الـــدلـــيـــل الـمـهـنـي

الأسس النظرية، الإجراءات والممارسة العملية

لمهنة الإرشاد التربوي

في دور الحضانة النهارية في إسرائيل

استخدم في هذا الكتيب أسلوب المخاطبة بصيغة
المؤنث، وذلك لأنّ الغالبية العظمى من العاملين
في مجال الطفولة المبكرة هُنّ من النساء، إلا أن
مضمونه موجّه للرجال والنساء على حدٍ سواء.

الدليل المهني

الأسس النظرية، الإجراءات والتطبيقات العملية
لمهنة الإرشاد التربوي
في الحضانات النهارية في إسرائيل

إعداد، وكتابة وتحرير

ميخال كرمل | مستشارة أولى

سيفي منغشا | جوينت أشاليم

الكتابة

نيطع كسير إرليخ

روفيت روزنفيلد-كرافت

مراجعة وتعليق وكتابة

أورنا باز | مديرة قسم التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وزارة التربية والتعليم

دينا غيلبي

الدكتورة دينا كوهين

"شكر خاص للدكتورة حنا تسور وجميع الشركاء في برنامج "الأطر أولا الذين كانوا مصدرًا وإلهامًا في إعداد هذا الدليل.

لتحرير اللغوي | السيدة إلي شيفع ماي

التصميم الغرافي | www.vikistudio.com

النسخة العربية

المرافقة والإشراف

شيرين بشناق - المفتشة المسؤولة عن رياض الاطفال من 0-6 سنوات.
قسم الطفولة المبكرة في المجتمع العربي

ريتا فرو- نصر الدين- مديرة برامج الطفولة المبكرة ومديرة شراكات - جوينت أشاليم.

الترجمة والتنقيح د. طارق أبو رجب

تمت ترجمة وملائمة المواد للعربية بمشاركة وزارة التربية والتعليم، قسم الطفولة المبكرة وجوينت أشاليم הג'וינט

تم تطوير هذا الدليل بمشاركة وزارة التربية والتعليم، جوينت أشاليم، ومؤسسة يد هنديف

فهرس المحتويات

كلمة تمهيدية 6

مقدمة 8

أ

لماذا الإرشاد التربوي؟ الأساس المنطقي لأهمية الإرشاد التربوي في الحضانات للأطفال من الولادة - ثلاث سنوات 11

ب

نموذج الإرشاد التربوي أثناء العمل 19

ج

البنية التحتية اللازمة لتنفيذ الإرشاد التربوي في الحضانة..... 29

د

الإرشاد التربوي التطبيقي 35

1 | من يتم إرشاده؟..... 36

2 | الإرشاد الفردي أم الجماعي؟..... 38

3 | مواضيع الإرشاد..... 39

4 | إطار الإرشاد (setting)..... 44

5 | التخطيط، التوثيق، والمتابعة للإرشاد..... 46

هـ

حدود الإرشاد التربوي – ماذا يشمل الإرشاد؟..... 53

1 | الحد الفاصل بين الإرشاد التربوي والعلاج..... 55

2 | الحد الفاصل بين الإرشاد التربوي والرقابة..... 57

3 | الحد الفاصل بين الإرشاد التربوي والإدارة..... 61

و

كيف نبدأ؟ عملية التعارف ورسم خريطة لوضع الحضانة

1 | التعرف على طاقم الحضانة 65

2 | تقييم المناخ التنظيمي 67

3 | المشاهدة داخل الصفوف واستخدام أدوات التقييم 69

4 | جمع المعلومات من مصادر إضافية والتواصل مع جهات نظامية في المجتمع 72

5 | بناء اتفاقية التدريب

5 | تحديد الأهداف، وبناء خطة التدريب، وتوزيع الموارد التدريبية 77

ز

واجهات العمل والتعاون المشترك 81

ح

تدريب على التدريب (الإشراف المهني) – مرافقة وتوجيه مهني للمدربات

أدوات العمل 87

صندوق الادوات 93

أداة عمل 1 | نموذج لبنية لقاء تدريب وفق النموذج التكاملي للتدريب في مرحلة الطفولة المبكرة. 94

أداة عمل 2 | مخزن أسئلة للتفكير التأملي 95

أداة عمل 3 | إرشادات للمرشدة لتخطيط لقاء تدريب 96

أداة عمل 4 | اقتراح لتخطيط يوم تدريب نموذجي في حضانة مكوّنة من ثلاثة صفوف 97

أداة عمل 5 | نقاط مرجعية تأملية للتوثيق الذاتي للمدرّبة في نهاية يوم التدريب 99

أداة عمل 6 | تقييم مرحلي/ تقييم ختامي 100

أداة عمل 7 | اقتراح لتخطيط يوم تدريب خلال فترة رسم التشخيص 107

أداة عمل 8 | أسئلة موجهة للتعرّف على مديرة الحضانة 108

أداة عمل 9 | أسئلة موجهة للتعرّف على المربية-معلمة 112

أداة عمل 10 | مصادر للتوسع في موضوع المشاهدة في مرحلة الطفولة المبكرة 116

أداة عمل 11 | تقرير تدريب في الحضانة 117

أداة عمل 12 | تقرير ختامي للتشخيص وتحديد أهداف التدريب 118

أداة عمل 13 | مبادئ تربوية لتوجيه النشاط التعليمي-العلاجي في الأطر المخصصة للطفولة المبكرة 122

المصادر والمراجع 127

كلمة افتتاحية

المرشدة التربوية العزيزة،

تولي وزارة التربية والتعليم، وقسم التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، أهمية بالغة لدور المرشدة التربوية في الحضانة. إن الإرشاد التربوي يشكّل القلب النابض في مسيرة تطوير مجتمع الحضانة نحو الجودة والتميّز.

تتمثل مهمة المرشدة التربوية في قيادة الطواقم التعليمية نحو البحث والفهم العميق لعمليات التعلم والرعاية المقدمة للأطفال الصغار، وذلك من خلال دعم اتخاذ قرارات مهنية واعية ومدروسة. تتحمل المرشدة مسؤولية تمكين الطواقم، وتطوير مهاراتهم، وبلورة لغة مهنية مشتركة بين جميع العاملين في الحضانة. كما تسهم بشكل مباشر في تعزيز وتطوير رأس المال البشري في منظومة التعليم، وفي تحسين جودة الحياة والرفاه النفسي (Well-Being) لجميع أفراد مجتمع الحضانة.

وقد أثبتت الأبحاث أن وجود إرشاد تربوي ثابت ومُستدام داخل الحضانة، يوفر مرافقة ودعماً مهنياً للطواقم التعليمية، مما يمكّنهم من تقديم رعاية ذات جودة عالية للأطفال، وهي رعاية لها تأثير حاسم على نموهم، لا سيما في الألف يوم الأولى من حياتهم.

ومن بين جميع الأدوار المرتبطة بالحضانة، فإن دورك كمرشدة تربوية يُعد من أكثر الأدوار أهمية وتأثيراً، وقد حظي هذا الدور باعتراف قانوني حين تم تثبيته في "قانون الرقابة على دور الحضانة النهارية" (2018).

تمت صياغة هذا الدليل بعد تفكير مشترك مع خبراء في مجال الطفولة المبكرة، وضمن عملية متواصلة، نابعة من رؤية الإرشاد كمهنة احترافية قائمة بذاتها. مهنة تتطلب التعمّق في اكتساب المعرفة والمهارات وأساليب العمل، وممارستها من خلال الحوار والتفكير التأملي، بالاعتماد على علاقات عمل مشتركة، ومرافقة مهنية، ورؤية متكاملة لاحتياجات الحضانة ومجتمعها والطواقم التربوية العاملة فيها.

من خلال هذا الدليل، سوف تتمكنين من ترسيخ لغة مهنية مشتركة لكل العاملين في مجال الطفولة المبكرة، وتكتسبين أدوات تمكّنك من أداء دورك الإرشادي على أفضل وجه، كما ستتعرّفين على حدود هذا الدور، وواجهاته المهنية، والأخلاقيات التي تلزمه.

أرى في التعاون بين المرشدة التربوية والمفتشة المسؤولة عن الحضانة حجرَ أساسٍ في عملية الإرشاد. هذا التعاون من شأنه أن يعزز القدرة على ترسيخ المعايير التربوية المعتمدة، وأن يوفّر إشرافاً فعالاً إلى جانب مرافقة تربوية معمّقة.

أن تكوني مرشدة تربوية، فذلك يعني رسالة ذات قيمة عليا، ودورًا يتطلّب التعلم المستمر، واكتساب المهارات والقدرات المهنية.

كتب الشاعر ناتان زاخ في إحدى قصائده: "جميعنا بحاجة إلى تعاطف، جميعنا بحاجة إلى لمسة... جميعنا نرغب في الحب... في الفرح لكي نشعر بالخير، ونستمد القوة...". وأنتِ، بصفتك مرشدة تربوية، أنتِ من تمنحين هذا العزم للطواقم التربوية – المقدرة للعمل يومًا بعد يوم في مهنة صعبة، القوة للمبادرة والقيام بالفعل، القدرة على تجاوز الصعوبات خارج الحضانة وتركها خلف الأبواب، الطاقة للابتسام، للغناء، للرقص، للقراءة، للعب، لإطعام الأطفال، ولتهيئتهم للنوم، وغيرها من المهام الكثيرة التي يحملها هذا الدور بين طياته.

كوني في دورك مفعمة بالرحمة، داعمة، تغدقين المحبة، تنظرين بعين الخير، تعززين وتنهضين. تذكّري أنك تملكين القدرة على البناء أو الهدم، على التمكين أو التقييد. مارسي عملك بروح الاحترام، وبمسؤولية ومهنية عالية. كوني قدوة ومثالاً يُحتذى به للطواقم التربوية، للأطفال وللأهالي.

آمل أن تجدي في هذا الدليل مرساةً تعينك في عملك التربوي ذي الأهمية الكبرى، وأن يساعدك في مسيرتك المهنية والشخصية، وكذلك في مسيرة الطاقم التعليمي في الحضانة.

مباركة جهودك،

مع خالص التحية،

أورنا پاز

مديرة قسم الطفولة المبكرة – وزارة التربية والتعليم

مقدمة

تم تحديد مهنة "الإرشاد التربوي أثناء العمل" في دور الحضانة كوظيفة أساسية ودائمة، وذلك من قبل ممثلي الوزارات الحكومية ذات الصلة، والأوساط الأكاديمية والمهنية الميدانية، منذ عام 2009، ونُشرت في وثيقة "المعايير لتشغيل دور الحضانة للأطفال الرضّع".

وقد تم اعتماد نموذج "الإرشاد التربوي التأملي أثناء الخدمة" (In-Service Reflective Training) من قبل وزارة الاقتصاد باعتباره النّموذج الأنسب لتلبية احتياجات التنمية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ومواءمة خصائص طواقم العمل في دور الحضانة وظروف عملهم.

وبالتوازي، بادرت الوزارة إلى إعداد كتاب مهني مخصص للموجهات التربويات في دور الحضانة بعنوان "رحلة الإرشاد" (تسور، 2014)، والذي يرافق برامج إعداد وتدريب المرشدات في إسرائيل، ويعكس المبادئ وطبيعة الإرشاد المتبعة محليًا وعالميًا.

ومنذ أواخر التسعينات، فُرض على جميع دور الحضانة تشغيل مرشدة تربوية تستوفي شروطًا صارمة من حيث التأهيل المهني، كشرط للحصول على الاعتراف الرسمي (رمز الحضانة)، وهو ما يزال ساريًا اليوم في لوائح قانون الرقابة على دور الحضانة للأطفال لعام 2018.

وتشير الخبرة والأبحاث، سواء على المستوى المحلي أو الدولي، إلى أن عنصر الإرشاد التربوي في دور الحضانة يُعدّ محوريًا في رفع جودة الخدمات التربوية، وفي دعم النمو الأمثل للأطفال. وتؤكد الدراسات على أهمية تبني نموذج إرشادي قائم على العلاقات المهنية، يعزز أبعاد الجودة من خلال العمل الميداني، ويعتمد على الحوار التأملي، ويشمل مرافقة مهنية وتطويرًا مستمرًا (Supervision) لطواقم الإرشاد كذلك.

ومنذ انتقال مسؤولية دور الحضانة عام 2022 إلى وزارة التربية والتعليم، تبنّت الوزارة بدورها الإرشاد كمكوّن أساسي في تطوير الجودة في الحضانة، ورأت في استمرار اعتماد هذا النموذج أمرًا بالغ الأهمية. كما اعتبرت توصيات الأبحاث في إطار برنامج "الأطر أولًا" معيارًا مثاليًا لتقديم إرشاد نوعي في دور الحضانة، من خلال توفير إشراف مهني مرافق للمرشدات وتعزيز التكامل بين الإشراف والإرشاد باعتبارهما عناصر حاسمة في تطوير جودة الحضانة.

تُعدّ المرشدات التربويات الركيزة المهنية الأساسية في دور الحضانة، وتشمل مهامهن عمليات مرافقة ودعم مهني متميّز لطواقم العمل، بهدف التعرف على القدرات المهنية وتعزيزها، مع التركيز على العلاقات داخل الحضانة، وتعزيز مكوّنات جودة التعليم والرعاية المثالية، بما يتماشى مع لوائح قانون الرقابة على دور الحضانة للأطفال لعام 2021. ويتضمن الإرشاد التربوي إجراء مشاهدات داخل الحضانة وتنظيم جلسات إرشادية فردية أو جماعية مع الطاقم من أجل تطويره.

هذا الدليل مخصص للمرشدات التربويات المتخصصات في التعليم والرعاية للفئة العمرية من الولادة حتى سن الثالثة، مِمّن يعملن فعليًا في دور الحضانة.

ويُعدّ هذا الدليل التطبيقي مرجعًا لإجراءات الوزارة الملزمة وفقًا لقانون الرقابة على دور الحضانة للأطفال لعام 2018 ولوائحه، ويوضح المنطق المهني، والمبادئ، والقيم المهنية، والممارسات العملية في عملية الإرشاد. كما يتضمّنُ رُزمة أدوات تطبيقية لإرشاد مثالي يعزز أداء الحضانة.

وقد أُعدّ هذا الدليل للمرشدات التربويات اللواتي يمتلكن قاعدة معرفية، ومهارات، وخبرة ضرورية للعمل في دور الحضانة للفئة العمرية من الولادة حتى سن الثالثة، وذلك في الجوانب التالية:

- **معرفة حديثة وشاملة في مجال النمو والتطور**- من الولادة- 3.
- **مجال التربية والرّعاية**- تخطيط وتنفيذ برامج تعليمية ورعاية تتلاءم مع مراحل النمو.
- **مهنة الإرشاد**: امتلاك المعرفة والخبرة في الإرشاد الفردي والجماعي، وفي الإرشاد التربوي أثناء العمل داخل الحضانة.

يتضمّن هذا الدليل أيضًا معجمًا للمفاهيم والمصطلحات الذي يُساهم، جنبًا إلى جنب مع ملف الإجراءات الرسمية للوزارة، في بناء لغة مهنية مشتركة وموحدة بين جميع المرشدات التربويات وسائر الجهات المهنية ذات العلاقة، مع التركيز على التنسيق المهني الدائم مع مشرفات وزارة التربية والتعليم لتعزيز جودة أداء الحضانة.

مرشداتنا العزيزات، لقد كُتب هذا الدليل ليكون أداة عمل فعّالة تساعدكن على تنفيذ مهامكن المركبة والهامة، في دعم طواقم التعليم والرعاية، والنهوض بجودة الحضانات في إسرائيل.

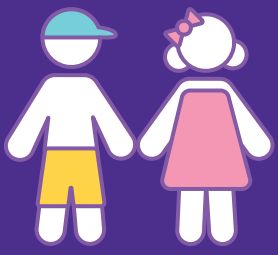
"من يهتم بالأيام يزرع قمحًا، من يهتم بالسنين يزرع أشجارًا، ومن يهتم بالأجيال يُربي إنسانًا."
(يانوش كورشاك)

نيطع كسير إرليخ، روفيت روزنفيلد-كرافط، ساقي منغاشا، ميخال كرمل

أ

لماذا الإرشاد التربوي؟

الأساس المنطقي لأهمية الإرشاد التربوي في الحضانات للأجيال من سن الولادة - الثالثة



تستدعي التّطوُّرات الجديدة في مجال التربية-الرعاية في الأطر المخصصة لمرحلة الطفولة المبكرة وخصائص العمل التربوي-العلاجي مع الرضع والأطفال وجود آلية للتطوير المهني الدائم. تشمل هذه الآلية إرشادًا دائمًا، مرافقًا وداعمًا، بالإضافة إلى دورات تدريبية منتظمة لتوفير تربية-رعاية تتلاءم مع احتياجات الرضع والأطفال الصغار.

يهدف الإرشاد التربوي في الحضانة إلى تعزيز التطور المهني للطاقم التربوي-العلاجي، وبالتالي تعزيز جودة التربية-الرعاية في الحضانة. يدعم الإرشاد التربوي الدائم بناء المهارات والقدرات والممارسات المطلوبة لتطبيق المعرفة المكتسبة في التدريب والدورات. تقوم المرشدة بدعم الطاقم التربوي-العلاجي بشكل دائم ومتواصل، سواء في روتين العمل اليومي أو في التعامل مع المعضلات والصعوبات التي تنشأ خلال العمل في الحضانة.

وقد وُجد أن وجود برامج إرشاد تهدف إلى تعزيز التطور المهني للطاقم التربوي-العلاجي في الحضانة، له تأثير إيجابي على المكونات الإجرائية التي تحدث في الأطر المخصصة للطفولة المبكرة (OECD، 2020). لقد تم بحث أهمية الإرشاد المهني أثناء العمل (In-service training) في الأطر المخصصة للطفولة المبكرة بشكل موسع، وتم التعرف عليه كعامل مهم وأساسي يؤثر في جودة التربية-الرعاية المقدمة للرضع والأطفال الصغار (عدي يافه، 2022). وقد أظهرت أبحاث متعددة أن الإرشاد الانعكاسي المستمر، الذي يُنفّذ بتواتر عالٍ ويُقدّم بواسطة مرشدين مهنيين، يُحسّن جودة التفاعل مع الأطفال (Howes، James، Ritchi، 2003). وتشير الأبحاث إلى أن برامج الإرشاد التي تشمل إرشادًا فرديًا للمهنيين لها أفضلية على البرامج الأخرى. وفي عدة مراجعات بحثية في هذا الموضوع، وُجد أن الإرشاد داخل الحضانة يؤثر إيجابيًا على جودة الحضانة، وعلى تحصيل الأطفال، خاصة في مجال اللغة (الذي تم تحديده في العديد من الأبحاث كعامل له التأثير الأكبر على الحراك الاجتماعي)، وعلى القدرات الاجتماعية للأطفال (Ergert، 2015). يوصي تقرير منظمة OECD بأنه بالإضافة إلى التدريب المهني المنظم لفرق المربيات-المعالجات في الحضانات، يجب تنظيم التطوير المهني بشكل تُخَصّص له ساعات خلال العمل في الحضانة (TALIS، 2019).

وفقًا لدراسات التحليل التلوي (Meta-analysis) (Egert et al.، 2018، 2020)، يُوصى بأن يكون نطاق التطوير المهني بين 45 - 60 ساعة لكل صف، على الأقل خلال ستة إلى ثمانية أشهر في السنة، وأن يشمل أيّامًا دراسية، ودورات لتعلم المحتوى، ودعمًا شخصيًا (إرشادًا فرديًا). والتوصية هي أن يكون عنصر الإرشاد مكونًا جوهريًا في برنامج التطوير المهني حيث يُعتبر العنصر التربوي، الذي وُجد مهمًا في الإرشاد، هو الانعكاس (Egert، Dederer، V.، & Fukkink R.g 0202 Egert، F، Fukkink، R، G.، & Eckhardt. A.G، 2018 انظروا أيضًا OECD، 2018) تشير التوصيات الواردة في وثيقة المعايير (تقرير روزنتال، 2009)، وكذلك في دراسة التقييم التي أُجريت لبرنامج "الأُطر أولًا" الذي تم تطبيقه ودمجه بنجاح في الحقل (2019)، إلى ضرورة توفير حد أدنى من الإرشاد التربوي بمعدل لا يقل عن 10 ساعات شهريًا للحضانة المتوسطة (والتي تضم ثلاثة صفوف). هذه التوصية، التي تشمل الإرشاد الفردي والجماعي، تحظى بتعزيز إضافي من توصيات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD (Egert et، al.. 2018)، التي أوصت حتى بزيادة عدد ساعات الإرشاد.

كما تؤكد منظمة OECD على أهمية الإرشاد ليس فقط كأداة للتطوير المهني، وإنما أيضًا كوسيلة ضرورية للحفاظ على الكوادر البشرية وتعزيزها في أطر التعليم للطفولة المبكرة.

في إسرائيل، يتضمن قانون الرقابة على دور الحضانة للأطفال الصغار لسنة–2018 يشمل البند 10، والذي ينصّ على أن: "الحصول على ترخيص لتشغيل دار حضانة مشروط بتعهد صاحب الحضانة بأن يشمل طاقم الحضانة مرشدًا تربويًا..." كما ينص على أن "الإرشاد التربوي سيشمل ملاحظات على طاقم الحضانة، لقاءات فردية مع المربيات–المعالجات ومع مديرة الحضانة، بالإضافة إلى لقاء مع جميع المربيات–المعالجات معًا أو مقسمات إلى مجموعات". بالإضافة إلى ذلك، يرد في القانون مطلب مرافقة "مرافقة للمربي–المعالِج الجديد..."

في إطار دور الحضانة المدعومة، وُجد في استطلاع "طاليس" (TALIS 2018، OECD) أن التحصيل التعليمي الرسمي للمربيات–المعالجات في إسرائيل منخفض بشكل ملحوظ مقارنةً بالمتبع في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD). كما يُلاحظ وجود معدل تبدل مرتفع في الطاقم التربوية ومستوى مغادرة وظيفة مرتفع بشكل خاص (نسبة تبدّل الطاقم تبلغ 31% سنويًا). وترافق هذه المعطيات خصائص بنيوية أخرى تتسم بالتحدي، مثل كِبر حجم المجموعة بشكل خاص، ونسبة منخفضة من الأطفال لكل مربية–معالجة (النسبة المعيارية للطاقم) (كرمل وبن دافيد، 2018؛ وكين، 2020؛ OECD 2018). في هذا الواقع المعقّد، وعلى ضوء خصائص الأطر وتدريب الطاقم، فإن أهمية الإرشاد المستمر تعدّ حاسمة وواضحة للجميع.

تشير الأبحاث إلى أهمية الإرشاد في منع استنزاف الطاقم التربوي، وفي تعزيز الدافعية، وفي الحفاظ على الطاقم. وفي الواقع الإسرائيلي المعروف اليوم، تعتبر هذه الأهداف تحديات وطنية تتعامل معها منظومة الطفولة المبكرة في إسرائيل.

نموذج الإرشاد التربوي أثناء العمل

In Service Training

يشمل الإرشاد التربوي في الأطر التعليمية من الولادة حتى سن 3 سنوات عنصرًا من الإرشاد أثناء العمل (In-Service Training)، والذي يتضمّن ملاحظات ومشاركة لأغراض التوضيح العملي.

يتطلّب الإرشاد للمربيات–المعالِجات في الأطر من الولادة حتى سن 3 سنوات، حضور المرشدة في وقت تنفيذ النشاط التربوي–العلاجي داخل الصف، سواء لغرض جمع المعلومات من خلال الملاحظة، أو من أجل المشاركة الفعّالة في الصف لأغراض التوضيح والمرافقة الداعمة لتنفيذ الإرشاد في الوقت الحقيقي. وتشارك المرشدة في الإرشاد أثناء العمل في النشاط التربوي–العلاجي مع الرضّع/الصغار، بأشكال مختلفة من المشاركة، حسب الحاجة وبناءً على تقدير مهني، وتشمل المشاركة المباشرة مع الأطفال لغرض التوضيح العملي – Hands on، أو الحضور الداعم الذي يهدف إلى تشجيع المُرشَدة على التصرف بشكل مستقل مع مرافقة داعمة – Hands out. (سيتم توضيح هذين المفهومين لاحقًا في هذا المستند، في الصفحات 23 و45).

الإجراء رقم 1 **يتوجب على المرشدة التربوية الالتزام بالمعايير المنصوص عليها في أنظمة قانون الرقابة. بالإضافة إلى ذلك، يُشترط حصولها على اللّقب الثاني (الماجستير) في تخصص الطفولة المبكرة (من الولادة - 3)، إلى جانب دراسة الإرشاد والاستشارة التربوية للطفولة المبكرة في مؤسسة أكاديمية معترف بها. كما يجب عليها إظهار إلمام عميق وتحكم شامل في مجالات المعرفة الجوهرية التي تشكل أساس عملها في إطار الحضانة**

1 | **المعرفة النمائية المحدثة**- مرحلة الولادة - 3.

2 | **المجال التربوي العلاجي**- البرنامج التربوي العلاجي المتوافق مع مراحل النمو

3 | **مهنة الإرشاد**- المعرفة والخبرة في الإرشاد الفردي والجماعي، وفي الإرشاد التربوي وفق نموذج الإرشاد الملائم للأطر المخصصة للفئة العمرية من الولادة 3- سنوات، وذلك من خلال العمل الميداني المباشر في الحضانة، كما هو مفصل في الفصل 2 من هذا المستند.

الإلمام بمواد قراءة ملائمة مثل:

- "رحلة الإرشاد" (تسور، 2014).
- النهج التربوية العلاجية مثل نهج الملاءمة التنموية (PAD)، ومبادئ مراعاة مراحل النمو.
- تربوية علاجية مثل توجه التنمية (PAD)، ومبادئ التوافق النمائي.
- 'البرنامج النمائي للتربية والعلاج في سن الطفولة المبكرة' – منهج (2021).
- معرفة معمقة بأدوات تقييم جودة الأطر من الولادة حتى سن 3، مثل أداة ITERS-3، والتي يمكن من خلالها تقييم جودة الإطار ككل، وأداة CLASS، لتقييم المناخ العاطفي وجودة التفاعل بين المربية-المعالجة ومجموعة الأطفال الصغار تحت مسؤوليتها.
- الإلمام بنظرية التعلّق او الارتباط (بولبي، 1988، 1969، كما لدى بولبي 2019)، التي تُعدّ أساسًا للتطور في سن الرضاعة وتشكل قاعدة لنموذج قائم على العلاقات في التربية العلاجية من الولادة حتى 3 سنوات،، وكذلك في الإرشاد ضمن الأطر لهذه الفئة العمرية. في سياق فهم أهمية العلاقات والتفاعلات المثلى، من المهم أن تكون المرشدة متمكنة من العمل المهني القائم على جودة التفاعل، كما ورد في نماذج مهنية مختلفة (مثل نموذج MISC و/أو استخدام أداة- CLASS).
- كتيّب إجراءات وزارة التربية والتعليم

https://meyda.education.gov.il/files/Bitachon/daycare-operating-instructions-booklet.pdf

- المجال التربوي في دور الحضانة النهارية
https://pop.education.gov.il/kindergarten/developmental-program-early-childhood-education-care

- مستند المعايير
https://www.gov.il/BlobFolder/policy/employment-procedures-standards-operation-daycare/he/procedures%20standartshafalatmigerethinuchit.pdf

- السلامة في دور الحضانة النهارية
https://pob.education.gov.il/institutions/main-daycare/daycare-safety

- نأكل وننمو | https://www.gov.il/he/pages/eatandgrow

الإجراء رقم 2 دور ومسؤوليات المرشدة التربوية في دار الحضانة

أ | دور ومسؤوليات المرشدة التربوية في ضوء القانون:

أنظمة قانون الرقابة 2020، البند 10 (أ)."دون المساس بالبند 6، لا يمنح المفوّض ترخيصًا إلا إذا تعهّد مقدم الطلب بأن يشمل طاقم دار الحضانة خلال كامل السنة الدراسية مرشدًا تربويًا يقدم إرشادًا تربويًا بمعدل أربع ساعات شهريًا؛ يشمل الإرشاد التربوي مشاهدة طاقم الحضانة، لقاءات فردية مع المربّين/المعالجين ومدير الحضانة، وكذلك لقاءات جماعية أو فرديّة مع كامل الطاقم التربوي. **(ب)** "يقوم المفوّض بنشر توصيات بخصوص المؤهلات التعليمية أو التدريب أو الخبرة المناسبة للمرشد التربوي."

أنظمة قانون الرقابة 2020، البند 14 – "النظام اليومي والخطة التنموية السنوية"

(أ) "في بداية كل سنة دراسية، يتعيّن على مشغّل دار الحضانة النهارية للأطفال الصغار أن يقرر خطة تنموية تربوية تتناسب مع الفئة العمرية للأطفال، وكذلك جدولًا يوميًا مخططًا لكل مجموعة، يشمل تنفيذ الخطة المذكورة ويهدف إلى تعزيز التطور الجسدي، العقلي، والعاطفي للطفل، وتقديم رعاية جسدية تتضمن أوقاتًا معقولة للنشاطات الجماعية والفردية، بما في ذلك تحديد أوقات النوم والطعام؛ يجب أن يسهم الجدول اليومي في التوازن الداخلي للطفل والمربّي/المعالج، وأن يكون مناسبًا لسنّ الأطفال ولمراحل نموهم المختلفة في كل مجموعة عمرية."

(ب) "يقوم المفوّض بنشر خطة تنموية تربوية موصى بها وجدول يومي مقترح للأطفال في دور الحضانة النهارية، بحسب الفئات العمرية."

(ج) "ينبغي أن يكون برنامج اليوم مرنًا بحيث يمكن ملاءمته مع القيود المختلفة، واحتياجات الأطفال الرضع واحتياجات طاقم الحضانة".

(د) "في حضانة الأطفال، يجب اتخاذ الترتيبات المناسبة التي تُمكّن من تنفيذ البرنامج اليومي، ويجب أن تُدار الحضانة وفقًا لهذا البرنامج".

(هـ) "على مدير الحضانة أن يستعين بالمرشدة التربوية كما هو مذكور في البند 10، لبناء البرنامج اليومي كما هو وارد في البند الفرعي (أ)، وله أن يستعين بها أيضًا لغرض بناء برنامج تربوي تطوري".

ب | مهام ومسؤوليات الموجهة التربوية وفقًا لمتطلبات القانون:

1| تقديم إرشاد يلتزم بقواعد الأخلاقيات المهنية وبالقيم الأساسية لمجال العمل مع الطفولة المبكرة.

2| تقديم إرشاد منتظم، مستمر، تتابعي وعملية تطويرية لكل حضانة.

3| يُلزم مشغل الحضانة بتشغيل مرشدة تربوية تستوفي شروط الحد الأدنى (إجراء رقم 1)، والتي تساعده في صياغة وتطبيق برنامج تربوي-علاجي تطوري يتناسب مع كل فئة عمرية، ويعزز تطورها في الجوانب التنموية المشار إليها في القانون. ويجب أن يكون هذا البرنامج ملائمًا وخاصًا لكل صف في الحضانة، ويستند إلى تطبيق مبادئ العمل التربوي المناسب لنمو الطفل (Copple & Breadcamp، 2009)، ويشمل:

- صياغة برنامج تربوي تطوري يتلاءم مع جميع الفئات العمرية واحتياجات كل طفل وطفلة ضمن المجموعات المختلفة في الحضانة.
- بناء برنامج يومي يشمل الرعاية الشخصية المعتادة،، والأنشطة التربوية، والاجتماعية والعاطفية التي تعزز نمو الرُضّع والأطفال الصغار، بطريقة ديناميكية ومتوافقة مع الاحتياجات المتغيرة خلال السنة.
- ترسيخ مناخ عاطفي إيجابي ومُثري داخل الصف والحضانة.
- تنظيم بيئة تربوية تتناسب مع احتياجات الأطفال الصغار.
- مرافقة ومساعدة مديرة الحضانة والطاقم التربوي-العلاجي في التواصل اليومي مع أهالي الرُضّع والأطفال حول قضايا مهنية.

4 | تقديم إرشاد يدمج مكوّن التوجيه أثناء العمل – ويتضمن مشاهدات، وعرضًا عمليًا، وتفاعلًا مباشرًا للمرشدة داخل الصفوف بطرق متعددة، بالإضافة إلى عقد لقاءات إرشادية عاكسة ثابتة بتشكيلات مختلفة من طاقم الحضانة.

5 | تقديم إرشاد يستند إلى علاقات داعمة، ومحترمة، ومُنمّية، تُسهم في بناء شعور بالمعنى والقدرة المهنية لدى طاقم التربية والعلاج.

6 | تقديم إرشاد لكامل الطاقم التربوي-العلاجي في الحضانة، وكذلك لمديرة الحضانة بشكل فردي وجماعي، بما يتلاءم مع أهداف برنامج الإرشاد.

7 | تقديم إرشاد يُشكّلُ اتفاقية إرشاد وبرنامج إرشاد واضح، في عملية مشتركة بين المُرشِدة، مديرة الحضانة، وطاقم الحضانة، وبمشاركة مفتشة الحضانة.

8 | تقديم إرشاد يتسم بالحساسية للسياق الاجتماعي-الثقافي للحضانة، وللأطفال المنتسبين إليها، وللنساء العاملات في الطاقم اللواتي يتم إرشادهن.

9 | تقديم إرشاد يستند إلى تعاون مهني، وتحديد حدود وتنسيق بين وظيفة التفتيش ووظيفة الإرشاد، وكذلك التعاون بين الإرشاد والجهات المهنية الأخرى التي تدخل إلى الحضانة.

تنبيه! تجاوز الخط الأحمر في الحضانة بحضور المُرشِدة (أو حالة من هذا النوع أُبلغت بها) يُلزم بالتبليغ إلى المفتشة، وإجراء تفكير مشترك بشأن عملية التدخل المطلوبة.

ج | متطلبات إلزامية للتوضيح: وظائف المُرشِدة وواجهات الإرشاد - الإشراف

1 | حتى عام 2027 (فرض القانون) - كافة المُرشِدات التربويات مُلزَمات باستيفاء شروط الحد الأدنى: التعليم، التأهيل، المهارات والخبرة (لقب ثاني في الطفولة المبكرة، من الولادة حتى سن- 3، وفي الإرشاد التربوي).

2 | عندما يتم تجاوز خط أحمر في الحضانة بحضور المُرشِدة أو أُبلغت به (من ناحية جسدية، أو أمان، أو سلوك إداري أو سلوكي)، تكون المُرشِدة مسؤولة عن التبليغ للمفتشة حول الموضوع وحول خطة المعالجة له. في حال لم يحدث تحسن، يجب عليها التبليغ مرة أخرى والمساعدة في تنفيذ خطة العمل.

3 | تقع على عاتق المُرشِدة مسؤولية بناء برنامج إرشاد وعقد إرشاد يتم الاتفاق عليه مع مديرة الحضانة ومفتشة الوزارة، بمشاركة طاقم الحضانة.

4 | من أجل الحفاظ على مناخ تربوي أمثل في الحضانة، تقع على عاتق كل شخصية مهنية إضافية تدخل إلى الحضانة مسؤولية إنشاء تواصل وحوار مُسبق مع الشخصيات الثابتة في الحضانة - لا يشمل زيارات إشراف مفاجئة أو رقابية.

ب

إرشاد تربوي
'أثناء العمل'
دمج نماذج

عملية الإرشاد التربوي، التي تهدف إلى تعزيز جودة التربية والرعاية في الحضانة، تبدأ أولًا وقبل كل شيء ببناء علاقة إرشادية تتشكل تدريجيًا بين المسترشدة وطاقم الحضانة – المديرة وطاقم المربيات – المعالجات (**نموذج الإرشاد المرتكز على العلاقات**)، تشمل هذه العملية تعارفًا وبناء للثقة يحدثان تدريجيًا بقيادة حساسة من قِبل للمسترشدة، كجزء من تأسيس البنية التحتية لاستمرار عملية الإرشاد. تقوم المسترشدة بخلق مساحة آمنة للمُرشَدة – المربية – المعالجة، لمشاركة مشاعرها وأفكارها وتصوراتها حول عملها ونشاطاتها اليومية مع الرضّع والأطفال الصغار.

