الفصل

1

التدريس المرتكز على الطالب

جولي دايموند Julie Diamond

«ما الذي يحتاجه الطفل، وبم يهتم؟ ما الذي يستعد لفعله؟ ما أهدافه؟ وكيف يتابعها؟ ما الأسئلة التي يطرحها؟ بم يلعب الطفل؟».

L. Weber, 1971

كان للتدابير المتخذة لتحسين مستوى مسؤولية المدرسة والإنصاف في التعليم –مهما كانت النوايا حسنة فيها– آثار مدمرة على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، فالمعلمون يناضلون يوميًا للتحكم بالآراء المتضاربة حول الزمن المخصص للحصة الدراسية والمكان والأوليات، وكذلك لمقاومة الأوامر والتعليمات الرسمية الصارمة التي تصدرها سلطات المقاطعات المحلية بشأن المدارس. إذًا هذه المخاوف هي الدافع وراء كتابة هذا الكتاب.

يوضح مؤلفو الفصول اللاحقة، وهم معلمون، نموذجًا مغايرًا يتكلم فيه الأطفال ويركّبون ويلعبون ويستكشفون العالم خارج غرف صفوفهم، ويطورون مهارات أكاديمية وهم يفعلون ذلك. في هذا الفصل أقدم إطارًا نظريًا للتدريس المرتكز على الطالب، ووصفًا لممارسات محددة ترتكز على الطالب، إضافة إلى أن هذا الفصل يعالج النتائج التعليمية المترتبة على الفقر، وكذلك أثر التركيز الوطني على المسؤولية والمعايير، بما في ذلك المعايير الحكومية الأساسية المشتركة (CCSS).

إطار نظري

تناقش الفصول اللاحقة الجذور التاريخية للتعليم المرتكز على الطالب ووجهات النظر التي تعرفه، فهناك منظوران يستجيبان لتنوع عوالم الأطفال: تطوريّ، واجتماعيّ

ثقافـيّ، يتضمنـان المبـادئ التعليمية ذات الصلة، مثـل ثقة المعلم بقـدرة الطلاب جميعهم على التعلم، وأهمية البدء بما يعرفه الطلاب وما يقدرون على فعله.

إطار عمل نظري

«تعد كل تجربة قوة محركة، ويمكن الحكم على قيمتها فقط على أساس الاتجاه الذي تسير إليه وإلى داخله... إذًا من مهمة المدرس أن يرى إلى أي اتجاه تمضي التجربة كي يحكم عليها ويوجهها».

J. Dewey, 1938/1997

إن جـذور التدريـس المرتكـز على الطالـب موجودة في فلسـفة التعلم الشـاملة والقوية لديوي Dewey، فقد كان ديوي يفتقد المربين الذين يسـاوون بين التعلم واسـتيعاب الطلاب لكتلة جامدة من المعرفة، وكان يرى أن الأطفال متعلمون نشطون تحركهم تجربتهم بتوجيه من البالغين نحو حالات فهم معقدة على نحو متزايد.

إن المنهجية المحددة في هذا الفصل والموضحة في الفصول اللاحقة تشترك في هذه النظرة التي عن طريقها تدفع التجارب التعليمية الأولية الأطفال إلى التعلم. لقد وسع المربون وعلماء النفس الذين درسوا تعلم الأطفال من منظور التطور ومن منظور العوالم الاجتماعية والثقافية المتنوعة للأطفال الإطار الذي وضعه ديوي. يركز التدريـس المرتكز على الطالب علـى الخلاصـة الكلية التي تعد الأطفال متعلمين، وتعدُّ التعلـم أمرًا تصوغه قدرات الأطفال التطورية، إضافة إلى الروابط والميول التي يكتسبونها في العوالم الاجتماعية والثقافية التي يعيشون فيها، هذه كلها يجب أن يستند إليها المدرسون في تخطيطهم وتحضيرهم.

عند مقارنة رياض الأطفال التي تتبع التدريس المرتكز على الطالب مع رياض الأطفال التي تستجيب بصرامة إلى متطلبات الاختبار والمسؤولية فإننا نرى فروقًا صارخة، إذ يهتم التدريـس المرتكـز علـى الطالب بنمو الأطفال الدائري الشـكل، مما يزيد مـن قدراتهم على التعبيـر بطلاقة، ويدعم نموهـم الاجتماعي والعاطفي إضافة إلى النمو المعرفي. تسـتهدف

غـرف الصـف المرتكـزة علـى الطالب نطاقًا مـن القدرات إلـى جانب المهـارات والمفاهيم المرتبطة بالمعايير الحكومية الأساسية المشتركة (CCSS).

فـي الغـرف الصفية المرتكزة على الطالـب تتوفر للأطفال فرص مضاعفة للمشـاركة والاستكشـاف وطرح الأسـئلة وسـماع أسـئلتهم، وهنا يلعب الأطفال أدوارًا حاسـمة في كيفية تطور المنهاج. كما يؤمن المدرسون بأن الطفل إنسان قادر على التفكير والتعلم على الدوام، ويفترضون أن الأطفال يمتلكون رغبة وحاجة فطرية لفهم هذا العالم Perrone, 1999, p. 3,4. إن مشـاركة الأطفـال واضحـة في هذه الفصول سـواء كان الأطفال يسـتخدمون موادَّ عديدة للتعبير عن معرفتهم لموضوع ما، أو للتعبير عن أسئلتهم وفهمهم في أثناء المناقشات.

يُعدّ الإيمان بمقدرات الأطفال أمرًا مركزيًّا في التعليم التقدميّ، وهذا يتطلب أن يأخذ الكبـار -علـى محمل الجـد- الاهتمامات المعرفيـة المتنوعة للأطفال؛ مثـل اهتماماتهم في العوالم المادية والاجتماعية التي تحيط بهم، واهتماماتهم في الكتب والقراءة وحب الفضول لديهـم بشـأن المفاهيم المجردة كالأعداد. ويمكـن أن يكون انخراط الأطفال المتنوع والذي يخطـط لـه المدرسـون ويراقبونـه هادفًا أكثر باشـتراك الأطفـال «في التفكير فـي المعاني، ويدفعهم نحو الانسجام في الفكر» Devries et al, 2002, p. 10. نرى ذلك -مثلًا- حين يشكك المدرس بإسـتراتيجية الطفـل في حـل مسـألة رياضية ويسـأل لماذا توقف عنـد عدد معين (انظر الفصل 9).

حيـن يذكـي حـب الفضول عنـد الأطفـال وحبهـم للتعلـم تعليمهم فمـن المرجـح أنهم سـيتصفون بسـعة الأفق وحب الفضول حين يكبرون ويصبحون بالغين. يوفر التدريس الذي يشـجع الأطفـال ليكونـوا مهندسـي تعليمهم «أقوى الأسـس اللازمة ليصبحـوا متعلمين مدى الحيـاة». Schwartz &Copeland , 2010, p. 3، ففـي الغـرف الصفيـة المرتكـزة على الطالب يكتسـب الأطفـال الأدوات، ويشـكلون الميـول التـي سـيحتاجونها ليكونـوا راشـدين يتصفون بالكفـاءة والاهتمـام فـي عالم أصبح معقـدًا على نحو متزايـد. عدّ تقرير بـلاودن Plowden -الـذي صـدر فـي بريطانيـا- أن «أفضـل إعـداد ليكون الإنسـان سـعيدًا ومفيدًا -سـواء كان رجـلًا أو امـرأة- هـو أن يعيش حيـاة الطفـل بصورة كاملـة، إن الأطفـال بحاجـة لأن يكونوا هـم أنفسـهم، وأن يعيشـوا مـع أطفـال آخريـن ومـع البالغيـن، وأن يتعلمـوا مـن محيطهـم،

وأن يستمتعوا بالحاضر ويستعدوا للمستقبل، وأن يبدعوا ويحبوا، وأن يتعلموا مواجهة المصاعب والتصرف بمسؤولية. باختصار شديد عليهم أن يتعلموا كيف يكونون بشرًا». Central Advisory Council for Education, 1967, p. 188.

يعزز التعلم المرتكز على الطالب حالة اللعب عند الأطفال، ويدخل الأطفال إلى عالم الاستقصاء والمهارات الأكاديمية والمعرفة، ولصياغة روابط تتصف بالحيوية بين الطفل والمحتوى؛ فإنه يتعين على المعلمين الانتباه إلى المفاهيم والاهتمامات الحالية للأطفال، وأن تكون معرفتهم بالمحتوى واسعة.

يُعدّ هذا النوع من التعليم مكوِّنًا ضروريًّا في أي مجتمع يتسم بالعدالة والديموقراطية، فهو يعزز نشوء طبقة مواطنين تتحلى بالاهتمام والنشاط، فبالتعاون يكون لدى الأطفال معنىً للمجتمع، إنهم يطورون إحساسًا بالاستقلال الذاتيّ أيضًا حين يستكشفون محيطهم ويفكرون بطريقة نقدية ويطرحون الأسئلة، وهذا أيضًا نوع التعليم الذي يمنحه المجتمع الديموقراطي للأطفال. وكما يرى ديوي Dewey فإن عيش الفرد حياته بكامل أبعادها يتضمن انخراط الفرد في الأنشطة بوصفه مواطنًا، وتتمثل القيم المحورية في الإيمان بالقيمة المتأصلة لكل فرد، والاعتقاد بأن كل طفل هو فرد فريد من نوعه، ونشيط، وإنسان كامل Werber, 1971, p. 173، وفي الإيمان أن على المدارس أن تشجع القيم الديموقراطية وتنميها.

تحول إيفون سميث Yvonne Smith هذه المعتقدات إلى حقيقة حين تطلب إلى الأطفال في صفها أن يتعرفوا إلى إحدى أفكار الطفل (الفصل الثاني)، كما تفعل أرون نيمارك Aaron Neimark ذلك أيضًا حين تعطي الأطفال فرصة كي يحلوا صراعات اجتماعية بمساعدة أمور روتينية (الفصل الثامن).

يُعدّ الانخراط في صميم الأنشطة قيمةً ذات صلة بالنسبة إلى المربين التقدميين، وهذا يتطلب من المعلمين أن يخلقوا الفرص الوفيرة لمشاركة الأطفال جميعهم في الغرف الصفية، وذلك نظرًا للتعليمات الرسمية المتعلقة بضرورة انخراط الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الغرف الصفية، وكذلك بسبب التنوع السكانيّ المتزايد. Levine, 2000, p. 96. إن هذا التوجه يلزم المعلمين بتوسيع فهمهم لعملية التطور والتعلم والنمو. ولتحقيق ذلك؛

فـإن علـى المعلميـن أن يتعلموا رؤيـة كفاءات الأطفال فـي الملاحظة والتعرف إلى الأشـياء، واستثمار نقاط القوة عند الأطفال. تفعل ايرن هايد Erin Hyde هذا الأمر حين تكلف طالبًا مشـاغبًا بعمـل يبـرع به (الفصـل الثاني)، فهي تعرف كفـاءة الطفل وتعطيـه دورًا مثمرًا في غرفة الصف.

يوضـح هـذا المثـال العلاقـة التبادليـة الضروريـة بين تعلـم المعلمين وتعلـم الأطفال، وتلاحـظ لـورا موريـس Laura Morris (الفصـل العاشـر) أن السـحر ينبثـق حيـن يتناغـم المدرسون مع ما يقوله الأطفال ويفعلونه، وحين يتساءلون معهم ويشاركونهم اكتشافاتهم.

تنتقـد لـورا موريـس المعلميـن الذيـن يظهـرون قليلًا مـن الاحتـرام لقـدرات الأطفال ورغباتهم الفطرية في معرفة عالمهم وفهمه، كما شـرح ذلك عالم اللغة باسـل بيرنشـتاين، فإنـه «إذا كان لثقافـة المدرس أن تصبـح جزءًا من وعـي الطفل فإن ثقافـة الطفل يجب أن تكون أولًا في وعي المدرس». in Levine, 2000, p. 101.

