بيان موقف

naeyc®

الممارسات الملائمة تطوريـًّا في برامج الطفولة المبكرة للأطفال من الميلاد حتى الثامنة

تمَّ تبنيه في 2009.

بيان موقف الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار

يهدف بيان الموقف هذا إلى الارتقاء بالتميّز في تربية الطفولة المبكرة من خلال توفير إطار لأفضل الممارسات. وإذ يستند هذا الإطار إلى البحوث في مجال تطور الطفل وتعلّمه، وكذلك إلى القاعدة المعرفية المتصلة بالفعالية التربوية، فإنه يرسم معالم الممارسات التي ترتقي بتعلم الطفل وتطوره الأمثل، وقد عُرف هذا الإطار منذ تبنيه لأول مرة عام 1986م باسم "الممارسات الملائمة تطوريـًّا"[1].

تُلْزِمنا مسؤولية المهنة – وهي الارتقاء بجودة رعاية وتعليم الأطفال الصغار –بمراجعة منتظمة لصدق ومعاصرة معرفتنا ومواقفنا الأساسية، مثل هذه المراجعة –التي بين أيدينا– المتصلة بقضايا الممارسات. فهل يحتاج هذا الموقف تعديلاً في ضوء سياق متغير؟ وهل هناك معرفة جديدة يجدر بنا تضمينها في هذا البيان؟ وهل هناك جوانب من البيان الحالي أثارت وجوهـًا من سوء الفهم أو التصور الخاطئ بحاجة على تصحيح؟

على مدار عدة سنوات قُضيت في إعداد هذه المراجعة ، دعت NAEYC مربّين من ذوي التجربة والخبرة في مجال الطفولة المبكرة منذ الميلاد حتى الصفوف الابتدائية الأولى – كي يدلوا بدلوهم في هذا الأمر، بما في ذلك اجتماع عقد في أواخر عام 2006م لقادة ذوي شأن في الميدان. وكانت نتيجة هذا التجمع الواسع من وجهات النظر هو بيان الموقف المُحدّث هذا، الذي يستهدف السياق الراهن والقاعدة المعرفية ذات الصلة بالممارسات الملائمة تطوريـًّا، ويسعى إلى نقل طبيعة هذه الممارسات على نحو واضح ومفيد.

يهدف هذا البيان إلى استكمال بيانات مواقف NAEYC الأخرى على الممارسات التي تضمن "معايير التعلّم المبكر"، ومنهاج الطفولة المبكرة، و التقييم، وتقويم البرنامج، أيضا ميثاق الأخلاق المهني، ومعايير ومحكات *"NAEYC"* الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار لاعتماد برامج الطفولة المبكرة "[2].

ملحوظة: تستخدم مصطلحات: معلم، ممارس، مربّ في سياق هذا البيان في مواضع مختلفة للإشارة إلى هؤلاء الذين يعملون في ميدان الطفولة المبكرة. ويقصد دومـًا أن تشير كلمة معلم إلى أي راشد مسؤول عن الرعاية المباشرة و تعليممجموعة من الأطفال في أي بيئة للطفولة المبكرة. ولا يضم هذا معلمي الفصل فقط، ولكن أيضـًا، رعاة الرضع والفطّم، ومن يوفرون الرعاية للأسرة والطفل، والمختصون في مجالات أخرى ممن يقومون بدور المعلم. وفي حالات أخرى، يقصد أن يضم مصطلح ممارسون مديري البرنامج. كما يقصد أيضـًا أن يضم مصطلح "مربون" أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية والجامعة وغيرهم من مدربي المعلمين (المحررتان).

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

قضايا حاسمة في السياق الراهن

منذ صدور نسخة 1996م من بيان الموقف هذا، تغير مشهد الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة الأمريكية على نحو ملموس، وتنامت أهمية عدد من القضايا. وغدا الافتقار إلى الرعاية الطبية للأطفال المحرومين بشدة في مرحلتي الرضاعة والفطام أمرًا ينذر بالخطر[3]. وتزايدت القضايا المتصلة بلغة الأسرة والثقافة- وتعلّم لغة ثانية، وثقافة المدرسة- مع التزايد المطرد في عدد الأسر والأطفال المهاجرين من السكان[4]. يضاف إلى ذلك، أن عددًا أكبر من الأطفال – من ذوي الاحتياجات الخاصة (بمَن فيهم من لديهم إعاقات، وهؤلاء ممن هم معرضون لخطر الإعاقة، وأولئك ممن يبدون سلوكًا إشكاليًا) – غدوا يشاركون في البيئات المعتادة للطفولة المبكرة أكثر مما مضى[5]. أما بالنسبة للمعلمين، فإن الأمة تواصل سعيها من أجل تطوير قوة مؤهلة من المعلمين والمحافظة عليها[6]. وهذه الصعوبة حادة على وجه خاص في مجالات الطفولة المبكرة التي يعوزها التمويل، خصوصًا قطاع رعاية الطفل، الذي يتسرب منه – بمعدل مخيف- أعداد من الكادر التعليمي والإداري المؤهلة تأهيلاً جيدًا[7].

وإذ ننظر قدمًا، فإن الاتجاهات السكانية تتوقع نموًا معتدلاً في عدد الأطفال الصغار بين السكان، وزيادات مهمة في الطلب على الرعاية والتعليم المبكرين، وزيادات هائلة في التنوع الثقافي واللغوي لدى الأطفال، وكذلك تزايدًا أكبر في شريحة الأطفال الذين يعيشون تحت غائلة الفقر ما لم تتغير الظروف. وتشير التوقعات إلى أنه من بين كل هذه القضايا، فإن أكبر تغير سكاني خاص بالأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية- خلال العشرين عامًا القادمة – على الإطلاق، سيكون زيادة في عدد الأطفال الذين لن تكون لغتهم الأصلية هي اللغة الإنجليزية[8].

وثمة أمر آخر له دلالته أيضًا، وهو أن صانعي القرار والجمهور عمومًا غدوا أكثر وعيًا بأهمية سنوات الطفولة المبكرة في تشكيل مستقبل الأطفال. وبناءً على هذا الإدراك الواسع الانتشار وسياق تربية الطفولة المبكرة اليوم، فقد تقرر أن يُبرز هذا البيان ثلاثة تحديات: تضييق فجوات التعلم، وزيادة إنجاز كل الأطفال، وإنشاء تعليم مُحسّن أفضل ترابطًا للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية، والإقرار بأن معرفة المعلم وصناعته للقرار أمور حيوية لفعالية التعليم.

تضييق فجوات التعلّم وزيادة إنجاز كل الأطفال

تأمل كل الأسر والمربّين والمجتمع الأكبر أن الأطفال سينجزون في المدرسة ويواصلون طريقهم كي يعيشوا حياة مُرضية منتجة. إلا أن هذا التفاؤل المستقبلي لا ينطبق على كل أطفال المدرسة في أمتنا بنفس المقدار. وما يزعج أكثر، أن الطلبة من ذوي الدخل المنخفض والأمريكيين من أصول إفريقية أو إسبانية من أمريكا اللاتينية يتخلفون –خلال سنوات الدراسة – عن أقرانهم في المقارنات المعيارية في الإنجاز الأكاديمي ويعانون من صعوبات أكثر عندما يكونون في البيئة المدرسية[9].

يكمن وراء هذه التباينات في الأداء المدرسي اختلافات كبيرة في خبرات الأطفال المبكرة، وفي مدى الفرص المتاحة لهم للالتحاق ببرامج ومدارس جيدة؛ وغالبًا يكون هناك أيضًا تباين بين ثقافة "المدرسة" وخلفيات الأطفال الثقافية[10]. وأحد الفروق الرئيسة في خبرة الأطفال المبكرة يكمن في تعرضهم للغة، وهو أمر أساسي في تطور القراءة والكتابة لديهم، بل في كل مجالات التفكير والتعلّم. ويحصل الأطفال الذين يترعرعون –عمومًا – ضمن أسر ذات دخل منخفض على خبرات لغوية في بيوتهم أقل ثراءً –إلى حد كبير– مما يفعل أطفال الطبقة المتوسطة[11]. فهم لا يسمعون إلا نزرًا يسيرًا من الكلمات، ولا يشاركون إلا في قليل من المحادثات الممتدة. وما أن يبلغوا الشهر السادس والثلاثين من العمر حتى تجد التباينات الاقتصادية الاجتماعية الكبيرة وقد فغرت فاهًا بالفعل في معرفة المفردات[12]، وهو مجال واحد فقط من كثير.

يلتحق الأطفال –الذين ينحدرون من أسر فقيرة أو من بيوت ينخفض فيها مستوى تعلّم الوالدين عادة –بالمدرسة وهم لا يتمتعون إلا بمستويات متدنية من المهارات الأساسية، كتلك التي تلفاها في اللغة والقراءة والرياضيات[13]. وما أن يلتحق أطفال المجموعة – ذات المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض- بالروضة حتى ترى درجاتهم المعرفية أدنى من أقرانهم الأكثر حظًا بمقدار (60) بالمائة. وهكذا فإنك تجد معدل التحصيل في الرياضيات – والذي يعود بدرجة كبيرة إلى الاختلافات الاجتماعية الاقتصادية بين المجموعات الاثنية – يقل لدى الأطفال الأمريكيين الإفريقيين عن أقرانهم من البيض بمقدار (21) بالمائة، كما يقل لدى الأطفال الإسبان من أصول أمريكية لاتينية عن أقرانهم من البيض بمقدار 19%[14]، وأكثر من هذا، ونظرًا لقضايا المساواة الرازحة في الجماعات والمدارس، فإن مثل

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

هذه الفجوات في الإنجاز المبكر تنزع إلى الاتساع بدلاً من أن تضيق بمرور الزمن[15].

إن الشواغل التي يثيرها استمرار فجوات الإنجاز بين المجموعات السكانية الفرعية، جزء من شاغل أكبر بشأن تأخر إنجاز الطلبة في الولايات المتحدة وأثره على روح التنافس الاقتصادية الأمريكية في اقتصاد تتزايد عولمته، ومقارنة بطلبة بلدان مُصنّعة أخرى –على سبيل المثال– فإن أداء الطلبة الأمريكيين في اختبارات التحصيل التعليمي لم يكن دوماً على ما يرام[16].

هذه الشواغل هي التي نفخت بقوة في أشرعة حركة "المعايير/المساءلة"، ومن بين إنجازات هذه الحركة البعيدة المدى إقرار قانون "لا طفل يهمل في المؤخرة"[2] عام 2001م، وهو الذي جعل اعتبار المدارس مُساءَلة عن سد الفجوة العنيدة في التحصيل – بين مجموعات الأطفال المختلفة – سياسة قومية. ويتطلب القانون – في سبيل ضمان المساواة التعليمية – تسجيل درجات الاختبارات مصنفة حسب مجموعات الطلبة، أي تسجل على نحو منفصل للطلبة المحرومين اقتصاديًّا، والأقليات العرقية والاثنية الرئيسة، وذوي الاحتياجات الخاصة، ومتعلمي اللغة الإنجليزية[17]، وإذ يغدو تقديم كشوف درجات التحصيل وفق نوعية مجموعة الطلبة، مطلوبًا، ويصبح تحقيق كافة المجموعات لمكاسب تحصيلية مطلوبًا سنويًّا أيضًا. فإن قانون " ما من طفل يُستثنى.." يسعى إلى جعل المدارس مُساءلةً عن تعليم جميع طلابها على نحو فعال.

أما إذا كان " ما من طفل يُستثنى.." وما يماثله من تشريعات "المساءلة" سيفضي إلى هذه النتيجة بالفعل، فإن هذا سيبقى موضع جدل ساخن. ويذهب عدة نقاد إلى أن للتشريعات توالٍ سلبية على الأطفال والمعلمين بما في ذلك تضييق المنهاج والمبالغة في الاختبارات إلى حد كبير وبطرق مغلوطة. ومع ذلك فإن معظم الأمريكيين يدعم أهداف الحركة المعلنة[18]، ومن بينها أن تحصيل جميع الأطفال ينبغي أن يصل إلى مستويات رفيعة[19]، ويمكن النظر إلى هذا الدعم الشعبي للأهداف – إن لم يكن للطرق– بوصفه مطلبًا موجهًا للمربّين كي يفعلوا شيئًا لتحسين تحصيل الطلبة وسد الفجوات التي يتفق الجميع على أنها تلحق الأذى بمستقبل كثير من الأطفال وتهدر إمكاناتهم.

تركت سياسات معايير التعلم والمساءلة أثرها مباشرة على التعليم الرسمي من صف الروضة فصاعدًا، كما أنها على صلة متزايدة بتعليم ما قبل المدرسة أيضًا، ومنذ عام 2007م غدا لدى أكثر من ثلاثة أرباع الولايات ضرب من معايير التعلم المبكر – أي معايير لسنوات ما قبل الروضة– وبدأت بقية الولايات بتطويرها[20].

ووضع مشروع "هيد ستارت" (Head Start) (إطارًا لنتاجات الطفل) يحدد توقعات التعلم في ثمانية مجالات[21]، وقد دعمت التقارير القومية وبيانات السياسة الحكومية إنشاء منهاج على أساس المعايير كجزء من جهد أوسع لبناء استعداد أطفال المدرسة من خلال تحسين التعليم والتعلّم في السنوات المبكرة[22]. وكان لـلجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار NAEYC– من جانبها – بيانات موقفها التي تحدد ملامح معايير لجودة الفائقة للتعلّم المبكر والمنهاج وعملية التقييم[23].

لذلك فإن علينا سد فجوات التعلم الحالية وتمكين كل الأطفال من النجاح بمستويات أعلى، لكن السؤال هو: كيف؟ صحيح أن هذا السؤال ليس جديدًا، إلا أنه يشغل في السياق الراهن بؤرة انتباه متزايد، وكما سيظهر لاحقًا في "تطبيق المعارف الجديدة على القضايا الحاسمة" فإن البيّنات والتجديدات المتراكمة في الممارسة توجهنا الآن إلى المعارف والقدرات التي ينبغي أن يعمل المعلمون على تنميتها – بصورة خاصة – لدى الأطفال الصغار، وكذلك معلومات حول كيفية قيام المعلمين بهذا.

توفير تعليم مُحسَّن وأفضل ترابطًا لأطفال ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية

بقي التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائي– لسنوات عدة– منفصلين إلى حد كبير، وكان لكل واحد منهما تمويله مصادره وبنيته التحتية و قيمه و تقاليده الخاصة، وفي الواقع، فإن المؤسسة التربوية لم تكن تنظر –عادة– إلى مرحلة ما قبل المدرسة كجزء قائم بذاته من التعليم الأمريكي الرسمي. وأحد الأسباب الرئيسة التي تكمن وراء هذه النظرة هو أن تمويل ما قبل المدرسة الحكومي ليس شاملاً ولا هو إجباري[24]. وأكثر من هذا فإن برامج ما قبل المدرسة موجودة ضمن فسيفساء متنافرة من منظومات الرعاية المختلفة ومؤهلات واسعة التنوع للمعلمين. وقد وُجد كثير من البرامج –أساسًا– لتوفير رعاية لأبناء الوالدين العاملين. إلا أن الهدف التربوي لما قبل المدرسة وإمكاناتها أخذت تحظى –في السنوات الأخيرة– بتقدير متزايد، وأسهم هذا التقدير في زيادة اختلاط الحدود بين ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية، وغدا لدى هذين المجالين أسباب جوهرية تجعلهما يسعيان لتحقيق استمرارية وتعاون أكبر بينهما.

---

(2) No Child Left Behind : تشريع فيدرالي أمريكي، يمثل تجسيدًا قانونيًّا للإصلاح التربوي المبني على المعايير(م).

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

وأحد الحوافز هو أن متطلبات المساءلة الإلزامية –خصوصًا اختبارات الصف الثالث الابتدائي– تضغط على المدارس والمعلمين في صف الروضة و الصف الثاني الابتدائي[25]، وهؤلاء ينظرون بدورهم إلى معلمي الأطفال الأصغر سنًّا للمساعدة في إعداد الطلبة كي يظهروا الكفاءات المطلوبة منهم لاحقًا. وثمة عامل يتصل بهذا الأمر وهو نمو فصول ما قبل الروضة الموجودة في المدارس أو غيرها من بيئات الجماعة المحلية، والتي تمولها الولاية. وتخدم هذه الفصول أكثر من مليون طفل ممن تتراوح أعمارهم بين الثالثة والرابعة. وهناك ملايين غيرهم يستفيدون من برامج "هيد ستارت" (Head Start) ورعاية الطفل التي تلبي متطلبات الولاية لما قبل الروضة، وتتلقى التمويل الذي تتلقاه برامج ما قبل الروضة في الولاية. ويطلب الآن من "هيد ستارت" الذي يقدم خدماته لأكثر من 900000 طفل أن ينسق جهوده مع المدارس الحكومية على مستوى الولاية؛[26] ويقدم الباب الأول من قانون التعليم الابتدائي والثانوي لعام 1965م[3] للتعليم والخدمات المدرسية دعمًا ماليًا لما يقارب 300.000 طفل. وعلى المستوى الوطني يتواجد حوالي 35 بالمائة -ممن هم في سن الأربع سنوات– في برامج ما قبل مدرسية تدعمها الحكومة[27].

ثمة فوائد تعود على عالم الرعاية والتعليم المبكر من علاقة أوثق مع النظام التعليمي من صف الروضة حتى الصف الثاني عشر. فإذا أخذنا بالحسبان نقصان البرامج ذات النوعية الرفيعة المتاحة للأطفال دون الخامسة، وانخفاض التعويضات التي يحصل عليها المعلمون والعاملون في هذه البرامج، فإن المدافعين عنها يرون فوائد كامنة في توفير الخدمات – لأبناء السنوات الأربع أو حتى الثلاث– في مدارس تدعمها الحكومة. كما أن مناصري هذا التوجه يأملون أن تفضي علاقة أوثق بين التعليم المبكر والمرحلة الابتدائية إلى مواءمة أقوى بين الطرفين واستفادة أكبر من بعضهما بعضًا[28]، لينتج عن ذلك استمرارية واتساق أكبر من ما قبل الروضة وحتى الصف الثالث الابتدائي.

إلا أن مربي ما قبل المدرسة تساورهم– في الوقت ذاته – بعض المخاوف حول ما يمكن أن يترتب على استيعاب النظام المدرسي من الروضة وحتى الصف الثاني عشر أو إعادة تشكيله لتعليم الأطفال في أعمار 3، 4، 5 سنوات، خصوصًا في وقت تشتد فيه الضغوط على التعليم الحكومي، وتكون غالبًا مجافيةً لحاجات الأطفال الصغار. بل إن بعض مربّي الطفولة المبكرة غدوا قلقين بالفعل من جراء المناخ الراهن الذي تزايدت فيه الاختبارات المصيرية، وراحت تؤثر سلبًا في الأطفال من صف الروضة حتى الصف الثالث الابتدائي، كما أن الخوف راح يساورهم أيضًا من احتمال امتداد هذه الآثار إلى أطفال أصغر سنًّا، بل إن معايير التعلم ذاتها – على الرغم من دعمها من حيث المبدأ في عالم الطفولة المبكرة[29] – تغدو موضع تساؤل لما يمكن أن يكون لها من آثار سلبية.

ما زالت معايير التعلّم المبكر جديدة نسبيًّا، وقد أملتها مبادرات مثل "بداية طيبة: أن تكبر ذكياً[4] عام 2002م في مجالات اللغة وتعلّم القراءة والكتابة والرياضيات. وبينما نحى بعض الولايات منحى شاملاً نسبيًّا عبر مجالات التعلّم والتطور، فقد ركزت ولايات أخرى بقوة على المجالات المفروضة وخصوصًا تعلّم القراءة والكتابة. وعندما لا تكون معايير الولاية شاملة فإن المنهاج الذي تقوده هذه المعايير لن يكون كذلك إلى حد كبير، ولن تستهدف أية عملية مواءمة سوى مجالات المنهاج القليلة تلك التي تحددها المعايير.

إن مثل هذا التضييق لمدى المنهاج هو أحد العيوب التي يمكن أن تعرِّف مجموعة من المعايير؛ ويمكن أن تكون هناك عيوب أخرى أيضًا. وإذا كان للمعايير أن تبلغ غاية فائدتها للأطفال، فلن يكفيها أن تكون شاملة، وإنما ينبغي أن تستهدف ما من الضروري أن يعرفه الأطفال ويقوموا به؛ وأن تكون متوائمة مع مراحل التطور والعمر/ والمراحل الدراسية، ومتسقة مع كيفية تطور الأطفال وتعلّمهم. إلا أن كثيرًا من معايير الولايات تركز –لسوء الحظ– على أهداف تعلّم سطحية، وتستخف أحيانًا بكفاءة الأطفال الصغار، كما تتطلب – في أحيان أخرى – فهمًا ومهمات لا يستطيع هؤلاء الأطفال إدراكها حقًّا حتى يصبحوا أكبر سنًّا[30]، وهناك قلق متنامٍ من أن معظم عمليات تقييم معارف الأطفال تهتم باللغة الإنجليزية حصرًا، فتفوتها – على هذا النحو – معارف يمتلكها الطفل ولكنه لا يستطيع التعبير عنها بهذه اللغة[31].

وإذا كان للمعايير أن تكون فعالة فإن المواءمة[5] أمر مرغوب فيه، بل وحاسم في الحقيقة. إلا أن المواءمة الفعالة ليست مجرد تبسيط لمعايير – كانت قد وُضعت في الأصل لأطفال أكبر سناً – وتطبيقها على أطفال أصغر؛ لذلك، فبدلاً

---

(3) Title I : أكبر برنامج تمويل فيدرالي في الولايات المتحدة الأمريكية لدعم التعليم الابتدائي والثانوي بكلفة سنوية تبلغ 8 مليارات دولار (م).

(4) مبادرة تربوية في عهد الرئيس بوش الابن تهدف إلى تقوية برنامج هيد ستارت، والتشارك بين الولايات لتحسين التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وتوفير المعلومات اللازمة للمعلمين ورعاة الأطفال والوالدين(م).

