ملخص:

وظف البحث المنهج المقارن في تحليل الجهود التي بذلتها الحكومات في البرازيل والمكسيك وكوريا الجنوبية وتايوان والصين والنرويج والسويد وفنلندا في زيادة معدلات الالتحاق برياض الأطفال وتحسين الجودة التعليمية بهذه المرحلة الدراسية. وقد قام البحث بصياغة عدد من الآليات التي تفيد المجتمع المصري في تنفيذ هذين المؤشرين. وأشار البحث إلى وجود عدد من أوجه الشبه بين دول المقارنة الثمانية. ومن بين أوجه التشابه هذه ما يلي: سعت الدول الثمانية إلى رفع مستوى مؤهلات المعلمين العاملين في رياض الأطفال، ومشاركة عدد كبير من الباحثين في كوريا الجنوبية وتايوان والنرويج والسويد وفنلندا في بناء المناهج الدراسية، وزيادة الميزانيات الحكومية المخصصة لتمويل مراكز رعاية الأطفال ورياض الأطفال زيادة كبيرة في العقدين الأخيرين، واهتمام الدول الثمانية بالإطار التشريعي والقانوني المنظم لعمل رياض الأطفال، ووجود مناهج قومية لرياض الأطفال، ووجود معايير قومية منشورة للمناهج الدراسية وكتب إرشادية للمعلمين في تايوان وكوريا الجنوبية والصين والنرويج والسويد وفنلندا.

Abstract:

This piece of research have utilized the comparative approach in analyzing the efforts exerted by the governments in Brazil, Mexico, South Korea, Taiwan, China, Norway, Sweden, and Finland in increasing the enrollment ratios and improving quality in kindergarten. The researcher has formulated a number of mechanisms aiming at improving these two educational indicators. The research has pointed to the existence of a number of similarities among these eight countries. These

similarities include the following: the comparison countries have exerted enormous efforts towards raising the teachers' qualifications, a big number of researchers are participating in designing the curricula of kindergarten in South Korea, Taiwan, Norway, Sweden, and Finland, the last 20 years have witnessed huge increases in governmental expenditure on nurseries and kindergartens, the 8 countries have reformed the laws and legal frameworks organizing the operation of kindergartens, the existence of national curricula for kindergartens in each country, and the existence of national guiding frameworks for curricula and teachers guidebooks in Taiwan, South Korea, China, Norway, Sweden and Finland.

مقدمة:

تعمل رياض الأطفال على تحسين الوظائف العقلية، والصحة النفسية، والنمو البدني، واكتساب المهارات الحركية، وتعزيز التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. وتؤكد الأبحاث أن التعليم عالي الجودة في مراكز رعاية الأطفال وفي رياض الأطفال له تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي. وتسهم الجودة العالية للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في زيادة احتمالات التفوق الدراسي في المراحل التعليمية اللاحقة. وبالإضافة إلى الجودة التعليمية المرتفعة، يجب أن تتصف الدراسة في رياض الأطفال بالاستمرارية. وتوضح الدراسات في علم النفس العصبي وعلم النفس المعرفي أن الأطفال الذين يلتحقون برياض الأطفال وهم يتمتعون بقدر أقل من المعارف والمهارات يستمرون في التأخر الدراسي عن أقرانهم في المراحل التعليمية التالية. وبالتالي، فإن الذكاء الموروث–على الرغم من أهميته–ليس هو العامل الوحيد المؤثر على التفوق الدراسي. وبالإضافة إلى مستوى الجودة التعليمية، والاستمرارية في التعلم، ومستوى الذكاء يؤثر الفقر والمستوي التعليمي للوالدين على تحصيل التلاميذ الدراسي. ويسهم التحاق صغار السن برياض الأطفال عالية الجودة في تقليل تأثير الفقر والمستوى التعليمي للوالدين على التحصيل الدراسي. ومن ثم يسعي البحث الراهن إلى تحليل الجهود التي بذلتها وزارات التربية والتعليم في البرازيل والمكسيك وكوريا الجنوبية وتايوان والصين والنرويج والسويد وفنلندا في مجال زيادة معدلات التحاق التلاميذ برياض الأطفال ومجال تحسين الجودة التعليمية بها. وبعد تحليل تجارب هذه الدول الثمانية يقوم البحث الحالي بصياغة عدد من الآليات التي تفيد في تحسين هذين المؤشرين في جمهورية مصر العربية.

مشكلة البحث:

يسهم الفقر في تقليل مهارات ومعارف الأطفال بصفة عامة وأولئك الأطفال من سن الثالثة إلى سن السادسة بصفة خاصة. ويؤدى الحرمان من هذه المهارات والمعارف إلى جعل الأطفال أقل استعداداً للتفوق في المرحلة الابتدائية. ويعد اكتساب المهارات والمعارف الأساسية في رياض الأطفال شرطاً لازماً لتسهيل عملية التعلم في المراحل التعليمية اللاحقة. ومن ثم، فإن فقر الأسر وتدني مكانتها الاقتصادية/الاجتماعية يعزز من حرمان أبنائها من البيئة التعليمية المواتية للنمو العقلي/المعرفي، ويحرمهم من الالتحاق برياض الأطفال عالية الجودة. ولا تقتصر الآثار السلبية للفقر على الحرمان من الدراسة في رياض الأطفال، بل تشمل أيضاً المعاناة من سوء التغذية، وزيادة عدد مرات الإصابة بالمرض، وانخفاض مستوى الدعم المالي والثقافي والتعليمي الذي يقدمه الوالدان لأبنائهم، والعيش في بيئات تتصف بالعنف والقسوة؛ الأمر الذي يقلل من النمو المعرفي للأطفال الفقراء. وتؤثر التفاوتات الاقتصادية الحادة على النمو العقلي واللغوي والمعرفي للأطفال بشدة خلال السنوات الخمس الأولي. وتشير عدة دراسات إلى تزايد التأخر الدراسي للأطفال الذين ينتمون لأسر فقيرة عن نظرائهم الأغنياء بداية من سن الثالثة، وإلى اتساع هذه الفجوة بمرور الزمن.

ومما يفاقم من تدني جودة التعليم في رياض الأطفال المصرية انخفاض المؤهلات الدراسية للمعلمين العاملين بها. وقد انتقدت دراسة ''سامية سمعان شنودة'' (2006) ذلك؛ حيث أشارت إلى أن ''٨٠% فقط من المعلمات العاملات بدور الحضانة (من ٤ أشهر إلى ٤ سنوات) يحملن مؤهل عال، و٢٠% حاصلات على شهادات ما بين الابتدائية والإعدادية والثانوية العامة ومؤهل متوسط، وجميعهن غير متخصصات في تربية الطفل. أي أن المعلمات العاملات بدور الحضانة غير مؤهلات تربوياً وينقصهن خبرة العمل والتدريب في مجال الطفولة. وطالبت ''داليا جمال سليمان عجيز'' بالإعداد

الجيد للكوادر العاملة في دور الحضانة، وضرورة تأهيلها للحصول على درجة البكالوريوس في تربية طفل الحضانة، وبالإعداد الجيد للطالبة المعلمة قبل التخرج، وتأهيلها لكي تكون متخصصة في تربية الطفل ورعايته وتنمية جوانب نموه المختلفة'' (عجيز، داليا جمال سليمان، ٢٠١٨، ص ص. ٢-١٦٨).

وبالإضافة إلى هذا، فقد طالبت ''فاطمة فتحي أمين عفيفي يونس'' ''بقيام وزارة التربية والتعليم بإجراء دورات تدريبية للمعلمات حديثات التخرج قبل تعيينهم للتدريب على العمل في ضوء مدخل ريجيو إميليا، وتدريبهم على العمل مع الأطفال بطريقة المشروعات التي تمثل مجال اهتمامهم والنابعة من احتياجاتهم'' (يونس، فاطمة فتحي أمين عفيفي، ٢٠١٧، ص ص. ١١٢-١١٣). كما طالبت ''فتحية محمد رأفت محمد أمين والي'' بتوجيه قدر أكبر من الاهتمام لتصميم البرامج الخاصة بالروضة في ضوء معايير الجودة والاعتماد (والي، فتحية محمد رأفت محمد أمين، ٢٠١٤، ص. ١٣٩). وقد انتقدت ''هيام ياقوت السطوحي'' عدم تأهيل مربيات دور الحضانة (من ٤ أشهر إلى ٤ سنوات) تأهيلاً تربوياً جامعياً متكاملاً، وأشارت إلى وجود آثار سلبية عدم التأهيل هذا على الأطفال. كما انتقدت وجود بعض الاتجاهات السلبية لدى المشرفات في معاملة الأطفال، وقلة وعي المربيات بالمتطلبات الغذائية والصحية لأطفال مرحلة الحضانة؛ الأمر الذي يؤدى إلى سوء تغذية بعض الأطفال وعدم تقديم الرعاية الصحية السليمة لهم. وبالإضافة إلى هذا، فقد حذرت ''هيام ياقوت السطوحي'' من خطورة حدوث بعض التشوهات الجسمانية لدى الأطفال نتيجة لعدم اهتمام المشرفات بالألعاب الحركية، وعدم وعيهن بأهمية قيام الأطفال بالأنشطة الخاصة بتنمية المهارات الحركية، ونتيجة لإجبار المشرفات للأطفال على الإمساك بالقلم والكتابة لفترات طويلة. كما حذرت أيضاً من خطورة تزايد المشكلات السلوكية لدى الأطفال نتيجة لعدم وعي المربيات بكيفية التعامل مع هذه المشكلات أو كيفية تخفيف حدتها (السطوحي، هيام ياقوت، ٢٠٠٩، ص ص. ٧-١١).

ونتيجة لكل هذه المشكلات طالبت ''هيام ياقوت السطوحي'' بوضع منظومة متكاملة لإعداد وتأهيل مربيات دور الحضانة في مصر إعداداً جامعياً، وبإرسال طلاب الدراسات العليا النابهين إلى الدول المتقدمة لدراسة برامج رعاية أطفال الحضانة، ونقل خبرات الدول الصناعية في هذا المجال بعد تطويعها بما يتناسب مع البيئة العربية (السطوحي، هيام ياقوت، ٢٠٠٩، ص. ٢٨٨).

ولم تقتصر هذه المشكلات على المعلمات فقط بل شملت أيضاً المعلمات الأوائل. فمن ناحية انتقدت ''بثينة محمد حسين على'' ''تكرار أهداف التدريب المقدم للمعلمات الأوائل وتكرار محتواه وعدم التجديد فيه، وغلبة الجانب النظري على محتوى التدريب، وقصور أساليب التقويم المستخدمة، وافتقار البرامج التدريبية إلى العناصر الفعالة في الإدارة والإشراف والتنفيذ، وكثرة عدد المشاركين في البرنامج التدريبي الواحد، وقلة الموارد المالية المخصصة للبرامج التدريبية'' (على، بثينة محمد حسين، ٢٠٠٨، ص ص. ٩-١٢). وبالإضافة إلى هذا، فقد انتقدت ''مرفت سيد مدني شاذلي'' عدم وجود مناهج خاصة بطفل الروض الموهوب. وطالبت ببناء برامج تربوية إثرائية تناسب الطفل الموهوب في رياض الأطفال، وبتصميم اختبارات تحصيلية في اللغة العربية والرياضيات لاكتشاف الموهوبين أكاديمياً، وتصميم مقياس لاكتشاف هؤلاء الأطفال الموهوبين، وتصميم بطاقة ملاحظة لمعلمة الروضة بهدف استخدامها في التعرف على الأطفال الموهوبين في هذه المرحلة العمرية المبكرة (شاذلي، مرفت سيد مدني، ٢٠٠٧، ص. ٢٥٦).

وقد نادي ''سامح الدسوقي أبو الفتوح حشيش'' برفع معدل القيد الإجمالي إلى ١٠٠% من جميع الأطفال في الشريحة العمرية (٤-٦) سنوات بنهاية العام الدراسي ٢٠٢٩-٢٠٣٠. وأكد على أهمية التوسع في إنشاء رياض الأطفال، وزيادة معدلات الإتاحة برياض الأطفال في الأرياف، وبخفض المصروفات الدراسية لرياض الأطفال في المناطق الفقيرة، وبدعم المشاركة المجتمعية في تمويل بناء رياض الأطفال،

وتفعيل بروتوكول التعاون بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التضامن الاجتماعي. كما دعا إلى زيادة أعداد معلمات رياض الأطفال المعينين بواقع ٥٠% بنهاية العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠ (حشيش، سامح الدسوقي أبو الفتوح، ٢٠١٥، ص ص. ٢٩٨-٣٠٤).

ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما الآليات التي استخدمتها البرازيل والمكسيك كوريا الجنوبية وتايوان والصين والسويد والنرويج وفنلندا في زيادة معدلات الاستيعاب برياض الأطفال؟
٢. ما الآليات التي استخدمتها البرازيل والمكسيك كوريا الجنوبية وتايوان والصين والسويد والنرويج وفنلندا في تحسين الجودة التعليمية برياض الأطفال؟
٣. ما أوجه التشابه بين خبرات الدول الثمانية؟
٤. ما أوجه الاختلاف بين خبرات الدول الثمانية؟
٥. ما آليات استفادة مصر من تجارب البرازيل والمكسيك وكوريا الجنوبية وتايوان والصين والنرويج والسويد وفنلندا في تحسين الجودة التعليمية برياض الأطفال؟
٦. ما آليات استفادة مصر من تجارب البرازيل والمكسيك وكوريا الجنوبية وتايوان والصين والنرويج والسويد وفنلندا في زيادة معدلات الالتحاق برياض الأطفال؟

أهمية البحث:

يشير ''هافينز وموجستاد'' ((Havnes & Mogstad) إلى أن الالتحاق برياض الأطفال له تأثير إيجابي على ارتفاع تحصيل التلاميذ الدراسي، وعلى زيادة احتمالات التوظف بعد التخرج، وإلى انخفاض نسبة استفادة الفرد من الإعانات الاجتماعية. وبالإضافة إلى هذا، فإن تخفيض الدولة للمصروفات الدراسية التي يدفعها أولياء الأمور لإلحاق أبنائهم برياض الأطفال قد قلل من احتمالات تسرب التلاميذ من المدرسة الثانوية بنسبة ٦%، كما زاد من احتمالات التحاق التلاميذ بالكليات بنسبة ٧%. وكانت استفادة

الأطفال الذين لديهم أمهات ذوات مستوى تعليمي متدني، أكثر من استفادة نظرائهم الذين لديهم أمهات ذوات مستوى تعليمي أعلى. ولا تقتصر فوائد التحاق الأطفال برياض الأطفال على العوائد التعليمية، بل تشمل عوائد اجتماعية أخرى. ومن هذه العوائد ما يلي: تأجيل الإناث اللاتي يلتحقن برياض الأطفال لسن الحمل، وتأخيرهن لسن الزواج (Havnes, Tarjei; Mogstad, Magne, 2011, p. 29).

وقد أشارت دراسة أجريت على عينة من الأطفال الأمريكيين أن الالتحاق بمراكز رعاية الأطفال في سن يتراوح بين ١٨ شهراً إلى ٣٥ شهراً يؤدى إلى تحسن مهارات التلاميذ اللغوية عندما يصلون إلى سن ٥٤ شهراً. وأشارت دراسة أخرى أن الالتحاق بمراكز رعاية الأطفال عالية الجودة سواء من سن يوم إلى سن ١٧ شهراً أو من سن يتراوح بين ١٨ شهراً إلى ٣٥ شهراً يؤدى إلى تحسن المهارات اللغوية، وارتقاء النمو اللغوي بصورة أفضل للأطفال بعد استبعاد تأثير العوامل الأسرية في المجتمع الأمريكي. كما خلصت دراسة بريطانية إلى وجود تأثير إيجابي للالتحاق بمراكز رعاية الأطفال من سن عام ونصف إلى سن ثلاث أعوام على النمو اللغوي للأطفال. وقد خلصت ''جاكلين بارنز'' (Jacqueline, Barnes) إلى أن التحاق الأطفال بمراكز رعاية الأطفال عالية الجودة من سن ١٩ شهراً إلى سن ٣٩ شهراً يسهم في ارتفاع نموهم اللغوي وإتقانهم للتراكيب اللغوية (Barnes, Jacqueline, 2011, pp. 30-35).

ونظراً للأهمية الشديدة لمرحلة رياض الأطفال يحلل البحث الراهن تجارب ٨ دول مختلفة في زيادة الاستيعاب ورفع معدلات الالتحاق، وفي تحسين الجودة التعليمية بهذه المرحلة التعليمية. ومن خلال تحليل تجارب هذه الدول الثمانية يصيغ البحث الراهن عدة آليات تفيد المجتمع المصري في تحسين هذين المؤشرين التعليميين. ويسد البحث الراهن فجوة كبيرة في الأدبيات المكتوبة باللغة العربية عن التجارب التعليمية في دول مثل كوريا الجنوبية وتايوان والصين والسويد والنرويج وفنلندا. حيث تقل الدراسات العربية المكتوبة عن خبرات هذه الدول، إن لم تنعدم. كما يسد البحث الراهن فراغاً كبيرة في الأدبيات التربوية التي تتناول زيادة الاستيعاب وتحسين الجودة التعليمية في رياض الأطفال. وفي

حين تركز غالبية البحوث العربية على موضوعات تتصل بالتعليم الابتدائي أو الثانوي أو العالي، يركز البحث الراهن على مرحلة رياض الأطفال. وبهذا يتميز البحث الحالي عن غالبية البحوث العربية التعليمية المنشورة حديثاً.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحليل تجارب البرازيل والمكسيك كوريا الجنوبية وتايوان والصين والسويد والنرويج وفنلندا في زيادة معدلات الاستيعاب وتحسين الجودة التعليمية في رياض الأطفال، ثم صياغة آليات تفيد في تنفيذ هذين المؤشرين في مصر.

مصطلحات البحث:

الجودة التعليمية: ونعني بها توافر بيئة آمنة ومحفزة لاستعدادات الأطفال، وانخفاض كثافة الفصول، وارتفاع المؤهلات الدراسية للمعلمين، وتوافر فرص التنمية المهنية للمعلمين، وجودة طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون، وجودة وشمولية المناهج الدراسية، وتركيز المناهج الدراسية على تنمية الشخصية المتكاملة للأطفال (Ikegami, Kiiko, 2015, pp. 66-77).

مراكز رعاية الأطفال (Day-Care Centers): هي مراكز لرعاية الأطفال من سن يوم إلى سن ٣ سنوات نظراً لعمل الوالدين. وتقوم هذه المراكز برعاية الأطفال من سن يوم إلى سن عامين، ثم تقدم لهم بعض الأنشطة التربوية من سن عامين إلى سن ٣ أعوام (Owen, Margaret Tresch, 2018, pp. 19-23).

رياض الأطفال (Kindergarten): هي مرحلة تعليمية تبدأ في سن الثالثة بهدف إكساب الأطفال لبعض المعارف، وتأهيلهم للالتحاق بالمرحلة الابتدائية. ويركز المنهج الدراسي في هذه المرحلة على تنمية المهارات الاجتماعية، والنمو البدني، والنمو الوجداني/العاطفي، والنمو العقلي/المعرفي للأطفال (Corsi-Bunker, Antonella, n.d., p. 3).

منهجية البحث:

يستخدم هذا البحث المنهج المقارن. ''والمنهج المقارن لا يقتصر فقط على عملية تصنيف الأشياء المتشابهة ضمن نماذج معيارية، وتحديد مزايا كل نموذج معياري'' (Holdrege, Barbara A., 2018, p. 13). ويقوم المنهج المقارن بتحليل العلاقات بين القوي والمعارف والنظم المكونة للعالم الذي نعيش فيه بهدف الوصول إلى فهم أفضل لهذه العناصر (Sobe, Noah; & Kowalczyk, Jamie, 2012, p. 65). ويؤدى التركيز على بعد العلاقات في المقارنة إلى فهم الأهداف المتنوعة لعملية المقارنة. ومن خلال فهم العلاقات بين الظواهر يمكن فهم جوانب التشابه والاختلاف بين هذه الظواهر. ويسهم هذه التركيز على العلاقات بين الظواهر في إدراك العلاقات بين الأشياء المختلفة وغير المتجانسة (Sobe, Noah, 2018, pp.).

ويستخدم البحث الراهن المنهج المقارن في تحليل جهود البرازيل والمكسيك وكوريا الجنوبية وتايوان والصين والنرويج والسويد وفنلندا في زيادة معدلات الاستيعاب وتحسين الجودة التعليمية في مرحلة رياض الأطفال. كما يستفيد من هذه الجهود في صياغة آليات لتطوير رياض الأطفال في مصر من خلال هذين المؤشرين التعليميين.

حدود البحث:

يقتصر البحث الراهن على تحليل جهود الدول الثمانية المذكورة في تنفيذ مؤشرين تعليميين هما: زيادة معدلات الاستيعاب وتحسين الجودة التعليمية في رياض الأطفال، ثم الاستفادة من هذه الجهود في تحسين أوضاع هذين المؤشرين في المجتمع المصري.

دراسات سابقة:

دراسات عربية سابقة:

١. دراسة نوفل، نهلة محمد لطفي (٢٠١٨) بعنوان ''التربية بالطفولة المبكرة في دول البريكس: الهند وجنوب إفريقيا'': واستهدفت الدراسة التعرف على بدائل واقعية مستفادة من الخبرات المعاصرة في كل من الهند وجنوب إفريقيا وبخاصة في المناطق المحرومة أو المعرضة للخطر، ومناقشة بعض التوجهات التربوية بالهند وجنوب إفريقيا الصالحة للتطبيق في مصر، وإثراء البحث التربوي في مجال تربية الطفل. واستخدمت الدراسة دراسة الحالة في وصف السياسات والتشريعات، والخدمات المقدمة، والإدارة والتمويل، والمنهج المطبق، وإعداد المعلم في الهند وجنوب إفريقيا. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تقوم كل من الهند وجنوب إفريقيا بالجمع بين المركزية واللامركزية في التمويل، وعادة ما تتحمل الحكومة المركزية الجانب الأكبر من النفقات، كما تقوم الولايات بتحمل تكلفة التغذية الإضافية.
- تشترك عدد من الجهات في جنوب إفريقيا في تمويل خدمات تنمية الطفولة المبكرة مثل: وزارة التنمية الاجتماعية، ووزارة التربية الأساسية، والبرنامج الموسع للأشغال العامة.
- يقوم الإطار القومي لمنهج رعاية وتربية الطفولة المبكرة في الهند بالتركيز على مجالات النمو المختلفة مثل: النمو الإدراكي، والنمو الجسمي، والنمو اللغوي، والنمو العقلي، والنمو الجمالي، والنمو الاجتماعي. وتستخدم أساليب متنوعة للتقويم مثل: السجلات وبطاقات الملاحظة.
- تم وضع الإطار القومي للمنهج للأطفال من سن صفر إلى سن ٤ سنوات في جنوب إفريقيا بالاشتراك مع اليونيسيف.
- تتولي وزارة المرأة وتنمية الطفل في الهند بصورة رئيسية إعداد موديولات للهيئة العاملة بمراكز الرعاية الحكومية.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- مراجعة السياسات القومية المتصلة برياض الأطفال في مصر لتستجيب بصفة مستمرة لما يجري في العالم.
- تعديل التشريعات لتوفير التربية والدعم الغذائي والعناية الصحية المجانية لكل الأطفال اعتباراً من الميلاد وحتى انتهاء تربية ما قبل المدرسة.
- تطوير الخريطة التربوية لتوزيع خدمات تربية ما قبل المدرسة بين المجتمعات الحضرية والمجتمعات المهمشة أو الصحراوية.
- الاستخدام الأمثل للموارد من خلال ترشيد النفقات في بناء الفصول.
- تخصيص ميزانية مستقلة في المحافظات لخدمات تربية ما قبل المدرسة.
- وضع منهج خاص للأطفال من سن صفر–٣ سنوات، مع تحسين منهج رياض الأطفال (من سن ٤ إلى ٤ سنوات).
- الابتعاد عن التدريس المنهجي، والتقليل من العبء الدراسي مع تشجيع التعلم المتمركز حول الطفل.
- تعدد مجالات تقويم الأطفال بحيث يشمل التقويم المعرفي/العقلي، والتقويم الوجداني/العاطفي، والتقويم الحركي/الحسي.
- إنشاء رابطة للمؤهلات التربوية العاملة في مجال تربية ما قبل المدرسة (نوفل، نهلة محمد لطفي، ٢٠١٨، ص ص. ١٧–٨٧).

٢. دراسة عجيز، داليا جمال سليمان (٢٠١٨) بعنوان ''برنامج تدريبي لتنمية مهارات مربيات دور الحضانة في ضوء معايير الجودة'': واستهدفت الدراسة التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات مربيات دور الحضانة في ضوء معايير الجودة، ووظفت الباحثة المنهج شبه التجريبي على عينة من ٣٠ مربية من المعلمات العاملات في ٣ حضانات من الحضانات الأهلية الكائنة بمنطقة فيصل بمحافظة الجيزة. واشتملت العينة على مجموعة تجريبية واحدة لها قياس

قبلي وقياس بعدي. وصممت الباحثة بطاقة ملاحظة لأداء مربيات دور الحضانة لعدد من المهارات قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، واستبانة موجهة لأسر التلاميذ، واختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي للمربيات قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، وبرنامج تدريبي لتحسين مهارات المعلمات/المربيات العاملات في دور الضانة في ضوء معايير الجودة. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- نجح البرنامج التدريبي في تنمية وتحسين مهارات المعلمات العاملات في دور الحضانة.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات معلمات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي (بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي) لصالح القياس البعدي.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تدريب معلمات الحضانة والاستفادة منها في دور الحضانة المصرية (المخصصة للأطفال من عمر ٤ أشهر إلى عمر ٤ سنوات).
- تطوير البحث العلمي في مجال إعداد وتأهيل معلمات دور الحضانة.
- تصميم حقائب إرشادية لمعلمات الحضانة تساعدهم على التعامل مع الأطفال وإشباع احتياجاتهم النمائية.
- ضرورة تأهيل معلمات الحضانة للحصول على درجة البكالوريوس في تربية أطفال الحضانة.
- إجراء دراسات مقارنة بين مصر والدول المتقدمة في مجال إعداد وتدريب معلمات دور الحضانة.
- تصميم برنامج تدريبي للمعلمات حول كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية لأطفال الحضانة (عجيز، داليا جمال سليمان، ٢٠١٨، ص ص. ١-١٦٨).

