بارتفاع يمكّن الأطفال من رؤيتها بسهولة؛ مساحة كافية للحركة.

مجال التطوُّر[21]/ مجال المحتوى	يومَي الأحد والإثنين	يومَي الثلاثاء والأربعاء	يومَي الخميس والجمعة	ماذا يوجد في البيئة المحيطة
التواصل واللغة: الانتباه والفَهْم والتحدُّث.	• محفّزات للاستكشاف المستقلّ. على سبيل المثال: مرآة؛ كتاب؛ كرة؛ دمية. • محفّزات متنوّعة تستقدم ردّ فعل من الأطفال: اللمس؛ الشعور؛ الابتسامة؛ الاستكشاف؛ الوصف؛ المشارَكة. • كتب تتضمّن جملًا قصيرة وكلمات مألوفة (للقراءة من قِبل شخص بالغ والتصفُّح الذاتيّ). • تسجيلات للأهل وهم يغنّون باللغة العربيّة. • إسماع تهليلات. • كتب مصوَّرة (للتأمُّل المشترَك والتصفُّح الذاتيّ).	• عرض وتأمُّل الصور يُظهران الطريقة التي يتفاعل بها الأطفال مع البالغين، ومع سائر الأطفال في محيطهم. • محفّزات للاستكشاف المستقلّ. على سبيل المثال: مرآة؛ كتاب؛ كرة؛ دمية. • كتب تتضمّن جملًا قصيرة وكلمات مألوفة (للقراءة من قبل شخص بالغ والتصفُّح الذاتيّ). • محفوظات مصحوبة بحركات الجسم والإصبع. • إسماع تهليلات. • الإصغاء إلى أناشيد وقصص قصيرة تميّز ثقافات ولغات أهل الرُّضّع والأطفال الصغار. • كتب مصوَّرة (للتأمُّل المشترَك والتصفُّح الذاتيّ).	• إسماع ألحان تهدّئ الأعصاب وتهليلات. • محفّزات للاستكشاف المستقلّ. على سبيل المثال: مرآة؛ كتاب؛ كرة؛ دمية. • كتب تتضمّن جملًا قصيرة وكلمات مألوفة (للقراءة من قِبل شخص بالغ والتصفُّح الذاتيّ). • محفّزات متنوّعة تستقدم ردَّ فعل من الأطفال: اللمس؛ الشعور؛ الابتسامة؛ الاستكشاف؛ الوصف؛ المشارَكة. • كتب مصوَّرة (للتأمُّل المشترَك والتصفُّح الذاتيّ). • إسماع تهليلات.	• خلق فرص في البيئة المحيطة للتفاعل بين طفلين في مكان هادئ بهدف تشجيع التواصل بينهما. • صفّ هادئ على نحوٍ يمكّن الأطفال من الإصغاء للكلام. • عرض قوائم كلمات من لغات مختلفة يتحدّث بها أهل الأطفال على لوح في الصفّ (التعرُّف على الكلمة المكتوبة والتعبير عنها يدفعان أهل الأطفال للشعور بالمشارَكة والقيمة).

مجال التطوُّر[21]/ مجال المحتوى	يومَي الأحد والإثنين	يومَي الثلاثاء والأربعاء	يومَي الخميس والجمعة	ماذا يوجد في البيئة المحيطة
براعم التنوُّر اللُّغويّ: القراءة والكتابة.	• خوض تجربة بالرمل (في البداية بدون أغراض وسيطة، وبعد ذلك مع مجموعة متنوّعة من الأغراض). • كتب أطفال بغلاف سميك أو بغلاف قماشيّ (للتصفُّح المستقلّ والتأمُّل المشترَك). • كتب مصوَّرة للأطفال الصغار (للتصفُّح المستقلّ والتأمُّل المشترَك). • محفوظات /قصص قصيرة تتضمّن رسومات (للقراءة والتصفُّح الذاتيّ). • "كتب عائلة" تتضمّن صورًا من الحياة اليوميّة في العائلة، وصورًا لشخصيّات مُهِمّة في العائلة، وأغراضًا من محيط المنزل.	• خوض تجربة ألوان الطباشير. • تلاوات /قصص قصيرة ومصوَّرة (للقراءة والتصفُّح الذاتيّ). • أوراق كبيرة ممدودة على الأرض يجري تثبيتها بورق لاصق (كي يترك الأطفال علامات عليها). • خوض تجربة بالوحل (في البداية بدون أغراض وسيطة، وبعد ذلك مع مجموعة متنوّعة من الأغراض). • "كتب عائلة" تتضمّن صورًا من الحياة اليوميّة في العائلة، وصورًا لشخصيّات مُهِمّة في العائلة، وأغراضًا من محيط المنزل.	• محفوظات /قصص قصيرة تتضمّن رسومات (للقراءة والتصفُّح الذاتيّ). • خوض تجربة ألوان الأصابع /عجينة نشا الذُّرَة. • خوض تجربة بالعجين (في البداية بدون أغراض وسيطة، وبعد ذلك مع مجموعة متنوّعة من الأغراض). • "كتب عائلة" تتضمّن صورًا من الحياة اليوميّة في العائلة، وصورًا لشخصيّات مُهِمّة في العائلة، وأغراضًا من محيط المنزل.	• منطقة هادئة، على سَجّادة، أو على بطّانيّة ناعمة.