(5) يقصد بالمواءمة هنا التنسيق بين أهداف ومحتويات ومعايير المرحلة الابتدائية، وما يناظرها في رياض الأطفال أو قبل المدرسة(م).

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

من انتهاج هذا الدرب التنازلي، ينبغي على من يصفون معايير التعلم المبكر أن يقيّموها على أساس ما نعرفه من البحوث و الممارسات حول الأطفال الذين يأتون من خلفيات متنوعة في مرحلة/عمر محدد، وحول عمليات وتعاقبات وتنوعات، وآثار بعيدة المدى للتعلّم والتّطور المبكرين[32].

أما في ما يتصل بالمواءمة بين ولاية وأخرى، فإن الوضع الراهن يتسم بالفوضى. فعلى الرغم من أن المناقشة –حول تأسيس ضرب من الإطار الوطني للمعايير – أخذ يحمى وطيسها، إلا أنه لا توجد مجموعة مشتركة من المعايير في الوقت الحالي. لذلك فإن الناشرين الذين يتنافسون في السوق يحاولون تطوير مناهج وكتب تلبي معايير كل الولايات. ثم إن المعلمين يشعرون أنهم مجبرون على تغطية هذا النسق من الموضوعات، فيدرِّسون كل واحد منها على نحو مختصر غالبًا ما يكون سطحيًّا. وعندما يستخدم مثل هذا المنهاج والمواد فإن الأطفال ينتقلون من صف إلى صف ويواجهون موضوعًا بعينه صفًا إثر صف، ولكن بصورة ضحلة كل مرة بدلاً من الغوص في العمق، والتركيز على عدد أصغر من أهداف التعلّم الأساسية للتمكن منها قبل التقدم إلى غيرها[33].

يطغى عبء المعايير الثقيل على المعلمين والأطفال على حد سواء، ويمكن أن يفضي إلى ممارسات تدريسية إشكالية. وتتضمن الممارسات التي تثير القلق –على نحو خاص في ما قبل المدرسة من صف الروضة حتى الصف الثالث – إفراطًا في المحاضرة لمجموعة الطلبة ككل، وتعليمًا مبعثرًا لأهداف مختلفة، وإصرارًا على أن يتبع المعلمون برامج متصلبة وغير مرنة زمانيًا. وهناك أيضًا قلق من أن تختزل المدارس خبرات قيّمة مثل حل المشكلات واللعب الثري والتعاون مع الأقران وفرص للتطور الانفعالي والاجتماعي والنشاط الجسمي في الهواء الطلق، والفنون. كما أن الأطفال لا يطورون غالبًا –في الفصول التي تقع تحت طائلة ضغط شديد – حبًّا للتعلّم وإحساسًا بكفاءتهم الذاتية وقدرتهم على الاختيار، ويفقدون كثيرًا من فرح الطفولة وتعلّمها المفتوح الواسع[34].

يمتلك المربّون عبر الطيف ما قبل المدرسي – الابتدائي كله منظورات مواطن قوة تستحق تعاونًا أوثق وحوارًا مستمرًا بينها. وليس بيت القصيد من جمع العالمين معًا هو أن يتعلم الأطفال مهارات الصفوف الابتدائية في سنٍّ أبكر، وإنما أن يأخذ معلموهم الخطوات الأولى معًا لضمان تطور الأطفال الصغار وتعلمهم وقدرتهم على اكتساب هذه المهارات وذلك الفهم وهم يغذون الخطى في المدرسة.

يمكن للقاعدة المعرفية المتنامية أن تلقي ضوءًا على الصورة التي سيبدو عليها تبادلٌ أفضل للممارسات[35]، كما لاحظنا سابقًا في "تطبيق المعارف الجديدة على قضايا حاسمة". فمن خلال التواصل والتعاون المتزايد يمكن للعالمين أن يتعلما كثيرًا مما يمكن أن يسهم في تحسين الخبرات التعليمية لكل الأطفال الصغار، ولجعل هذه الخبرات أكثر اتساقًا وتماسكًا.

إدراك أهمية معارف المعلم وصنعه للقرارات بوصفها أمورًا حيوية للفعالية التعليمية

أفضت حركة المعايير/المساءلة إلى قيام الولايات والمشاركين الآخرين بصوغ ما ينبغي للأطفال معرفته والقيام به في الصفوف المختلفة. وغدا التحسن السريع في تحصيل الطالب عبر كل مجموعات الطلبة الفرعية أمرًا مطلوبًا. وفي ظل هذا المطلب الرسمي يغدو من المفهوم أن ينشدَّ كثير من صانعي السياسة والإداريين نحو الأدوات والاستراتيجيات التي يقصد منها تسهيل المسعى التربوي، بما في ذلك منهاج ""تدقيق المعلم والدروس الجداول الزمنية. ونتيجة لذلك، فقد صرح معلمون – في بعض الولايات والمناطق التعليمية ممن يعملون في بيئات تعلّم مبكر تمولها الحكومة – أنه قد تم تضييق المدى الذي يمكن أن يصنعوا فيه قرارات صفية أكثر من ذي قبل[36]. ولم يعدّ لهم ما يقولونه إلا القليل – إن بقي شيء –في اختيار المنهاج و التقييمات أو حتى تصريفهم للوقت في الفصل الدراسي.

ولكن، ما هو مقدار التوجيه والإسقال[6] الذي يمكن أن يكون مفيدًا للمعلم، وما هو مقدار الاستقلال الذاتي الضروري لتوفير أفضل تعليم وتعلّم للأطفال؟ تختلف الإجابة – دون شك – بالاختلاف بين المديرين والمعلمين أنفسهم والسياق الذي يعملون فيه.

يفتقر كثير من إداريي المدارس (مديرو المرحلة الابتدائية ومشرفوها وموظفو المنطقة التعليمية) إلى خلفية في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعني معرفتهم المحدودة بتطور الأطفال الصغار وتعلّمهم أنهم لا يعون دومًا ما الممارسة الجيدة أو غير الجيدة في هذا العمر. والمعلمون الذين يتمتعون بهذه المعرفة المتخصصة هم أولئك الذين درسوا كيف يتعلّم الأطفال

(6) Scaffolding : الإسقالة في معناها العام لوح من الخشب أو الحديد يعلق بحبال على الطوابق المرتفعة من البناء ليقف عليه العمال. أما في معناها التربوي فهي العون الذي يقدمه الراشد للطفل حتى يتقدم مما يعرفه إلى ما لا يعرفه. وقد أجاز مجمع اللغة العربية الكلمة. انظر المعجم الوسيط. ويرتبط هذا المفهوم التربوي بمفهوم سيكولوجي آخر قدمه "ليف فيجوتسكي" هو: "قاب القوس التطوري" الذي يشير إلى تلك المسافة الأخيرة في انتقال الطفل من مستوى من المهارة إلى المستوى الذي يليه، والذي قد يحتاج إلى ما يقدمه الراشد من مساعدة أو إسقال (م).

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

ويتطورون، والطرق الفعالة في تعليمهم. وأكثر من هذا، فإن المعلم هو الذي يكون مع الأطفال في الفصل كل يوم. ولذلك فإن المعلم (وليس الإداريون أو مختصو المناهج) هو من يحتل الموقع الأفضل لمعرفة هؤلاء الأطفال في الفصل: اهتماماتهم وخبراتهم، وما الذي يبذّون غيرهم فيه، وما الذي يشق عليهم تحصيله، وما الذي يتوقون إلى تعلّمه ويكونون على استعداد له. ومن المستحيل – بدون هذه المعرفة المخصوصة – تحديد ما هو أفضل لتعلّم هؤلاء الأطفال جماعة وفرادى.

ولكن لا مندوحة عن القول إن كثيرًا من المعلمين أنفسهم يفتقرون إلى المعرفة والمهارات المعاصرة المطلوبة – في بعض مكونات المنهاج على الأقل – لتوفير رعاية وتربية رفيعة المستوى للأطفال الصغار. وثمة عوامل أخرى تزيد الطين بلّة مثل الافتقار إلى مؤهلات معيارية لدخول المهنة، والتنوع الواسع في بيئات البرامج ومؤشرات تحسنه، وضعف الأجور، والتسرب الشديد للعاملين[37]. فهل من المعقول – ومؤشرات قوة العمل على هذه الحال – أن نتوقع أن يكون كل معلم في الفصل قادرًا اليوم على مواجهة كاملة لتحديات توفير رعاية و تعليم مبكر رفيع المستوى؟

يكمن صنع القرار الخبير في قلب التعليم الفعال. إن أفعال التعليم والتعلّم أكثر تعقيدًا وفردية من أن تتم بوصف مسبق لكل خطوة من خطوات المعلم. ويستفيد الأطفال – أكثر ما يستفيدون – من معلمين يمتلكون المهارات والمعارف والقدرة على الحكم اللازمة لصنع قرارات جيدة، ويمنحون الفرصة لاستخدامها.

ومهما يكن من أمر، فإن إدراك أن المعلمين الفعالين هم صانعو قرار جيدون لا يعني أن نتوقع منهم أن يصنعوا كل القرارات لوحدهم. ونحن لا نؤدي خدمة للمعلمين عندما يُتركون بدون الموارد أو الأدوات أو الدعم الضروري لصنع قرارات تعليمية سليمة، بالإضافة إلى أن هذا سينعكس سلبًا على تعلّم الأطفال أيضًا بطبيعة الحال.

ومن الناحية المثالية، ثمة معايير مدركة جيدًا أو أهداف تعلُّم مطبقة (كما أوضحنا ذلك سابقًا) لإرشاد المدارس والبرامج المحلية في اختيار أو تطوير منهاج شامل ملائم. وليس إطار البرنامج إلا نقطة بدء، يستطيع المعلمون بعدها استخدام خبرتهم لإجراء التكييف اللازم لجعل هذا المنهاج أكثر ما يكون ملاءمة للأطفال. وأكثر من هذا، فإن مثل هذا الإرشاد المنهاجي يمنح المعلمين نوعًا من التوجيه في توفير المواد والخبرات التعليمية واستراتيجيات التعليم على نحو يحقق أهداف التعلّم بصورة أكثر فعالية، ويتيح للمعلمين فرصة للتركيز على صناعة القرار التعليمي دون أن يكونوا مضطرين لبناء المنهاج كله بأنفسهم.

سوف يلاقي حتى أكثر المعلمين خبرة، صعوبة في بناء منهاج شامل – من الصفر – يلبي كل المعايير المطلوبة وأهداف التعلم المهمة، وكذلك تصميم أساليب التقييم وخبرات التعلّم، بل إن هذه المهمة كأداء ستكون أقل واقعية بالنسبة لهؤلاء المعلمين الذين لم يحظوا إلا بقدر متواضع من التأهيل والإعداد. لذلك فمن المفيد تزويد المعلمين بإطار منهاج سليم وتطوير مهني مناسب ما دامت الفرصة متاحة لهم لإجراء تكييفات فردية متساوقة مع تنوع الأطفال الذين يعلمونهم.[38]

أما معنى أن يتطلب التعليم الجيد صنع قرار خبير، فهو أن المعلمين يحتاجون إعدادًا مهنيًّا متينًا، وكذلك تطورًا مهنيًّا مستمرًا وفرصًا منتظمة للعمل التعاوني[39]. وما دام هذا المستوى من الإعداد والتدريب لم يتوافر بعد لكثير من العاملين في مجال الطفولة المبكرة، فلابد من النظر بعين الجد إلى مسألة أفضل الطرق لإعداد ودعم المعلمين الذين لم يحظوا بإعداد كافٍ. وثمة درس بليغ –في القسم التالي من هذا البيان – تقدمه لنا البحوث حول العوامل الحاسمة في التعليم الجيد.

تطبيق المعارف الجديدة على قضايا حاسمة

يمكّن التوسع المستمر للقاعدة المعرفية للطفولة المبكرة – لحسن الحظ– من إرهاف هذا المجال وإعادة توجيهه أو توكيد جوانب من فهم الممارسة الفضلى. ويعكس بيان الموقف الحالي كله بيّنات طازجة من السنوات الحديثة، والمنظورات والأولويات المنبثقة من هذه المكتشفات. ويبحث هذا القسم من الكتاب في أكوام المعارف الجديدة كي يصل إلى خيوط بحثية تساعد على استهداف ثلاث قضايا حاسمة بالنسبة للميدان المحدد في بيان الموقف هذا.

وأول هذه القضايا هي أن المكتشفات الجديدة واعدة بشأن تضييق فجوات التعلم وإزالة عوائقه، وزيادة تحصيل كل الأطفال. وقد غدونا نعرف اليوم أكثر ما الكفايات الاجتماعية والانفعالية والمعرفية والجسمية والأكاديمية المبكرة التي تُمكّن صغار الأطفال من التطور والتعلّم وِسْع جهدهم[7]. ومثل هذه

(7) استحسنت ترجمة كلمة Potential بـ "ركاز" والركاز جمع "ركْز، وهو المعدن المدفون في باطن الأرض ينتظر من يكشف عنه. (انظر لسان العرب، مادة: ركز) (م).

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

المكتشفات مفيدة في تحديد محتوى المنهاج وتعاقبه لكل الأطفال، إلا أنها مفيدة – على نحو خاص – في مساعدة أولئك الأطفال الذين يرجح دخولهم للمدرسة وهم لا يمتلكون إلا نزرًا يسيرًا من المهارات الأساسية اللازمة للنجاح، والذين يغلب أن يتخلفوا –مع الزمن–بأشواط عن أقرانهم، مثل الأطفال الملونين، والذين نشأوا في بيئات فقيرة يكثر فيها الأطفال الذين لا تكون اللغة الإنجليزية هي لغتهم الأم. وثمة جانب أساسي آخر هو ضمان أن يتلقى الأطفال الذين يعانون من صعوبة تعلّم أو إعاقات، خدمات التدخل المبكر التي يحتاجونها كي يتعلموا ويعملوا في الفصل الدراسي على نحو جيد.

ما زال البحث العلمي يؤكد الفعالية الكبيرة للعمل المبكر، بل وللتدخل المكثف –في بعض الحالات– مقارنة مع التوجهات العلاجية أو غيرها من التوجهات الشحيحة أو المتأخرة للغاية. ويمكن لتغيير خبرات الأطفال أن يؤثر –على نحو جوهري– في تطورهم وتعلمهم خصوصًا إذا جاء التدخل في بواكير الحياة ولم يكن فعلاً معزولاً، وإنما كمجموعة واسعة متناسقة من الاستراتيجيات[40]. وقد أظهر برنامج هيدستارت المبكر – على سبيل المثال – أن برنامجًا شاملاً يمتد إلى جيلين للأطفال ممن هم دون الثالثة وأسرهم، يرتقي بالتطور المعرفي واللغوي والاجتماعي والانفعالي[41]. ويبيّن نجاح "هيد ستارت" (Head Start) المبكر أن خدمات عالية الجودة للرضع والفطّم – وهي برامج شديدة الندرة في الولايات المتحدة اليوم – تترك أثرًا لابثًا وإيجابيًّا على تطور الأطفال وقدراتهم على التعلّم و ضبط انفعالاتهم[42].

على الرغم من أن برامج ما قبل المدرسة رفيعة المستوى تفيد الأطفال (خصوصًا أولئك من ذوي الدخل المنخفض) أكثر من البرامج الشائعة أو السيئة[43]، فإن من يلتحق بالبرامج رفيعة المستوى من الأطفال الفقراء أقل ممن يأتون من بيوت ذات دخل أعلى[44]. وتبدي المكتشفات حول أثر نوعية التعليم في الصفوف المبكرة نمطًا مشابهًا[45]. وبالإضافة إلى هذه العلاقة بين البرامج عمومًا ونوعية المدرسة من جهة والنجاح المدرسي اللاحق من جهة أخرى، فقد حدد الباحثون عددًا من المنبئات المحددة بالتحصيل اللاحق. ويكمن بعض هذه المنبئات في اللغة/القراءة والكتابة والرياضيات، أما بعضها الآخر فنجده في أبعاد الكفاية الاجتماعية والانفعالية والنشاط المعرفي المتصل بأداء الأطفال المدرسي.

أما في مجال اللغة و معرفة القراءة والكتابة فإن معرفة المفردات وغيرها من مجالات اللغة الشفوية هي منبئات مهمة على وجه الخصوص باستيعاب الأطفال القرائي[46]. وحتى عندما يتمكن الأطفال –ممن يمتلكون مخزونًا محدودًا من المفردات– من اكتساب مهارات فك الرموز الأساسية، فإنهم غالبًا ما سيواجهون صعوبة بين الصف الثالث والرابع عندما تغدو هناك حاجة لهم لقراءة نصوص أكثر تقدمًا في موضوعات مختلفة[47]. وسوف يفتُّ ضعفهم في المفردات في عضد استيعابهم، ومن ثمة في اكتسابهم للمعرفة الضرورية للنجاح عبر المنهاج[48]. ومن الواضح أن الذين لا تطرق اللغة الإنجليزية أسماعهم في بيوتهم إلا لُمامًا، أو البتة، سيعانون حتى من صعوبة أكثر عندما يشرعون في تعلم الاستيعاب بالإنجليزية.

لذلك، إذا كان لبرامج الطفولة المبكرة أن تقلّص فجوة التحصيل فإنها بحاجة للبدء –في وقت مبكر– بتطوير مثمر للمفردات عند الأطفال الذين تلكأ تطورهم في المفردات واللغة الشفوية –بغض النظر عن الأسباب– وذلك لجعلهم يلحقون بالمسار التطوري المعتاد لدى الأطفال الذين يتحدّرون من أسر متعلمة ميسورة[49]. وسوف يحتاج المعلمون –حتى يكتسب أطفالهم المفردات والبنى اللغوية المتقدمة التي سيحتاجونها في قراءة المرحلة الابتدائية – أن يمكنوا هؤلاء الأطفال من الدخول في تفاعلات لغوية خلال اليوم كله، بما في ذلك القراءة لهم في مجموعات صغيرة والتحدث معهم حول القصص. وثمة ما يزيد على نحو خاص من الثروة اللغوية، وهو الخطاب الموسَّع، أي المحادثة بين الطفل والراشد حول موضوع بعينه والتي تتواصل عبر عدة تفاعلات بينهما[50].

ولقد أظهرت أدلة قوية أن معرفة صغار الأطفال بالأبجدية ووعيهم الصوتي هي منبئات ذات دلالة على كفاءتهم اللاحقة في القراءة والكتابة[51]. لم يكن كثير من معلمات ما قبل المدرسة –منذ عقد مضى– يدركن أن لهن دورًا في توجيه الأطفال منذ نعومة أظفارهم نحو معرفة القراءة والكتابة – ناهيكم عمّا إذا كن يعتبرن هذا ملائمًا أصلاً – بما في ذلك جعل هؤلاء الأطفال على ألفة بالكلمة والمطبوعة وأصوات اللغة. إلا أن اكتساب أساسيات معرفة القراءة والكتابة هو وجه مهم من خبرة الأطفال قبل التحاقهم برياض الأطفال[52]، على الرغم من أن مكون معرفة القراءة والكتابة المبكرة ما زال بحاجة كبيرة للتحسين في كثير من الفصول الدراسية.

وتعليم الرياضيات في سنوات الطفولة المبكرة هو أيضًا– شأنه في ذلك شأن تعليم القراءة والكتابة المبكرة – مفتاح لزيادة استعداد كل أطفال المدرسة و لسد فجوة التحصيل[53]. وفي مجال الرياضيات، فإن معرفة أطفال ما قبل المدرسة بالأعداد وتسلسلها – على سبيل المثال – لا تنبئ بقوة عن

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

تعلّم الرياضيات فحسب، ولكن أيضًا بمهارات معرفة القراءة والكتابة[54]. ومع ذلك فإن الرياضيات لا تحظى – عادة – إلا بقدر ضئيل من الانتباه قبل الروضة[55]. وأحد الأسباب وراء ذلك هو أن معلمات الطفولة المبكرة أنفسهن يفتقرن غالبًا إلى المهارات والثقة اللازمة لزيادة انتباههن للرياضيات في المنهاج بالقدر الكافي والفعال[56].

يمكن تعليم الرياضيات ومفاهيم ومهارات القراءة والكتابة –بل والمحتوى القوي عبر المنهاج– لصغار الأطفال على نحو يشد اهتمامهم وانشغالهم ويكون ملائمًا تطوريًا[57]. نعم، إن هذا ممكن، ولكنه لا يكون غالبًا هكذا. ويتطلب تحقيق مثل هذا التحسن تقوية كبيرة لمنهاج السنوات المبكرة والتعليم فيها. أما إذا فشلنا في مواجهة هذا التحدي في تحسين استعداد وتحصيل كل الأطفال، فسوف تمكث ضروب عدم المساواة في فجوات التحصيل والأداء المتدني لطلبة الولايات المتحدة الأمريكية ككل.

وبالإضافة إلى توقعات خاصة في مجال كالرياضيات و معرفةالقراءة والكتابة، فإن هناك خيطاً رئيسًا آخر في البحوث الحديثة وهو أن كفايات الأطفال الاجتماعية والانفعالية –وكذلك بعض القدرات التي تعبر عن النشاط الاجتماعي والانفعالي والمعرفي – تتوقع بأدائهم الصفي. إن تكيّف الأطفال الاجتماعي والانفعالي والسلوكي مهم بحد ذاته بطبيعة الحال سواء أكان ذلك داخل الصف أم خارجه. ولكن بعض المتغيرات في هذه الميادين – فيما يبدو الآن– ترتبط أيضًا بالنجاح المدرسي وتتوقعه. وثمة دراسات ربطت – على سبيل المثال – بين الكفاءة الانفعالية والأداء المعرفي والتحصيل الأكاديمي المعزز معًا[58]. وهناك عدد من العوامل في هذا المجال الانفعالي الاجتماعي – كالاستقلالية والإحساس بالمسؤولية وسياسة الذات والتعاون – على سبيل المثال – يتوقع بمدى حسن انتقال الأطفال إلى المدرسة، وأدائهم في الصفوف المبكرة[59].