٣. دراسة يونس، فاطمة فتحي أمين عفيفي (٢٠١٧) بعنوان ''برنامج قائم على مدخل ريجيو إميليا لتحقيق معايير مجال العلوم لدي طفل الروضة'': واستهدفت الدراسة تصميم برنامج قائم على مدخل ريجيو إميليا لتحقيق معايير مجال العلوم لدي طفل الروضة، والتعرف على فاعلية البرنامج في تحقيق معايير مجال العلوم. وطبقت الدراسة البرنامج في روضة الأورمان الرسمية بالدقي. واستخدمت الدراسة اختبار مصور للتعرف على مدى تحقيق البرنامج لبعض معايير تعلم العلوم الواردة في وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر باستخدام مدخل ريجيو إميليا، وبطاقة ملاحظة أداء الأطفال قبل وبعد تطبيق البرنامج، واختبار رسم الرجل. وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طفلاً وطفلة مقسمين إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة أداء الأطفال بعد تطبيق البرنامج لصالح أطفال المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على بطاقة ملاحظة أداء الأطفال لصالح القياس البعدي.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين اكتساب مفاهيم العلوم وأداء أطفال المجموعة التجريبية في المشروعات.
- ضرورة الاهتمام بتعليم طفل الروضة المفاهيم العلمية في ضوء المعايير القومية المصرية لرياض الأطفال، وفي ضوء مدخل ريجيو إميليا.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- تقديم وزارة التربية والتعليم لدورات تدريبية للمعلمات حديثات التخرج قبل تعيينهم لتدريبهم على التدريس في ضوء مدخل ريجيو إميليا، والعمل مع الأطفال بطريقة المشروعات التعليمية.
- أهمية إلمام المعلمات بمكونات مدخل ريجيو إميليا في تعليم العلوم لأطفال الروضة.
- تعزيز الشراكة بين المعلمات وبين أولياء الأمور.
- يجب تدريب المعلمات على كيفية ربط الموضوعات التعليمية بميول واهتمامات الأطفال، وتكييف منهج رياض الأطفال بحيث يتضمن خبرات ومشروعات تعليمية تشجع الطفل على ممارسة التعلم النشط والتعلم من خلال الاكتشاف.
- وجود معلمة مساعدة مع المعلمة الأساسية لمساعدتها على تنفيذ الأدوار المختلفة داخل الصف.
- إجراء دراسات حول كيفية تضمين النظريات الحديث في مجال تربية الطفل ضمن برامج إعداد معلمات رياض الأطفال في الجامعات المصرية (يونس، فاطمة فتحي أمين عفيفي، ٢٠١٧، ص ص. ١-١١٤).

٤. دراسة حشيش، سامح الدسوقي أبو الفتوح (٢٠١٥) بعنوان ''استخدام مدخل التخطيط الاستراتيجي في تطوير سياسات تربية الموهوبين في رياض الأطفال'': واستهدفت الدراسة تحديد مفهوم التخطيط التربوي، وأهم مداخله، وتحديد موقع التخطيط الاستراتيجي من مداخل التخطيط التربوي، وشرح أساليب إعداد الخطط الاستراتيجية، وتحديد أهم أساليب دراسة المستقبل التي يمكن استخدامها في التخطيط الاستراتيجي، وتحديد خصائص أطفال الروضة الموهوبين، وآليات اكتشافهم ورعايتهم، وأهم نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية لرياض الأطفال،

وتحديد أهم الفرص المتاحة والمخاطر المتوقعة في البيئة الخارجية لرياض الأطفال في مصر، ثم طرح تصور لخطة استراتيجية لمؤسسات رياض الأطفال تضمن الاكتشاف والرعاية المطلوبين لأطفال الروضة الموهوبين في مصر. وتكونت عينة الدراسة من أحد عشر خبيراً. وتكونت أدوات البحث من استبانة مفتوحة موجهة للجنة خبراء مكونة من أساتذة التخطيط التربوي ورياض الأطفال ومسئولي رياض الأطفال بوزارة التربية والتعليم (مثلت تلك الاستبانة الجولة الأولي من جولات دلفي)، واستبانة مغلقة موجهة للخبراء (مثلت تلك الاستبانة الجولة الثانية من جولات دلفي للصول إلى إجماع على النتائج)، واستبانة مغلقة موجهة للخبراء (مثلت تلك الاستبانة الجولة الثالثة من جولات دلفي لتحديد الوزن النسبي لكل عبارة، وتحديد ترتيب العبارات التي حصلت على إجماع في الجولة الثانية). وقد لخصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود مجموعة من نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية لرياض الأطفال، ومجموعة من الفرص والمخاطر المتوقعة في البيئة الخارجية.
- تتجه البيئة الداخلية لمنظومة رياض الأطفال في مصر إلى القوة في معايير مثل: منهج الأنشطة الجديد، والمستوى المهني لمعلمات رياض الأطفال، والتجهيزات الخاصة برياض الأطفال.
- تتجه البيئة الداخلية لمنظومة رياض الأطفال في مصر إلى الضعف في كل من: السياسات والإجراءات، والخدمات التعليمية داخل رياض الأطفال وتوزيعها على مستوى الجمهورية، والمستوى التدريبي لمعلمات رياض الأطفال، والإتاحة، والتمويل المخصص لرياض الأطفال، والهيكل الإداري لرياض الأطفال.
- تتجه البيئة الخارجية لمنظومة رياض الأطفال في مصر إلى القوة في كل من البعد السياسي والاجتماعي والتكنولوجي.

- تتجه البيئة الخارجية لمنظومة رياض الأطفال في مصر إلى الضعف في أبعادها الاقتصادية.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- التوسع في إنشاء رياض الأطفال.
- زيادة معدلات الإتاحة في رياض الأطفال الواقعة في المناطق الريفية.
- خفض المصروفات الدراسية في المناطق الفقيرة.
- تشجيع المشاركة المجتمعية في بناء رياض الأطفال.
- زيادة أعداد معلمات رياض الأطفال المعينات بواقع ٥٠% بنهاية العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.
- خفض كثافة رياض الأطفال لتصبح ٣٠ طفلاً في الفصل الواحد.
- تشجيع المدارس الخاصة على إنشاء فصول لرياض الأطفال بها.
- تصميم اختبارات مقننة للكشف عن الموهوبين في المرحلة العمرية (٤-٦) سنوات بنهاية العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦.
- تطبيق اختبارات الكشف عن الموهوبين بجميع رياض الأطفال الحكومية والخاصة مع بداية العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.
- تخصيص روضة أطفال مقصورة على الموهوبين فقط وأخرى خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة فقط في كل إدارة تعليمية من الإدارات التعليمية البالغ عددها ٢٧٣ إدارة بنهاية العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.
- تطوير المناهج الدراسية بصورة دورية منتظمة من قبل أساتذة تربية الطفل بكليات رياض الأطفال.
- تصميم منهج أنشطة خاص بالتلاميذ الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال (حشيش، سامح الدسوقي أبو الفتوح، ٢٠١٥، ص ص. ١-٣٠٧).

٥. دراسة والي، فتحية محمد رأفت محمد أمين (٢٠١٤) بعنوان ''فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات الأساسية لطفل الروضة في ضوء معايير الجودة والاعتماد'': واستهدفت الدراسة تصميم برنامج لتنمية بعض المهارات الأساسية (الاجتماعية والصحية/الأمانية) لطفل الروضة في ضوء معايير الجودة والاعتماد، والكشف عن درجة فاعلية هذا البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية والمهارات الصحية/الأمانية لطفل الروضة. واستخدمت الباحثة المنهج شبة التجريبي على عينة مكونة من ٦٠ طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الأول والذين تتراوح أعمارهم بين ٥ و٦ سنوات بروضة الفراعنة التجريبية للغات. وقد قسمت الباحثة العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بواقع ٣٠ فرداً في كل مجموعة. وقد استخدمت الدراسة الأدوات البحثية التالية: اختبار ذكاء الأطفال لإجلال سري، ومقياس المهارات الاجتماعية والصحية/الأمانية المصمم بواسطة الباحثة، وبرنامج لتنمية بعض المهارات الأساسية لطفل الروضة في ضوء معايير الجودة والاعتماد (تم تصميمه بواسطة الباحثة). وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بعض المهارات الاجتماعية مثل المبادرة، والمشاركة، والتعاون، واحترام الآخرين.
- فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بعض المهارات الصحية/الأمانية مثل النظافة الشخصية، والغذاء المتوازن، والوقاية من الأمراض، والوقاية من الأخطار، والوعي بالإسعافات الأولية البسيطة.
- ارتفاع نسبة التحسن لدي أطفال المجموعة التجريبية بصورة تفوق ما هو قائم لدي أطفال المجموعة الضابطة.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- ضرورة الاهتمام بتصميم البرامج الخاصة برياض الأطفال في ضوء معايير الجودة.

- تكثيف ممارسة الأطفال للأنشطة المبتكرة والتي تتناسب مع ميول واهتمامات الأطفال.
- عقد دورات تدريبية للمعلمات وموجهات رياض الأطفال حول كيفية تنمية مهارات الأطفال الاجتماعية والصحية/الأمانية.
- تطبيق البرنامج المصمم بواسطة الباحثة على عينات أكبر من الأطفال للتأكد من فاعلية تعميمه على رياض الأطفال الحكومية والتجريبية.
- إجراء مزيد من الدراسات حول فاعلية البرامج القائمة على اللعب في تنمية مهارات الأطفال المقيدين بالروضة (والي، فتحية محمد رأفت محمد أمين، ٢٠١٤، ص ص. ١-١٣٩).

٦. دراسة السطوحي، هيام ياقوت (٢٠٠٩) بعنوان ''متطلبات الإعداد والتأهيل لمشرفات دور الحضانة في مصر في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية'': واستهدفت الدراسة التعرف على واقع تأهيل مشرفات دور الحضانة في مصر، ووضع تصور مقترح للإعداد والتأهيل الجامعي لهن، وتحديد أهم الخصائص الواجب على مشرفات الحضانة الاتصاف بها للتفوق في ممارسة وظائفهن. وتكونت عينة البحث من ١٥٠ مشرفة من المشرفات العاملات في دور الحضانة بمحافظة الجيزة، و٥٠ من مديرات دور الحضانة والموجهات الفنيات في إدارة الأسرة والطفولة، و٢٠ من أخصائي التغذية، و٢٠ من أطباء الصحة العامة وأطباء الأطفال. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يجب أن تكتسب مشرفات دور الحضانة المعايير التالية في مجال الإعداد التخصصي/الأكاديمي: القدرة على تعزيز نمو الطفل، وتوفير ودعم خدمات الأسرة والمجتمع، والتقييم ودعم الأسرة لتحقيق تطور أفضل للطفل.
- يجب أن تكتسب مشرفات دور الحضانة المعايير التالية في مجال الإعداد التأهيلي/التربوي: الاستراتيجيات التربوية المناسبة لرعاية الأطفال، والفروق

الفردية، وخصائص بيئة الرعاية لتنمية قدرات الأطفال، وتخطيط البرامج لمجالات الرعاية المختلفة، والالتزام بآداب وأخلاقيات المهنة، والممارسة المهنية المتخصصة.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- إعادة النظر في كافة التشريعات المنظمة لمهنة مربيات دور الحضانة وتعديلها وتفعيلها.
- تكثيف الإشراف على دور الحضانة والتحقق من مدى التزامها بالمتطلبات المهنية المطلوبة.
- وضع منظومة جديدة متكاملة للإعداد الجامعي لمربيات دور الحضانة في مصر.
- إرسال الكوادر العلمية المتميزة إلى الدول الصناعية المتقدمة للاستفادة من تجارب هذه الدول المتقدمة وتطويعها مع خصائص المجتمع المصري.
- العمل عل توفير حوافز مالية للمربيات اللائي يحصلن على دورات تدريبية، ويلتحقن ببرامج التنمية المهنية في أثناء الخدمة.
- إعادة النظر في المسمى الوظيفي لكلمة مشرفة بما يتناسب مع طبيعة المهام التي تقوم بها.
- إجراء دراسات تقويمية لمدى فاعلية دور الحضانة في مصر، وإمكانية تطويرها في ضوء الاتجاهات المعاصرة (السطوحي، هيام ياقوت، ٢٠٠٩، ص ص. ١-٢٨٨).

٧. دراسة شاذلي، مرفت سيد مدني (٢٠٠٧) بعنوان ''برنامج خبرات تربوية إثرائية متكاملة لتنمية الموهوبين في رياض الأطفال'': واستهدفت الدراسة التعرف على الأسس الي يجب أن يبني عليها برنامج الخبرات التربوية الإثرائية المتكاملة المقترح، وتحديد طبيعة الأنشطة التربوية الإثرائية المتكاملة التي تسهم في

اكتشاف وتنمية الأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال، وتقويم أثر برنامج مقترح للخبرات التربوية الإثرائية في تنمية قدرات الطفل الموهوب في هذه المرحلة الدراسية. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة مكونة من ٣٠ طفلاً ضمت ١٢ طفلة انثي و١٨ طفلاً ذكراً، تم اختيارهم بطريقة عمدية، وتراوحت أعمارهم بين الخامسة والسادسة، وبلغ معدل ذكائهم ١٤٠ فأكثر. واستخدمت الدراسة الأدوات البحثية التالية: برنامج الخبرات التربوية الإثرائية المتكاملة لتنمية الأطفال الموهوبين في رياض الأطفال (من إعداد الباحثة)، واختبار ذكاء الأطفال لإجلال سري، ومقياس اكتشاف الأطفال الموهوبين برياض الأطفال (من إعداد الباحثة)، واختبار تحصيلي في المفاهيم الرياضية لاكتشاف الأطفال الموهوبين أكاديمياً (من تصميم الباحثة)، واختبار تحصيلي في اللغة لاكتشاف الأطفال الموهوبين أكاديمياً (من تصميم الباحثة)، وبطاقة ملاحظة للمعلمة للتعرف على الأطفال الموهوبين (من تصميم الباحثة)، ومقياس العمليات العقلية للأطفال الموهوبين (من تصميم الباحثة). وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الموهوبين أكاديمياً على مقياس العمليات العقلية قبل وبعد تطبيق برنامج الخبرات التربوية الإثرائية المتكاملة لصالح التطبيق البعدي عند مستوى دلالة ٠.٠١.
- عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الموهوبين أكاديمياً على مقياس العمليات العقلية في القياسين البعدي والتتبعي بعد تطبيق برنامج الخبرات التربوية الإثرائية المتكاملة.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم في مصر بتصميم مناهج وبرامج خاصة للأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال في ضوء اهتماماتهم وميولهم واحتياجاتهم.