مجال التطوُّر[21]/ مجال المحتوى	يومَي الأحد والإثنين	يومَي الثلاثاء والأربعاء	يومَي الخميس والجمعة	ماذا يوجد في البيئة المحيطة
الاستكشاف والتعبير والإبداع: "لغات الطفل المئة"، وتطوير الخيال.	• ألعاب الغمّيضة. • سلال في داخلها محفِّزات بأنواع مختلفة من الملمس والقوام، للِّعب والاستكشاف المستقلّ. • خوض تجربة بالرمل والماء. • تطيير فقاعات صابون. • أغراض يمكن عصرها، مثل الإسفنج والكرات الطريّة. • ألعاب ليّنة، وألعاب صُلبة، وألعاب تُصْدِر أصواتًا. • مكعّبات ملائمة للمرحلة التطوُّريّة بتنويعة أحجام وموادّ. • ألعاب موسيقيّة أو آلات موسيقيّة. • خوض تجربة بالطين. • خوض تجربة بألوان الطباشير. • إسماع أنواع مختلفة من الموسيقى (الكلاسيكية، والشعبيّة، من ثقافات مختلفة؛ أغانٍ بلغات مختلفة). • محفّزات متنوّعة تعكس الحياة اليوميّة، لغرض تشجيع الأطفال على ممارسة اللّعب التخيُّليّ، نحو: الصحف الأسبوعيّة؛ أدوات المطبخ؛ الهواتف؛ الدمى؛ السيّارات؛ لوازم الاستحمام؛ عُبُوّات الطعام الصغيرة الفارغة.	• ألعاب فكاهيّة تتضمّن مجموعة متنوّعة من تعبيرات الوجه والأصوات. • خوض تجربة الرمل والماء. • أغراض يمكن عصرها، مثل الإسفنج والكرات الطريّة. • ألعاب ليّنة، وألعاب صُلبة، وألعاب تُصْدِر أصواتًا. • خوض تجربة ألوان الأصابع • تشمّم روائح مختلفة، نحو: الأعشاب العطريّة. • أغراض ولعَب يمكن امتصاصها ودفعها وجَعْلَكتها، والإمساك بها. • خوض تجربة بالعجينة. • محفّزات متنوّعة تعكس الحياة اليوميّة، لغرض تشجيع الأطفال على ممارسة اللّعب التخيُّليّ، نحو: الصحف الأسبوعيّة؛ أدوات المطبخ؛ الهواتف؛ الدمى؛ السيّارات؛ لوازم الاستحمام؛ عُبُوّات الطعام الصغيرة الفارغة. • مكعّبات ملائمة للمرحلة التطوُّريّة بتنويعة أحجام وموادّ. • ألعاب موسيقيّة أو آلات موسيقيّة. • إسماع أنواع مختلفة من الموسيقى (الكلاسيكيّة، والشعبيّة، من ثقافات مختلفة؛ أغانٍ بلغات مختلفة).	• خوض تجربة بالرمل والماء. • تطيير فقاعات صابون. • تمزيق ورق وصحف. • أغراض يمكن عصرها، نحو: الإسفنج؛ الكرات الطريّة. • ألعاب ليّنة، وألعاب صُلبة، وألعاب تُصْدِر أصواتًا. • اللّعب بِـ "الخردة" –أغراض من الحياة اليوميّة، نحو: هاتف قديم؛ ملعقة خشبيّة؛ صناديق خضروات من الورق المقوّى. • دُمًى وأوانٍ فَخّاريّة مصغَّرة وأدوات نقلٍ مناسِبة للفئة العمْريّة. • أقمشة بأنواع مختلفة من الملمس والقوام. • خوض تجربة بعجينة نشا الذُّرَة. • ألعاب موسيقيّة أو آلات موسيقيّة. • إسماع أنواع مختلفة من الموسيقى (الكلاسيكيّة، والشعبيّة، من ثقافات مختلفة؛ أغانٍ بلغات مختلفة).	• بيئة محفِّزة لكنْ ملاءَمة، وتدعو الأطفال والبالغين للّمس، والابتسام، والشعور، والاستكشاف، والوصف والمشاركة.