إحدى الوسائل التي تستخدمها المسترشدة لترسيخ التعارف وبناء الثقة هي تواجدها وحضورها داخل الصفوف في الحضانة، بهدف التعرف على الأطفال الصغار والطاقم، ولاحقًا أيضًا لإجراء ملاحظات عامة ومركّزة، وكذلك لتقديم إرشاد 'أثناء العمل' (**نموذج الإرشاد القائم على الملاحظات ومشاركة المسترشدة داخل الصف**).

في سياق عملية التعارف، ومع تقدم مسار الإرشاد، تستخدم المسترشدة الحوار التأملي (الانعكاسي) مع المُرشَدة (**النهج التأملي في الإرشاد**)، والذي يُعتبر مكونًا بالغ الأهمية في عمليات الإرشاد ضمن أطر الطفولة المبكرة.

عملية الإرشاد في الحضانة **تقتضي الاستناد إلى كافة النماذج** المذكورة أعلاه، إذ أن هذا وحده ما يتيح تقديم إرشاد ملائم يسهم في تعزيز جودة التربية والرعاية في الإطار المخصص للرضّع والأطفال الصغار.

ومع تقدم عملية الإرشاد، وظهور قضايا ومواضيع تتعلق بتعزيز جودة الأداء التربوي العلاجي بما يتلاءم مع مراحل التطور واحتياجات الرضّع والأطفال الصغار، ستقوم المسترشدة أيضًا بالاستعانة بمبادئ مستمدة من نماذج إضافية مثل- نموذج الإرشاد كوساطة، ونموذج الإرشاد القائم على أدوات التقييم. فيما يلي تفصيل مجمل النماذج:

1 | نموذج الإرشاد المرتكز على العلاقات: نموذج الإرشاد المرتكز على العلاقات هو نموذج يدعم ويُؤطّر نهج الحضانة كبيت، وهو نهج ينظر إلى أهمية الحضانة كقاعدة آمنة (بولبي، 1988، لدى بولبي 2019)، تُقام فيها تفاعلات إيجابية تُمكّن كل من يتواجد فيها – أطفالًا وبالغين على حد سواء – من النمو والتطور بشكل مثالي.

بالنسبة للأطفال الصغار، فإن قدرة المربية – المعالجة على أن تُشكّل لهم قاعدة آمنة، هي التي تتيح لهم الشعور بالأمان، وتنظيم مشاعرهم، واللعب، واستكشاف البيئة من حولهم بطريقة تعزز التطور الأمثل في جميع مجالات النمو. المربيات المعالجات اللواتي يشكّلن قاعدة آمنة للأطفال يمتلكن قدرة ملحوظة على التأثير في تطورهم، وجودة حياتهم (well-being)، وسلوكهم، وتصوراتهم، من خلال العمليات التفاعلية التي يُجرينها مع كل طفل على حدة ومع المجموعة ككل.

بالنسبة للمربيات – المعالجات، فإن الحضانة التي تُطبّق فيها علاقات إيجابية بين عضوات الطاقم، وبينهن وبين المديرة، والمسترشدة، والمفتشة، والأهالي، وجهات أخرى فاعلة في الإطار، هي حضانة

تعزز شعور المعنى والقدرة. الحضانة التي تحافظ على مساحة محترمة وتركز على تطور الطاقم التربوي العلاجي وتمكينه، تساهم في تطوير الصمود والإحساس بالقيمة المهنية لديهن، إلى جانب تعزيز الشعور بالانتماء، مما يمكن أن يساعد أيضًا في تقليل الاحتراق النفسي. هذا نموذج للإرشاد التربوي يضع التركيز على العلاقات التي تُبنى بين المرشدة والمربية-المعالِجة المتدرّبة، وعلى المشاعر المرافقة لها. يعتمد هذا النموذج على الفرضية بأن نسيج العلاقات داخل الإطار التربوي يتميز **بخطوط موازية**. أي أن طبيعة العلاقات التي تنسجها المربية-المعالِجة مع الأطفال الذين تقع عليهم مسؤوليتها تتأثر بخصائص العلاقات التي تعيشها مع المديرة وزميلاتها في الطاقم. وفقًا لهذا النموذج، تصل المرشدة إلى اللقاء الإرشادي وهي مستعدة وواعية لاحتواء مشاعر المربية-المعالِجة، حتى عندما تكون هذه المشاعر عاصفة وسلبية نتيجة حدث مشحون مرت به، تمامًا كما هو متوقع منها في تفاعلها مع الأطفال.

نموذج الإرشاد المرتكز على العلاقات يضع تركيزًا خاصًا على العلاقات التربوية في الحضانة وعلى المشاعر المرتبطة بها. يُعدّ هذا النموذج ذا أهمية خاصة في الأطر التربوية المخصّصة لمرحلة الطفولة المبكرة، حيث تُعدّ المهمة المركزية توفير تجربة عاطفية آمنة ومحميّة للأطفال الصغار، والتي تُبنى من خلال تكرار الاستجابات الحساسة من قبل المربيات والمعالِجات لاحتياجات الأطفال.

يرتكز نموذج الإرشاد المرتكز على العلاقات على الفهم بأن علاقات الإرشاد في إطار الحضانة تُشكّل بُعدًا إضافيًا ضمن ما يُعرف بـ"العمليات المتوازية". وبناءً عليه، كلما كانت المرشدة أكثر تركيزًا على علاقتها الإيجابية والحساسة مع المُرشَدات، زادت قدرتهن على إقامة علاقات إيجابية وحساسة مع الأطفال الصغار الخاضعين لرعايتهن.

في اللقاء الإرشادي، تكون المرشدة مدركة لضرورة تبنّي موقف غير تقييمي، يتّسم بالإنصات والتعاطف تجاه المربية-المعالِجة، وذلك من أجل مساعدتها على فهم الحدث الانفعالي الذي مرّت به وتنظيم مشاعرها. من خلال هذا التوجّه، تزداد إمكانية أن تسهم التجربة الحاضنة، المُنصتة، المُتعاطفة وغير التقييمية التي توفّرها المرشدة، في تعزيز حساسية المربية-المعالِجة واستجابتها لاحتياجات الأطفال الصغار الخاضعين لمسؤوليتها.

2 | **نموذج الإرشاد التأملي:** في إطار إرشاد المربين، يُعرّف التأمل كعملية ذهنية تتم بوعي، وتتيح إعادة النظر، والتفسير من جديد، والتحليل الذاتي النقدي، بهدف الوصول إلى رؤى تربوية واستخلاص مبادئ عمل مستقبلية (Schon، 1998).

تتميّز خصوصية نموذج الإرشاد التأمّلي عن النماذج والمناهج الأخرى، مثل النماذج التعليمية المعرفية، بكونها تُعزّز من مكانة المربية-المعالِجة. فالنماذج التعليمية-المعرفية تُعدّ غير متكافئة من حيث العلاقة بين الطرفين، إذ تهدف إلى نقل المعرفة النظرية من المرشدة – التي تُعتبر مصدر المعرفة – إلى المربية-المعالِجة، مما قد يؤدي إلى خلق علاقة اعتماد على السلطة المعرفية، وبالتالي لا يشجّع المربية-المعالِجة على تطوير تفكير مستقلّ ونقدي قائم على المعرفة المهنية.
(للتوسّع، انظر: ح'. تسور [2014] "رحلة الإرشاد"، وزارة الاقتصاد).

من منظور المربية-المعالجة، فإن العمل اليومي مع الرُضّع والأطفال الصغار وأسرهم يُعدّ مهمة مليئة بالتحديات على المستويين العاطفي والمعرفي. فالرُضّع والأطفال الصغار، نظرًا لحداثة سنهم، يُثيرون لدى البالغين مشاعر قوية بطبيعتها (الجنس البشري مبرمج بيولوجيًا لذلك)، وهي مشاعر يُفترض بالمربية-المعالجة أن تتعلّم كيفية تنظيمها. إن هذا العمل المكثف واليومي يتطلب من المربية اتخاذ قرارات مهنية في الزمن الحقيقي (لحظة تلو الأخرى)، ترتكز على معرفة تطويرية وتربوية.

في هذا السياق الديناميكي، يواجه الانسان البالغ تحديات، وتساؤلات، ومواقف معقدة وغير متوقعة في معظم الأحيان. على سبيل المثال: ماذا يحاول هذا الرضيع أن يُخبرني؟ هل يتعيّن علي التدخل أم لا؟ وإن كان نعم، فكيف؟ ما الإجراء الصحيح أو المفيد؟ هل من الضروري تغيير النشاط؟ وإن كان الأمر كذلك، فما هو النشاط الأنسب الذي يمكن اقتراحه؟ هل أستجيب لمبادرة هذه الطفلة؟ وماذا عن بقية الأطفال في المجموعة؟

ربط المعرفة بالأسئلة وإيجاد الحلول وتطبيقها يُعدّ تحديًا هائلًا ومُرهقًا للمربية-المعالجة. بالإضافة إلى ذلك، فإن العلاقة مع أولياء أمور الرُضّع والأطفال الصغار، الذين تربطهم بأطفالهم علاقة عاطفية عميقة، تُشكّل للمربية-المعالجة تحديًا مهنيًا يتطلب تعاملًا معقدًا، ومهارات تواصل، وحُسن تقدير مهني. وفي هذا السياق، لا ينبغي أن نغفل عن ظروف العمل الصعبة في الأطر التربوية للجيل المبكر في إسرائيل (الأجور، المعايير، الاكتظاظ، جودة التأهيل، وغيرها)، والتي تُعيق قدرة المربيات-المعالجات على تقديم رعاية وتربية ذات جودة عالية، والتعبير عن مهاراتهن وقدراتهن.

بالنظر إلى هذا التعقيد في عمل المربية-المعالجة، تُطرح التساؤلات حول ما هو نموذج الإرشاد وما هي رؤية الإرشاد الملائمة للاحتياجات الخاصة للرضّع والأطفال الصغار في الحضانة.

كما ذُكر سابقًا، وبالاستناد إلى التوصيات بشأن حجم وطبيعة الإرشاد الجاري المقدّم لفرق المربيات-المعالجات في الأطر، تبيّن أن المكوّن التربوي المركزي في الإرشاد هو المكوّن الانعكاسي. كما وُجد في التوصيات أن الدمج بين الإرشاد الشخصي الملائم للمربية-المعالجة أو لمجموعة من المربيات-المعالجات (كما هو مطلوب قانونيًا)، مع الارتباط والمعرفة ببيئة عملهن، مرتبط بنتائج نمائية وبجودة المتغيرات العملية والنوعية بدرجة أكبر، مقارنة بما هو قائم في توجهات إرشادية أخرى.

الانعكاس معناه التّأمُّل. أصل المصطلح من اللاتينية، ويعني "النظر أو الرؤية إلى الوراء" نحو فعل تم أو تجربة مرّت والمشاعر التي صاحبتها. يشمل الانعكاس الاستنتاجات والرؤى التي تمت معالجتها عقب ما حدث وما تم الإحساس به. أي أن المكوّن الانعكاسي يتضمّن دعوة للمربية التي تتلقى الإرشاد للتوقّف والتفكّر في مشاعرها وأفكارها المرتبطة بعملها. الانعكاس هو عنصر مركزي في اللقاء الإرشادي، الذي يجري بين المرشدة والمربية و/أو طاقم المربيات، ويُنتج وعيًا ورؤى نحو أساليب عمل محسّنة.

يسهم استخدام النهج الانعكاسي (Reflection) في الإرشاد في مواجهة تحدّ جوهري إضافي في العمل التربوي-العلاجي داخل الحضانة، وهو تطبيق المعرفة والمضامين التي تم تعلمها خلال فترة التدريب المهني في الممارسة اليومية. فكثيرًا ما تبقى المعرفة النظرية المكتسبة منفصلة عن التطبيق، بسبب الصعوبة (الحقيقية) في تحويلها إلى ممارسة عملية. وتتفاقم هذه الصعوبة، في كثير من الأحيان، نتيجة لمشاعر انعدام الثقة بالنفس وغياب الاستقلالية الفكرية والعملية لدى المربيات-المعالجات. وفي الواقع الذي نعرفه، حين لا يكون البالغ متأكدًا من كيفية التصرف، فإنه غالبًا ما يتصرف تلقائيًا، دون أن يتوقف أو يفكر. وفي هذه الحالات، تكون النتيجة الظاهرة هي ممارسة تلقائية قائمة على "تربية شعبية" (ما "يشعر" بأنه صحيح)، غير ملائمة من حيث التطور، ومنفصلة عن السياق. بالإضافة إلى ذلك، وبسبب الدينامية والتحدي في العمل مع الرضّع والصغار، وبسبب الفروقات الفردية بين الأطفال، فإن ردود الفعل التلقائية المتكررة تُقيّد المربية ولا تتيح لها تقديم استجابة ملائمة لكل رضيع وطفل في المجموعة، بما يتناسب مع كونه طفلًا صغير السن، في ذروة تطوره ونموه. وعندما يكون الحديث عن إرشاد مربيات-معالجات في سن الطفولة المبكرة، فإن مجرد اللقاء الدوري للمربية-المعالجة مع المرشدة الثابتة، في وقت ومكان محددين، له أهمية كبيرة. خلال اللقاء، تدعو المرشدة المربية إلى التوقف، والملاحظة، والاستكشاف، والتفكير الواعي في التجارب، والمشاعر، والأفعال اليومية. هذه العمليات تمكّن المربية-المعالجة من بلورة نظرية ممارسة خاصة بها، ملائمة للنمو، وملائمة أيضًا للسياق والرؤية المهنية، تعبّر عن طريقتها الفريدة، بما يتناسب مع حاجات الرضّع والأطفال، وتدعم تطورهم. تسور، 2014)

3 | نموذج الإرشاد القائم على الملاحظات والمشاركة الفعلية للمُرشِدة داخل الصف يعتمد هذا النموذج على الفرضية القائلة إن وجود المرشدة داخل الصف ضروري لعملية الإرشاد في أطر الطفولة المبكرة. ويعتمد هذا الأسلوب من الإرشاد، الذي ثبتت فاعليته في الاستجابة للخصائص المميزة لأطر الطفولة المبكرة، (إضافة إلى الحوار الإرشادي الانعكاسي)، على ملاحظات المرشدة داخل الصف، وعلى التوضيح والمشاركة العملية مع المربية-المعالجة المُرشدة.

يمكن للمُرشدة أن تُعبّر عن درجات متفاوتة من المشاركة والنمذجة أثناء نشاط الأطفال (انظر بتوسع ص 45)، بدءًا من مستوى منخفض من التدخل (Hands out)، والذي يتضمن حضورًا سلبيًا ولكن داعمًا، مرورًا بالمشاهدة النشطة للمربية–المعالجة بهدف تمكينها من العمل وتحقيق النجاح (Hands off)، ووصولًا إلى المشاركة المباشرة مع الأطفال كنموذج يُحتذى به بالنسبة للمربية–المعالجة (Hands on). في جميع الحالات، تتم معالجة المضامين التي تنشأ نتيجة مشاركة المسترشدة وحضورها داخل الصف لاحقًا خلال جلسة الإرشاد التي تعقد بينها وبين المربية–المعالجة (للتوسع: انظر تسور، المصدر ذاته).

تُعدّ الملاحظة أداة أساسية ومهمة لجمع المعلومات حول الأطفال والبيئة التربوية، وحول المناخ التنظيمي وخصائص التفاعلات بين المربيات–المعالجات وبين الرُضّع والأطفال الصغار، وكذلك التفاعلات فيما بينهن. إن استخدام أداة الملاحظة، إلى جانب النموذج التأملي المُركّز على العلاقات، يُبرز أهمية إشراك المُتدرّبة في اتخاذ القرار بشأن تنفيذ الملاحظة و/أو مشاركتها المسبقة في قرار تنفيذها، وكذلك أهمية التجربة المشتركة في تنفيذ الملاحظة سويًا مع المُتدرّبة (لتفصيل موضوع الملاحظة، راجع أداة العمل رقم 11 في هذا الدليل).

4 | نموذج الإرشاد كوسيط: نموذج الإرشاد كوسيط (نموذج الـ MISC) يهدف إلى محاولة تعريف دور الإرشاد من ناحية تركيزه على التفاعل بين المسترشدة والمتدرب، وبين المُربية/الأهل وبين الأطفال.

الهدف العام من الإرشاد هو تعزيز قدرة المُرشِدات والمُربيات على تحسين دورهن في التفاعلات التي يدرنها، وتعليمهن كيفية ملاءمة العملية لخصائص المُرشَدات والأطفال، ولمتطلبات علاقات الإرشاد/التعليم المختلفة في السياقات التي تتم فيها. (Shohet & Givon، 2021) يتميز النموذج باستخدام الملاحظات أو تسجيلات بالفيديو للتفاعلات من روتين الحياة في الحضانة، والتي تركز على تفاعلات المُربية مع الأطفال الصغار (محتوى الإرشاد). بالإضافة إلى ذلك، تُبنى لقاءات الإرشاد على العلاقة المتنامية بين المُرشِدة والمُربية، والتي تمكّن المُربية من رفع الوعي لأنماط تفاعلها مع الرُضّع/الأطفال الصغار الذين تعتني بهم، كما انعكست في الملاحظة أو في تسجيل الفيديو (عملية الإرشاد). واحدة من المهام المركزية للمُرشِدة بحسب النموذج تتركز في الحفاظ على توازن حساس بين التفاعل في الإرشاد بناءً على مبادرات المُربية والمواضيع التي تطرحها، وبين المواضيع التي تطرحها المُرشِدة (مبدأ التوجيه والتبادلية) (kraft، 2021)

5 | **نموذج قائم على أدوات التقييم:** الإرشاد بواسطة أدوات تقييم جودة الحضانة هو النهج المتبع في أطر التعليم-العلاجي المختلفة في أنحاء العالم (Seplocha، 2019). توجد أدوات متنوعة تهدف إلى تقييم جودة التعليم-العلاج في الأطر المخصصة للرُضّع والأطفال الصغار، وأهمها أداة ITERS-3، وهي أداة موثوقة وصحيحة توفر مؤشرات محددة لتقييم جودة الإطار من حيث الجوانب الهيكلية والعملية، مثل: المساحة والأثاث، روتين الرعاية الشخصية، اللغة والكتب، الأنشطة، العلاقات المتبادلة وبنية البرنامج. الطبعة الثالثة والمحدثة من اداة- ITERS (Harms et al.، 2017) قد تُرجمت إلى العبرية وتمت مواءمتها للاستخدام في إسرائيل بواسطة طاقم مهني من جامعة حيفا تم تدريبه واعتماده من قبل مطوري الأداة في الولايات المتحدة.

الإرشاد باستخدام أدوات التقييم يخلق لغة مشتركة تحدد معايير واضحة تشكل أساسًا للعمل المهني الذي يهدف إلى تعزيز جودة الحضانة. التركيز في الإرشاد لا يكون على ما إذا كانت المُربية تقوم بفعل ما أو لا تقوم به في الممارسة اليومية داخل الحضانة، بل يتم التركيز على احتياجات الأطفال الصغار، والتأكيد على ما يحتاجونه من أجل الحصول على جودة حياة جيدة وفرص ملائمة للنمو في مختلف المجالات: الحركية، العاطفية، الاجتماعية والمعرفية.

الإجراء رقم 3 نموذج الإرشاد الإلزامي وفقًا للبند 10 من قانون الرقابة على الحضانات للأطفال الصغار في الأطر المخصصة للرضّع هو نموذج إرشاد انعكاسي "أثناء العمل" (in service). وهو نموذج تكاملي، يستند إلى الإرشاد بنهج انعكاسي يركز على منظومات العلاقات، ويُطبّق من خلال الملاحظات، والتوضيح العملي داخل الصفوف، ومعالجتها في لقاءات الإرشاد.

يمكن العثور على تفاصيل طرق العمل وأمثلة لعمل المُرشِدة وفقًا لهذا النموذج في الفصول التالية من هذا الكتيّب.

سُحب مفاهيم

الخصائص البنيوية والإجرائية في الحضانة

توجد 2 فئتان من الجوانب التي تعكس جودة الرعاية والتعليم في الحضانة وهما مترابطتان فيما بينهما. **الخصائص البنيوية** تشمل الجوانب الفيزيائية للإطار، والتي تُحدّد من قبل صانعي السياسات (مثل: حجم المجموعة، المعايير، وظروف المبنى). **الخصائص الإجرائية** فتشمل الجوانب المتعلّقة بالتفاعلات وبالعمليات التربوية–العلاجية التي تجري داخل الإطار.

تفكّر تأمّلي

انعكاس. أصل المصطلح من اللاتينية، ومعناه تأمل أو نظرة إلى الوراء في فعل تم القيام به أو في حدث وقع، والتجارب التي رافقت ذلك. يشمل التفكّر التأمّلي الاستنتاجات والتبصّرات التي تمت معالجتها في أعقاب ما حدث وما تم الإحساس به.

عمليات موازية

النظر في طبيعة العلاقات التي تنسجها المربية-المعالجة مع الأطفال الصغار الذين في رعايتها، باعتبارها متأثرة بخصائص العلاقات التي تختبرها هي مع المسترشدة، ومع المديرة، ومع باقي زميلاتها في طاقم العمل.

نموذج متمركز حول العلاقات

النموذج يركّز على العلاقات التي تُنسج بين جميع الشخصيات. في هذا النموذج، تضع المرشِدة تركيزًا على جودة التفاعل بينها وبين المتدرّبة، باعتباره وسيلة لتعزيز العلاقات بين المربيات–المعالجات وبين الأطفال الصغار الذين تقع عليهنّ مسؤولية دعم نموّهم الأمثل.

أساليب الإرشاد

توجد عدّة وسائل يمكن من خلالها المسترشدة أن تُظهر مشاركتها الفعّالة أثناء الإرشاد:

Hands off

ملاحظات المدربة على ما يحدث في الصف (الأنشطة، الأطفال، والتفاعلات) التي تتيح للمتدربة الفرصة للعمل بشكل مستقل.

Hands out

حضور داعم من قبل المدربة، يتجلّى في ملاحظات مشتركة تقوم بها المدربة بالتعاون مع المتدرّبة، وتوجيه يتم أثناء التنفيذ العملي والتجارب المشتركة، حيث توفر المدربة دعماً وتبني "سقالات تعليمية" تُسهّل على المتدرّبة أداء مهامها وتطوير ممارساتها.

Hands on

مشاركة مباشرة (Modeling) من قبل المدربة، لتدخلات مناسبة مع الأطفال، في مجموعة من المواقف التي تنشأ داخل الصف.

البنية التحتية اللازمة لوجود تدريب تربوي في الحضانة

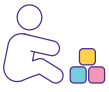
في الإرشادات التي تشكل أساس قانون الرقابة، يتم تحديد بعض الشروط لتشغيل الحضانة، ومن بينها مكونات جودة التعليم والرعاية - "البنية التحتية الأساسية". إن وجود هذه العناصر يُعد أساسًا ضروريًا لكي يكون الفريق التربوي-العلاجي متاحًا وقادرًا على تلقي التدريب التربوي. "البنية التحتية الأساسية" هي أمور حاسمة وتتعلق بتعريف جودة الإطار للأطفال الرضع والأطفال الصغار، كما تشكل جزءًا من شروط العمل الأساسية للفريق وتشمل:

انتظام واستقرار
الطاقم التربوي- الرعاية

فريق ثابت (وفقًا لمتطلبات القانون)، مستقر، لا يتغير بشكل متكرر، ويشكل أساسًا لوجود تدريب مستمر ومنتظم. إن وجود فريق ثابت يمكن أن يُتيح عملية مستمرة، حلزونية وطويلة الأمد من التطور المهني والتعلم، مع ربط المدربة باحتياجات الفريق والإدارة. بالمقابل، في الحضانة التي لا تحافظ على انتظام الفريق أو التي تشهد تبدلات متكررة في فترة زمنية قصيرة، بما في ذلك تبديل المديرات، سيكون من الصعب على الفريق أن يكون متاحًا للعملية التدريبية وتطبيقها بسبب الانقطاعات المتعددة في العمليات خلال فترة قصيرة. لضمان استمرارية عمليات التدريب، من الضروري وجود استقرار في أكبر قدر من الفريق التربوي-العلاجي، وعلى الأقل في المسؤولية الرئيسية في الحضانة - مديرة الحضانة والمعلمات-المربيات اللواتي يقُمن بتوجيه الفصول. مع ذلك، من المهم أن نتذكر أن وجود تدريب مستمر وثابت في الحضانة يمكن أن يُسهم على المدى الطويل في تحسين استقرار الفريق (تسور، 2014).

شروط العمل والرفاهية
(well-being)
الفريق التربوي-الرعاية

لقد تبين أن شروط العمل والتوظيف والرفاهية (well-being) للفريق تؤثر على جودة التفاعل بين البالغين والأطفال (OECD ،2018). أظهرت الدراسات وجود ارتباط بين الرفاهية المهنية ووجود اجراءات عمل، بما في ذلك التدريب (Cassidy et al ،2017). بمعنى آخر، قد تؤثر ظروف العمل غير الملائمة سلبًا على استجابة الفريق واستعداده للمشاركة في عمليات التطور المهني والتعلم كجزء من التدريب أثناء العمل.



المناخ التنظيمي الإيجابي

يساهم المناخ التنظيمي المثالي في تعزيز العمل التربوي والعلاجي الجيد. بينما تم تحديد المناخ السلبي كعائق أمام وجود ممارسات ذات جودة في الأطر الخاصة بالأطفال من الولادة حتى سن ثلاث سنوات (OECD ،2020 Chan 2019)، بما في ذلك الاستجابة للتدريب.

التأهيل والتعليم لطاقم العمل التربوي-العلاجي

تتوقف فعالية برنامج الإرشاد على نقطة انطلاق الطاقم من حيث التعليم المهني المتخصص في مجال التربية في سن الطفولة المبكرة (Kalliala، 2011 OECD، 2020). طاقم الحضانة الذي يفتقر إلى تعليم أكاديمي-مهني في مجال التربية في سن الطفولة المبكرة، أو الذي لم يشارك في دورات تدريبية مهنية ذات صلة، سيجد صعوبة في استخلاص تعلم ذي معنى من برنامج الإرشاد.

صلة مباشرة ومنتظمة بين المرشدة والمشرفة على الحضانات في وزارة التربية والتعليم

وجود تعاون منظم بين المرشدة التربوية في الحضانة وبين المشرفة على الحضانات التابعة لوزارة التربية والتعليم، والتي تكون على اتصال مستمر بالحضانة وبالمرشدة، يساهم كثيرًا في تعزيز العمليات التي تحدث في الحضانة وفي تطويرها. ومن هنا، فإن وجود علاقة مستمرة، وبناء لغة مهنية مشتركة، وتحديد مجالات المسؤولية لكل صاحبة دور في الحضانة، له أهمية كبيرة.

تطبيق المبادئ التربوية لضمان جودة التربية والرعاية

تُشكّل المبادئ الداعمة لنمو الأطفال الُرضّع والصغار الأساس للعمل التربوي-الرعاية الجاري، وتُلبّي الاحتياجات الخاصة للرضّع والأطفال، مثل: أنشطة في مجموعات صغيرة أو وجود مربية رئيسية لكل طفل تُشكل له شخصية تعلق محورية، وتحقيق التوازن بين الأنشطة المُخططة من قبل المربية-المعالجة خلال اليوم وبين تخصيص وقت للعب الحر الذي يُمكّن الأطفال من التعبير عن مبادراتهم وأفكارهم ورغباتهم. كما تشمل بيئة مادية مناسبة: مساحة داخلية وخارجية منظّمة وملائمة لاحتياجات التربية والعلاج في سن الرضاعة والطفولة المبكرة (من الولادة حتى سن ثلاث سنوات)، بما في ذلك زوايا مناسبة للّعب ومناطق مخصصة للعناية (كالإطعام، والنوم، والاستحمام)، بالإضافة إلى تجهيزات ملائمة تُلبّي جميع احتياجات النمو. (للاطلاع الموسّع انظر: البرنامج النمائي للتربية والعلاج في سن الطفولة المبكرة، 2021، الباب الثاني، الفصل الثاني، وأداة رقم 13: مبادئ بيداغوجية لتوجيه العمل التربوي-العلاجي).

برنامج تربوي يومي ملائم

يجب أن تتضمن الخطة اليومية التربوية وقتًا للعب الحر إلى جانب الأنشطة الجماعية، وكذلك أوقات انتقال مخطط لها بعناية، حتى لا يُضطر الرضّع والأطفال إلى الانتظار بلا نشاط حتى تبدأ الفعالية التالية.

الإجراء رقم 4 في مرحلة **الدخول إلى الحضانة والتعرّف عليها،**

يُطلب من المسترشدة، بالتعاون مع المفتشة قدر الإمكان، تقييم البنية التحتية الأساسية المطلوبة لتهيئة الظروف الملائمة لانطلاق عمليات الإرشاد التربوي داخل الحضانة، والتي تشمل ما يلي:

1 | ثبات الطاقم التربوي-الرعائي، أو على الأقل مديرة الحضانة وقائدات الصفوف.

2 | ظروف عمل مناسبة، مع الاهتمام لسلامة ورفاهية (Well-Being) الطاقم التربوي-الرعائي، ووجود مناخ تنظيمي داعم لأجواء التعلم والنمو.

3 | تأهيل الطاقم التربوي-الرعائي وتعليمه كما هو مطلوب وفق القوانين

4 | علاقة دائمة ومتينة مع مفتشة الحضانات التابعة لوزارة التربية والتعليم، والتي ترافق سير العمليات داخل الحضانة وتحافظ على تواصل مستمر مع المرشِدة، دعمًا لعمليات الإرشاد والتطوير في الحضانة.

5 | توفر شروط تربوية ضرورية، تشكل الأساس لجودة الرعاية والتعليم داخل الحضانة، وتساهم في دفع عجلة نمو وتطور الرضّع والأطفال الصغار وضمان تقدمهم، وتشمل: بيئة مادية مناسبة، برنامج تربوي يومي ملائم، تطبيق مبادئ تدعم التعلم والتطور في الفئة العمرية من الولادة حتى سن 3، كما ورد في أنظمة قانون الرقابة ودليل الإجراءات العامة.

تشكل هذه البنية التحتية الحد الأدنى المطلوب لتمكين المرشِدة من بدء عمليات الإرشاد داخل الحضانة، كما أنها تؤثر بدرجة كبيرة على مسار التغيير المهني المحتمل لفريق الحضانة. إن غياب هذه الشروط سيجعل من الصعب على المرشِدة التفرغ لمرافقة عمليات التغيير المهني في الحضانة، وقد يؤدي بها إلى الانشغال الدائم في معالجة الأزمات اليومية بشكل مؤقت فقط ("إطفاء الحرائق").

يرجى الانتباه! في الحضانات التي لا تتوفر فيها البنية التحتية الأساسية المطلوبة، يجب على المرشِدة إبلاغ مفتشة الحضانات في الوزارة، ومديرة قسم الطفولة المبكرة في السلطة المحلية، بالمخالفات القائمة فور انتهاء عملية التقييم والمسح في الحضانة.

إرشاد تربوي عملي

في إطار ساعات الإرشاد، على المُرشِدة أن توزع وقتها بين إرشاد المديرة وبين إرشاد الطاقم التربوي-الرعائي في الحضانة. توجد اعتبارات عديدة في التفكير حول كيفية توزيع موارد الإرشاد (للتفصيل انظر الفصل و، البند 6). يتم التقسيم وفقًا لخصائص الحضانة، خصائص الطاقم، والاستنتاجات التي برزت من عمليات تشخيص الحضانة.

اجراء رقم 5 يُطلب من المُرشِدة أن ترشد كلاً من مديرة الحضانة والطاقم التربوي-الرعائي بشكل ثابت ومتواصل خلال كل زيارة للحضانة.

■ إرشاد مديرة الحضانة

مديرة الحضانة هي الشخصية التي تتحمل المسؤولية الشاملة عن جميع الأنشطة والأحداث في الحضانة، وكذلك عن الرقابة على أداء الطاقم التربوي-الرعائي فيها. المديرة مسؤولة عن إدارة الطاقم وعن تنفيذ الإرشاد المقدم من المُرشِدة، عن إدارة العلاقة مع الأهل، والعلاقة مع خدمات مختلفة في المجتمع، وعن الإدارة اليومية للحضانة. المديرة مسؤولة أيضًا عن تطبيق الإجراءات المتعلقة بجوانب إضافية، مثل: التغذية، الصيانة، الأمان، الصحة وغيرها (روزنتال، 2009). في الحضانات الكبيرة، من المتبع أن تتولى المديرة وظيفة إدارية في الجوانب الإدارية والتربوية-الرعائية، أما في الحضانات الأصغر فهناك حالات تكون فيها المديرة أيضًا "المربية القائدة"، وضمن ذلك تشارك كذلك في العمل التربوي-الرعائي اليومي مع الرضّع والأطفال الصغار.

نظرًا لتعقيد وظيفة مديرة الحضانة وأهميتها، يُطلب أن تحصل المديرة على إرشاد شخصي منتظم ومتواصل من المُرشِدة. تُحدد أهداف هذا الإرشاد وفقًا لخصائص واحتياجات كل مديرة وكل حضانة، وذلك من خلال عملية مشتركة بين المُرشِدة والمديرة، وعبر إعداد اتفاقية الإرشاد أثناء عملية تشخيص الحضانة (للتوسيع، راجع الفصل و' في هذا الدليل).

اجراء رقم 6

إرشاد مديرة الحضانة:

- يتعين على المُرشِدة أن تُرشد مديرة الحضانة بشكل مستمر ومنتظم، وذلك من أجل دعم تطورها المهني وبما يتلاءم مع احتياجاتها الخاصة.
- على المُرشِدة أن توضح لمسؤولية مديرة الحضانة في تنفيذ الإرشاد الموجه لكافة الطاقم التربوي، استنادًا إلى لقاء الإرشاد الذي أُجري.

الممارسة والأمثلة

يتناول إرشاد المديرة معالجة قضايا إدارية تظهر خلال العمل، وكذلك قضايا تربوية-علاجية أساسية تنبع من الصفوف ومن الطاقم (للتفصيل، انظر الفصل هـ 3).

- أساليب العمل: ستُجري المديرة والمُرشِدة لقاءات إرشادية منتظمة ومتواصلة بحسب الإطار (الستينغ) الذي سيتم تحديده. ترافق المُرشِدة المديرة وفقًا لمبادئ نموذج الإرشاد الموضح أعلاه، ومن خلال تفكير انعكاسي حول الطريقة التي تتعامل بها المديرة مع مواقف معينة (من المهم الانتباه إلى الحفاظ على الحدود بين الإرشاد والإدارة كما هو مفصل أعلاه). بالإضافة إلى ذلك، سترافق المديرة المُرشِدة في مشاهدات مشتركة داخل صفوف الحضانة، وفي لقاءات إرشادية مع الطاقم التربوي-الرعائي، يتم خلالها التفكير معًا في كيفية حل صعوبات ومعضلات مختلفة في الأداء اليومي (وأحيانًا أيضًا كنموذج [موديلينغ] من قبل المُرشِدة حول كيفية الدخول وكيفية التفاعل مع الطاقم والأطفال).
- يبدأ إرشاد المديرة قبل إرشاد الطاقم، وذلك نظرًا لأهمية دورها ومن أجل بناء قاعدة متينة من العلاقة والثقة الإيجابية المتبادلة.
- خلال إعداد الاتفاقية مع مديرة الحضانة، من المهم تحديد واجهات العمل بين المُرشِدة والمديرة، خصوصًا حول موضوع إرشاد الطاقم التربوي-الرعائي (ما هي المواضيع وبأي طرق تعمل المُرشِدة، وما هي المواضيع التي تقع ضمن مسؤولية المديرة).