- ضرورة اكتشاف الأطفال الموهوبين، ووضع البرامج التعليمية المناسبة لهم.
- توجيه مزيد من الاهتمام بخصائص الموهوبين ورعايتهم في برامج إعداد المعلمات في مرحلة رياض الأطفال، وذلك بإنشاء قسم لذوي الاحتياجات الخاصة وقسم ثاني للموهوبين والفائقين بكليات التربية–شعبة طفولة وبكليات رياض الأطفال.
- وضع خطة قومية متكاملة لرعاية الأطفال الموهوبين في مصر.
- إنشاء رياض أطفال للموهوبين والفائقين في كل إدارة تعليمية على مستوى الجمهورية (شاذلي، مرفت سيد مدني، ٢٠٠٧، ص ص. ٢–٢٥٩).

مدي اختلاف البحث الراهن عن الدراسات العربية السابقة:

يختلف البحث الراهن عن الدراسات العربية السابقة في عدة جوانب؛ حيث تنتمي دراسة شاذلي، مرفت سيد مدني (٢٠٠٧) لمجال علم النفس الفارق (علم النفس المعرفي)، وتنتمي دراسة والي، فتحية محمد رأفت محمد أمين (٢٠١٤) لمجال علم النفس الاجتماعي، في حين ينتمي البحث الراهن لمجال أصول التربية. وفي حين ركزت دراسة عجيز، داليا جمال سليمان (٢٠١٨) على تصميم برنامج وقياس فاعلية هذا البرنامج التدريبي في تنمية مهارات مربيات دور الحضانة، ودراسة السطوحي، هيام ياقوت (٢٠٠٩) على تحديد متطلبات الإعداد والتأهيل لمشرفات دور الحضانة، يركز البحث الراهن على تحليل تجارب ٨ دول في مجال زيادة معدلات الاستيعاب وتحسين الجودة التعليمية. وفي حين ركزت دراسة نوفل، نهلة محمد لطفي (٢٠١٨) على تحليل جهود الهند وجنوب إفريقيا في مجال رعاية الطفولة المبكرة يركز البحث الراهن على تحليل جهود البرازيل والمكسيك وكوريا الجنوبية وتايوان والصين والنرويج والسويد وفنلندا في زيادة معدلات الاستيعاب وتحسين الجودة التعليمية في مرحلة رياض الأطفال. وبهذا يتناول البحث الحالي جهود مجموعة من الدول ذات مستويات مختلفة في التنمية الاقتصادية، وذات خلفيات دينية وثقافية متباينة. ومن خلال تحليل

جهود هذه الدول الثمانية يقوم البحث الحالي بتصميم آليات مقترحة لزيادة معدلات الاستيعاب وتحسين الجودة التعليمية في رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية.

دراسات أجنبية سابقة:

١. دراسة لان، ليونج يوك (٢٠١٨) بعنوان ''تصورات مديري رياض الأطفال المخضرمين عن مفهوم القيادة في هونج كونج'': واستهدفت الدراسة تحليل تصورات مديري رياض الأطفال المخضرمين عن مفهوم القيادة في مرحلة رياض الأطفال في هونج كونج. واستخدم الباحث المدخل الكيفي القائم على توظيف التحليل الظاهراتي (الفينومينولوجي) التأويلي في جمع تأملات مديري رياض الأطفال المتصلة بأدوارهم القيادة عند ممارسهم عملهم اليومي. ومن خلال هذا المدخل الكيفي، اكتسب الباحث فهماً عميقاً من خلال تحليل وجهات نظر المفحوصين، والسماح لهم بتفسير خبراتهم المهنية المتميزة في أثناء العمل كمديرين برياض الأطفال. واشتملت عينة الدراسة على ٦ من مديري رياض الأطفال ممن لديهم خبرة في هذه الوظيفية لا تقل عن ١٠ سنوات، ومن الذين شاركت مدارسهم في تطبيق نظام سندات الدفع المقدمة لأولياء الأمور منذ عام ٢٠٠٧. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تتفق الأنماط السلوكية لمديري رياض الأطفال في هونج كونج مع نظرية ''باس'' (Bass)عن القيادة التحويلية.
- يشعر مديري رياض الأطفال في هونج كونج بالقلق من الأمور المتصلة ببناء العلاقات مع المعلمين، وبالمشكلات الوجدانية التي تحدث داخل رياض الأطفال.
- تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة ''إم إن سي ونج ولي'' (M.N.C. Wong & Li)، ومع نتائج دراسة ''كار وزملاؤه'' (Carr et al.)؛ حيث

أكدت هذه الدراسات على أهمية الاستجابة المناسبة للقضايا الوجدانية المتصلة بالمعلمين، وأهمية فهم وجهات نظر هؤلاء المعلمين.

- ضرورة تدريب المعلمين على الإجراءات المتصلة بضمان الجودة التعليمية في رياض الأطفال.
- أهمية تدريب المعلمين ومديري رياض الأطفال على كيفية التواصل والتعاون مع أولياء الأمور.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- تحسين برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين ومديري رياض في هونج كونج بحيث تشتمل على تبصيرهم بأحدث المعلومات المتصلة بالقواعد القانونية الحكومية المتصلة برعاية الأطفال والحفاظ على سلامتهم وإدارة الشؤون المالية في مدارسهم، وتدريبهم على أحدث الاتجاهات العالمية في مجال تحسين الجودة التعليمية في رياض الأطفال، وتأهيلهم لمواكبة الاحتياجات التنموية للمجتمع وإعدادهم للتكيف مع التغيير.
- قيام مديري رياض الأطفال بإنشاء مجموعات مهنية على شبكة الإنترنت بهدف تبادل الخبرات بين مديري المدارس وتبادل وجهات النظر حول كيفية تحسين الجودة التعليمية، وتنفيذ زيارات جهات الاعتماد الخارجية، وكتابة تقارير الجودة لتقديمها إلى هيئة الاعتماد وضمان الجودة.
- زيادة درجة التعاون بين الجامعات وبين رياض الأطفال في مجال تقديم برامج التنمية المهنية والاستشارات التربوية.
- يجب أن تقدم الحكومة في هونج كونج مزيداً من التدريب لأولياء الأمور حول كيفية التعامل مع الأطفال، وكيفية التدريس لهم في المنزل، وكيفية الرعاية الوجدانية والصحية والعقلية لهم في السنوات الست الأولي من أعمارهم (Lan, Leung Yuk, 2018, pp. 105-118).

- إجراء المزيد من الأبحاث حول تطوير برامج إعداد مديري رياض الأطفال في الجامعات في هونج كونج والصين وتايوان واليابان وكوريا الجنوبية.
- إجراء المزيد من الأبحاث حول كيفية تعزيز الشراكة بين المعلمين وبين أولياء الأمور في هونج كونج (Lan, Leung Yuk, 2018, p. 118).

٢. دراسة ستيفينز، جوان أوليفر (٢٠١٨) بعنوان ''انتقال الأطفال إلى رياض الأطفال: دراسة حالة لمدخل 'ريجيو إيميليو' في رعاية الأطفال'': واستهدفت الدراسة تحليل تأثير استخدام معلمي رياض الأطفال لمدخل 'ريجيو إيميليو' في رعاية الأطفال على انتقال الأطفال من مراكز رعاية الأطفال إلى رياض الأطفال. واستندت الدراسة في إطارها النظري إلى ''نظرية العلاقات البنائية الاجتماعية التي صاغها فيوجوتيسكي'' (Vygotsky's Social Constructivist Theory). وتحلل نظرية ''فيوجوتيسكي'' (Vygotsky) العلاقات بين الأفراد، ونطاق النمو الأقصى، ومعرفة الآخرين. واشتملت عينة الدراسة على ١٥ معلم من معلمي رياض الأطفال الذين يطبقون مدخل 'ريجيو إيميليو' في رعاية الأطفال في منطقة الغرب الأوسط الأمريكي. ووظف الباحث المقابلات الشخصية، والملاحظة المباشرة، وتحليل كتابات المعلمين في دراسة كيفية توظيف المعلمين الأمريكيين لهذا المدخل. وحلل الباحث الأنماط السلوكية التي يوظفها هؤلاء المعلمون الأمريكيين، وتأثير هذه الأنماط على انتقال الأطفال بنجاح من مراكز رعاية الأطفال قبل سن الثالثة إلى رياض الأطفال بعد سن الثالثة. وتم تكويد وتصنيف الأنماط السلوكية التي يطبقها المعلمون الذين يستخدمون مدخل 'ريجيو إيميليو' في رعاية الأطفال في رياض الأطفال الأمريكية. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يسهم التصور الإيجابي الشديد للمعلمين عن أنفسهم، وحماستهم الشديدة للتدريس داخل الفصول في ارتفاع التحصيل الدراسي للتلاميذ في رياض الأطفال.
- انخفاض نسبة الأطفال الأمريكيين في سن الثالثة والرابعة الذين يلتحقون برياض الأطفال الحكومية.
- يسهم تنمية قيمة الذات لدى الأطفال في سن مبكرة في تعزيز حبهم للتعلم مدى الحياة.
- يسهم تطبيق مدخل 'ريجيو إيميليو' في اكساب الأطفال للشجاعة والاستقلالية والتعاون مع الآخرين.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- إجراء دراسة واسعة النطاق تتبني المدخل الكمي وتقوم بتقويم تعلم التلاميذ الذين لم يلتحقوا بأي نوع من أنواع مراكز رعاية الأطفال على الإطلاق قبل التحاقهم برياض الأطفال.
- إجراء دراسة واسعة النطاق تتبني المدخل الكمي وتقوم بتقويم تعلم التلاميذ الذين التحقوا بمراكز رعاية الأطفال التابعة للقطاع الخاص قبل التحاقهم برياض الأطفال.
- إجراء دراسة واسعة النطاق تتبني المدخل الكمي وتقوم بتقويم تعلم التلاميذ الذين التحقوا بمراكز رعاية الأطفال الحكومية قبل التحاقهم برياض الأطفال.
- إجراء دراسة واسعة النطاق تتبني المدخل الكمي وتقوم بتقويم تعلم التلاميذ الذين التحقوا بمراكز رعاية الأطفال التي تطبق مدخل 'ريجيو إيميليو' في رعاية الأطفال قبل التحاقهم برياض الأطفال (Stephens, Joan Oliver, 2018, pp. 1-138).

٣. دراسة باركر، أندرية كريستين (٢٠١٧) بعنوان ''تقويم فاعلية برنامج لتأهيل الأطفال للالتحاق برياض الأطفال'': واستهدفت الدراسة تقويم فاعلية برنامج صيفي استمر لمدة أسبوعين، ويهدف إلى إعداد الأطفال الذين ينتمون إلى أسر فقيرة للالتحاق برياض الأطفال. واشتملت عينة الدراسة على ١٨ طفلاً بين الثالثة والرابعة من أعمارهم ممن شاركوا في البرنامج، و١٧ فرداً من أولياء الأمور هؤلاء الأطفال، ومعلمين اثنين من معلمي رياض الأطفال، و١٦٥ طفلاً من الأطفال الذين لم يشاركوا في هذا البرنامج التأهيلي. وتم تقويم درجة استعداد الأطفال المشاركين في هذا البرنامج التأهيلي باستخدام ''مقياس براكين لتقويم درجة استعداد الأطفال للالتحاق برياض الأطفال'' (Bracken School Readiness Assessment)، كما أجاب أولياء الأمور عن أسئلة استبيان مخصص لذلك في نهاية هذا البرنامج التدريبي، وتم إجراء مقابلات شخصية من معلمي رياض الأطفال الاثنين. وتمت المقارنة بين تعلم الأطفال الذين التحقوا بهذا البرنامج التأهيلي وبين تعلم أولئك الذين لم يلتحقوا به. وكانت الاختبارات التقويمية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تتم في ''مركز تحسين استعداد الأطفال الدراسي للتعلم واكتساب المعارف'' (Center for Improving The Readiness of Children for Learning and Education) في أثناء فصل الخريف. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يتحسن تحصيل الأطفال نتيجة لالتحاقهم بهذا البرنامج التأهيلي، ويظهر هذا التحسن في ارتفاع تحصيلهم في اكتساب المفردات اللغوية بسرعة، واكتساب الأرقام الرياضية، وتعلم كيفية التمييز بين الأشكال الهندسية بعد التحاقهم برياض الأطفال.
- تتحسن القدرات العقلية/المعرفية والنمو الاجتماعي/الوجداني والإدراك المكاني للأشياء للأطفال بعد التحاقهم بهذا البرنامج التأهيلي.

- أشار أولياء الأمور إلى أن هذا البرنامج التأهيلي قد ساعد الأطفال على الانفتاح على الآخرين، والتواصل الجيد مع معلميهم ومع زملائهم الأطفال، وعلى إدراك البيئة المحيطة بهم.
- ساعد هذا البرنامج التأهيلي أولياء الأمور على تعلم كيفية مساعدة أبنائهم على استذكار دروسهم، وكيفية التواصل مع المعلمين.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- زيادة مدة البرنامج من أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع.
- تقويم الأطفال الملتحقين بهذا البرنامج التأهيلي من الجوانب الاجتماعية/الوجدانية واللغوية في أثناء تنفيذ البرنامج (Parker, Andrea Christine, 2017, pp. V-62).