ثمة متغير قوي – على نحو خاص – هو ضبط الذات[8] والتي طالما أكدها ميدان الطفولة المبكرة كهدف تطوري رئيس في السنوات المبكرة[60]. وتؤكد نتائج البحث أكثر فأكثر هذه الأهمية مشيرة إلى أن ضبط الذات لدى صغار الأطفال تتوقع أدائهم اللاحق في مجالات مثل حل المشكلات والتخطيط والانتباه المركز وما وراء المعرفة[9]، وتسهم على هذا النحو في نجاحهم كمتعلمين[61]. بل لقد ثبت أن مساعدة الأطفال – الذين يعانون من ظروف حياة صعبة – على تطوير ضبط الذات قوي، أمرٌ مُتاح ومؤثر في إعدادهم للنجاح في المدرسة[62].

إلا أن المكاسب التي يحققها الأطفال كثمرة لبرامج عالية الجودة موجهة إليهم دون السادسة من العمر تنزع – كما تبين – إلى التبدد في غضون سنوات قليلة ما لم يواصل الأطفال تعرضهم لتربية رفيعة المستوى من الروضة حتى الصف الثالث[63]. وتوضح هذه النتيجة – التي أجمعت عليها البحوث – أهمية تحسين السوية والاستمرار على الخط المتصل من الميلاد حتى الثامنة. وكما ذكرنا سابقًا، فإن مواءمة المعايير والمنهاج وممارسات التقييم أمر حاسم على هذا المتصل لتطوير إطار ما قبل مدرسي – ابتدائي أفضل تماسكًا وتآخذًا[64]. (وسوف يمتد مثل هذا الإطار – في الأحوال المثالية – إلى رعاية الرضع والفطّم أيضًا).

وأكثر من هذا، فقد بدأ المربون والباحثون في الاهتمام بكيفية توحيد أكثر عناصر التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة أهمية وتأثيرًا مع ما يناظرها من الروضة وحتى الصف الثالث[65]. وفي غمرة هذا البحث "عمّا هو أفضل للعالمين"[10] فإن في وسع صانعي السياسة والمربّين النظر في إلى هذا التوسع المعرفي في جوانب التعلّم والتطور المبكر الذي يُمكّن الأطفال من الأداء الطيب في المدرسة، والممارسات التي ينبغي أن تسود أكثر عبر كل تلك الفترة من ما قبل الروضة إلى الصف الثالث[66]. وبادئ ذي بدء، فإن البينات التي كشفت عنها البحوث بشأن منبئات نواتج الأطفال الناجحة (التي أبرزناها فيما سبق) تشير إلى عدد من أهداف التعلّم وخبراته التي ينبغي أن تدمج – بصورة أو بأخرى – في التعليم الممتد من ما قبل الروضة وحتى الصف الثالث. وتتضمن هذه الأهداف والخبرات – على سبيل المثال – محتوى صلبًا للمنهاج، وانتباهًا مرهفًاإلى تعاقبات التعلم المعروفة (في معرفة القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم والتربية البدنية والمجالات الأخرى)، وتوكيدًا على تطوير الأطفال ضبط ذاتهم، وانشغالهم وانتباههم المركز. وثمة أمر آخر ثبت أنه يفضي إلى نتائج إيجابية لدى الأطفال وهو الممارسات المألوفة لدى مربّي الطفولة المبكرة، مثل التعليم والتعلم المبني على العلاقة والتشارك مع الأسر، وتكييف التعليم وفقًا لخلفيات الأطفال وللأطفال فرادى، والتعلّم الفعال المترابط ذي المعنى[67]،

(8) Self-Regulation

(9) Metacognition : هي التأمل في المعرفة ذاتها (م).

(10) يقصد عالم ما قبل المدرسة وعالم الروضة والمدرسة الابتدائية. (م)

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

وصفوف ذات أعداد أقل من الطلبة[68]. وتشير البينات حول فوائد هذه الممارسات أنه يجب توسيعها أكثر فأكثر حتى تطال الصفوف الابتدائية.

ثمة مصدر آخر للمعرفة المتصلة بترابط التعليم على نحو فعال من ما قبل المدرسة حتى الصف الثالث، وهذا المصدر هو التجديدات التعليمية الرائدة الآن، فها هي المدارس – التي تضم هذه الصفوف وتمعن في التفكير في كيفية زيادة الاستمرارية والمواءمة والتماسك – تنبثق في كل أطراف البلاد، وبعضها غدا موضوعًا لدراسة الباحثين[69].

وعلى الرغم من أن توسع لجان تكامل التعليم (P-20 أو P-16)[11] في أرجاء البلاد لم ينتبه بعد كثيرًا إلى ما قبل الروضة[70]، فإنه يوفر مطية للتحدث حول الاستمرار الذي ينبغي أن يتحقق. وإذا كانت هناك ممارسات وبنى مستحكمة تفصل ما قبل المدرسة عن الصفوف من الروضة إلى الثالث الابتدائي، فإن القوى الراهنة التي لحظناها هنا توفر حافزًا وفرصة لا يستهان بهما للوصول إلى تعليم أكثر قوة وتناسقًا من ما قبل الروضة وحتى الصف الثالث الابتدائي.

ليست هناك مبالغة في تأكيد أهمية المعلمين لتحقيق تعليم مبكر عالي الجودة، بل لكل التعليم عمومًا. وعلى الرغم من أن القرارات الإدارية والمنهاجية الحكيمة – التي تتخذ بدءًا من المعلمين فرادى – تؤثر إلى حد كبير فيما يجري في غرفة الفصل، فإنها أبعد ما تكون عن ضمان تعلّم الأطفال. ويشير البحث إلى أن أقوى التأثيرات على ما إذا كان الأطفال سيتعلمون أو ماذا يتعلمون يحدث ضمن تفاعلات المعلم معهم، ومن خلال قرارات اللحظة الواقعية التي يصنعها المعلم في أثناء اليوم[71]. لذلك لن تنجح أي استراتيجية تعليمية تفشل في إدراك مركزية قرارات المعلم وأفعاله.

إن ما يحدث الأثر الأكبر على تطور الأطفال وتعلمهم هو خطط المعلم وتنظيمه الصفي، وحساسيته واستجابته لكل الأطفال، وتفاعلاته من لحظة إلى أخرى معهم[72]. وما يهم إلى حد كبير في تعلم الأطفال هو الطريقة التي يصمم فيها المعلمون خبراتهم التعليمية، وكيف يجعلون الأطفال ينشغلون (في التعلم) وكيف يستجيبون لهؤلاء الأطفال، وكيف يكيفون تعليمهم وتفاعلاتهم وفقاً لخلفياتهم، والتغذية الراجعة التي يوفرونها. وما من أمر من هذه الأمور يمكن تحديده كله مسبقاً، ووضعه في نتاج منهاجي أو مجموعة خطط دراسية جاهزة يتبعها كل معلم دون أن يحيد عنها قيد أنملة. فثمة قرارات سيصنعها المعلمون دوماً من لحظة إلى أخرى.

إذا أراد المعلمون صنع هذه القرارات على أساس قصدي راسخ فإنهم بحاجة إلى معرفة بتطور الطفل وتعلمه عمومًا، وبالأطفال فرادى في فصولهم، وبتسلسل مفاهيم ومهارات المجال المحددة التي سيتعلمها هؤلاء الأطفال. كما أن المعلمين يحتاجون أيضًا إلى جعبة جاهزة من استراتيجيات التدريس المتقنة كي يستخدموها لأغراض مختلفة[73].

وينجم عن هذه الأمثولة الأولى مباشرةً، أمثولة ثانية: وهي أنه لا مندوحة عن جعل نوعية وفعالية المعلم أولوية عليا. ولابد من أن يتضمن هذا الاستثمار إعدادًا ممتازًا قبل الخدمة، وتطورًا مهنيًا مستمرًا ودعمًا وتدريبًا ميدانيًا. وعلى سبيل المثال، فإن موارد المنهاج الجيدة تكون مفيدة عندما تحدد المهارات والمفاهيم المفتاحية للأطفال، وتوفر درجة من التوجيه للمعلم، ولكن دون أن يكون هذا التوجيه مفرطًا في حرفيته. وسوف يحتاج إلى هذا الضرب من الإسقال –على نحو خاص– المعلمون الجدد، أو الذين لم يحظوا بتدريب كاف، وأولئك الذين يتعاملون لأول مرة مع منهاج أو مجموعة معايير جديدة[74].

ثمة صورة قيّمة أخرى للإسقال يمكن أن يستخدمها المعلمون، وهي التفاعل مع المدربين والأقران. ذلك أن تلبية حاجات المتعلمين المتنوعين، ومساعدة كل الأطفال على التطور والتعلم، يتطلب وقتًا كافيًا يتعاون المعلمون فيه مع زملائهم، فيتناقشون حول أفضل الممارسات، ويلاحظونها، ويشاركون في تطور مهني ذي معنى. لكن معظم المعلمين – بما في ذلك الجدد منهم – لا يحصلون إلا على نزر يسير من الوقت لنشاطات مثل هذه. وإذا كان توفير الوقت والفرصة للمعلمين للقيام بهذه الأمور يمكن أن يطرح تحديات على المديرين، إلا أنه أمر حاسم[75].

ولا يعني العمل وفقاً لهذه "الأمثولة" الثانية – أي جعل نوعية وفعالية التعليم أولوية عليا – تغيير ما يحدث في الفصل فحسب؛ لكنه يعني بالإضافة إلى ذلك إرساء سياسات، وتخصيص تمويل عام على المستوى الفيدرالي ومستوى الولاية والمستوى المحلي، على النحو الذي سيُشرح فيه في القسم الختامي من بيان الموقف هذا.

---

(11) لجان تنتشر في معظم أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية تسعى إلى تحقيق التكامل والاستمرار في التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة Preschool، وحتى السنة السادسة عشرة (التخرج من الجامعة) أو حتى الدراسات العليا (السنة العشرون) Postgraduate(م).

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

اعتبارات محورية في الممارسات الملائمة تطوريًّا

ما من يوم ينقضي إلا ويصنع مربو الطفولة المبكرة قرارات مهمة بعيدة المدى وقريبة المدى. وإذ يفعلون هذا فإنهم يحتاجون أن يُبقوا منهم على بال أهداف تعلّم وتطور الأطفال المحددة، وأن يقصدوا مساعدة الأطفال على تحقيق هذه الأهداف، ويكمن قلب الممارسات الملائمة تطوريًّا في هذه القصدية، أي في المعرفة التي يأخذها الممارسون بعين الاعتبار عندما يصنعون القرارات، وفي سعيهم الذي لا ينتهي لوضع أهداف تتحدى الأطفال وتقبل التحقق في الوقت ذاته.

معارف يجدر الاهتمام بها في صنع القرارات

ينبغي أن يهتم ممارسوا الطفولة المبكرة – في كل جوانب عملهم–بالمجالات الثلاثة التالية من المعرفة :

1. ما هو معروف عن تطور الطفل وتعلمه، أي المعرفة بالخصائص العمرية التي تتيح الوصول إلى توقعات عامة حول أي الخبرات يمكن أن ترتقي – على أفضل نحو – بتعلم الأطفال وتطورهم.

إن المعلمين العارفين بتطور الطفل وتعلّمه قادرون على القيام بتوقعات واسعة حول ما يكون عليه الأطفال عادة في مجموعة عمرية معينة، وما الاستراتيجيات والمقاربات التي يمكن أن ترتقي – أكثر من غيرها – بتعلّمهم وتطورهم الأمثل. وسيتمكن المعلمون – إذا تزودوا بهذه المعرفة – من أن يصنعوا بشيء من الثقة، قرارات مبدئية حول البيئة والمواد والتفاعلات والنشاطات. كما أن معرفتهم سوف تخبرهم – في الوقت ذاته – أن الأطفال، فرادى في أي مجموعة، أو كمجموعات بعينها، سيكونون متشابهين في وجوه بعينها، ولكنهم سيختلفون في وجوه أخرى.

2. ما هو معروف عن كل طفل كفرد، أي ما يتعلمه المشاركون حول كل طفل وما يترتب على هذا من أفضل السبل للتكيف مع هذا التنوع الفردي والاستجابة له.

ينبغي على المعلمين – إذا أرادوا أن يكونوا فعالين – أن يعرفوا كل طفل في المجموعة حق المعرفة. وهم يفعلون ذلك باستخدام طرائق متنوعة، مثل الملاحظة والمقابلة الإكلينكية (وهي حوار موسع يسعى فيه الراشد إلى تحري مفاهيم الطفل أو استراتيجياته)، وفحص أعمال الأطفال، وتقييمات كل طفل على حدة، والتحدث إلى الأسر. ويصمم المعلمون – من المعلومات والاستبصارات التي تجمعت لديهم – خططًا ومواءمات للارتقاء بتطور كل طفل وتعلّمه إلى أقصى ما هو ممكن. إن التنوع التطوري بين الأطفال هو القاعدة، كما أن تقدم أي طفل سيختلف أيضًا بين المجالات والميادين والسياقات والزمن. ويختلف الأطفال في عدة جوانب أخرى أيضًا، بما في ذلك مواطف قوتهم واهتماماتهم وتفضيلاتهم، وكذلك شخصياتهم و نهجهم للتعلم ومعارفهم ومهاراتهم وقدراتهم على أساس خبراتهم السابقة. وقد يكون للأطفال أيضًا حاجات تعلّم خاصة، ولعلها شُخّصت أحيانًا دون أخرى. وثمة عوامل يحتاج المعلمون للاهتمام بها في سعيهم للوصول بتكيف الطفل وتعلمه إلى المستوى الأمثل، ومنها: العيش تحت وطأة الفاقة أو التشرد، أو الاضطرار للتنقل كثيرًا وغير ذلك من المواقف الصعبة. إن الاستجابة لكل طفل على حدة أمر أساسي للممارسات الملائمة تطوريًّا.

3. ما هو معروف عن السياقات الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الأطفال، أي القيم والتوقعات والاصطلاحات السلوكية واللغوية التي تصوغ حياة الأطفال في بيوتهم وجماعاتهم المحلية التي ينبغي أن يسعى الممارسون إلى فهمها كي يضمنوا أن تكون خبرات التعلم في البرنامج أو المدرسة على صلة [بحياة الطفل واهتماماته] وذات معنى وتحترم كل طفل وأسرته.

عندما نترعرع في أسرة وفي جماعة اجتماعية وثقافية أوسع، فإننا نتوصل جميعًا إلى مفاهيم معينة لما تعتبره جماعتنا ملائمًا وُتَثَمِّنُه وتتوقعه وتُعجب به. ونحن نتعلّم هذا من خلال التعليم المباشر من والدينا وغيرهم من الأناس المهمين في حياتنا، وكذلك من خلال ملاحظة من يحيطون بنا. ونحن نتشرب – من بين عمليات الفهم هذه – "قواعد" حول السلوكيات، مثل كيفية إظهار الاحترام، وكيفية التعامل مع أناس نعرفهم جيدًا، ومع من التقيناهم لتونا، وكيف نحترم وقت الناس وحيّزهم، وما الملابس الملائمة التي يمكن أن نرتديها، وغير ذلك من الاتجاهات والأفعال لها التي لا حصر. وعادة ما نتشرب هذه القواعد منذ الصغر وكأنها نقش على الحجر، ونتصرف وفقًا لها على نحو غير واعٍ تقريبًا. وعندما يكون الأطفال الصغار خارج البيت وضمن وسط اجتماعي، فإن ما هو معقول بالنسبة لهم – وكيف يستخدمون اللغة للتفاعل مع الآخرين، وكيف يختبرون هذا العالم الجديد – يعتمد على السياقات الاجتماعية والثقافية التي ألفوها. وإذ يصوغ المعلم الحاذق كل جوانب البيئة التعليمية، فإنه يأخذ بالحسبان تلك العوامل السياقية – جنبًا إلى جنب – مع أعمار الأطفال والفروق الفردية بينهم.

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

وإذا أردنا إيجاز عملية اتخاذ القرار هذه فإننا نقول: يبدأ المعلم الفعال بالتفكير في الخصائص التي تميز عادة مجموعة أطفال في سن معينة ومرحلة تطورية معينة. وتوفر هذه المعرفة للمعلم فكرة عامة عن النشاطات والرتائب والتفاعلات والمنهاج التي ستكون فعالة مع هذه المجموعة. وينبغي على المعلم أيضًا أن يهتم بكل طفل على حدة، بما في ذلك النظر إلى الطفل كفرد وفي سياق الأسرة والجماعة والثقافة والمعايير اللغوية والمجموعة الاجتماعية والخبرة السابقة (بما في ذلك التعلم والسلوك)، والظروف الراهنة. عند ذلك فقط يتمكن المعلم من رؤية الأطفال على ما هم عليه، فيتخذ القرارات الملائمة تطوريًا لكل واحد منهم.

أهداف تستثير التحدي ويمكن تحقيقها

ملاقاة الأطفال حيث هم، أمر جوهري، ولكن ما من معلم جيد يكتفي بتركهم هناك، وإذ يبقي المعلم منه على بال الأهداف المرغوبة، وما هو معروف عن الأطفال كمجموعة وفرادى، فإنه يخطط خبراته للارتقاء بتعلّم الأطفال وتطورهم.

يغلب أن يتعلّم الطفل ويتطور عندما تقوم الخبرات الجديدة على ما يعرفه ويستطيع القيام به بالفعل، وعندما تتطلب خبرات التعلم تلك منه أن يتمطط بقدر معقول لاكتساب الخبرات والقدرات والمعارف الجديدة. وإذ يبلغ الطفل هذا المستوى الجديد من التمكن من مهارة أو فَهْم، فإن المعلم يأخذ بالتفكير بالأهداف التي ستلي؛ وهكذا تتواصل الدورة، ويتقدم تعلم الأطفال بطريقة ملائمة تطوريًا.

من الواضح أن مثل هذا التعلّم الفعال لا يحدث بالصدفة. وثمة سمة بارزة للتعليم الملائم تطوريًا هي: القصدية. فالمعلمون الجيدون يقصدون في كل ما يفعلونه: تنظيم الفصل وتخطيط المنهاج، واستخدام استراتيجيات تعليم متنوعة و تقييمالأطفال والتفاعل معهم والعمل مع أسرهم. والمعلمون القصديون غائيون ومفكرون في كل ما يقومون به، ويوجهون تعليمهم نحو الأهداف التي يحاول البرنامج مساعدة الأطفال على بلوغها.

مبادئ تطور الطفل وتعلمه التي تُشكل الممارسات

لا تقوم الممارسات الملائمة تطوريًا – كما تتحدد في بيان الموقف هذا – على ما نظنه صحيحًا أو ما نريد أن نصدقه حول صغار الأطفال؛ فهذه الممارسات تستنير بما نعرفه من النظريات والأدبيات عن كيفية تطور الأطفال وتعلمهم. وسوف تكشف لنا مراجعة لهذه الأدبيات عن عدد من التعميمات أو المبادئ التي ترتكز إلى أساس مكين.

ما من قائمة بسيطة تُعدد المبادئ – بما في ذلك تلك التي ستلي – يمكن أن تفي تعقيد ظاهرة تطور الطفل وتعلمه حقها. وإذا كانت القائمة شاملة، فإنها ليست – بالتأكيد – جامعة تمامًا. فكل مبدأ يصف عاملاً يسهم بحد ذاته في هذا التطور والتعلّم، ولكن كما أن كل مجالات التطور والتعلم متآخذة، فإن المبادئ أيضًا مترابطة. فتأثير الفروق الثقافية والفروق الفردية – وكل منهما يظهر فيما يلي كمبدأ منفصل على سبيل المثال – يتقاطع مع كل المبادئ الأخرى؛ أي أن ما يترتب على أي مبدأ يختلف غالبًا تبعًا للمعطيات الثقافية والفردية.

من الواضح أن مناقشة كاملة للقاعدة المعرفية – التي تنير الممارسات تطوريًا – تتجاوز مدى هذه الوثيقة. فكل واحد من المبادئ يستند إلى قاعدة بحثية واسعة جدًّا، لم نشر هنا إلا إلى غيض من فيضها[76].

ومع أخذ كل الحدود التي يمكن تقيد مثل هذه القائمة بعين الاعتبار، فإن المبادئ التالية تشكل– في جملتها –قاعدة صلبة على كل المستويات لصنع القرارات حول أفضل السبل لتلبية حاجات صغار الأطفال عمومًا، ولقرارات المعلمين والبرامج والأسر حول قوى وحاجات الأطفال فرادى مع كل تنوعات خبراتهم السابقة وقدراتهم ومواهبهم و كفاءاتهمفي لغتهم الأم ولغتهم الإنجليزية وشخصياتهم وأمزجتهم وخلفياتهم في جماعتهم المحلية وثقافتهم.

1 **كل مجالات التطور والتعلم – الجسمية والاجتماعية والعاطفية والمعرفية – مهمة، ومتآخذة بقوة. فتطور الأطفال وتعلّمهم في مجال بعينه يؤثر فيما يحدث في المجالات الأخرى ويتأثر به.**

الأطفال كائنات إنسانية تفكر وتتحرك وتشعر وتتفاعل. ويتضمن تعليمهم تعليمًا جيدًا الاهتمام بتطورهم وتعلمهم وتشجيعهما في كل المجالات[77]. ولما كان الطيف الكامل من التطور والتعلم أساسيًا لحياة الأطفال ومستقبل مشاركتهم كأعضاء في المجتمع، فلابد من أن تستهدف الرعاية و التعليم المبكر كل هذه المجالات.

وأكثر من هذا، فإن التغيرات في أحد هذه المجالات غالبًا ما تؤثر في التطور في ميادين أخرى أو تحُّد منه[78]. فعندما يبدأ

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

الأطفال الزحف أو المشي – على سبيل المثال – تغدو لديهم إمكانات جديدة لاستكشاف العالم، كما تؤثر حركتهم في تطورهم المعرفي وإحساسهم بالاستقلال معًا. وبالمثل، فإن تطور لغة الطفل يؤثر في قدرتهم على المشاركة في التفاعل الاجتماعي مع الراشدين وغيرهم من الأطفال؛ وتدعم مثل هذه التفاعلات بدورها تطورهم اللغوي اللاحق[79]. وثمة جهود بحثية متنامية تبين العلاقة بين العوامل الانفعالية والاجتماعية و كفاءة الأطفال الأكاديمية[80]، وهذا يوضح أهمية كل هذه الميادين في تعليم صغار الأطفال. وباختصار، فإن القاعدة المعرفية توثق أهمية المنهاج الشامل وتآخذ المجالات التطورية في سعادة الأطفال ونجاحهم.