■ إرشاد الطاقم التربوي-الرعائي

يُعد الطاقم التربوي-الرعائي في الحضانة أحد العوامل الأكثر تأثيرًا على جودة الرعاية-التربية المقدمة للأطفال الصغار (للتوسّع، انظر الفصل أ' في هذا الدليل). يؤثر الطاقم على سلامة وتطور وصحة الأطفال الصغار الجسدية والنفسية (روزنتال، 2009)، وذلك من خلال تفاعلاته العفوية مع الأطفال، والمناخ العاطفي السائد في الصف، والأنشطة التربوية المخططة من قبله.

إجراء رقم 7

يتوجب على المُرشِدة تقديم الإرشاد لكافة الطاقم التربوي الرعائي في الحضانة (إرشاد فردي /جماعي)، بشكل مستمر ومنتظم.

الممارسة وأمثلة

- تقوم المُرشِدة خلال زياراتها للحضانة بتقديم إرشاد أثناء العمل (تواجد داخل الصفوف مع إبلاغ الطاقم وتحضيره مسبقًا)، إلى جانب عقد لقاءات إرشادية انعكاسية فردية مع بعض المربيات-المعالِجات، فضلًا عن لقاءات إرشادية جماعية (للطاقم الصفي أو طاقم الحضانة بأكمله).
- يتم تحديد توزيع ساعات الإرشاد ضمن عملية مشتركة بين المُرشِدة ومديرة الحضانة وطاقم المربيات-المعالِجات، مع نهاية عملية التشخيص، وبما يتلاءم مع الاحتياجات التي تُستخلص خلالها.
- تفصيل مواضيع الإرشاد، أهدافه، وبنيته التنظيمية بشكل موسع في الأقسام التالية من هذا الدليل.
- ينبغي على المُرشِدة أن تتحلى بالحساسية والوعي لطبيعة حضورها داخل الصف – من حيث موقع تواجدها، مدة بقائها، وطريقة تفاعلها داخل الصف، بما في ذلك أثناء الكتابة وإجراء الملاحظات.

2 | إرشاد فردي أم جماعي؟

يُحدّد اختيار نوع الإرشاد (فردي أم جماعي) بناءً على اعتبارات لوجستية تتعلق بالمُرشِدة، مثل عدد الساعات التي تمضيها داخل الحضانة، وأيضًا وفقًا لاعتبارات مهنية – أي نوع من المواضيع يُفضّل تناوله في إطار جماعي وأيها في إطار فردي (للتوسع: تسور، 2014، ص. 74–63). هذه الحيرة تعكس إحدى الإشكاليات الأكثر شيوعًا في عمل المربيات-المعالِجات في الحضانة، واللواتي يُطلب منهن في كثير من الأحيان التوفيق بين احتياجات الطفل الفردي واحتياجات المجموعة ككل.

الإرشاد الجماعي يُتيح للمُرشِدة التطرّق إلى مواضيع تتعلق بعلاقات الطاقم، بقضايا أخلاقية، وكذلك بتوحيد الرسائل لدى كافة أفراد الطاقم عند الحاجة لنقل تعليمات موحّدة (مثل الإجراءات وطريقة فرض الحدود، نقل محتوى مهني معين، أعراف العمل، أو مهارات مهنية محددة). كما يُسهم الإرشاد الجماعي في تعميق شعور الانتماء لدى المربيات-المعالِجات إلى الحضانة، وقبل كل شيء يُسرّع من عمليات التعلم والتغيير. ولهذا السبب، تختار المُرشِدة في العديد من الحالات اعتماد الإرشاد الجماعي، سواء لطاقم صف معين أو للطاقم الكامل للحضانة.

الإرشاد الفردي يُمكّن المُرشِدة من مرافقة المربية-المعالجة بطريقة شخصية، تتلاءم مع أسلوب تعلمها، ومرحلة تطورها المهني، وخصائصها الفردية، وإيقاعها الخاص. في الإرشاد الفردي، تُولي المُرشِدة اهتمامًا لاحتياجات المُسترشدة وترافقها في مسار عميق من النمو الشخصي والمهني. وغالبًا ما يكون هذا المسار ذا أهمية بالغة للمربية-المعالجة، إذ يُمكّنها من تطوير مهنيتها ودقة أدائها، ويُسهم في التخفيف من ظاهرة الاحتراق النفسي، وتنمية شعور بالمعنى والقيمة في عملها اليومي.

على الرغم من أهميته الكبيرة، كثيرًا ما يكون هذا المسار تحديًا في إطار روضة تضم عددًا كبيرًا من الموظفات وساعات إرشاد محدودة. يُوصى بأنه بعد مرحلة التعارف وترسيخ الثقة بين المرشدة وفريق الروضة، أن تنظر المرشدة بالتعاون مع المديرة في إمكانية تقديم إرشاد فردي، على الأقل لبعض أفراد الطاقم ممن يحتجن لذلك أكثر، بهدف بناء قاعدة ثابتة وتدريجية لتطوّر مهني ذي مغزى داخل الروضة. في رياض الأطفال التي تتلقى تخصيص ساعات إضافية من قبل السلطة المحلية و/أو من الروضة نفسها، يمكن بسهولة أكبر إدخال ساعات إرشاد فردي ضمن خطة الإرشاد العامة.

أمثلة وممارسات

هناك العديد من الاعتبارات التي تساعد المرشدة في اختيار من تتلقى الإرشاد الفردي، ومن بينها يمكن الإشارة إلى:

- الأهداف التي تم تحديدها خلال عملية المسح.
- دور المعلمة-المربية (مثل قائدة صف).
- أقدمية المعلمة-المربية والمرحلة التي تمر بها في تطورها المهني.
- التفرغ والدافعية لدى المعلمة-المربية لتلقي الإرشاد.
- ما إذا كانت قد تلقت إرشادًا سابقًا، وفي أي مواضيع وكيفية تقديمه.

3 | مواضيع الإرشاد

قضية مواضيع الإرشاد تنقسم إلى سؤالين رئيسيين، غالبًا ما تتردد المرشدات بشأنهما:

- من يوجّه/يقرر اختيار المواضيع؟
- ما هي المواضيع ذات الصلة بالإرشاد، وكيف يتم تحديد سلم الأولويات بينها؟

من يوجّه/يقرر المواضيع؟

الإرشاد، وفقًا لنموذج الإرشاد الموضح في الفصل الأول (إرشاد تأملي، أثناء العمل، قائم على العلاقات)، يضع تركيزًا على قيادة المُرشَدة، ومن هذا المنطلق يمنح مكانة مركزية للمضامين والقضايا التي تطرحها بناءً على احتياجاتها.

ومع ذلك، في حالات غير نادرة، سواء أثناء الملاحظة الصفّية، أو نتيجة لأنماط سلوكية متكررة لدى المُرشَدة، أو استنادًا إلى توصيات جهات خارجية (مثل مفتشة الروضة)، تقوم المرشدة بالتعرف ذاتيًا على المواضيع التي تحتاج المعلمة-المربية إلى إرشاد فيها.

في مثل هذه الحالات، يُطلب من المرشدة ممارسة حُكم مهني متزن من أجل إيجاد توازن بين المواضيع التي تطرحها المُرشَدة وتلك التي ترغب المرشدة نفسها بطرحها. أحيانًا يتأثر هذا التوازن بعوامل إضافية، مثل: مدة الإرشاد، عمق العلاقة التي تم بناؤها بين المرشدة والمُرشَدة، ميول كل من المرشدة و/أو المُرشَدة، أهمية القضايا المطروحة، وغيرها. في جميع الأحوال، يتعيّن على المرشدة أن تكون واعية بأهمية الحفاظ على التوازن بين مختلف الاعتبارات.

إرشاد يركّز فقط على المضامين التي تطرحها المُرشَدة قد لا يسهم في تقدمها المهني، وقد يمنع عملية التأمل المشترك في "النقاط العمياء" لديها.

بالمقابل، إرشاد يركّز فقط على المواضيع التي تطرحها المرشدة قد يُختَبر كإرشاد تعليمي مباشر أو إشرافي مفرط، مما لا يتيح للمُرشَدة مساحة للنمو والتفكر.

إجراء رقم 8

ينبغي أن تعكس عملية **اختيار مواضيع الإرشاد** توازنًا بين المواضيع التي تختارها المُرشَدة (2/3 المواضيع) وبين تلك التي تختارها المرشدة بهدف تطوير الروضة، وذلك بما يتماشى مع الأهداف المتفق عليها مع المفتشة لتطوير الروضة.

أمثلة وممارسات عملية

- عند الحديث عن المواضيع التي تُطرح بمبادرة المُرشَدة، لا يُقصد أن تبقى المرشدة سلبية أو تقتصر على دور داعم فقط. فمرشدة مهنية قادرة على تمييز الافكار المركزية الكامنة في القضايا التي تطرحها المستشردة، وتنجح في توجيهها، من خلال أسئلة تأملية، نحو تعلم جديد، ترسيخ الثقة المهنية، اكتساب مهارات وأدوات عملية، والتطور المهني. ويتم ذلك بما يتلاءم مع المهام المحددة، عبر التعرف على التحديات، والمعالجة المشتركة، وصياغة طرق عمل من شأنها تعزيز جودة الرعاية والتعليم في الروضة.

- أما فيما يتعلق بالمواضيع التي تُطرح بمبادرة المرشدة، فلا يُقصد بـ"نقل المعرفة" فحسب. يجب على المرشدة أن تركز على "التعلم الساخن" (hot cognition) لدى المُرشَدة، أي تلك اللحظات التي تتسم بإثارة عاطفية عالية نتيجة اهتمام خاص، مما يؤدي إلى استيعاب مثالي للإرشاد. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي أن تلتزم المرشدة بالحوار التأملي والسردي مع المُرشَدة حول المواضيع المطروحة.

- في كثير من الأحيان، قد تنجذب المرشدة إلى التعامل فقط مع مواضيع ملحة وطارئة (ما يُعرف بـ"إطفاء الحرائق"). في هذه الحالات، عليها أن تجد توازنًا دقيقًا وحساسًا بين المرونة والاستجابة لهذه المواضيع وبين تنفيذ عملية تعليمية مستمرة ومتواصلة. من الضروري الانتباه إلى أن جوهر الإرشاد يركّز على القضايا التي تم تحديدها مسبقًا وتعكس مسارًا عميقًا (مع الحرص على التطرق للمهام التي تم تحديدها للمديرة/الفريق في لقاء الإرشاد السابق)، إلى جانب ملاءمة الإرشاد للواقع الميداني.

ما هي موضوعات الإرشاد؟

يتناول الإرشاد في الأطر الخاصة بجيل الطفولة المبكرة مجموعة واسعة من الموضوعات.

يعتمد الإرشاد وفق المنهج الإيكولوجي على التوجّه نحو الرضيع، ومجموعة الرضّع، والعلاقات بين الرضيع وبين البالغين ذوي التأثير في حياته (العائلة وطاقم الحضانة)، والعلاقات فيما بينهم، والمجتمع، والبيئة الفيزيائية، وغيرها.

أحيانًا تكون مواضيع الإرشاد محددة سلفًا، إلا أن هناك العديد من الحالات التي يُطلب فيها من المرشدة أن تُظهر مرونة وأن تقدّم إجابات لقضايا غير مخططة تظهر من الميدان. إلى جانب الحفاظ على تحديد نوايا وأهداف الإرشاد التي تصوغها المرشدة، من المهم أيضًا أن تفسح المجال للقضايا والمواضيع التي تشغل بال المُسترشدة، بل وتدعوها إلى طرحها في الحوار الإرشادي. المُسترشدة التي تتلقى اهتمامًا باحتياجاتها وبالقضايا التي تشغلها، ستشعر بالمعنى والملاءمة، وستحظى المرشدة بمزيد من التعاون والانفتاح تجاه القضايا التي تطرحها هي ذاتها. هذا مبدأ مرتبط بنموذج الإرشاد كوساطة (انظر فصل نموذج الإرشاد في الفصل ب').

سنتناول مواضيع الإرشاد المختلفة وفقًا للتقسيم الذي ذُكر (بتوسع في الفصل هـ): من خلال الجانب التربوي، الداعم، والرقابي، ومن خلال تمييز منفصل بين إرشاد المربيات-المعالِجات، وإرشاد المديرة.

موضوعات إرشاد المربيات-المعالِجات:

مواضيع متعلقة بالجانب التربوي: يشمل هذا البند جوهر عمل المربية-المعالِجة، ومن بين المواضيع:

- الأخلاقيات المهنية: الالتزام بالمدونة الأخلاقية في عمل الطاقم التربوي العلاجي في الحضانة لسلامة الأطفال ورفاهيتهم، أمانهم، وتطورهم الأمثل في جميع مجالات النمو هو موضوع ضروري ومحوري في عملية الإرشاد.
- مواضيع تطويرية ومنهجية مشتقة من المنهج الملائم للنمو (Developmentally Appropriate Practice): على سبيل المثال: التوقعات النمائية الملائمة للعمر في مختلف مجالات النمو، ودور المربية بحسب هذه التوقعات؛ بناء أنشطة ملائمة نمائيًا لخصائص التعلم لدى الأطفال في سن الطفولة المبكرة؛ دور البالغ في هذه الأنشطة (الحضور كـ"قاعدة آمنة"، الوساطة، التشجيع على الاستقلالية)؛ اللعب والروح اللّاعبة؛ تحديد جدول يومي ملائم، وغيرها.
- تعامل المربية-المعالِجة مع مجموعة الرضّع، وكذلك مع رضّع فرادى ورضّع ذوي تحديات خاصة: على سبيل المثال: بناء مناخ عاطفي أمثل في الصف؛ التعامل مع خصائص التفاعل الإيجابي بين المربية-المعالِجة وبين رضيع فردي أو مجموعة رضّع؛ التعامل مع الفروقات الفردية والاحتياجات المختلفة للأطفال؛ إجراء ملاحظات على الأطفال، وعند الحاجة، بناء برنامج تدخّل فردي بحسب الاحتياجات. بالإضافة إلى ذلك، دور المربية-المعالِجة تجاه مجموعة الرضّع في دعم تطوّر المهارات الاجتماعية المثلى في سن الطفولة المبكرة.

- العلاقة بين المربية-المعالجة وأهالي الأطفال في الصف. على سبيل المثال: بناء الثقة، تأسيس أرضية للتعاون المشترك، مهارات التواصل في الحوار مع الأهل.
- مواضيع تتعلق بتنظيم البيئة التربوية في الحضانة. على سبيل المثال: تنظيم مساحات اللعب، إثراء فرص اللعب والتعلم للأطفال.

مواضيع تتعلق بالجانب الداعم: في الجانب الداعم، المقصود أولاً وقبل كل شيء هو خلق مساحة تُتيح للمرشِدة أن تُصغي للمتدرّبة بقلب مفتوح، وبنظرة إيجابية، والتعرف على أفكارها ومشاعرها وتثبيتها، كما تُتيح لها التنفيس العاطفي. بالإضافة إلى ذلك – في إطار الجانب الداعم، يتم التطرق أيضاً للمواضيع التالية:

- كيف تنجح في الحفاظ على التوازن الذاتي في المواقف التحدّية بشكل خاص – تحديد الاستراتيجيات التي تساعدها على المواجهة (على سبيل المثال، عند التعامل مع طفل ذي سلوكيات صعبة، أو خلال نشاط يُشكّل تحديًا خاصًا لها).
- سبل الوقاية من الاحتراق النفسي (الشعور بالإنهاك المهني).
- كيف يمكن خلق مناخ عاطفي إيجابي وشعور بالانتماء (سواء في الصف للأطفال، أو في الحضانة لها ولزميلاتها في العمل).
- كيف يمكن إقامة تواصل بنّاء مع أحد الوالدين الذي يُشكل تحديًا.
- كيف تدير علاقاتها ضمن طاقم الصف.

في هذا الجانب، دور المرشدة هو لدعم تعامل المربية-المعالجة نفسها، وإعطاء مساحة لتجاربها الشخصية، وتحديد ما الذي يساعدها في مثل هذه الحالات لتحسين أدائها المهني (في كثير من الأحيان، المواضيع المرتبطة بهذا الجانب تُكمل المواضيع التي تنبع من الجوانب التربوية والرقابية).

مواضيع تتعلق بالجانب الرقابي: تتعلق بالعمل وفق تعليمات وإجراءات محددة، هدفها الحفاظ على جودة الرعاية المطلوبة في الحضانة. وتشمل:

- إجراءات العمل المحددة في القانون وفي الدليل لتشغيل الحضانات النهارية (https://meyda.education.gov.il/files/Bitachon/daycare-operating-instructions-booklet.pdf)
- ملاحظات الرقابة التي تم تلقيها من المفتشة على الحضانة.
- معايير جودة التعليم والرعاية كما تظهر في أدوات التقييم الرسمية مثل ITERS 3.

من المهم التأكيد على أن دور المرشدة في هذا الجانب ليس إنفاذيًا. تقع على عاتقها مسؤولية مساعدة المربيات-المعالجات في فهم المنطق الكامن وراء هذه التعليمات، وبالأساس التفكير المشترك حول كيفية العمل بموجب هذه التعليمات بشكل منتظم، وخاصة عندما تُظهر المربية-المعالجة صعوبة، على سبيل المثال: المربية-المعالجة تجد صعوبة في توفير الألعاب للأطفال بشكل يومي على الرفوف، كما هو مطلوب، وتفضل الاحتفاظ بجميع الألعاب في المخزن.

تقوم المرشِدة بمساعدة المربية على فهم الأساس المهني والمنطقي لأهمية إتاحة حرية الاختيار والاستقلالية للأطفال الصغار، ويقمن معًا ببناء خطة عمل لكيفية غرس العادات لدى الأطفال عندما تُعرض الألعاب على الرفوف.

■ مواضيع لتوجيه مديرة الحضانة

مواضيع تتعلق بالجانب التربوي-العلاجي: انطلاقًا من دور المديرة كمرافقة، مساندة، ومسؤولة عن تطبيق الإرشاد التربوي في الحضانة، من المهم أن تشعر بالثقة وتمتلك المعرفة التربوية-النمائية الملائمة لمرحلة الطفولة المبكرة. بناءً على ذلك، فإن جميع المواضيع التربوية التي ذُكرت سابقًا ضمن توجيه المربيات-المعَالجات، تنطبق أيضًا على توجيه المديرة. إضافة إلى ذلك، يجب أن تكون المديرة على دراية بمعايير جودة الرعاية (من خلال التعرف على البرنامج التربوي النمائي وأدوات التقييم مثل أداة ITERS-3) من أجل تعزيز جودة الحضانة.

إضافة إلى ذلك، يشمل هذا القسم أيضًا مواضيع متعلقة بمهارات المديرة المهنية، مثل: مهارات الإدارة والتنظيم، الحزم، تحديد الأولويات المهنية، مهارات التواصل (مع الطاقم ومع الأهل)، مهارات تطبيق التوجيه والإرشاد، وغيرها.

مواضيع تتعلق بالجانب الداعم (الدعمي): ترتبط هذه المواضيع أساسًا بإدارة الطاقم التربوي-العلاجي في الحضانة. وهي تشكل جزءًا كبيرًا ومحوريًا من عمل المديرة، وتؤثر بشكل مباشر على المناخ التنظيمي والعاطفي داخل الحضانة. على المرشدة أن تتعامل مع هذه المواضيع كجزء أساسي من مواضيع التوجيه.

إدارة الطاقم التربوي-العلاجي في الحضانة يجب أن تستند إلى علاقات مبنية على الثقة، الدعم، والاحترام المتبادل، مما يُمكّن من تفاعل إيجابي يُشكّل أساسًا لإطار تربوي عالي الجودة. هذه العلاقات تمثل نموذجًا إيجابيًا لجودة العلاقة بين جميع أطراف الإطار التربوي (المربيات، الأهل، والأطفال)، وتدعم دافعية الطاقم وتُسهم في خلق مناخ عاطفي إيجابي. وهذه العلاقات تُعد جوهرية في جودة التربية والرعاية في الحضانة (روزنتال، 2009).

مواضيع الجانب الداعم تشمل قضايا مثل: سبل بناء علاقة داعمة ومحترمة بين المديرة وطاقم المربيات-المعَالجات، تقديم قدوة شخصية إيجابية من قبل المديرة، إدارة الأزمات والنزاعات داخل الطاقم بطريقة محترمة وعادلة، تشجيع شعور الانتماء لدى المربيات-المعَالجات للحضانة وللإطار التنظيمي، دعم المربيات في مواجهة شكاوى ومطالب الأهل، تعزيز استقلالية المربيات في اتخاذ قرارات تربوية، المساعدة في التعامل مع التحديات التربوية اليومية (مثل الدخول الفعلي للمديرة إلى الصف لتقديم المساعدة عند الحاجة)، خلق مساحة تنظيمية تُلبي احتياجات المربية-المعالجة، مثل: دمج فترات استراحة منظمة خلال يوم العمل، توفير مكان مريح ومحترم للراحة، بناء ثقافة عمل قائمة على المساعدة والتكافل المتبادل مما يخلق مناخًا تنظيميًا إيجابيًا وداعمًا، تشجيع المربيات على طرح الأسئلة، ومشاركة الترددات والمشاعر، وغيرها.

■ **مواضيع تتعلق بالجانب الإشرافي:** تشمل مواضيع تتعلق بدور المديرة في تحديد إجراءات العمل في الحضانة وشروط عمل المربيات-المعالجات. وتشمل هذه: الحرص على قيام المربيات-المعالجات بعملهن وفقًا للإجراءات المحددة، تحديد واضح للأدوار بين أعضاء الطاقم، الاهتمام بشروط عمل المربيات-المعالجات (يوم عطلة، استراحات)، الحضور والمتابعة المستمرة، إنشاء ستينغ منظم في الحضانة للقاءات من أنواع مختلفة، على سبيل المثال: لقاءات شخصية مع كل مربية-معالجة، اجتماعات طاقم منظمة، لقاءات إرشادية مع المُرشِدة، لقاءات تقييم الطاقم عدة مرات في السنة، وغيرها.

انتبهي! حتى في إرشاد المديرة، من المهم التأكيد على أن دور المُرشِدة ليس فرض أو مراقبة دور المديرة، بل مساعدتها، من خلال تحقيق تأملي مشترك، على فهم تعقيد دورها والطريقة الأفضل لأدائه. المُرشِدة والمديرة تنظران معًا إلى التحديات، وتعالجان ارتباط الصعوبات التي تظهر، وكيف يمكن للمديرة التغلب عليها بأفضل طريقة، وما الذي يساعدها (راجعي أدوات العمل 1، 2، 3).

4 | منظومة الإرشاد (الـ setting-)

تعريف الستينغ في عملية الإرشاد هو عملية مهمة وأساسية لنجاح الإرشاد في الحضانة. من خلال تحديد وقت، وتكرار، ومكان، وشروط وبنية ثابتة، تنقل المُرشِدة رسالة حول أهمية الإرشاد وطبيعته كعملية مهنية مستمرة تشمل إطارًا محددًا. كذلك، فإن طلب تخصيص وقت ثابت بحضور وتفرغ كامل يخلق شعورًا مطمئنًا لدى المُرشَدات ولدى الحضانة بأكملها. من أجل توضيح هذه الرسالة، يُطلب من المديرة أن تكون شريكة أيضًا في تحديد الستينغ مع المربيات-المعالجات. وبهذا، فإنها عمليًا "تُوجد مكانًا" لعمليات الإرشاد في الحضانة، سواء على المستوى الفني (تحديد وقت ومكان يتفرغ فيه الطاقم للحديث مع المُرشِدة) أو على المستوى المبدئي-الرمزي الذي يُنظر فيه للإرشاد في الحضانة كعملية مهنية ذات معنى.

يتم تنسيق تعريف الستينغ في إطار عملية التعاقد، أولًا مع مديرة الحضانة، ومن ثم مع الطاقم التربوي-العلاجي. يشمل الستينغ كلًا من الإرشاد أثناء العمل (حضور المُرشِدة في الصفوف) ولقاءات الإرشاد التأملي (الشخصية/الجماعية)، التي تعقدها المُرشِدة مع عضوات الطاقم التربوي-العلاجي.

إجراء رقم 9 **منظومة الإرشاد:**

- يشمل عقد الإرشاد مع مديرة الحضانة والمربيات-المعالجات تعريفًا لمنظومة الإرشاد (الـ- setting).
- ستُعقد اللقاءات الإرشادية مع المُرشِدة في الحضانة بشكل وجاهي (وليس عبر الزوم) وفي إطار ساعات عمل عضوات الطاقم التربوي-العلاجي.

ممارسات وأمثلة:

- مع تحديد العقد، تُحدد مسبقًا الشروط التالية التي تُشكّل الستينغ الإرشادي: الأوقات، التكرارات، المكان، وبنية الإرشاد.

- عند تنسيق مواعيد جلسات الإرشاد، من المهم اختيار أوقات مريحة للمُسترشدات، تُمكنهن من التفرغ التام. يجب تجنّب تحديد مواعيد يُتوقع من المُسترشدات خلالها تنفيذ مهام أخرى بالتوازي (مثل الإشراف على الأطفال أو التنظيف). في كثير من الأحيان، ومن أجل تمكين المُربيات-المعالِجات من التفرغ التام، على المديرة أن توفّر بدائل خلال هذه الفترات.

- من المهم أن تُعقد جلسات الإرشاد في مكان مريح وهادئ يتيح الخصوصية، (سواء كانت الجلسات فردية أو جماعية).

- التغييرات: تحديد مسبق لمكان ويوم ووقت ثابت لعقد جلسات الإرشاد يُمكن الطاقم التربوي-العلاجي من الاستعداد المسبق للقاءات. وفي حال حدوث تغييرات في مواعيد الجلسات، يجب إبلاغ الطاقم بها مسبقًا (وبالمثل، إذا رغب الطاقم بإجراء تغييرات، فعليه إبلاغ المُرشدة مسبقًا).

- بخصوص هيكل الإرشاد: من المهم التطرق إلى كل من الإرشاد أثناء العمل وجلسات الإرشاد الانعكاسي (فردية أو جماعية). يُوصى بتحديد هيكل اللقاءات مسبقًا، كيف سيتم اختيار مواضيع الإرشاد، وما هي أساليب العمل المتبعة.

أثناء أوقات الإرشاد في سياق العمل، تقوم المُرشدة بإجراء مشاهدات. وتشمل هذه ملاحظات حول ما يحدث في الصف ("hands off")، حول الأنشطة، الأطفال، والتفاعلات في الصف؛ مشاهدات مشتركة تقوم بها المُرشدة مع المُسترشدة، طرح أسئلة، توجيه خلال العمل، تجارب مشتركة في مجالات متنوعة، تدعم فيها المُرشدة المُسترشدات وتبني لهن دعائم للعمل ("hands out"). أما النمذجة (modelling) التي تقدمها المُرشدة، فتُعنى بتدخلات مناسبة في مواقف متنوعة تظهر في الصف (" hands on") (Casper & Theilheimer، 2000).

خلال جلسات الإرشاد، تلتقي المُرشدة مع المُسترشدة بشكل منتظم وفي بيئة مريحة تُتيح لهما التفرغ للحوار المعمّق. وخلال اللقاء، تقوم المُرشدة والمُسترشدة بعملية تحقيق انعكاسي مشترك حول أداء المُسترشدة في مواقف متنوعة ووفقًا للمواضيع المطروحة.

- تحديد "الستينغ" يرتبط مباشرة بمسألة تخصيص موارد الإرشاد، والتي يتم تحديدها خلال عملية المسح (للتفصيل، انظر الفصل السادس، البند 6). في أداة العمل رقم 4، تُعرض عدة مقترحات لتخطيط يوم الإرشاد في حضانة تحتوي على ثلاث صفوف.

من أجل تطوير الحضانة، على المُرشدة أن تعمل وفقًا للخطة المُقرّة والأهداف التي تم تحديدها في مرحلة تشخيص الحضانة، وأن تُجري متابعة مستمرة لعمليات الإرشاد التي تنفذها. ومع ذلك، من المهم الإشارة إلى أنه في كثير من الحالات، هناك فجوة كبيرة بين الواقع الفعلي والمأمول، ما يتطلب من المُرشدة التحلي بالمرونة وتقديم حلول لقضايا غير متوقعة، لا تتوافق دائمًا مع الأهداف المحددة سلفًا. هذه الفجوة قد تؤثر على قدرة المُرشدة على إحداث تغيير طويل الأمد، وقد تؤدي إلى مشاعر إحباط وصعوبة. من أجل تحسين دقة الإرشاد، تُطلب من المُرشدة القدرة على إيجاد التوازن الصحيح بين الاستجابة للقضايا "الطارئة" وغير المتوقعة، وبين السعي نحو تحقيق الأهداف المحددة سلفًا. يُمكن للتخطيط والمتابعة المنتظمة، وإجراء تقييمات مرحلية دورية، أن يُساعدوا المُرشدة على التأمل في عملها، وتجنّب الوقوع في نمط "إطفاء الحرائق" فقط، وإعادة التفكير في العمليات الجارية عند الحاجة، لتقييم مدى ضرورة إجراء تعديلات أو إعادة تحديد الأهداف.

إجراء رقم 10 **التخطيط السنوي:** على المُرشدة أن تعمل طوال العام وفقًا لمهام الإرشاد من منظور سنوي، وأن تكيّف عملية الإرشاد الفردية في كل حضانة مع هذه المهام. العمل المترابط مع المهام السنوية للإرشاد ممكن شريطة توفّر البُنى التحتية الأساسية في الحضانة، كما هو موضح في الفصل من هذا الدليل.

ممارسات وأمثلة

- التخطيط السنوي: يتكون كل مسار إرشادي من عدة مراحل ثابتة رصد للاحتياجات، تحديد الأهداف، العمل نحو تحقيق الأهداف، تقييم مرحلي، إعادة تعريف الأهداف، تلخيص). يمكن للتخطيط السنوي للإرشاد أن يُساعد المُرشدة على تتبّع هذه المراحل والتأمل في تسلسل العمليات التي تنفذها في الحضانة. فيما يلي مثال لتخطيط سنوي يمكن الاستعانة به.

أيلول – تشرين الأول	نوفمبر – ديسمبر	يناير – فبراير	مارس – مايو	يونيو – يوليو	أغسطس
• تعارف وترسيخ الثقة بين المرشدة وطاقم الحضانة • بداية العملية رسم خريطة، جمع معلومات، تقييم المناخ التنظيمي، مقابلات فردية وجماعية، مشاهدات • بناء اتفاقية الإرشاد وتحديد الإطار العام • إنشاء واجهات عمل مع الجهات المهنية ذات الصلة	• استمرار عملية جمع المعلومات، تشمل الملاحظات، رسم الخرائط، وتحديد الاحتياجات، (وذلك بالاستعانة بأدوات التقييم المهنية المتوفرة، وكذلك بتقرير الإشراف التربوي). • تحديث عقد الإرشاد واستكماله. • تحديد الأهداف واتخاذ القرارات بشأن توزيع موارد الإرشاد، وبناء المضامين التعليمية لعملية الإرشاد. • بدء تنفيذ خطة الإرشاد • بناء منظومة الإرشاد، وتشمل الإرشاد الفردي، الجماعي، داخل الروضة، والإرشاد الإداري (حسب الأهداف المحددة لكل منها).	• تنفيذ فعلي لخطة الإرشاد التربوي. • تحديد العوامل المساعدة والمعيقة في سير عملية الإرشاد. • توقف مرحلي لإجراء تقييم وسطي وتحديث عقد الإرشاد بناءً على النتائج والمعطيات المستجدة.	• الاستمرار في التنفيذ الفعلي لخطة الإرشاد التربوي. • التعرف على مظاهر الاحتراق المهني في صفوف طاقم العمل والتعامل معها بشكل تربوي داعم وواعٍ.	• بداية عملية تلخيص العام الدراسي • تقييم عملية الإرشاد بالتعاون مع طاقم الحضانة. • تفكير تأملي (رفلكتيفي) تحضيري للعام القادم.	• مرافقة المديرة في تخطيط العام الدراسي القادم. • مرافقة في الاستعدادات لافتتاح السنة الدراسية

التوثيق والتقرير

يُعدّ التوثيق أداة للنظر التأملي (الرفلكتيفي) ووسيلة لخلق حوار مستمر بين الشركاء المختلفين حول العمليات التي تحدث في الحضانة أثناء الإرشاد. تتيح عملية التوثيق حوارًا متبادلًا ومعمقًا بين الشركاء المختلفين (وليس مجرد الإبلاغ). وللتوثيق أهداف متعددة، ولذلك يُوصى باستخدام عدد من الأدوات التي تتلاءم مع الأهداف المختلفة.

إجراء رقم 11 التوثيق والتقرير: على المرشدة أن تقوم بتوثيق كل زيارة إلى الحضانة كتابيًا، باستخدام تقرير الإرشاد كما هو مفصل في أداة العمل رقم 11. التوثيق الذي يبقى في الحضانة مخصص للجهات المهنية ذات الصلة (مثل المفتشة وغيرها)، ويُصاغ بشكل موجز يركّز على المواضيع الرئيسية التي طُرحت في الإرشاد. وذلك بخلاف التوثيق المفصل الذي يُتوقع من كل شريك أن يكتبه لنفسه. يجب حفظ تقارير الإرشاد في ملف الحضانة داخل غرفة الإدارة بطريقة سرّية.

أمثلة وتطبيق عملي

- **تقرير الارشاد:** تقرير مُلخّص للجهات المسؤولة والهيئات الشريكة في العمل داخل الحضانة. يُعدّ التوثيق وسيلة لمتابعة عمليات الإرشاد في الحضانة، والتعرّف على ما تُركّز عليه المرشدة في هذه الفترة، والنظر في العملية. ولهذا الغرض، على المرشدة تعبئة تقرير الإرشاد في نهاية كل يوم إرشاد في الحضانة (انظر المثال في ادوات

العمل (11) المُعدّ للشركاء المختلفين (على سبيل المثال: مديرة الحضانة، المفتشة التابعة للوزارة، المنظمة المشغّلة، البرامج المختلفة المُقامة في الحضانة).

- **ملخص موجّه إلى الطاقم التربوي-العلاجي المُرشَد:** توثيق الإرشادات هو أداة مهنية تُساعد الطاقم في عمليات التعلم المهني مع المُرشدة وفي ترسيخ الإرشاد. يُستحسن أن تكون لكل مُرشَدة (أو لكل مجموعة مُرشَدات/ طاقم صف معيّن/ مديرة) "دفتر إرشاد"، تكتب فيه لنفسها تلخيصات اللقاءات، والقرارات المُتخذة، والمهام للأسبوع القادم. هذا التوثيق، الذي تقوده المُرشَدة بنفسها، يُتيح لها تحمُّل المسؤولية عن عمليات الإرشاد والقرارات المُتخذة. داخل الدفتر، يمكن للمُرشَدة أيضًا أن توثّق مشاهدات قامت بها على مدار الأسبوع، وأفكارًا واستبصارات تأملية برزت، وغيرها. مع بدء الإرشاد، تقع على عاتق المُرشِدة مسؤولية التأكد من اقتناء دفاتر/ملفات لكل صف أو لكل مُرشَدة، وتشجيع استخدامها وترسيخها كأداة للتعلم وللتطبيق العملي.
- **ملخص للمُرشِدة نفسها:** التوثيق التأملي لعملية الإرشاد يُساعد المُرشِدة على صقل عملها بدقة، والنظر إلى العمليات الجارية في الحضانة بشكل مهني، يُتيح لها أيضًا النمو والتطوّر. يُستحسن أن تحتفظ المُرشِدة أيضًا بدفتر شخصي لكل حضانة، تستخدمه بشكل دائم للكتابة التأملية حول العمليات التي تُجريها في الحضانة (انظر مثالًا على أسئلة تأملية يمكن الاستعانة بها في هذه الكتابة في أداة العمل 5).