٤. دراسة موديستي، جانيس مونروز (٢٠١٦) بعنوان ''تأثيرات التعليم في مراكز رعاية الأطفال على درجات الأطفال في اختبارات التحصيل الدراسي بعد التحاقهم برياض الأطفال'': واستهدفت الدراسة تحليل العلاقة بين جودة التعليم في مراكز رعاية الأطفال وبين الدرجات التي يحصل عليها الأطفال في اختبارات التحصيل الدراسي بعد التحاقهم برياض الأطفال. واستندت الدراسة إلى ''نظرية فيجوتيسكي الاجتماعية/الثقافية'' (Vygotsky's Sociocultural Theory) التي تشير إلى ارتباط وتأثر لغة وثقافة وبيئة الطفل بالنمو الأكاديمي والاجتماعي. ويتم تقويم مراكز رعاية الأطفال في ولاية فلوريدا بواسطة ''مقياس الحكم على جودة مراكز رعاية الأطفال'' (Early Childhood Environment rating Scale)، كما يتم تقويم التحصيل الدراسي للأطفال المقيدين في رياض الأطفال باستخدام ''مقياس تهيؤ صغار السن للالتحاق برياض الأطفال في ولاية فلوريدا'' (Florida Kindergarten Readiness Screener). واشتملت عينة الدراسة

على ٥٥ مركزاً من مراكز رعاية الأطفال التي تستخدم هذين المقياسين. واستخدمت الدراسة مقياس بيرسون للارتباط. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يسهم ارتفاع جودة البيئة التعليمية وثراء الاستخدامات اللغوية وعمق الثقافة في مراكز رعاية الأطفال في تحسن النمو الأكاديمي والاجتماعي لهم.
- يؤثر ارتفاع مؤهلات المعلمين وزيادة جودة التدريب المقدم لهم في أثناء الخدمة إيجابياً على تعلم الأطفال.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- تحسين جودة التدريب في أثناء الخدمة المقدم للمعلمين في مراكز رعاية الأطفال وفي رياض الأطفال.
- تقديم المزيد من التدريب لأولياء الأمور لتبصيرهم بكيفية رعاية أبنائهم تعليمياً ووجدانياً واجتماعياً وبدنياً.
- توجيه مزيد من اهتمام الدولة والسلطات التعليمية بزيادة الإنفاق على مراكز رعاية الأطفال.
- جعل تحسين جودة التعليم في مراكز رعاية الأطفال على رأس قائمة أولويات الدولة.
- تطوير مؤشرات أكثر دقة لتقويم الجودة التعليمية في مراكز رعاية الأطفال من سن عام واحد إلى سن ٣ أعوام (Modeste, Janis Monrose, 2016, pp. 1-99).

٥. دراسة ثيري، باتريشيا سو (٢٠١١) بعنوان ''تصورات مديري ومعلمي رياض الأطفال عن موهبة الأطفال في هذه المرحلة العمرية المبكرة'': واستهدفت الدراسة تحليل تصورات مديري ومعلمي رياض الأطفال عن مفهوم موهبة الأطفال في هذه المرحلة العمرية المبكرة. وقامت الدراسة بتحليل آراء مديري ومعلمي رياض الأطفال حول فاعلية السياسات المتصلة باكتشاف الأطفال الموهوبين في هذه

المرحلة السنية، وأهمية تنويع المناهج الدراسية لتتناسب مع احتياجات هؤلاء التلاميذ الفائقين. وقد اشتملت عينة الدراسة على ١٢٧ مديراً و٢٦٠ معلماً من العاملين في رياض الأطفال في ولاية نورث كارولينا. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يعتقد عدد كبير من مديري ومعلمي رياض الأطفال في العينة أنه من الممكن اكتشاف وتحديد الأطفال الموهوبين في هذه السن المبكرة.
- طلب ٧٥% من مديري رياض الأطفال في عينة الدراسة من المعلمين العاملين في مدرسهم أن يقوموا بتغيير المناهج الدراسية وإضافة إجزاء لها لكي تتناسب مع المستويات العقلية المتقدمة للتلاميذ الموهوبين.
- أشار ٦٠% من معلمي رياض الأطفال في عينة الدراسة إلى أنهم مطالبين بتغيير المناهج الدراسية لكي تتناسب مع احتياجات الأطفال الموهوبين.
- تستخدم أعداد كبيرة من معلمي رياض الأطفال في عينة الدراسة الاستراتيجيات التدريسية التالية: تسريع تدريس بعض أجزاء المنهج الدراسي (Curriculum Compacting)، تنويع طرق التدريس لتتناسب مع القدرات المختلفة للأطفال، تجميع الأطفال أصحاب القدرات العقلية المتقاربة في مجموعات، التدرج في درجة صعوبة الواجبات المنزلية بحيث تتناسب مع مستوي القدرات العقلية للأطفال.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- يجب تطوير برامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمي رياض الأطفال بحيث تدربهم على كيفية تطوير المناهج الدراسية الرسمية وإضافة أجزاء لها، وتنويع طرق التدريس بما يتناسب مع القدرات العقلية المختلفة للتلاميذ الموهوبين.
- تدريب مديري رياض الأطفال على كيفية رعاية وتنمية قدرات واستعدادات الأطفال الموهوبين.

- زيادة التمويل الحكومي المقدم لبرامج رعاية الأطفال الموهوبين والفائقين في رياض الأطفال الأمريكية (Thirey, Patricia Sue, 2011, pp. 1-101).

٦. دراسة تاكر، كيلي إليزابيث مور (٢٠١١) بعنوان ''الاختلافات في درجة التهيؤ للقراءة بين التلاميذ المقيدين في رياض الأطفال ممن التحقوا بمراكز رعاية الأطفال الممولة من قبل سلطات الولايات والسلطات الفيدرالية في ولاية ألاباما'': واستهدفت هذه الدراسة الارتباطية المقارنة تحليل الاختلافات في درجة التهيؤ للقراءة بين التلاميذ المقيدين في رياض الأطفال ممن التحقوا بمراكز رعاية الأطفال الممولة من قبل سلطات الولايات والسلطات الفيدرالية في ولاية ألاباما الأمريكية. وقد تم تحليل هذه العلاقة الارتباطية لدي عينة مكونة من ١٣١ طفلاً ممن التحقوا بمراكز رعاية الأطفال الممولة من قبل سلطات الولايات والسلطات الفيدرالية في المناطق الوسطي الشرقية من ولاية ألاباما في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ والعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩. واستخدمت الدراسة ''المؤشرات الديناميكية للمهارات الأساسية للقراءة في مرحلة الطفولة المبكرة-الطبعة السادسة'' (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills-6th Edition). وقد قام ''جود وكامينيسكي'' (Good & Kaminski) من أساتذة جامعة أوريغون بتصميم هذه المؤشرات الديناميكية في عام ٢٠٠٢. وتقيس هذه الأداة مهارات القراءة في مرحلة الطفولة المبكرة لدي الأطفال، ومقدار اكتسابهم لهذه المهارات، وتتابع اكتسابهم للمهارات بالغة الأهمية. وتستخدم هذه الأداة في التنبؤ باكتساب التلاميذ لمهارات القراءة بنسبة صدق تبلغ ٨٠%. وتركز هذه المؤشرات الديناميكية على تقويم الوعي الصوتي، ومبادئ الحروف الأبجدية، والدقة اللغوية، والطلاقة اللغوية. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن للالتحاق بمراكز رعاية الأطفال قبل سن الثالثة تأثيرات إيجابية على النمو اللغوي والمهارات الأكاديمية والكفايات الاجتماعية للأطفال.
- أدى نقص التمويل المقدم من سلطات الولاية لمراكز رعاية الأطفال الحكومية إلى قلة عدد البرامج التعليمية في هذه المراكز، وإلى انخفاض جودة بعض هذه البرامج.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- تكرار نفس الدراسة في ولايات أمريكية أخري.
- إجراء دراسة مقارنة بين الاختلافات في درجة التهيؤ للقراءة بين التلاميذ المقيدين في رياض الأطفال ممن التحقوا بمراكز رعاية الأطفال الممولة من قبل سلطات الولايات والسلطات الفيدرالية وممن لم يلتحقوا على الإطلاق بهذه المراكز في ولاية ألاباما.
- إجراء دراسة مقارنة بين الاختلافات في درجة التهيؤ للقراءة بين التلاميذ المقيدين في رياض الأطفال ممن التحقوا بمراكز رعاية الأطفال الممولة من قبل القطاع الخاص وممن لم يلتحقوا على الإطلاق بهذه المراكز في ولاية ألاباما (Tucker, Kelli Elizabeth Moore, 2011, pp. 1-94).

٧. دراسة داهمر مارجريت (٢٠١٠) بعنوان ''الوعي الصوتي في الفصول داخل رياض الأطفال: تصورات المعلمين عن العلاقة الأساسية بين التواصل الشفهي وبين نمو مهارة القراءة'': واستهدفت الدراسة تحليل تصورات المعلمين عن طبيعة العلاقة بين التواصل الشفهي وبين نمو مهارة القراءة لدي التلاميذ في رياض الأطفال. واستندت الدراسة في إطارها النظري إلى الأدبيات التي تربط بين الوعي الصوتي وبين تحسن قدرات التلاميذ على القراءة وعلى التحصيل الدراسي. واشتملت عينة الدراسة على معلمين يعملون في ٨٥ روضة من رياض الأطفال في مقاطعة أونتاريو الكندية. واستخدمت

الدراسة المنهج الوصفي من خلال توزيع استبيان على هؤلاء المعلمين واستخدام أداة تحليل الارتباط لفهم العلاقة الجوهرية بين التواصل الشفهي وبين نمو مهارة القراءة لدى التلاميذ الملتحقين برياض الأطفال. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يجب تدريب المعلمين على تنمية مهارات التدريسية المتصلة بإكساب التلاميذ مهارات التواصل الشفهي ومهارات القراءة بهدف تقليل معدلات عدم اتقان التلاميذ المقيدين برياض الأطفال لهذه المهارات اللغوية.
- يجب تقديم المزيد من التدريب للأطفال لتعليمهم طبيعة المقاطع في اللغة الإنجليزية، وكيفية نطقها بصورة شفهية، وكيفية كتابة هذه المقاطع.
- يؤثر إهمال المهارات اللغوية المنطوقة إلى التأثير سلباً على اكتساب التلاميذ لمهارات القراءة.

وأوصت الدراسة بتنفيذ التوصيات التالية:

- إجراء المزيد من الدراسات حول العلاقة بين تصورات معلمي رياض الأطفال وأنماطهم السلوكية المؤثرة على تحصيل التلاميذ الدراسي وعلى قدرتهم على القراءة بتمكن.
- تطوير طرق التدريس المستخدمة في رياض الأطفال بحيث يستطيع التلاميذ تعلم القراءة بإتقان في أثناء قيدهم برياض الأطفال.
- تحسين برامج التدريب في أثناء الخدمة المقدم لمعلمي رياض الأطفال بحيث يتم تخصيص وقت أكبر لتدريبهم على كيفية إكساب التلاميذ لمهارات القراءة بإتقان في المراحل السنية المبكرة (Dahmer, Margaret, 2010, pp. 1-144).

تعليق على الدراسات السابقة:

تندر الدراسات المقارنة التي تقارن بين أكثر ٤ دول في أحد المؤشرات التعليمية؛ حيث تركز غالبية البحوث على أداة دراسة الحالة ودراسة دولة واحدة بعينها. وعلى العكس من هذا، يقارن البحث الراهن بين ٨ دول مختلفة. ومما يميز البحث الراهن أنه يحلل رياض الأطفال في ٨ دول تقع في أربع قارات هي أمريكا الشمالية وأمريكا الجنوبية وآسيا وأوروبا. ومن مميزات البحث الراهن أنه قد اختار هذه الدول الثمانية بحيث تمثل مستويات مختلفة من التنمية الاقتصادية والبشرية. وبالإضافة إلى هذا، يحلل البحث الراهن مؤشرين مهمين من المؤشرات التعليمية وهما: زيادة الاستيعاب في رياض الأطفال، وتحسين الجودة التعليمية في رياض الأطفال وذلك بدلاً من الاقتصار على تحليل مؤشر تعليمي واحد فقط. ومن خلال كل هذه الآليات يتميز البحث الراهن عن بقية الدراسات السابقة. ويختلف البحث الراهن عن دراسة لان، ليونج يوك (٢٠١٨) في تركيزه على مؤشري زيادة الاستيعاب ومؤشر تحسين الجودة، في حين أن دراسة لان، ليونج يوك تحلل تصورات مديري رياض الأطفال المخضرمين عن مفهوم القيادة في هونج كونج. وفي حين تركز دراسة ستيفينز، جوان أوليفر (٢٠١٨)، ودراسة باركر، أندرية كريستين (٢٠١٧)، ودراسة موديستي، جانيس مونروز (٢٠١٦)، ودراسة ثيري، باتريشيا سو (٢٠١١)، ودراسة تاكر، كيلي إليزابيث مور (٢٠١١)، ودراسة داهمر مارجريت (٢٠١٠) على تحليل رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية، يتناول البحث الراهن رياض الأطفال في البرازيل والمكسيك وكوريا الجنوبية وتايوان والصين والنرويج والسويد وفنلندا.

الأسباب وراء اختيار رياض الأطفال كموضوع للبحث:

١. يبدأ اكتساب الأطفال للمهارات الأكاديمية ومهارات الضبط الذاتي في مرحلة رياض الأطفال. وتشمل مهارات الضبط الذاتي: الجلوس في هدوء، وتعلم العمل التعاوني في مجموعات، واتخاذ القرارات التي تتناسب مع المرحلة العمرية. ويشير

''باسييوني-ديسلويسكي وبوكامب'' (Paccione-Dyszlewski & Boekamp) إلى ارتباط مهارات الضبط الذاتي بقوة بالتفوق الدراسي في المراحل التعليمية اللاحقة.