2 **يتبع كثير من جوانب تعلم الأطفال وتطورهم خطوات متسلسلة – غدت موثقة بشكل جيد- حيث تقوم القدرات والمهارات والمعارف اللاحقة على تلك التي تمَّ اكتسابها بالفعل .**

تشير البحوث في التطور الإنساني إلى أن ثمة تسلسلاً للنمو والتغير – ثابت نسبيًّا ويمكن توقعه – يحدث لدى الأطفال خلال السنوات التسع الأولى من الحياة[81]. وتحدث التغيرات – التي يمكن توقعها بها – في كل مجالات التطور، على الرغم من أن الطرق التي تتجلى فيها هذه التغيرات ومعانيها يمكن أن تتنوع إلى حد كبير في سياقات وثقافية ولغوية مختلفة[82]. وإذ يعرف المعلمون كيف يتطور الأطفال ويتعلمون عادة ضمن فترة عمرية معينة، فإن هذا يوفر لهم إطارًا عامًا يرشدهم في إعداد بيئة التعلّم، والنظر في المنهاج وتصميم خبرات التعلّم، وتعليم الأطفال والتفاعل معهم.

وما يهم المربون معرفته أيضًا هو التسلسل الذي يكتسب الأطفال فيه مفاهيم ومهارات وقدرات محددة بناءً على التطور والتعلّم السابق. فتعلّم الأطفال العدَّ في الرياضيات – على سبيل المثال – يفيد كأساس مهم لتعلّمهم الأعداد وفهمهم لها[83]. إن الألفة بتسلسل التعلّم ينبغي أن تضع إطار تطوير المنهاج وممارسات التعليم.

3 **تتفاوت معدلات التطور والتعلّم من طفل إلى آخر، كما تتفاوت معدلات التطور عند الطفل ذاته في جوانب مختلفة من نشاطه الفردي.**

ثمة بُعدان – على الأقل – للتنوع الفردي: التنوع الذي لا مندوحة عنه حول مسار التطور العادي أو المعياري، وفردية كل طفل بحد ذاته. ويتبع تطور الأطفال أنماطًا ومواقيتاً فردية، كما يتباين الأطفال أيضًا في أمزجتهم وشخصياتهم واستعداداتهم، وكذلك فيما يتعلمونه من أُسرَهم وبين جنبات السياق أو السياقات الاجتماعية والثقافية التي تصوغ خبرتهم.

لكل الأطفال مواطن قوتهم وحاجاتهم واهتماماتهم؛ فإذا أخذنا في الحسبان التنوع الواسع بين الأطفال في العمر الزمني ذاته، فإن عمر الطفل لا يعدو أن يكون مؤشرًا عامًا على القدرات والاهتمامات التطورية. أما بالنسبة للأطفال ممن لهم حاجات أو قدرات تعلمية خاصة، فقد تكون هناك حاجة لجهود وموارد إضافية للارتقاء بتطورهم وتعلّمهم. ويصدق الأمر ذاته عندما لا تتيح خبرات الأطفال السابقة لهم المعارف والمهارات التي يحتاجونها للتفتح في بيئة تعلّم محددة.

فإذا أخذنا في الحسبان مدى التنوع المعياري هذا، فلابد أن تُفرَّد القرارات المتصلة بالمنهاج والتعليم والتفاعلات مع الأطفال قدر الإمكان. ذلك أن التوقعات الجامدة عن معايير الجماعة[12] لا تعكس ما هو معروف عن الفروق الواقعية في التطور والتعلم. وفي الوقت ذاته فإن امتلاك المعلم لتوقعات عالية – بالنسبة لكل الأطفال – أمر جوهري، وكذلك استخدام الاستراتيجيات وتوفير الموارد الضرورية كي يكونوا على قدر هذه التوقعات.

4 **ينجم التطور والتعلم من تفاعل نشط مستمر بين النضج البيولوجي والخبرة.**

ينجم التطور عن التفاعل بين الطفل النامي المتغير وخبرات الطفل في العوالم الاجتماعية والمادية[84]. فتكوين الطفل الجيني يمكن أن يتوقع – على سبيل المثال – بنمو صحي، إلا أن تغذية سيئة في سنوات الحياة المبكرة ستحول دون الكشف عن هذا الركْز الوراثي واستثماره. وبالعكس فإنه يمكن تقليص تأثير حالة عضوية على تعلّم طفل صغير وتطوره، من خلا ل تدخل فردي منهجي. وبالمثل، فإن مزاج الطفل الفطري – مثل الاستعداد للانطواء أو الانبساط – يشكل كيفية تفاعل الأطفال والراشدين الآخرين مع هذا الطفل، كما يتشكل أيضًا بهذا التفاعل. وفي ضوء قوة البيولوجيا وآثار خبرات الأطفال المسبقة، من المهم لمربي الطفولة المبكرة المحافظة على توقعات عالية، واستخدام كل معارفهم وابتكاريتهم ومثابرتهم لإيجاد طرائق تساعد كل طفل على النجاح.

(12) أي توقع أداء معين من كافة أطفال مجموعة معينة وفقًا لأعمارهم، دون أخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار(م).

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

5 تترك الخبرات المبكرة آثارًا عميقة – تراكمية وآجلة – على تطور الطفل وتعلـّمه؛ وثمة مراحل مثلى مواتية لحدوث أنماط معينة من التطور والتعلـّم

خبرات الأطفال المبكرة – إيجابية كانت أم سلبية – تراكمية. فخبرات الطفل الاجتماعية مع الأطفال الآخرين في سنوات ما قبل المدرسة – على سبيل المثال – قد تساعد على تطوير مهارات اجتماعية وثقة تُمكِّنه – أو تمكِّنها – من كسب أصدقاء في السنوات اللاحقة. وتستحث هذه الخبرات، بدورها، كفاءة الطفل الاجتماعية الأكاديمية. وعلى النقيض من ذلك، فإن الأطفال الذين يخفقون في تطوير حد أدنى من المهارات الاجتماعية، فيعانون – نتيجة لذلك – من الإهمال أو النبذ من الأقران، يتعرضون لمخاطر عواقب لاحقة مثل التسرب من المدرسة، والجنوح ومشكلات الصحة النفسية[85]. وبالمثل، فإن الاستثارة المبكرة ترتقي بتطور الدماغ وتَشكُّل وصلات عصبية، تمكن – بدورها – من تطور وتعلم أبعد. أما إذا لم يحظ الطفل بهذه الاستثارة فسوف يكون أقل قدرة على الاستفادة من فرص التعلـّم اللاحق، وتأخذ عجلة الحرمان المتراكم بالدوران.

يكون التدخل والدعم أكثر ما يكون نجاحًا كلما بكرنا في استهداف المشكلة. إن الحيلولة دون صعوبات القراءة – على سبيل المثال – أقل صعوبة وكلفة من علاجها[86]. كما أن أدبيات البحث تبين – بالإضافة على ذلك – أن بعض جوانب التطور تحدث بأكبر قدر من الكفاءة عند نقاط بعينها على امتداد رحلة الحياة. وهكذا، فإن السنوات الثلاث الأولى من العمر تبدو مرحلة مثلى لتطور اللغة الشفوية[87]. إن ضمان حصول الأطفال على المدخلات والدعامات البيئية لضرب معين من التعلم والتطور في "أوان البذار المناسب"، هو دومًا أكثر الدروب الموثوقة لجني القطاف المأمول.

6 يتجه التطور نحو تزايد في التعقيد وضبط الذات والقدرات الرمزية أو التمثيلية

ثمة سمة سائدة في التطور، هي أن نشاط الطفل يغدو أكثر تعقيدًا في اللغة والتفاعل الاجتماعي والحركة الجسمية وحل المشكلات، وكل مجال آخر. ويتمكن الطفل – بفضل زيادة تنظيم وسعة الذاكرة في الدماغ المتطور – من التأليف بين رتائب بسيطة ليصنع منها استراتيجيات أكثر تعقيدًا[88]. وكلما كان الطفل أصغر سنًّا، نزع – أو نزعت – أكثر إلى التفكير على نحو مشخص، وهنا والآن[13]. إلا أن تفكير صغار الأطفال يمكن أن يكون –على نحو ما – مجردًا تمامًا. فأطفال ما قبل المدرسة – على سبيل المثال – يعرفون أن الجمع ينتج "أكثر" وأن الطرح ينتج "أقل"، كما أنهم قادرون على إدراك الأفكار المجردة حول عدٍّ الأشياء مثل مبدأ مقابلة عنصر لعنصر[89].

وعلى كل الصغار من بني البشر تدبر أمر انتقالهم من حالة اعتماد كلي على الآخرين عند الميلاد إلى الكفاءة والضبط الداخلي، بما في ذلك تعلـّم ضبط انفعالاتهم و سلوكياتهم وانتباههم. وبالنسبة للرضع الصغار، هناك مهمات مثل تعلـّم تهدئة أنفسهم من الاستثارة إلى حالة مستقرة. وما هي إلا سنوات قليلة حتى يصبح معنى ضبط الذات تطوير القدرة على إدارة الانفعالات القوية وإبقاء الانتباه مركزًا.

يؤدي الراشدون – خلال السنوات المبكرة – أدواراً مهمة في مساعدة الأطفال على تعلـّم ضبط ذاتهم. فمقدمو الرعاية مهمون لمساعدة هؤلاء الصغار جدًّا على تكييف استثارتهم الانفعالية؛ كتهدئة الرضع – على سبيل المثال – ثم مساعدتهم على تعلـّم كيفية تهدئة أنفسهم [90]. ويستطيع المعلمون مساعدة الأطفال على تطوير ضبط ذاتهم بالاستعانة باللعب الدرامي عالي الجودة [91]، ومساعدة الأطفال على تعلـّم التعبير عن انفعالاتهم، وجعلهم يشاركون في التخطيط وصنع القرار[92].

ينتقل الأطفال خلال سنوات الحياة المبكرة، من الاستجابات الحسية أو السلوكية إلى المعرفة الرمزية أو التمثيلية[93]. فصغار الأطفال – على سبيل المثال – قادرون على الاهتداء إلى بيوتهم وغيرها من المواقع المألوفة لهم من خلال التذكر والقرائن الحسية، إلا أنهم يتمكنون فيما بعد من فهم واستخدام تجريدات مثل يمين ويسار، أو قراءة خريطة للمنزل، ويبدأ الأطفال حوالي السنة الثانية من العمر بتمثيل وإعادة بناء خبراتهم ومعارفهم[94]، فقد يستخدم الأطفال – على سبيل المثال – شيئًا يحل مكان آخر في اللعب، كمكعب بدل هاتف أو بدل قيثارة[95]، وتزداد قدرتهم على استخدام أوضاع ووسائط متنوعة–لتوصيل معانيهم– مدىً واتساعاً. وفي سنوات ما قبل المدرسة، قد تتضمن هذه الصور اللغة الشفوية، وإيماءات الجسم وحركاته، والفنون البصرية (الرسم والتلوين والنحت)، والبناء واللعب التخيلي والكتابة. وتستحث جهودهم لتمثيل أفكارهم ومفاهيمهم– بأي من هذه الصور – المعرفة ذاتها[96].

7 يتطور الأطفال على أفضل نحو عندما يدخلون في علاقات آمنة متسقة مع راشدين مستجيبين، وتتاح لهم فرص لعلاقات إيجابية مع الأقران.

منذ مطالع سنوات الحياة المبكرة تكون العلاقات الدافئة مع

(13) هنا والآن : أي في البيئة المكانية والزمانية المباشرة الراهنة التي تحيط بالطفل (م).

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

راشدين مستجيبين ضرورية لعدة مجالات مفتاحية في تطور الأطفال، بما في ذلك التعاطف والتعاون وسياسة الذات. والمشاركة الاجتماعية في الثقافة، واللغة والتواصل، وتشكيل الهوية[97].

وعندما تتاح الفرصة للأطفال والراشدين الرعاة كي يعرفوا بعضهم جيدًا، فإنهم يتعلمون التوقع بإشارات و سلوكيات بعضهم بعضًا ويرسون فيما بينهم تناغمًا وثقة[98]. وأول هذه العلاقات وأكثرها أهمية هي تلك التي يشكلها الطفل مع والديه أو غيرهما من مقدمي الرعاية في هذه المرحلة المبكرة. وتشكيل ارتباط أو أكثر من هذا النوع يمهد المسرح لعلاقات أخرى عندما يأخذ الأطفال بالتحرك في العالم الأوسع الذي يتجاوز أسرهم المباشرة[99]. ويستفيد الأطفال الصغار من فرص تطوير علاقات متصلة مبنية على الثقة مع الراشدين خارج الأسرة ومع أطفال آخرين. وتدفع العلاقة الإيجابية بين المعلم والطفل – على نحو خاص – تعلم الأطفال وتحصيلهم، وكذلك كفاءتهم الاجتماعية وتطورهم الانفعالي[100].

إن علاقات التنشئة حيوية في تعزيز تقدير ذات عالٍ وإحساس قوي بالفعالية الذاتية، والقدرة على حل النزاعات بين الشخصية على نحو تعاوني، والنزعة الاجتماعية للاتصال بالآخرين وتشكيل الصداقات. وأكثر من هذا، فإن مثل هذه العلاقات– إذ توفر نماذج إيجابية وإحساسًا بالأمن والثقة لخوض تجارب جديدة وتجريب مهارات جديدة– تدعم تعلم الأطفال واكتسابهم قدرات متعددة[101].

8 يحدث التطور والتعلّم في سياقات اجتماعية وثقافية متعددة، ويتأثران بها.

يتطلب فهم تطور الأطفال، النظرَ إلى كل طفل ضمن السياق الاجتماعي الثقافي لأسرة ذلك الطفل وبيئته التعليمية وجماعته المحلية، وكذلك ضمن المجتمع الأوسع[102]. وهذه السياقات مترابطة وتؤثر كلها بقوة في تطور الطفل. فحتى الطفل الذي يعيش – على سبيل المثال – في حضن أسرة مُحبّة داعمة ضمن جماعة محلية قوية وصحية، يمكن أن يتأثر بتحيزات المجتمع الأكبر، مثل التحيّز العرقي أو الجنسي، ويمكن أن تظهر عليه بعض الآثار السلبية لتنميط هذا المجتمع وتمييزه.

يقصد بمصطلح الثقافة هنا المعتقدات وأنماط السلوك المعتادة الصريحة والضمنية التي يغرسها المجتمع – أو تغرسها جماعة اجتماعية أو دينية أو اثنية ضمن المجتمع – في أفراده. وحتى لو كانت الثقافة تُناقش غالبًا في سياق التنوع والجماعات المهاجرة أو الأقليات، فإننا جميعًا أعضاء في ثقافات ونتأثر بقوة بها. وتبني كل ثقافةٍ سلوك الأطفال وتُطوره وتُفسره بطريقتها الخاصة[103]. وتحتاج معلمات الطفولة المبكرة إلى فهم تأثير السياقات الاجتماعية الثقافية والظروف الأسرية على التعلّم، وإدراك كفاءات الأطفال المتطورة، وأن يكن على ألفة بالطرق المتنوعة التي يمكن أن يبدي الأطفال فيها إنجازاتهم التطورية[104]. إلا أن الأهم هنا هو حاجة المربّين إلى الحساسية بكيفية تَشَكُّل منظورهم من خلال خبرتهم الثقافية الخاصة ولإدراك أن المنظورات المتعددة – وليس منظورهم هم فقط – ينبغي أن تؤخذ في الحسبان عند اتخاذ القرارات المتصلة بتطور الأطفال وتعلمهم.

وإذ ينمو الأطفال، فإن يحتاجون إلى تعلّم العمل بصورة جيدة في المجتمع وفي اقتصاد متزايد العالمية، وإلى التحرك براحة بين جماعات من خلفيات مشابهة لخلفياتهم ومختلفة عنها. ولحسن الحظ، فإن الأطفال قادرون على تعلّم العمل في أكثر من سياق اجتماعي أو ثقافي واحد، والقيام بنقلات سلوكية أو لغوية وهم ينتقلون من سياق إلى آخر، على الرغم من أن هذه القدرة المعقدة لا تحدث بين ليلة وضحاها، وتتطلب دعمًا من الراشدين. يمكن لاكتساب لغة جديدة أو القدرة على العمل في ثقافة جديدة – بل ينبغي أن يكون – عملية إضافية وليس استبدالاً للغة الطفل وثقافته الأولى[105]. فالأطفال المهاجرون – على سبيل المثال – قادرون على تطوير الكفاءة باللغة الإنجليزية دون أن يضطروا إلى التخلي عن لغتهم الأم، بل إنه من المهم أن يحتفظوا بطلاقتهم في لغة أسرتهم وجماعتهم المحلية. وبالمثل، فإن الأطفال اللذين يتحدثون الإنجليزية فقط يستفيدون من تعلّم لغة أخرى، ويستطيعون القيام بهذا دون التضحية بكفاءتهم في اللغة الإنجليزية[106].

9 لما كان الأطفال نشطين دومًا عقليًا في سعيهم لِفَهم العالم من حولهم، فإنهم يتعلمون بطرائق متنوعة؛ لذلك فإن جعبة غنية من استراتيجيات التدريس والتفاعل ستكون فعالة في دعم كل أنواع التعلم هذه.

تنظر عدة نظريات واتجاهات بحثية بارزة إلى التطور المعرفي من المنظور البنائي التفاعلي[107]، أي أن صغار الأطفال يبنون معرفتهم وفهمهم للعالم في مجرى خبراتهم الشخصية، وكذلك من المعلمين وأفراد الأسرة والأقران والأطفال الأكبر سنًّا، ومن الكتب وغيرها من وسائل الإعلام. إنهم يتعلمون مما هو مشخص (مثل : اليدوية اللُعب و الأشياء) كما أنهم قادرون – فيما يبدو – على التعامل مع الأفكار المجردة ويهتمون بها إلى درجة أكبر بكثير مما كنا نعتقده سابقًا[108]. ويأخذ الأطفال كل هذه

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

المدخلات ويبنون فهمهم وفروضهم حول العالم. ويجربون هذا من خلال تفاعلاتهم مع الراشدين والأطفال الآخرين، ومن خلال المعالجة الحسية، واللعب وعملياتهم الفكرية الخاصة، فيلاحظون ما يحدث، ويتأملون ما يكتشفونه، ويتخيلون الإمكانات، ويطرحون الأسئلة، ويصوغون الإجابات. وإذ يكتسب الأطفال المعرفة بهذه الطرق، فإن فهمهم يغدو أعمق، ويستطيعون نقل تعلّمهم وتطبيقه في سياقات جديدة[109].

إن استخدام استراتيجيات تدريس متعددة أمر مهم لتلبية حاجات التعلم المختلفة عند الأطفال. ويخلص تقرير "تواق للتعلم : تعليم أطفالنا قبل المدرسة" إلى أن: "المعلمين الجيدين يقدرون جهود الأطفال ويشجعونها، ويقدمون النماذج ويوضحون، و ويوفرونتحديات ويدعمون الأطفال في توسيع قدراتهم، ويوفرون إرشادات أو تعليمات محددة. وكل هذه الاستراتيجيات يمكن استخدامها في سياق اللعب الحر والنشاطا الموجَّهة. ويقوم المعلمون الجيدون أيضًا بتنظيم بيئة الصف ويخططون طرقًا لمتابعة تحقق الأهداف التعليمية لدى كل طفل كلما سنحت الفرص سواء أكان هذا في نشاطاته التلقائية أم في النشاطات التي يخططها المعلم ويديرها"[110].

وهكذا، فإن الأطفال يستفيدون عندما يكون في متناول المعلمين جعبة غنية من استراتيجيات التعليم، يختارون من بينها أفضلها كي يستخدموها في موقف ما، اعتمادًا على هدف التعلّم، والسياق المحدد، وحاجات الأطفال فرادى في تلك اللحظة، بما في ذلك الذين يمكن أن يحتاجوا إلى دعم أكثر من غيرهم، حتى في الاستكشاف واللعب[111].

10 اللعب مطية مهمة لتطوير ضبط الذات، وكذلك للارتقاء باللغة والمعرفة و الكفاءة الاجتماعية.

يحب الأطفال اللعب على اختلاف أعمارهم، وهو يتيح لهم فرصًا لتطوير كفاءتهم الجسمية والاستمتاع في الهواء الطلق، وَلِفَهم عالمهم وجعله معقولاً، والتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن انفعالاتهم وضبطها، وتطوير قدراتهم على التعامل بالرموز وحل المشكلات، وممارسة مهاراتهم البازغة. وتكشف البحوث عن الروابط بين اللعب والمهارات التأسيسية مثل الذاكرة و ضبطالذات وقدرات اللغة الشفوية والمهارات الاجتماعية والنجاح في المدرسة[112].

ينشغل الأطفال بأنواع مختلفة من اللعب، مثل اللعب الجسمي واللعب بالأشياء، ولعب التظاهر أو اللعب الدرامي واللعب البنائي والألعاب وفقًا لقواعد. ويؤدي اللعب فيما يبدو – وهو نشاط نلاحظه عند كل صغار الحيوانات – وظائف مهمة جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية لدى بني البشر وكل أنواع الحيوانات؛ ولكل نوع من اللعب فوائده وخصائصه. ويمارس الأطفال– منذ الرضاعة–أفعالاً على العالم من حولهم لمتعة رؤية ما يحدث. وإنك لتراهم –على سبيل المثال– يرمون بملعقة إلى الأرض أو يسحبون ذيل قطة. وحوالي السنة الثانية من عمرهم تبدو على الأطفال بوادر الاستخدام الرمزي للأشياء، كأنهم يمسكون صَدَفةً ويتظاهرون بالشرب منها وكأنها كوب، ويفعلوا هذا على الأقل إذا أتيحت لهم الفرصة لملاحظة الآخرين وهم ينشغلون بمثل هذا النوع من السلوك الإيهامي[113].