■ تقييم مرحلي، تحديد أهداف جديدة وتقييم تلخيصي

تُعد عملية التدريب في الحضانة مهنة قائمة على معايير مهنية تستند إلى معرفة نظرية ومهارات عملية متميزة، وتشمل أيضًا عملية منضبطة من التقييم والمشاهدة المهنية للأداء. يُستخدم التقييم كفرصة للمرشدة لمراجعة عملية الارشاد، أسلوب الارشاد، والتطور المهني للمُتدَربات وتقدُّمهن نحو الأهداف المحددة. كما يُعد هذا التقييم أيضًا فرصة حيث يمكن للمُتَدَربَة تقديم ملاحظات للمرشدة وتقييم مدى رضاها عن الارشاد (وكذلك Kadushin 2022 Harkness). تُعقد جلسات التقييم الرسمية في منتصف العام (التقييم المرحلي) وفي نهاية العام (التقييم التلخيصي)، ويسبقها عملية مستمرة ومتبادلة من تقديم واستقبال الملاحظات في الاجتماعات الارشادية المنتظمة. عادةً ما يُعتبر التقييم الذي يُقدّم في اجتماعات الارشاد العادية عاملًا محوريًا في تعزيز التعلم، ويُستخدم كأداة أولية للحفاظ على قنوات التواصل المفتوحة بين المرشدة والمُتَدَربَة. في جلسة التقييم الرسمية، قد تقل مشاعر الشراكة ويبرز أكثر التفاوت في علاقات القوة بين المرشدة والمُتَدَربَة. قد يُسبب مجرد العلم بوجود تقييم شعورًا بعدم الارتياح ويثير توترًا في علاقات التدريب، حيث قد تشعر المُتَدَربَة بالتهديد بسبب العنصر التقييمي في التقييم. ومع ذلك، عندما يتم التقييم بطريقة مهنية، فإنه يمكن أن يكون أداة قيمة للتعلم والتطور، سواء للمُتَدَربَة أو

المرشدة. الشرط لنجاح تنفيذ التقييم هو الاتفاق المتبادل والوضوح بشأن أهداف التقييم، والتوقعات، والمواضيع التي يتم تقييم المتدربة او الموجهة وفقًا لها، وأن يكون رد المرشدة مبنيًا على حقائق. تعد علاقات الثقة بين المرشدة والموجهة أمرًا بالغ الأهمية لنجاح عملية التقييم. التقييم الذي ينقل رسالة نقدية أو حكمية أو غامضة، والتي لا تستند إلى حقائق، يعزز الشعور بعدم الأمان لدى الموجهة ويشكل عقبة أمام التعلم والتطور.

في تخطيط لقاء التقييم، يُوصى بالتركيز على فحص الأهداف والمواضيع التدريبية التي تم الاتفاق عليها في العقد الأولي والمستمر الذي تم إجراؤه مع المديرة والفريق في بداية العام. كلما تم تنفيذ التقييم كجزء روتيني وثابت من التدريب، يساعد ذلك على تقليل القلق. وعندما يحين وقت التقييم التلخيصي، فإنه لن يكون مفاجئًا للموجهة (زيلبرمان وآخرون، 1995. لمزيد من القراءة انظر: تسور، 2014، ص 113).

التقييم هو عملية تشاركية بين المرشدة والموجهة (المعلمة - المعالجة والمديرة) ويركز على ثلاث محاور:

- التقييم الذاتي التأملي للموجهة وللمرشدة.
- تقييم الموجهة من قبل المرشدة، الذي يتعلق بالمواضيع التدريبية التي تم الاتفاق عليها في العقد الأولي، و/أو المواضيع الأخرى التي ظهرت أثناء عملية التدريب، بالإضافة إلى تقييم عملية التدريب نفسها: الالتزام بالتدريب، استخدام التدريب، العلاقة مع المرشدة، وما إلى ذلك.
- تقييم المرشدة من قبل الموجهة.

من المهم أن نتذكر أنه توجد طرق تقييم مختلفة، تستند إلى توجهات نظرية أو أساليب تدريبية. على سبيل المثال، التقييم بالمنهج العلمي يركز على فحص المعايير القابلة للقياس استنادًا إلى أدوات تقييم علمية تفحص جودة التعليم-العلاج، مثل ITERS-3 و/أو CLASS. وهذا يُقارن بالأساليب الطبيعية التي تشمل التقييم الذي يركز على التحقيق السردي أو التحقيق الذاتي التأملي.

النهج التكاملّي في التدريب يجمع بين الأساليب السابقة ويستخدم كل من الأدوات المنظمة للتقييم وأيضًا الحوار المفتوح بين المرشدة والموجهة (انظر أدوات العمل (6).

إجراء رقم 12 عملية التقييم والتلخيص:

- يجب عقد لقاءات تقييم وتلخيص رسمية في مناسبتين خلال السنة: الأولى في منتصف السنة (التقييم المرحلي أو التقييم البنّاء) والثانية في نهاية السنة (التقييم التلخيصي).
- في كلا موعدي التقييم، سواء في التقييم المرحلي أو التقييم التلخيصي، يجب إجراء لقاء تقييم منفصل مع مديرة الحضانة ولقاء تقييم منفصل مع المعلمة-المعالجة الموجهة. يجب التنسيق مسبقًا لهذه اللقاءات، بما في ذلك الشرح والتحضير.
- يمكن أن يتم لقاء التقييم مع المعلمة-المعالجة مع معلمة موجهة بشكل فردي و/أو مع مجموعة معلمات في الصف، في لقاء جماعي، وفقًا للنموذج الذي تم فيه التدريب.

الممارسة والأمثلة العملية

- يُعقد لقاء التقييم المرحلي (التقييم البنائي) في منتصف السنة، ويهدف إلى فحص/تجديد عقد الإرشاد وإعادة تحديد الأهداف. في إطار هذا التقييم تُتاح الفرصة لفحص ما إذا كانت الأهداف بعيدة المنال أو صعبة التحقيق، أو ما إذا كانت هناك تغيّرات في الظروف داخل الصف أو الحضانة تستدعي الاستجابة لاحتياجات أخرى أكثر أهمية.
- يُعقد لقاء التقييم التلخيصي في نهاية سنة العمل في الحضانة. هذا التقييم يفحص مدى تحقيق الإنجازات مقارنة بالأهداف المتفق عليها والمقبولة لجودة الرعاية، ويتناول نطاق الدور بالكامل (المربية-المعالجة أو المديرة). من هذا المنظور، يُعدّ التقييم التلخيصي أكثر شمولًا من التقييم المرحلي، الذي يركّز على مواضيع محددة أو مشكلات معينة.
- تخطيط لقاءات التقييم مسبقًا: من الضروري التخطيط المسبق للقاءات التقييم وفحص مدى إمكانية إجراء حوار مفتوح حول القضايا أو المواضيع، بما في ذلك تشجيع المرشَدة على التفكير التأملي (الرفلكتيفي). ويُرافق ذلك فحص لمؤشرات موضوعية للتغيير، مثل الأهداف الإرشادية المحددة بناءً على تقرير رقابة أو نتائج مؤشر الـ- ITERS.
- يوصى بأن يتضمن لقاء التقييم جزءًا تُجري فيه المرشدة تقييمًا ذاتيًا لنفسها ولعملية الإرشاد (انظر أداة العمل رقم 6).
- خصائص التقييم البنّاء والفعّال:
  - يتم الاتفاق على مواضيع التقييم مسبقًا من قبل الطرفين في عقد الإرشاد.
  - يتم التقييم كعملية متبادلة تُشجّع على البحث والاستكشاف.
  - تُحدد مواعيد التقييم مسبقًا، ويُخصص وقت كافٍ لتمكين المرشدة من معالجة ما سمعته والرد عليه.
  - مكان عقد التقييم، كما في أي لقاء إرشاد، يضمن الخصوصية وسرية الحديث.
  - يُفترض أن يستند التقييم إلى أوصاف سلوكية وليس على عبارات عامة.

مثال: "في عدة مناسبات خلال مراقبتي للأنشطة... قمتِ بنقل الأطفال (مثل رينا وابراهيم) من سجادة النشاط في الصف إلى زاوية الكتب دون إعدادهم مسبقًا للانتقال"... مقارنة بعبارة عامة مثل: "لا يجوز نقل الرُضّع/الأطفال من مكان إلى آخر دون إبلاغهم وإعدادهم مسبقًا". وفي استمرار الحديث، تشجّع المرشدة على استكشاف الموضوع بشكل مشترك من خلال أسئلة مثل: "هل تذكرين ما كانت اعتباراتك في ذلك الوقت؟" أو "يهمّني أن أسمع رأيك فيما قيل" وما إلى ذلك.

سُحب مفاهيم

التعلُّم الدافئ
(Hot Cognition)

لحظات تتضمن يقظة عاطفية عالية لدى المرشدة، نتيجة لاهتمام متزايد، مما يؤدي إلى استيعاب أمثل لمضامين التوجيه

الإعداد (Setting)

مفهوم يصف إطار التوجيه، ويشمل الحيز المادي، مواعيد اللقاءات، طبيعة اللقاءات، المكان والقواعد التي تُشكّل جوهر العلاقة بين المرشدة والموجّهة.

الانضمام والقيادة

من أجل ترسيخ علاقات ثقة وقرب، وتعزيز التعاون والاستعداد للتغيير من جهة المرشدة، علينا أولًا أن ننضم إليها، وندخل إلى عالمها، وننقل رسالة "أنا معك". أن نلتقي من منطلق فضول واهتمام، وأن نكون منصتات ومتعاطفات. أن نحاول فهم وجهة نظرها، ومواقفها ومشاعرها التي تعيشها في عملها. في المرحلة التالية، ستكون لدى المرشدة رغبة أكبر في الانضمام إلينا والموافقة على قيادتنا.

النية والتبادلية في الإرشاد

يشير مصطلح النية إلى المحاولة الواعية من قبل المرشدة والمُوَجّهة للتركيز وتوجيه الأهداف، المواضيع والمهارات التي تؤمنان بأنها ستساهم في مهنية المُوَجّهة وتحسين جودة الرعاية والتعليم في الحضانة. التبادلية تظهر في قدرة المرشدة على الارتباط بالمواضيع والقضايا التي تشغل المُوَجّهة خلال اللقاء. هناك أهمية كبيرة لـ"تبادل الأدوار" في التواصل. عندما تحظى المُوَجّهة بتبادلية من المرشدة، أو عندما تتجاوب المرشدة مع مبادرات ومواضيع تشغل المُوَجّهة، يزداد احتمال حدوث تفاعل نوعي.

حدود الإرشاد التربوي
ماذا يشمل الإرشاد؟

عمل المُرشدة يدمج بين ثلاث وظائف تُكمّل إحداها الأخرى (Kadushin & Harkness تسور، 2014):

- **الوظيفة الداعمة** | هدفها بناء علاقة بين المسترشدة والمرشدة تتيح تعارفًا معمّقًا، وتقليل التوترات، وخلق أجواء داعمة للتعلم.

- **الوظيفة التربوية** | هدفها التركيز على التعلم المهني للمُرشَدة، واكتساب المعرفة والمهارات المهنية.

- **الوظيفة الرقابية** | هدفها الحفاظ على معايير عمل عالية في الحضانة ووفقًا لأنظمة الوزارة.

انتبهوا! عند الإشارة إلى الوظيفة الرقابية في الإرشاد، لا يُقصد بها دور المفتش/ة (للتفصيل في موضوع الحدود بين الإرشاد والتفتيش، راجعوا الأمثلة الواردة لاحقًا في هذا الفصل).

غالبًا، فإن الحفاظ على التوازن بين هذه الوظائف الثلاث يُشكّل تحديًا أمام عمل المُرشدة ويتغير بحسب خصائص المسترشدة، الموجهات، والحضانة والسياق الأوسع. كثيرًا ما تواجه المُرشدة، خلال عملها اليومي، حيرةً في كيفية دمج هذه الوظائف الثلاث بأكثر الطرق نجاعة، وما هي فعليًا حدود الإرشاد في الحضانة. في بعض الحالات، قد تؤدي علاقات الإرشاد المتكوّنة مع الشخصيات المختلفة والانشغال بهذه الوظائف إلى "انزلاق" إلى مجالات موازية، ما قد يسبب لبسًا بل ويمسّ بعمليات الإرشاد المهني. ولتفادي مثل هذه الحالات من "الانزلاق" واللبس، من المهم أن تقوم المُرشدة بـ:

1 | صياغة عقد مهني مسبق مع جميع أصحاب الوظائف ذات الصلة ومع المفتشة على الحضانات التابعة لوزارة التربية والتعليم، يتم خلاله تحديد أهداف الإرشاد مع كل شخصية وحدودها المهنية (للتفصيل حول العقد، راجعوا الفصل و' – كيف نبدأ).

2 | الحفاظ دائمًا على تركيز على أهدافها المهنية لتطوير الحضانة.

3 | الاستعانة بإشراف مهني مستمر وبمجموعة زميلات مهنيات تساعدها على التعرف على أنماطها المهنية كمُرشدة، والتي قد تؤثر على تعاملها مع التحديات المرتبطة بتحديد حدود الإرشاد (للتعمق، يُنصح بالاطلاع على استبيان التعرّف الذاتي على العوائق في الإرشاد: تسور، 2014، ص' 215 -217).

1 | الحدّ بين الإرشاد التربوي والعلاج

يعتمد الإرشاد بحسب النموذج التكاملي على التأمل الانعكاسي ويركّز على العلاقات، ويمنح مكانة بارزة للوظيفة الداعمة، حيث يدعو المسترشدات إلى مشاركة مضامين شخصية، والتعبير عن المشاعر التي تطرأ أثناء عملهنّ، وعلاقاتهنّ مع الأطفال والرضّع، وغيرها. كثيرًا ما يؤدي التطرق إلى هذه المواضيع إلى تردد المرشدة بخصوص المضامين المطروحة في جلسات الإرشاد، وحدود الفصل بين الإرشاد والعلاج.

في حالات كثيرة، تتطوّر علاقة عاطفية قوية بين المرشدة والمسترشدة. تستثمر المرشدة في بناء الثقة وتشجيع الانفتاح والصدق والاستعداد للتأمل الذاتي، وتنكشف أحيانًا على قصص شخصية وتردّدات عاطفية لدى المسترشدة. بالإضافة إلى ذلك، هناك مرشدات يملنَ إلى الانزلاق نحو الجانب العلاجي، إما بسبب ميولهنّ الشخصية-المهنية أو بسبب صعوبة في فرض السلطة، وهناك أيضًا مسترشدات أو حالات معيّنة قد تدفع باتجاه الطابع العلاجي (أنظروا: تسور، 2014، ص. 205–203). من المهم أن تكون المرشدة واعية لميولها وتحدياتها، وأن تتذكر دائمًا أن هدفها الأول هو تطوير الروضة من خلال تطوير النمو المهني للمُوجّهات وعملهنّ مع الأطفال.

الإجراء رقم 13 يُفترض بالمرشدة أن تبني **علاقة مهنية** (وليست علاقة صداقة أو علاجية) مع الطاقم التربوي-العلاجي. ويُتفق على أن محور الإرشاد هو تحسين جودة الروضة.

يجب على المرشدة أن تتذكّر دائمًا أن عليها التركيز على تطوير المسترشدات مهنيًا، وأن يُعزّز مسار الإرشاد الذي تقوده عمليات البحث والنمو المهني.

الممارسة والأمثلة (استنادًا إلى تسور، 2014)

- عند دخولها إلى الروضة، على المرشدة إجراء عقد إرشاد مع المسترشدات، يتضمن:
  - تعريف مسبق لأهداف الإرشاد وبنيته (للتفاصيل، انظر الفصل و' – كيف نبدأ؟).
  - التطرق إلى عنصر السرّية (متى تُنقل المعلومات، ولمن).
  - التطرق إلى عنصر التقييم (كيف سيتم، وماذا سيشمل)، وذلك من أجل إيصال رسالة حول العلاقة المهنية وليست العلاجية أو الشخصية.
- خلال سنة الإرشاد، من المهم أن تُجري المرشدة تقييمًا لعمل المسترشدة المهني (للتفاصيل، راجع الفصل د': المتابعة، التوثيق والتقييم).
- من المهم أن تستعين المرشدة بمجموعة زميلات و/أو بإشراف مهني منتظم، من أجل التعرف على أنماطها المهنية كمرشدة، والتي قد تؤثر على تعاملها مع التحديات المتعلقة بتحديد حدود الإرشاد.

- في بعض الأحيان، تكون حالات الخلط بين الإرشاد والعلاج مصحوبة بصعوبة لدى المرشدة في فرض السلطة، وتكون هذه الحالات شائعة جدًا في وجود "ألعاب" بين المسترشدة والمرشدة. "اللعبة" هنا تُفهم كنمط سلوكي يُستخدم كآلية دفاعية للتكيّف مع التهديد والقلق. هذا النمط لا يحل الصعوبة بل يُمكّن من تجنّب مواجهتها، ما قد يُضعف قدرة المرشدة على إحداث تغيير فعلي (تسور، 2014).

على سبيل المثال:

تلاحظ مرشدة، على مدار فترة طويلة، أن إحدى صفوف الروضة تفتقر إلى نشاط تربوي كافٍ خلال اليوم، وأن معظم الوقت يقضيه الأطفال في التجوال دون هدف، مما يسبب لهم ضيقًا نفسيًا. خلال جلسة الإرشاد مع مربية الصف، تطرح المرشدة الموضوع بلطف وتطلب التركيز على تخطيط الجدول اليومي والأنشطة التربوية. في المقابل، تعبّر المسترشدة عن مدى صعوبة الوضع، مشيرة إلى أن الطاقم يجد صعوبة في تنظيم أنشطة مناسبة لمجموعة من 33 طفلًا، وأن العدد المطلوب من العاملات غير متوفر. وتُضيف أنهنّ يعملن منذ أربعة أشهر بلا استراحات (وأحيانًا حتى بلا أيام عطلة) بسبب نقص في الموظفات البديلات. تُخبر المسترشدة أيضًا بأن الوضع الصحي لزوجها يتدهور مؤخرًا، وهي تشعر بقلق دائم، خاصة بشأن ما إذا كانت ستتمكن من إيجاد بديلة لها الأسبوع المقبل لمرافقة زوجها للفحوصات الطبية المهمة.

تجد المرشدة نفسها في حيرة. فهي ترغب في منح المسترشدة مساحة للتعبير عن مشاعرها ومخاوفها، وتوفير الدعم لها، لكنها تدرك في الوقت نفسه أن هناك خطرًا بالانزلاق نحو الجانب العلاجي.

الإدارة المقترحة للوضع:

تقرّر المرشدة أن تُغيّر من خطتها وتعطي مساحة أكبر للدعم، والتعاطف، والاستماع للمسترشدة في هذه الجلسة. تُصغي باهتمام إلى الصعوبات التي تصفها المسترشدة فيما يتعلق بزوجها وبالضغط الكبير داخل الصف، وتُساعدها على تجربة استراتيجيات للتنظيم الذاتي يمكن أن تساندها في حالات الضيق (مثل التنفس العميق أو الاستعانة بزميلات). إضافة إلى ذلك، تُفكّر الاثنتان معًا في كيفية توجه المُوجّهة إلى مديرة الروضة لعرض الضيق الذي يعانيه الطاقم والحاجة إلى تعزيز الكادر، خاصة في ظل التحديات الحالية والوضع الصحي لزوجها. ومع ذلك، تطلب المرشدة من المسترشدة التفكير معها في مبادرة تربوية واحدة فقط يمكن أن يبدأ بها الطاقم خلال الأسبوع المقبل، مع توضيح أهميتها التربوية، ومن منطلق

فهم أن الأنشطة المنظمة توفر روتينًا تربويًا يعود بالنفع على الرضّع والأطفال الصغار، ويُخفف أيضًا عن طاقم العمل. تتردّد المُربّية-المُعالِجة فيما إذا كان عليها اختيار نشاط يومي في مجال الإبداع أو قراءة قصة بشكل يومي، وتقرّر مع المرشدة أن البداية ستكون أسهل من خلال نشاط قراءة قصة. كذلك، تتحدثان عن أهمية العمل ضمن مجموعات صغيرة، والسبل الممكنة لتقسيم الصف بما يتلاءم أكثر مع احتياجات الأطفال ويسهّل في الوقت ذاته عمل المُربّيات-المُعالِجات. يتم الاتفاق بينهما على أن تُشارك المُربّية-المُعالِجة الأسبوع القادم تجربتها مع المرشدة، وأن تفكرا سويًا إن كانت هناك حاجة لإجراء تعديلات أو إمكانية لإضافة نشاط آخر إلى الجدول اليومي.

2 | الحد الفاصل بين الإرشاد التربوي والرقابة

على عكس النموذج السابق، هناك مرشدات يُركّزن أحيانًا على الوظيفة الرقابية على حساب الوظيفة التربوية-الداعمة، وقد يجدن أنفسهن يقمن بمهام رقابية بدلًا من إرشادية، مع التركيز الزائد على فرض التعليمات. في مثل هذه الحالات، تتضرر بشكل كبير عمليات الإرشاد، وكذلك الدعم وتطوّر المُربّيات-المُعالِجات في الحضانة، رغم وجود مرشدة في المكان.

هناك أيضًا حالات تَمتلك فيها المرشدة صلاحيات إضافية (مثل القدرة على التأثير في شروط تشغيل المُربّيات-المُعالِجات أو فصل إحداهن عند الحاجة)، ما يزيد من تشويش تعريف الأدوار وطمس الحدود بين وظيفة الإرشاد ووظيفة الرقابة.

وفي هذا السياق، من المهم التمييز بين دور المفتشة على حضانات وزارة التربية والتعليم، والتي تتحمل مسؤولية تطبيق معايير جودة التربية والرعاية لتطوير الحضانة، ودور المفتشة التنظيمية (إن وُجدت والتي تنتمي إلى نفس المؤسسة). رغم الاختلاف الكبير بين هذين الدورين، إلا أن المرشدة قد تنزلق في كلا الحالتين إلى المجالات الرقابية، مما يصعب عليها تنفيذ مهامها الإرشادية بشكل متوازن ومهني.

الجدول 1: الفروقات بين وظيفة مفتشة وزارة التربية والتعليم ووظيفة المرشدة في الحضانة

	مفتشة حضانات اليوم التابعة لوزارة التربية والتعليم	المرشدة
الهدف	تطوير الحضانة وتحسين جودة التربية-الرعاية المقدمة للرضع والأطفال الصغار	
السلطة والمسؤولية	صلاحية تنظيمية مهنية	صلاحية مهنية بموجب القانون وأنظمته
العمل مع	المرشدة التربوية ومديرة الحضانة	مديرة الحضانة وكامل طاقم المربيات-المعالِجات.
طرق العمل	مراقبة وإعداد تقرير رقابي بناءً على نقطة زمنية معينة وتقديم صورة مثالية ومفصلة لتطوير الحضانة	قيادة عملية إرشادية مستمرة ضمن إطار منتظم لتنفيذ عمل مثالي ولتعزيز جودة التربية والرعاية في الحضانة
الممارسة العملية	تقييم خارجي يشمل: 1) زيارة رقابية وتقديم ملاحظات (كتابية وشفهية)، تتضمن نقاطًا للحفاظ عليها، للتحسين، وللتغيير. (2) متابعة المواضيع التي طُرحت ومتابعة تنفيذ التغييرات المطلوبة وفقًا للملاحظات التي تم تقديمها.	1) تحديد برنامج الإرشاد وعمليات التغيير المطلوبة في مجال التربية-الرعاية في الحضانة، بالتعاون مع طاقم الحضانة. 2) تحديد أولويات أهداف الإرشاد. 3) مرافقة عمليات التغيير وتطبيقها في الميدان حتى التنفيذ.
وتيرة الزيارات في الحضانة	زيارات إشراف، وبين الزيارات يوجد تواصل دائم (عبر الهاتف/البريد الإلكتروني) مع المديرة.	مرافقة وإرشاد ثابت، منهجي ومُستمر (بوتيرة لا تقل عن مرة كل أسبوعين). الحد الأدنى المطلوب بحسب القانون هو 4 ساعات، ويُضاف ساعة ونصف لكل صف يزيد عن 3 صفوف. يُوصى بإضافة ساعات إرشاد (الحد الأدنى 10 ساعات لحضانة مكوّنة من 3 صفوف – كما أوصت به الأدبيات المهنية) وكلما أمكن أكثر لدفع جودة التربية والرعاية في الحضانة.
مستوى المعرفة	تقييم صورة الوضع في الحضانة خلال زيارة.	أكثر شمولاً وتعمقًا، بحسب وتيرة وحجم الإرشاد في الحضانة (بسبب الوتيرة والبنية التحتية المطلوبة كما وُصفت في الفصل ج).
وتيرة التفاعلات المتبادلة بين الطرفين	تواصل دائم مع مرشدة الحضانة.	تواصل دائم مع مفتشة وزارة التربية والتعليم.

أدوات مهنية:

إجـــراءات الـــوزارة، الـقـانـون والأنظمة، وأداة تقييم الحضانة الموثقة باستخدام ITERS-3.

استخدام مهارات الإرشـاد، مهارات المحادثة المهنية، وتوثيق عمليات الإرشاد كما هو مفصل في هذا المستند وكذلك في "رحلة الإرشـاد" (تسـور، 2014). أدوات مهنية لعملية المسح وجمع المعلومات – من خلال أداة تقييم جودة الحضانة – ITERS-3 كما هو مفصل في الفصل السادس من هذا المستند.

الإجراء رقم 14 يجب الالتزام **بحدود دور المرشدة** وتنسيق التوقعات بشكل واضح بين المرشدة والمفتشة من حيث تعريف الوظيفة وتنسيق قنوات العمل المنظمة بينهما.

ممارسات وأمثلة:

- عند دخولها إلى الحضانة، على المرشدة أن تعقد اجتماع عمل مع مفتشة الحضانة من قِبل وزارة التربية والتعليم، وأن تُعدّ معها عقدًا يتضمن تعريف الأدوار وتنسيق التوقعات بشكل منظم (للتفصيل، راجع الفصل و' حول العقد).العمل المشترك بين المفتشة والمرشدة مهم جدًا من أجل تطوير الحضانة وتحسين جودة التربية والرعاية التي تُقدم فيها، ولذلك من الضروري أن تعملا وفق تعريفات منظمة للأدوار، وبشراكة وتنسيق تام.
- في الحالات التي يُطلب فيها من المرشدة التعامل مع أنظمة رقابية، عليها أن تُبرز أيضًا الجوانب الداعمة والتربوية، وتوازن بينهما. يجب على المرشدة أن تتذكر أن عملها يجب أن يستند إلى بناء أساس من علاقات الثقة ونظام علاقات آمن وداعم مع المسترشدات، مما يتيح لهن قاعدة آمنة للتأمل الذاتي والتطور المهني (انظر المثال أدناه).
- في حالات وجود خلل أو سلوك غير سليم في الحضانة يتطلب تصحيحًا، تقع على عاتق المرشدة مسؤولية التواصل مع المفتشة بهدف التحديث، وذلك بعلم المديرة والطواقم. في الحالات التي لا يتعاون فيها مشغّل الحضانة لإجراء التصحيحات، تتدخل المفتشة وفقًا لقانون الرقابة وتقوم باتخاذ إجراءات الإنفاذ المطلوبة. راجع "الخطوط الحمراء" (ص. 76).
- الاستعانة بمجموعة من الزميلات و/أو بالإشراف المهني (Supervision) مهم جدًا لمساعدة المرشدة في التعامل مع مسألة تحديد حدود الإرشاد.

*معلومة مهمة- في الميدان، نلتقي أحيانًا بوظيفة تُعرف بـ "الرقابة الداخلية" (مفتشة تنظيمية). من الجدير بالذكر أن هذه الوظيفة ليست مطلوبة من قبل الوزارة. ومع ذلك، إذا اختار التنظيم المشغّل تبنّيها، يجب تعريف مجالات المسؤولية لكل وظيفة بطريقة تُمكّن المرشدة من التركيز على دورها الإرشادي، مع مراعاة متوازنة لاحتياجات الميدان، ودون الانزلاق إلى الانشغال المفرط بالإجراءات التنظيمية والرقابة الإدارية.

مثال

قامت المرشدة ومديرة الحضانة بمشاهدة المربيات في صف الرُضّع، ولاحظن أنهن يضعن الأطفال للنوم على بطونهم، فنبّهنهن على ذلك خلال المشاهدة. كرّرن التأكيد بأن الإجراء المعتمد هو وضع الأطفال للنوم فقط على ظهورهم. ولكن المرشدة تخشى أن المربيات لم يستوعبن التعليمات، وقد يواصلن وضع الأطفال على بطونهم. تتردد المرشدة بشأن كيفية التصرف، فهي ترغب في التأكد من التزام المربيات بالتعليمات، ولكنها مترددة أيضًا نظرًا لدورها الإرشادي، وحاجتها إلى التوفيق بين تنفيذ إجراءات السلامة والحدود المتاحة لها مقارنة بالدور الرقابي.

التصرف المقترح:

بعد المشاهدة وتقديم الملاحظة، تجري المرشدة جلسة بعد الظهر مع طاقم الصف، وتستفسر منهن عن الأسباب التي تدفعهن لوضع الأطفال على بطونهم بدلاً من ظهورهم. تشارك المربيات التحديات التي يواجهنها، مثل العادات التي يأتي بها الأطفال من البيت، ومتطلبات الأهل، وصعوبة تنويم الأطفال على ظهورهم، والرغبة في توحيد أوقات النوم للجميع رغم قلة الطاقم، وخصائص شخصية لبعض الأطفال، وغيرها. بعد فهم الأسباب والصعوبات، يتم التوافق جماعيًا على أن هذا الموضوع سيكون أحد الأهداف المركزية للإرشاد في هذا الصف خلال الفترة القريبة. خلال الجلسة، تشرح المرشدة بتفصيل المنطق التربوي-الصحي الكامن خلف الإجراء.

بالإضافة لذلك، يُخصص وقت كاف للتفكير المشترك في استراتيجيات من شأنها مساعدة المربيات على تعويد الأطفال على النوم على ظهورهم، وتخفيف الأعباء عليهن في ظل التحديات التي عرضنها من خبرتهن الطويلة. يُتفق على أن يقوم الطاقم خلال الأسبوع القادم بتوثيق النجاحات والصعوبات التي واجهوها خلال النوم، وفي اللقاء القادم مع المرشدة سيعملون على استخلاص استنتاجاتهم ومحاولة إيجاد حلول للتحديات التي ما زالت قائمة.

3 | الحد الفاصل بين الإرشاد التربوي والإدارة

كجزء من وظيفتها، ومن أجل النجاح في تنفيذ التطور المهني للطاقم (تقديم إرشاد فعّال)، توجد أهمية كبيرة للعلاقة بين المُرشدة ومديرة الحضانة. يُطلب من المُرشدة العمل بشكل مشترك ومُقرّب مع مديرة الحضانة. هذا العمل معقّد بطبيعته، لأنه يشمل عنصرين مترابطين:

- إرشاد مديرة الحضانة بصفتها المسؤولة عن تطبيق وتنفيذ برنامج الإرشاد.
- إرشاد مديرة الحضانة كمهنية بحد ذاتها (على سبيل المثال، تقوم المُرشدة بدعم وتوجيه مديرة الحضانة في قضايا مهنية تشغلها، بما في ذلك تلك المتعلقة بإدارة الطاقم التربوي-العلاجي).

ونظرًا لأن هذين العنصرين مترابطان، فقد يؤدي ذلك إلى إرباك المُرشدة ودفعها إلى الانخراط في مهام هي في الواقع من اختصاص المديرة. ويمكن أن يزداد هذا الإرباك في الحالات التي تصادف فيها المُرشدة مديرة جديدة أو مديرة تفتقر إلى الخلفية أو الخبرة المهنية في مجال الطفولة المبكرة، وقد تُظهر عجزًا أمام المعرفة المهنية المطلوبة أو في تعاملها مع الأهالي والطاقم التربوي-العلاجي (للتفصيل حول إرشاد مديرة الحضانة انظر الفصل د1). على المُرشدة أن تتذكر أن مهمتها هي مرافقة المديرة في مسار تطورها المهني.

من جهة أخرى، هناك حالات تكون فيها مديرة الحضانة قد أشرفت فعليًا على الطاقم التربوي-العلاجي في الحضانة حتى دخول قانون الرقابة حيز التنفيذ وبدء عمل مُرشدة خارجية في الحضانة، وهو ما قد يُعيد التحدي المتعلق بحدود وتعريفات الأدوار بين المُرشدة والمديرة.

*وفقًا لأنظمة قانون الرقابة على حضانات الأطفال الرُضّع لعام 2018، يُطلب وجود مُرشدة خارجية في كل إطار حضانة (لا يمكن لمديرة الحضانة أن تكون المُرشدة للطاقم)."

الإجراء رقم 15 **الإرشاد التربوي للمديرة** يشمل إرشادًا حول دورها كمُطبّقة ومنفّذة لبرنامج الإرشاد للطاقم، وكذلك حول جوانب الإدارة اللازمة لتطوير حضانة ذات جودة عالية.

ممارسات وأمثلة:

عند دخول المُرشدة إلى الحضانة، يجب عليها إعداد عقد إرشاد مفصّل مع مديرة الحضانة، يتم فيه تحديد أهداف الإرشاد، حدوده، وطرق العمل (للتفصيل حول العقد، انظر الفصل و': كيف نبدأ؟).

- التركيز على الهدف: على المُرشدة أن تُرافق المديرة في مسار تطورها المهني، لا أن تقوم بالمهام نيابة عنها، حتى عندما تكون المديرة تفتقر إلى الخبرة والمعرفة المهنية المطلوبة. على المُرشدة أن تدعم المديرة وتساعدها في ترسيخ دورها ضمن ثلاثة مجالات رئيسية:
  - المجال الإداري/الرقابي.
  - المجال التربوي.
  - مجال الدعم في التعامل مع الطاقم.

يُركّز الإرشاد على مهارات الإدارة، وعلى علاقات المديرة مع الطاقم التربوي-العلاجي، وعلى تقديم المعرفة المناسبة في مجالات التطوّر والنمو حسب الحاجة، وبالأساس على مساعدة المديرة في تحديد سلم الأولويات، وتشجيع التفكير التأملي (الانعكاسي) حول التحديات والنجاحات، و"الربط" بين التوقعات المهنية (للجهة المشرفة، الأهل، الجهات الرقابية) وبين تحديات الحياة اليومية في الحضانة.

- حتى في هذه الحالة، على المُرشدة أن تستعين بمجموعة الزميلات وبالإشراف المهني لتطوير الوعي بنزعاتها وأنماطها الشخصية، وتحديد المواقف التي قد تنزلق فيها إلى أداء مهام إدارية.

مثال:

مُرشدة تصل إلى حضانة عُيّنت فيها قبل نحو شهر مديرة جديدة (تفتقر كليًا للخلفية المهنية في مجال الطفولة المبكرة). خلال جلسة الإرشاد بينهما، تشارك المديرة بأنها لا تعرف كيف تتعامل مع التوترات الشديدة بين أفراد طاقم إحدى الصفوف، حيث يتشاجرن كثيرًا حول توزيع المهام اليومية داخل الصف (مثل التنظيف، النشاطات، وما إلى ذلك). وتُعقّب المديرة بأنها لا تعرف ما إذا كان من المفترض أن تتدخل في هذه القضية، أم أن ذلك شأن يُتوقّع من المربيات-المعالجات أن يحلّنه بأنفسهن. وتُضيف أن لديها مهام إدارية كثيرة ولا تملك الوقت الكافي للتعامل مع توترات كهذه. كما تشارك أيضًا بأنها لا تعرف حتى الآن ما هو المطلوب من المربيات-المعالجات خلال اليوم، ولذلك تجد صعوبة في الوقوف أمامهن (وقد سبق أن حاولت مساعدتهن، لكن الطاقم قلّل من شأنها بسبب نقص فهمها). ولهذا تطلب من المُرشدة أن تتحدث مع الطاقم وتساعدهن في حل التوتر الذي نشأ.