٢. يتعلم التلاميذ خلال مرحلة رياض الأطفال كيفية السيطرة على انفعالاتهم ومشاعرهم. وتعد هذه السيطرة شرطاً ضرورياً للنجاح الدراسي؛ فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات شديدة في السيطرة على انفعالاتهم تزداد بشدة احتمالات فشلهم الدراسي. وتسهم بيئات التعلم التي تؤكد على أهمية المثابرة وتحسين القدرات الداخلية بقوة في تقليل المخاطر المرتبطة بالأنماط السلوكية غير السوية مثل: العنف المدرسي، والفشل الدراسي، وارتفاع معدلات الجريمة، والعلاقات الجنسية الخطرة في مرحلة المراهقة، والشعور بالاغتراب، وإدمان المخدرات. وبالتالي، فإن تعلم التلاميذ منذ مرحلة رياض الأطفال كيفية التحكم في انفعالاتهم، واتخاذ القرارات الصائبة، والتصرف وفقاً للمعايير الأخلاقية وبصورة تتسم بالمسئولية، وكيفية إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين لا تقل أهميتها عن تعلم قراءة الحروف الأبجدية، وتعلم مبادئ الحساب، وتعلم خصائص الأشكال الهندسية (McDaniel, Lloyd David, 2012, pp. 14-15).

٣. خلص ''فريدمان'' (Friedman) إلى أن برامج التعليم عالية الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة لها فوائد إيجابية كبيرة؛ حيث ترفع من معدلات ذكاء الأطفال، وتحسن من تحصيلهم الدراسي في المراحل التعليمية اللاحقة، وتزيد من معدلات استمرارهم في الدراسة والتعلم، وتسرع من إلحاقهم بفصول رعاية الموهوبين أو بفصول ذوي الاحتياجات الخاصة، وترفع من قدرتهم على ممارسة التكيف الذاتي (McDaniel, Lloyd David, 2012, p. 16).

٤. خلص ''دينتون وويست'' (Denton & West) إلى أن الأطفال الذين يلتحقون برياض الأطفال ويتصفون بمداخل إيجابية نحو التعلم يرتفع تحصيلهم الدراسي

في القراءة والرياضيات في نهاية الصف الأول من رياض الأطفال. وخلص ''ماكلايلاند وآكوك وموريسون'' (McClelland; Acock; & Morrison) إلى أن الأطفال الذين تنخفض مهارات التعلم لديهم في أثناء مرحلة رياض الأطفال، يستمر انخفاض تحصيلهم الدراسي في القراءة والرياضيات طوال المرحلة الابتدائية. كما استنتجوا أن الأنماط السلوكية المرتبطة بالتعلم مثل: الانضباط الذاتي، والكفاءة الاجتماعية، والقدرة على التركيز في مرحلة رياض الأطفال تؤدى إلى ارتفاع التحصيل الدراسي في القراءة والرياضيات في أثناء الدراسة بالمرحلة الابتدائية بعد تحييد أثر عوامل السن والمؤهل الدراسي للأم ودرجة الذكاء (Mobbs, Kristin Harvey, 2014, pp. 56-57).

٥. تسهل الأنماط السلوكية الميسرة للتعلم مثل: القدرة على التركيز، والإصرار، وتعلم التفكير – والتي يتم اكتسابها في أثناء الدراسة برياض الأطفال– من تفوق الأطفال الدراسي وتعلمهم للمعارف بعد التحاقهم بالمرحلة الابتدائية، وتزيد من مستوى المرونة العقلية لديهم. وتعد المرونة العقلية (Cognitive Flexibility) مهارة أدائية بالغة الأهمية تتضمن الانتقال بين مستوى استجابة وآخر بصورة تحسن من الاستعداد للتعلم (Mobbs, Kristin Harvey, 2014, p. 59).

٦. تسهم رياض الأطفال في تعلم التلاميذ للمهارات الاجتماعية/الوجدانية؛ حيث تشجع رياض الأطفال على اكتساب مهارات تحديد المشاعر، وإدراك الذات، والثقة بالنفس، وإدارة الذات (التحكم في الانفعالات، ووضع الأهداف، وتعزيز مستوي الدافعية)، والوعي الاجتماعي (التعاطف مع الآخرين، وتنبي وجهة نظر معينة، والتصرف بصورة محترمة)، وإقامة العلاقات مع الآخرين (مثل عقد الصداقات، والعمل في فرق عمل، والتعاون مع الآخرين)، وصناعة القرارات (مثل التأمل، والقدرة على تحمل المسئولية، والقدرة على إيجاد الحلول للمشكلات). وكلما زادت جرعة المنهج الذي يركز على اكتساب هذه المهارات/الاجتماعية/الوجدانية، كلما

كانت مرحلة رياض الأطفال أكثر نجاحاً وتأثيراً على التلاميذ، وكلما أثرت بالإيجاب على التلاميذ في المراحل التعليمية اللاحقة (Starnes, Lauren Pierce, 2017, p. 24).

٧. خلص ''تونمار وتشابمان وبروتشنو'' (Tunmer; Chapman; & Prochnow) إلى أن الوعي الصوتي (Phonological Awareness)، وإدراك كيفية نطق وكتابة الحروف الأبجدية، والقراءة الصامتة في أثناء مرحلة رياض الأطفال تفسر ٥٠% من التباين في مهارات القراءة بفهم بعد مرور سبع سنوات من الالتحاق بالتعليم. وبالإضافة إلى هذا، فإن الأطفال الفقراء يتمتعون برأس مال ثقافي أقل مما يتمتع به نظرائهم من الأطفال الأغنياء. ويعني هذا، أن الأطفال الذين ينتمون لخلفيات اقتصادية/اجتماعية متدنية هم أكثر اعتماداً على الخبرات المدرسية في نموهم الأكاديمي واكتسابهم لمهارات القراءة بصورة تفوق اعتماد نظرائهم الأكثر ثراء.

٨. خلص ''سوارتز، بياجيه كولول'' (Swartz, Paige Colwell) إلى أن التفوق في المهارات اللغوية الشفهية في السنتين الثانية والثالثة من عمر الطفل وفي أثناء الدراسة بمرحلة رياض الأطفال يؤدي إلى التفوق في الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي وما بعدها (Swartz, Paige Colwell, 2013, pp. 1-80).

٩. خلص ''هارت وريزلي'' (Hart & Risley) إلى الطفل الذي ينتمي لأسرة يكون فيها الوالدان من أصحاب المؤهلات العليا يتعرض في العام الواحد لسماع ١١.٢ مليون كلمة، في حين أن الطفل الذي ينتمي لأسرة يكون فيها الوالدان من الطبقة العاملة يتعرض لسماع ٦.٥ مليون كلمة، كما أن الطفل الذي ينتمي لأسرة يحصل فيها الوالدان على إعانات اجتماعية يتعرض لسماع ٣.٢ مليون كلمة. وبالإضافة إلى هذا، فإنه بحلول الطفل لعامه الرابع فإن الطفل الذي ينتمي لأسرة

يحصل فيها الوالدان على إعانات اجتماعية يتعرض لحوالي ١٣ مليون كلمة أقل مما يتعرض له الطفل الذي ينتمي لأسرة يكون فيها الوالدان من الطبقة العاملة. ويعني هذا، أن المستوى التعليمي والمكانة الاجتماعية/الاقتصادية للوالدين تؤثر على النمو اللغوي للأبناء، وأن هذا التفاوت في ثراء المخزون اللغوي يؤثر على تحصيل التلاميذ في المراحل التعليمية اللاحقة لرياض الأطفال (Randall, Pamela P., 2010, p. 11).

وبعد أن تناولنا الأسباب وراء اختيار رياض الأطفال كموضوع لهذا البحث، سوف نحلل في الجزء التالي أهم التجارب في مجال زيادة الاستيعاب، وفي مجال تحسين الجودة التعليمية.

أولاً: أهم التجارب في مجال زيادة الاستيعاب برياض الأطفال:

تجربة البرازيل:

شهد عام ٢٠٠٣ تطبيق البرازيل ''لبرنامج المنحة المالية العائلية'' (Bolsa Familia Program). وهو برنامج لتقديم الدعم النقدي للأسر الفقيرة بهدف تحسين كفاءة واتساق شبكات الأمان الاجتماعي المقدمة للفقراء. ومن مزايا هذا البرنامج أنه يقدم للتلاميذ وأمهاتهم رعاية صحية ودعماً نقدياً في مقابل التزام التلاميذ بالحضور في المدارس. ''ويتيح البرنامج للأطفال في الأسرة من سن يوم حتى سن السابعة الحصول على التطعيمات ضد الأمراض مجاناً، والاستفادة من الكشف الصحي الدوري، ومتابعة النمو الجسدي السليم من قبل الأطباء. وبالإضافة إلى رعاية أطفال الأسرة فهو يتيح للأمهات الاستفادة من الكشف الصحي الدوري قبل وبعد الولادة، والمشاركة في ورش عمل تعليمية عن أفضل الممارسات الصحية وكيفية تجنب الأمراض المعدية بالنسبة للأمهات وللأبناء. ومن الناحية التعليمية فهو يلزم الأسرة بتسجيل جميع أبنائها من سن السادسة حتى سن الخامسة عشرة في المدارس الحكومية، ويتيح للأسرة الحصول على دخل ثابت بشرط أن يحضر أبناؤها في

المدرسة لمدة لا تقل عن ٨٥% من أيام العام الدراسي. وفي حالة غياب التلميذ يجب على أسرته أن تخطر المدرسة بسبب الغياب، كما تلتزم الأسرة في حالة الانتقال من مدرسة لأخرى بإخبار منسق برنامج الوثيقة العائلية في الحي باسم وعنوان المدرسة الجديدة '' (Lindert, Kathy; Linder, Anja; Hobbs, Jason ; & de la Briere , Benedicte, 2007, p. 18).

وهناك عدة مزايا لبرنامج المنحة المالية العائلية. ومن أمثلة هذه المزايا ما يلي:

١. ''ساعد هذا البرنامج على تحرير ٣٦ مليون فرد من ربقة الفقر؛ حيث نجح البرنامج في تخفيض معدلات الفقر المدقع والفقر من ٢٣.٩% إلى ٩.٦% في خلال ١٠ سنوات فقط.
٢. ساعد هذا البرنامج في تقليل معدلات التقزم لدى الأطفال المستفيدين منه بنسبة ٥١%، وزادت معدلات تطعيم الأطفال بين عامي ٢٠٠٥ و٢٠٠٩ من ٧٩% إلى ٨٢%، وزادت معدلات الكشف الطبي للأمهات الحوامل، وقلت معدلات وفيات الأطفال حتى سن السادسة بنسبة ٥٨%.
٣. استفاد ١٦ مليون طفل من هذا البرنامج في الدراسة بالمدارس الحكومية، وقلت معدلات تسرب التلاميذ، وزادت معدلات إكمال المرحلة الثانوية بنجاح.
٤. قلل البرنامج من معدلات عمالة الأطفال، وقلل من عدد الساعات التي يعملها التلاميذ بعد المدرسة بمقدار ٤ ساعات ونصف، وأخر دخول الذكور والمراهقين لسوق العمل لمدة تصل إلى ١٠ أشهر.
٥. نظراً لدفع الراتب النقدي الشهري للأمهات مباشرة، زادت سلطة الأم داخل الأسرة، واستطاعت التحكم في نفقات الأسرة، وتمتعت بقدر أكبر من الصلاحيات في اتخاذ القرارات المتصلة بالأبناء والمشتريات'' (Hellmann, Aline Gazola, 2015, p. 38).

تجربة المكسيك:

بدأت المكسيك منذ عام ١٩٩٧ في تطبيق ''برنامج الرعاية التعليمية والصحية والغذائية'' (Programa de Educacion, Salud, y Alimenacion). ويتبني هذا البرنامج مدخلاً متكاملاً لمكافحة الفقر من خلال تنمية رأس المال البشري. ويسعي هذا البرنامج إلى وضع الأساس لرأس مال بشري يتمتع بالصحة القوية والتعليم، ويستطيع المساهمة في التنمية الاقتصادية للدولة، وقادر على كسر حلقة توارث الفقر من جيل لجيل. ويقدم هذا البرنامج للفقراء من سكان الريف دخلاً نقدياً شهرياً ثابتاً في مقابل إرسال أبنائهم للمدارس الحكومية، والخضوع للكشف الصحي الدوري في الوحدات الصحية.

''وبهذا يتكون برنامج 'الرعاية التعليمية والصحية والغذائية' من ثلاث مكونات رئيسة هي: أ) مكون تعليمي. وهو عبارة عن منح دراسية تشجع التلاميذ على الاستمرار في التعلم والدراسة، وتبصر أولياء الأمور بأهمية التعليم بالنسبة لأبنائهم. ب) مكون صحي. وهو عبارة عن رعاية صحية لجميع أفراد الأسرة، وورش عمل لرفع وعي أفراد الأسرة بأهمية السلوك الصحي السليم وكيفية الاستفادة من الخدمات الصحية وكيفية الوقاية من الأمراض وكيفية التغذية السليمة. ج) مكون نقدي. وهو عبارة عن راتب شهري ومواد غذائية مجانية لتحسين نوعية الغذاء الذي تستهلكه الأسر الفقيرة وبخاصة النساء والأطفال'' (Skoufias, Emmanuel; Davis, Benjamin; & Behrman, Jere R., 1999, p. 1).

ومن بين مزايا برنامج الرعاية التعليمية والصحية والغذائية ما يلي:

١. تقليل معدلات الفقر والفقر المدقع (Skoufias, Emmanuel; & di Maro, Vincenzo, 2006, pp. 23-24).