يشرع الأطفال – من هذه البدايات – بالانشغال بصور أكثر نضجًا من اللعب الدرامي، حيث يستطيعون بين سن الثالثة والخامسة تمثيل أدوار محددة، ويتفاعلون مع بعضهم بعضًا في أدوارهم، ويخططون لمسيرة لعبهم. ويؤثر مثل هذا اللعب في تطوير ضبط الذات لأن لدى الأطفال دافعية قوية للالتزام بقواعد اللعب وبأدوارهم فيه، وهكذا تنمو قدرتهم على كبح اندفاعاتهم، والعمل مع الآخرين بصورة متناسقة، ووضع الخطط"[114] وتؤكد البحوث أن اللعب الدرامي رفيع المستوى يفضي إلى فوائد معرفية واجتماعية وانفعالية[115]. ومهما يكن من أمر، فإن أشكال لعب الأطفال – التي تتميز بالتخيل والتفاعلات الاجتماعية الثرية – تتراجع أمام تزايد الوقت الذي يمضيه الأطفال في نشاطات يوجهها الراشد أو أمام وسائط الإعلام[116]. وثمة حاجة للارتقاء الفعال باللعب التخيلي في بيئات الطفولة المبكرة إذا كان للأطفال أن يطوروا لعبًا تخيليًا مستمرًا ناضجًا يسهم على نحو ذي مغزى في سياسة ذواتهم، ويعود عليهم بفوائد معرفية واجتماعية وانفعالية. وفي وسع الراشدين استخدام طرائق ثبت نجوعها للارتقاء بانشغال الأطفال على نحو موسع باللعب الإيهامي ولعب القواعد وغير ذلك من ضروب اللعب الرفيعة المستوى[117]. ويبدو أن اللعب لا يقلل من شأن التعلّم الأكاديمي، وإنما يدعم القدرات التي تكمن وراء مثل هذا التعلّم، فينهض – بذلك – بالنجاح المدرسي[118].

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

11 **يتقدم التطور والتعلّم عندما يواجه الأطفال تحديًا للإنجاز على مستوى يلي مباشرة ما تمكنوا منه حتى الآن، وعندما تتاح لهم فرص متعددة لممارسة المهارات التي اكتسبوها حديثًا.**

ثمة دافعية لدى بني البشر – وخصوصًا الأطفال منهم – لِفَهم أو عمل ما يلي مباشرة ما تمكنوا من فهمه أو عمله حتى الآن"[119]. ويوفر المعلمون الفعالون بيئة تعلّم غنية لتنشيط هذه الدافعية، ويستخدمون استراتيجيات للنهوض بجهود الأطفال وتمكينهم من مواجهة تحديات جديدة وأكثر تقدمًا[120].

ففي مهمة تلي مباشرة ما يتمكن الطفل من القيام به على نحو مستقل، فإن الراشدين – وغيرهم من الأقران الأكثر كفاءة – يسهمون على نحو ذي مغزى في تطور الطفل من خلال توفير دعم أو مساعدة تتيح للأطفال النجاح في هذه المهمة. وما أن يتمطط الأطفال على هذا النحو للوصول إلى مستوى جديد في سياق داعم، فإن في وسعهم أن يمضوا في استخدام المهارة على نحو مستقل وفي سياقات متنوعة ليرسوا بذلك الأساس لمواجهة التحدي التالي. إن توفير مثل هذا الدعم الذي يسمى غالبًا "الإسقال"[121] يمثل سمة أساسية من سمات التدريس الفعال[122].

ويحتاج الأطفال – في الوقت ذاته – للنجاح في مهمات جديدة لفترة معقولة من الوقت حتى يمكن المحافظة على دافعيتهم ومثابرتهم[123]. فإذا تكررت إخفاقات الأطفال، فإنهم سيكفّون، ببساطة، عن المحاولة. إن تكرار فرص الممارسة وتقوية المهارات والمفاهيم الجديدة أمر ضروري كي يتمكن الأطفال من الوصول إلى عتبة الإتقان التي سيواصلون تقدمهم منها مستخدمين هذه المعرفة أو المهارة الجديدة وتطبيقها في مواقف جديدة. وينخرط صغار الأطفال في قدر كبير من الممارسة خلال اللعب، وفي غير ذلك من سياقات تسير على هدي ميول الطفل واهتماماته[124].

يتطلب وضع أهداف تتحدى الأطفال وتقبل التحقق، وتوفير القدر والنمط المناسب من الإسقال، معرفةً بتطور الطفل وتعلّمه، بما في ذلك الألفة بالدروب والتعاقبات التي نعرف أن الأطفال يتبعونها عند اكتساب مهارات ومفاهيم وقدرات محددة. إن هذه المعرفة العامة – جنبًا إلى جنب مع ما يتعلّمه المعلم من الملاحظة عن كثب واستحثاث تفكير كل طفل – أمور حاسمة لجعل المنهاج وخبرات التعلّم موائمة الكفاءات الطفل الناشئة ، بحيث تتحدى الطفل دون أن تتسبب في إحباطه.

12 **تشكل خبراتُ الأطفال دافعيتَهم و نُهجهمللتعلّم، من مثل المثابرة والمبادرة والمرونة؛ وتؤثر هذه الاستعدادات والسلوكات، بدورها، على تعلّمهم وتطورهم.**

حدد "ملتقى الأهداف الوطنية للتربية" ومجموعته للتخطيط الفني للهدف الأول[14] – " نُهجللتعلّم" كواحد من خمسة جوانب للاستعداد المدرسي[125]. وإذ تركز نُهج التعلّم –على كيف يتعلّم الطفل لا على ما يتعلمه – فإنها تتضمن مشاعر الأطفال حول التعلّم (بما في ذلك اهتمامهم واستمتاعهم بالتعلّم ودافعيتهم نحوه) وسلوكهم عندما يتعلمون – (بما في ذلك الانتباه والمثابرة والمرونة و ضبطالذات)[126].

يختلف الأطفال – حتى في سنواتهم المبكرة – في نُهجهم للتعلّم. وقد تؤثر هذه الاختلافات في استعداد الأطفال للمدرسة ونجاحهم فيها. فالأطفال الذين يبدأون المدرسة وهم أكثر شوقًا للتعلّم –على سبيل المثال– يبذّون في القراءة والرياضيات أقرانهم من الأطفال الأقل دافعية[127]. والأطفال الذين يتمتعون بسلوكات تعلم أكثر إيجابية، مثل المبادرة والانتباه والمثابرة، يطورون – فيما بعد – مهارات لغوية أقوى[128]. وأكثر من هذا، فإن أطفال الروضة الذين يتحلون بضبط الذات وغيرها من "المهارات المتصلة بالتعلّم" يكونون أكثر حذقًا في القراءة والرياضيات في صفوف لاحقة[129].

وعلى الرغم من أن المزاج وغيره من الفروق الكامنة يمكن أن تؤثر في نُهج الأطفال للتعلّم، فإن خبراتهم الأسرية وبرامج التعليم المبكر تترك تأثيرًا كبيرًا عليهم. وفي وسع البرامج أن تطبق استراتيجيات –تستند إلى البينات البحثية– ترتقي بالنُهج الإيجابية للتعلّم. وتتضمن هذه الاستراتيجيات : تقوية العلاقات مع الأطفال، والعمل مع أسرهم، واختيار مناهج و تقييماتوطرائق تعليم فعالة[130].

---

(14) وكالة حكومية تربوية أمريكية، أسست عام 1990م لتقويم التقدم في اتجاه تحقيق الأهداف التربوية الوطنية. والهدف المشار إليه هنا يتصل باستعداد الطفل للتعلّم عند دخوله المدرسة(م).

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

إرشادات للممارسات الملائمة تطوريًّا

تقوم الممارسة التي ترتقي بتطور الأطفال وتعلمهم الأمثل – وهي ما يسميها هذا البيان الممارسات الملائمة تطوريًّا – على أساس من البحث في تطور الطفل وتعلّمه، وعلى قاعدة معرفية تتصل بالفعالية التربوية في الرعاية والتعليم المبكر.

أما إذا كان ما يجري في الفصل فعليًا ملائم تطوريًّا أم أنه ليس كذلك، فهذا نتاج لقرارات متعددة الأوجه – حول رعاية و تعليمالأطفال الصغار – على كل المستويات : صانعو القرار، الإداريون، المعلمون، والأسر. ويسير العاملون الفعالون في مجال الطفولة المبكرة على هدي مبادئ تطور الطفل والتعلّم التي أجملناها، وكذلك على القاعدة المعرفية حول الممارسات الفعالة، ويطبقون المعلومات في ممارستهم.

تتعلق الإرشادات التالية بالقرارات التي يصنعها العاملون في الطفولة المبكرة في مجالات الممارسة الخمسة الأساسية (والمتآخذة) : (1) : إنشاء مجتمع رعاية من المتعلمين، (2) التدريس لتعزيز التطور والتعلّم، (3) تخطيط المنهاج لتحقيق أهداف مهمة، (4) تقييم تطور الأطفال وتعلمهم، (5) وتأسيس علاقات متبادلة مع الأسر.

1 تكون مجتمع رعاية من المتعلمين

لما كانت بيئات الطفولة المبكرة هي –في الأغلب– أولى جماعات الطفل خارج البيت، فإن طبيعة هذه الجماعات مؤثرة للغاية في التطور. وتتشكل توقعات الأطفال بشأن الطريقة التي سيعامَلون بها، وكيف يعاملون الآخرين – على نحو ذي دلالة – في بيئة الطفولة المبكرة. وينشئ الممارسون وينمّون – في الممارسات الملائمة تطوريًّا– "جماعة متعلمين" تدعم كل الأطفال كي يتطوروا ويتعلموا. ودور الجماعة هو توفير بيئة مادية وانفعالية ومعرفية تستحث هذا التطور والتعلّم. وأساس الجماعة علاقات متسقة إيجابية وراعية بين الراشدين والأطفال، وبين الأطفال أنفسهم، وبين المعلمين، وبين المعلمين والأُسر. ويقع على عاتق كل أعضاء مجتمع التعلّم الاهتمام بمصلحة وتعلّم بعضهم بعضًا والإسهام فيهما. ويضمن تكوين مجتمع رعاية من المتعلمين والممارسين حدوث ما يلي للأطفال من الميلاد وحتى المرحلة الابتدائية.

أ. يكون كل عضو من المجتمع موضع تقدير من أعضاء المجتمع الآخرين. وإذ يلاحظ الأطفال المجتمع ويشاركون فيه ، فإنهم يتعلمون أمورًا عن أنفسهم وعالمهم، وكذلك كيف يطورون علاقات إيجابية بناءة مع الآخرين. ولكل طفل مواطن قوته واهتماماته ومنظوراته الفريدة التي يسهم بها في المجتمع. ويتعلّم الأطفال احترام كل أنواع الاختلافات والإقرار بها، وتثمين كل شخص.

ب. العلاقات سياق مهم يتطور الأطفال ويتعلمون من خلاله. ويبني الأطفال عمليات فهمهم عن العالم المحيط بهم من خلال التفاعلات مع أعضاء المجتمع الآخرين (راشدين وأقران). وتستحث فرص اللعب معًا– والتعاون في الاستقصاءات والمشاريع، والتحدث مع الأقران والراشدين– تطور الأطفال وتعلمهم. ويوفر التفاعل في مجموعات صغيرة سياقًا للأطفال لتوسيع تفكيرهم، والبناء على أفكار الآخرين، والتعاون في حل المشكلات. (انظر أيضًا: الإرشاد(5)، "تأسيس علاقات متبادلة مع الأسر").

جـ. يحترمُ كلُ فردٍ في المجتمع الأفراد الآخرين، ويعدُّ مساءلاً أمامهم عن التصرف على نحو يفضي إلى تعلّم الجميع ومصلحتهم.

1- يساعد المعلمون الأطفال على تطوير الإحساس بالمسؤولية وضبط الذات. وإذ يدرك المعلمون أن مثل هذه القدرات والسلوكات تتطور بالخبرة ومع الزمن، فإنهم يهتمون بكيفية دفع هذا التطور قدمًا في تفاعلاتهم مع كل طفل وفي تخطيطهم للمنهاج.

2- المعلمون مسؤولون في كل الأوقات عن الأطفال الذين يخضعون لإشرافهم من حيث رصد وتوقع ومنع وإعادة توجيه السلوكات التي لا تفضي إلى التعلّم، أو التي يظهر فيها عدم احترام للجماعة، وكذلك تعليم السلوكات الملائمة اجتماعيًّا.

3- يضع المعلمون حدودًا واضحة ومعقولة على سلوك الأطفال، ويطبقون هذه الحدود على نحو متسق. ويساعد المعلمون الأطفال كي يكونوا مساءلين – عن سلوكهم – أمام أنفسهم وأمام الآخرين. وفي حالة ما قبل المدرسة والأطفال الأكبر سنًّا، فإن المعلمين يجعلون الأطفال يشاركون في تطوير قواعد السلوك لجماعتهم الخاصة.

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

4- يصغي المعلمون لمشاعر الأطفال وإحباطاتهم ويُقرّون بها، ويستجيبون باحترام بطرقٍ يستطيع الأطفال فهمها، ويرشدونهم إلى حل النزاعات، وينمذجون المهارات التي تساعد الأطفال على حل مشكلاتهم.

5- يبرز المعلمون أنفسهم مستويات عالية من المسؤولية و ضبط الذات في تفاعلاتهم مع الراشدين الآخرين (الزملاء, أفراد الأسرة) و مع الأطفال.

د. يصمم الممارسون البيئة المادية ويحافظون عليها لحماية صحة وسلامة أعضاء جماعة التعلّم، خصوصًا ما اتصل منها بتلبية حاجات الأطفال الصغار الفيزيولوجية للنشاط والاستثارة الحسية والهواء النقي والراحة والغذاء. ويوفر البرنامج اليومي توازنًا بين الراحة والحركة النشطة. كما تُوفَّر للأطفال من كل الأعمار خبرات في الهواء الطلق، بما في ذلك فرص للتعامل مع العالم الطبيعي.

هـ. يحرص الممارسون على أن يشعر أعضاء الجماعة بالأمن النفسي، وأن المناخ الاجتماعي والانفعالي العام إيجابي.

1- يعزز أن تبعث التفاعلات بين أعضاء الجماعة – (الإداريون، المعلمون، الأسر، الأطفال)، وكذلك الخبرات التي يوفرها المعلمون–الإحساس بالأمن والاسترخاء والراحة بين المشاركين، وليس العزوف عن النشاط أو الشعور بالخوف أو القلق أو التوتر الذي لا مبرر له.

2- ينمي المعلمون استمتاع الأطفال باللعب والانغماس فيه.

3- يحرص المعلمون على أن تكون البيئة منظمة، وأن يتبع الجدول اليومي نظامًا روتينيًا منظمًا يوفر بيئة مستقرة يمكن أن يترعرع التعلّم والتطور بين جنباتها، وإذا كانت عناصر البيئة فعالة ومتغيرة، فلابد من أن تبقى – بصورة عامة – قابلة للتوقع والفهم من وجهة نظر الطفل.

4- ينبغي أن يسمع الأطفال ويروا لغتهم وثقافتهم الأم في تفاعلات الفصل ونشاطاته .

2 التعليم لاستنهاض التطور والتعلم

تؤدي علاقات الطفل وتفاعلاته مع الراشدين –منذ أن يبصر النور– دورًا حاسمًا في تطوره وتعلّمه. ويعمل الأطفال – في الوقت ذاته – دون كلل أو ملل – كي يبنوا فَهمهم الخاص للعالم المحيط بهم؛ وهم بهذا يستفيدون من المبادرة بأنشطتهم التعليمية الخاصة وتوجيهها، ومن التفاعل مع الأقران. وتوفر ممارسات التعليم الملائمة تطوريًّا توازنًا مثاليًا بين الخبرات التي يقودها الراشد وتلك التي يقودها الطفل". فالخبرة التي يقودها الراشد تسير مبدئيًّا على هدي أهداف المعلم، ولكنها تتشكل أيضًا بمشاركة الأطفال الفعالة. أما الخبرة التي يقودها الطفل، فإنها تسير على هدي اهتمامات الأطفال وأفعالهم بالإضافة إلى دعم استراتيجي من المعلم[131]. وفي الممارسات الملائمة تطوريًّا، فإن هذا المعلم هو مَن يأخذ على عاتقه – سواء أكانت الخبرة يقودها الطفل أم يقودها المعلم – مسؤولية استثارة وتوجيه ودعم تطور الطفل وتعلّمه من خلال توفير الخبرات التي يحتاجها كل طفل. والنقاط التالية تصف ممارسات التعليم الملائمة تطوريًّا لصغار الأطفال منذ الميلاد وحتى الصفوف الابتدائية.

أ. المعلمون مسؤولون عن تنمية مجتمع التعلّم الراعي من خلال تعليمهم.

ب. يجعل المعلمون من معرفتهم الجيدة بكل طفل أولوية، وكذلك معرفتهم للناس الأكثر مغزى في حياة الطفل.

1- يرسي المعلمون علاقات إيجابية شخصية مع كل طفل ومع أسرته للوصول إلى فَهم أفضل لحاجاته واهتماماته وقدراته الفردية، وأهداف تلك الأسرة وقيمها وتوقعاتها وممارسات التنشئة فيها (انظر أيضًا الإرشاد(5)، "تأسيس علاقات متبادلة مع الأسر") يتحدث المعلمون مع كل طفل وأسرة (بالاستعانة بمترجم من الجماعة المحلية – إذا كان ذلك ضروريًّا – لتحقيق التفاهم) واستخدام ما تعلّموه لتكييف أفعالهم وخططهم.

2- يجمع المعلمون، باستمرار، معلومات عن الطفل بسُبل متعددة، ويرصدون تعلُم كل طفل وتطوره لوضع خطط لمساعدته على التقدم. (انظر أيضًا الإرشاد (4)، "تقييم تطور الطفل وتعلّمه").

3- يتنبّه المعلمون إلى أية نُذُرٍ تنبئ بتوتر في غير محله، وبالأحداث الصادمة في حياة كل طفل، واستخدام الاستراتيجيات لتخفيف هذا التوتر، ودعم تطور إعادة التكيف.

جـ. يتحمل المعلمون مسؤولية التعرُّف على أهداف البرنامج المرغوب فيها، وكيف يسعى منهاج البرنامج إلى تحقيق هذه

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

الأهداف. و إنك لتراهم ينفذون المنهاج من خلال تعليمهم بطرق موجَّهة للأطفال الصغار عمومـًا، ولهؤلاء الأطفال على وجه الخصوص. ويتضمن القيام بهذا اتباع تسلسل يمكن توقعه، يكسب الأطفال فيه مفاهيم ومهارات وقدرات محددة من خلال البناء على خبرات وفَهم سابق. (انظر أيضـًا الإرشاد(3)، "تخطيط المنهاج لتحقيق أهداف مهمة").

د. يخطط المعلمون لخبرات تَعلـّم تطبق على نحو فعال منهاجـًا شاملاً، بحيث يحقق الأطفال أهدافـًا أساسية عبر المجالات (الجسمية، الاجتماعية، الانفعالية، المعرفية) وعبر الميادين (القراءة والكتابة بما في ذلك اكتساب اللغة الإنجليزية، الرياضيات، الدراسات الاجتماعية، الفن، الموسيقى، التربية البدنية، الصحة).

هـ. يخطط المعلمون البيئة والجدول والنشاطات اليومية للارتقاء بتعلـّم كل طفل وتطوره.

1- ينظم المعلمون خبرات مباشرة ذات معنى تستثير الأطفال عقليـًّا وإبداعيـًّا، وتدعو إلى الاستكشاف والبحث، وتضمن مشاركة الأطفال الفعالة المستمرة. ويفعل المعلمون هذا من خلال توفير مواد وتحديات وأفكار غنية التنوع تشدُّ انتباه الأطفال.

2- يتيح المعلمون للأطفال فرصـًا للقيام باختيارات ذات معنى، خصوصـًا في الفترات التي يختار فيها الطفل نشاطاته. وهم يساعدون ويوجهون الأطفال الذين لم يتمكنوا بعد من الاستمتاع بهذه الفترات وحسن استخدامها.

3- ينظم المعلمون الجدول اليومي والأسبوعي لتوفير مساحات زمنية كافية للأطفال كي يشاركوا في لعب وبحث واستكشاف وتفاعل متواصل (مع الراشدين والأقران).

4- يوفر المعلمون للأطفال خبرات ومواد وتفاعلات تُمَكِّنهم من الانهماك في اللعب الذي يتيح لهم أقصى تَمطـُّطٍ لحدودهم في التخيل واللغة والتفاعل وضبط الذات، وكذلك لممارسة المهارات التي تعلموها حديثاً.

و. يمتلك المعلمون جعبة واسعة من المهارات والاستراتيجيات التي يستطيعون الاستفادة منها، وهم يعرفون كيف ومتى يختارون من بينها للارتقاء – على نحو فعال – بتعلم كل طفل وتطوره في تلك اللحظة. وتتضمن تلك المهارات القدرة على تكييف المنهاج والنشاطات والمواد لضمان مشاركة نوعية من قبل كل الأطفال. وتتضمن هذه الاستراتيجيات – على سبيل المثال لا الحصر– الإقرار، والتشجيع، وتوفير تغذية راجعة محددة، والنمذجة، والتبيان، وزيادة التحدي، وإعطاء قرائن أو أي مساعدة أخرى، وتوفير المعلومات، وإعطاء التعليمات.

1- لمساعدة الأطفال على تطوير المبادرات، فإن المعلمين يشجعونهم على اختيار وتخطيط نشاطاتهم التعلمية الخاصة.

2- لاستثارة تفكير الأطفال وتوسيع تعلمهم، فإن المعلمين يثيرون مشكلات، ويطرحون أسئلة، ويدلون بتعليقات واقتراحات.