تقـع هـذه المهمة في أسـاس عمليـة التعليم فـي البلـدان الديموقراطية، وتتمثل فـي إتاحة الثقافة الرسمية للجميع دون نبذ ثقافة الطالب الخاصة به. Merie quoted in Levine, 2000,P.96.

إن التوفيـق بيـن هذيـن الالتزامين ليـس أمرًا سـهلًا دائمًا، وبالرغم من ذلـك فإننا نرى -كما سـيظهر فـي هـذا الكتـاب- أن المعلميـن يوفقـون بينهمـا، فالمنهاج الـذي قدمته هايـد Hayde عن حب العائلة والطقوس (الفصل الثاني) يُعدّ مثالًا على الدراسـة التي تجسـد العائلة وغرفة الصف. حين تشـكل الكفـاءات الشـخصية والاجتماعية والثقافيـة والمعرفة عند الطلاب مصـدرًا للحصول علـى المعطيـات اللازمـة لغرفـة الصـف، وتسـهم بالمعرفـة الرئيسـة والتأثيـر فيهـا ديـدورا ميير Deborah Meier, personal communication, February 23, 2015، فـإن الأطفـال يتمسـكون بقيـم مجتمعهم في الوقت نفسه الذي يستطيعون فيه النفاذ إلى عالم أوسع.

منظور تطويري

«لم يسبق لي أن صنعت عيونهم الأرجوانية»

Jenny, 5 years old

بينما كانت جيني ذات السنوات الخمس ترسم قدمت هذه الملاحظة إلى الآخرين على طاولتها، وقد سجلت كلماتها لأن هذه الكلمات كشفت لي الكثير عنها وعن مشاعرها تجاه العمل، توضح كتابتي هذه الكلمات واحتفاظي بقطعة الورق أهمية تجربة المعلمين المباشرة في المهمة الأساسية المتمثلة في فهم كيفية تعلم الأطفال.

إن المعلمين الذين ينتبهون إلى طلابهم بحرص يرمون إلى إبداع صورة تفصيلية عن الأطفال الذين يدرسونهم، وهذه الصورة -بالإضافة إلى معرفة الأهداف- تقدم مادة للتخطيط، كما تعد ملاحظات المعلمين وتوثيق العمل وتسجيل المحادثات مداخل قيمة لمعرفتهم بالطلاب، شرطَ أن يكونوا مرتبطين بنظرية حول التعلم.

إن كلمات جيني لا تخبرنا شيئًا عن جيني فحسب، ولكنها تخبرنا عن الأطفال ذوي السنوات الخمس من العمر، وعن وعيهم لذواتهم بوصفهم أفرادًا قادرين على التعبير عن هذا الوعي، واهتمامهم بأخذ المبادرات والشعور بالسعادة في فعل ذلك، وإتقانهم المتزايد لوسائل الإعلام التمثيلية، والبهجة بما يقدمه خيالهم لهم. يمكن لمدرس يستمع إلى جيني أن يطلق نقاشًا صفيًا حول الوجوه، ويطرح أسئلة مثل: ما الذي تلاحظه في وجهك ووجوه الآخرين وتعابيرها؟ كيف تعكس الوجوه حقيقة المشاعر؟ هل باستطاعة الرسومات أن تظهر المشاعر؟ وحين ينظر الأطفال في هذه الأسئلة وينخرطون في أنشطة المتابعة فإنهم يلاحظون التفاصيل، ويبحثون عن نقاط التشابه والخلاف، ويستنتجون من الأدلة، ويعبرون عن أنفسهم بصورة تصويرية أو عن طريق الكلمات، ويستمعون إلى الآخرين، وهذه كلها غايات مهمة لرياض الأطفال، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأسئلة أسئلة مفتوحة لا تتطلب أجوبة صح أو خطأ.

تساعد معرفة تطور الأطفال وتفكيرهم المعلمين على الحكم على الإمكانات التعليمية لأفعال الأطفال وتعليقاتهم وأسئلتهم، كما تساعدهم على تقدير الموضوعات المثيرة للاهتمام والأكثر إنتاجًا، وعلى تقديم مواد من شأنها أن تلهم أفضل الجهود التي يبذلها الطلاب، هذه كلها أسئلة تُعدّ محوريةً في التعليم والتعلم.

إضافة إلى جون ديوي، فقد أسهم عالم النمو المعرفي جان بياجيه Jean Piaget 1962 – 1954 وليف فيغوتسكي Lev Vygotsky 1934–1986, 1978 بطرق أساسية في فهم التعلم والنمو. لقد بيّن بياجيه أن التفكير يمكن أن يركب بصورة مختلفة من تفكير البالغين، ولكننا نحتاج إلى فهم مفاهيمهم عن العالم، كما بين فيغوتسكي أن التفاعلات الاجتماعية تساعد الأطفال على تنظيم تفكيرهم بطرق معقدة على نحو متزايد، لقد صاغت أبحاثهما رياض الأطفال المبنية على اللعب ومفهوم (الممارسات الملائمة القائمة على التطور)، وقد تلقى الإطار الذي أنشأه هذان العالمان دعم المربين، مثل لوسي سبريغ ميتشل Lucy Sprague Mitchell, 1971 وسوزان آيزكس Susan Isaacs 1930 – 1972 وآخرين ممن راقبوا صغار الأطفال في المدارس التقدمية في مطلع القرن، فقد كانت هذه المدارس تجريبية على نحو هادف، وكان القصد منها إيجاد الشروط اللازمة للنمو المثالي Shapiro & Nager, 2000.

تحدت الأبحاث والكتابات التي ظهرت فيما بعد النظريات التطويرية المبكرة، فقد أظهرت الأبحاث أن مسار التطور أكثر تعقيدًا مما كان يظن من قبل، وأن المراحل أقلّ ثباتًا، وما يعرف اليوم من تفكير الأطفال عند أي نقطة من نقاط الزمن ينطوي على تفاصيل كثيرة جدًا، إضافة إلى انتقاد بعض المربين المنهجية التطورية البحتة التي قدمت على أنها عالمية، فهي تستند -في معظمها- إلى دراسات أجريت على أطفال بِيض من الطبقة الوسطى Nieto, 2004، كما أن منهجية تطورية بحتة لا تفسر تنوع السياقات الاجتماعية والثقافية التي يحدث فيها النمو Ramsey, 2004، وأن هذه المنهجية تنطوي على تميز ثقافي يحبذ الاستقلال الذاتيّ الفرديّ كهدف تطويريّ. وفي المجمل، فإن النظريات التطويرية الأولى تتضمن طريقًا تطويريًّا عاديًّا ضيقًا Bowman & Stoot, 1994.

إن هذا النموذج التطويري المحدد ثقافيًّا يمكن أن يترجم إلى أحكام تتسم بعدم الكفاية بالنسبة إلى الأطفال الذين لا يتلاءمون مع هذا النموذج، وأن يقترن بتوقعات أقل شأنًا بالنسبة إلى الأطفال، ما ينتج تعليمًا أقل تحدٍّ وتعلمًا أقل تعقيدًا Grave, 1999, p. 132، وسيعرض لاحقًا منظور تطوريّ أوسع يأخذ بالحسبان سياقات اجتماعية وثقافية متنوعة.

بيد أن المفاهيم النمائية المحورية تبقى ذات صلة لمحرري هذا الكتاب والمسهمين فيه وهي: أن التطور الإنسانيّ هو نتيجة لتفاعل الإنسان مع بيئته، وأن العوالم الاجتماعية

والعاطفيـة والمعرفيـة والماديـة مرتبط بعضها ببعض بصورة عضويـة، وأن الأطفال لديهم احتياجات نمائية، ويسعون إلى فهم العالم.

يـرى المربـون التقدميـون أن «دراسـة الأطفـال أمر أساسـي لمعرفة كيفية تدريسـهم» Shapiro & Nager, 2000, p.31، كمـا يبيـن مؤلفـو الفصـول ذلـك، مثـال ذلـك إتاحة مارلين مارتينيـز Marline Martinez لأحـد الأطفال الوقت الذي يحتاجه ليبدأ بالإفصاح عن نفسـه في غرفة الصف (الفصل الثاني)، إن معرفتها بهذا الطفل وبنماذج التطور تسـاعدها على تحديد قدراته ونقاط قوته واستثمارها Ray, 2014, p. vii، وهذه المعرفة النشطة تجعل صفها الدراسيّ يسير على ما يرام.

منظور اجتماعي - ثقافي

«هنـاك تبايـن محيـر -إنـه حقًـا انفصـال مـروع- بيـن التنـوع المثيـر لأطفـال المدارس والتماثل والتجانس في الممارسات التي تجري داخل الغرفة الصفية».

C Genishi & A Dyson, 2004

تـزود العوالم الاجتماعية والثقافية المتنوعـة للأطفال المعلمين بمنظور مهم جدًّا عن مـا يمكـن أن يحـدث في الغرف الصفية وما يجـب أن يجري فيها. لقد فهـم المربون وعلماء النفس -فـي مطلـع القرن العشـرين- أن التفاعـلات الاجتماعيـة تلعب دورًا مهمًّـا في النمو المعرفـيّ، ولكنهـم -بصـورة عامـة- لم ينتبهـوا إلى أثـر هذه العوالـم، مثل العـرق والطبقة الاجتماعية والجنس الاجتماعيّ، على تعلم الأطفال.

لقـد أشـار المربـون الذيـن كتبـوا من وجهـة نظر متعـددة الثقافـات إلـى محورية هذه العوامـل، ووصفـوا الفجوة الواسـعة بين الممارسـات المدرسـية والقيم من جهـة، والأطفال الذيـن يفصلهـم العـرق والثقافة ووضعية المهاجـر والطبقة الاجتماعية واللغـة الأصلية عما يسـمى بالاتجـاه السـائد مـن جهـة ثانيـة Nieto, 2012, p. 48، وفـي حقيقة الأمـر هناك لدى الكثيـر مـن المعلمين وجهات نظر سـلبية عن الأطفـال الذين تختلـف خلفياتهم عن خلفيات هؤلاء المعلمين.

إن هـذا الأمـر لا يمنع المعلمين من رؤية قدرات الأطفال ونقاط قوتهم فحسـب، بل إنه يجعلهم ميالين مسـبقًا للحكم على سـلوك الأطفال بعبارات أقسـى من العبارات التي تصف سـلوك الأطفـال الآخرين Grave, 1999، وينطبـق هذا الأمر خصوصًا علـى الأولاد الملونين، وفـي مثـل هذه البيئـة أُهملت الاحتياجـات التعليمية لأجيال مـن الأطفال، بل أُسـيء تلبيتها، وهذا ما نتج عنه (تطبيع الفشل) Crawford et al, 2004, p. 9.

تكمـن المهمة الرئيسـة للمعلِّمين في ضـرورة خلق بيئة صفية تشـعر التلاميذ جميعهم بأنهـم محترمـون أفـرادًا وأعضاء فـي مجتمعاتهم الأصلية، وعلـى المعلميـن أن ينقلوا آمالًا كبيـرة للأطفـال جميعهـم Ladson – Billings, 2009, Irvine, 2000 وأن يتعرفـوا إلـى نقـاط القـوة عند الأطفال وعائلاتهم ومجتمعاتهم ويبنوا عليها، وأن يربطوا التعليم بحياة الطلاب Gonzloz, Moll &Amanti, 2005, p. iv. وقـد أشـير سـابقًا إلـى أن منهـاج إيريـن هايد Erin Hyde في الحب العائلي والطقوس مثال على دراسة تجسد العائلة وغرفة الصف بقوة. وعلى المربيـن أن يعـوا القضايـا التي لم يشـر إليها منذ مدة طويلة، مثل قضايا سـلطة المدارس وعلاقتهـا بالعائـلات؛ خاصة عائلات الملونيـن Wasow, 2009,p. 283. وخلاصة القول؛ فيعدّ تنـوع مدارس اليـوم مصدر محتـوى يسـاعد الأطفال في فهمهـم للعالم، كما يجـب أن تكون القيم والقدرات والتجارب والاهتمامات عند الأطفال جميعهم والعائلات جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية في بلد ديموقراطي.