مجال التطوُّر[21]/ مجال المحتوى	يومَيِ الأحد والإثنين	يومَيِ الثلاثاء والأربعاء	يومَيِ الخميس والجمعة	ماذا يوجد في البيئة المحيطة
الفَهْم الرياضيّ: الأعداد، والأشكال والحيّز والقياس.	• عدّة أغراض من نفس النوع في سلّة بالإضافة إلى غرض واحد من نوع مختلف، بهدف المقارنة. • كتب مصوَّرة مع أعداد ولُعَب للإمساك أو خرخيشات بأشكال مختلفة، وعُلب مع أعداد، وكؤوس يُدْخَل بعضها في بعض. • برج حلقات. • پـازلات بأشكال سهلة للتركيب. • الألعاب التي تتطلّب ملاءَمة الأشكال. • ماكينات دفع النقود وهواتف دمية مع مفاتيح رقْميّة، ومكعّبات مع أعداد. • أناشيد ومحفوظات تتضمّن أعدادًا. على سبيل المثال: "الدمية لها يدان..."؛ "عندي عشرة أصابع"...	• ماكينات دفع النقود وهواتف دُمْية مع مفاتيح رقْميّة. • مكعّبات مع أعداد. • برج حلقات. • پـازلات بأشكال سهلة للتركيب. • محفّزات ذات قوام وأشكال وأوزان مختلفة (داخل أوعية). • كتب أو صور تتضمّن أغراضًا بأحجام مختلفة لغرض المقارَنة (على سبيل المثال: سيّارة كبيرة وسيّارة صغيرة؛ حيوانات وصغارها). • ألعاب تمكّن من إدخال غرض داخل آخر؛ كبّايات؛ علب؛ مكعّبات -وما شابه. • أناشيد ومحفوظات تتضمّن أعدادًا. على سبيل المثال: "الدمية لها يدان..."؛ "عندي عشرة أصابع"...	• أغراض تغيّر شكلها بعد الضغط عليها أو شدّها، نحو: إسفنجة؛ مطاط؛ لعبة تخرج منها أشكال وصور بعد الضغط على أزرارها. • پـازلات بأشكال سهلة للتركيب. • أناشيد ومحفوظات تتضمّن أعدادًا. على سبيل المثال: "الدمية لها يدان..."؛ "عندي عشرة أصابع"... • مكعّبات مع أعداد. • برج حلقات. • محفّزات ذات قوام وأشكال وأوزان مختلفة (داخل أوعية). • ألعاب تمكّن من إدخال غرض داخل آخر؛ كبّايات؛ علب؛ مكعّبات -وما شابه.	• محفّزات في حيّز الصفّ تشجّع الأطفال على التحرُّك بحرّيّة وتأمُّل الأغراض واستكشافها. • موبايل معلّق بارتفاع أعين الرُّضّع والأطفال، ويجري تغيير عدد الأغراض فيه بين حين وآخَر.