3- لتوسيع مدى اهتمامات الأطفال وفتح آفاق فكرهم، يقدم المعلمون خبرات وأفكار ومشكلات أو فروضـًا مستثيرة.

4- ولمواءمة تعقيد وتحدي النشاطات لمستوى مهارة ومعرفة الأطفال، فإن المعلمين يزيدون من جرعة التحدي كلما زادت كفاية الأطفال وارتقى فهمهم.

5- ولتقوية إحساس الأطفال بالكفاءة والثقة كمتعلمين، وضمانـًا لاستمرار الدافعية، والرغبة في ركوب المخاطر، فإن المعلمين يوفرون للأطفال خبرات كي يحققوا من خلالها نجاحـًا أصيلاً، ويشعروا بالتحدي.

6- ولاستنهاض فـَهم الأطفال التصوري، يستخدم المعلمون استراتيجيات متنوعة بما في ذلك مقابلات ومحادثات مكثفة تشجع الأطفال على التأمل، والعودة على خبراتهم بمثل ما بدأوها".

7- ولتشجيع وتعزيز تعلـّم الأطفال وتطورهم، يتجنب المعلمون المديح العام ("أحسنت"!) ويوفرون –بدلاً عن ذلك – تغذية راجعة محددة ("ها قد حصلت على العدد ذاته عندما عددت الخرزات مرة أخرى!).

ز. يعرف المعلمون متى وكيف "يسقلون" تعلـّم الأطفال، أي : توفير القدر اللازم من المساعدة فقط لتمكين كل طفل من أداء مهارة على المستوى الذي يلي مباشرة ما يستطيع الطفل القيام به بنفسه بالفعل، وتخفيف الدعم – بعد ذلك – تدريجيـًّا كلما أوغل الطفل في إتقان المهارة، وإعداد المسرح للتحدي التالي.

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

1- يدرك المعلمون حقيقة معينة ويستجيبون لها، ومؤداها أن مهارات الأطفال – في أي مجموعة– تتباين، وأنهم يحتاجون إلى مستويات مختلفة من الدعم. ويعرف المعلمون أيضًا أن مستوى مهارة أي طفل وحاجته للدعم تتفاوت من وقت إلى آخر.

2- يمكن أن يتخذ الإسقال صورًا متنوعة؛ مثل إعطاء الطفل تلميحًا، أو إضافة قرينة، أو نمذجة مهارة، أو تكييف المواد والنشاطات. ويمكن توفيره في سياقات متنوعة لا تقتصر على خبرات التعلّم المخططة فقط، وإنما تمتد إلى اللعب و الإجراءات اليومية ونشاطات الهواء الطلق.

3- يمكن أن يوفر المعلمون الإسقال (كأن ينمذج المعلم المهارة) ، كما يمكن أن يقدمها الأقران؛ والمعلم – في الحالتين – هو من يدرك حاجة كل طفل للدعم والمساعدة، ويخطط لتلبيتها.

ح. يعرف المعلمون كيف ومتى يستخدمون الأشكال/السياقات المتنوعة بأفضل الطرق استراتيجية:

1- يفـَهم المعلمون أن لكل شكل أو سياق رئيسي للتعلّم (مثل المجموعة الكبيرة، المجموعة الصغيرة، مركز التعلّم، الإجراء اليومي) سماته الخاصة، ووظائفه وقيمه.

2- يفكر المعلمون بعناية حول أي شكل من التعلم يَفضُل غيره في مساعدة الأطفال على تحقيق هدف مرغوب آخذين في الحسبان أعمار الأطفال وتطورهم وقدراتهم وأمزجتهم .. إلخ.

ط. وإذ يفوت الأطفال بعض فرص التعلّم الضرورية للنجاح في المدرسة (وغالبًا ما يكون هؤلاء الأطفال من بيوت ذات دخل منخفض)، فإن البرامج والمعلمين تزودهم بخبرات تعلّم موسعة ومثراة ومكثفة تتجاوز حتى ما يقدم لأقرانهم.

1- يحرص المعلمون على ألاّ يعرِّضوا هؤلاء الأطفال لضغط إضافي. إذ يمكن لمثل هذا الضغط على الأطفال – الذين اتسمت بدايتهم بالحرمان – أن يجعل الخبرة محبطة ومثبطة بدلاً من أن تكون فرصة للاستمتاع بالتعلّم والنجاح فيه.

2- لتمكين هؤلاء الأطفال من تحقيق تقدم أمثل، فإن المعلمين يستثمرون الوقت بأقصى قدر من القصدية، وهم يركزون على المهارات والقدرات الرئيسة من خلال خبرات تشدُّ الأطفال بقوة فينشغلون بها أيما انشغال.

3- وإذ يدرك المعلمون فوائد ضبط الذات، والفوائد اللغوية والمعرفية والاجتماعية التي يوفرها اللعب عالي الجودة، فإنهم لا يختزلون فرص اللعب التي يحتاجها هؤلاء الأطفال على نحوٌ ملحّ. بل على العكس من ذلك، فإن المعلمين يسقلون وينمذجون جوانب من اللعب الثري الناضج.

ي. يصمم المعلمون في فصولهم خبرات متاحة ومستجيبة لكل الأطفال وحاجاتهم، بما في ذلك الأطفال الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية، والأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، أو من يعيشون في فاقة، أو أي ظروف صعبة أخرى، أو من ثقافات مختلفة.

1- يوظف المعلمون خبرات ومواد وتجهيزات واستراتيجيات تدريس واسعة التنوع حتى يفوا بحاجة طيف الفروق الفردية بين الأطفال في تطورهم ومهاراتهم وقدراتهم وخبراتهم السابقة وحاجاتهم واهتماماتهم.

2- ويأتي المعلمون بثقافة كل طفل ولغته الأم إلى ثقافة جماعة التعلّم المشتركة بحيث يتم إدراك وتقدير الإسهامات الفريدة لهذه الثقافة واللغة الأم من قبل أعضاء المجتمع الآخرين، وكذلك دعم علاقة الطفل بأسرته وبيئته.

3- يشمل المعلمون كل الأطفال في نشاطات الفصل جميعًا ويشجعونهم على المشاركة – في سلوكياتهم وتفاعلاتهم – مع الأقران.

4- يستعد المعلمون لتلبية الاحتياجات الخاصة للأطفال، بما في ذلك الأطفال من ذوي الإعاقات، وأولئك الذين يبدون اهتمامات ومهارات غير عادية. ويستخدم المعلمون كل الاستراتيجيات المحددة هنا، ويستشيرون المختصين المناسبين، وأسرة الطفل؛ ويتأكدون من حصول الطفل على المواءمات والخدمات المتخصصة التي يحتاجها الطفل للنجاح في بيئة الطفولة المبكرة.

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

3 تخطيط المنهاج لتحقيق أهداف مهمة :

يتألف المنهاج من معارف ومهارات وقدرات و عمليات فهم ينبغي أن يكتسبها الأطفال، وخطط لخبرات التعلّم التي ستحدث المكاسب من خلالها. ويفضي تطبيق منهاج ما دومًا إلى نتاجات من نوع معين، ولكن ما هو حاسم هنا هو أي نتاجات تلك، وكيف يحققها البرنامج. يساعد المنهاج الأطفال الصغار – في الممارسات الملائمة تطوريًا– على تحقيق أهداف ذات مغزى تطوريًا وتربويًا. ويفعل المنهاج هذا من خلال خبرات تعلّم (بما فيها اللعب، المجموعة الصغيرة، المجموعة الكبيرة، مراكز الاهتمام، الإجراءات اليومية) تعكس ما هو معروف حول صغار الأطفال عمومًا وحول هؤلاء الأطفال خصوصًا، وكذلك حول التسلسل الذي يكتسب الأطفال فيه مفاهيم ومهارات وقدرات محددة على أساس خبراتهم السابقة.

ولما كان الأطفال يتعلمون أكثر في برامج يتوافر فيها منهاج حسن التخطيط والتنفيذ، فمن المهم أن يكون لكل مدرسة وبرنامج للطفولة المبكرة منهاج مكتوب. ويستخدم المعلمون المنهاج ومعرفتهم باهتمامات الأطفال لتخطيط خبرات تعلّم على صلة بحياة الأطفال وقادرة على شَغْلهم. كما أن هؤلاء المعلمين يُبقون المنهاج منهم على بال في تفاعلاتهم مع الأطفال خلال اليوم، فيضمنون على هذا النحو أن خبرات تعلّم الأطفال–سواء أكانت في سياقات يقودها الراشد أم يقودها الطفل – متسقة مع أهداف البرنامج بالنسبة للأطفال، ومرتبطة ضمن إطار منظم. وفي الوقت ذاته، فإن الممارسات الملائمة تطوريًا تعني أن يتحلى المعلمون بالمرونة – والخبرة لممارسة هذه المرونة على نحو فعال – في كيفية تصميم وتنفيذ خبرات المنهاج في فصولهم[132].

تصف النقاط التالية تخطيط المنهاج الملائم تطوريًا للأطفال من الميلاد حتى الصفوف الابتدائية:

أ. حُددت الأهداف المرغوبة المهمة في تعلم وتطور الأطفال الصغار وتفصَّل بوضوح.

1- يهتم المعلمون بما ينبغي أن يعرفه الأطفال ويفهموه ويتمكنوا من القيام به عبر مجالات التطور الجسمي والاجتماعي والعلوم والفن والموسيقى والتربية الرياضية والصحة.

2- إذا كانت معايير الولاية أو غيرها من القوانين مطبقة، فإن المعلمين يغدون على ألفة عميقة بها، ويستطيعون أن يضيفوا إليها أية أهداف لم تمنحها المعايير وزنًا كافيًا.

3- ومهما كان مصدر الأهداف، فإن المعلمين والإداريين يحرصون على أن تكون الأهداف محددة بوضوح، وأن تصل إلى كل المشاركين بما في ذلك الأسر، وأن تكون مفهومة من قِبلَهم.

ب. للبرنامج منهاج شامل وفعال يضع نصب عينيه الأهداف المحددة، بما في ذلك كل تلك الأهداف التأسيسية للتعلم اللاحق والنجاح المدرسي.

1- سواء أكان المعلمون مشاركين أم غير مشاركين في القرار حول المنهاج، فإنهم يتآلفون معه ويهتمون بشموليته في تحقيق الأهداف المهمة.

2- إذا كان البرنامج يستخدم نتاجات منهاج منشورة، فإن المعلمين يقومون بتكييفات لتلبية حاجات التعلّم لدى الأطفال الذين يعلمونهم.

3- وإذا كان الممارسون هم من طوروا المنهاج بأنفسهم، فإنهم يتيقنون من أنه يستهدف الأغراض المحددة، ويستخدمون مصادر قوية حديثة يشير بها خبراء ليضمنوا قوة المحتوى وشموليته.

جـ. يستخدم المعلمون إطار المنهاج في تخطيطهم كي يضمنوا توافر انتباه كافٍ لأهداف التعلّم المهمة وللارتقاء بتماسك الخبرات الصفية للأطفال.

1- المعلمون على ألفة عمليات الفهم والمهارات الأساسية لهذه المجموعة العمرية في كل مجال (الجسمي، الاجتماعي، العاطفي، المعرفي)، بما في ذلك كيفية تأثير التعلّم والتطور في مجال معين على المجالات الأخرى.

2- يستخدم المعلمون – في تخطيطهم ومتابعتهم – إطار المنهاج جنبًا إلى جنب مع ما يعرفونه (من ملاحظتهم وغير ذلك من سُبل التقييم) عن اهتمامات الأطفال وتقدمهم وكفاءتهم اللغوية وحاجات تعلّمهم. وهم يصوغون الخبرات التي يوفرونها للأطفال ويكيفونها بحرص لتمكين كل طفل من بلوغ الأهداف التي رسمها المنهاج.

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

3- ويهتم المعلمون بتحديد تسلسل وسرعة خبرات التعلّم في الدروب التطورية التي يسلكها الأطفال عادة، والتسلسل الذي تتطور فيه عادةً مهاراتهم ومفاهيمهم. ويستخدم المعلمون هذه الأمور وأبصارهم شاخصة على دفع كل الأطفال قدمًا في كل المجالات، مع إجراء التكييفات اللازمة للأطفال فرادى. فإذا فات الأطفال بعض فرص التعلّم التي ترتقي بنجاحهم المدرسي، فلابد من أن يكيف المعلمون المنهاج لمساعدتهم على التقدم بسرعة أكبر.

د. يقوم المعلمون بجعل الروابط ذات المعنى أولويةً في خبرات التعلّم التي يوفرونها للأطفال، كي يبينوا أن كل المتعلمين، وصغار الأطفال منهم على وجه اليقين، يتعلمون أفضل ما يتعلمون عندما ترتبط المفاهيم واللغة والمهارات – التي تقابلهم – بما يعرفونه ويهتمون به، وعندما تترابط الأمور الجديدة ذاتها التي تعلموها بطرق متماسكة ذات معنى.

1- يخطط المعلمون خبرات منهاج تجعل تعلّم الأطفال يتكامل داخل الميادين وعبرها (الجسمي، الاجتماعي، العاطفي، المعرفي) والمجالات (بما في ذلك اللغة، و معرفة القراءة والكتابة والرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم والفن والموسيقى والتربية الرياضية والصحة).

2- يخطط المعلمون خبرات منهاج تستند إلى اهتمامات الأطفال، ويقدمون للأطفال أمورًا يغلب أن تثير اهتمامهم، واعين أن تطوير وتوسيع اهتمامات الأطفال مهم – على وجه الخصوص – خلال سنوات ما قبل المدرسة، عندما تكون قدرة الأطفال على تركيز انتباههم في بواكيرها.

3- يخطط المعلمون خبرات منهاج تتبع تسلسلاً منطقيًّا، وتفسح مجالاً للعمق والتركيز. أي إن الخبرة لا تهوم بخفة فوق عدد كبير من مجالات المحتوى، ولكنها تتيح للأطفال – بدلاً عن ذلك – أن يصرفوا وقتًا كافيًّا على مجموعة منتخبة أكثر .

هـ. يتعاون المعلمون مع أولئك الذين يعلمون في مستويات المراحل السابقة واللاحقة، ويتشاركون معهم في المعلومات حول الأطفال، ويعملون على زيادة الاستمرارية والتماسك عبر المراحل العمرية/الصفوف، وفي الوقت ذاته يحمون تكامل الممارسات وملاءمتها في كل مستوى.

و. يخطط الممارسون في رعايتهم للرضع والفطّم للمنهاج (على الرغم من أنهم قد لا يُسَمّون ذلك تخطيطًا دومًا). فأنت تراهم يطورون خططًا للإجراءات اليومية والخبرات المهمة التي سترتقي بتعلّم وتطور الأطفال وتمكنهم من تحقيق الأهداف المرغوب فيها.

4 تقييم تطور الأطفال وتعلمهم

إن عملية تقييم تطور وتعلّم الأطفال أمر جوهري للمعلمين والبرامج كي يخططوا وينفذوا يقيِّموا فعالية الخبرات الصفية التي يوفرونها للأطفال. وعملية التقييم تعد أيضًا أداة لرصد تقدم الأطفال نحو أهداف البرنامج المرغوبة. وترتبط الخبرات –في الممارسات الملائمة تطوريًّا– بالتقييمات (فالخبرات تُطَوِّر ما يجري تقييمه والعكس صحيح)؛ ويرتبط كلاهما (الخبرة والتقييم) بنواتج البرنامج أو أهدافه المرغوبة لدى الأطفال. ولا يستطيع المعلمون أن يكونوا قصديين في مساعدة الأطفال على التقدم إلا إذا عرفوا أين يقف كل طفل بالنسبة لأهداف التعلّم.

إن التقييم السليم لصغار الأطفال مهمة تستثير التحدي، لأنهم يتطورون ويتعلمون بطرق غير متكافئة مغروسة داخل السياقات الثقافية واللغوية المحددة التي يعيشون فيها. فالتقييم السليم يأخذ في الحسبان – على سبيل المثال – عوامل مثل كفاءة الطفل في اللغة الإنجليزية، ومرحلة تطوره في لغته، إلا أن التقييم الذي لا يتصف بالثبات والصدق، أو الذي يُستخدم تسمية الأطفال أو تتبعهم أو غير ذلك مما يلحق الأذى بهم، ليس من الممارسة الملائمة تطوريًّا في شيء.

والنقاط التالية تصف التقييم السليم الملائم تطورياً للأطفال من الميلاد حتى الصفوف الابتدائية.

أ. إن تقييم تقدم الأطفال الصغار وإنجازاتهم هو عملية مستمرة، استراتيجية وغائية. وتُستخدم نتائج التقييم لتوفير المعلومات لتخطيط الخبرات وتنفيذها، وللتواصل مع أسرة الطفل، و تقييم فعالية البرنامج وتحسينها.

ب. يركز التقييم على تقدم الأطفال نحو أهداف ذات مغزى تطوري وتربوي.

جـ. هناك نظام قائم لجمع معلومات التقييم وإسباغ المعنى عليها واستخدامها لإرشاد ما يجري في غرفة الصف (التقييم التكويني). ويستخدم المعلمون هذه المعلومات في

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

تخطيط المنهاج وخبرات التعلّم والتفاعلات مع الأطفال دقيقة بدقيقة، أي أن المعلمين ينشغلون بالتقييم باستمرار بغرض تحسين التدريس والتعلّم.

د. تلائم طرائق التقييم الوضع التطوري للأطفال الصغار وخبراتهم، وتأخذ في الحسبان التنوع الفردي بين المتعلمين وتتيح للأطفال إظهار كفاءتهم بطرق مختلفة؛ لذلك فإن طرائق تقييم الأطفال الصغار صفيًّا تتضمن نتائج ملاحظات المعلمين لهم، والمقابلات الإكلينيكية، وعينات من أعمال الأطفال، وأدائهم في نشاطاتهم العملية المباشرة.

هـ. لا ينظر التقييم فقط إلى ما يستطيع الأطفال القيام به على نحو مستقل، ولكن إلى ما يستطيعون القيام به أيضًا بمعونة الأطفال أو الراشدين الآخرين؛ لذلك، فإن المعلمين يقيِّمون الأطفال في أثناء مشاركتهم في الجماعات وغير ذلك من المواقف التي توفر لهم الإسقال.

و. وبالإضافة إلى هذا التقييم من قِبَل المعلمين، فإن المدخلات التي توفرها الأسر، وكذلك تقييم الأطفال أنفسهم لعملهم، كل ذلك يشكل جزءًا من استراتيجية تقييم البرنامج الشاملة.

ز. تُصمم التقييمات لغرض محدد، وتستخدم فقط لهذا الغرض الذي ثبت أنها تفضي إلى معلومات ثابتة وصادقة عنه.

ح. لا تتخذ القرارات الحاسمة بالنسبة للأطفال – مثل الالتحاق أو تحديد المستوى– على أساس نتائج مستقاة من تقييم تطوري معزول، أو أداة أو جهاز فرز ، ولكنها تبنى على مصادر متعددة لمعلومات متصلة بالطفل، بما في ذلك ما استقي منها من ملاحظات المعلمين والآباء للأطفال وتفاعلاتهم معهم (والمختصين إذا احتاج الأمر لذلك).

ط. عندما يحدد فحص ما أو غيره من التقييمات الأطفال الذين قد يكون لديهم احتياجات تعلّم أو تطور خاصة، فإن هناك متابعة ملائمة وأحكامًا تقييمية وإحالة إلى مختصين إذا أُشير بذلك. إن التشخيص أو التصنيف لا يكون أبدًا نتيجة لفحص مقتضب، أو تقييم يجري لمرة واحدة، كما أن الأسر يجب أن تشارك بوصفها مصادر مهمـة للمعلومات.

5 تأسيس علاقات متبادلة مع الأسر

تُستمد الممارسات الملائمة تطوريًّا من معرفة عميقة بمبادئ تطور الطفل، وبأطفال البرنامج على وجه الخصوص، وكذلك بالسياق الذي يعيش فيه كل واحد منهم. وكلما كان الطفل صغيرًا ازدادت حاجة الممارسين لاكتساب هذه المعرفة المخصوصة من خلال العلاقات مع أسر الأطفال.

لن تكون الممارسة ملائمة تطوريًّا إذا اقتصرت "مشاركة الوالدين" على مناسبات مبرمجة (على الرغم من قيمتها)، أو إذا كانت علاقة البرنامج/الأسرة ذات توجه قوي نحو "تعليم الوالدين". فالوالدون لا يحسون بأنهم شركاء في العلاقة عندما ينظر المعلمون والإداريون إلى أنفسهم بوصفهم يمتلكون كل المعرفة والبصيرة حول الأطفال، بينما ينظرون إلى الوالدين على أنهم يفتقرون إلى هذه المعرفة.

إن مثل هذه النُهج لا تشي – بصورة ملائمة – بتعقيد الشراكة بين المعلمين والأسر، وهي شراكة تشكل عنصرًا أساسيًّا للممارسة الجيدة. والنقاط التالية تصف نوع العلاقات الملائمة تطوريًّا للأطفال (من الميلاد وحتى الصفوف الابتدائية)، والتي يعمل فيها أفراد الأسرة والممارسون، يدًا بيد، كأعضاء في جماعة التعلّم.

أ) في العلاقات المتبادلة بين الممارسين والأسر، هناك احترام متبادل وتعاون ومسؤولية مشتركة و حلللنزاعات من أجل تحقيق أهداف مشتركة. (انظر أيضًا الإرشاد(1)، "إنشاء مجتمع راعية من المتعلمين").

ب) يعمل الممارسون في شراكات تعاونية مع الأسر، يؤسسون معها تواصلاً متكررًا ومنتظمًا – في الاتجاهين – ويحافظون عليه. (أما بالنسبة للأسر التي لا تتحدث الإنجليزية، فإن المعلمين يستخدمون لغة البيت إذا كان ذلك في إمكانهم، أو يستطيعون طلب مساعدة متطوعين ثنائيي اللغة).

جـ) يحظي أفراد الأسرة بالترحيب في البيئة، وثمة فرص متعددة لمشاركة الأسرة. فالأسر تشارك في اتخاذ قرارات ابرنامج حول رعاية الأطفال وتعليمهم.