في ضوء ضائقة المديرة، تحتار المُرشدة كيف يجب أن تتصرف. فهي تدرك أن المديرة تفتقر في هذه المرحلة للوقت، والثقة، والمعرفة المطلوبة للتعامل مع التوتر الحاصل داخل الطاقم. ومع ذلك، فإن التعامل مع هذه المسألة يقع ضمن مسؤوليات المديرة، والمُرشدة لا ترغب في أداء الدور نيابة عنها.

التصرف المقترح

تُظهر المُرشدة دعمًا كبيرًا للمديرة وتعكس لها الصعوبات التي عرضتها، سواء فيما يتعلق بنقص المعرفة، أو في التنظيم والتعامل مع جميع المهام الإدارية، أو في التواصل مع الطاقم، لا سيما في ظل انعدام الثقة المهنية التي تشعر بها. تقومان معًا بتحديد أولويات المهام الإدارية (عاجل، مهم، إلخ)، وتُساعد المُرشدة المديرة على تخطيط مهامها للفترة القريبة. على مدار اللقاءات، تتحدثان عن أهمية علاقات طاقم إيجابية كأساس لبناء مناخ إيجابي في الحضانة، وتأثير ذلك على الأطفال والرضّع، وتقدّم أدوات مهنية لتحسين المناخ في الحضانة. توفر المُرشدة للمديرة معرفة حول كيفية تخطيط يوم نموذجي في صف الحضانة – ترتيب اليوم، المهام المطلوبة، والتحديات – بهدف تزويدها بالمعرفة والثقة في هذا المجال. ومع تقدم الحديث، تتحدثان بصراحة عن مخاوف المديرة من الحديث مع الطاقم، وصعوبتها في إظهار الحزم وفي الوقت نفسه الحفاظ على تواصل إيجابي في مثل هذه الحالات. تُنهيان اللقاء بعدة محاكاة (أدوار تمثيلية)، تتدرّب فيها المديرة على مهارات التواصل التي تحدثتا عنها.

تسأل المُرشدة المديرة إذا كانت ترغب بأن تُرافقها أثناء الحديث مع الطاقم (للتعبير عن الدعم، وليس للقيادة)، لكن المديرة تُشير إلى أنه لا حاجة لذلك لأنها تشعر الآن بأنها واثقة كفاية لإدارة هذا الحديث بنفسها.

الخلاصة | في هذا الفصل، تم تقديم أمثلة على ثلاث حالات محتملة، تعكس التحديات التي تواجه المُرشدة في تحديد حدود الإرشاد. هذا الموضوع له أهمية كبيرة، ومن الضروري أن تكون المُرشدة واعية له وتستعين بالمبادئ والإجراءات المذكورة (التركيز على الأهداف، إعداد عقد مسبق، مرافقة المُرشدة بإشراف مهني)، وكل ذلك من أجل التعامل مع هذه التحديات بشكل مهني.

كيف نبدأ؟

عملية التعارف تشخيص بيئة الروضة

الرؤية التربوية

تشكل مرحلة التعارف وتشخيص بيئة الروضة خطوة أولية ومحورية، تقوم خلالها المرشِدة بالتعرف على خصائص الروضة وإجراء تعارف معمّق مع طاقم العمل التربوي-العلاجي، وذلك بغرض ملاءمة الإرشاد للمربيات بأدقّ صورة ممكنة، وبناء برنامج الإرشاد بالتعاون مع مفتشة رياض الأطفال التابعة لوزارة التربية والتعليم، بحيث يتضمن البرنامج أهدافًا وغايات تهدف إلى تطوير الروضة وتعزيز أدائها.

تكمن أهمية كبيرة في إجراء تعارف شامل وبناء تشخيص واسع النطاق قدر الإمكان، يشمل كافة الجوانب التربوية والتنظيمية، وذلك لتحديد الأهداف وبناء برنامج إرشاد دقيق ومناسب لكل روضة ولكل مربية على حدة. إن تركيز الاحتياجات التربوية للروضة بطريقة شاملة ومعمّقة يُسهم في توحيد التوجهات بين المرشِدة والطاقم التربوي-العلاجي فيما يخص الأهداف والبرنامج السنوي للإرشاد.

يمكن تلخيص الهدفين المركزيين لهذه المرحلة من التعارف وتشخيص الروضة في الآتي:

- ترسيخ علاقات قائمة على الثقة المتبادلة بين المرشِدة والمربيات، تنبع من التعارف والاحترام المتبادل.
- جمع معلومات وإجراء دراسة معمقة حول سير عمل الروضة وبيئتها المحيطة.

تشمل عملية التعارف كذلك الدوائر المحيطة ذات العلاقة المباشرة مع الروضة، والتي تربطها بها علاقات متبادلة، مثل: الجهة المشغّلة، الجهات المهنية في السلطة المحلية، العائلات المستفيدة من خدمات الروضة، والمفتشة التابعة لوزارة التربية والتعليم.

في هذه المرحلة، يتعيّن على المرشِدة أخذ الخصائص الفريدة لكل روضة بعين الاعتبار، بالإضافة إلى المرحلة التطويرية التي يمرّ بها الطاقم التربوي-العلاجي. فعلى سبيل المثال: روضة جديدة في بداياتها تواجه تحديات مختلفة عن تلك التي تتمتع بالاستقرار والخبرة؛ مربيات-معالِجات ممن اعتدن العمل وفق نمط معين على مدى سنوات، قد تتعاملن مع الحاجة إلى التغيير بشكل مختلف عن المربيات المبتدئات؛ كما أن روضة مرّت بأزمة خلال العام الماضي ستضع أهدافًا مختلفة تمامًا عن روضة لم تواجه أزمة مماثلة، وهكذا.

الإجراء رقم 16

إجراء تشخيص الروضة وتقييم جودة أدائها

عند دخول المرشِدة إلى الروضة، يُطلب منها تنفيذ عملية تشخيص تشمل العناصر التالية:

أ | التعارف مع طاقم الروضة: إجراء لقاءات تعارف وتنسيق توقعات مع جميع أفراد الطاقم التربوي-العلاجي، بالإضافة إلى تلخيص الاستنتاجات المستخلصة حول خصائص الطاقم، والاحتياجات المطروحة، والنقاط التي يجب الحفاظ عليها، والنقاط التي تحتاج إلى تحسين.

ب | تقييم المناخ التنظيمي في الروضة وفي الصفوف (يتم ذلك باستخدام أدوات تقييم ملائمة، كما سيتم توضيح ذلك في هذا الفصل).

ج | إجراء مشاهدات داخل الصفوف مع المسترشدات فقط.

د | استخدام أدوات تقييم جودة التعليم والرعاية في الروضة من أجل دقة عملية التشخيص وبناء خطة الإرشاد، يتم استخدام أدوات مثل CLASS و ITERS-3.

هـ | جمع معلومات من مصادر إضافية مثل محادثات مع مفتشة الروضة، تقارير الرقابة ومخرجاتها، الجهة المشغلة، أولياء الأمور، وغيرها.

و | إعداد عقد الإرشاد: يشمل تنسيق التوقعات، تحديد إطار الإرشاد، الأهداف والغايات المستقبلية.

ز | تحديد الأهداف وبناء خطة إرشاد، توزيع الموارد المخصصة لعملية الإرشاد.

تنويه هام! عملية التشخيص هي عملية حلزونية، مستمرة ومتعمقة وليست لقاءً يتم لمرة واحدة فقط.

1| التعارف مع طاقم الروضة

المرحلة الأولى في بناء العلاقة الإرشادية تتضمن التعارف وبناء الثقة مع الطاقم التربوي-العلاجي في الروضة. في نموذج الإرشاد القائم على العلاقات التبادلية، تُعد هذه المرحلة بالغة الأهمية، ويجب أن تخصص لها المرشِدة وقتًا كافيًا.من خلال تخصيص وقت للتعارف بأسلوب متعاطف مع جميع المربيات-المعالِجات، تنقل المرشِدة رسالة تؤكد على أهمية العلاقات التربوية، وتُشكل نموذجًا يُحتذى به للتفاعل الإيجابي في الروضة، مما يُسهم في تقليل التوتر والمخاوف ويؤسس قاعدة صلبة لعلاقة إرشادية مثمرة مع الطاقم (للتوسع، شاهدوا تسور، [2014]، الفصل ج')

■ محادثات التعارف

بالإضافة إلى اللقاء الشخصي مع مديرة الروضة، تقوم المرشِدة بإجراء محادثات شخصية مع كل فرد من أفراد الطاقم التربوي-العلاجي. ومع ذلك، نظرًا لضيق الوقت، يمكن التفكير في بدائل مثل إجراء لقاء تعارف فردي مع قائدة الصف، إلى جانب لقاء تعارف جماعي مع جميع أفراد الطاقم العامل في نفس الصف.

أهداف هذه المحادثات هي: التعرف الشخصي مع كل مسترشدة (مديرة ومربية-معالجة)، خصائصها، أسلوب تعلمها، تجربتها المهنية، خلفيتها الثقافية ومدى تحفيزها للتعلم والتطور من خلال الإرشاد. هدف آخر يركز على بناء العلاقة الإرشادية، من خلال الاستماع النشط وإعطاء اهتمام للرسائل غير اللفظية مثل لغة الجسد، الصمت، وغيرها.

على الرغم من الشعور السائد أحيانًا لدى المسترشدات بأن "الوقت غير كاف" وأنهن يجب عليهن الإسراع والتعامل فورًا مع القضايا التربوية العلاجية التي تطرأ في الروضة، يجب على المرشدة إيجاد التوازن وتخصيص وقت كاف لهذه الفترة التعريفية مع جميع الطاقم التربوي-العلاجي. إن تخطي هذه المرحلة أو تسريعها قد يؤدي إلى شعور بعدم الثقة، معارضات أو صعوبات قد تظهر لاحقًا.

إجراء رقم 17 خلال الزيارات الأولى في الروضة، يجب إجراء **محادثات تعارف شخصية** مع مديرة الروضة وقائدات الصفوف. يمكن إجراء المحادثات مع باقي المربيات-المعالجات بشكل فردي أو جماعي حسب تقدير المرشدة ووفقًا لقيود الوقت.

الممارسات والأمثلة

- أمثلة مفصلة للأسئلة المكنة في محادثات التعارف مع مديرة الروضة ومع المربية-المعالجة تجدها في الاستبيانات المعدة للمربية والمديرة التي تقدم اقتراحات لأسئلة في مقابلات مع المديرة والمربية-المعالجة، أداة العمل 8 و 9.
- وجود المرشدة في الروضة خلال مرحلة التعارف:

1 | خلال مرحلة التعارف، وبعد التعارف الشخصي الجيد مع مديرة الروضة والطاقم التربوي العلاجي، من المهم أن تقضي المرشدة وقتًا في الصفوف وفي أنحاء الروضة. يجب أن تكون الزيارات قصيرة ومركزة لتجنب شعور الطاقم التربوي-العلاجي بأنه "مراقب". هذه أيضًا فرصة لبدء الشعور بالمناخ التنظيمي في الروضة والمناخ العاطفي في الصفوف من خلال مشاهدات غير رسمية عن العلاقات بين جميع أفراد الروضة: المديرة، الطاقم، الأطفال، والأهالي.

2 | دخول الصفوف خلال مرحلة التعارف يجب أن يتم بحذر شديد. تذكروا أن الطاقم التربوي-العلاجي الذي لم يشعر بعد بالثقة ويمر بحالة من التوتر قد يظهر صورة غير حقيقية عندما تأتي المرشدة للمشاهدة. إذا طرحت المربيات-المعالجات أسئلة أو طلبات في هذه الفترة، من المهم بالطبع الاستجابة لها، لكن من الأفضل تجنب المشاهدات الواسعة، وتجنب استخلاص الاستنتاجات، أو تقديم الملاحظات، أو تحديد الأهداف قبل بناء الثقة مع الطاقم.

2 | تقييم المناخ التنظيمي

المناخ التنظيمي للروضة يعكس الشعور الشخصي لأعضاء الطاقم تجاه مكان عملهم.عند دخول المرشدة إلى الروضة، في الزيارات الأولى، يمكنها الشعور بالمناخ التنظيمي وتقييمه من خلال الملاحظات والأدوات الرسمية. من المهم تقييم المناخ التنظيمي لأنه يؤثر على المناخ العاطفي في الصفوف، وعلى الطريقة التي ترى بها المربيات-المعلمات دورهن، وعلى شعورهن بالانتماء والتعاطف مع الروضة، وعلى قدرة الطاقم على المبادرة بالابتكارات وتنفيذ التغييرات.

إجراء رقم 18 **تقييم المناخ** التنظيمي مطلوب كجزء من عملية تشخيص الروضة. يعتبر تقييم المناخ عملية مستمرة، حيث يمكن تشكيل انطباع عن خصائص المناخ التنظيمي والعاطفي في الروضة فقط بعد عدة زيارات إرشادية.

الممارسات والأمثلة

- إحدى الطرق لتقييم المناخ التنظيمي تركز على تقييم مدى كون المناخ "مغلق" أو "مفتوح": المناخ المفتوح: يتميز بروح معنوية عالية، والعمل الجماعي، وإحساس بالفخر لدى المربيات-المعلمات بالانتماء إلى المنظمة، والعلاقات الوثيقة بين أعضاء الطاقم. لا يوجد ضغط زائد على الطاقم بالتقارير والعمل الإداري. تشعر المربيات-المعلمات بالرضا عن عملهن وهن متحفزات للتغلب على الصعوبات خلال العمل. المناخ المغلق: يتميز بسلوك غير فعال من قبل المديرة، وتوجيه الأنشطة من قبل المربيات-المعلمات عبر إعطاء أوامر وتوجيهات مباشرة، مع غياب الحساسية والاهتمام برفاهية المربيات-المعلمات الشخصية.
- يمكن تقييم المناخ التنظيمي من خلال:
  - الاستماع إلى الحوار "غير الرسمي" بين الطاقم التربوي-العلاجي.
  - مشاهدة ما يحدث في الروضة.
  - استخدام الأدوات التقييمية الرسمية (تسور، 2014، 62-52).

3 | الملاحظات في الصفوف واستخدام الأدوات التقييمية

بعد مرحلة التعارف، وأثناء عملية بناء الثقة التي تحدث مع تأسيس العلاقة الإرشادية بين المرشدة والطاقم، وأثناء إعداد عقد الإرشاد، يجب تعميق وتمديد مرحلة الملاحظات في الصفوف. ستعتمد المرشدة على الأدوات التقييمية (لمزيد من المعلومات حول أهمية الملاحظة في الروضة وخصائصها، راجع أدوات العمل [10]).

أحد العناصر المهمة لتشخيص وضع الروضة هو الملاحظة الموضوعية لجودة التربية-الرعاية القائمة في الإطار. لهذا الغرض، تستعين المرشدة بأدوات تقييم معيارية (على سبيل المثال: ITERS-3، CLASS) أو بأجزاء منها، وكذلك بأدوات إضافية متوفرة لديها (على سبيل المثال: أداة الرقابة التي تستخدمها المفتشات، البرنامج التنموي للتربية والرعاية في سن الطفولة المبكرة، أدوات تقييم المناخ التنظيمي، وغيرها) كما هو مفصل في الفصل "ب" من هذا الكُتيب. الإرشاد من خلال أدوات التقييم هو نهج متبع في أطر تربية-رعاية مختلفة حول العالم (Seplocha، 2019). توجد أدوات متنوعة تهدف إلى تقييم جودة التربية-الرعاية في الأطر المخصصة للرضّع والأطفال الصغار. استخدام أدوات التقييم المعترف بها والمقبولة من جميع الشركاء يمكن أن يُساهم كثيرًا في العمل المشترك، وفي بناء لغة مهنية مشتركة بين المربيات-المعلمات، المديرة، المرشدة، المفتشة، الأهل، وأصحاب الوظائف الأخرى في الروضة. عندما تكون اللغة المهنية والتوقعات مشتركة للجميع – تتعزز روح الشراكة لتحقيق الأهداف. بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام أدوات تقييم معيارية يمكن أن يساعد المرشدة على تنظيم الكم الكبير من المعلومات التي تجمعها خلال ملاحظاتها، تركيزها وتقليص الانحيازات المعتادة. المعلومات التي يتم جمعها بواسطة الأدوات تُقسّم إلى فئات محددة يمكن استخراجها عمليًا وتساعد في تحديد أهداف العمل وأهداف الإرشاد الخاصة بالروضة.

من المهم أن تكون المرشدة على دراية بأن استخدام الأدوات قد يُبرز أمامها بشكل واضح الصعوبات والتعقيدات في إدارة الروضة. ولكي يكون هناك إرشاد فعّال ومُثمر، على المرشدة أن تتذكر دائمًا أن تنظر إلى الصورة الشاملة بعين إيجابية، إلى السياق وإلى خصائص المسترشدات، بشكل يُسهم في تطويرهن لا في إضعافهن.

هذه التحديات تُحتّم على المرشدة أن تكون حسّاسة وأن تفكّر في كيفية استخدام أدوات التقييم وفي الطريقة التي توظف بها هذه الأدوات في عمليات الإرشاد. على المرشدة أن تُفكّر جيدًا في كيفية تنفيذ العملية بشكل فعّال، ناجع وودّي تجاه الطاقم.

فيما يلي مبادئ يمكن أن تُساعد في التفكير بشأن استخدام أدوات التقييم في عمليات تشخيص الروضة:

1| توفر الأدوات وإتاحتها – لكل مرشدة ولكل روضة. من المهم أن تكون أدوات التقييم متاحة بشكل دائم في الروضة للمراجعة والتعلّم الذاتي من قبل مديرة الروضة والطاقم التربوي-العلاجي.

2| إلمام المربيات-المعلمات بأدوات التقييم (مثل ITERS-3، أدوات الرقابة وما شابه) لغرض "التآلف" مع الأدوات، تقليل المخاوف، ودقة تحديد الأهداف في عملية مشتركة مع المرشدة.

يوجد أهمية لاستخدام أدوات التقييم كجزء من عملية التقييم والتقييم الذاتي للفرق التربوية، ولتعزيز التفكير التأملي لديها. هذه العملية، التي تتعلم من خلالها عضوات الطاقم الأدوات بأنفسهن ويُطلب منهن تقييم أدائهن الشخصي (في عملية مشتركة وبمرافقة مهنية من المرشدة)، تتيح للمرشدة الحصول على معلومات مركّزة ومنظمة حول الوضع في الصف/الروضة. كل ذلك إلى جانب تعزيز قدرتهن التأملية، وتوثيق شعور الشراكة بينهن وبين المرشدة. عملية كهذه تضع

أيضًا الأسس لبناء لغة مهنية مشتركة يمكن أن تشكل بالتأكيد بداية عملية الإرشاد نفسها. من خلالها، سيكون من الممكن الانتقال "بسلاسة" من مرحلة تشخيص الروضة إلى تحديد الأهداف، ومن ثم إلى قلب عملية الإرشاد نفسها.

3 | استخدام أدوات التقييم من خلال ملاحظات المرشدة

تستعين المرشدة بأدوات التقييم بعد أو بالتوازي مع عملية التقييم الذاتي للمسترشدة من خلال تلك الأدوات. أثناء ملاحظاتها وفي سياق استخدام الأدوات، تكون المرشدة واعية للطريقة التي تدخل بها إلى الصف: أين تختار الجلوس؟ كم من الوقت تبقى في الصف؟ هل تكتب أثناء الملاحظة؟ هل تستخدم الكتيب الرسمي؟

الإجراء رقم 19

يشمل استخدام أدوات التقييم في الروضة المراحل التالية:

1| توفّر الأدوات في الروضة

2| تعرّف الطاقم على الأدوات

3| استخدام الملاحظات مع أدوات التقييم

ممارسات وأمثلة

- من المهم أن تكون أدوات التقييم التي تستخدمها المرشدة متوفرة باستمرار في الروضة، للاطلاع والتعلم الذاتي من قِبَل الطاقم التربوي-العلاجي حسب رغبته ومبادرته.
- في بداية العملية، يُوصى بعقد لقاء تعريف للطاقم التربوي-العلاجي مع أدوات التقييم التي تنوي المرشدة استخدامها. في هذا اللقاء، تتعرّف المسترشدات على الأدوات، وتجربها (من خلال استخدام مقاطع فيديو / محاكاة)، ويُطلب منهن إجراء تقييم ذاتي لأنفسهن في بند واحد أو بندين (يرجى الانتباه إلى عدم تحميلهن عبئًا باختيار عدد كبير من البنود المُقيّمة. احرصن على اختيار بند واحد على الأقل تتوقّعن أن تكون تجربة المسترشدات فيه إيجابية، ويمكن أن يكون البند الآخر أكثر تحدّيًا).
- في اللقاء التالي، يُوصى بمراجعة التجربة مع المسترشدات. كيف كانت العملية؟ ماذا اكتشفن عن البند الذي فحصنه؟ ما الذي يحتاج إلى تحسين في سلوكهن وفي الصف؟ وبماذا يحتجن إلى مساعدة المرشدة؟ (يمكن الاستعانة بالأسئلة التأملية المفصلة في أداة العمل رقم 2).

إجراء رقم 20 **استخدام أدوات التقييم لغرض الإرشاد هو عملية داخلية تهدف إلى التطوير (وليست عملية تقييم رسمية).**

ممارسات وأمثلة

- يُوصى بتجنّب الملاحظات الطويلة جدًا قدر الإمكان، وكذلك الإكثار من استخدام الأدوات الرسمية، والتي قد تُعزز شعور الضغط لدى المسترشدات.
- يجب تجنّب استخدام العلامات الرقمية التي توفرها الأدوات. العلامة الرقمية ليست ذات صلة بعملية الإرشاد، وإنما الأهم هو المعلومات المستخلصة من الملاحظات.
- عند استخدام أدوات التقييم، من الأفضل التقدير ما إذا كان من الأنسب التركيز على بعض المعايير فقط أو على الأداة بأكملها. في حال استخدام أدوات شاملة ومفصّلة (مثل ITERS-3)، يُوصى بالتركيز فقط على بعض المعايير. يمكن اختيار هذه المعايير مسبقًا بناءً على ملاحظات حرة سابقة أو وفقًا لما ورد في لقاء التعارف مع المديرة.
- للتخفيف من القلق الذي قد يرافق الملاحظة الطويلة، يُوصى بالإشارة في نهايتها أو عند الانتهاء من استخدام أداة التقييم – قبل الخروج من الصف – إلى ما هو متوقّع لاحقًا، مع قول كلمات ختامية مختصرة وتقديم الشكر على التعاون.

4 | جمع معلومات من مصادر إضافية والتواصل مع جهات نظامية في المجتمع

انطلاقًا من الرؤية البيئية ورغبة المرشدة في بناء صورة شاملة ومعمّقة عن الروضة، فإن توسيع عملية جمع المعلومات والتعرّف على ما يجري في الروضة من مختلف الزوايا له أهمية كبيرة. لذلك، ينبغي جمع معلومات من جهات مجتمعية ومؤسسية تعرف الروضة وتربطها بها علاقة دائمة، وتؤثر على سير العمل فيها، مثل:

- مفتشة الروضة من قبل وزارة التربية والتعليم: التعاون بين المفتشة والمرشدة له أهمية كبيرة لتحسين جودة التربية والرعاية في الروضة. ومن هنا، تكمن أهمية بناء علاقات عمل دائمة بين المرشدة ومفتشة الروضة، التعرف على تقارير الإشراف السابقة التي أُعطيت للروضة، وتشجيع التعاون بينهما. (للتفاصيل الإضافية، انظر لاحقًا في هذا الفصل).
- المنظمة المشغّلة (إن وجدت): بنية المنظمة، النهج التربوي الذي تتبعه، إجراءات العمل، الشخصيات الرئيسية في المنظمة وتأثيرها على إدارة الروضة. توجد أهمية كبيرة لتحديد الأدوار، وتنسيق التوقعات وطرق العمل الخاصة بالمرشدة، سواء كانت من داخل المنظمة أو من خارجها. (للتفاصيل الإضافية، انظر لاحقًا في هذا الفصل).

- أولياء أمور الأطفال الرضع والصغار الموجودين في الحضانة: من المهم الاطلاع على طبيعة العلاقة بين طاقم الحضانة وأهالي الأطفال، التعرف عليهم وسماع آرائهم بقدر الإمكان. يجب التنويه إلى أن العلاقة بين الطاقم التربوي-العلاجي وأولياء الأمور تُعتبر في غاية الأهمية، لكنها أيضًا معقدة.
- جهات مهنية إضافية في البيئة أو الحي أو المجتمع المحلي في مجال الطفولة المبكرة: قد تشمل هذه الجهات مراكز حيّ أو بلدية للطفولة المبكرة، وأخصائيين من برامج تدخل مختلفة تُنفذ في الحضانة أو في الحي (مثل برنامج معجان، من الخطر إلى الفرصة، برنامج العائلات وغيرهم)، وكذلك أخصائيين نفسيين تابعين للخدمة النفسية. هناك أهمية كبيرة للتعرّف على البرامج المجتمعية وعلى المهنيات ذات الصلة، وتنسيق التوقعات وبناء سبل للتعاون المشترك (للتفصيل، راجع لاحقًا في هذا الفصل).
- جهات مهنية إضافية من السلطة المحلية/المجلس الإقليمي، مثل مديرة قسم الطفولة المبكرة في السلطة المحلية وأطراف مهنية أخرى ممن تربطهم علاقة مباشرة بالحضانة.

إجراء رقم 21 عند دخول المرشدة إلى المؤسسة، عليها **التواصل مع المفتشة التابعة لوزارة التربية والتعليم**، مع السلطة المحلية، ومع الهيئة المشغّلة (إن وجدت)، وأن تلتقي مع الأطراف المهنية ذات الصلة، وذلك لفهم النسيج المجتمعي ومنظومة الرعاية، وكذلك الخدمات المقدمة في مؤسسات من الولادة وحتى سن ثلاث سنوات في سياق الإرشاد.

5 | بناء عقد الإرشاد

في مرحلة مبكرة من عملية دخول المرشدة إلى المؤسسة والتعرف عليها، وكجزء من بناء العلاقة الإرشادية، من المهم إعداد "عقد إرشاد" مع المديرة والطاقم التربوي-العلاجي. هذا العقد يُعدّ اتفاقًا بين الطرفين على المعايير، وقواعد اللعبة، والإجراءات التي سيقومون بها معًا في رحلة الإرشاد (تسور، 2014).

نظرًا للتعقيد والديناميكية التي تميز عملية الإرشاد، فإن إعداد العقد لا يُعد مهمة لمرة واحدة فقط. هناك ثلاثة أنواع من العقود تهدف إلى تلبية الاحتياجات التي تظهر في مراحل مختلفة من الإرشاد.

إن مناقشة عقد الإرشاد بحد ذاته يُعزّز العلاقة وأنماط التواصل بين المرشدة والمسترشدة. على المرشدة أن تكون واعية لدورها ومسؤوليتها في بناء العلاقة، من خلال توجّه نحو المسترشدة، إظهار تعاطف أولي معها، الإصغاء (بما في ذلك الانتباه للغة الجسد)، تجنّب الأحكام والنقد، وملاحظة مشاعرها الذاتية.

إجراء رقم 22 في بداية العملية، وبالتوازي مع مرحلة التعارف، يجب إعداد **عقد أولي تمهيدي**، يتضمن بشكل أساسي مكونات إطار الإرشاد وأهدافه الأولية، وتفصيل الجهات التي ستحصل على موارد الإرشاد (انظر الفصل و'، البند 6 – توزيع موارد الإرشاد). خلال السنة، يتم فحص مدى ملاءمة العقد من جديد كجزء لا يتجزأ ومستمر من عملية الإرشاد.

ممارسات وأمثلة

العقد المركزي – الأولي يُعد بعد فترة التعارف، المسح، وإجراء تشخيص تربوي للمسترشدة، أو في كل مرة يتم فيها إجراء تقييم مرحلي أو تقييم بنائي، والذي يُعد تجديدًا للعقد. الفترة المحددة لهذا العقد هي بعد إنهاء المسح، وبعد أربع إلى ست جلسات إرشاد أولى. يشمل العقد المركزي تخطيطًا مفصلاً لمسار الإرشاد والعناصر المذكورة في هذا الفصل. ضمن هذا العقد الأولي يتم فحص استعداد المسترشدات للدخول في علاقة الإرشاد وتوقعاتهن الأولية.

العقد المستمر | هذا العقد مدمج في عملية الإرشاد، ويتضمن فحصًا متجددًا لإطار العمل (الـ"setting") والوتيرة، وكذلك وصف التقدّم أو التعثّر (إن وجد). يمكن إعداد هذا النوع من العقود في كل جلسة أو كل عدة جلسات، وهو عملية حلزونية. من الممكن أيضًا تنظيم فحص العقد بشكل دوري، مثلاً: كل ثلاث جلسات.

مع من يتم إعداد العقد؟

- بين المرشِدة والمنظومة التي تعمل فيها (مثل الهيئة المشغّلة أو شبكة الحضانات).يشمل العقد اتفاقًا على الأهداف، المواقف، وطرق العمل الخاصة بالهيئة المشغّلة، المسترشدات، وشروط التوظيف.
- عقد مع المسترشدات في الحضانة: المديرة، والمربيات-المعالجات.
- عقد مع المفتشة فيما يخص طريقة العمل المشترك، مع الإشارة إلى عملية الإشراف التي تُجرى في الحضانة، وتلخيص تقرير الإشراف (للمزيد، انظر الصفحة 76).

ممارسات وأمثلة

عقد مع المُسترشدة (المتدربة)

على العقد، كما في أي عقد إرشادي، أن يتضمن عدة مكونات (Fox، 1993):

الأهداف: تنسيق التوقعات بخصوص المرشدة التي نسعى للوصول إليها في نهاية العملية (أهداف بعيدة المدى)، وما هي الأهداف المرحلية (أهداف قصيرة المدى) التي نضعها في الطريق نحو تحقيق الأهداف النهائية؛ ما هي المواضيع التي سيتم تناولها في الإرشاد، ما طبيعة الإرشاد (بما في ذلك المشاهدات داخل الصف و/أو التدخل في الصف)، والاتفاق على دمج مواضيع تظهر بشكل عفوي خلال يوم الإرشاد ذاته.

الوسائل: ما هي الطريقة التي سنعمل بها (للتفاصيل حول الإعدادات الإرشادية، انظر الفصل د -4 "هيكل الإرشاد")، وما هي المهام التي سيتم اختيارها لاحقًا لتحقيق الأهداف.

السرية المهنية: ما هي المواضيع أو الجوانب في عملية الإرشاد التي ستبقى بين المرشِدة والمسترشدة، وما الذي يمكن مشاركته خارجيًا. هذا يتضمن اتخاذ قرار بشأن الحفاظ على السرية أو الكتمان. في إرشاد طاقم الحضانة، يشير الكتمان عادة إلى القصص الشخصية، المشاعر، والضغوطات التي تمر بها المسترشدة. أما المواضيع التي يتم إبلاغ المديرة بها فهي مواضيع مبدئية نوقشت خلال الإرشاد، مثل: صعوبات مع أطفال معيّنين أو مع أهاليهم، أو برنامج تربوي أو جدول يومي يصعب تطبيقه.

الإطار: أين ستُعقد جلسات الإرشاد، كم ستستغرق من الوقت، ما مدى تكرارها، وما هي صيغتها (فردية أم جماعية).

الأدوار: ما المطلوب عمله، ومن المسؤول عن كل مهمة.

الجدول الزمني: كم من الوقت نحتاج لتحقيق الأهداف المرحلية، وكم نحتاج للوصول إلى الأهداف بعيدة المدى.

التقييم: ما الذي يمكن أن يعزز العملية، وما الذي قد يعيقها، وبأي طريقة سيتم تقييم نتائجها. يجب أن يتضمن العقد اتفاقًا بين الطرفين على مناقشة المشاكل التي تظهر خلال الإرشاد، وكذلك على إمكانية تعديل العقد في حال تبين أنه لم يعد ملائمًا.

عقد مع المديرة يشمل:

- تنسيق التوقعات مع المديرة بخصوص المواضيع التي ستُطرح أمامها بصفتها مُسترشَدة (انظر الفصل د'1)، وأهداف الإرشاد كما تراها هي، والأهداف التي تم الاتفاق عليها بين المُرشِدة والمديرة – سواء من ناحية مسار الإرشاد الخاص بها كمُسترشَدة، أو بصفتها ميسّرة وشريكة في عمليات الإرشاد لفريق العمل، وكذلك تطبيق برنامج الإرشاد في الحضانة.
- إشراك المديرة في تخطيط إعدادات الإرشاد (الستينغ)، سواء في إرشادها الشخصي أو في ما يتعلق بتنظيم إعدادات الإرشاد مع الطاقم: مدة اللقاءات، مكان يضمن الخصوصية، توفير دعم داخل الصف للمُسترشَدة التي تخرج من الصف لحضور الإرشاد.
- تنسيق التوقعات بخصوص طبيعة التواصل بين المُرشِدة والمديرة: ما المعلومات التي ستُنقل للمديرة، وما سيبقى سريًا ضمن حدود جلسات الإرشاد (للتوسع، انظر الفصل د'1 في هذا الكتيّب).
- تنسيق التوقعات بخصوص الحالات التي يحدث فيها تداخل بين دور المديرة ودور المُرشِدة (مثل علاقات ضمن الطاقم)، وطريقة وتوقيت نقل المعلومات من المُرشِدة إلى المديرة.

عقد مع مفتشة الوزارة يشمل:

- تنسيق التوقعات مع مفتشة حضانات وزارة التربية والتعليم بخصوص أهداف الإرشاد، بناءً على نتائج تقرير التفتيش، وعلى الأهداف التي تم الاتفاق عليها بين المُرشِدة والمُسترشَدة (انظر الفصل ز – التفاعل بين الإرشاد والتفتيش).
- إرساء أسس العمل المشترك بين الطرفين من أجل تطوير الحضانة، بما يشمل الروتينات والتنظيمات، الحوار المشترك، التعمّق والمناقشة في الحالات التي تظهر فيها اختلالات و/أو سلوكيات غير سليمة في إدارة الحضانة.

توسّع – خطوط حمراء في الحضانة:

- حضانة تعمل بدون ترخيص تشغيل حسب القانون.
- حضانة تعمل بدون مديرة و/أو بدون مُرشِدة تربوية كما يفرض القانون.
- حضانة فيها نسبة إشغال أو طاقم غير مطابق للمعايير القانونية.
- حضانة فيها ثغرات أمان تشكّل خطرًا.
- حضانة فيها بيئة تربوية غير ملائمة لنمو الطفل و/أو بدون محفّزات، أو بها فرط محفّزات.
- مناخ سلبي داخل الحضانة.
- حضانة قُدّمت ضدها شكاوى للشرطة و/أو شكاوى كثيرة من الأهل، أو حدثت بها حوادث أو حالات شاذة.

عند وجود خطوط حمراء من هذا النوع، تقع على عاتق المُرشِدة التربوية مسؤولية التواصل مع المفتشة بهدف التحديث والعمل على تصحيح الإخفاقات، وذلك بعلم المديرة والطاقم.
في حال عدم تعاون مشغّل الحضانة على تصحيح المخالفات، تقوم المفتشة بالمساعدة في اتخاذ إجراءات تنفيذية بحسب ما يقتضيه القانون.

6 | تحديد الأهداف، بناء خطة الإرشاد وتقسيم موارد الإرشاد

مع اقتراب نهاية عملية التحليل، تُحدد أهداف الإرشاد في الحضانة بمشاركة المديرة وكامل الطاقم التربوي-العلاجي، وبما يتماشى مع نتائج تقرير التفتيش. يجب الانتباه إلى أن الأهداف يجب أن تتلاءم مع المرحلة التطويرية التي تمر بها الحضانة، والتحديات التي تواجهها.