٢. ''زيادة معدلات الالتحاق التلاميذ بالتعليم قبل الجامعي بصفة عامة وبالمرحلتين الإعدادية والثانوية بصفة خاصة'' (Attanasio, Orazio, P.; Meghir, Costas; & Santiago, Ana, 2012, pp. 37-65).

٣. استفادت أكثر من ٦٠ دولة على مستوي العالم من برنامج الرعاية التعليمية والصحية والغذائية الذي طبقته المكسيك (Parker, Susan W.; & Petra, E. Todd, 2017, pp. 866-911).

٤. تحسين جودة حياة الأمهات والبنات الفتيات المستفيدات من البرنامج؛ حيث زادت معدلات التحاق الإناث بالتعليم، وارتفعت احتمالات حصولهن على وظيفة بعد التخرج من التعليم النظامي، كما تحسنت صحة الأمهات وارتفع مستوى وعيهن بأهمية التعليم وأهمية الممارسات الصحية والغذائية السليمة وضرورة الوقاية من الأمراض (Hagen-Zanker, Jessica et al., 2017, p. 1).

تجربة كوريا الجنوبية:

يعود تاريخ رياض الأطفال في كوريا الجنوبية إلى أكثر من ١٠٠ عام. ففي عام ١٩١٣ تم إنشاء أول مؤسسة لرياض الأطفال بهدف توفير التعليم للأطفال الكوريين في مرحلة الطفولة المبكرة. وفي عام ١٩١٤ تم تأسيس قسم لإعداد معلمي رياض الأطفال في الجامعات الكورية بواسطة الجامعات الممولة من الإرساليات الدينية الأمريكية. وفي عام ١٩٧٦ تم تأسيس أول ٥ رياض أطفال تابعة للحكومة، ثم زادت أعداد رياض الأطفال الحكومية لتصل إلى ٢٠٠٠ بحلول عام ١٩٨٦. وتوجد غالبية رياض الأطفال الحكومية في المناطق الريفية، في حين توجد غالبية رياض الأطفال التابعة للقطاع الخاص في المناطق الحضرية. وفي عام ١٩٩١ تم تحويل تبعية الحضانات التي أنشأتها ''حركة القرية الجديدة'' (Saemaul Undong) إلى رياض أطفال تابعة لوزارة التربية والتعليم أو ''مراكز رعاية الأطفال'' (Daycare Centers) تابعة لوزارة الصحة والشؤون الاجتماعية. وفي التسعينيات من القرن

العشرين ومع التوسع في الخدمات التي تقدمها مراكز رعاية الأطفال لمدة تصل إلى ١٢ ساعة يومياً تم دمج مراكز رعاية الأطفال ضمن نظام رياض الأطفال (Republic of Korea, 2015, p. 3).

وقد نجحت الحكومة الكورية الجنوبية في زيادة معدلات الالتحاق برياض الأطفال نتيجة لتنفيذ الآليات التالية:

١. جعل الالتحاق برياض الأطفال ومراكز رعاية الأطفال مجانياً منذ سن الخامسة في المناطق الريفية منذ عام ١٩٩٩. وقد أدت مجانية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في المناطق الريفية ثم تعميم هذه المجانية لتشمل جميع المناطق الريفية والحضرية في عام ٢٠١٢ إلى زيادة هائلة في معدلات الالتحاق برياض الأطفال ومراكز رعاية الأطفال في كوريا الجنوبية.
٢. شهد عام ٢٠١٣ تخفيض سن القبول برياض الأطفال إلى سن الثالثة. ومن ثم أصبحت معدلات الالتحاق برياض الأطفال ومراكز رعاية الأطفال من سن الثالثة إلى سن الخامسة ٩٠%.
٣. تم جعل الالتحاق بمراكز رعاية الأطفال من سن يوم إلى سن عامين مجانياً في عام ٢٠١٢.
٤. تم منح أولياء الأمور الذين لا يرسلون أطفالهم إلى مراكز رعاية الأطفال من سن يوم إلى سن عامين رواتب شهرية منتظمة لمساعدتهم على رعاية أبنائهم في المنزل.
٥. تم تخفيض معدل معلم في مقابل التلاميذ من ١٨.٨ تلميذاً لكل معلم في عام ٢٠٠٠ إلى ١٤.٥ تلميذاً في عام ٢٠١٢.
٦. تمت زيادة نصيب التلميذ من الإنفاق على التعليم في رياض الأطفال ومراكز رعاية الأطفال في عام ٢٠١٢ إلى ٣.٥ أمثال ما كان قائماً في عام ٢٠٠٥ (Republic of Korea, 2015, p. 3).

٧. زاد الإنفاق على التعليم في رياض الأطفال ومراكز رعاية الأطفال من ٠.٨% من جملة الإنفاق الحكومي في عام ١٩٩٩ إلى ٣.١% من جملة الإنفاق الحكومي في عام ٢٠١٢. كما زاد الإنفاق على التعليم في رياض الأطفال ومراكز رعاية الأطفال منسوباً إلى الناتج المحلي الإجمالي من ٠.٥٢% في عام ٢٠١٠ إلى ١.٠١% في عام ٢٠١٤ (Zubairi, Asma; & Rose, Pauline, 2017, p. 49).

تجربة تايوان:

تم إنشاء أول روضة للأطفال في تايوان في عام ١٨٩٧. كما تم إنشاء أول مركز لرعاية الأطفال في تايوان في عام ١٩٢٨ لتقديم الرعاية والتعليم لأبناء الأسر اليابانية التي كانت مقيمة في تايوان في هذا الوقت. وقد شهد عام ١٩٣٢ إنشاء أول مركز لرعاية الأطفال في تايوان بهدف تقديم الرعاية لأبناء الأسر التايوانية. وقد شهدت السبعينات والثمانينات من القرن العشرين إصدار العديد من القوانين المنظمة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. ففي عام ١٩٧٣ تم إصدار ''قانون رعاية الطفل'' (Child Welfare Law)، وفي عام ١٩٧٧ تم إصدار ''لائحة تأسيس مراكز رعاية الأطفال'' (Daycare Center Establishment Measure)، وفي عام ١٩٨١ تم إصدار ''القواعد الإرشادية لتأسيس رياض الأطفال'' (Guidelines of Establishment of Nursery School)، وفي عام ١٩٨٣ تم إصدار ''قانون تشجيع تأسيس رياض الأطفال التابعة للقطاع الخاص'' (Statute for Encouragement of Establishing Private Kindergarten). وقد أسهمت هذه القوانين واللوائح في تسهيل إدارة رياض الأطفال ومراكز رعاية الأطفال، وتسريع إنشاء مؤسسات الطفولة المبكرة في تايوان (Chen, Eva E.; & Li, Hui, 2017, pp. 218-219).

وقد نجحت الحكومة التايوانية في زيادة معدلات الالتحاق برياض الأطفال نتيجة لتنفيذ الآليات التالية:

١. بدأت الحكومة التايوانية في عام ١٩٩٨ في تطبيق ''سندات الدفع'' (Vouchers) لمساعدة الأسر على تحمل نفقات قيد أبنائها في رياض الأطفال. ثم تم تعميم نظام سندات الدفع في عام ٢٠٠٠ بحيث تتحمل الدولة ما بين ٥% إلى ١٥% من تكلفة قيد الطفل في رياض الأطفال الخاصة في مختلف المناطق والقري التايوانية.
٢. في عام ٢٠٠٨ قررت الحكومة التايوانية أن تجعل رياض الأطفال الحكومية مجانية تماماً، وأن تزيد من حجم دعمها لسندات الدفع في حالة قيد التلميذ في رياض أطفال تابعة للقطاع الخاص. كما قررت أن يرتبط حجم هذا الدعم المالي بمقدار دخل الأسرة وبعدد الأبناء بحد أقصي ٣ أطفال لكل أسرة.
٣. في عام ٢٠١١ قررت الحكومة التايوانية أن تجعل الدراسة في رياض الأطفال من سن الخامسة ولمدة عام إلزامياً في جميع أنحاء تايوان؛ وبحيث يكون التعليم في رياض الأطفال الحكومية مجانياً ومتاحاً لجميع الأطفال في سن الخامسة مع رفع الدعم الحكومي المقدم لكل تلميذ مقيد في رياض الأطفال الخاصة من ٣٣٣ دولار أمريكي إلى ١٠٠٠ دولار أمريكي، ومع زيادة الدعم المقدم من الحكومة للأسر الفقيرة (Chen, Eva E.; & Li, Hui, 2017, pp. 219–224).
٤. إنشاء المزيد من رياض الأطفال في المناطق الريفية والأماكن النائية. والسماح للأفراد بإنشاء رياض أطفال خاصة/تعاونية في الأماكن المحرومة من الخدمات التعليمية (Chiu, Chih–Peng; & Wei, Suechun, 2011, p. 18).

تجربة الصين:

قامت الصين بتأسيس الجيل الأول من رياض الأطفال في العشرينيات من القرن العشرين في مدينة ''نانجين'' (Nanjing)، ومدينة ''شنغهاي'' (Shanghai). وقد تأسست رياض الأطفال على يد المربي الصيني ''شينجزي داو'' (Xingzhi, Dao)؛ حيث درس ''شينجزي داو'' على يد المربي الأمريكي

الشهير ''جون ديوي'' ثم عاد إلى الصين. وقد دعا هذا المربي الصيني إلى تقديم تعليم للصينين قبل سن السادسة. ثم تأثرت رياض الأطفال بعد ذلك بجهود المربي الصيني ''شيومين زهانج'' (Xuemen, Zhang)؛ حيث دعا ''شيومين زهانج'' إلى اعتماد مناهج رياض الأطفال على الخبرة العملية وعلى ربط التعليم بالحياة. ثم تأثرت رياض الأطفال بعد ذلك بجهود المربي الصيني ''هيكوين تشين'' (Heqin Chen) الذي تتلمذ في جامعة كولومبيا على يد المربي الأمريكي المعروف ''ويليام كليباتريك'' (William Kilpatrick). وقد دعا ''هيكوين تشين'' إلى اعتماد التعليم في رياض الأطفال على المبادئ التالية: أ) إعداد المواطن الصيني الصالح. ب) استخدام الطبيعة والحياة الاجتماعية كمصدر من مصادر إعداد المناهج الدراسية. ج) أن يعتمد التعليم على التعلم والتدريس بالممارسة، وأن يعتمد التقدم والتطور على الممارسة (Zhou, Xin, 2008, pp. 971-976).

وتهدف الصين إلى تعليم ٤٠ مليون طفل في رياض الأطفال بحلول عام ٢٠٢٠؛ وهي زيادة تقدر بحوالي ٥٠% عما كان عليه الحال في عام ٢٠٠٩. وتوفر الحكومة الصينية التعليم لحوالي ٢٧ مليون تلميذ بين سن الثالثة والرابعة؛ حيث يحصل على ٥١% من هذا العدد على تعليم لمدة عام دراسي واحد على الأقل في رياض الأطفال. وبحلول عام ٢٠٢٠ تخطط الصين لزيادة عدد المقيدين برياض الأطفال في سن الثالثة والرابعة ليصل إلى ٨٠% من هذه الشريحة العمرية، وبحيث يحصل ٧٠% من هذه الشريحة العمرية على عامين دراسيين كاملين في رياض الأطفال (Early Education for All, 2014, p. 1).

وقد نجحت الصين في زيادة معدلات الالتحاق برياض الأطفال نتيجة لتنفيذ الآليات التالية:

١. بناء أعداد كبيرة من رياض الأطفال وبخاصة في المناطق الريفية.

٢. استخدام الأماكن الشاغرة في المدارس الابتدائية والإعدادية بعد تعديلها واستخدامها كفصول لرياض الأطفال.
٣. توجيه المزيد من الاستثمارات الحكومية لبناء رياض الأطفال في المناطق الفقيرة والريفية. وعلى سبيل المثال تخطط الحكومة لإنفاق ٢٤٠٠ مليون رنمينبي صيني و٥ مليار رنمينبي صيني لبناء وتجديد رياض الأطفال في مقاطعة ''سيتشوان'' (Sichuan) ومدينة بكين (Beijing) في الفترة من ٢٠١١ إلى ٢٠١٣ ومن ٢٠١١ إلى ٢٠١٥ على الترتيب.
٤. تشجيع المؤسسات الخيرية على بناء رياض الأطفال في المناطق الفقيرة (Fumoto, Hiroko, 2012, pp. 52–63).
٥. تعاون وزارة التربية والتعليم الصينية مع منظمة اليونيسف في رسم الخطط الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم منذ عام ٢٠٠١. ونتيجة لذلك التعاون زادت معدلات الالتحاق بثلاث سنوات من التعليم في رياض الأطفال من سن الثالثة إلى سن السادسة من ٤٥% جملة أعداد الأطفال في هذه الشريحة العمرية في عام ٢٠٠٧ إلى ٧٠.٥% في عام ٢٠١٤. وقد استهدفت الوزارة رفع معدلات الالتحاق الصافي برياض الأطفال لتصل إلى ٧٥% في عام ٢٠١٦.
٦. سعي الحكومة الصينية الدؤوب لتقليل التباينيات بين المناطق الجغرافية المختلفة في معدلات الالتحاق برياض الأطفال. ففي عام ٢٠١١ خصصت الحكومة الصينية ٨.٣ مليار دولار أمريكي لبناء المزيد من رياض الأطفال في المناطق الريفية بصفة عامة وفي المقاطعات الغربية المهمشة تنموياً. وقد شهدت الفترة من عام ٢٠٠٩ إلى عام ٢٠١٤ نجاح الحكومة الصينية في بناء ٧٢ ألف روضة جديدة من رياض الأطفال، واستثمار ٢٨٠ مليون دولار أمريكي في تدريب معلمي رياض الأطفال (UNICEF China, 2017a, p. 2).