دمج المنظور التطويري مع المنظور الاجتماعي الثقافي

يتعلـم أطفـال الأقليـات ذو ي الدخل المنخفض عن طريق قواعد تطويرية مثل الأطفال الآخرين، وهم بحاجة إلى أن يبنوا معرفتهم الخاصة بهم وأن يكونوا متعلمين نشطين، وأن يكونـوا مهتميـن ومتحفزيـن للتعلـم، وأن يحبهـم معلّموهـم ويعجبوا بهـم، ويبادلهم هؤلاء الأطفال الحب والاحترام

.B Bowmn 1999

يـرى محـررو هذا الكتـاب أن المنظور الـذي يحترم التنـوع منظور متطابـق مع منظور تقدمـيّ يشـتمل علـى علاقـات تطويرية تم تفسـيرها بصـورة واسـعة، فالمنظـوران كلاهما

يتشاطران الاعتقاد القائل بأن التعليم يجب أن يشجع الإنصاف والعدالة، كما أن كلا المنظورين يؤكدان على القوة الفردية والتفكير الناقد إضافة إلى التعاطف والمجتمع.

يعد المنظوران المعرفة على أنها حيّة ومتغيرة يركبها الأطفال وهم يواجهون العالم، هناك مبدأ محوري في كلا المنهجيتين يتمثل في الدافع الفطريّ لدى الأطفال للانخراط في محيطهم والتعلم منه، وأن حب الفضول لديهم يمكن أن يكون «قوة دفع ذاتية لتقوية تعلمهم». Cowhey, quoted in Souto – Manning, 2013, p. 48.

يمكن أن تنبثق الموضوعات ذات الاهتمام الحقيقي في كلا المنظورين من تجارب الأطفال ومعرفتهم وأسئلتهم، وأن تدرس بطرق مبنية على الاستفسار، كما أن كلا المنظورين يستقيان المعطيات من أهداف الدمج والتبادلية، ويجعلان المعلمين مسؤولين عن تحديد نقاط القوة عند الأطفال، وكلا المنظورين أيضًا يعدان الدافع الفطري مساهمًا في إتقان الأطفال المهارات المادية والتطويرية.

تعد العلاقات أمرًا حاسمًا في كلا المنهجيتين، فقد وجدت غلوريا لادسون بلنغز Gloria Ladson Bllings, 2009 أن الناجحين من مُعلِّمي الأطفال الأمريكيين من أصول إفريقية كانوا (متطلبين حميميين) «أسسوا علاقات قوية مع طلابهم حين كانوا يعبرون عن اعتقادهم بأن الطلاب جميعهم يمكن أن ينجحوا» (p. 818).

يعبر كل من ديبورا هاير Deborah Heier 1995 وفيتو بيرون Vito Perrone, 1999 ومربون تقدميون آخرون عن إيمان مشابه لا يتزعزع في قدرات الأطفال وذكائهم، ومع ذلك فإن الفروق من حيث التأكيد والتركيز ومن حيث طرائق التدريس -إلى حد ما- قد ولّدت شرخًا بين المربين الذين يجدون منهجية ملائمة على نحو تطويري وأولئك الذين يرون القضايا الاجتماعية والثقافية تؤثر بصورة كبيرة جدًّا في صياغة الممارسة. للمعلّمين ذوي التوجه التطويري أن يفضلوا الدفع قدمًا بالأهداف التعليمية عن طريق تجارب مجموعات صغيرة على التعليم الرسمي لصف بكامله. ولهم أن يفضلوا أسلوبًا غير رسميّ (مثل أن ينادي الشخص باسمه الأول) على طريقة أكثر رسمية مبنية على الأدوار المحددة، ويمكنهم التأكيد على قيمة تفكير الإنسان باستقلالية في اتجاه مطلق تجاه البالغين. ويمكنهم أن يعطوا وزنًا لاستجابات

الأطفال النقدية أكثر من إنجاز الأهداف المحددة. قد تتضارب هذه التفضيلات مع قيم الأمريكيين من أصل إفريقي مثلًا وآباء آخرين يفضلون التعليم الرسميّ والإنجاز الأكاديمي والأدوار الواضحة. Delpit, 1995.

يجب على المعلمين أن يتجاوزوا هذه الفروقات على المستوى المحلي، وعليهم التأكد من أن تفضيلهم للتعلم التجريبي لا يمنعهم من مراقبة اكتساب الأطفال للمهارات ومتابعتها وتدريس المهارات الضرورية للنجاح الأكاديمي؛ وهي مهارات يتطلبها العالم الخارجي. Delpit, 1995.

لقد وجه الانتقاد للمعلِّمين التقدميين لتقليلهم من شأن تعلم المهارات إلى الحد الأدنى، لكن الفصول اللاحقة توضح أن هناك مكانًا مهمًا في الغرف الصفية المرتكزة على الطالب لعملية التدريس والممارسة التي تعد أدوات مهمة تستخدم بحكمة كجزء من التدريس المنوي تقديمه، Charney, R., personal communication, March 4, 2015، نرى ذلك في (الفصل السادس) الذي قدمته مارغريت بلاكلي Margaret Blachly وأندريا فونسيكا Andrea Fonseca، فقبل أن يستخدم الأطفال الكتب غير الخيالية ليبحثوا عن موضوعات اختاروها بأنفسهم يدخل المدرسون الطلاب إلى عالم الكتب غير الخيالية وذلك عن طريق دروس رسمية، ويتأكدون من أن الأطفال يلاحظون الفهارس والملامح الأخرى التي تميزها عن كتب القصص. نرى ذلك أيضًا في التدريس المتعمد في مقدمة دانا روث Dana Roth لموضوع «مكتشف التفاصيل» في (الفصل الرابع) الذي يساعد الأطفال على تركيز انتباههم ليتمكنوا من الاكتشاف.

يجب على المعلمين أن يرسوا آمالًا أكاديمية وسلوكية وأن يثنوا -بواقعية- على إنجازات الأطفال، وأن يقدموا تقييمًا منصفًا للأطفال والعائلات، ولنقاط القوة والضعف عند هؤلاء الأطفال مهما كانت درجة الطابع الرسمي الذي يفضلونه، وعلى المعلمين الذين تختلف خلفياتهم عن خلفيات طلابهم (مثل المدرسين البيض من الطبقة الوسطى الذين يدرسون أطفالًا من الملونين ومن العائلات المتدنية الدخل) مراقبة افتراضاتهم، وإدراك أن الفروقات الثقافية يمكن أن تدفع المعلمين إلى فهم غير صحيح للأطفال،

وتقييم غير منصف لكفاءاتهم التطورية، والتخطيط غير الصحيح لإنجازاتهم التعليمية. Bowman & Stott, 1994, p. 121.

وعلى المعلمين إدراك مدى تطابق أسلوبهم في التواصل مع التجارب السابقة للأطفال بشأن سلطة الكبار؛ كي لا يتشوش الأطفال في ما يتعلق بالتوقعات السلوكية، وعليهم أن يدعموا تنمية الأطفال لضوابطهم الداخلية كي يتعلموا كيفية معالجة نطاق واسع من التوقعات. يجب أن يكون الانضباط الذاتي الاهتمام الرئيس للمعلمين جميعهم؛ لأن البيئة الحالية تمطر الأطفال بالمحفزات.

يعد المدرسون مسؤولين عن الاستماع بإصغاء لمخاوف الآباء والنظر إلى الأمور من وجهة نظرهم، وهنا أيضًا يحتاج المدرسون إلى إنعام النظر في تحيزاتهم الثقافية والتعرف إلى الناس والتجارب والأساليب والقيم الخاصة بالمجتمع المحلي. Diamond, Reitzes & Grob 2010، وعلى المدرسين بالوقت نفسه أن يؤيدوا الممارسات التي تحترم الأسلوب التجريبيّ للأطفال في التعلم، وأن يظهروا النتائج، يستطيع المدرسون أن ينقلوا قيمة إنجاز الأطفال العمل بأنفسهم؛ كما يفعل الأطفال في دراسة المتحف (الفصل السادس) حين يرسمون لوحة بكتاباتهم غير المكتملة بأسلوب رياض الأطفال. إن الغاية القصوى من كلا المنظورين: التطويري والاجتماعي الثقافي هي جعل الأطفال جميعهم مرئيين ومقدرين Genishi & Dyson , 2009.

يمكن تلخيص كل من المنهجيتين بصورة مفيدة على أنه (أصول تدريس المعنى) كما عرفته باتريكا كوبرا Patricia Cooper, 2009 في معرض كتابتها عن المربية فيفيان بالي Vivian Paley، حيث تقول «التدريس هو الذي يساعد الصغار ليستكشفوا تلك الأشياء بما فيها الأفكار التي يجدون لها معنًى في هذا العالم». (p. 9).

يمتد هذا التعريف بالضرورة كي يشمل كل شيء: البعد الأكاديميّ، والبعد المفاهيميّ، والبعد الاجتماعيّ والثقافيّ، كما يشمل قصص الأطفال عن العوالم حولهم مثلما تبين كوبر Cooper، إنه يشتمل على قصص عن النباتات والحيوانات، وعن الحب، والأمريكيين الأصليين الذين عاشوا منذ مدة طويلة في الماضي، وعن الكراسي المتحركة، وعن الأعداد،

وعـن نقـاط عدم اتفاقهم. لاغـرو إذًا أن محرري هذا الكتاب يسـتخدمون قصص المعلمين لاستقصاء أنواع الطرق التي تجعل الغرف الصفية مرتكزة على الطالب وشاملة وذات معنى.

التدريس المرتكز على الطالب على أرض الواقع

يتفحص القسم التالي الصفات التطورية للأطفال الذين في سنّ الخامسة، ويتبع ذلك قسم يبحث في النواحي الأساسية للسلوك في رياض الأطفال، وهي خصائص البيئة الصفية والدراسـات المحورية للمنهـاج، وأدوار اللعب وطبيعة معرفة القـراءة والكتابة والرياضيات، والتهيئة للنمو الاجتماعي والعاطفي.

دراسة الأطفال من عمر خمس سنوات

«يكبر الأطفال ذوو السنوات الخمس من العمر وهم بارعون في استخدام أصابع أيديهم وأرجلهم، واستخدام عيونهم وآذانهم وأنوفهم ليكتشفوا ما يريدون معرفته والتصرف بناءً على ما اكتسبوه».

D. Cohen, 1972 – 1988

لقد أسـهم كمٌّ هائل من الأبحاث والدراسـات في تقديم معطيات عن الأطفال ممن هم في سن دور الحضانة، وترسم هذه الدراسات صورة مفصلة جدًا عن سلوك الأطفال في هذه السـن، وتضيـف الكثيـر إلى ما كان يعرف سـابقًا عنها، وفي حين أن بعض أنظمة المدارس التي تسـتجيب لمطالب أكاديمية متسارعة قد حددت تواريخ مختصرة من قبل لسن الدخول إلى الحضانة فإن دور الحضانة تحدد بصورة نموذجية سـن الخامسـة في شـهر كانون الأول من السنة التي يدخلون فيها الصف – انظر؛ Pianta and Cox 1999.

تثبت الدراسـات الحديثـة أيضًا الكثير من أفكار المربيـن التقدميين وتعززها، فمثلًا؛ توثـق هـذه الدراسـات مفهوم (الطفـل الكلي): «فمـن منظور علـم الأعصاب تشـير الدلائل الوفيـرة أن النمـو العاطفـيّ مرتبط ارتباطًا عضويًّا بالمقدرات المعرفية والحالة الجسـمية الحسـنة». Grindal, Hinton, Shonkoff, 2012, p.16. «إن معلِّمي الأطفال ذوي الخامسـة من

العمـر يواجهـون القيـود التـي يفرضها العمـر وعدم الخبـرة، وكذلك الأمل بالشـخص الذي ينمو». Cohen 1972 – 1988, P. 57.