تنبيه مهم! ملاءمة الإرشاد في ظل تحدّ داخل الحضانة: "في إطار حضانة يوجد فيها أكثر من 20% من الأطفال في دائرة الخطر، يحق للطاقم الحصول على ساعات إرشاد إضافية حسب تقدير المُرشِدة التربوية." (من "المعايير لتشغيل الأطر التربوية للأطفال الرضّع"، 2009)

الأهداف لا يجب أن تقتصر دائمًا على الأنشطة التربوية-العلاجية داخل الصفوف، بل يمكن أن تتعلق أيضًا بالمناخ التنظيمي داخل الحضانة، العلاقات بين المديرة والطاقم، بناء الثقة مع الأهل.

من المهم أخذ كافة المعلومات التي تم جمعها خلال التحليل بعين الاعتبار، بالإضافة إلى الأهداف التحسينية التي تم الاتفاق عليها بشكل مشترك مع كل الجهات الشريكة (مفتشة الحضانة، السلطة المحلية، الهيئة المشغّلة، البرامج التدخلية الفعالة داخل الحضانة، وجهات إضافية). ينبغي اختيار الأهداف الأكثر أهمية، والتي تكون أيضًا واقعية وقابلة للتطبيق.

التوصية بنهاية العملية، يتم تحديد هدف واحد أو اثنين لكل صف، وهدفين مشتركين لكل الحضانة، لتوجيه مسار الإرشاد للفترة القادمة. عند الحاجة، يمكن كذلك تحديد هدف خاص يتعلق بالمديرة (في إطار وظيفتها كمديرة).

وبالنظر إلى الواقع الحالي المتمثل بقلة ساعات الإرشاد المخصصة لكل حضانة، يجب على المُرشِدة توزيع الساعات بشكل فعّال ومُجدٍ. يتم تحديد توزيع موارد الإرشاد بعد الانتهاء من عملية التحليل، وبمشاركة الطاقم، مع الأخذ بالحسبان كل المعلومات التي جُمعت أثناء التحليل، الإرشاد المخصص لمديرة الحضانة ولمربيات الأطفال. يوصى بالتفكير في تركيبات مختلفة للإرشاد (فردي/جماعي) حسب الاحتياجات، وكما ذُكر في الفصول السابقة.

عند توزيع الموارد، يجب النظر في الأسئلة التالية:

- هل حصلت الحضانة في السابق على إرشاد؟ وما مضمونه؟ (سواء كان رسميًا أو غير رسمي).
- هل المديرة قادرة على تنفيذ الإرشاد بنفسها ومرافقة طاقم المربيات؟
- هل توجد صفوف معينة تحتاج مربياتها إلى إرشاد أكثر من غيرها؟
- من من بين الطاقم سيستفيد أكثر من الإرشاد ويمكنه إحداث التغيير الأكثر جوهرية؟
- من من الطاقم يمكنه الالتزام بالإرشاد في الأوقات الملائمة؟

بعد جمع وتحليل الإجابات، يتم تحديد توزيع الساعات المتوقع، وتُحدّد إعدادات الإرشاد (الستينغ). في عمليات التقييم المرحلية، يتم إعادة التفكير بالتوزيع وقد تُجرى تعديلات عند الحاجة.

مرفق: أداة عمل رقم 12 – توصية لتقرير ملخص المسح وتحديد أهداف الإرشاد.

سُحب مفاهيم

المناخ التنظيمي

مناخ مفتوح – يتميّز بروح معنوية عالية، وبالعمل الجماعي، وبشعور المربيات-المعالجات بالفخر لانتمائهن إلى المؤسسة، وبعلاقات وثيقة بين أعضاء الطاقم. تشعر المربيات-المعالجات بالرضا عن عملهن ولديهن دافع قوي لتجاوز الصعوبات خلال العمل.

مناخ مغلق

يتميّز بسلوك غير فعّال من قبل المديرة، وبقيادة أنشطة المربيات-المعالجات من خلال إصدار الأوامر والتعليمات المباشرة، وبانعدام الحساسية والاهتمام برفاهية المربيات-المعالجات.

السرية (Secrecy) والحصانة (Confidentiality) في الإرشاد:

السرية التامة تعني عدم نقل أي معلومة لأي شخص تحت أي ظرف، أما الحصانة فتعتمد على اتفاق مسبق يحدّد ما هي المعلومات التي ستُنقل، ولمن، وتحت أي ظروف.

ز

آليات العمل
والتنسيق المشترك

في كثير من الأحيان، وفي إطار عملها اليومي في الحضانة، تُطلب من المرشدة التربوية إقامة تواصل وتنسيق مشترك مع مجموعة متنوعة من الجهات. بعض هذه الجهات تؤثر بشكل مباشر على عملها (مثل المشرفة على الإشراف المهني التي توفر لها الدعم المهني، أو السلطة المحلية/المجلس الإقليمي الذي يُشغّلها)، وبعضها جهات مهنية أو تنظيمية، مثل المفتشة على حضانات وزارة التربية والتعليم، التي تعمل بالتوازي مع المرشدة، ويتعيّن عليها التعاون معها من أجل تطوير الحضانة بشكل مثمر.

إجراء رقم 23 آليات العمل

- على مرشدة الحضانة أن تعمل بتنسيق وتعاون مع جهات أخرى تُقدّم دعمًا مهنيًا للحضانة، وأن تحافظ على تواصل منتظم معهم.

- يجب أن يكون دخول أي جهة مهنية إلى الحضانة منسّقًا ومشتركًا مع مرشدة الحضانة، إذ تُعد المرشدة جهة مهنية مركزية ترافق الحضانة باستمرارية ومنتظمة، لذا من الضروري أن تكون على معرفة بجميع الجهات الشريكة، وأن تتعاون معها.

- عند بدء عملها في الحضانة، يجب على المرشدة تحديد الجهات ذات الصلة، وأن تلتقي بالشخصيات المفتاحية من أجل التعارف وتنسيق التوقعات. ونظرًا لاختلاف طرق العمل من سلطة محلية/منطقة/هيئة إلى أخرى، فمن المهم عقد اتفاق واضح مع كل شخصية مفتاحية، يُحدّد فيه الأدوار، مجالات المسؤولية، وطرق التواصل بين المرشدة وتلك الجهات (للتفصيل، راجع الفصل و- 5).

- بعد التعارف وتحديد الاتفاق، يُوصى في بداية كل عام بعقد اجتماع منظّم للجهات المعنية بالحضانة، يضم مفتشة الحضانات في وزارة التربية والتعليم، مديرة الحضانة، والطاقم التربوي-العلاجي. خلال الاجتماع، يجب اتخاذ قرارات بخصوص توزيع الأدوار وطرق العمل لكل شخصية، ومشاركة هذه المعلومات مع كامل الطاقم.

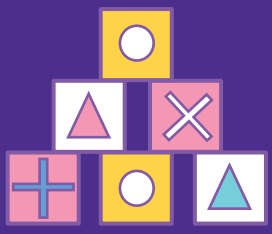
- من المهم التأكد من أن جميع الجهات التي تدخل الحضانة تتحدث بلغة مهنية موحّدة، وألا تُربك الطاقم التربوي-العلاجي بتعليمات متناقضة. يجب أن تكون كل جهة مطّلعة جيدًا على الوثائق الأساسية (قانون الرقابة على حضانات الرضع ولوائحه، دليل الإجراءات، وثيقة المعايير، البرنامج النمائي، ITERS-3) وأن توجه الطاقم بما يتماشى مع المبادئ المذكورة فيها. وعند الحاجة، من المهم توضيح حالات سوء الفهم والوصول إلى اتفاقات واضحة.

جدول 3: الجهات والأدوار التي تتواصل معها المرشدة التربوية في الحضانة بشكل منتظم

اسم الوظيفة	تابعة لـ	المهام والصلاحيات	طبيعة العلاقة مع المرشدة	آلية التنسيق مع الحضانة
مفتشة وزارة التربية والتعليم في اللواء في كل لواء توجد مديرة مجال تُعد المسؤولة عن المفتشات.	وزارة التربية والتعليم	الجهة التنظيمية المهنية المسؤولة عن تطبيق المعايير التربوية والعلاجية في الحضانات.	تعاون ومتابعة مهنية مستمرة بين المرشدة التربوية والمفتشة التابعة لوزارة التربية والتعليم، بما في ذلك التواصل بين الزيارات الرسمية. مثال: بعد كل زيارة إشرافية، يُعقد حوار مشترك بين المرشدة التربوية والمفتشة بهدف صياغة أهداف الإرشاد التربوي بالتوافق المشترك مع طاقم الحضانة.	تمثيل المتطلبات والتعليمات والمعايير الواجب تطبيقها في تشغيل الحضانة. تنفيذ زيارات إشرافية في الحضانة وتقديم تصور مهني متكامل لما يجب أن تطمح الحضانة للوصول إليه. معالجة الحالات الاستثنائية ومتابعة تصحيح النواقص. في حال عدم وجود تعاون، يتم تنفيذ إجراءات رقابية تشمل فرض تطبيقات ملزمة وتشغيل كاميرات.
المرشدة المشرفة على الرشاد الربوي	سلطة محلية/ مجلس اقليمي	تقديم "إرشاد حول الإرشاد" المهني لمرشدة الحضانة: مرافقتها وتزويدها بالدعم المهني كعملية موازية للعملية التي يُفترض أن تنفذها مع طاقم الحضانة.	المرافقة والتواصل المنتظم مع المرشدة بوتيرة تتراوح بين 2-3 ساعات شهريًا (بشكل جماعي أو فردي). توزيع ساعات الإرشاد مرن ويتم وفقًا للاحتياجات.	لا يوجد تواصل مباشر. يتم الاتصال من خلال الإرشاد حول إرشاد المرشدة. يُنصح بزيارة الحضانة مرة واحدة على الأقل في السنة من أجل تجربة إرشادية موجهة.
مديرة مرحلة الطفولة المبكرة (من الولادة حتى سن الثالثة) في السلطة المحلية / المجلس الإقليمي في بعض السلطات المحلية، توجد وظائف إضافية تُعنى بهذه الفئة العمرية، مثل مديرة الطفولة المبكرة من الولادة حتى سن السادسة وغيرها.	سلطة محلية/ مجلس اقليمي	الجهة المسؤولة عن مرحلة الطفولة المبكرة في السلطة المحلية في مختلف المجالات: الأهل، الخدمات، والأطر التربوية. تُعنى بمتابعة العلاقة بين الأطر التربوية والسلطة المحلية، بما في ذلك التعامل مع شكاوى الأهل.	تشغيل مباشر للمُرشدة. تقوم المُرشدة بإبلاغ السلطة المحلية بشأن الإرشاد المقدم للحضانة. يتم التواصل بين السلطة المحلية والمُرشدة من منظور بيئي شامل، وخصوصًا فيما يتعلق بمواضيع تخص أداء الحضانة (على سبيل المثال: شكاوى الأهل التي ترد إلى السلطة، التفكير في إدخال برامج تدخل للحضانة، وغيرها).	مسؤولية تخصيص المباني. مسؤولية اتخاذ القرارات المتعلقة بتوجيه الموارد البلدية نحو الحضانة (مثل برامج التدخل، أو جهات استشارية مختلفة).
الهيئة المشغّلة، إذا وُجدت (معترف بها للدعم أو خاصة): على سبيل المثال: فيتسو، نعمات، إمونة. الحركة الكيبوتسية، جمعية الروضات الأنثروبوسوفية، وغيرها.	الهيئة المشغّلة	الجهة المسؤولة المباشرة عن تشغيل الحضانة (ملزمة بتشغيل الحضانة أمام الأهالي، ومسؤولة عن تشغيل الموظفات وما شابه ذلك). في بعض الأحيان، تحتكم الجهة المشغّلة إلى أساليب عمل أو إلى نهج تربوي معيّن.	في المنظمات الكبيرة، من المتّبع أن يتم تشغيل المرشدات من خلال المنظمة نفسها، وليس من خلال توظيف مباشر عبر السلطة المحلية.	مسؤولية مباشرة ودائمة عن مجريات الأمور في الحضانة، وذلك بحسب أنظمة وأساليب العمل الخاصة بكل منظمة.

برامج الكشف والتدخل: الكشف المبكر، الطاقم شبه الطبي، وغيرها.	سلطة محلية/ مجلس اقليمي	أخصائيون مهنيون يهدفون إلى تشخيص و/أو علاج الأطفال الصغار الذين يعانون من تأخيرات نمائية في الحضانة، وكذلك إلى توجيه الطاقم التربوي-العلاجي في العمل اليومي مع هؤلاء الأطفال وفي التواصل مع ذويهم.	دخول برامج التدخل إلى الحضانة يتم بالتنسيق والتشاور مع مرشدة الحضانة. في بداية السنة، من المهم عقد لقاء لتعريف "عقد وتنسيق توقعات" بين مرشدة الحضانة وبين الأخصائيين القادمين باسم برنامج التدخل، من أجل تحديد طبيعة العلاقة بينهم وتوزيع الأدوار.	تقديم استشارة منتظمة ومستمرة للحضانة بهدف الكشف المبكر / العلاج للأطفال الصغار الذين يعانون من تأخّر في التطور، وكذلك توجيه الطاقم للعمل مع هؤلاء الأطفال. دخول البرنامج مشروط بموافقة مديرة الحضانة.
خدمات ومساعدات في المجتمع المحلي: في مجالات متعددة مثل: (مراكز الطفولة المبكرة)، برامج إرشاد الوالدين، برامج بلدية متنوعة تابعة لقسمي الرفاه أو التربية، وغيرها.	سلطة محلية/ مجلس اقليمي	مجموعة متنوعة من البرامج والخدمات المتوفرة في المجتمع المحلي، والتي تتواجد في محيط الحضانة، وتكون أحيانًا على تواصل مباشر أو غير مباشر مع الأطفال، الأهل و/أو الطاقم التربوي-العلاجي في الحضانة.	دخول هذه الخدمات إلى الحضانة يتم بالتنسيق المسبق وإبلاغ مرشدة الحضانة.	يتم ذلك حسب الحاجة ووفقًا لخصائص كل برنامج.

الإشراف على
الإشـــراف (سـوبـرڤـيـجـن)
مـرافـقـة وتـوجـيـه مهني
للمُرشِدات.



الإرشاد التربوي في الأطر المخصصة للأطفال من الولادة حتى سن ثلاث سنوات يُشكّل مهنة ضمن مجال التربية-العلاج للطفولة المبكرة، وكما هو الحال في المهن الأخرى ضمن مجالات التربية والعلاج، يتطلب من صاحبة المهنة استعدادًا والتزامًا باكتساب مهارات مهنية على مدار سنوات تطورها المهني وعملها في الميدان المهني. اكتساب مهارة مهنية جيدة يُشكّل تحديًا مركزيًا في عمليات التأهيل المهني في صفوف المهن ضمن مجالات التربية، والعلاج، والصحة، إذ يُطلب من أصحاب المهن في معظم هذه المجالات تلقي إرشاد مهني (سوبرڤيجن) في سنوات عملهم الأولى.

عملية السوبرڤيجن هي عملية إرشاد تُنتج "نظرة شمولية" تتسم بالتأمل الواسع والعميق في عمل الإرشاد في الميدان، وتتيح عملية نمو مهني ومكانًا آمنًا للمشاركة في المعضلات التي تواجهها المُرشدات اللواتي يعملن باستقلالية ويتواجدن بمفردهن في الحيز المهني المعقد.

الهدف الأسمى من السوبرڤيجن هو تعزيز جودة الحضانة من خلال خلق مساحة وإطار ثابت للمُرشدات اللواتي يدخلن بشكل دائم إلى الحضانة، من أجل دعمهُن ومرافقتهن في التعامل مع المعضلات المهنية، ومن أجل ضمان تعزيز تطورهن المهني، حتى يتسنى لهن نسج عمليات إرشاد ملائمة لكل حضانة وحضانة.

الفكرة المركزية الكامنة في أساس الحاجة إلى مرافقة مهنية تكمن في مفهوم "العمليات المتوازية". أي، تمامًا كما أن المسترشدات - المربيات-المعالجات - يتلقين إرشادًا ثابتًا في الحضانة، كذلك يُطلب أن تتلقى المُرشدات إرشادًا مهنيًا، ثابتًا ومُستمرًا بالموازاة. في إطار عملية الإرشاد بهذا الشكل، تُتاح للمُرشدات مساحة داعمة تمكّنهن من مشاركة المعضلات، والصعوبات، والترددات المهنية، في أجواء داعمة ومعززة، كما يُتوقع منهن أن يُنتجنها ضمن عمليات الإرشاد في الحضانات مع الموجهات لديهن.

يُطلب تنفيذ الإرشاد المهني (سوبرڤيجن) بطريقتين: فردية مع المُرشدة، وجماعية، حيث تلتقي مجموعة من المُرشدات بشكل ثابت مع مُيسّرة السوبرڤيجن (وهي مُرشدة تربوية رفيعة).

أهداف إضافية للإرشاد المهني (سوبرڤيجن) الذي يُرافق المُرشدات في عملهن هي:

- المرافقة المهنية للمُرشدات في عمليات تطبيق الإرشاد داخل الإطار التربوي.
- دعم تطورهن المهني: ويشمل ذلك مشاركة المعرفة الجديدة ودمجها في عمليات الإرشاد؛ مرافقة فيما يتعلق بمهام الإرشاد خلال عملية الدخول إلى الإطار التربوي على مدار العام.
- الحفاظ على مصلحة المتدربة والرضّع/الأطفال الصغار الذين تحت مسؤوليتها: بسبب حساسية مجال التربية-العلاج للرضع والأطفال الصغار، فإن من مهام الإرشاد المهني التأكد من أن المُرشدة التربوية تعمل بطريقة تعزز المربيات-المعالجات (المسترشدات لديها) والرضع والأطفال الصغار الذين تقع عليهم مسؤوليتهن، مع الحفاظ على قواعد أخلاقيات المهنة.
- المرافقة والدعم: من مهام الإرشاد المهني (سوبرڤيجن) دعم ومساعدة الموجهة عندما تتعرض لمضامين مشحونة قد تُثير صعوبة عاطفية، وكذلك مساعدتها في مواجهة حدود المهنة، كما حدودها الشخصية وحساسيتها (تفصيل في الفصل هـ' - حدود الإرشاد).
- التدريب والتعليم على مهارات الإرشاد: في مجمل مهن التربية، العلاج، والإرشاد، يدور الحديث بشكل أساسي عن مهارات محادثة مهنية أو مقابلة، قائمة على نموذج العلاج أو الاستشارة في نفس المجال المهني. في حالة الإرشاد في الأطر المخصصة للأطفال من الولادة حتى سن ثلاث سنوات، بالإضافة إلى

مهارات المحادثة المهنية، تنضم أيضًا مهارات الإرشاد التي تميز نموذج الإرشاد المتكامل، والذي تم وصفه في الفصل الأول (إرشاد من أجل العمل، تأملي، مركز على العلاقات، قائم على الملاحظات والعروض في الفصل).

- تطوير الاستماع العميق: جزء من عملية الإرشاد المهني موجه لتطوير قدرة الموجهة على الاستماع إلى طبقات إضافية من المربية الموجهة لها، مع التعرف على المواقف، التصورات التربوية، والقدرة على الاستماع لأقوال الموجهة، المربية-المعالجة، من منظور أوسع وأكثر عمقًا.

- توسيع وعي المرشدة: يمكن أن يوفر الإرشاد المهني دعمًا في عملية التعرف على العوامل الشخصية للمرشدة (التحفظات، الحساسيات، التفضيلات)، التي قد تؤثر على الإرشاد. يمكن مساعدة الموجهة في التعرف على "النقاط العمياء" لديها مثل المواقف والقيم. على سبيل المثال - التعاطي مع التنوع والحاجة إلى التكيف بين الثقافات.

الإرشاد المهني سيساعد في التمييز بين العوامل الذاتية المرتبطة المرشدة وبين العوامل الناتجة عن عمليات مثل النقل العكسي، التي تعكس في المقام الأول العمليات غير الواعية المتعلقة بالمسترشدة.

إدارة نظام الإرشاد في السلطة المحلية توفر ارتباطًا طبيعيًا مع البيئة المحلية: مدينة، قرية، كيبوتس، وغيرها. كما أن حقيقة أن الموجهات يعملن في السلطة ويتواصلن بشكل مستمر مع مديرة قسم الولادة-حتى ثلاث سنوات تتطلب التنسيق، بالإضافة إلى دمج السمات والتحديات المحلية في لقاءات الإرشاد المهني (سوبرڤيجن). على سبيل المثال، العلاقة التي تتشكل بين السلطة والأطر الخاصة، نتيجة لفرض الرقابة عليها، الاستجابة للأهالي الذين لديهم أطفال رضع أو صغار الذين يتوجهون إلى السلطة في قضايا مختلفة تتعلق باحتياجاتهم، دمج خدمات إضافية تقدمها السلطة للعائلات/الأطفال الصغار، مثل "معجن"، مراكز الطفولة المبكرة، إرشاد الآباء، قسم الرفاهية، وكذلك القضايا المتعلقة بسمات المدينة، الأحياء المختلفة، والسكان المحليين.

يجب أن تستوفي منسقة الإشراف التربوي كافة متطلبات التعليم والخبرة المهنية، كما هو مفصّل أدناه مجتمعة:

المتطلبات المهنية من مشرفة الإشراف التربوي تشمل ما يلي:

- حاصلة على لقب ثاني في دراسات الطفولة المبكرة – من الولادة حتى سن ثلاث سنوات.
- خبرة لا تقل عن سبع إلى عشر سنوات كمُرشِدة تربوية في أطر تعليمية للأطفال من الولادة حتى سن ثلاث سنوات، ترافقها خبرة في الإشراف على الإرشاد
- خبرة لا تقل عن سنة واحدة في وظيفة الإشراف على الإرشاد.
- معرفة بنموذج الإرشاد التكاملي "الإرشاد التربوي أثناء العمل" – "الاطر أولًا".
- التزام بتلقي إشراف على الإشراف من قبل موجهة إشراف مخضرمة، أو ضمن مجموعة زميلات مهنيات.
- معرفة، خبرة، ومهارة في توجيه المجموعات.
- متخصصة ومتمكنة من الأطر المعرفية المركزية التي تشكّل أساس العمل التربوي في أطر الأطفال من الولادة حتى ثلاث سنوات، ومنها:
  - معرفة معمّقة في تطور الطفل مع التركيز على الفئة العمرية من الولادة حتى ثلاث سنوات، ومناهج تربوية ذات صلة، بما في ذلك المنهج القائم على الملاءمة التطورية (DAP) والمبادئ المناسبة للنمو في بناء خطة تنموية للتربية والعناية في الطفولة المبكرة.
  - إلمام شامل بأدوات تقييم جودة الأطر من الولادة حتى ثلاث سنوات، مثل أداة ITERS-3 (ويُستحسن أيضًا الإلمام بأداة CLASS، وأدوات إضافية لتقييم التفاعل مثل نموذج MISC – نهج الوساطة).
  - معرفة ومهارات مميّزة للإرشاد ضمن أطر الأطفال من الولادة حتى ثلاث سنوات، كما يتجلى ذلك في نموذج الإرشاد الموضح في الفصل الأول من هذا الدليل (مثل: النظر إلى احتياجات المربية-المعالجة بوصفها مركزية إلى جانب احتياجات الرضيع/الطفل الذي يقع ضمن مسؤوليتها؛ التأكيد على الإرشاد التأمّلي؛ دمج الملاحظات والإرشاد أثناء العمل داخل الصف، وغيرها – راجع: تسور، 2014، ص. 37-19؛ روزنتال، تسور وغات، 2009)، بالإضافة إلى أدوات العمل والمهارات التي تمّ عرضها في هذا الدليل.
  - معرفة، خبرة، ومهارة في تيسير المجموعات.

اجراء رقم 25

25 أ | جلسات الإشراف المهني (Supervision) تتضمن ما يلي:

مرافقة مهنية للمُرشِدات في عمليات تطبيق الإرشاد داخل الأطر التربوية، إلى جانب دعم تطورهن المهني. في هذا السياق، تعمل المُشرفة على الإشراف التربوي على توفير العناصر التالية:

- مساحة آمنة لطرح الأسئلة والتساؤلات المهنية والوجدانية.
- التشاور المشترك مع الزميلات في المجال.
- مشاركة المشاعر.
- تحليل الحالات وإيجاد حلول للمشكلات.
- مشاركة المعرفة الجديدة، وتطبيقها ضمن عمليات الإرشاد، والمرافقة المهنية المتعلقة بمهام الإرشاد خلال عملية الاندماج في الأطر التربوية على مدار السنة.

25 ب | هيكلية الإشراف المهني (Supervision) – (الإطار التنظيمي):

- يُطلب من كل مُرشِدة تلقي ساعتين إلى ثلاث ساعات من الإشراف المهني، سواء بشكل فردي أو جماعي، شهريًا وبوتيرة ثابتة، في إطار سلطة واحدة على الأقل.
- من بين هذه الساعات الثلاث، يتم تخصيص ساعتين للإشراف الجماعي، بينما يمكن تخصيص الساعة المتبقية للإشراف الفردي أو للمشاركة في دورات تدريبية (أنظر قسم الممارسات والأمثلة).
- تُعقد جلسة إرشاد جماعية للمُرشِدات بشكل دوري مرة كل عدة أسابيع (التوصية: مرة في الشهر). ويُفضل ألا يتجاوز عدد المشاركات في الجلسة 15 مُرشِدة، وذلك لإتاحة المجال أمام كل واحدة منهن للمشاركة الفعالة.
- تُعقد الجلسة وفق مبادئ 'الإشراف على الإرشاد' في إطار إشراف جماعي، وتهدف إلى المشاركة، الدعم، الإصغاء، النقاش المهني المشترك، وحل المشكلات. من المهم أن تشمل الجلسة مساحة للمُرشِدات لعرض التحديات والصعوبات والتساؤلات التي تواجههن في عملهن داخل الأطر التربوية، إلى جانب محتوى مهني إثرائي (نمائي وبيداغوجي) مناسب للفئة العمرية من الولادة حتى سن الثالثة، والمتعلق بالإرشاد في الحضانات كمهنة تربوية.

يرجى الانتباه! جلسة الإشراف التربوي (Supervision) ليست جلسة إثراء معرفي أو تدريب على محتوى.

25 ج' | التواصل مع مديرة برنامج من الولادة حتى سن الثالثة في السلطة المحلية

تعقد موجهة الإشراف التربوي (سوبروفجن) لقاءات منتظمة مع مديرة برنامج "من الولادة حتى سن الثالثة" في السلطة المحلية، بهدف تبادل المعلومات والتحديثات المتبادلة، وكذلك لربط مواضيع الإشراف التربوي بالقضايا المتعلقة بالحضانة ضمن السياق البلدي.

تطبيقات عملية وأمثلة:

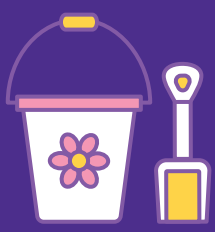
- يوصى بأن تقوم موجهة الإشراف التربوي، بالتعاون مع مديرة برنامج "من الولادة حتى سن الثالثة" في السلطة المحلية، بمناقشة كيفية توزيع ساعات الإشراف المهني (سوبروفجن)، بحيث تشمل: لقاء جماعي منتظم مرة واحدة شهريًا (إعداد ثابت). إشراف فردي منتظم أو حسب الحاجة دورات تدريبية مهنية دورية. مدة اللقاء الجماعي: من ساعة ونصف حتى ثلاث ساعات، حسب حجم المجموعة. يمكن تجميع الساعة المتبقية من الساعات الثلاث المخصصة شهريًا، لاستخدامها لاحقًا في: تقديم دورات تدريبية حول مواضيع مهنية خاصة. توفير ردّ شخصي عبر الهاتف للموجّهات اللواتي يحتجن إلى ذلك، ضمن فترة زمنية محددة مسبقًا.

- في الحالات التي تضم فيها مجموعة الموجّهات تربويات في بدايات مسيرتهن المهنية، أو ممن يفتقرن لبعض المعرفة المهنية الأساسية كما تم تفصيله سابقًا، يُنصح بتوزيع ساعات السوبروڤجن بحيث يتم تخصيص وقت كافٍ للإشراف الفردي (سوبروڤجن) للموجّهات اللواتي يحتجن إلى مرافقة مهنية شخصيةً. يمكن بناء جدول السوبروڤجن ليشمل ساعات إشراف فردي مجدولة سلفًا بتواتر ثابت، أو إتاحة "سلة ساعات" يمكن استخدامها حسب الحاجة التي تبرز من جانب الموجّهات.

- من المستحسن إقامة لقاءات السوبروڤجن وجهًا لوجه، في يوم وساعة محددين وثابتين. وإذا كانت هناك نية لإدماج لقاءات عبر الإنترنت (مثل Zoom)، فيُوصى بأن يكون ذلك بتواتر منخفض، مع الالتزام بقواعد المشاركة عن بعد، مثل: إبقاء الكاميرا مفعّلة طوال الوقت. الدخول من خلال حاسوب وليس هاتفًا نقالًا. المشاركة من مكان هادئ ومريح.

- يوصى ببناء لقاءات السوبروڤجن الجماعية استنادًا إلى المهام التوجيهية السنوية التي ترافق المجموعة (انظر الجدول في الفصل د-5).

صندوق أدوات
للمرشدة



نموذج لبنية جلسة إرشاد بحسب النموذج التكاملي للإرشاد في سن الطفولة المبكرة (تسور، 2014)

■ نموذج لبنية الجلسة بحسب هذا التوجه:

- تقوم المرشدة بالملاحظة والإصغاء بانتباه عميق للمسترشدات.
- تعمل على تعزيز قدرة المسترشدة على الملاحظة والإصغاء للأطفال وللأهالي.
- تُعلّق أي ميل شخصي للحكم أو الانتقاد.
- تدعو المُرشَدة إلى مشاركة وصف مفصّل لحالة معينة، أو لوصف طفل رضيع، أو صغير، أو أحد الوالدين. تطرح أسئلة للتوسيع والتعمّق، وتطلب وصفًا لسلوكيات الأطفال، وتفاعلاتهم، وقدراتهم.
- تصغي للتعبيرات العاطفية المرافقة لوصف المسترشدة، سواء كانت مشاعر إيجابية أو مشاعر مثل: الغضب، أو نفاد الصبر، أو الحزن، أو الجمود العاطفي، وغيرها.
- ترد بتعاطف ملائم لحالة المسترشدة.
- تدعو المسترشدة للتأمل في مشاعرها التي أُثيرت خلال العمل أو أثناء التواجد مع الأطفال الصغار جدًا وعائلاتهم.
- تثير تساؤلات حول الأمور التي أثارت هذه المشاعر، وتمنح الأسماء لتلك المشاعر بشكل متعاطف.
- تدعو المسترشدة للتأمل في مشاعرها بشكل تفكّري (بما يتلاءم مع قدراتها في هذه المرحلة)
- تشجع على استكشاف تأثير الأفكار والمشاعر على عملها مع الأطفال الرضّع، وكيف تؤثر هذه الأفكار والمشاعر على الأطفال أنفسهم.
- تحافظ على توازن بين الانتباه لاحتياجات الأطفال والانتباه لاحتياجات المسترشدة.
- تُنهي الجلسة بتأمل عكسي: ما الذي تم تعلمه أو إدراكه في هذه الجلسة، مع التفكير في الجلسة القادمة.

(Norman–Murch, 1996: Gilkerson, 2004: Fenichel, 1992: Edelman, 2004)

■ أداة عمل – أمثلة على أسئلة تأملية (Reflective Questions)

أ. أسئلة تمهيدية بعد نشاط:

- صفي ما قمتِ به؟
- ما الذي كانَ جيدًا / ناجحًا فيما قمتِ به؟
- ما الذي لم يكن جيدًا / ناجحًا؟
- ماذا شعرتِ تجاه ما فعلتِ؟
- ما كانت اعتباراتك عندَ قيامك بالفعل؟
- ما الذي كنتِ تؤمنين بأنه يجب أو من الصحيح فعله؟
- ماذا تعلمتِ منَ هذا النقاش؟
- ماذا ستفعلين في المستقبل (بنفس الطريقة، أكثر، أم بطريقة مختلفة)؟

بعد ذلك يمكن التعمق بالسؤال:

- ماذا فكّرتِ بشأن طريقتك في التصرف أو رد فعلك المحدد؟
- كيف تفاعلتِ مع.....؟ ماذا كنتِ ترغبينَ أن يشعر أو يتعلم الطفل؟
- إذا حاولنا فهمَ العالم من خلال أعين الطفل الصغير، ما الذي شعر به؟ ماذا ظن؟ لماذا تصرّف الطفل بهذه الطريقة؟
- إذا حاولنا رؤية الأمور من وجهة نظر الطفل، برأيكِ، ما الذي فكّر به عن تصرّفكِ؟
- هل ما قمتِ به كان ملائمًا للموقف؟
- ما هي المعرفة والمهارات التي تحتاجينها للتصرف والتعليم بما يتوافق مع معتقداتك التربوية؟

ب. أمثلة على أسئلة تعزز التأمل الذاتي (Reflexivity):

- هل يمكنكِ أن تقولي شيئًا إضافيًا حول هذا الموضوع أو الحدث؟
- لماذا تعتقدينَ أن ذلك حدث؟
- ما هي الأدلة التي تشير إلى ذلك؟
- ما الذي تحتاجينه؟
- ماذا جرّبتِ في الماضي؟
- هل لديكِ فرضيات حول سبب عدم نجاح ما جرّبتِه؟
- ماذا يذكّرك هذا؟
- ماذا كان سيحدث لو جرى الأمر بطريقة مختلفة.....؟
- كيف يمكنكِ فعل ذلك؟
- متى يُعدّ الأمرَ مقلقًا بشكل خاص؟

ج. أمثلة على جمل تعبيرية تشجع على التأمل:

- ستجدين الطريق المناسب لكِ عندما تكونين مستعدة
- يمكنكِ تغيير ذلك إذا أردتِ
- يمكنكِ أن تنضجي وتتطوري وفق وتيرتك الخاصة
- يمكنكِ معرفة ما تحتاجينه وطلب المساعدة
- يمكنكِ التجربة والاستكشاف، وسأكون إلى جانبك
- أفكاركِ وتساؤلاتك (التأملية) مهمة
- يسعدني الحديث معكِ

(Pajak, 1993: Caroll, 2011: Belln, Whitebook, Hantiuk, 1998)

أداة عمل: إرشادات للمرشدة لتخطيط لقاء الإرشاد
بحسب Gilkerson، 2004)

1 | استعدي للقاء مسبقًا، حتى ولو بشكل بسيط، من أجل توجيه نفسك نحو المسترشدة.
حضّري البيئة مسبقًا لتكون خالية من المقاطعات والمشتتات.

2 | ابدئي اللقاء بتواصل غير رسمي مع المسترشدة لبضع دقائق، امنحيها وقتًا للجلوس براحة والانتقال الذهني من المهمة التي كانت مشغولة بها إلى لقاء الإرشاد.

3 | ابدئي حوارًا يهدف إلى بناء جدول أعمال للقاء، من خلال سؤال مثل: "كيف كان أسبوعك؟" أو بعبارة مثل: "لنبدأ الآن..." (المرشدة الجديدة يمكن أن تُحضّر بعض جمل الافتتاح مسبقًا ضمن صندوق أدواتها.)
بعد جمل الافتتاح، استمعي بانتباه لما يشغل المسترشدة وما تختار التركيز عليه. عندما تشعر المسترشدة، لقاءًا بعد لقاء، أن المرشدة تصغي لها وتركّز عليها، يتشكل جو من التعاون المشترك. أحيانًا يكون الاتجاه الذي ترغبين في توجيه الحديث نحوه واضحًا لك، وأحيانًا عليك التحقق منه بالسؤال: "ذكرتِ لي العديد من الأمور، على ماذا ترغبين أن نركز اليوم؟"

4 | بعد تحديد موضوع الإرشاد، انتقلي إلى مرحلة **جمع المعلومات** بأكبر قدر ممكن. استندي إلى قصص المسترشدة وتجاربها وملاحظاتك الشخصية. في هذه المرحلة، من المهم مقاومة الرغبة في الإسراع نحو الحلول أو التقليل من أهمية المشكلة عبر "تطبيعها". شجعي السير خطوة بخطوة لفهم الحدث أو التفاعل بشكل متكامل. بهذه الطريقة، عندما تسرد المسترشدة القصة بتفاصيلها، فإنها تُشكّل السردية الخاصة بها حول الحدث، وقد تبدأ بالفعل باكتساب وعي لمواقفها وردود فعلها.