مجال التطوُّر[21]/ مجال المحتوى	يومَي الأحد والإثنين	يومَي الثلاثاء والأربعاء	يومَي الخميس والجمعة	ماذا يوجد في البيئة المحيطة
فَهْم العالَم الناس والمجتمع المحلّيّ؛ الجماد والحيّ؛ التكنولوجيا.	• صور لأشخاص مُهِمّين في حياة الأطفال. • أناشيد يألفها الأطفال من بيوتهم. • أغاني الأعياد، وفصول السنة وأغانٍ عن الحيوانات. • أغراض يوميّة للاستكشاف واللَّعب (أوعية وزجاجات بلاستيكيّة وعلب ورق مقوًّى). • صور لأشخاص من ثقافات مختلفة. • كتب تتضمّن أجزاء مخفاة. • صور حيوانات. • ألعاب تعمل بالبطّاريّة. • مجموعة متنوّعة من الأغراض تتضمّن كبّاسات وأزرارًا وأغطية ومفاتيح. • صور حيوانات. • مكعّبات للبناء مصنوعة من موادّ مختلفة.	• صور لأشخاص مُهِمّين في حياة الأطفال. • أناشيد يألفها الأطفال من بيوتهم. • أغاني الأعياد، وفصول السنة وأغانٍ عن الحيوانات. • أغراض يوميّة للاستكشاف واللَّعب (أوعية وزجاجات بلاستيكيّة وعلب ورق مقوًّى). • صور لأشخاص من ثقافات مختلفة. • كتب تتضمّن أجزاء مخفاة. • صور حيوانات. • ألعاب تعمل بالبطّاريّة. • مجموعة متنوّعة من الأغراض تتضمّن كبّاسات وأزرارًا وأغطية ومفاتيح. • صور حيوانات. • مكعّبات للبناء مصنوعة من موادّ مختلفة.	• صور لأشخاص مُهِمّين في حياة الأطفال. • أناشيد يألفها الأطفال من بيوتهم. • أغاني الأعياد وفصول السنة، وأغانٍ عن الحيوانات. • أغراض يوميّة للاستكشاف واللعب (أوعية وزجاجات بلاستيكيّة وعلب ورق مقوًّى). • صور لأشخاص من ثقافات مختلفة. • كتب تتضمّن أجزاء مخفاة. • صور حيوانات. • ألعاب تعمل بالبطّاريّة. • مجموعة متنوّعة من الأغراض تتضمّن كبّاسات وأزرارًا وأغطية ومفاتيح. • صور حيوانات. • مكعّبات للبناء مصنوعة من موادّ مختلفة.	• تزيين الصفّ بصور تعكس التنوُّع الثقافيّ. • تصميم البيئة المحيطة بطريقة تمكّن الأطفال من تأمُّل محيطهم من زوايا مختلفة (على سبيل المثال: ركن طريّ يتضمّن ارتفاعات مختلفة لغرض الاستكشاف).

الجدول 4: مثال لاستمارة تخطيط لمدّة يومين خلال أسبوع في الصفّ (العمر: 20 شهرًا) للتعبئة الذاتيّة

مجال التطوُّر[22] / مجال المحتوى	يومَي الأحد والإثنين	يومَي الثلاثاء والأربعاء	يومَي الخميس والجمعة	البيئة المحيطة
التطوُّر الجسديّ الحركة في الحيّز والمهارات الحسّيّة-الحركيّة، والصحّة والرفاهَة.				
التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ: بناء العلاقات، وتنظيم المشاعر وضبطها، وتنظيم السلوك وضبطه، والصحّة والرفاهَة.				
التواصل واللغة: الإصغاء والانتباه والفَهْم والتحدُّث.				
براعم التنوُّر اللُّغويّ: القراءة والكتابة.				
الاستكشاف والتعبير والإبداع: "لغات الطفل المئة"؛ تطوير الخيال.				
الفَهْم الرياضيّ: الأعداد والأشكال والحيّز والقياس.				
فَهْم العالَم: الناس والمجتمع المحلّيّ؛ الجماد والحيّ؛ التكنولوجيا.				

22 لا يظهر مجال تطور التفكير والإدراك في جدول التخطيط هذا لأنه في كل تجربة يختبرها الطفل يتم التعبير عن هذا المجال.

موديل تخطيط باستخدام قائمة من الأنشطة والأغراض المقدَّمة للرُّضّع والأطفال الصغار (من الولادة حتّى 20 شهرًا)

يعرض الجدول "5 " قائمة أنشطة وأغراض يمكن تقديمها للأطفال في الصفّ، وجرى اختيارها من بين جميع الأقوال الواردة في العمود "د" ("بيئة تمكّن من التعلّم - الأمور التي يجدر توفيرها وتمكينها») من جداول التطوُّر الجسديّ والتطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ، وفَهْم العالَم). قد تسهّل القائمة تخطيطَ التجارب المعروضة على الأطفال، وتَتبُّعَ أدائهم عن طريق وضع علامة ✔ في المكان المناسب. لاحقًا، نعرض مثالًا لاستمارة تخطيط بحسب هذا الموديل للتعبئة الذاتيّة (الجدول 6).

الجدول 5: مثال على التخطيط باستخدام قائمة أنشطة وأغراض تُعْرَض في الجداول الواردة في العمود "د" في مجالين من مجالات التطوُّر، وفي مجال محتوًى واحد (من الولادة حتّى 20 شهرًا)

مجال التطوُّر[23]/ مجال المحتوى	الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة		الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة
تطوُّر جسديّ							**تطوُّر عاطفيّ-اجتماعيّ**							**فَهْم العالَم**						
سحسيلة.							موسيقى هادئة في الخلفيّة.							زجاجات بلاستيك.						
درجات.							محفوظات (بما في ذلك محفوظات حول أعضاء الجسم).							لُعَب مع أغطية، وأزرار، ومفاتيح.						
نفق.							أناشيد وأغانٍ.							علب كرتون.						
أسطوانات.							كتب حول المشاعر.							صور عائليّة.						
بركة طابات.							صور لأفراد العائلة.							صور لأشخاص من ثقافات مختلفة.						
مكعّبات ناعمة.							دُمًى ناعمة.							صور حيوانات.						