إن أطفـال الخامسـة ينتقلون من التفكيـر الذي تطغى عليـه الإدراكات الآنية والمقاربة الفرديـة الأنانيـة إلى التفكير المتعدد الأبعاد والمنطقي والمعقد، مثلما ينتقلون من السـلوك المتهور إلى ضوابط أكبر، وكذلك ينتقلون من آنية الرغبات الأنانية الفردية إلى تناغم أكبر مع اهتمامات الآخرين والاستمتاع بملذات الحياة.

إن متعة أطفال الخامسـة من العمر فيما يسـتطيعون صناعته وفعله تعد إحدى السمات الثابتـة. يصـف المنظر التطويري إيرك ايركسـون Erik Erikson هـذه المرحلة بأنها مرحلة المبادرة والجد، فالأطفال مسـتقلون من الناحية الجسـدية وبوسـعهم «أن يدمجوا المهارات المكتسـبة سـابقًا في أعمال أكثر تعقيدًا» Berk, 2006, p. 12، «ويعد الإتقان المادي بالنسـبة إلـى الأطفـال مصدر فخـر، فهم يخترعون عقبات ماديـة فقط ليتغلبوا عليها؛ كي يسـتمتعوا بكفاءاتهم الجسدية على أفضل ما يرام» Cohen, 1972/1988, p. 57. إنهم يحبون ما يعرفونه ويرغبون في إخبار الآخرين عنه. وبالرغم من إحساسـهم باسـتقلالهم الذاتيّ إلا أنهم أكثر اعتمـادًا علـى موافقـة الكبار من الأطفال الأكبر سـنًّا. وفي ميدان المعرفـة واللغة نجد أيضًا أن هنـاك تناقضـات، حيث «إن تفكير الأطفال في مرحلـة الحضانة يصبح بالتدريج ممنهجًا ودقيقًا ومعقدًا بصورة أكبر، ومدعومًا بالإنجازات في مجال الانتباه والذاكرة واللغة ومعرفة العالم». Berk, 2006, p.14.

«إن أطفـال الخامسـة أكثر قدرة علـى التفكير المجرد مما كان يعتقد سـابقًا». غيلمان & بـراون 1986 Gelman & Brown, 1986 فتفكيرهـم واقعـيّ ومجرد، ويؤدي التطور العصبيّ في أثناء المرحلة بين الخامسة والسابعة إلى مقدرة معززة للتركيز على المهمة. بيرك 2006 Berk, 2006, p. 15 بالرغم من أن أطفال الخامسة –أحيانًا– يعودون إلى طرق تفكير مبسطة أكثر. (p. 14).

وقد تكمن آليات الفهم العميق عند أطفال الخامسة في إدراكاتهم الآنية مما يسبب لهم التضليل، إن إتقان أطفال الحضانة الراقي للغة واعتزازهم بمعرفة الأشياء قد يخفي تحته مفاهيم مغلوطة تنتج عن تجربتهم المحدودة Cohen, 1972 – 1988.

يختلط الاهتمام بالحقيقة بحب شطحات الخيال، ويستطيع أطفال الخامسة أن يجادلوا بقوة في ما إذا كان الرجل العنكبوت يطير أو يقفز من بناء إلى آخر.

هناك صورة أخرى مختلطة مشابهة تخرج في الميادين الاجتماعية والثقافية، إذ ركزت الأبحاث على الانضباط الذاتيّ والفعل التنفيذيّ (القدرة على التحكم وتوجيه المشاعر والسلوك والانتباه والتفكير) Bronson 2006, p. 52، وأطفال الخامسة يتعلمون أنواع التحكم جميعها؛ من تثبيت الأزرار إلى حبس الدموع. Cohen, 1972 – 1988, p. 59 ويظهرون مرونة أكثر من أطفال الرابعة حين تسير الأمور خلاف ما يتمنون، إنهم «يطورون فهمًا أكبر لعقول الآخرين ومشاعر هم، وهم أكثر قدرة على التفاعل بصورة تعاونيّة». برونسون 2006 Bronson 2006, P.48، ومع ذلك، فالتغيرات تحدث تدريجيًّا، والمشاعر يمكن أن تتدفق بقوة، والمكاسب قد تكون هشة. ربما ينطوي التشارك في القيادة والمواد والأفكار أو الأصحاب على مشكلات Cohen, 1972–1988, p. 62 ويكون من الصعب الحفاظ على الصداقات، قد يرد أطفال الخامسة على الاستفزازات باستخدام الدفع بأيديهم بالرغم من معرفتهم بأن عليهم أن يستخدموا كلماتهم، فإذا ما شعروا بأنهم مرفوضون فإنهم يرفضون ويصرخون قائلين: «أنا لست صديقك»، وقد تتضارب الرغبة في الصحبة مع الرغبة في عمل بالأشياء بطريقتهم الخاصة، ويساعد توجيه الكبار -بكل ما فيه من تضارب وإحباط- في تعلم الأطفال المهارات الاجتماعية، وأن يصبح لديهم البصيرة، وهنا يطورون توازنًا في حياتهم الاجتماعية.

تعد مقومات هذه الصورة ضرورية، فأطفال رياض الأطفال يظهرون نطاقًا واسعًا من السلوكيات، ويمثل فارق العمر الذي مقداره سنة واحدة بين الأصغر والأكبر سنًّا خُمس حياتهم في وقت النمو الكبير. غالبًا ما تكون مظاهر السلوك غير متسقة، فالطفل الذي هو أكبر من سنه عقليًّا قد يكون غير ناضج اجتماعيًّا، والعكس صحيح، ذلك أن نمو الأطفال لا يسير على نحو متسق، وهو خاضع للظروف، فمثلًا؛ ما يستطيع الطفل أن يفعله يوم الاثنين

ربما لا يقدر على فعله يوم الجمعة، والتصرف في موقف معين يمكن أن لا يحدث في مكان آخر. إن كل طفل يبلغ من العمر خمس سنوات هو ابن السنوات الخمس على نحو فريد من نوعه، ففكرة أطفال الخامسة تنطوي على تعميم لا يعكس خصائص كل طفل.

في (الفصل الثاني) يبدأ أمبر Amber الكلام بصوت عال، بينما في (الفصل السابع) يخرج بجرأة إلى حديقة الروضة ليقول لأطفال المرحلة الأولى: «من فضلكم أقلعوا عن قطف ورودنا»، إن مهمة المدرس العمل مع هذا الطفل ذاته في هذا الموقف ذاته وعند هذه النقطة ذاتها من الزمن.

خلق بيئة التعلم

«حين أقول (الأساسيات) فأنا لا أعني فقط كتابة الحروف الهجائية والأعداد، إنني أتحدث عن المهارات الأساسية التي تصنع الطالب. لا بد من مساعدة الأطفال على الانخراط في تعلمهم والقيام بالخيارات واتخاذ القرارات، على الأقل في جزء من الوقت».

Rita quoted in Dyson 2003

يمكن أن يكون أطفال الخامسة متعلمين متحمسين يعبرون عن استجابة كلية حين ينخرطون في الأنشطة، وهذه هي السمة التي تميز أسلوبهم في التعلم، ويستطيع المدرسون الذين يرون في طاقة الأطفال مصدرًا -وليس عقبة- أن يبنوا على قوة الدافع لديهم في التعلم والإتقان.

في الفصول اللاحقة يتحرك أطفال الروضة بحرية في غرفة الصف ويطلقون أنشطة، ويعملون على مشروعات في مجموعات صغيرة، يتعلم الأطفال عن طريق قوة الدفع الكامنة في الحافز الداخليّ لديهم للتعلم. أيُّ البيئات تجعل هذا الأمر ممكنًا؟ في (الفصل الثاني) تقدم المعلمة في Central Park East في مدينة نيويورك إيرين Erin، تفاصيل عن جهودها لتأمين بيئة يكون فيها الأطفال جميعهم متعلمين ناجحين. يوضح التقرير مختلف الميزات الشخصية التي يحتاجها المدرسون لخلق بيئات آمنة ومنظمة يشعر فيها الأطفال بأنهم

معروفون ومعتنًى بهم ومحترمون كأفراد، وأنهم متواصلون مع بعضهم بعضًا ومسؤولون عن بعضهم بعضًا. Dimond 2011, p. 10–11.

تثق ايرن Erin بالأطفال كمتعلمين، وتوقن بأن سلطتها ليست مستمدة من موقعها في السلطة بقدر ما هي مستمدة من دورها راعيةً لحقِّ الأطفال في التعلم. إنها تكرس وقتها وطاقتها لابتكار البنى التي تلبي احتياجات المجموعة وأولئك الأفراد الذين يتطلبون توجيهًا أكثر ليعملوا بصورة منتجة.

لقد وصفت مارلين مارتينيز Marlyn Martinez وإيفون سميث Yuvonne Smith الناحية الثانية من بيئة التعلم في الجزء الثاني من (الفصل الثاني)، وتوفر لقاءاتهما اليومية التشاركية في وقت العمل بيئة رسمية للأطفال كي يتحدثوا عن عملهم ويتعلموا من بعضهم بعضًا، وفي مثل هذه الغرف الصفية يعد عمل الأطفال جزءًا أساسيًّا من البيئة.

بناء منهاج دار الحضانة

«في عصر التكنولوجيا تنطوي دراسة الحياة الحضرية والعالم الطبيعي على أهمية خاصة».

D. Cohen, 1972/1988

تستثمر دراسات المناهج التي وضعت في هذه الفصول الكفاءة الجسدية والفكرية لأطفال الخامسة من العمر ودافع الإتقان وحب الفضول عندهم لاكتشاف العالم الاجتماعي والمادي حولهم.

تبدأ الدراسات بتطوع الأطفال في عرض ما يعرفونه، فالأنشطة والمواقف التي خُطط لها –مثل الرحلات والمقابلات وتفحص الأشياء الحقيقية– تدفع بفهم الأطفال إلى مرحلة أعلى، وفي أثناء المدة التي يستطيع فيها أبناء الخامسة من العمر –وبصورة متزايدة– على التفكير المعقد فإن هذه التجارب الأولية تقدم مادة للتفكير، وتتوفر لهؤلاء الأطفال فرص ليلاحظوا ويقارنوا ويختبروا ويجربوا ويحللوا ويركبوا، ويتفحصوا مرة أخرى ويختبروا ويعيدوا اختبار الإدراكات البدئية واللاحقة للعالم الموضوعي. ومع تقدم الدراسات يولي

الأطفال عناية بالتفاصيل والمتغيرات ويجرون المقارنات، إنهم يركبون تعلمهم بطرق مختلفة كثيرة، وينظمون ما يكتشفونه ويمثلونه بالكلام والرسم والإملاء والكتابة، ويرسمون اللوحات والجداول ويكبون الأشياء، ويمثلون الأفكار ويطرحون الأسئلة ويجيبون عنها.

تدمج مثل هذه المناهج كل نواحي الموضوع، مثل العلوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات والفنون والقراءة والكتابة، وتزيد الطرق الكثيرة التي توصل إلى المادة الدراسية احتمالية أن يشتمل المحتوى على معنىً شخصي لكل فرد من الأطفال، ويمكن ربطه بالمعرفة الموجودة وتذكره، ففي صف ربيكا بيردت Rebeca Burdett في (الفصل السادس) يبني الأطفال بيوتًا طويلة على طراز بيوت قبيلة اللينابي الهندية من المكعبات ويصنعون ألعابًا هندية، ولعبتهم هذه أداة لفهم المحتوى. تقدم نقاشات الغرف الصفية للأطفال فرصًا مستمرة للعطاء والأخذ المعرفي Rose, 2009, p. 48، وفي أثنائها يتعرض الأطفال للكثير من وجهات النظر وطرق تقديم الأفكار، مع مراعاة أن المناقشات الجيدة تتطلب من المعلمين طرح أسئلة غير محددة مثل: (لماذا تفكر بهذا الشكل؟ من الذي لديه فكرة مختلفة؟).