5 | **المرحلة التالية هي طرح الافتراضات بشكل مشترك مع المسترشدة**- شاركيها في المشاعر والأفكار حول تفسيرات ممكنة وعوامل قد تساعد. يُفضل أن يتم ذلك بروح فضولية وبحثية، عبر أسئلة مفتوحة وليس عبر أحكام قاطعة. ادعي المسترشدة للتفكّر بشكل تأملي في موقفها تجاه البدائل المطروحة، والنظر من وجهة نظرها ووجهات نظر الآخرين. لا حاجة للتسرع في إنهاء هذه المرحلة.

6 | بعد جمع المعلومات وطرح الافتراضات، وجّهي الحديث نحو **التفكير في الخطوة التالية**، اطرحي أسئلة مثل: "بما أننا وصلنا لهذه النقطة، ومع الأخذ بعين الاعتبار كل ما قلناه، كيف ستتصرفين في المرة القادمة عندما...؟" "ما هي الخطوات التي يمكنك اتخاذها للتحضير لـ...؟" "ما الذي سيساعدك على الاستماع إلى...؟" "ما الذي سيساعدك على الشعور بأن...؟" كما في مرحلة طرح الافتراضات، يتم هذا الجزء أيضًا بشكل تشاركي.

7 | الختام- اختمي اللقاء بتقدير لجهود المسترشدة والعمل الذي تم، وحددي موعد اللقاء القادم.
(يناسب هذا التوجه أيضًا جلسات الإرشاد الجماعي.)

■ المقترح الأول

يومان من الإرشاد، مدة كل منهما خمس ساعات شهريًا

09:00 | افتتاح وتخطيط يوم الإرشاد مع المديرة – تحديثات قصيرة، قضايا جارية ظهرت.

10:15-09:30 | دخول إلى الصف 1.

11:00-10:15 | دخول إلى الصف 2.

12:00-11:00 | لقاء إرشاد مع مديرة الحضانة.

13:00-12:00 | لقاء إرشاد مع قائدة أحد الصفوف/جلسة طاقم في صف آخر.

14:00-13:00 | لقاء إرشاد مع قائدة أحد الصفوف/جلسة طاقم في صف آخر.

هذا المقترح يشمل: إرشاد فردي للمديرة مرتين في الشهر، دخول إلى جميع الصفوف مرة واحدة في الشهر على الأقل، إرشاد فردي لبعض قائدات الصفوف مرة في الشهر، جلسات طاقم لبعض الصفوف مرة في الشهر.

■ المقترح الثاني

يومان من الإرشاد، مدة كل منهما أربع ساعات شهريًا + إرشاد جماعي لكل الحضانة – ساعتان شهريًا (في ساعات بعد الظهر/المساء)

09:30 | افتتاح وتخطيط يوم الإرشاد مع المديرة – تحديثات قصيرة، قضايا جارية ظهرت.

10:45-10:00 | دخول إلى الصف 1.

11:30-10:45 | دخول إلى الصف 2.

12:30-11:30 | لقاء إرشاد مع مديرة الحضانة.

13:30-12:30 | لقاء إرشاد مع قائدة أحد الصفوف/جلسة طاقم في صف آخر.

هذا المقترح يشمل: إرشاد فردي للمديرة مرتين في الشهر، دخول إلى جميع الصفوف مرة واحدة في الشهر على الأقل، إرشاد جماعي لكل الحضانة مرة في الشهر، إرشاد فردي لبعض قائدات الصفوف أو جلسات طاقم لبعض الصفوف مرة في الشهر أو بوتيرة أقل من ذلك.

ثلاثة أيام إرشاد شهريًا – يوم طويل (ست ساعات)
+ يومان قصيران (ساعتان)

08:30 | افتتاح وتخطيط يوم الإرشاد مع المديرة – تحديثات قصيرة، قضايا جارية ظهرت.

09:45-09:00 | دخول إلى الصف 1.

10:30-09:45 | دخول إلى الصف 2.

11:15-10:30 | دخول إلى الصف 3.

12:15-11:15 | لقاء إرشاد مع مديرة الحضانة.

13:15-12:15 | لقاء إرشاد مع قائدة الصف 1.

14:15-13:15 | جلسة طاقم في الصف 1.

اليوم القصير (*2)

13:30-12:30 | لقاء إرشاد مع قائدة الصف 2 أو 3.

14:30-13:30 | جلسة طاقم في الصف 2 أو 3.

هذا المقترح يشمل: إرشاد فردي للمديرة مرة واحدة في الشهر، دخول إلى جميع الصفوف مرة واحدة في الشهر، إرشاد فردي لجميع القائدات مرة واحدة في الشهر، جلسة طاقم في جميع الصفوف مرة واحدة في الشهر.

أداة عمل 5 نقاط مرجعية تأملية للتوثيق الذاتي للمُرشِدة في نهاية يوم الإرشاد

- هل تم عقد اللقاء كما هو مخطط؟ هل كانت هناك تغييرات في الإعداد؟ ولماذا؟
- هل تم تحقيق الأهداف التي حضرتُ بها إلى اللقاء؟ ما هي الأهداف التي لم تُحقق بعد؟ ولماذا؟
- هل كان هناك فجوة بين الأهداف التي وُضعت قبل اللقاء وبين ما حدث فعليًا؟ كيف يمكن تفسير هذه الفجوة؟
- كيف كانت الأجواء في اللقاء؟
- ما هو الشعور الذي أخرج به من اللقاء؟ هل كنت راضية؟ ولماذا؟
- ما هو الشعور، برأيي، الذي تخرج/يخرجن به المسترشدة/ات من اللقاء؟
- ما الذي أخذته/أخذنه المسترشدة/ات من اللقاء برأيي؟ ما كانت لحظات "التعلّم الساخن"؟ هل تحدثتُ معها/معهن عن ذلك؟
- ما الذي عزز التفاعل مع المسترشدة/ات وما الذي أعاقه؟
- هل استخدمتُ منهجيات خاصة/مختلفة؟ هل ساعد ذلك في تحقيق الأهداف وفي الأجواء؟ وبأي طريقة؟
- ما الذي أرغب في الحفاظ عليه للقاء القادم؟
- ما الذي كنتُ سأغيره في اللقاء؟ ما الذي كنتُ أودّ فعله بشكل مختلف في اللقاء القادم؟
- ما هي الأفكار التي أثارها اللقاء في داخلي عن نفسي؟ ما الذي تعلمته عن نفسي كمُرشِدة؟
- مع أي تحد واجهته في اللقاء؟ وبأي طريقة تعاملتُ معه؟
- هل واجهتُ تحدي من قبل المسترشدة/ات؟ كيف يمكن فهم ذلك؟
- من خلال النظر إلى عملية الإرشاد ككل، كيف يمكن فهم ما حدث في هذا اللقاء؟
- ما هي الخلاصة المهمة التي أخرج بها من اللقاء؟
- هل تم تحديد الهدف للقاء القادم بشكل مشترك مع المسترشدة/ات؟

(كُتب من قبل طاقم المرشدات في "الاطر اولا")

أداة عمل 6 تقييم مرحلي / تقييم ختامي

يتكوّن التقييم المرحلي/ التقييم الختامي من عدّة أجزاء ويوفّر وقتًا للتفكير التأملي لكلّ من المُرشِدة والمسترشدة.

الاقتراح المعروض أمامكم يشمل ثلاثة أجزاء:

- نقاط للتقييم الذاتي والتأمل للمُرشِدة.
- استبيان للتقييم الذاتي للمسترشدة.
- اقتراح لبنية لقاء التقييم.

لقاء التقييم سيُعقد كحوار متبادل، ويتيح مجالًا للشريكتين في العملية لتلخيص ما تم إنجازه حتى الآن وتحديد أهداف مستقبلية بشكل مشترك.

يرجى الانتباه: إذا كان لقاء التقييم قريبًا من نهاية العملية مع المُرشِدة، يجب تخصيص وقت إضافي ومُنفصل للوداع، يتيح مساحة للتعامل العاطفي مع المشاعر الصعبة التي تُميز لحظات الفراق والنهاية.

نقاط للتقييم الذاتي للمُرشِدة – تقييم مرحلي/نهائي

(تمت معالجة المحاور استنادًا إلى "تسور، ح' 2014)

هذا القسم مُخصّص لمُرشِدة الحضانة، ويهدف إلى التوقّف والتأمل الذاتي من قِبَل المُرشِدة حول عمليات الإرشاد التي تم تنفيذها في الحضانة حتى الآن.

عند الإجابة على هذه الأسئلة، من المهم التفكير في كل من المُسترشدة (المديرة، مجموعة المربيات-المعالِجات، مسترشدة فردية) وفي أنماطك كمُرشِدة التي تؤثر على هذه القضايا. يُوصى بمعالجة المضامين التي تظهر خلال هذه العملية بالتعاون مع مُرشِدة الإشراف المهني المرافِقة.

الإطار (Setting)

1 | كم عدد لقاءات الإرشاد التي أُقيمت في الحضانة؟ هل تمّت حسب الخطة؟ أقل/أكثر؟ ولماذا؟

2 | مع من تمّت لقاءات الإرشاد؟ مع المديرة/مربية-معالِجة/طاقم الصف/طاقم الحضانة؟ هل تمت اللقاءات وفقًا للخطة والأهداف الإرشادية التي وُضعت في بداية السنة؟ إذا لم يكن كذلك – لماذا؟

3 | هل أُجريت اللقاءات في إطار ثابت/متغيّر؟ ولماذا؟

المضمون

1 | ما هي المواضيع الإرشادية التي تم التطرق إليها خلال السنة؟ هل ظهرت ثيمات (محاور) مركزية؟

2 | من بادر إلى مواضيع الإرشاد (المسترشدة أم المُرشِدة)؟ ولماذا؟

3 | هل كانت مواضيع الإرشاد متماشية مع الأهداف التي تم تحديدها خلال عملية التشخيص في بداية السنة؟

4 | هل طرأت تغييرات تُعبّر عن تعلّم لدى المسترشدة فيما يتعلق بالأهداف التي تم تحديدها في بداية السنة أو في أثنائها؟ كيف يمكن وصف هذه التغييرات؟ إذا حصل تحسّن – ما مدى التحسّن؟ إذا لم يحدث تحسّن كافٍ – لماذا برأيي؟ (يُستحسن الرجوع إلى الأهداف التي تم تحديدها في بداية السنة وأثناءها).

5 | هل أُضيفت أهداف جديدة على مدار السنة؟ ما هي؟

6 | هل كانت مواضيع الإرشاد منسقة/مخطط لها مُسبقًا؟ (مثال: مشاهدة طفل معين/وقت معين) أم أنها كانت عشوائية/رد فعل طارئ؟ ما التفسيرات للتغييرات التي حصلت؟

7 | هل تم التطرّق خلال الإرشاد إلى مواضيع ظهرت إثر مشاهدات قمتُ بها في الصف أو من قِبل جهات أخرى؟ هل شملت مشاهدات مشتركة أو عرْضًا قمتُ به في الصف؟

8 | هل أظهرتُ ما يكفي من المرونة والحساسية للانتقال بين المواضيع المختلفة؟ وهل تمكنت من استغلال "الفرص العفوية" للتعلّم؟

9 | هل شعرت أن لديّ ما يكفي من المعرفة/الأدوات خلال الإرشادات؟ إذا لم يكن كذلك – في أي مواضيع أرغب باكتساب المزيد من المعرفة؟ هل عرفتُ من أين/كيف أطلب المساعدة وأبحث عن معلومات إضافية؟

اجراء

1 | هل لاحظتُ نمطًا ثابتًا في الإرشادات؟ هل كان هناك تركيز وتعمّق في موضوع واحد أم تطرّقنا إلى عدد كبير من المواضيع؟ ما هي التفسيرات المحتملة لذلك؟

2 | ما الذي ميّز هيكل اللقاءات الإرشادية التي عقدتها مع المسترشدة؟ كيف بدأت اللقاءات؟ هل تمّ التخطيط للمواضيع مسبقًا؟ كيف تم الانتقال بين المواضيع وإلى أي مدى تمّ فحص مدى ملاءمتها؟ هل أُتيح للمسترشدة طرح مضامين؟ ما الذي ميّز ختام اللقاءات؟ ما الذي يمكن تعلمه من ذلك؟

3 | ما هي الأجواء التي ميّزت اللقاءات الإرشادية مع المسترشدة؟ هل شعرتُ بتغيّرات في الأجواء على مدار السنة؟ هل لاحظتُ فروقًا في الأجواء مع مسترشدات مختلفات؟ كيف يمكن تفسير الأجواء في سياق المناخ التنظيمي في الحضانة/المؤسسة؟ ماذا يمكن أن نتعلم من الأجواء عن علاقات الإرشاد أو عن عمق المضامين التي طُرحت خلالها؟

حول المرشِدة

1 | استخدام الذات: هل قدّمتُ أمثلة من تجربتي الشخصية/المهنية؟ هل شاركتُ أيضًا بمشاعر/أفكار؟ هل شاركتُ فقط النجاحات أم أيضًا التحديات؟ هل أسهم هذا النوع من المشاركة؟

2 | حدود الإرشاد: هل شعرتُ بأنني نجحت في الحفاظ على الحدود المهنية؟ هل شعرتُ أحيانًا بأنني تجاوزتُها؟ لماذا؟

3 | استخدام المهارات والوسائل المتنوّعة/الإبداعية: ما هي المهارات التي استخدمتها بشكل أساسي خلال لقاءات الإرشاد؟ هل نوّعتُ في المهارات أم لاحظتُ ميلاً نحو أسلوب بارز؟ لماذا؟

4 | التأمل (رفلكسيا): هل نجحتُ في توجيه الإرشادات هذا العام بما يرضيني؟ هل حرّكت التغييرات التي رغبتُ بها؟ ما هي نقاط القوّة التي اكتشفتُها في نفسي وما هي الصعوبات/التحديات؟ هل كانت الصعوبات ظرفية/تنظيمية/شخصية؟ هل تكرّرت الصعوبات التي رصدتُها في حالات مشابهة؟

5 | كيف يمكن توصيف علاقات الإرشاد التي عقدتها مع تالمسترشدة؟ ما هو إسهامي في تشكيل هذه العلاقات؟ هل كان ذلك مشابهًا/مختلفًا مع مسترشدات أخريات؟ ما الذي يميّز تطوّري الشخصي على مدار السنة؟

نقاط للتقييم الذاتي للمسترشدة – تقييم مرحلي/نهائي

المسترشدة العزيزة، الهدف من هذه الاستمارة هو التوقّف وإجراء تأمل ذاتي حول الإرشاد الذي تلقيته في الفترة الأخيرة. هذه الأسئلة معدة لكِ وستشكّل الأساس للقاء التقييم الذي ستجرينه مع المرشِدة الخاصة بك.

1. هل عُقدت لقاءات الإرشاد كما هو مخطط، وفي الأوقات التي تم تحديدها؟

☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

ملاحظات | إذا حصلت تغييرات كثيرة – اكتبي، برأيك، لماذا؟ _____

_____

2. هل شعرتُ أن مواضيع الإرشاد كانت ذات صلة بالنسبة لي؟ (أمثلة على المواضيع: التعامل مع أطفال ذوي تحدّيات، بناء برنامج يومي، تخطيط فعاليات، العلاقة مع الأهل، وغيرها).

☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

ملاحظات | يُرجى التفصيل: _____

_____

_____

3. هل شعرتُ أن لي دورًا في توجيه اختيار المواضيع؟ (مثلاً: أن أطلب التركيز على مواضيع تهمّني أو تقلقني)

☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

ملاحظات _____

_____

4. هل شعرتُ بالارتياح في لقاءات الإرشاد؟ هل تمكّنتُ من مشاركة التحديات والصعوبات وليس فقط النجاحات؟

☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

ملاحظات _____

_____

بالنسبة للأهداف التي تم تحديدها في بداية السنة – هل أشعر بأنني أحرزت تقدّمًا فيها؟ بأي شكل؟ وإذا لم يكن، فلماذا؟

☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

ملاحظات | يُرجى إعطاء مثال بالنسبة لكل هدف1: _____

هدف2 : _____

ما هو نوع الإرشاد الذي كان الأكثر نجاحًا بالنسبة لي؟ لقاءات إرشاد مع المُرشِدة / ملاحظات مشتركة للمُرشِدة معنا داخل الصف / غرفة الإرشاد عبر الفيديو / اجتماعات طاقم / دورة تدريبية لطاقم الحضانة بالكامل / أخرى

ما هي الأمور الأكثر أهمية التي آخذها معي من الإرشاد في هذا العام؟

ما الذي كان معقدًا بالنسبة لي خلال هذا العام؟

ما هي التحديات التي أشعر أنني ما زلت أواجهها في عملي؟ بماذا من المهم لي أن أستمر وأتقدم في السنوات القادمة؟

ما المهم لي أن أقوله للمُرشِدة في نهاية هذه الفترة؟

■ **هيكلية لقاء التقييم** | يُوصى بتنظيم لقاء التقييم وفقًا للمراحل التالية:

1| **قبل اللقاء:** يجب إعلام المسترشدة مسبقًا بالتخطيط لعقد لقاء تقييم، وتوجيهها إلى مراجعة النقاط الخاصة بالتقييم الذاتي الواردة في هذا المستند. يُفضّل أن تُجيب المسترشدة على الأسئلة كتابةً، ولكن في الحالات التي لا يكون ذلك مناسبًا، يمكن بطبيعة الحال الاكتفاء بالتأمل الشفهي في النقاط ذات الصلة.

2| **شرح المُرشِدة حول اللقاء:** يُستحسن أن توفّر المُرشِدة إطارًا واضحًا لبنية اللقاء، نظرًا لكونه يختلف بطبيعته عن اللقاءات الإرشادية الاعتيادية. من المهم التأكيد على أن هذا اللقاء يُشكّل جزءًا من مسار نمو مهني تأملي متبادل، وليس بمثابة "تقييم علامات" من المُرشِدة تجاه المتدرّبة.

3| **افتتاح اللقاء – تأمل ذاتي من المسترشدة في مسار تطوّرها:** يبدأ اللقاء بدعوة من المُرشِدة للمسترشدة لتلخيص مسارها التطويري بحرية، ومن ثم بالإشارة إلى النقاط الخاصة بالتقييم الذاتي التي تناولتها. من المهم التركيز على أمثلة ملموسة وتعزيزها، وعدم الاكتفاء بتصريحات عامة مثل: "تعلّمت كثيرًا". أمثلة على أسئلة موجّهة:

- أذكري ووصفي أمرًا واحدًا أو أكثر تعلّمتِه على الصعيد المهني أو الشخصي خلال سنة الإرشاد.
- هل حاولتِ تطبيق شيء ممّا ناقشناه أثناء عملكِ؟ مثل ماذا؟ هل نجحتِ؟ ولماذا برأيك؟
- ما هي الاستبصارة (الرؤية) الأكثر أهمية التي تخرجين بها في ختام هذا العام؟
- تحدّثي عن صعوبة أو تحدٍّ واجهتِه خلال السنة الماضية. هل تشعرين بأنكِ تمكنتِ من تجاوزه؟ كيف؟ وإن لم تنجحي – فلماذا؟
- في أي مجالات ترغبين بالاستمرار والتقدّم في مسيرتكِ المهنية؟
- ما الذي كان جيّدًا أو أقل جودة في الإرشاد الذي تلقيتِه؟ هل هناك أمور ترغبين بطلبها مني للعام القادم؟

4 | **تقييم المُرشِدة:** في أعقاب تأمل المسترشدة، تقوم المُرشِدة بمشاركة تغذيتها الراجعة بشأن تطوّر المسترشدة، وفقًا للنقاط التي تم التطرق إليها. من المهم التطرّق إلى النقاط التي يجب الحفاظ عليها، إلى جانب النقاط التي تستدعي التحسين، مع التركيز على الأكثر أهمية (يُوصى باختيار نقطتين كحد أقصى للحفاظ عليها، ونقطتين للتحسين، تفاديًا للإثقال).

في هذا القسم يمكن:

- وصف المسار الذي خاضته المسترشدة والإنجازات التي حققتها (حتى وإن كانت بسيطة).
- إبراز جودة العلاقة التي تطوّرت، والتطورات المهنية و/أو الشخصية التي اكتسبت.
- إتاحة المجال للمسترشدة للتفاعل، والتعبير عن رؤيتها لما طرحته المُرشِدة.

5 | **تغذية راجعة من المسترشدات تجاه المُرشِدة:** هذه فرصة لإتاحة المجال للمسترشدات للتعبير عن آرائهن وانطباعاتهن حول العلاقة التي بُنيت مع المُرشِدة، ومسار الإرشاد الذي مررن به، وما الذي كان ذا مغزى أكبر أو أقل بالنسبة لهن، وغيرها من الجوانب.

6 | **تلخيص:** في هذا الجزء، تقوم المُرشِدة والمسترشدات بتلخيص الاستنتاجات المستخلصة من عملية التقييم، وتحديد الأهداف للمضي قُدُمًا في المسار المهني.

أدوات مهنية لفترة التشخيص (المَسح التربوي)

أداة عمل 7 اقتراح لتخطيط يوم تدريب خلال فترة التشخيص

التوصية هي أن تتضمن مرحلة التشخيص ما لا يقل عن أربع زيارات إلى الحضانة (ويُستحسن إن أمكن أكثر من ذلك)، بهدف الوقوف على تعقيداتها المتعددة.

اقتراح لليوميْن الأوليْن من الزيارات:

عادةً ما يُخصّص اليومان الأولان من الارشاد للتعارف وإجراء مشاهدات قصيرة ومركّزة داخل الصفوف.

على سبيل المثال:

09:30 – 11:00 | مقابلة تعارف مع المديرة/المُرشِدة الصفية لإحدى المجموعات.

11:00 – 12:00 | جولة مشتركة للمديرة والمُرشِدة في أنحاء الحضانة، تشمل زيارة سريعة للصفوف الثلاثة بهدف تكوين انطباع أوّلي.

12:00 – 12:30 | تعارف مع مربيات صفوف إضافيات.

12:30 – 14:00 | تعارف معمّق مع طاقم إحدى الصفوف.

اقتراح لاستكمال عملية التشخيص (زيادتان إلى أربع زيارات إضافية تقريبًا):

في هذه اللقاءات يكون التركيز على مشاهدات أطول وأكثر عمقًا حوار جماعي / ارشادي حول أدوات التقييم المستخدمة وتحديد العقد الأوّلي

على سبيل المثال:

09:30 – 10:00 | جلسة تحديث مع المديرة وتخطيط مشترك ليوم الارشاد، تتضمن اتفاقًا حول الصفوف التي ستُجرى فيها المشاهدات/التقييم بأدوات التقييم، وكذلك تحديد مواعيد لقاءات التعارف مع المديرة ومع أعضاء الطاقم.

10:00 – 11:00 | مشاهدة حرة في صف الرُضّع.

11:00 – 12:00 | مشاهدة حرة في صف الأطفال الصغار.

12:00 – 13:00 | مشاهدة حرة في صف الأطفال الكبار.

13:00 – 14:00 | جلسة طاقم مع جميع العاملات في الحضانة، تتضمن تعارفًا، شرحًا عن عملية التشخيص واستخدام أدوات التقييم لأجل تخطيط عملية التدريب المستقبلي وتحديد الأهداف.

يُشكّل هذا المستند مخزونا من الأسئلة الممكنة التي يمكن استخدامها خلال عملية جمع المعلومات وفي لقاءات التعرّف التي تجريها المُرشِدة مع مديرة الحضانة.

انتبهوا: هذه العملية مستمرة وتراكمية (تعود وتتعمق بمرور الوقت بحسب المواضيع التي تظهر مجددًا)، ويتم تحديثها خلال مسار الإرشاد نفسه. يمكن العودة إلى هذا البنك من الأسئلة في أي وقت، وليس فقط في مراحل التعرّف الأولية ورسم خارطة الوضع.

وكما ذُكر، فإن الحديث يدور حول قائمة بأسئلة ممكنة. على كل مرشدة أن تختار منها ما يلائم توجهها، أو تضيف عليها بحسب رؤيتها الشخصية.

- يُوصى بإدارة اللقاء بصيغة حوار حرّ، لا كمقابلة بأسلوب سؤال–جواب.
- كذلك من المستحسن أن تسبق اللقاء بإعلام المديرة بأن الحديث سيشمل كمًّا كبيرًا من المعلومات، وأن عملية التعرّف ستكون تدريجية وستُجرى عبر عدّة لقاءات.
- الأسئلة المشددة (البارزة) مناسبة بشكل خاص للقاءات الأولى.

تقديم ذاتي من قبل المُرشِدة – خلفية ذات صلة

■ خلفية حول المديرة:

1 | حدثيني عن نفسك (العمر، الخلفية العائلية، مكان السكن، الهوايات...)

2 | ما الذي دفعك لتولي منصب مديرة حضانة؟

3 | كم من الوقت مضى على عملك في هذا المنصب؟

4 | ما هي تجربتك المهنية؟ هل لديك خبرة سابقة في مجال الطفولة المبكرة؟ أو في مناصب إدارية؟ هل تلقيتِ أي تأهيل مهني قبل البدء في عملك كمديرة؟ إن كانت الإجابة نعم، فما هو نوع التأهيل؟

5 | كيف تصفين مهام منصبك؟ (لو كان عليكِ أن تشرحي لشخص لا يعرفك ولا يعرف ما هو منصب مديرة حضانة – كيف كنتِ ستصفين له وظيفتك؟) ما هو المحور الذي تتركّز عليه معظم مهامك حاليًا؟

6 | ما هي الجوانب التي تحبينها في عملك؟ هل أنتِ راضية عن وظيفتك؟ احكي لي عن لحظة مؤثرة أو ممتعة عايشتِها في سياق عملك.

7 | ما هي التحديات التي تواجهينها في عملك؟ ما الذي تجدينه صعبًا؟ وما التغييرات التي تتمنين حدوثها؟

8 | كيف ترين "المديرة المثالية"؟ ما هي الصفات/المهارات الأهم بنظرك لجعل مديرة الحضانة ناجحة؟

9 | لو كان لديكِ وقت إضافي، ما هي الأمور المرتبطة بعملك التي تودين تعلّمها أو مشاهدتها؟

10 | لو كان بإمكانك تغيير ثلاثة أمور في عملك (في المجال المهني)، ما هي الأمور التي كنتِ ستقومين بتغييرها؟

■ فلسفة تربوية

1 | **ما هو في نظرك حضانة جيدة؟ ولماذا؟**

2 | **ما هي نظرتك العامة بالنسبة لتربية الأطفال في سن الطفولة المبكرة؟**

3 | **ما هو النهج التربوي في حضانتكم؟ (في الاجتماع الأول مع الأهل، عندما يلتقي الطاقم وأنتِ مع الأهل للتعرّف، ماذا تخبرونهم بخصوص الرعاية والتربية للأطفال في الحضانة؟)**

4 | كيف تعلّمتِ عن الأهداف وعن النهج التربوي؟ من يحدّد السياسة التربوية (المنظمة/أنتِ/نساء الطاقم/جهة أخرى)؟

5 | كيف يتم نقل السياسة التربوية إلى المربيات-المعالِجات؟ هل كلهن يوافقن على السياسة التي تصفينها؟

■ معلومات مهمة عن الإطار

1 | **كم ساعة تعملين في اليوم؟ وكم يومًا في الأسبوع؟**

2 | **احكي لي عن الطاقم في الحضانة (كم عدد المربيات-المعالِجات في كل صف، ما هي تأهيلاتهن وخبراتهن، ما الذي يميزهن؟)**

3 | **كم ساعة في اليوم تعمل المربيات-المعالِجات في الحضانة؟ وكم يومًا في الأسبوع؟**

4 | **كم عدد الأطفال في كل صف؟ ما هي النسبة العددية بين المربيات-المعالِجات والأطفال (حسب المعايير)؟**

5 | **هل توجد شخصيات إضافية في الحضانة تتفاعل مع الأطفال (طاهية/مرشدو ورشات/معالِجات من أنواع مختلفة)؟ كيف يتم التواصل معهن؟**

6 | **هل توجد شخصيات إضافية في الحضانة تتفاعل مع الطاقم التربوي (مرشدات إضافيات/عاملة اجتماعية/برامج تدخل في الحضانة/مفتشة تنظيمية)؟ كيف يتم التواصل معهن؟**

7 | **ما هي مميزات المجتمع/الحي الذي توجد فيه الحضانة؟**

8 | **هل لديكم كحضانة علاقة مع جهات مجتمعية/أخرى في الحي؟ ما هي؟**

9 | **هل توجد اجتماعات طاقم في الحضانة؟ عن ماذا يتم الحديث في هذه الاجتماعات؟ من يقودها؟ ما مدى تكرارها؟**

■ تصوّرات المديرة المرتبطة بدورها التربوي-الإرشادي

1 | **ما هي علاقات العمل داخل الطاقم؟ وما العلاقة بينك وبينهم؟**

2 | **ما هو في رأيك دورك الأساسي تجاه المربيات-المعالِجات؟**

3 | **ما هي في نظرك صورة المربية-المعالجة "المثالية"؟ ما هي المهارات والصفات الأهم التي يجب أن تتوفر لدى المربية-المعالجة؟**

4 | **هل حصلت المربيات–المعالجات في الحضانة في السابق على إرشاد؟ فردي/جماعي؟ كيف كانت التجربة؟ ما الذي كان جيدًا/أقل جودة في رأيك في تلك التجارب السابقة؟**

5 | **برأيك، ما المجالات التي ينبغي أن يركّز عليها الإرشاد الموجّه إلى طاقم المربيات–المعالجات؟**

6 | **هل تحتاج المربيات–المعالجات إلى دعم خلال عملهن اليومي؟ إذا كانت الإجابة نعم، فاذكري نوع الدعم الذي ترين أنهن يحتجن إليه؟**

7 | **هل تقدمين إرشادًا للطاقم؟ بأي أسلوب؟ أعطِ مثالًا.**

8 | **هل ترغبين في تلقي إرشاد؟ لماذا؟ ما المواضيع التي تهمّك لتلقي إرشاد بشأنها؟**

9 | **هل سبق وتلقيتِ إرشادًا في إطار وظيفتك كمديرة حضانة؟ كيف كانت التجربة؟ ما الذي كان جيدًا/أقل جودة بالنسبة لكِ في الإرشادات السابقة التي تلقيتها؟**

10 | **ما هي توقعاتك مني كمُرشِدة؟ ما الأمور التي تهمك أن تكون جزءًا من لقاءاتنا؟**

11 | هل توجد نقاط إضافية ترغبين في مشاركتي بها؟

■ تصورات المديرة المتعلقة بمواضيع تربوية ونمائية متنوعة:

1 | هل تعتقدين أن المربيات–المعالجات قادرات على التأثير في تطور الرضّع والأطفال الصغار؟ كيف؟ هل برأيك هنّ بحاجة إلى إرشاد في مجال نمو الطفل؟ ولماذا؟

2 | هل برأيك تستطيع المربيات–المعالجات مساعدة الرضّع والأطفال الصغار على تطوير تفاعلات اجتماعية إيجابية؟ كيف؟ هل ترين أنهنّ بحاجة إلى إرشاد في موضوع النمو الاجتماعي للأطفال الصغار؟

3 | هل تراودك أحيانًا تساؤلات متعلقة بنمو أو سلوك اجتماعي لدى بعض الأطفال الصغار؟ ماذا تفعلين في مثل هذه الحالات؟ إلى من تتوجهين؟

4 | متى تشعرين بالقلق من أن طفلاً صغيرًا لا يتطور بشكل سليم؟ صفي ما يقلقك؟ ما الذي يشكّل في نظرك "خطًا أحمرًا" من حيث النمو أو السلوك لدى الأطفال الصغار؟

5 | هل أنتِ راضية عن تنظيم البيئة داخل الحضانة؟ هل ترين أن هناك ما يكفي من الكتب، الألعاب،وأدوات اللعب في الصفوف المختلفة؟ فصّلي.

6 | هل برأيك يحتاج الرضّع والأطفال الصغار إلى نظام يومي؟ لماذا؟ هل النظام اليومي المعتمد في الصفوف المختلفة داخل الحضانة مناسب في رأيك؟ هل يحتاج إلى تغييرات؟ لماذا؟

7 | ما هي في نظرك أنشطة تربوية موصى بها للرضّع والأطفال الصغار؟ أعطي مثالًا.

8 | هل ترين أن الأطفال في سن الحضانة بحاجة إلى برنامج تربوي؟ لماذا؟ هل يوجد في حضانتكم برنامج تربوي للصفوف المختلفة؟ من قام بكتابته؟ هل هو مناسب في نظرك أم يحتاج إلى تعديلات؟ ولماذا؟

■ تصورات المديرة المرتبطة بالعلاقة مع الأهالي

1 | ما الذي ينبغي أن تكون عليه، برأيك، طبيعة العلاقة بينك وبين الأهالي؟ وبين المربيات-المعالجات وبين الأهالي؟

2 | هل الأهالي منخرطون فيما يحدث في الحضانة؟ بأي شكل؟ وهل تعتقدين أنه ينبغي أن يكونوا أكثر أو أقل انخراطًا؟ ولماذا؟

3 | هل أنتِ راضية عن العلاقة القائمة بينك وبين الأهالي في الحضانة، وكذلك بين الأهالي وبين المربيات-المعالجات؟ ما الجوانب التي ترضين عنها؟ وهل ترغبين في تغيير شيء في هذه العلاقة؟

4 | ما هو، برأيك، الأمر الأهم الذي ينبغي على المديرة والمربيات-المعالجات تعلّمه في مجال العلاقة مع الأهالي؟

5 | حدّثينا عن أمور اكتشفتِها من خلال تجربتكِ الشخصية في العلاقة مع الأهالي.

استنادا إلى:

Farber, G. (1993). Infant/toddler caregiver training needs as perceived by caregivers, program directors, and parents. Columbia University Teachers College

ترجمة: شوحط، ص. (2022)، برنامج هاريس، جامعة بار إيلان.

الجامعة العبرية، برنامج شوارتس (السنة الدراسية תשע"ה). أسئلة ومحاور للنقاش خلال اللقاء مع المهنيين في الأطر التربوية.

يشكّل هذا المستند مخزونًا من الأسئلة الممكنة لاستخدامها خلال عملية جمع المعلومات وعقد اللقاءات التعارفية التي تقوم بها المُرشِدة مع المربية-المعالِجة.

يرجى الانتباه: هذه العملية متواصلة، ذات طابع حلزوني (أي تتكرر وتتعمّق مع الوقت حول المواضيع التي تعود وتظهر مجددًا)، ويتم تحديثها خلال سيرورة الإرشاد نفسها. بالإمكان الرجوع إلى مخزون الأسئلة هذا في أي وقت، وليس فقط في مراحل التعارف والتشخيص.

- كما هو مذكور، هذه قائمة من الأسئلة المقترحة. بإمكان كل مُرشِدة اختيار ما يناسبها منها أو إضافة أسئلة أخرى حسب ما تراه مناسبًا.
- يُوصى بإدارة اللقاء على شكل محادثة حرة، وليس بصيغة سؤال – جواب.
- يُنصح مسبقًا بإبلاغ المربية-المعالِجة بأننا سنتناول كمية كبيرة من المعلومات، وأن عملية التعارف ستكون تدريجية، وستُجرى على امتداد عدة لقاءات.
- الأسئلة المظللة "البارزة" هي الأنسب للقاءات الأولى.