23 لا يظهر مجال تطور التفكير والإدراك في جدول التخطيط هذا لأنه في كل تجربة يختبرها الطفل يتم التعبير عن هذا المجال.

مجال التطوُّر[23]/ مجال المحتوى	الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة	تطوُّر عاطفيّ-اجتماعيّ	الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة	فَهْم العالَم	الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة
تطوُّر جسديّ																				
شكّ، ونَظْم، ولَضْم.							مكعّبات ناعمة.							قصص وأغانٍ من المنزل.						
أوعية.							مرايا على مستوى أعين الرُّضّع والأطفال الصغار.							ألعاب تعمل بالبطّاريّة.						
زجاجات بلاستيك.							أضيفوا المزيد من الأغراض والأنشطة.							رحلة.						
لُعَب على عجلات.														كتب تتضمّن أجزاء مخفاة.						
پـازلات بسيطة.														أغاني وأناشيد الأعياد وفصول السنة.						
عجينة.														أضيفوا المزيد من الأغراض والأنشطة.						
ألوان الأصابع.																				
طين.																				
أكياس التحسُّس.																				
وسائد.																				

مجال التطوُّر[23]/ مجال المحتوى	الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة		الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة		الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة
تطوُّر جسديّ							تطوُّر عاطفيّ-اجتماعيّ							فَهْم العالَم						
لعبة موبايل.																				
خليط نشا الذُّرَة.																				
أقمشة من موادّ مختلفة.																				
مكعّبات صُلبة.																				
كرات بمختلف الأحجام.																				
رمل.																				
وحل.																				
ماء.																				
أضيفوا المزيد من الأغراض والأنشطة.																				

الجدول 6: مثال لاستمارة تخطيط باستخدام قائمة الأنشطة وأغراض للتعبئة الذاتيّة

مجال التطوُّر / مجال المحتوى	الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة		الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة		الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة
التطوُّر الجسديّ							التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ							فَهْم العالَم							التواصل واللغة

مجال التطوُّر / مجال المحتوى	الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة		الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة		الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة
التطوُّر الجسديّ							التطوُّر العاطفيّ-الاجتماعيّ							فَهْم العالَم							التواصل واللغة

مجال التطوُّر / مجال المحتوى	الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة		الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة		الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة
براعم التنوُّر اللُّغويّ							الاستكشاف والتعبير والإبداع							الفَهْم الرياضيّ						

بعد خوض تجربة في تخطيط العمل في الصفّ على أساس البرنامج التطوُّريّ، اطرحي على نفسك الأسئلة التالية: هل تغطّي خطّة العمل في صفّك جميع مجالات التطوُّر ومجالات المحتوى التي تندرج في البرنامج التطوُّريّ؟ هل تلائم الأنشطة والتجارب التي يخوضها الأطفال في صفّك سنّهم؟ هل هنالك تنوُّع في الأنشطة المعروضة على الأطفال في صفّك؟ هل عثرت على أفكار جديدة للنشاط؟

يشكّل التخطيط اليوميّ والتخطيط الأسبوعيّ أساسًا لخطّة عمل دوريّة (شهريّة، أو موسميّة، أو سنويّة) تنعكس فيها مجالات التطوُّر ومجالات المحتوى، والمواضيع المنثورة داخلها (على سبيل المثال: فصول السنة؛ الأعياد) بطريقة متوازنة، مع تشديدات تمليها أعمار الأطفال، ووتيرة تطوُّرهم في مختلف المجالات على امتداد الفترة، والأحداث في البيئة المحيطة على امتداد السنة (المتوقّعة والمخطّطة منها، والعابرة والطارئة أيضًا).

كي تتمكّني من بناء برنامج يوميّ، تحتاجين إلى تخطيط أكثر تفصيلًا للنشاطات التي تعتزمين إجراءها خلال النهار بناء على قائمة الأغراض والأنشطة التي تظهر في جداول التخطيط. لا يظهر في جداول التخطيط مجال تطوُّر التفكير والإدراك الذهنيّ، وعليه من المهمّ أن تكوني خلال التخطيط المفصَّل للتجربة مدرِكة للقدرات الإدراكيّة التي تستحضرها.

بالنجاح!