ويحتاج المدرسون لأن يدربوا الأطفال على إنعام النظر في هذه الأنواع من الأسئلة، وعن طريق هذه التجارب يواجه الأطفال المحتوى الرئيس للموضوعات. Schwartz & Copeland 2010.

في دراسة المتحف في (الفصل السادس) نجد أن الأغاني التي يؤلفها الأطفال تعزز معرفتهم بالأعمال المختلفة التي يقوم بها عمال المتحف. إنهم يستنتجون أن الأشخاص الذين يعملون في المتاحف يبقون الأشياء المهمة آمنة كي يشاهدها الناس.

ولأن لدى الأطفال حرية عمل واختيار واسعة في الأشكال التي يعالجون بها المعطيات الجديدة؛ فإن المعلمين يتعلمون الكثير عنهم وعن تفكيرهم، وهذا ما يساعد المعلمين على فهم الخطوات التالية. بمعنًى آخر فإن الأطفال هم المنهاج؛ لأن المنهاج يأتي من معرفة المعلمين بالأطفال الذين يدرسونهم، ومن معرفة المحتوى الذي يقدم طرقًا لمزيد من التعلم الذي يجده المدرس قيّمًا.

إن الدراسات التي وُثِّقت في هذا الكتاب دراسات حقيقية، وهي ليست نصوصًا مكتوبة أو محددة، بل موضوعات يهتم بها الأطفال اهتمامًا حقيقيًّا، لا ينتظر المعلمون الطلاب كي يعبروا عن اهتمامهم في موضوع ما، بل يستمعون بإصغاء إلى تعليقات الأطفال، وينظرون عن كثب إلى ما يمثلونه. تلاحظ كل من جوليانا هاريس Juliana Harris وكاتي فيدال Katie Vidal في (الفصل السابع) اهتمام الأطفال بالخضار التي قدمت في الغداء، وتتابعان ذلك بإخراج منهاج عن البستنة لمدة عام واحد.

يثير المؤلفون -كما نرى في هذا الفصل والفصول الأخرى- أيضًا اهتمام الأطفال -عن قصد- عن طريق الكتب والأنشطة المخططة من الأنواع جميعها، إنهم يسعون وراء أفراد العائلة الذين يساعدون في جعل دراسة الحديقة دراسة حقيقية. تستجيب الدراسات المبنية هنا لرغبة أطفال الحضانة في فهم العالم الطبيعيّ والاجتماعيّ حولهم، وكذلك فهم دافع الفضول عندهم حول العمليات التي تجعل الأشياء تحدث، Cohen 1972, 1988. p. 69. وتجدر الإشارة إلى وجود ثلاث الدراسات مرتبطة بعالم الأطفال الطبيعيّ في عالم تكنولوجيّ متقدم.

يمكن أن يندهش المدرسون حين يرون دراسة ما تتحكم بها الظروف والاهتمامات، وعليهم أن يكونوا مستعدين للاستفادة مما يحدث في غرف الصف من أمور عفوية واستجابات غير متوقعة لتجارب مخطط لها. تصف كل من دانا روث Dana Roth ورينيه دنرشتاين Renee Dinnerstein في (الفصل الرابع) ما يحدث حين يتعين التخلص من خطة أصلية لدراسة نظام قطار الأنفاق، إذ يصبح الأطفال ملتزمين بشدة بموضوعهم الجديد، وربما ساعد انفتاح المعلمين ورغبتهم باستشارة الأطفال حول موضوع جديد في إذكاء اهتمامهم، بيد أن محاولات المعلمين لفهم تفكير الأطفال واتخاذ قرار بشأن الخطوات التالية ليست ناجحة دائمًا. ومع ذلك -وبمرور الوقت- تسهم أحكام المدرس غير الصحيحة في فهم أعمق لتفكير الأطفال ومعرفة كيفية تدريسهم.

مكان اللعب في رياض الأطفال

«إذا قارنا أكثر الحيوانات ذكاءً وقدرة على التكيف مع أقلها في ذلك فإننا نلاحظ شيئًا يلقي الضوء على الطفولة البشرية، وهو الحقيقة القائلة بأن الحيوانات الأكثر ذكاءً

وقدرة على التكيف هي تلك القادرة على التعلم أكثر واللعب أكثر، لكن ليس هناك من صغار حيوانات تلعب بصورة كاملة وبالطريقة الإبداعية نفسها والاستمرارية نفسها وطول المدة مثلما يفعل أطفال البشر».

–S Issacs, quoted in M Rudolph & D Cohen, 1984

للعب دور مركزي في عملية التعلم لدى صغار الأطفال، إنه اللعب الذي ينظمه الأطفال بأنفسهم، ويستثمر المواد غير المحدودة، ويحترم قدرات الأطفال التخيلية Paley, 2009, p. 123.

يدمج هذا اللعب كل ميادين وجود الأطفال، وعن طريقه يوسع الأطفال من قدرتهم الجسدية، ويطورون تفكيرهم وعلاقاتهم مع الآخرين، ويواجهون واقع عوالمهم المادية والاجتماعية، ويطورون الأفكار والطرق اللازمة للتصرف في عالمهم.

لقد كتب الكثير عن معاني اللعب المتعددة، فهذا اللعب الذي يجسد المشاعر بالمعرفة يدفع الأطفال «نحو الاكتشاف والمحاكمة والتفكير». Issacs quoted in Rudolph &Cohin, 1984, p. 95.

يساعد اللعب الأطفال على التفكير وإنعام النظر في البدائل واكتشاف ما لا يخطر على بال، وكل هذا يعد أمرًا أساسيًّا لنمو التفكير الناقد. وترى افيوغوتسكي Vygotsky 1978 أن اللعب التعاوني يساعد على تنمية الإدراك والمعرفة عند الأطفال، لأنه يأخذهم إلى ما يتخطى قدراتهم الكامنة. لقد جمع الباحثون في الآونة الأخيرة كمًّا متزايدًا من الأدلة التي تبين أن قدرات الأطفال سوف تضعف على المدى الطويل إذا افتقر الأطفال لفرص ممارسة اللعب الافتراضي ذي النوعية العالية. (بيرجن، 2002، ص 6) Bergen, 2002, p. 6، (تقصد بذلك قدرات الأطفال المرتبطة بما وراء الإدراك والمعرفة، وحل المشكلات، والمعرفة الاجتماعية، والمرتبطة أيضًا بمعرفة أصول القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم).

تنظر المدرسة والكاتبة فيفيان غوسن باليه Vivian Gussin Paley إلى اللعب على أنه عمل الأطفال الخطير والضروري Paley, 2009, P. 123، ففي حالات اللعب المثير يلعب الأطفال العديد من الأدوار الاجتماعية، وهذا ما يساعدهم على اكتساب (توازن عاطفي) Issacs, in Rudolph & Cohen, 1984, p. 85 تشمل الموضوعات والأدوار التي يستكشفها

الأطفال عن طريق اللعب معانيَ قوية، مثل موضوعات الأشخاص الجيدين والأشخاص غير الجيدين، والسلطة والضعف والعنف، والمرض والموت وحالة الضياع والسجن، والبيت والأمهات والآباء والأطفال، والحيوانات، والأبطال الخارقين والأخوات والأخوة المتسلطين.

قد تتطور القصص على مدى أيام عدة، وتشتمل على أطفال مختلفين لهم وجهات نظر وأوليات مختلفة، وعن طريق ابتكارهم حوادث درامية وتمثيلها والاستماع إلى قصص الآخرين فإن الأطفال يندمجون مع بعضهم بعضًا، وهذا ما يشكل نتيجة مهمة من ناحية النمو ومن الناحية الاجتماعية، ويستطيع الأطفال عن طريق اللعب تقبل القيود الاجتماعية، ومناقشة الفروق بين أمنياتهم وأمنيات الآخرين، وهذا يمثل نقلة مهمة نحو تحقيق الانضباط الذاتيّ Cooper, 2009, p. 31.

تبين بالي Paley أيضًا قيمة تجارب القصة وسردها في قراءة الأطفال وكتابتهم في المدة اللاحقة، يُدخل اللعب الأطفال بصورة كاملة إلى الحوار والشرح والتخيلات المفصلة والهندسة الاجتماعية والتلميحات الأدبية والتفكير المجرد.

إن لعب الأطفال المستند إلى الخيال الجامح واضح وجليٌّ في فصول هذا الكتاب، وتقر ايفون سميث Yovonne Smith في (الفصل الثاني) بأن استخدام الأطفال للألعاب اليدوية ينطوي على الرياضيات واللعب المثير، وفي (الفصل السادس) نجد أن لعب الأطفال المثير وسردهم القصصي في منطقة المكعبات يشكل عنصرًا ضروريًّا في أثناء تطور فهم الأطفال للعبة اللينابي، ويظهر ذلك عن طريق تدوين نصوص الأطفال، وتعطي ربيكا بيردت Rebecca Burdett قصص الأطفال وزنًا وقوة أكبر، في الغرفة الصفية لايرون نايمارك Aaron Neimark في (الفصل الثامن) نجد أن اللعب التخيلي في طرائق حل الصراع يزيد من قدرة الأطفال على تطبيق هذه الطرائق في مواقف حقيقية، وتقدم هذه الأنشطة المنطلقة من المبادرة الذاتية للأطفال أيضًا الأساس لتطوير منهجية في التعلم تتصف (بالحماس والشغف) والتي تعدّ من بين الأسس الحاسمة في النجاح في المدرسة. Hyson, 2008, p.2.

تكمـن الوظيفة الأخـرى للعب التخيلي في زيادة فهم الأطفـال للطرق المختلفة لمعرفة العالم حولهم، وطبقًا لما تقوله المربية Karen Gallas 2003 فحين يتظاهر الأطفال بالقراءة فإنهـم يلعبـون دور القـراء، وهـذا بمثابـة خطوة أولـى مفيدة ليصبحـوا قراء، وحيـن يصنع الأطفال متحفًا صفيًّا في (الفصل السادس) فإن لعبهم هذا يفتح أمامهم عوالم اجتماعية وثقافية، مثل (الأشـياء التي يصنعها النـاس)، وعوالم علمية مثل (الحيوانات التي لها أربعة أرجل).

اللغة ومعرفة القراءة والكتابة في رياض الأطفال

«كلما كانت درجة العاطفة أو الانخراط الشخصيّ في موضوع المحادثة أكبر كان احتمال التعقيد البنيوي أكبر».

– C Cazden, quoted in C & H Rosen, 1973

تستلزم المناهج المتكاملة وجود حالات المحادثة، وهذا ما يساعد على اكتساب الأطفال الأساسـيات المهمـة لمعرفة القـراءة والكتابة، فلدى الأطفال أشـياء يتحدثون عنها، ولديهم زمـن الحصـة الدراسـية للاتفـاق والاختلاف.ويحفـز الاهتمـام الحقيقـي بالمـادة الأطفال للتعبيـر عمـا يعرفونه وما يلاحظونه، فبعد أن تعلموا شـيئًا عن عمليـة التدوير يصبح أطفال رياض الأطفال في (الفصل الثالث) ملتزمين بتعليم الآخرين وابتداع العبارة التي تقول: «قل للنـاس أن يخبروا مزيدًا من النـاس»، يتحدث الأطفال ويستمعون لبعضهم بعضًا طوال اليوم ولأهداف متنوعة، يتحدث الأطفال في الغرفة الصفية لايرون نايمارك Aaron Neimark عن تسـوية النـزاعـات، وحين يسـتعمل الأطفال اللغة في طريقة محفـزة Rosen, 1973. P. 38 فإن متطلبـات التواصـل تدفع باللغة إلى الأمام، هذا الأمر يمهـد للجدل حول تمكين الأطفال من الوصـول إلى مسـتويات مواد القراءة جميعها؛ كما تفعل مارغريـت بلاكلي Margret Blachly وأندريا فونيسكا Andrea Fonesca في (الفصل السادس)، هنا ليس الأطفال محصورين في نصوص مرتبة حسـب المسـتويات فـي إطار بحثهم عن معطيات حـول الموضوعات المنتقاة ذاتيًّا، ذلك أن الأطفال يختارون الكتب المهمة لهم.