د) يقدّر المعلمون اختيارات الأسر وأهدافها بالنسبة للطفل، ويستجيبون بحساسية واحترام لهذه التفضيلات والشواغل، ولكن دون أن يتخففوا من المسؤولية التي تقع على عاتق الممارسين في دعم تعلّم الأطفال وتطورهم من خلال الممارسات الملائمة تطوريًّا.

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

هـ) يتشارك المعلمون والأسرة في معارفهم عن الطفل المعني، وفهمهم لتطوره وتَعلُّمِه كجزء من التواصل اليومي، وفي الاجتماعات التي يتم ترتيبها. ويدعم المعلمون الأسر بطرق ترتقي – إلى أقصى حد–بقدراتها و كفاءتها على صنع القرار.

و) يعمل الممارسون مع الأسر بوصفها مصدرًا للمعلومات حول الطفل (قبل التحاقه بالبرنامج، ثم على أساس مستمر) ويشغلونها بالتخطيط لأطفالها.

ز) يربط البرنامج الأسر بطيف من الخدمات بناءً على مصادر وأولويات وشواغل محددة.

اعتبارات تتصل بالسياسة

يؤدي المعلمون والإداريون – في تربية الطفولة المبكرة – دورًا حاسمًا في تشكيل مستقبل مواطنتنا وديمقراطيتنا. ويوفرون في كل دقيقة ويوم وشهر– العلاقات المتسقة والرؤومة والمحترمة التي يحتاجها أطفالنا لإرساء أساس صلب للتعلّم المبكر. وإذ يتنبه العاملون في مجال الطفولة المبكرة – ممن يستخدمون الممارسات الملائمة تطوريًا – إلى مجالات التطور المتعددة و احتياجاتالأطفال الذين يقومون على رعايتهم، فإنهم يشغلون الأطفال الصغار بخبرات تعلم ثرية خارج البيت تُعدِّهم للتعلم في المستقبل والنجاح في الحياة.

ثمة مسؤولية أخلاقية تقع على عاتق اختصاصي الطفولة المبكرة – بغض النظر عن الموارد المتاحة – كي يمارسوا عملهم وفقًا لمعايير مهنتهم. إلا أنه من غير الواقعي مطالبتهم بأن يكونوا قادرين على تطبيق تلك المعايير والممارسات تمامًا دون سياسات حكومية وتمويل يدعم منظومة تربية الطفولة المبكرة التي تقوم على توفير خبرات ملائمة تطوريًا عالية الجودة لكل الأطفال.

وينبغي أن يكون الهدف هو التقدم في كلا الميدانين: اشتغال ممارسين أكثر في تربية الطفولة المبكرة في ممارسات ملائمة تطوريًا، وانخراط صنّاع سياسة أكثر في إرساء سياسات وتخصيص تمويل عام لدعم مثل هذه الممارسات.

ولابد أن تعكس سياساتنا –على مستوى الاتحاد والولاية والمستوى المحلي–كثيرًا من عناصر الممارسات الملائمة تطوريًا. وينبغي أن تحتوي مجالات السياسة – التي تمتلك أهمية حاسمة على نحو خاص بالنسبة لتطوير منظومة عالية الجودة وجيدة التمويل للتربية في مرحلة الطفولة المبكرة – والتي تتضمن تطبيق الممارسات الملائمة تطوريًا– على الأقل: معايير تعلم مبكر للأطفال، ومناهج مترابطة ومتوائمة، و تقييم ، وتطور مهني شامل، ونظام تعويض، وبرنامج لقياس الجودة، ونظام لتحسين نوعية البرنامج، وإبلاغ الأسر والجمهور وصناع السياسة بشأن الجودة، وخدمات شاملة متناسقة للأطفال، والانتباه إلى تقويم البرنامج، والالتزام بتمويلات حكومية إضافية لدعم جودة البرنامج وما يقدمه في كل مقام.

وتوفر (NAEYC الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار) – على نحو منتظم – معلومات لإعلام المناصرين وصناع السياسة في جهودهم لإرساء سياسات سليمة في هذه المجالات.

In order for such information and recommendations to be up to date, NAEYC's policy-relevant summaries and information appear not in this position statement but in their own location on the Association's website at www.naeyc.org.

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

Notes

[1] NAEYC. 1986. Position statement on developmentally appropriate practice in programs for 4- and 5-year-olds. *Young Children* 41 (6): 20–29; Bredekamp, S., ed. 1987. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Expanded edition. Washington, DC: NAEYC; NAEYC. 1996. Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. A position statement of the National Association for the Education of Young Children. In *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*, Rev. ed., eds. S. Bredekamp & C. Copple, 3–30. Washington, DC: Author.

[2] NAEYC & NAECS/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). 2002. *Early learning standards: Creating the conditions for success.* Joint position statement. Online: www.naeyc.org/dap; NAEYC & NAECS/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). 2003. *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8.* Joint position statement. Online: www.naeyc.org/dap; NAEYC. 2005. *Code of ethical conduct and statement of commitment.* Position statement. Online: www.naeyc.org/dap; NAEYC. 2005. *NAEYC early childhood program standards and accreditation criteria.* 11 vols. Washington, DC: Author.

Critical issues in the current context

[3] Children's Defense Fund. 2005. *The state of America's children, 2005.* Washington, DC: Author.

[4] Cochran, M. 2007. *Finding our way: The future of American early care and education.* Washington, DC: Zero to Three.

[5] Sandall, S., M.L. Hemmeter, B.J. Smith, & M.E. McLean, eds. 2005. *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education.* Longmont, CO: Sopris West, and Missoula, MT: Division for Early Childhood, Council for Exceptional Children; Hemmeter, M.L., L. Fox, & S. Doubet. 2006. Together we can: A program-wide approach to addressing challenging behavior. In *Social emotional development*, eds. E. Horn & H. Jones, Young Exceptional Children Monograph Series, vol. 8. Missoula, MT: Division for Early Childhood.

[6] Gitomer, D.H. 2007. *Teacher quality in a changing policy landscape: Improvements in the teacher pool.* Princeton, NJ: Educational Testing Service. Online: www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/TQ_full_report.pdf.

[7] Whitebook, M., C. Howes, & D. Phillips. 1990. *The national child care staffing study: Who cares? Child care teachers and the quality of care in America.* Final report. Oakland, CA: Child Care Employee Project.

[8] Cochran, M. 2007. *Finding our way: The future of American early care and education.* Washington, DC: Zero to Three.

[9] Klein, L.G., & J. Knitzer. 2006. Effective preschool curricula and teaching strategies. *Pathways to Early School Success*, Issue Brief No. 2. New York: Columbia University, National Center for Children in Poverty; Brooks-Gunn, J., C.E. Rouse, & S. McLanahan. 2007. Racial and ethnic gaps in school readiness. In *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 283–306. Baltimore: Paul H. Brookes.

[10] Heath, S.B. 1983. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms.* New York: Cambridge University Press; Vogt, L., C. Jordan, & R. Tharp. 1993. Explaining school failure, producing school success. In *Minority education: Anthropological perspectives*, eds. E. Jacob & C. Jordan, 53–65. Norwood, NJ: Ablex.

[11] Hart, B., & T.R. Risley. 1995. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children.* Baltimore: Paul H. Brookes; Hart, B., & T.R. Risley. 1999. *The social world of children learning to talk.* Baltimore: Paul H. Brookes.

[12] Farkas, G., & K. Beron. 2004. The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: Differences by class and race. *Social Science Research* 33: 464–97.

[13] Barbarin, O., D. Bryant, T. McCandies, M. Burchinal, D. Early, R. Clifford, & R. Pianta. 2006. Children enrolled in public pre–K: The relation of family life, neighborhood quality, and socioeconomic resources to early competence. *American Journal of Orthopsychiatry* 76: 265–76; Zill, N., & J. West. 2001. *Entering kindergarten: Findings from the condition of education, 2000.* Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

[14] Lee, V.E., & D.T. Burkam. 2002. *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school.* New York: Economic Policy Institute.

[15] Aber, L., K. Burnley, D.K. Cohen, D.L. Featherman, D. Phillips, S. Raudenbush, & B. Rowan. 2006. *Beyond school reform: Improving the educational outcomes of low-income children.* Report to the Spencer Foundation. Ann Arbor, MI: University of Michigan, Center for Advancing Research and Solutions for Society; Klein, L.G., & J. Knitzer. 2006. Effective preschool curricula and teaching strategies. *Pathways to Early School Success*, Issue Brief No. 2. New York: Columbia University, National Center for Children in Poverty.

[16] See, e.g., Mullis, I.V.S., M.O. Martin, & P. Foy. 2009, in press. *TIMSS 2007 international report and technical report.* Chestnut Hill, MA: Lynch School of Education, Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center; NCES (National Center for Education Statistics). 2006. *Comparing mathematics content in the National Assessment of Educational Progress (NEAP), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), and Program for International Student Assessment (PISA) 2003 assessments: Technical report.* Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences. Online: purl.access.gpo.gov/GPO/LPS70522.

[17] U.S. Dept. of Education, Office of Elementary and Secondary Education. 2007. Title I—Improving the academic achievement of the disadvantaged; Individuals with Disabilities Education Act (IDEA): Final rule. *Federal Register* 72 (67): 17747–81. Online: www.ed.gov/legislation/FedRegister/finrule/2007-2/040907a.html.

[18] Johnson, J., A.M. Arumi, & A. Ott. 2006. *Reality Check 2006—Education insights: A Public Agenda initiative to build momentum for improving American schools.* New York: Public Agenda.

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

[19] The goals of NCLB—Goal 1: To strengthen the school's core academic program so that by 2013-2014 all students (in aggregate and for each subgroup) will demonstrate academic skills at the "proficient" level or above on the State's assessments and be engaged in high quality teaching and learning. Goal 2: To increase the number of students making successful transitions between schools and school levels. Goal 3: To increase the level of parental involvement in support of the learning process via communication between school and home. Goal 4: To align staff capacities, school processes, and professional development activities to implement effective methods and instructional practices that are supported by scientifically-based research. Goal 5: To recruit, staff, and retain highly qualified staff that will implement effective methods and instructional practices.

[20] NIEER (National Institute for Early Education Research). 2007. *The state of preschool 2007: State preschool yearbook.* New Brunswick, NJ: Rutgers University, Graduate School of Education. Online: nieer.org/yearbook/pdf/yearbook.pdf.

[21] U.S. Dept. of Health and Human Services, Administration on Children, Youth, and Families, & Head Start Bureau. 2003. *The Head Start path to positive child outcomes.* Washington, DC: Authors. Online: www.headstartinfo.org/pdf/hsoutcomespath28ppREV.pdf.

[22] Bowman, B.T., S. Donovan, & M.S. Burns. 2000. *Eager to learn: Educating our preschoolers.* Washington, DC: National Academies Press; Shonkoff, J.P., & D.A. Phillips, eds. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early child development.* A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academies Press.

[23] NAEYC & NAECS/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). 2002. *Early learning standards: Creating the conditions for success.* Joint position statement. Online: www.naeyc.org/dap; NAEYC & NAECS/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). 2003. *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8.* Joint position statement. Online: www.naeyc.org/dap.

[24] Takanishi, R., & K. Kauerz. 2008. PK inclusion: Getting serious about a P–16 education system. *Phi Delta Kappan* 89 (7): 480–87.

[25] Pedulla, J.J. 2003. State-mandated testing: What do teachers think? *Educational Leadership* 61 (3): 42–46; Goldstein, L.S. 2007. Embracing multiplicity: Learning from two practitioners' pedagogical responses to the changing demands of kindergarten teaching in the United States. *Journal of Research in Childhood Education* 21 (4): 378–99; Goldstein, L.S. 2007b. Examining the unforgiving complexity of kindergarten teaching. *Early Childhood Research Quarterly* 22: 39–54.

[26] U.S. House of Representatives and Senate. 2007. *Bill H.R.1429.* "The Improving Head Start for School Readiness Act." (P.L. 110–34). Online: www.washingtonwatch.com/bills/show/110_PL_110-134.html.

[27] Takanishi, R., & K. Kauerz. 2008. PK inclusion: Getting serious about a P–16 education system. *Phi Delta Kappan* 89 (7): 480–87.

[28] Graves, B. 2006. PK–3: What is it and how do we know it works? *Foundation for Child Development Policy Brief, Advancing PK–3* 4; Ritchie, S., K. Maxwell, & R.M. Clifford. 2007. FirstSchool: A new vision for education. In *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 85–96. Baltimore: Paul H. Brookes; Takanishi, R., & K. Kauerz. 2008. PK inclusion: Getting serious about a P–16 education system. *Phi Delta Kappan* 89 (7): 480–87.

[29] NAEYC & NAECS/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). 2003. *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8.* Joint position statement. Online: www.naeyc.org/dap.

[30] Neuman, S.B., K. Roskos, C. Vukelich, & D. Clements. 2003. *The state of state prekindergarten standards in 2003.* Report for the Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA). Ann Arbor, MI: University of Michigan.

[31] NAEYC. 2005. *Screening and assessment of young Englishlanguage learners.* Supplement to the NAEYC and NAECS/SDE Joint Position Statement on Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation. Washington, DC: Author. Online: www.naeyc.org/dap.

[32] NAEYC & NAECS/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). 2002. *Early learning standards: Creating the conditions for success.* Joint position statement. Online: www.naeyc.org/dap.

[33] NCTM (National Council of Teachers of Mathematics). 2006. *Curriculum focal points for prekindergarten through grade 8 mathematics: A quest for coherence.* Reston, VA: Author.

[34] Wien, C.A. 2004. *Negotiating standards in the primary classroom: The teacher's dilemma.* New York: Teachers College Press.

[35] See, e.g., Kagan, S.L., & K. Kauerz. 2007. Reaching for the whole: Integration and alignment in early education policy. In *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 11–30. Baltimore: Paul H. Brookes; Ritchie, S., K. Maxwell, & R.M. Clifford. 2007. FirstSchool: A new vision for education. In *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 85–96. Baltimore: Paul H. Brookes.

[36] Goldstein, L.S. 2007a. Embracing multiplicity: Learning from two practitioners' pedagogical responses to the changing demands of kindergarten teaching in the United States. *Journal of Research in Childhood Education* 21 (4): 378–99; Goldstein, L.S. 2007b. Examining the unforgiving complexity of kindergarten teaching. *Early Childhood Research Quarterly* 22: 39–54.

[37] Barnett, W.S. 2004. Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *Preschool Policy Matters* 2: 2–7. Online: nieer.org/docs/?DocID=62.

[38] NAEYC & NAECS/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). 2003. *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8.* Joint position statement. Online: www.naeyc.org/dap.

[39] Darling-Hammond, L., & J. Bransford. 2005. *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do.* San Francisco: Jossey-Bass.

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

Applying new knowledge to critical issues

[40] Klein, L.G., & J. Knitzer. 2006. Effective preschool curricula and teaching strategies. *Pathways to Early School Success*, Issue Brief No. 2. New York: Columbia University, National Center for Children in Poverty.

[41] U.S. Dept. of Health and Human Services, Administration on Children, Youth, and Families, & Head Start Bureau. 2003. *The Head Start path to positive child outcomes.* Washington, DC: Authors. Online: www.headstartinfo.org/pdf/hsoutcomespath28ppREV.pdf.

[42] NICHD (National Institute of Child Health and Human Development). 2003. The NICHD study of early child care: Contexts of development and developmental outcomes over the first seven years of life. In *Early child development in the 21st century*, eds. J. Brooks-Gunn, A.S. Fuligni, & L.J. Berlin, 181–201. New York: Teachers College Press.

[43] NICHD (National Institute of Child Health and Human Development). 2001. *Quality of child care and child care outcomes.* Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. April 19–22, Minneapolis, MN; Klein, L.G., & J. Knitzer. 2006. Effective preschool curricula and teaching strategies. *Pathways to Early School Success*, Issue Brief No. 2. New York: Columbia University, National Center for Children in Poverty; Schweinhart, L.J., J. Montie, & Z. Xiang, W.S. Barnett, C.R. Belfield, & M. Mores. 2005. *Lifetime effects: The High/Scope Perry preschool study through age 40.* Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, vol. 14. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

[44] Loeb, S., B. Fuller, S.L. Kagan, & B. Carrol. 2004. Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development* 75 (1): 47–65.

[45] Hamre, B.K., & R.C. Pianta. 2001. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72 (2): 625–38; Hamre, B.K., & R.C. Pianta. 2005. Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76 (5): 949–67.

[46] Dickinson, D.K., & P.O. Tabors. 2001. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.* Baltimore: Paul H. Brookes; NELP (National Early Literacy Panel). In press. *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention.* Washington, DC: National Institute for Literacy.

[47] Snow, C.E. 2007. *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents.* Baltimore: Paul H. Brookes.

[48] Snow, C.E. 2005. From literacy to learning. *Harvard Education Letter* (July/August). Online: www.edletter.org/current/snow.shtml; Snow, C.E. 2007. *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents.* Baltimore: Paul H. Brookes.

[49] Snow, C.E. 2005. From literacy to learning. *Harvard Education Letter* (July/August). Online: www.edletter.org/current/snow.shtml.

[50] Dickinson, D.K., & P.O. Tabors. 2001. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.* Baltimore: Paul H. Brookes.

[51] National Early Literacy Panel. In press. *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention.* Washington, DC: National Institute for Literacy.

[52] See, e.g., IRA (International Reading Association) & NAEYC. 1998. *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children.* Joint position statement. Online: www.naeyc.org/dap; NAEYC & NAECS/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). 2002. *Early learning standards: Creating the conditions for success.* Joint position statement. Online: www.naeyc.org/dap; Snow, C.E., M.S. Burns, & P. Griffin. 1998. *Preventing reading difficulties in young children.* Washington, DC: National Academies Press.

[53] NAEYC & NCTM (National Council of Teachers of Mathematics. 2004. *Early childhood mathematics: Promoting good beginnings.* Joint position statement. Online: www.naeyc.org/dap; Ginsburg, H.P., J.S. Lee, & J.S. Boyd. 2008. Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Social Policy Report* 22 (1): 3–11, 14–22.

[54] Duncan, G.J., C.J. Dowsett, A. Claessens, K. Magnuson, A.C. Huston, P. Klebanov, L.S. Pagani, L. Feinstein, M. Engel, & J. Brooks-Gunn. 2007. School readiness and later achievement. *Developmental Psychology* 43 (6): 1428–46.

[55] Early, D.M., O. Barbarin, D. Bryant, M. Burchinal, F. Chang, R. Clifford, G. Crawford, et al. 2005. Pre-kindergarten in eleven states: NCEDL's multi-state study of pre-kindergarten and study of statewide early education programs (SWEEP): Preliminary descriptive report. New York: The Foundation for Child Development. Online: www.fcd-us.org/usr_doc/Prekindergartenin11States.pdf; Ginsburg, H.P., J.S. Lee, & J.S. Boyd. 2008. Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Social Policy Report* 22 (1): 3–11, 14–22.

[56] Clements, D.H. 2004. Major themes and recommendations. In *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*, eds. D.H. Clements, J. Sarama, & A.M. DiBiase, 7–72. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; Ginsburg, H.P., J.S. Lee, & J.S. Boyd. 2008. Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Social Policy Report* 22 (1): 3–11, 14–22.

[57] Roskos, K.A., J.F. Christie, & D.J. Richgels. 2003. The essentials of early literacy instruction. *Young Children* 58 (2): 52–60; Worth, K., & S. Grollman. 2003. *Worms, shadows and whirlpools: Science in the early childhood classroom.* Portsmouth, NH: Heinemann; Bennett-Armistead, V.S., N.K. Duke, & A.M. Moses. 2005. *Literacy and the youngest learner: Best practices for educators of children from birth to 5.* New York: Scholastic; Ginsburg, H.P., J.S. Lee, & J.S. Boyd. 2008. Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Social Policy Report* 22 (1): 3–11, 14–22.

[58] See, e.g., Linares, L.O., N. Rosbruch, M.B. Stern, M.E. Edwards, G. Walker, H.B. Abikoff, & J.M.J Alvir. 2005. Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools* 42 (4): 405–17; Raver, C.C., P.W. Garner, & R. Smith-Donald. 2007. The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? In *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 121–48. Baltimore: Paul H. Brookes.

[59] McClelland, M.M., A.C. Acock, & F.J. Morrison. 2006. The impact of kindergarten learning-related skills on academic

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

trajectories at the end of elementary school. Early *Childhood Research Quarterly* 21 (4): 471–90; McClelland, M., C. Cameron, C.M. Connor, C.L. Farris, A.M. Jewkes, & F.J. Morrison. 2007. Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology* 43 (4): 947–59; Snow, K.L. 2007. Integrative views of the domains of child function: Unifying school readiness. In *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 197–214. Baltimore: Paul H. Brookes.

[60] See, e.g., Montessori, M. 1949. *The absorbent mind.* Madras: Theosophical Publishing House; Hymes, J.L. 1955/1995. *A child development point of view: A teacher's guide to action.* Rev. ed. West Greenwich, RI: Consortium Publishing; Bredekamp, S., ed. 1987. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8.* Expanded edition. Washington, DC: NAEYC.

[61] DeLoache, J.S., & A.L. Brown. 1987. Differences in the memory-based searching of delayed and normally developing young children. *Intelligence* 11 (4): 277–89; Flavell, J.H. 1987. *Development of knowledge about the appearance-reality distinction.* Monographs of the Society for Research in Child Development, vol. 51, no. 1. Chicago: University of Chicago Press; Zimmerman, B.J., S. Bonner, & R. Kovach. 1996. *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy.* Washington, DC: American Psychological Association; Ladd G.W., S.H. Birch, & E.S. Buhs. 1999. Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development* 70 (6): 1373–400; McClelland, M.M., A.C. Acock, & F.J. Morrison. 2006. The impact of kindergarten learningrelated skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly* 21 (4): 471–90; Blair, C., H. Knipe, E. Cummings, D.P. Baker, D. Gamson, P. Eslinger, & S.L. Thorne. 2007. A developmental neuroscience approach to the study of school readiness. In *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 149–74. Baltimore: Paul H. Brookes.