تقديم ذاتي من قبل المُرشِدة – خلفية ذات صلة

■ خلفية حول المربية-المعالِجة

1| **احكي لي عن نفسك (خلفية شخصية – العمر، العائلة، مكان السكن، الهوايات...).**

2| **منذ متى وأنت تعملين في منصبك الحالي؟**

3| **ما الذي دفعك لاختيار مهنة التربية معالجة؟**

4| **ماذا كنتِ تفعلين قبل أن تصبحي مربية-معالجة في هذا الحضانة؟ هل لديكِ خبرة سابقة؟ ما هي؟**

5| **هل تلقيتِ أي نوع من التأهيل قبل أن تباشري في وظيفتك الحالية أو خلالها؟ إن كان الجواب نعم، صفي نوع التأهيل. وهل تشاركين حاليًا في أي برنامج تأهيلي؟ إن كان كذلك، فما هو نوع التأهيل؟**

6| **صفي لي وظيفتك (لو كان عليكِ أن تشرحي لشخص لا يعرفك ولا يعرف ما هي وظيفة "معالِجة"، كيف كنتِ ستصفين له مهامك؟).**

7| **ما الذي تستمتعين به في عملك؟ احكي لي قصة مؤثرة أو ممتعة حدثت معك مؤخرًا.**

8| **ما هي التحديات التي تواجهينها في عملك؟ ما هو الأمر الصعب بالنسبة لكِ؟ ما الذي ترغبين في تغييره؟**

9| **هل تحبين عملك؟ هل أنتِ راضية عنه؟**

10| لو توفر لديكِ الوقت، ما هي الأمور المتعلقة بعملك التي ترغبين بتعلمها أو الاطلاع عليها أو مشاهدتها؟

11| لو كان بإمكانك تغيير ثلاثة أشياء في عملك (في المجال المهني)، ما الذي كنتِ ستغيرينه؟

12 | ماذا كنتِ ستختارين أن تدرسي أو تفعلي لو لم تكوني مربية-مقدّمة رعاية؟

■ الفلسفة التربوية

1 | **ما هي برأيك صورة المربية "المثالية" – ما هي المهارات والصفات الأهم التي يجب أن تمتلكها المربية؟ ولماذا هذه بالذات؟**

2 | **ما هي مقاربتك التربوية؟ ما هي أهدافك في عملك مع الأطفال؟ هل تشعرين أنك تحققين هذه الأهداف؟ كيف تنجحين؟ وإن لم تنجحي، فلماذا؟**

3 | هل تعرفين ما هي المقاربة التربوية المتبعة في الحضانة؟ برأيك، ما هي المقاربة وما هي أهدافها التربوية؟ وهل تتفقين معها؟

4 | كيف تعرفتِ على أهداف ومقاربة الحضانة/المؤسسة التربوية؟

■ معلومات مهمة حول الإطار التربوي وطريقة العمل

1 | **كم ساعة تعملين في اليوم؟ وكم يومًا في الأسبوع؟ وهل هذا مناسب لكِ؟**

2 | **كم عدد الأطفال تحت مسؤوليتك؟**

3 | **كم مربية-مقدّمة رعاية تعمل في الصف؟ كيف تصفين علاقتك معهن؟**

4 | **كيف يتم توزيع المهام بينكن في الصف؟ (هل هناك مربية رئيسية، أم أن كل واحدة مع مجموعة معينة؟) هل توافقين على هذا التوزيع؟ من قرر ذلك؟ ما الذي يعمل بشكل جيد/أقل نجاحًا برأيك في هذا التوزيع؟**

5 | **كيف تعرفين ما الذي عليكِ فعله خلال اليوم؟ كيف تعلمتِ أداء مهامك؟**

6 | **كيف تصفين علاقتك مع المربيات الأخريات في الحضانة؟**

7 | مع من تتواصلين أيضًا خلال عملك، إلى جانب أولياء الأمور؟ (مثل المديرة، المرشدة، المفتشة التنظيمية، برامج تدخل مختلفة، مؤسسات مجتمعية/حيّزية)؟ كيف تصفين علاقتك مع هذه الجهات؟ هل تساعدك أم تصعّب عليكِ؟ وفي ماذا؟

8 | ما هو برأيك دور مديرة الحضانة؟

■ خبرة سابقة في الإرشاد وتنسيق التوقعات

1 | **هل تلقيتِ سابقًا إرشادًا مهنيًا ضمن عملك في الحضانة؟ ما هو نوع الإرشاد (فردي/جماعي/دورات تدريبية)؟**

2 | **صفي لي كيف كانت تجربة الإرشاد بالنسبة لكِ؟ ما الذي كان جيدًا/أقل فائدة من وجهة نظرك؟ هل شعرتِ أن التوجيه الذي تلقيتِه سابقًا قد ساعدكِ؟ في ماذا؟ وإن لم يساعدكِ – لماذا برأيك لم يكن مفيدًا؟**

3 | هل ترغبين بالحصول على توجيه مهني هذا العام؟ لماذا؟ أي نوع من التوجيه والدعم تودّين الحصول عليه ضمن عملكِ الحالي؟

4 | ما المواضيع التي ترغبين بالتركيز عليها خلال التوجيه هذا العام؟

5 | ما توقعاتكِ مني كموجّهة؟ ما الذي يُهمّك أن يتوفّر في اللقاءات بيننا؟

6 | هل هناك نقاط إضافية تودّين مشاركتي بها؟

■ تصوّرات المربية – المعالجة حول قضايا تربوية ونمائية مختلفة:

1 | هل تعتقدين أنكِ تستطيعين التأثير على تطوّر الرُضّع والأطفال الصغار الذين ترعينهم؟ كيف؟ وهل تشعرين أنكِ بحاجة إلى توجيه في مجال نمو الطفل؟ لماذا؟

2 | هل تعتقدين أن هناك فروقات بين الأطفال الصغار الذين تحت مسؤوليتكِ؟ ما هي هذه الفروقات؟ هل هناك أطفال يحتاجون مساعدتك أكثر من غيرهم؟ وهل تشعرين أنكِ بحاجة لتوجيه إضافي في التعرّف على احتياجات خاصة لدى الأطفال وطرق التعامل معهم؟

3 | هل تعتقدين أنك تستطيعين مساعدة الأطفال على تطوير تواصل اجتماعي إيجابي؟ كيف؟ وهل ترغبين بالحصول على توجيه في موضوع النمو الاجتماعي للأطفال؟

4 | هل تراودك أحيانًا أسئلة تتعلق بنمو أو سلوك اجتماعي لأطفال معينين؟ ماذا تفعلين في هذه الحالة؟ إلى من تتوجهين؟

5 | متى تشعرين بالقلق إزاء تطوّر طفل معين؟ صِفي لي ما الذي يُقلقك؟ وما الذي يُشكّل بالنسبة لكِ خطًا أحمر من حيث النمو أو السلوك؟

6 | هل يوجد في صفّكِ أطفال ذوو احتياجات خاصة أو تأخّر في النمو؟ كيف تتعاملين معهم؟ وهل تشعرين أن لديكِ المعرفة والأدوات الكافية للعمل معهم؟

7 | هل أنتِ راضية عن تنظيم البيئة داخل الصفّ؟ هل تعتقدين أن هناك ما يكفي من زوايا اللعب؟ هل هناك ما يكفي من الكتب، الألعاب والمواد؟ وإن لم يكن – ما الذي ينقصك؟

8 | ما هي الأنشطة/الألعاب/الكتب التي يحبها الأطفال في صفّك بشكل خاص؟ ولماذا برأيك؟ وهل هناك زوايا أو أنشطة لا يحبّونها؟ ولماذا؟

9 | هل تعتقدين أن الرُضّع والأطفال الصغار بحاجة إلى برنامج يومي منظم؟ لماذا؟ وهل البرنامج المتّبع في صفّكم مناسب برأيك؟ هل يحتاج إلى تعديل؟ ولماذا؟

10 | ما هي برأيكِ فعالية تربوية مناسبة للأطفال الصغار؟ أعطيني مثالًا.

11 | ما هو برأيكِ دور المربية – المعالجة خلال وقت اللعب للأطفال؟

12 | هل تعتقدين أن الأطفال في سن الحضانة بحاجة إلى برنامج تربوي؟ لماذا؟ وهل يوجد بالفعل برنامج تربوي في الصفّ؟ هل يوجد برنامج تربوي تتّبعينه؟ من قام بكتابته؟ هل ترين أنه مناسب ويُلائم احتياجات الأطفال؟ أم أنه بحاجة إلى تغييرات؟ ولماذا؟

■ تصوّرات المربية – المعالجة حول العلاقة مع الأهالي:

1 | ما الذي ينبغي أن تكون عليه برأيك طبيعة العلاقة بينك وبين الأهالي؟

2 | ما نوع المعلومات التي تهمك لتلقيها من الأهالي؟ ولماذا؟ وما نوع المعلومات التي ترين أنه من المهم مشاركتها مع الأهالي؟ ولماذا؟

3 | هل تعتقدين أنه يوجد ما يمكن أن تتعلميه من الأهالي حول أطفالهم، ممّا قد يساعدك في عملك معهم؟ إن كانت الإجابة نعم، فحدثيني عن ذلك.

4 | هل تعتقدين أن الأهالي منخرطون بما يحدث في الحضانة؟ بأي شكل؟ هل ترين أنه من المناسب أن يكونوا أكثر/أقل انخراطاً؟ ولماذا؟

5 | هل أنت راضية عن العلاقة القائمة بينك وبين الأهالي؟ ما الذي يرضيك فيها؟ وهل ترغبين في تغيير شيء في هذه العلاقة؟

6 | برأيك، ما هو الأمر الأهم الذي ينبغي على المربيات – المعالجات تعلّمه في مجال العلاقة مع الأهالي؟

7 | شاركيني بأمور اكتسبتِها من تجربتكِ الشخصية في العمل مع الأهالي.

استنادا إلى:

Farber، G. (1993). Infant/toddler caregiver training needs as perceived by caregivers، program directors، and parents. Columbia University Teachers College

الترجمة: شوحط، ص' (2022)، برنامج هريس، جامعة بار إيلان.

الجامعة العبرية، برنامج شڤارتس (2015): أسئلة ومحاور للنقاش مع العاملين المهنيين في الأطر التربوية.

بَكَر، ع. وداڤيدي، ل' مجموعة إرشادية حول الملاحظات على الأطفال.
http://www.gilrach.co.il/?p=56

تسور، ح' (2014). *رحلة الإرشاد. مئة. الفصل ب'.*

Muir, E. (1992). Watching, waiting and wondering–applying psychoanalytic principles to (mother infant interventions. *Infant Mental Health Journal*, 13 (4

Bell, D.D (2017). Watching the babies: The Why, What and How of observation as assessment in infant and toddler care. Dimensions of early childhood, 45 (1)

ملخص يوم الإرشاد في الحضانة _____

اسم المرشدة التربوية التي تملأ التقرير _____

التاريخ _____

نوع الإرشاد / الصفوف	إرشاد أثناء العمل	لقاء إرشاد انعكاسي (فردي/جماعي)	مهام تنفيذية للتنفيذ من قبل المديرة أو الطاقم خلال الأيام القادمة
المديرة			
الرضّع الطاقم الحاضر اليوم			
الصغار الطاقم الحاضر اليوم			
الكبار الطاقم الحاضر اليوم			

ملاحظات إضافية (ملاحظات، أحداث مهمة أو قضايا تود المرشدة إضافتها إلى التقرير)

(يوصى بتعبئته مرتين في السنة على الأقل)

التاريخ: _____

اسم الحضانة: _____

اسم المرشدة: _____

الجهة المشغّل: _____

تحديد فترة المسح (حددي التواريخ التي تم فيها المسح): _____

أدوات مهنية – يجب تحديد الأدوات التي تم استخدامها: *استخدام أدوات تقييم (ITERS 3، CLASS)

آخر _____ *مشاهدات في الصفوف، *محادثات تعارف واستيضاح احتياجات مع طاقم التربية والعلاج،

مديرة الحضانة، *جمع معلومات من مصادر إضافية (تفصيل: _____

نقاط مركزية وردت في تقرير الإشراف الأخير، إذا كان ذا صلة:

_____

_____

تلخيص بيانات المسح في جميع صفوف الحضانة

صف الرضّع

بيانات طاقم الصف (تركيبة الطاقم، الأقدمية، الخبرة المهنية والتعليم، احتياجات الطاقم ومرحلة التطور المهني لعضوات الطاقم، الثبات والاستقرار، خصائص عمل الطاقم - علاقات الطاقم، العلاقات، المناخ العاطفي في الصف). _____

_____

_____

_____

بيانات حول الرضّع (نطاق الأعمار، المرحلة التطورية المتوسطة، رضّع لديهم تأخر / صعوبات تطورية وغيرها) _____

_____

_____

النشاط التربوي في الصف:

عناصر البرنامج التربوي اليومي/الأسبوعي/نظام اليوم، وملاءمته لاحتياجات الرضّع/الأطفال الصغار.
يجب التطرق إلى جميع عناصر جودة التربية والعناية: أنشطة العناية الروتينية، اللعب، الأنشطة الحرة والمُوجّهة، الاستقبال والمغادرة، تنظيم البيئة التربوية. يجب الإشارة إلى نقاط للحفاظ عليها ونقاط للتحسين.

خصائص العلاقة والتواصل بين الطاقم التربوي-العلاجي وبين الأهالي (لوحة معلومات للأهالي، نشر معلومات للأهالي، وجود لقاءات مع الأهالي على مدار السنة، وطرق تواصل وتحديث ثابتة، آليات للحوار مع الأهالي في حالات أزمة أو صعوبة)

معلومات إضافية من المهم إضافتها

2 | أهداف الارشاد التي تم تحديدها مع الطاقم في ضوء المسح أعلاه:

الهدف 1

الهدف 2

صف الأطفال الصغار

بيانات طاقم الصف (تركيبة الطاقم، الأقدمية، الخبرة المهنية والتعليم، احتياجات الطاقم ومرحلة التطور المهني لعضوات الطاقم، الثبات والاستقرار، خصائص عمل الطاقم – علاقات الطاقم، العلاقات، المناخ العاطفي في الصف).

بيانات حول الأطفال الصغار (نطاق الأعمار، المرحلة التطورية المتوسطة، أطفال لديهم تأخر / صعوبات تطورية وغيرها)

النشاط التربوي في الصف:

عناصر البرنامج التربوي اليومي/الأسبوعي/نظام اليوم، وملاءمته لاحتياجات الرضّع/الأطفال الصغار. يجب التطرق إلى جميع عناصر جودة التربية والعناية: أنشطة العناية الروتينية، اللعب، الأنشطة الحرة والمُوجّهة، الاستقبال والمغادرة، تنظيم البيئة التربوية. يجب الإشارة إلى نقاط للحفاظ عليها ونقاط للتحسين.

خصائص العلاقة والتواصل بين الطاقم التربوي-العلاجي وبين الأهالي (لوحة معلومات للأهالي، نشر معلومات للأهالي، وجود لقاءات مع الأهالي على مدار السنة، وطرق تواصل وتحديث ثابتة، آليات للحوار مع الأهالي في حالات أزمة أو صعوبة)

معلومات إضافية من المهم إضافتها

2 | أهداف الارشاد التي تم تحديدها مع الطاقم في ضوء المسح أعلاه:

هدف 1

هدف 2

صف الكبار (الأطفال الأكبر سنًا)

بيانات طاقم الصف (تركيبة الطاقم، الأقدمية، الخبرة المهنية والتعليم، احتياجات الطاقم ومرحلة التطور المهني لعضوات الطاقم، الثبات والاستقرار، خصائص عمل الطاقم – علاقات الطاقم، العلاقات، المناخ العاطفي في الصف)

بيانات حول الأطفال الصغار (نطاق الأعمار، المرحلة التطورية المتوسطة، أطفال لديهم تأخر / صعوبات تطورية وغيرها)

النشاط التربوي في الصف:

عناصر البرنامج التربوي اليومي/الأسبوعي/نظام اليوم، وملاءمته لاحتياجات الرضّع/الأطفال الصغار. يجب التطرق إلى جميع عناصر جودة التربية والعناية: أنشطة العناية الروتينية، اللعب، الأنشطة الحرة والمُوجّهة، الاستقبال والمغادرة، تنظيم البيئة التربوية. يجب الإشارة إلى نقاط للحفاظ عليها ونقاط للتحسين.

خصائص العلاقة والتواصل بين الطاقم التربوي-العلاجي وبين الأهالي (لوحة معلومات للأهالي، نشر معلومات للأهالي، وجود لقاءات مع الأهالي على مدار السنة، وطرق تواصل وتحديث ثابتة، آليات للحوار مع الأهالي في حالات أزمة أو صعوبة)

معلومات إضافية من المهم إضافتها

2 | أهداف التدريب التي تم تحديدها مع الطاقم في ضوء المسح أعلاه:

هدف 1

هدف 2

تلخيص نتائج المسح في الحضانة ككل

احتياجات المديرة من حيث الجوانب الإدارية وجوانب تنفيذ التدريب التربوي العلاجي

احتياجات التدريب على المستوى العام للحضانة، مثل تدريب حول واجب التبليغ، أو حول موضوع بيداغوجي محدد، إلخ.

في حال كانت الحضانة تابعة لمنظمة مشغّلة – خصائص المنظمة وتأثيرها على عمل الطاقم التربوي العلاجي.

1 | أهداف التدريب التي تم الاتفاق عليها مع الطاقم التربوي العلاجي في ضوء المسح أعلاه:

هدف 1

هدف 2

هدف 3

مأخوذ من برنامج "التطوّر والوقاية والعلاج في الطفولة المبكرة، 2021

المربية في الإطار التربوي-العلاجي تُعتبر شخصية ذات أهمية كبيرة بالنسبة للرضع والأطفال الصغار الذين يقضون فترات طويلة من يومهم تحت رعايتها. ومن هنا، فإن التفاعلات والاتصالات التي تنشأ بينها وبين الأطفال تُشكل عاملًا ذا تأثير بالغ على تطورهم. من أجل دعم النمو الأمثل للرضع والأطفال الصغار، من الضروري أن تمتلك المربية معرفة بأساليب التعلم الخاصة بهذه الفئة العمرية، وبالبيداغوجيا الملائمة لهم والداعمة لتقدمهم.

فيما يلي تُعرض مبادئ بيداغوجية مركزية، مستندة إلى نهج يتوافق مع التطور، والذي يقوم على مبدأ وجوب تكيّف البالغين مع الأطفال (قدر الإمكان في إطار جماعي)، بدلاً من المطلب الشائع بأن على الأطفال التكيف مع الإطار واحتياجاته. تشكل هذه المبادئ البيداغوجية خطوطًا توجيهية لعمل المربيات ضمن الإطار التربوي-العلاجي، وتدعم عملية التعلم والتطور لدى الرضع والأطفال الصغار المقيمين فيه:

- **التعامل مع الرضع والأطفال الصغار كبشر** | الرضع والأطفال الصغار لديهم رغبات، مشاعر وأفكار يجب تقبّلها، واحترامها، والإعجاب بها. في الروتين اليومي للعمل الجماعي، وبسبب ضغط العمل، قد تنشأ مواقف يُعامل فيها الطفل أو الرضيع كـ"غرض". على سبيل المثال: تنظيف أنف الطفل دون تحذيره مسبقًا، أو حمله من مكان إلى آخر دون التحدث إليه كتحضير، ودون التواصل البصري معه. هذا النوع من التصرف "يحول الطفل الى غرض، سلوك ينكر ذات الطفل" لا يحترم الطفل كإنسان، وقد يؤدي إلى شعوره بالتوتر في بيئة يراها غير متوقعة، مما يزعزع إحساسه بالأمان.

- **مربية رئيسية لكل رضيع أو طفل صغير** |المربية الرئيسية تُعتبر شخصية ارتباط للرضيع أو الطفل، وهي تعرف جيدًا طباعه وتفضيلاته، وتحافظ على تواصل مستمر مع العائلة، وتستلم معلومات عن الطفل من مربيات أخريات يقمن برعايته في حال غيابها. تطبيق هذا المبدأ يُتيح تواصلًا ذا جودة مع الطفل وأسرته، ويوفر الاستمرارية والثبات في التربية والعناية المقدمة له.

- **التربية والعناية هما وجهان لعملة واحدة في أطر الرضع والأطفال الصغار** | الرضع والأطفال الصغار يتعلمون في كل لحظة عن العالم من حولهم. في الإطار التربوي-العلاجي، تظهر العديد من الفرص لعمليات التعليم والتعلم ضمن مواقف يومية روتينية، وليس فقط خلال الأنشطة التي تُعتبر "تعليمية"، بل أيضًا في الحالات "العلاجية". استغلال المربية لهذه الفرص لإقامة تفاعل يتضمن التعلم للأطفال الصغار يعزز من عملية تعلمهم وتطورهم.

- **النشاط ضمن مجموعة صغيرة** | يُتيح النشاط في مجموعة صغيرة للمربية أن تتعرف وتستجيب بشكل فردي لإشارات واحتياجات ومبادرات كل رضيع أو طفل صغير. الاستجابة الحساسة لاحتياجات الأطفال تدعم إقامة تفاعل ذي جودة، وتعزز تطور المهارات الجسدية، واللغوية، والعاطفية - الاجتماعية لديهم.

- **تبنّي توقعات ملائمة من الرضّع والأطفال الصغار |** يرتكز هذا المبدأ التربوي على معرفة المربية بخصائص الفئة العمرية التي تعمل معها، وعلى معرفتها الفردية بكل طفل وطفلة ضمن مجموعتها. غالبًا ما تعبّر سلوكيات الرضّع والأطفال الصغار عن موقعهم في مسار النمو. وفي بعض الحالات ومع وجود محفّزات معينة، قد لا تتوافق سلوكياتهم مع توقعات المربية. على سبيل المثال: خلال نشاط باستخدام طباشير الشمع، من المتوقع أن يقوم الأطفال في التجارب الأولى بقلب سلة الطباشير الخاصة بهم بدافع الاستكشاف الحسّي-الحركي. هذا السلوك يعكس طبيعة تعلّم الأطفال من منظور نمائي، ومعرفة هذا الجانب تساعد المربية على تقبّل هذا السلوك واحتوائه، حتى لو كان "مخالفًا" لهدف النشاط.

- **النظر إلى كل نشاط من زاوية تطوّرية متعددة المجالات |** بالنسبة للرضّع والأطفال الصغار، لا توجد فواصل حقيقية بين التطوّر الحركي، المعرفي، التواصلي، الاجتماعي والعاطفي – إذ تحصل هذه الجوانب كلها معًا وفي كل لحظة. لذلك، من المهم تطوير وعي لدى المربية حول إمكانيات التعلّم الشاملة الكامنة في كل موقف أو حدث خلال اليوم في الإطار التربوي. على سبيل المثال: لا يساهم اللعب على الزحليقة فقط في التطور الحركي، بل يتيح أيضًا فرصة لتطوير المهارات الاجتماعية (مثل انتظار الدور على السلم، تشجيع صديق حزين)، وكذلك المهارات المعرفية (مثل ترتيب الأدوار، العدّ).

- **اللعب كعنصر محوري في تجربة الطفل في الإطار التربوي |** اللعب هو النشاط الأساسي للأطفال في سنّ الطفولة المبكرة، وهو أداة جوهرية في مسار نموهم وتعلّمهم. لذا، يُعدّ اللعب ركيزة أساسية في البرنامج التربوي المُخصّص للأطفال الصغار.

- **تنويع أنواع اللعب |** تنويع الألعاب والأنشطة المعروضة على الأطفال الرضّع والصغار يُثير اهتمامهم وفضولهم، ويتيح الاستجابة لاحتياجاتهم النمائية المختلفة والمتغيرة.

- **التعرّف والاستجابة لمبادرات الأطفال |** الرضّع والأطفال الصغار فضوليون ونشِطون بطبعهم، وهم يبادرون من منطلق دافع داخلي لاستكشاف بيئتهم وتعلّمها. تُعتبر مشاهدة سلوك الأطفال أساسًا لتحديد مبادراتهم والاستجابة لها. التعلّم الذي ينطلق من فضول داخلي، وتدعمه المربية، هو التعلّم الأكثر ملاءمة وأهمية بالنسبة للطفل، سواء من حيث مضمونه أو من حيث الرسالة العاطفية التي تصله من المربية (كأن تقول له: "أنا معك، أنت قادر، تابع ما بدأت").

- **دعم اهتمام الأطفال وتركيزهم أثناء الاستكشاف واللعب |** تُعدّ الملاحظة أداة مركزية للمربية في عملها، إذ تتيح لها تحديد مجالات اهتمام كل طفل وطفلة ودعمهم في الاستكشاف واللعب. ومن خلال الملاحظة يمكن للمربية، مثلًا، أن تقرّر عدم تغيير النشاط أو صندوق الألعاب حسب الخطة، إذا لاحظت أن معظم الأطفال ما زالوا مندمجين ويبدون اهتمامًا متواصلاً، أو أن تساعد طفلاً فقد اهتمامه على استعادته من خلال اللعب الحالي أو الانتقال إلى نشاط آخر.

- **استغلال المواقف للتعلّم العفوي (غير المُخطط له) خلال الروتين اليومي** | بشكل طبيعي، تحدث خلال الروتين اليومي في الإطار التربوي-العلاجي مواقف غير متوقعة، تشكّل فرصة كامنة لحدوث عملية تعلّم للأطفال، نظرًا لما تثيره من فضول واهتمام في "هنا والآن". ورغم أهمية تخطيط الفعاليات، الذي يُمكّن الرُضّع والأطفال الصغار من الإحساس بالأمان ضمن الأحداث المتوقعة والروتينية خلال البرنامج اليومي، ينبغي على المُربية أن تكون يقِظة ومُصغية للفرص غير المتوقعة التي تعرض نفسها لها وللأطفال من أجل تعلّم مشترك. على سبيل المثال: تفتح زهرة في أصيص، أو سقوط عش طيور من الشجرة.

- **الوساطة التربوية من قِبل المُربية** | تعزيز عمليات التعلّم خلال التفاعل مع الرُضّع والأطفال الصغار يتعلّم الرُضّع والأطفال الصغار في كل لحظة أثناء تواجدهم في الإطار التربوي-العلاجي، سواء من خلال الاستكشاف والتعلّم الذاتي، أو من خلال وساطة البالغ. تُعرّف مقاربة الوساطة مركّبات السلوك العاطفي والمعرفي لدى البالغ، والتي تُحدّد جودة التفاعل في عملية التعلّم الجارية. استنادًا إلى المقاربات التقدمية، ومنها مقاربة الوساطة، فإن التعلّم هو ناتج شراكة وتوازن بين مبادرات البالغ ومبادرات الأطفال. ضمن الإطار التربوي، وأثناء التفاعل الفردي أو الجماعي، يُتوقّع من المُربية، إلى جانب مبادراتها، أن تتيح المجال لمبادرات الأطفال وأفكارهم، وأن تكون مرنة وتتكيّف لحظة بلحظة مع ديناميكية عملية التعليم والتعلّم.

- **التوازن بين الفعاليات المُبادَرة من قِبل المُربية وبين اللعب الحر** | يظهر التوازن في الإطار التربوي من خلال مدى الفعاليات المُخطط لها والمُبادَرة من قِبل المُربية خلال البرنامج اليومي، مقابل تخصيص وقت للعب الحر، الذي يُتيح للرُضّع والأطفال الصغار التعبير عن مبادراتهم، وأفكارهم، ورغباتهم.

- **ملاءمة النشاط المُبادَر، الذي يتضمن نقل محتوى، للرُضّع والأطفال الصغار** | النشاط المُبادَر هو نشاط مُخطّط له من قِبل المُربية، وله بداية، وسط، ونهاية محدّدة. يجب ملاءمته لعمر الأطفال في المجموعة ولميزات كل طفل وطفلة فيها. تتحقق الملاءمة من خلال مواءمة المضامين لفهم الأطفال، إجراء النشاط ضمن مجموعة صغيرة، ملاءمة مدته لمستوى تركيز واهتمام الأطفال، واقتراح نشاط بديل لمن يحتاج إليه. في الأطر التربوية-العلاجية للرُضّع والأطفال الصغار، يُتّبع الاحتفال بالأعياد، أعياد الميلاد واستقبال يوم السبت، كجزء من عمليات التنشئة الاجتماعية للأطفال. من المهم التذكّر أن الأطفال الصغار جدًا لا يمتلكون القدرة على فهم معاني هذه الأحداث وأسبابها، لذلك يُوصى بالتركيز على الرموز القابلة للتجسيد: الأغاني، المأكولات، أدوات اللعب، والقصص القصيرة غير المعقّدة.

- **الإرشاد والتوجيه في غرس العادات** | يستطيع الرُضّع والأطفال الصغار اكتساب العادات بشكل تدريجي وبما يتناسب مع أعمارهم. هدف غرس العادات لدى الرُضّع والأطفال الصغار هو تنمية الاستقلالية (على سبيل المثال: ارتداء الملابس بشكل مستقل، الأكل الذاتي)، وتعلّم قواعد السلوك المقبولة في المجتمع (مثل: جمع الألعاب في نهاية النشاط، إلقاء النفايات في سلة المهملات). الإطار الجماعي يُعدّ بمثابة صورة مصغّرة عن الحياة في المجتمع، حيث يكون كل فرد فيه شريكًا ويؤدي دورًا في هذه الشراكة. يتعلّم الرُضّع والأطفال الصغار هذه الأدوار وما يرافقها من سلوكيات،

بإرشاد المُربية. يختلف الأطفال في قدراتهم على التعلّم وعلى التنظيم الذاتي، وبالتالي يختلفون أيضًا في قدرتهم على تعلّم العادات واستيعابها. من هنا، تبرز أهمية ملاءمة توقعات المُربية لمدى قدرات الأطفال الذين تحت رعايتها، في تحمّل الأدوار، وهي قدرات تتراوح بين "أستطيع"، "يصعب عليّ"، "سأحاول"، "أرغب ولكن لا أقدر"، و"أحتاج إلى مساعدة". إن أسلوب إرشادها في عملية متكيفة لغرس العادات واقتنائها من قبل الأطفال، سيقودهم تدريجيًا نحو الاستقلالية، والتحكم بالقدرات، والشعور بالمشاركة في الفعل.

قائمة المراجع

القسم الرفيع لدور الحضانة والبيوت العائلية (2021)، كتيب تعليمات لتشغيل دور الحضانة النهارية.
https://meyda.education.gov.il/files/Bitachon/daycare-operating-instructions-booklet.pdf

بولبي، ج' (2019). طيران آمن – التعلق بين الوالد والطفل والنمو الإنساني السليم. تل أبيب: عم عوفيد.

تقرير روزنتال (2009). وزارة الصناعة والتجارة والعمل – قسم دور الحضانة والبيوت العائلية للجيل المبكر، معايير لتشغيل الأطر التربوية للأطفال الصغار، تقرير اللجنة الاستشارية برئاسة البروفيسورة ميريام روزنتال، يناير 2009.
https://www.gov.il/BlobFolder/policy/employment-procedures-standards-operation-daycare/he/procedures_standartshafalatmigerethinuchit.pdf

دوليف، س.، فريدمان، أ.، شاني، ي.، درور، أ. (2022). مربيات سنوات الطفولة المبكرة. المعهد الإسرائيلي للتربية في سن الطفولة المبكرة: أورانيم.

زيلبرمان، ي.، دتنر، ن.، كوهين، أ. أدوات متكاملة: الإرشاد في العمل الاجتماعي. نظرية، عمليات وأدوات. تل أبيب: المدرسة المركزية للعاملين في الخدمات الاجتماعية، 1995.

قانون الرقابة على دور الحضانة للأطفال الرضع (2018).
https://www.nevo.co.il/law_html/law01/501_981.htm

كرميل، م.، بن دافيد، ن.، غوتمان، ي. (2019). بحث تاليس الدولي (2018) حول التعليم والتعلم في أطر الطفولة المبكرة. وزارة العمل، الرفاه والخدمات الاجتماعية.

موشيل، س.، فلَدي، ي.، شبتاي، ع.، وعبد الهادي، ن. (2019). برنامج "أطر أولًا" – نتائج بحث تقييمي، تقرير ختامي. توڤنوت.

عادي يافه، أ. (2022). وثيقة بنية تحتية للسياسة بخصوص الإصلاحات والتغييرات في أنظمة التعليم من الولادة حتى سن 6: فصل التوصيات للفئة العمرية من الولادة حتى سن سنتين. مكتب العالمة الرئيسية: وزارة التربية والتعليم.

تسور، ح. (2014). رحلة الإرشاد. تل أبيب: "مئة". قسم التطوير التربوي التكنولوجي.

رؤوفيني، ل.، روزنفلد-كرافت، ر. (2020). وساطة ذات جودة – نموذج (MISC)، مقاربة تدعم تعزيز مهارات رأس المال المستقبلي. نشرة "דע-גן"، العدد 13، الصفحات 62-71.

روزنتال، م.، صور، ح.، غات، ل. (2009). لا يولد الإنسان عنيفًا: العالم العاطفي والاجتماعي للأطفال الصغار. بني براك: الكيبوتس الموحد.

https://meyda.education.gov.il/files/Pop/0files/gani-iladim/jointAshalim-gilRach.pdf

Casper, V.& Theilheimer, R. (2000). Hands on, hands off. hands out: Choices teachers make in the teaching-learning relationship. Zeo to Three. 20 (6). 5-11.

Cassidy, D. et al. (2017), "Teacher work environments are toddler learning environments: teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours", Early Child Development and Care, Vol. 187/1, pp. 1666-1678,
https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1180516

CLASS- The Class Assessment Scoring. (Pianta, La Paro & Hamre, 2008)

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

Chan, W. (2019) "Challenges to the infant care profession: Practitioners' perspectives", Early Child Development and Care, Vol. 189/12, pp. 2043-2055.

Egert, Dederer, V., & Fukkink, R. g (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. Educational Research Review, 29, 100309.

Egert, F, Fukkink, R, G., & Eckhardt. A.G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. Review of Educational Research, 88(3), 401-433.

Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). *Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-3).* Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.

Kadushin, A.& Harkness. D. (2002). Supervision in Social Work. Colombia University Press. Kaiser, T. L. (1997). Supervisory Relationship-Exploring the Human Element. US: Brooks/cole.

Kadushin, A. & Harkness, D. (2002). Principle and problem in implementing educational supervision. In: *Supervision in social work.* Colombia University Press (Ch. 5 pp. 175–193)

Kalliala, M (2011), "Look at me! Does the adult truly see and respond to the child in Finnish day–care centres ?", European Early Childhood Education Research Journal, Vol. 19/2, pp. 237–253, https://doi.org/10.1080/1350293x.2011.574411.

Kraft, R. R. (2021). Considerations for Implementing MISC in Early Childhood Education Care Settings. In *Growing Up Resilient* (pp. 46–59). Routledge.

Kolb, A. Y. & Kolb D/ A/ (2005). Learning Style and Learning Space: Enhancing Learning in Higher Education. Academy of Management Learning and Education 92–212.

OECD (2020). Early childhood education: Equity, quality and transitions. Report for the G20 education working group.

OECD (2018). Organisation for Economic C0–operation and Development. Starting strong 2018: Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care. Starting strong. OECD Publishing.

Sergiovanni, T. & Starrat, R. S. (1988). Supervision - Human Perspective. US: Mcgrow - Hill.

Seplocha, H. (2019). Coaching with ECERS: Strategies and tools to improve quality in Pre–K & K classrooms. Teachers College Press

Schon, D. (1988). "Coaching reflective teaching", in: P. Grimmet & G. L Erickson (Eds.). reflection in Teacher Education (pp. 19–29). New York: Teacher College Press.

Shohet, C., & Givon, D. (2021). MISC Training Program (MISC–TP). In *Growing Up Resilient* (pp. 29–45). Routledge.

TALIS (2019). Providing quality early childhood education and care. Results from the starting strong survey 2018.

https://doi.org/10.1787/25216031