حيـن يتحدث الأطفال ويسـتمعون ويبحثون عـن المعنى في الكتب، فإن النمو في معرفة القـراءة والكتابة يغذي شـعور الكفـاءة لديهم، ويزيد مـن التزامهم بتعلم القـراءة والكتابة، فيوسع هذا العدد الضخم من منافذ التعبير مفاهيم الأطفال على تحديد من هم، وما الذي يستطيعون فعله، إنها تدفع المتحدثين المحجمين خطوة إلى الأمام للوصول إلى كلام ينطوي على ثقة أكبر، كما هو مبين في العديد من الفصول.

إن معظـم تعلـم القراءة والكتابة الظاهر في الفصول اللاحقة مدمج في أنشـطة يحفز الأطفال على القيام بها، وهذا ما يتناقض مع ما يجري في رياض الأطفال النموذجية، حيث يقضي الأطفال تسعين دقيقة يوميًّا في أنشطة تعلم القراءة والكتابة بطرق وعظية تدرس كل مهارة بمفردها. Miller &Almon, 2009 في كل فصل من فصول هذا الكتاب يجمع الأطفال المعطيات من المقابلات والمناقشات، ومن النصوص -بما فيها تلك التي كتبوها بأنفسهم- إنهم يصلون إلى التآلف مع المواد المكتوبة، ويطرحون أسئلة المقابلات، ويدونون ملاحظات ويكتبون كتبًا، ويقدمون أفكارًا بطريقة شفوية وتصويرية، كما أنهم يطورون إحساسًا بالسرد القصصيّ عن طريق اختراعهم القصص الخيالية والواقعية.

فـي الغرفـة الصفيـة لدانـا روث يضـع الأطفـال بطاقـات تعريف علـى أجزاء الكرسـي المتحـرك (انظـر الفصـل الرابع)، وفي رياض الأطفـال التي وصفت في (الفصل السـابع) يضع الأطفال شاخصات للزوار من البشر والحيوانات للوصول إلى حدائق صفوفهم، يُعرَّض الأطفـال أيضًـا -بصـورة مسـتمرة- لقواعـد الكتابـة؛ وهي العلاقـة بين الكلمـات المنطوقة والمكتوبة، ولمعرفة أن تسلسلات محددة من الحروف تكون كلمات محددة، وهذه ممارسات متضمنـة فـي CCSS (مركـز رابطة الحـكام الوطنييـن) National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers, 2015.

في الغرف الصفية جميعها تولد دراسات الأطفال المفردات، فمثلًا؛ (متحف الكلمات) فـي (الفصل السادس) مسـجلة على بطاقات الكلمات، وتقدم معطيـات عن التطابقات بين الأحـرف والأصـوات. وفـي مثـال آخر تكمـن المهـارات التدريسـية للمعلِّمين فـي الربط بين أحـرف معينـة وأصواتهـا، وهـذه مهـارة تأسيسـية مـن متطلبـات المجالس المذكـورة آنفًا،

ومرساة في معاني تعلم الأطفال للقراءة والكتابة وأهدافها، وتتطابق من حيث الدلالة مع استعداد الطالب لفعله.

معظم الطلاب في هذه الفصول يتكلمون الإنكليزية غير الفصحى أو لغة غير الإنكليزية في البيت، بيد أن أحد أهداف المعلمين يكمن في تمكين الطلاب من اكتساب الكفاءة التواصلية، وأن يكونوا قادرين على التكيف والمشاركة والتفاوض بشأن مواقف تواصلية في عالمنا المعقد اجتماعيًّا ولغويًّا Genishi& Dyson 2009,p. 21.

يمكن أن يحدث هذا حين ينظر المدرسون في الفوارق اللغوية على أنها مصادر قوة وليست مصادر مشكلات Nero & Ahmad 2015.

ينتبه المدرسون إلى أهداف الأطفال في التكلم، وهذا ما يبقي الأطفال يتكلمون ويرسمون ويكتبون، بعدها يسمح المدرسون لطلابهم بالانتقال من ثقافة البيت إلى ثقافة المدرسة، Dyson 1993, p. 18 وهذا ما تفعله مارغريت بلاكلي Margaret Blachly وأندريا فونسكا Andrea Fonsca في غرفة الصف الثنائية اللغة كما في (الفصل السادس).

الرياضيات في رياض الأطفال

«يطور صغار الأطفال إستراتيجيات في الرياضيات، ويتعاركون مع أفكار رياضية مهمة، ويستخدمون الرياضيات في لعبهم، ويلعبون في الرياضيات».

H.P. Ginsburg 2006

يدخل الأطفال الروضة وهم يعرفون الكثير من المبادئ الرياضية، وذلك لأن لديهم تجارب مع الأشكال والأعداد والكسور، ومع موضوعات أخرى عن طريق الأنشطة اليومية. تستند الرياضيات في رياض الأطفال إلى المعرفة الموجودة عند الأطفال في الرياضيات، توسَّع هذه المعرفة ويضفى الطابع الرسمي عليها، لكي يستطيع الأطفال أن يغوصوا بعمق في المبادئ والإستراتيجيات الرياضية، وتدخل الرياضيات جزءًا لا يتجزأ في الأنشطة الصفية والأعمال الروتينية، كما تبرز أيضًا في الحصص المخصصة للرياضيات، إن كلا الحالتين

مهمتان، فالرياضيات يجب أن تكون جزءًا من حياة الأطفال اليومية، مثلما يستفيد الأطفال أيضًا من المدة الزمنية المخصصة بصورة واضحة لتعلم الرياضيات.

في كل يوم تعلّمي ينخرط الطلاب في أنشطة تتضمن الحساب والتفكير الرياضي، فهم يعدّون ويطرحون ويقارنون، وينظرون إلى التقويم السنوي، ويعدّون ليكتشفوا أعداد الأيام وصولًا إلى يوم العطلة، كما أنهم يتتبعون عدد أيام المدرسة بكتابة الأعداد على قصاصة طويلة من الورق، وبذلك ينتجون خطًّا عدديًّا يستخدم للحساب تصاعديًّا وتنازليًّا. أيضًايضيف الأطفال يوميًّا قشة إلى وعاء، وحين يصبح لديهم عشر قشات يصنع الطلاب حزمًا مكونة من عشر قشات، ويبدؤون بتخطي عملية العد بالعشرات، وهذه مهارة مهمة لفهم أساس النظام العشري للأعداد، ومن ثم فهم عملية الحساب التي تتضمن أعدادًا مؤلفة من رقمين، وفي منتصف السنة يصنع الأطفال حزمة من عشر حزم، كل حزمة من عشر قشات؛ أي حزمة مؤلفة من مئة، ويحتفلون باليوم المئة في المدرسة.

تؤكد الكثير من كتب الأطفال على العدد، كما تفعل ذلك الكثير من الأغاني والإيقاعات الموسيقية في الروضة والأناشيد، مثل (واحد، اثنان، ثلاثة، أربعة، خمسة/ مرة التقطت سمكة حية/ ستة، سبعة، ثمانية، تسعة، عشرة/ بعدها أعدتها ثانية/ لماذا تركتها/ لأنها عضت أصبعي هكذا/ أي أصبع عضت السمكة؟/ هذا الأصبع الصغير على اليمين[1].

حين يصطف الطلاب يجعلهم المدرسون يعدون الأرقام إيقاعيًّا كل اثنين أو خمسة أو عشرة، وعند تزويدهم بالمواد التي تمتلك بالأصل خصائص رياضية (مثل الخشب الأملس والمكعبات الملونة ذات الإنش الواحد) وإعطائهم الوقت الكافي لاستخدامها بحرية ينخرط الأطفال في أنشطة رياضية ممتعة، مثل إيجاد رسومات هندسية متناظرة ذات ثلاثة أبعاد، وهذا ما عبر عنه أستاذ الرياضيات هربرت غنسبرغ Herbert Ginsburg بقوله: «اللعب العفويّ قد يستلزم محتوًى رياضيًّا واضحًا» Ginsburg, 2006, p. 145. مثلًا؛ في (الفصل الثاني) يتضمن اللعب المثير للأطفال مفاهيم رياضية، وتلاحظ معلمتهم ايفون سميث

(1) يوجد الكثير من طرق تعليم الأرقام باللغة العربية على الانترنت ويستطيع المعلمون الاستفادة منها.

Yvonne Smith أن (العدد مهم بالنسبة إليهم)، إضافة إلى ذلك يستخدم الأطفال -بصورة طبيعية- التماثل والتسلسل والنموذج في الرسم والأشكال الهندسية.

تقدم المناهج المتكاملة الغنية الكثير من الفرص للتفكير الرياضي، فحين يدرس الأطفال المتاحف في (الفصل السادس) فإنهم يستخدمون مخطط فين Venn البياني Venn Diagram لتنظيم النواحي، مثل أماكن للحراس أو أماكن لتناول الطعام.

تتضمن الكثير من الدراسات أطفالًا يجرون المسوحات ويضعون المعطيات في رسومات بيانية، في صف ايرون نايمارك Aaron Neimark في (الفصل الثامن) يملأ الأطفال جداول وهم يحلّون النزاعات، ومن الملاحظ أنه حين يبني الأطفال بالمكعبات (انظر الفصول: الرابع, والخامس، والسادس) فإن العلاقات الرياضية تصبح بالغة الأهمية، فعند العمل بالمكعبات يقدر الأطفال ويقارنون أطوال الأشياء، ويتعلمون أسماء الأشكال الهندسية، ويستخدمون المفردات الخاصة بالرياضيات، مثل (أطول أو أقصر)، ويستبدلون كتلة طويلة واحدة بكتلتين قصيرتين.

تعد حصة الرياضيات أمرًا مهمًّا أيضًا، وتصف ايرين هايد Erin Hyde في (الفصل الثاني) الأطفال وهم يلعبون ألعابًا رياضية تعلمهم الجمع ووضع قيمة كذلك في أثناء الوقت المخصص للرياضيات، ترينا المتخصصة في الرياضيات هولي فريمان Hollee Freeman الأطفال وهم يستخدمون الأشياء، ويرسمون ويكتبون كي يعبروا عن كيفية حلهم مسألة حسابية، إنها تحدد المبادئ التي يجب أن تحكم برامج الرياضيات، بما في ذلك عمل المجموعات الذي يشجع الأطفال على التفكير بصوت عالٍ، ويطور المفردات الرياضية لديهم، ويجعلهم منخرطين بنشاط في حل المشكلات مع أقرانهم، وكل ذلك يعد ميولًا ومهارات مهمة ومطلوبة للنجاح في المستقبل.

إن برامج الرياضيات المتسلسلة، مثل (استقصاءات في العدد والمعطيات والمكان) Russell &Economopoules et al, 2008، تشتمل على التعلم النشط، وتضمن اطلاع الأطفال على المفاهيم الرياضية بطريقة منظمة، حيث يستكشف أطفال رياض الأطفال بصورة نموذجية الشكل، ويضعون النموذج، ويسجلون معادلات بسيطة مستخدمين أشياء مادية،

وسواءً كان المنهاج تقدميًّا أو وعظيًّا أو إصلاحيًّا أو تقليديًّا فإنه يساعد المعلمين على تقديم الخبرات الضرورية لفهم رياضيّ متقدم على نحو كبير، وفهم العلاقات الرياضية من أجلهم هم.

دعم النمو الاجتماعي والعاطفي

«بما أن القضايا الأخلاقية تنطوي على علاقات متبادلة بين الأشخاص؛ فإن تعليم العواطف يعد ناحية حيوية للتعليم الأخلاقي».

M Brrealey, 1970.