[62] Bodrova, E., & D.J. Leong. 2001. *The Tools of the Mind Project: A case study of implementing the Vygotskian approach in American early childhood and primary classrooms.* Geneva, Switzerland: International Bureau of Education, UNESCO; Bodrova, E., & D.J. Leong. 2003. Chopsticks and counting chips. *Young Children* 58 (3): 10–17; Diamond, A., W.S. Barnett, J. Thomas, & S. Munro. 2007. Preschool program improves cognitive control. *Science* 318 (5855): 1387–88.

[63] Rathbun, A., J. West, & E.G. Hausken. 2004. *From kindergarten through third grade: Children's beginning school experiences.* Washington, DC: National Center for Education Statistics.

[64] Bogard, K., & R. Takanishi. 2005. PK–3: An aligned and coordinated approach to education for children 3 to 8 years old. *Social Policy Report* 19 (3).

[65] See, e.g., Graves, B. 2006. PK–3: What is it and how do we know it works? *Foundation for Child Development Policy Brief, Advancing PK–3* 4; Sadowski, M. 2006. Core knowledge for PK–3 teaching: Ten components of effective instruction. *Foundation for Child Development Policy Brief, Advancing PK–3* 5; Ritchie, S., K. Maxwell, & R.M. Clifford. 2007. FirstSchool: A new vision for education. In *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 85–96. Baltimore: Paul H. Brookes.

[66] Takanishi, R., & K.L. Bogard. 2007. Effective educational programs for young children: What we need to know. *Child Development Perspectives* 1: 40–45; Kauerz, K. Forthcoming. P–3: *What does it look like from a state policy perspective?* Denver, CO: Education Commission of the States.

[67] Katz, L.G., & S.C. Chard. 2000. *Engaging children's minds: The project approach.* 2d ed. Norwood, NJ: Ablex.

[68] AERA (American Education Research Association). 2003. Class size: Counting students can count. *Research Points: Essential Information for Education Policy* 1 (2). Online: www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Research_Points/RP_Fall03.pdf.

[69] See, e.g., Maeroff, G.I. 2006. *Building blocks: Making children successful in the early years of school.* New York: Palgrave Macmillan; Ritchie, S., K. Maxwell, & R.M. Clifford. 2007. FirstSchool: A new vision for education. In *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 85–96. Baltimore: Paul H. Brookes.

[70] Takanishi, R., & K. Kauerz. 2008. PK inclusion: Getting serious about a P–16 education system. *Phi Delta Kappan* 89 (7): 480–87.

[71] Bowman, B.T., S. Donovan, & M.S. Burns. 2000. *Eager to learn: Educating our preschoolers.* Washington, DC: National Academies Press; Hamre, B.K., & R.C Pianta. 2007. Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 49–83. Baltimore: Paul H. Brookes; Pianta, R.C. 2008. Neither art nor accident: A conversation with Robert Pianta. *Harvard Education Letter* (January/February). Online: www.edletter.org/insights/pianta.shtml.

[72] Hamre, B.K., & R.C Pianta. 2007. Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 49–83. Baltimore: Paul H. Brookes.

[73] Horowitz, F.D., L. Darling-Hammond, J. Bransford., et al. 2005. Educating teachers for developmentally appropriate practice. In *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, eds. L. Darling-Hammond & J. Bransford, 88–125. San Francisco: Jossey-Bass.

[74] Layzer, J.I., C.J. Layzer, B.D. Goodson, & C. Price. 2007. *Evaluation of child care subsidy strategies: Findings from Project Upgrade in Miami-Dade County.* Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation.

[75] Reeves, C., S. Emerick, & E. Hirsch. 2006. *Creating non-instructional time for elementary school teachers: Strategies from schools in North Carolina.* Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality.

Principles of child development and learning that inform practice

[76] For fuller reviews, see, e.g., Snow, C.E., M.S. Burns, & P. Griffin. 1998. *Preventing reading difficulties in young children.* Washington, DC: National Academies Press; Bowman, B.T., S. Donovan, & M.S. Burns. 2000. *Eager to learn: Educating our preschoolers.* Washington, DC: National Academies Press;

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

Bransford, J., A.L. Brown, & R.R. Cocking. 1999. *How people learn: Brain, mind, experience, and school.* Washington, DC: National Academies Press; Shonkoff, J.P., & D.A. Phillips, eds. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early child development.* A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academies Press; Kilpatrick, J., J. Swafford, & B. Findell, eds. 2001. *Adding it up: Helping children learn mathematics.* Washington, DC: National Academies Press; Renninger, K.A., & I.E. Sigel, eds. 2006. *Handbook of child psychology, Vol. 4: Child psychology in practice.* 6th ed. New York: John Wiley & Sons.

[77] Bransford, J., A.L. Brown, & R.R. Cocking. 1999. *How people learn: Brain, mind, experience, and school.* Washington, DC: National Academies Press; Shonkoff, J.P., & D.A. Phillips, eds. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early child development.* A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academy Press; ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development). 2006. *The whole child in a fractured world.* Prepared by H. Hodgkinson. Alexandria, VA: Author. Online: www.ascd.org/ascd/pdf/fracturedworld.pdf.

[78] Shonkoff, J.P., & D.A. Phillips, eds. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early child development.* A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academies Press.

[79] Pellegrini, A.D., L. Galda, M. Bartini, & D. Charak. 1998. Oral language and literacy learning in context: The role of social relationships. *Merrill-Palmer Quarterly* 44 (1): 38–54; Dickinson, D.K., & P.O. Tabors. 2001. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.* Baltimore: Paul H. Brookes.

[80] La Paro, K.M., & R.C. Pianta. 2000. Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research* 70 (4): 443–84; Howes, C., & K. Sanders. 2006. Child care for young children. In *Handbook of research on the education of young children*, 2d ed., eds. B. Spodek & O.N. Saracho, 375–92. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; Raver, C.C., P.W. Garner, & R. Smith-Donald. 2007. The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? In *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 121–48. Baltimore: Paul H. Brookes; Snow, K.L. 2007. Integrative views of the domains of child function: Unifying school readiness. In *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, eds. R.C. Pianta, M.J. Cox, & K.L. Snow, 197–214. Baltimore: Paul H. Brookes; Pianta, R.C., K.M. La Paro, & B.K. Hamre. 2008. *Classroom assessment scoring system (CLASS).* Baltimore: Paul H. Brookes.

[81] See, e.g., Erikson, E. 1963. *Childhood and society.* New York: Norton; Sameroff, A.J., & M.M. Haith. 1996. *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility.* Chicago: University of Chicago Press; Bransford, J., A.L. Brown, & R.R. Cocking. 1999. *How people learn: Brain, mind, experience, and school.* Washington, DC: National Academies Press; Shonkoff, J.P., & D.A. Phillips, eds. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early child development.* A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academies Press.

[82] Lynch, E., & M. Hanson. 2004. *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families.* 3d ed. Baltimore: Paul H. Brookes.

[83] Wang, M.C., L.B. Resnick, & R.F. Boozer. 1970. *The sequence of development of some early mathematics behaviors.* Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center; Clements, D.H., J. Sarama, & A.M. DiBiase. 2004. *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

[84] Scarr, S., & K. McCartney. 1983. How people make their own environments: A theory of genotype—environment effects. *Child Development* 54 (2): 425–35; Plomin, R. 1994. *Genetics and experience: The interplay between nature and nurture.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications; Plomin, R. 1994b. Nature, nurture, and social development. *Social Development* 3: 37–53; Shonkoff, J.P., & D.A. Phillips, eds. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early child development.* A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academies Press.

[85] Asher, S., S. Hymel, & P. Renshaw. 1984. Loneliness in children. *Child Development* 55 (4): 1456–64; Parker, J.G., & S.R. Asher. 1987. Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychology Bulletin* 102 (3): 357–89.

[86] Snow, C.E., M.S. Burns, & P. Griffin. 1998. *Preventing reading difficulties in young children.* Washington, DC: National Academies Press.

[87] Kuhl, P. 1994. Learning and representation in speech and language. *Current Opinion in Neurobiology* 4: 812–22.

[88] Nelson, C.A., & M. Luciana, eds. 2001. *Handbook of developmental cognitive neuroscience.* Cambridge, MA: MIT Press; Ornstein, P.A., C.A. Haden, & A.M. Hedrick. 2004. Learning to remember: Social-communicative exchanges and the development of children's memory skills. *Developmental Review* 24: 374–95.

[89] Seo, K.H., & H.P. Ginsburg. 2004. What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research. In *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*, eds. D.H. Clements, J. Sarama, & A.M. DiBiase, 91–104. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum; Gelman, R., & C.R. Gallistel. 1986. *The child's understanding of number.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

[90] Thompson, R.A. 1994. *Emotion regulation: A theme in search of a definition.* Monographs of the Society for Research in Child Development, vol. 59, nos. 2–3. Chicago: University of Chicago Press.

[91] Bodrova, E., & D.J. Leong. 2005. Self-regulation: A foundation for early learning. *Principal* 85 (1): 30–35; Diamond, A., W.S. Barnett, J. Thomas, & S. Munro. 2007. Preschool program improves cognitive control. *Science* 318 (5855): 1387–88.

[92] Kendall, S. 1992. *The development of autonomy in children: An examination of the Montessori educational model.* Doctoral dissertation. Minneapolis, MN: Walden University; Palfrey, J., M.B. Bronson, M. Erickson-Warfield, P. Hauser-Cram, & S.R. Sirin. 2002. *BEEPers come of age: The Brookline Early Education Project follow-up study.* Final Report to the Robert Wood Johnson Foundation. Chestnut Hill, MA: Boston College.

[93] Bruner, J.S. 1983. *Child's talk: Learning to use language.* New York: Norton.

[94] Piaget, J. 1952. *The origins of intelligence in children.* New York: International Universities Press; Piaget, J. 1962. *Play, dreams and imitation in childhood.* New York: Norton; Uzgiris, I.C., & J.M. Hunt. 1975. *Assessment in infancy:*

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

Ordinal scales of psychological development. Urbana, IL: University of Illinois Press.

[95] Fein, G. 1981. Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development* 52 (4): 1095–118; Fenson, L., P.S. Dale, J.S. Reznick, E. Bates, D.J. Thal, & S.J. Pethick. 1994. *Variability in early communicative development.* Monographs of the Society for Research in Child Development, vol. 59, no. 5. Chicago: University of Chicago Press.

[96] Copple, C., I.E. Sigel, & R. Saunders. 1984. *Educating the young thinker: Classroom strategies for cognitive growth.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum; Edwards, C.P., L. Gandini, & G. Forman, eds. 1998. *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections.* 2d. ed. Greenwich, NJ: Ablex; Epstein, A.S. 2007. *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning.* Washington, DC: NAEYC.

[97] See, e.g., Dunn, J. 1993. *Young children's close relationships: Beyond attachment.* Newbury Park, CA: Sage Publications; Denham, S.A. 1998. *Emotional development in young children.* New York: Guilford; Shonkoff, J.P., & D.A. Phillips, eds. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early child development.* A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academies Press.

[98] Fein, G., A. Gariboldi, & R. Boni. 1993. The adjustment of infants and toddlers to group care: The first 6 months. *Early Childhood Research Quarterly* 8: 1–14; Honig, A.S. 2002. *Secure relationships: Nurturing infant/toddler attachment in early care settings.* Washington, DC: NAEYC.

[99] Bowlby, J. 1969. *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment.* New York: Basic; Stern, D. 1985. *The psychological world of the human infant.* New York: Basic; Garbarino, J., N. Dubrow, K. Kostelny, & C. Pardo. 1992. *Children in danger: Coping with the consequences of community violence.* San Francisco: Jossey-Bass; Bretherton, I., & K.A. Munholland. 1999. Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In *Handbook of attachment theory, research, and clinical applications*, eds. J. Cassidy & P.R. Shaver, 89–114. New York: Guilford.

[100] Pianta, R.C. 1999. *Enhancing relationships between children and teachers.* Washington, DC: American Psychological Association; Howes, C., & S. Ritchie. 2002. *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom.* New York: Teachers College Press.

[101] Shonkoff, J.P., & D.A. Phillips, eds. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early child development.* A report of the National Research Council. Washington, DC: National Academies Press.

[102] Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press; Bronfenbrenner, U. 1989. Ecological systems theory. In *Annals of child development, Vol. 6*, ed. R. Vasta, 187–251. Greenwich, CT: JAI Press; Bronfenbrenner, U. 1993. The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In *Development in context: Acting and thinking in specific environments*, eds. R.H. Wozniak & K.W. Fischer, 3–44. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum; Bronfenbrenner, U., & P.A. Morris. 2006. The bioecological model of human development. In *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development*, 6th ed., eds. R.M. Lerner & W. Damon, 793–828. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

[103] Tobin, J., D. Wu, & D. Davidson. 1989. *Preschool in three cultures: Japan, China, and United States.* New Haven, CT: Yale University Press; Rogoff, B. 2003. *The cultural nature of human development.* Oxford: Oxford University Press.

[104] Bowman, B.T., & F. Stott. 1994. Understanding development in a cultural context: The challenge for teachers. In *Diversity and developmentally appropriate practices: Challenges for early childhood education*, eds. B. Mallary & R. New, 119–34. New York: Teachers College Press.

[105] Gonzales-Mena, J. 2008. *Diversity in early care and education: Honoring differences.* 5th ed. Boston: McGraw-Hill; Tabors, P.O. 2008. *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language.* 2d ed. Baltimore: Paul H. Brookes.

[106] Hakuta, K., & E.E. Garcia. 1989. Bilingualism and education. *American Psychologist* 44 (2): 374–79; Krashen, S.D. 1992. *Fundamentals of language education.* Torrance, CA: Laredo Publishing.

[107] Dewey, J. 1916. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education.* New York: Macmillan; Piaget, J. 1952. *The origins of intelligence in children.* New York: International Universities Press; Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press; Fosnot, C.T., ed. 1996. *Constructivism: Theory, perspectives, and practice.* New York: Teachers College Press; Malaguzzi, L. 1998. History, ideas, and basic philosophy. In *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections*, 2d ed., eds. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, 49–97. Greenwich, NJ: Ablex.

[108] Gelman, R., & C.R. Gallistel. 1986. *The child's understanding of number.* Cambridge, MA: Harvard University Press; Seo, K.H., & H.P. Ginsburg. 2004. What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research. In *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*, eds. D.H. Clements, J. Sarama, & A.M. DiBiase, 91–104. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

[109] Bransford, J., A.L. Brown, & R.R. Cocking. 1999. *How people learn: Brain, mind, experience, and school.* Washington, DC: National Academies Press.

[110] Bowman, B.T., S. Donovan, & M.S. Burns. 2000. *Eager to learn: Educating our preschoolers.* Washington, DC: National Academies Press. 8.

[111] Sandall, S., M.L. Hemmeter, B.J. Smith, & M.E. McLean, eds. 2005. *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education.* Longmont, CO: Sopris West, and Missoula, MT: Division for Early Childhood, Council for Exceptional Children.

[112] Davidson, J.I.F. 1998. Language and play: Natural partners. In *Play from birth to twelve and beyond: Contexts, perspectives, and meanings*, eds. D.P. Fromberg & D. Bergen, 175–83. New York: Garland; Bronson, M.B. 2000. *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture.* New York: Guilford; Elias, C., & L.E. Berk. 2002. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly* 17 (1): 216–38; Clawson, M. 2002. Play of language: Minority children in an early childhood setting. In *Play and*

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

culture studies, Vol. 4: Conceptual, social-cognitive, and contextual issues in the fields of play, ed. J.L. Roopnarine, 93–110. Westport, CT: Ablex. Fantuzzo, J., & C. McWayne. 2002. The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology* 94 (1): 79–87; Duncan, R.M., & D. Tarulli. 2003. Play as the leading activity of the preschool period: Insights from Vygotsky, Leont'ev, and Bakhtin. *Early Education and Development* 14: 271–92; Lindsey, E.W., & M.J. Colwell. 2003. Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal* 33 (1): 39–52; Zigler, E.F., D.G. Singer, & S.J. Bishop-Josef, eds. 2004. *Children's play: The roots of reading*. Washington, DC: Zero to Three; Johnson, J.E., J.F. Christie, & F. Wardle. 2005. *Play, development, and early education*. Boston: Pearson; Diamond, A., W.S. Barnett, J. Thomas, & S. Munro. 2007. Preschool program improves cognitive control. *Science* 318 (5855): 1387–88; Hirsh-Pasek, K., R.M. Golinkoff, L.E. Berk, & D.G. Singer. 2009. *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. New York: Oxford University Press.

[113] Fein, G. 1981. Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development* 52 (4): 1095–118.

[114] Vygotsky, L. 1966/1977. Play and its role in the mental development of the child. In *Soviet developmental psychology*, ed. M. Cole, 76–99. Armonk, NY: M.E. Sharpe; Bronson, M.B. 2000. *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford; Elias, C., & L.E. Berk. 2002. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly* 17 (1): 216–38.

[115] Isenberg, J.P., & N. Quisenberry. 2002. Play: Essential for all children. A position paper of the Association for Childhood Education International. *Childhood Education* 79 (1): 33–39; Fromberg, D.P., & D. Bergen, eds. 2006. *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings*. 2d ed. New York: Routledge; Diamond, A., W.S. Barnett, J. Thomas, & S. Munro. 2007. Preschool program improves cognitive control. *Science* 318 (5855): 1387–88.

[116] Golinkoff, R.M., K. Hirsh-Pasek, & D.G. Singer. 2006. Why play = learning: A challenge for parents and educators. In *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, eds. D. Singer, R.M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek, 3–12. New York: Oxford University Press; Chudacoff, H.P. 2007. *Children at play: An American history*. New York: New York University Press.

[117] Smilansky, S., & L. Shefatya. 1990. *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socioemotional, and academic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial & Educational Publications; DeVries, R., B. Zan, & C. Hildebrandt. 2002. Group games. In *Developing constructivist early childhood curriculum: Practical principles and activities*, eds. R. DeVries, B. Zan, C. Hildebrandt, R. Edmiaston, & C. Sales, 181–91. New York: Teachers College Press; Bodrova, E., & D.J. Leong. 2007. *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. 2d ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

[118] Bodrova, E., & D.J. Leong. 2001. *The Tools of the Mind Project: A case study of implementing the Vygotskian approach in American early childhood and primary classrooms.* Geneva, Switzerland: International Bureau of Education, UNESCO; Zigler, E.F., D.G. Singer, & S.J. Bishop-Josef, eds. 2004. Children's play: *The roots of reading*. Washington, DC: Zero to Three.

[119] White, S.H. 1965. Evidence for a hierarchical arrangement of learning processes. In *Advances in child development and behavior*, eds. L.P. Lipsitt & C.C. Spiker, 187–220. New York: Academic Press; Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

[120] Bodrova E., & D.J. Leong. 2006. Vygotskian perspectives on teaching and learning early literacy. In *Handbook of early literacy research, Vol. 2*, eds. D.K. Dickinson & S.B. Neuman, 243–56. New York: Guilford; Berk, L.E., & A. Winsler. 2009, in press. *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Rev. ed. Washington, DC: NAEYC.

[121] Wood, D., J. Bruner, & G. Ross. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 17: 89–100.

[122] Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press; Bodrova E., & D.J. Leong. 2006. Vygotskian perspectives on teaching and learning early literacy. In *Handbook of early literacy research, Vol. 2*, eds. D.K. Dickinson & S.B. Neuman, 243–56. New York: Guilford; Berk, L.E., & A. Winsler. 2009, in press. *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Rev. ed. Washington, DC: NAEYC.

[123] Sanders, S.W. 2006. Physical education in kindergarten. In *K today: Teaching and learning in the kindergarten year*, ed. D.F. Gullo, 127–37. Washington, DC: NAEYC; Lary, R.T. 1990. Successful students. *Education Issues* 3 (2): 11–17; Brophy, J. 1992. Probing the subtleties of subject matter teaching. *Educational Leadership* 49 (7): 4–8.

[124] Garner, B.P., & D. Bergen. 2006. Play development from birth to age four. In *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meaning*, 2d ed., eds. D.P. Fromberg & D. Bergen, 3–12. New York: Routledge; Johnson, J.E. 2006. Play development from ages four to eight. In *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meaning*, 2d ed., eds. D.P. Fromberg & D. Bergen, 13–20. New York: Routledge.

[125] Kagan, S.L., E. Moore, & S. Bredekamp, eds. 1995. *Reconsidering children's early learning and development: Toward common views and vocabulary.* Report of the National Education Goals Panel, Goal 1 Technical Planning Group. ERIC, ED391576. Washington, DC: U.S. Government Printing Office; NEGP (National Education Goals Panel). 1997. *The National Education Goals report: Building a nation of learners*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

[126] Hyson, M. 2008. *Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.

[127] NCES (National Center for Education Statistics). 2002. *Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade*. Washington, DC: Author. Online: nces.ed.gov/pubs2002/kindergarten/24.asp?nav=4.

[128] Fantuzzo, J., M.A. Perry, & P. McDermott. 2004. Preschool approaches to learning and their relationship to other relevant classroom competencies for low-income children. *School Psychology Quarterly* 19 (3): 212–30.

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children

[129] McClelland, M.M., A.C. Acock, & F.J. Morrison. 2006. The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly* 21 (4): 471–90.

[130] Frank Porter Graham Child Development Center. 2001. *The quality and engagement study. Final report*. R.A. McWilliam, principal investigator. Chapel Hill, NC: Author; Stipek, D. 2002. *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon; Rimm-Kaufman, S.E., K.M. La Paro, J.T. Downer, & R.C. Pianta. 2005. The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. Elementary School Journal 105 (4): 377–94; Hyson, M. 2008. *Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.

Guidelines for developmentally appropriate practice

[131] Epstein, A.S. 2007. *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning.* Washington, DC: NAEYC. 3.

[132] For a more complete discussion of principles and indicators of appropriate curriculum and assessment, see NAEYC & NAECS/SDE (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education). 2003. *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8*. Joint position statement. Online: www.naeyc.org/dap.

Copyright © 2009 by the National Association for the Education of Young Children