خلال سنة في روضة الأطفال يطور الأطفال إحساسًا واعيًا بالذات، فحين ينخرط الأطفال بنشاط في عملية التعلم فإنهم -على الأرجح- ينظرون إلى أنفسهم كبشر يتمتعون بالكفاءة والقدرة على المعالجة Cohen 1972 – 1988، ويتمكنون من تدبير متطلبات حياة المجموعة. اقترحت الأبحاث التي أجريت على الغرف الصفية التي ترسب الأطفال الصلة الثنائية الاتجاه بين الوظيفة المثالية للأطفال كمتعلمين وإحساسهم بسلامة وضعهم، فحين يمضي أطفال الروضة كثيرًا من الوقت يتلقون تعليمًا عن طريق الحفر بالدماغ فإنهم يبدون أنواعًا من السلوك يشوبها التوتر، ويعبرون عن عدم ثقتهم بمقدراتهم، ويكونون أقل تقدمًا ونجاحًا في المهارات الحركية واللغوية الاجتماعية في نهاية السنة Berk, 2006. P. 22.

يعطي مؤلفو هذه الفصول الأطفال مددًا طويلة من الوقت، يستطيعون فيها أن يبنوا ويرسموا ويصفوا الأشياء، والمواد هنا متوفرة لخدمة أهدافهم، ويمكن لهؤلاء الأطفال أن يوفروا التراكيب على صورة كتل، ويضيفوا إليها المزيد على مدى أيام عدة. وفي العودة إلى المشروعات يمكن أن يستمر للأطفال في الإبقاء على الأنشطة المعقدة على مدى مدد طويلة، وأن يدمجوا حالات الفهم ويعمقوها، وأن يطوروا المرونة والمثابرة التي ستخدمهم طلابًا وبالغين أكبر سنًا، ومن المهم أن توفر المدارس في المجتمعات ذات الخدمات البسيطة فرصًا تبدأ من رياض الأطفال بهدف تطوير صلات قوية مع المحتوى، ويستبعد أن ينظر الطلاب إلى التدريس والتعليم على أنهما غير مهمين فيتسربوا من المدرسة. Noguera 2007, p. 157. في هذه الغرف الصفية نجد أن الأنشطة تبني المجتمع، مثلًا؛ حين

ينشئ الأطفال المتاحف، ويزرعون الحدائق، ويكتبون المحاضرات، ويؤلفون قصة للصف، ويبحثون مع بعض بعضًا للوصول إلى رموز للكرسي المتحرك، ويناقشوا النزاعات؛ كل ذلك يسهم في بناء المجتمع الذي يعيشون فيه.

تقوي الأحاديث الهادفة والمشروعات التشاركية إحساس الأطفال بانتمائهم إلى المجموعة، ما يسهم في استقرارهم العاطفي واهتمامهم بالآخرين. في هذه الصفوف يطور الأطفال (العادات الحسنة) Charney 1997، وينمّون اهتمامهم بالآخرين واحترامهم لهم، فهذه الصفوف تخلق روح ثقافة المشاركة الديموقراطية، «فالعناية بالآخرين تُصقَل حين يعامل كل طفل باحترام، وتحدد قيمته بما يقدر عليه من مساهمات في حياة المجتمع» .Brealey, 1970, p.143

كما ينمي مجتمع الصف الانضباط الذاتيّ، وخلال مدة يصبح الأطفال قادرين على ممارسته، حيث يوفر التزامهم بالعمل واللعب والصحبة الأسباب للعيش وفقًا للتوقعات الاجتماعية التي تنظم حياة الغرفة الصفية، حين تسير الأمور بصورة غير صحيحة (مثل الانهيار الحتمي لكتل الأبنية أو أعمال التنظيف المكثفة) فإن أهداف الأطفال المشتركة تقدم لهم الحافز لاستعادة النظام، هنا نجد أن توجيه المدرس الحازم في ما يتعلق بالتوقعات أمر ضروري أيضًا لكي يتمكن الأطفال من التحكم بمشاعرهم.

وكما لوحظ آنفًا فإن أطفال الخامسة من العمر يمكن أن يحتاجوا إلى أن يوجهوا نحو السلوك الاجتماعي المقبول Cohen, 1972 – 1988. P. 66، وسيفيد الأطفال من هذه المساعدة في اكتساب البصيرة اللازمة للنفاذ إلى دوافع الآخرين، وكذلك في تعزيز مهاراتهم الاجتماعية، ففي صف ايرون نايمارك Aaron Neimark يطّلع الأطفال على الأعمال الروتينية التي تنظم حلهم للنزاعات، وهذه الأعمال الروتينية تقدم لهم ملكية الحل (انظر الفصل الثامن)، وتعدل ايرن هايد Erin Hyde الأعمال الروتينية الصفية بناءً على إدارة التحديات التي أوجدتها المجموعة والتي تسبب بها كل طفل (انظر الفصل الثاني)، ولا يستطيع أي مدرس الحفاظ على النظام بالجوائز والتهديدات والعقوبات.

يمكن للمشكلات السلوكية أن تستمر بالرغم من المناهج المشوقة وجهود المعلمين لخلق بيئة صفية تتسم بالعناية، بيد أن جهود المدرسين ستثمر على المدى البعيد عند ابتعادهم عن الإستراتيجيات العقابية (التي لا تسبب الخجل للأطفال)، واستخدامهم إستراتيجيات إيجابية، وبحثهم عن مجالات يمكن أن ينجح الأطفال فيها، وسعيهم إلى هدف مشترك مع العائلات، والتركيز على خلق جو يشعر الأطفال من خلاله بالأمان والقدرة على الإنتاج.

يحدث النمو الاجتماعي والعاطفي للأطفال في سياق كل شيء يجري في غرفة الصف، وهذا ما تم تسليط الضوء عليه في صف دانا روث، الذي تعمل فيه على تقوية التعرض العاطفي للأطفال وتفكيرهم حين ينعمون النظر في تجنب أحد زملائهم المدرسة ويخادع في ذلك، (انظر الفصل الرابع). ولأن الأحداث التي تجري في غرفة الصف تنقل قيمًا أخلاقية تُعدّ الحياة الصفية بذلك -كما رآها ديوي مشروعًا أخلاقيًّا.

العواقب التعليمية للفقر

«من بين الأطفال الأمريكيين جميعهم هناك 44% يعيشون في عائلات ذات دخل منخفض، وهناك تقريبًا واحد من بين كل خمسة، أي 22%، يعيشون في عائلات فقيرة».

Y. Jiang, M. Econo& Skinner, 2015

أدرك النشطاء الاجتماعيون منذ مدة طويلة النتائج التعليمية غير الجيدة على السكان ذوي الدخل المنخفض Kozol, 1991، إن المعطيات المتراكمة التي قدمتها المبادرات الفيدرالية الأخيرة جعلت من التناقضات بين المجموعات السكانية أكثر وضوحًا وأكثر أهمية من الناحية السياسية، ويعتقد محررو هذا الكتاب أن التحسن الحقيقي والدائم في حياة أطفال المدارس يتطلب تغيرًا في المدرسة، وإصلاحات تعالج بصورة مباشرة المظالم الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، ويبدو أن الإرادة السياسية لعلاج هذه المظالم مفقودة، وإذا وضعنا المسؤولية على المعلِّمين؛ فهل يُعفى المجتمع من مسؤوليته عن عدم توفير الظروف الاجتماعية التي تزدهر فيها العائلات والأطفال، وكذلك عن إيجاد بيئات تعليمية ذات مصادر جيدة؟.

إن الكثير من الغرف الصفية في الفصول اللاحقة تقع في المجتمعات ذات الخدمات البسيطة، وقبل تفحص الآثار الضارة للفقر، فإن من الضروري أن نشدد على نقاط القوة الكبيرة التي يدخلها الناس إلى حالات الظروف الصعبة، فإننا نلاحظ أن هناك القليل القليل من الدلائل على استحواذ الأمراض على أعداد كبيرة من أطفال العائلات متدنية الدخل وعائلات الأقليات، Bowmann, 1999, p. 288، كما يمتلك الأطفال في المجتمعات الفقيرة كفاءات مهمة، مثل إحساسهم بالاستقلالية والمسؤولية والمرونة، والقدرة على القيادة والتقمص العاطفي للآخرين، وقدرات عملية قد يفتقر إليها الكثير من الأطفال المحظيين، وهذه ميزات غير معروفة وغير مقدرة في الغرف الصفية Larcan, 2011. تعكس الفجوة في الإنجازات -إلى درجة ما- فجوةً بين ما يعرفه طلاب العائلات المتدنية الدخل وما يستطيعون فعله، أي بين ما تعلموه في العائلة والمجتمع والمعرفة والمهارات الأكاديمية المحددة والمهارات التي تقدرها المدارس، Bowmann & Ray 2012, p. 85. ويمكن أن يواجه الأطفال تحديات مهمة نتيجة فقد العائلات، ولون البشرة، والعرق، واللغة، ومكانة المهاجرين، والمستوى التعليمي، كما تواجه الكثير من العائلات عبئًا مضاعفًا من الآثار المباشرة للعنصرية، والوضع الاقتصادي والاجتماعي، وكذلك زيادة حالات العجز في الأنظمة المدرسية المتدهورة منذ زمن بعيد.

يمكن أن تكون المدارس في المجتمعات الفقيرة على معظم قياسات الجودة.... والتمويل مفتقرة إلى الكفاية بصورة محزنة.Noguera&Akom, 2000 ويمكن أن تضع الحواجز في طريق نجاح الطلاب الأكاديمي. وقد يدرك المعلمون غير المرتاحين حالات العجز التي تعميهم عن نقاط القوة عند الأطفال، ومن ثم فإن التوقعات المنخفضة للمعلِّمين تؤثر في الأداء المدرسي للأطفال Sleeter, 2005، كما تؤثر المشكلات الأخرى (مثل السكن السيئ، والتغذية السيئة، وقلة الوظائف، والجريمة، وسجن أفراد العائلة) في قدرة الأطفال على الإبداع داخل البيئات التعليمية وخارجها. عند دخول الأطفال للمدرسة نجد أن هناك تناقضات مهمة بين الطلاب القادمين من عائلات ذات دخل متوسط أو من عائلات ذات دخل منخفض، «فبعض الطلاب يصلون إلى المدرسة جاهزين للقراءة والحساب والمشاركة في أنشطة بنيوية، في حين أن الطلاب الآخرين يناضلون كي يحددوا الأحرف والأعداد أو اتباع التعليمات البسيطة». Grindal et al, 2012, p.13.

إن الأطفال عند النقطة المنخفضة من مقياس المكانة الاقتصادية والاجتماعية يسمعون كلمات أقل من الأطفال عند النقطة العليا، وهذا يمثل تناقضًا يتطابق مع المعدل التفاضلي لنمو المفردات Hart & Risky, 1995، ولهذه الفروقات تأثير عميق على عمل المدرسة؛ لأن التوقعات المدرسية تنقل عن طريق اللغة، كما أن ظروف العائلة تؤثر في قدرة الأطفال على الانخراط بصورة كاملة في الأنشطة المدرسية، ومرونتهم في تحقيق إنجازات أكاديمية، وقدرتهم على العمل بصورة جيدة مع الآخرين.

لقد أدرج الأطفال ذوو المعدل المنخفض في مقياس المكانة الاقتصادية والاجتماعية ميادين النمو هذه، والصعوبات العاطفية تتفاقم نتيجة الفجوات اللغوية، فحين يحضر الأطفال الذين يفتقرون إلى المقدرات الضرورية لتحقيق النجاح في مدارس فقيرة المصادر؛ فإن النتائج المترتبة على ذلك مدمرة، وهنا من المتوقع ألا ينجح الطلاب كطلاب ويبقوا في المدرسة ويتخرجوا، بل تعرّفهم المدارس والمجتمع بأنهم فاشلون، وما يدعو إلى الحزن أنهم يرون أنفسهم فاشلين.

يميل الآباء وصناع السياسة إلى تفضيل الطرائق الوعظية، التي تركز على نطاق ضيق من المهارات الأكاديمية، في إطار سعيهم لتحسين المدارس في المناطق منخفضة الدخل، وإغلاق فجوة الإنجاز Lareau, 2011, p. 410. لقد أشارت الدراسات إلى أن المدارس والصفوف ذات النسب العالية من أطفال العائلات متدنية الدخل وأطفال الملونين تقدم تعليمًا يتسم بالطابع الوعظي، أكثر من المدارس التي تضم بصورة رئيسة أطفال الطبقة الوسطى والأطفال البيض Early et al, Zolo & Stipek, 2004.

يستمر فرض التعليم المتمركز حول المدرس بالرغم من وجود الدلائل أنه «حين لا تكون التجارب الصفية متناغمة مع احتياجات التطور عند الأطفال والخصائص الفردية فإنها تقوض تعلم الأطفال بدلًا من أن تدعمه» Berk, 2006, p. 22.

يرفض المدرسون في هذا الكتاب هذه المنهجية، إنهم يستطيعون الدخول في علاقة جديدة مع تعلم طفل لم يكشف عن اهتماماته في المدة السابقة، عن طريق بصيرتهم في رؤية أفعال الأطفال، Will, 2005, p. 125 إن في وسعهم أن يساعدوا الأطفال في رؤية أنفسهم

كمتعلمين، إذ لا توجد هناك موضوعات خارج الحدود المسموح بها، كما أن المدرسين ينتبهون انتباهًا شديدًا للتعليقات والأفعال التي يمكن أن تكشف اهتمامات الأطفال الحقيقية وحب الفضول لديهم بشأن عالمهم، حين يوفر المدرسون مكانًا ومنبرًا آمنًا للأطفال ليفكروا ويتكلموا عن اهتماماتهم الحقيقية وواقعية عوالمهم؛ فإن الأطفال يشعرون بإحساس الانتماء.

يدرك المدرسون أيضًا أهمية كسب ثقة العائلات، فهم ينظمون حفلات ترحيب صفية للعائلات، ويدعونهم إلى أن يكونوا جزءًا من الحياة الصفية، فتسهم العائلات بالقصص ومعرفة الموضوعات التي يدرسها الأطفال، كما تشارك في بعض الأنشطة مع الصفوف. ينقل المدرسون ما يتعلمه الأطفال وكيفية تعلمه، ويوضحون عملية التعلم عن طريق العروض والرسائل والمعارض الصغيرة والمحاضرات والاحتفالات وأفلام الفيديو، وحين تلعب العائلات دورًا ما فإن المدارس تصبح مرتبطة بالجزء الآخر من حياة الأطفال، ويصبح الأطفال أكثر حضورًا في الغرفة الصفية.

يعمل المدرسون في غرفهم الصفية ومجتمعاتهم المدرسية في هذا الكتاب على تخفيف آثار الفقر بقدر ما يستطيعون، ويتصرف المدرسون بناءً على قناعتهم بأن الأطفال جميعهم -سواءً كانوا أغنياء أو فقراء- يستحقون أن ينظر إليهم على أساس شخصياتهم وما يقدمونه إلى التجربة التعليمية.

المساءلة والمعايير

«ترسي المعايير الحكومية الأساسية المشتركة (CCSS) خطوطًا إرشادية واضحة ومتسقة لما يجب على كل طالب معرفته، وما يمكن أن يكون قادرًا على فعله في الرياضيات وفنون اللغة الإنكليزية من دار الحضانة حتى الصف الثاني عشر».

مركز رابطة الحكام الوطنيين لأفضل الممارسات ومجلس مسؤولي المدارس الحكومية الرئيس «ما الذي يجب على الآباء معرفته» National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers, "What Parents Should Know," 2015

إن أهداف التوجه إلى المساءلة والمعايير أهداف جديرة بالثناء، فهي ترمي إلى تخفيف المظالم التعليمية، وتحسين التعلم للطلاب جميعهم. نركز هنا بصورة خاصة على

المعايير الحكومية الأساسية المشتركة والتي يؤكد الكثير منها على أهداف تعليمية عريضة، وتجسد الغرف الصفية الغنية التي تركز على الطالب غالبية هذه الأهداف، فمثلًا؛ تناقش كل من مارلين مارتينيز Marilyn Martinez ايفون سميث Yvonne Smith مراجعة المعلمين في مدرستيهما المعايير الحكومية الأساسية المشتركة. لقد رأت كل من مارلين ايفون أن المنهاج القائم على المكعبات والظاهر والبنية ودراسة الحيوانات وإجراء المسوح يتطابق مع الأهداف العديدة للمعايير الحكومية الأساسية المشتركة، فالرياضيات ومعرفة القراءة والكتابة كانت تأتي من أنشطة طبيعية متناسقة. لقد طبقت معايير فنون اللغة الإنكليزية في صف ربيكا بيردت Rebecca Burdett (الفصل الخامس) حين يتذكر الأطفال تفاصيل نص عن حياة قبيلة الليناپي الهندية وكذلك في صف هولي فريمان Hollee Freeman التي تصف في (الفصل التاسع) الأطفال الذين يفهمون عدد الطلاب الحاضرين حين يعرفون عدد الطلاب الغائبين.

بيد أن المعايير الحكومية الأساسية المشتركة تستحق قراءة نقدية من وجهة نظر تقدمية، ففي حين لم تحدد المبادرة الخاصة بهذه المعايير كيفية تعلمها فإن الضغط الممارس لتلبيتها قد نتج عنه فرض مناهج صارمة ومعيارية وتقويمات سنوية على المستوى الحكومي والمحلي؛ فمديرو المقاطعات الذين يراقبون تنفيذ تطبيق هذه المعايير يكون لديهم -غالبًا- النزر اليسير من الخلفية التعليمية عن الطفولة المبكرة، وأحيانًا لا يمتلكونها ألبتة (كما سنرى في الفصلين: السابع والعاشر)، ونتيجة لذلك تُهمل الاحتياجات الصفية الحقيقية، وتوضع القرارات حول طريقة تدريس المادة وزمانه بعيدًا عن جلوس الأطفال والصغار فعليًّا يومًا في المدرسة ويومًا خارجها Perrone, 1999, p. 3، إضافة إلى ذلك يُختبر الأطفال بناءً على إيفائهم بمعايير مستوى الصف من عدمه، وينطوي الفشل في تلبية ذلك على أمر كبير بالنسبة إلى الأطفال والمعلمين والمدارس والمقاطعات.

إن الضغط الممارس على الأطفال والمعلمين ضغط جاد على نحو خاص؛ لأن المعايير الحكومية الأساسية المشتركة تضع معايير بوصفها نقاط علام لكل مرحلة صفية بدلًا من أن تكون مصادر أمنيات، إن إدراج المعايير بوصفها نقاط علّام لنهاية كل مرحلة دراسية يتجاهل حقيقة النمو غير المتسق للأطفال، ويرى المربي بيفرلي فولك Beverly Foll, 2014

بـأن أهـداف الإنجـاز يجب أن توضع فـي إطار المدة الزمنية للنمو بدلًا مـن وضعها في إطار توقعـات عمريـة صارمـة عـن المرحلـة الدراسـية. وبكلمـات أخـرى يجـب تنظيـم المعاييـر والأهداف بطريقة متداخلة ومتشـابكة للأعمار من أربعة إلى سـتة، ومن خمسـة إلى سـبعة، وهكـذا دواليـك. إن وضع المعايير بهذه الطريقة يعطي صغار الأطفال (أي أولئك المولودون فـي الربـع الأخير من السـنة) مزيدًا مـن الوقت لتحقيق هـذه المعايير. تعكس معايير ELA التوقـع بتمكـن الأطفـال مـن القـراءة فـي نهايـة مرحلـة دار الحضانـة، وهـذا التوقع سـابق لأوانـه بالنسـبة إلـى الكثيـر مـن أطفـال الحضانـة، ويتمخض عـن ضغـط ينتج عنـه التوتر Almon, 2013, Carlsson – Paige et al, 2015 وينطبـق هـذا الأمـر أيضًـا علـى بعض معايير الرياضيـات، فمثـلًا؛ يصعـب تحقيـق المعيـار الموضح فـي (الفصل التاسـع) حـول تفكيك الأعداد من 11 إلى 19 بالنسـبة إلى بعض أطفال دور الحضانة، ولكن تحقيقه سـهل بالنسـبة إلى الأطفال ممن هم في الصف الأول.

بمعنى أدق، تنطوي المعايير الحكومية الأساسـية المشـتركة على خلل كبير، فالوصول إلـى أهـداف المرحلـة الدراسـية الواحـدة يكون عـن طريق رسـم خارطة مرجعيـة لتوقعات التخـرج من المدرسـة الثانوية، ويحرف التركيـز على الأهداف النهائيـة انتباه الأطفال عما يعرفونه حاليًّا وما يفهمونه وما يسـتطيعون فعله؛ فهذه المعايير تؤكد الأهداف النهائية على حساب المقدرات الحالية وهي تضحي بالتعلم الحالي لتحقق تعلمًا مستقبليًّا.

يحدد جون ديوي: «إن الطفل يجب أن يستمد من تجربته الحالية كل ما فيها ليستخدمها فـي الوقـت الذي يمتلكها». ويمضي ديوي قائلًا: «حين تُهيّأ النهاية الضابطة للخطة التعليمية فـإن احتمـالات الحاضـر يضحّـى بها لحسـاب مسـتقبل افتراضي». لقـد أصبحـت المعايير الحكومية الأساسية المشتركة النهاية الضابطة للتعلم، وهذا ما استبعد أن تصمم التجارب الصفية بطريقة ما بحيث تشمل الاحتمالات والإمكانات.

إن المعايير الحكومية الأساسية المشتركة وغيرها من الإجراءات التي تمليها المساءلة تجبر المعلمين على الاختيار بين التميز في التعلم (الذي يقاس بطريقة هزلية لا مفر منها عـن طريـق الاختبـارات المعيارية) وما بيـن المنهجيات القائمة على المعالجة (التي تسـمح للأطفـال أن يبحثـوا عـن المعانـي)، وهكذا فإنه حتى حيـن يكون للمعلِّمين بعض الخيار في

الطرائق التعليمية فإنهم -على الأرجح- سيستجيبون لضغط الاختبار، ويستثمرون المواد التي تبعد دور المدرس والتي تستثني الموضوعات الغنية الضامنة لوجود وجهات نظر عديدة والكثير من مستويات المشاركة Weber, 1991, p. 11. ونظرًا لأن المعلمين -غالبًا- يجرؤون أكثر وأكثر على تبرير كل ناحية من تدريسهم وضبطها فسيفضلون الأجوبة المقرّة سابقًا على تفحص الأطفال المستمر والبريء للأدلة الملاحظة. (PP. 11, 12).

يشير المربي الناقد فيتو بيروني Vito Perrone, 1999 إلى أنه في المواقف النشطة التي تُحترم فيها عواطف الأطفال وأهدافهم «تطوَّر معايير جديدة وأكثر تعقيدًا طول الوقت». (p. 9).

توحي تعليقات بيروني بأن معيارًا قيمًا حذف من المعايير الحكومية الأساسية المشتركة، وهو أن عمل الأطفال يجب أن يعني الكثير لهم وللآخرين، وأن يكون المعلمون مسؤولين عن هذه المعايير وأمام الأطفال وعائلاتهم والمجتمع.

يكمن عمل الأطفال في الفصول اللاحقة في رغبتهم القوية لاكتشاف الأشياء، وربط المعرفة الجديدة بالقديمة، ونقل ما يعرفونه، والمدرسون هم من يُمكّن هؤلاء الأطفال من ذلك. إن المعلمين هم من يوجدون الزمان والمكان لحدوث ذلك، وهم من يراقبون ويصغون حين يخترع الأطفال طرقًا، وهم من يتفحصون أعمال الأطفال ويتخذون قرارات بشأن خطواتهم الآتية.