٧. تأسيس مراكز لرعاية الأطفال من سن يوم إلى سن الثالثة من خلال التعاون بين الحكومة والقطاع الخاص والمنظمات التطوعية.
٨. قيام فرق من المتطوعين بزيارة أولياء الأمور الذين لا يستطيعون إرسال أبنائهم إلى مراكز رعاية الأطفال، وتقديم الخدمات التعليمية والتربوية لهؤلاء الأطفال بصورة دورية، واستخدام أحد المنازل كمقر لرعاية الأطفال الذين يقيمون في حي أو قرية واحدة.
٩. استخدام عربات الأتوبيس القديمة كمقر لمراكز رعاية الأطفال في ٨٠ قرية من القرى الأكثر فقراً. ويقوم المعلمون والمتطوعون والأطباء برعاية الأطفال من سن يوم إلى سن ثلاث سنوات من خلال تقديم الخدمات الصحية للأطفال، ومتابعة النمو الجسدي للأطفال، ومعدلات ضعف النمو والأنيميا، وتقديم وجبات غذائية مجانية للأطفال الفقراء، وتقديم الاستشارات النفسية للأطفال وأولياء أمورهم، وتقديم الدروس التعليمية، وزيارة الأطفال في منازلهم، وتنظيم الرحلات والأنشطة اللاصفية للأطفال(UNICEF China, 2017b, pp. 3-4) .

تجربة النرويج:

١. قامت النرويج بتوحيد الحد الأقصى من المصروفات الدراسية التي يجب أن يدفعه أولياء الأمور الذين يلتحق أبناؤهم برياض الأطفال الحكومية والخاصة. وقد تحقق ذلك من خلال زيادة التمويل الحكومي المخصص لتمويل رياض الأطفال؛ الأمر الذي قلل من مساهمات أولياء الأمور في تحمل الإنفاق الجاري من ٣٧% في عام ٢٠٠٢ إلى ١٥% في عام ٢٠١٢. ونتيجة لهاتين الخطوتين، انخفضت التكلفة الحقيقية للتلميذ في رياض الأطفال والتي يتحملها أولياء الأمور في الفترة من عام ٢٠٠٤ إلى ٢٠١٤ بنسبة ٣٥%.
٢. يحصل الأخوة المقيدين في رياض الأطفال على تخفيض في المصروفات الدراسية حتى وإن كانوا مسجلين في مدرستين مختلفتين، وحتى وإن كان أحدهم

مسجلاً في روضة حكومية للأطفال وكان الثاني مسجلاً في روضة حكومية تابعة للقطاع الخاص. ويعني هذا، أن الطفل الثاني يحصل على تخفيض في المصروفات الدراسية لا يقل عن ٣٠% من قيمة هذه المصروفات، في حين يحصل الطفل الثالث على تخفيض لا يقل عن ٥٠% من قيمة هذه المصروفات (OECD, 2017, p. 97).

٣. أصدرت الحكومة النرويجية قانوناً في عام ٢٠١٥ يحدد الحد الأقصى للمصروفات الدراسية السنوية بحيث لا تتجاوز قيمتها ٦% من قيمة الدخل السنوي للأسرة بدلاً من تخفيض قيمة المصروفات الدراسية للأسر الفقيرة فقط. وفي عام ٢٠١٦ كانت الأسرة التي يقل دخلها السنوي عن ١٩٨٠٠ دولار يتم تخفيض المصروفات الدراسية التي تدفعها لأبنائها المقيدين في رياض الأطفال. وكان هذا التخفيض يسري على كل من رياض الأطفال الحكومية والخاصة على حد سواء.

٤. في إطار تشجيع الأسر الفقيرة على إلحاق أبنائها برياض الأطفال تم منح أبناء الأسرة الفقيرة بين سن الرابعة والخامسة الحق في الحصول على تعليم في رياض الأطفال بصورة مجانية لدة ٢٠ ساعة أسبوعياً في أغسطس من عام ٢٠١٥. وفي أغسطس من عام ٢٠١٦ تم التوسع في الشريحة العمرية لتشمل الأطفال من سن ٣ إلى سن ٥ أعوام. ويعني هذا، إمكانية حصول هؤلاء الأطفال على تعليم مجاني لمدة ٢٠ ساعة أسبوعياً (OECD, 2017, p. 97).

تجربة السويد:

تتصف برامج التعليم في مرحلة التعليم قبل الابتدائي في السويد بارتفاع جودتها، وبمناهجها الدراسية التي تراعى النمو المعرفي والاجتماعي/الوجداني للتلاميذ. وتلتحق أعداد كبيرة من الأطفال برياض الأطفال. وتشير الإحصاءات إلى أن ٩٣% و٩٥% من الأطفال في سن الثالثة والرابعة على الترتيب هم من المقيدين

في رياض الأطفال بصورة رسمية (European Union, 2017, p. 5). ونتيجة للجهود الدؤوبة التي بذلتها الحكومة السويدية زادت أعداد الأطفال الملتحقين برياض الأطفال من ٧٠ ألف طفل في السبعينيات من القرن العشرين إلى ٧٥٠ ألف طفل في عام ٢٠٠٧ (Herman, Juliana; Post, Sasha; & O'Halloran, Scott, 2013, p. 4).

وقد نجحت السويد في زيادة معدلات الالتحاق برياض الأطفال نتيجة لتنفيذ الآليات التالية:

١. جعلت الحكومة السويدية التوسع في رياض الأطفال واحدة من أولويات الخطط التنموية بها.
٢. لا تزيد كثافة الفصل في رياض الأطفال عن ١٧ تلميذاً.
٣. حصل ٥٠% من المعلمين في رياض الأطفال على مؤهل جامعي، في حين حصل النصف الأخر على دراسة لمدة ثلاث سنوات في أحد مؤسسات التعليم العالي.
٤. وضعت السويد حد أقصي للمصروفات الدراسية التي يدفعها أولياء الأمور في مقابل إلحاق أبنائهم برياض الأطفال؛ حيث يدفع الوالدان ٩% فقط من تكلفة التعليم في رياض الأطفال، وهو مبلغ يعادل ٢% فقط من متوسط دخل الأسرة السويدية.
٥. يحق لكل طفل سويدي في الثالثة من عمره أو أكبر أن يتعلم لمدة ٥٢٥ ساعة سنوياً في رياض الأطفال بصورة مجانية ودون دفع أية رسوم على الإطلاق (Herman, Juliana; Post, Sasha; & O'Halloran, Scott, 2013, p. 4).
٦. طبقت الحكومة السويدية مبادرة جديدة تتكلف ٢.٣ مليار كرونة سويدية لزيادة أعداد المعلمين العاملين في رياض الأطفال وفي السنوات الثلاث الأولي من

المرحلة الابتدائية. ومن خلال زيادة أعداد المعلمين يمكن تخصيص المزيد من الوقت لرعاية التلاميذ (Government Offices of Sweden, 2017, p. 23).

٧. أصدرت الحكومة السويدية قانوناً في عام ٢٠١٠ جعلت بمقتضاه رياض الأطفال مرحلة تعليمية مستقلة معترف بها (Sheridan, Sonja; Williams, Pia; & Samuelsson, Ingrid Pramling, 2014, p. 381).

٨. قيام الحكومة السويدية بتطبيق سياسات اجتماعية واقتصادية تقلل لأقصي حد ممكن الفجوة في الدخل بين أغني ٢٠% من السكان وبين أفقر ٢٠% منهم؛ الأمر الذي يتيح دخل كبير يسمح للعائلات بإلحاق أبنائها بالتعليم والاستمرار فيه (Samuelsson, Ingrid Pramling; & Park, Eunhye, 2017, pp. 273-280).

تجربة فنلندا:

تتصف معدلات التحاق الأطفال الفنلنديين بمراكز رعاية الأطفال وبرياض الأطفال بارتفاعها الكبير. وتشير الإحصاءات إلى أن ٢٨% من الأطفال من سن يوم إلى سن عامين يلتحقون بمراكز رعاية الأطفال، كما أن ٦٨% من الأطفال من سن الثالثة إلى سن الخامسة يلتحقون برياض الأطفال، في حين أن ٩٩% من الأطفال في سن السادسة يلتحقون برياض الأطفال. وتبدأ المرحلة الابتدائية في فنلندا في سن السابعة (OECD, 2016a, p. 2).

وقد نجحت فنلندا في زيادة معدلات الالتحاق برياض الأطفال نتيجة لتنفيذ الآليات التالية:

١. تركز فنلندا على مبدأ إرضاء المستفيد من الخدمة التعليمية. وتبذل المدارس جهوداً دؤوبة للعمل وفقاً لرغبات وميول التلاميذ وأولياء الأمور (Hujala, Eeva; Fonsen, Elina; & Elo, Janniina, 2012, p. 310).

٢. إيمان المعلمين بأن تلبية الاحتياجات الوجدانية للتلاميذ في رياض الأطفال، وتقديم التعليم المناسب لمرحلة الطفل النمائية هما من أهم أهداف رياض الأطفال.

٣. إيمان المعلمين بأن التعليم في مرحلة رياض الأطفال يجب أن يتمحور حول الطفل، وحول تنمية الإبداع، وتوفير بيئة تعلم تنمي استعدادات المتعلمين.

٤. توفير البنية التحتية المناسبة، والوسائل التعليمية، والأعداد الكافية من المعلمين، وتقليل كثافة الفصول (Vlasov, Janniina; Hujala, Eeva; Essary, Jessica; & Lenskaya, Elena, 2016, pp. 210-215).

٥. ارتفاع الإنفاق على التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة. وتوضح الإحصاءات أن جملة الإنفاق الحكومي والأسري على مراكز رعاية الأطفال ورياض الأطفال قد وصل إلى ١.٣% من جملة الناتج المحلي الإجمالي في عام ٢٠١٣، في حين أن هذه متوسط هذه النسبة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية يصل إلى ٠.٨% من جملة الناتج المحلي الإجمالي عن نفس العام.

٦. وصل نصيب التلميذ الفنلندي (من سن يوم إلى أقل من ٣ سنوات) في مراكز رعاية الأطفال من الإنفاق إلى ١٨٦٦٨ دولار أمريكي في عام ٢١٠٣، في حين يصل نصيب التلميذ الفنلندي (من سن ٣ سنوات إلى سن ٧ سنوات) والمقيد في رياض الأطفال إلى ١٠٤٧٧ دولار أمريكي في نفس العام (OECD, 2016a, pp. 3-4).

٧. انخفاض أعداد التلاميذ الذين يجب على كل معلم رعايتهم في رياض الأطفال؛ حيث يجب أن يقوم معلم واحد برعاية ١٠ تلاميذ فقط (OECD, 2016a, p. 6). الأمر الذي يتيح للمعلم رعاية الأطفال وتنمية استعداداتهم وتوظيف ملكاتهم التوظيف الأمثل.

٨. تتناسب قيمة المصروفات الدراسية تناسباً طردياً مع حجم دخل الأسرة؛ فكلما انخفض دخل الأسرة كلما انخفضت قيمة المصروفات الدراسية التي يدفعها الطفل للالتحاق بمراكز رعاية الأطفال أو برياض الأطفال.

٩. يتم منح أسرة كل طفل سندات الدفع (Vouchers) في حالة قيد التلميذ في رياض أطفال تابعة للقطاع الخاص. وبحلول عام ٢٠١٦ كان ٥% من الأطفال من سن يوم إلى سن ٦ سنوات يحصلون على سندات الدفع من السلطات المحلية لمساعدتهم على تحمل نفقات تعلم أبنائهم في رياض الأطفال التابعة للقطاع الخاص.

١٠.يحق لكل طفل الحصول على ٢٠ ساعة أسبوعياً مجانية من الرعاية في مراكز رعاية الأطفال أو رياض الأطفال.

١١.يتم دفع رواتب شهرية لأسرة كل طفل يقل عمره عن الثلاث سنوات، ولا يلتحق بمراكز رعاية الأطفال (Finnish National Agency for Education, 2018a, pp. 7-10).

وبعد أن استعرضنا جهود هذه الدول في مجال زيادة الاستيعاب برياض الأطفال، سوف نتناول بالتحليل أهم التجارب العالمية في مجال تحسين جودة التعليم في رياض الأطفال.

ثانياً: أهم التجارب في مجال تحسين الجودة التعليمية برياض الأطفال:

تجربة البرازيل:

لقد بذلت الحكومة البرازيلية قصارى جهدها لزيادة معدلات الالتحاق بالتعليم؛ حيث نفذت برامج اجتماعية مختلفة لتحسين التعليم من الناحيتين الكمية والكيفية. وعلى الرغم من هذه الجهود، إلا أن البرازيل ما تزال متأخرة عن بقية دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في الكثير من المؤشرات التعليمية. ويشير تقرير ''التعليم في لمحة'' (Education at Glance) الصادر في عام ٢٠١٢ إلى أن البرازيل قد

زادت من إنفاقها الحكومي على قطاع التعليم من ١٠.٥% من جملة الإنفاق الحكومي إلى ١٦.٨%، وأنها بهذا قد احتلت المرتبة الرابعة من بين ٣٢ دولة من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. وعلى الرغم من أن الإنفاق على التعليم منسوباً إلى الناتج المحلي الإجمالي قد بلغ ٥.٥٥%، إلا أنه ما يزال أقل من متوسط الإنفاق في دول المنظمة والبالغ ٦.٢٣%. ويقل الإنفاق الحكومي على كافة مراحل التعليم في البرازيل باستثناء التعليم العالي عما هو كائن في الدول المتقدمة من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Jurva, Niina, 2015, p. 17).

وقد أسهمت العوامل التالية في تحسين جودة التعليم في رياض الأطفال في البرازيل:

١. ربط الالتحاق بمراكز رعاية الأطفال ورياض الأطفال بحصول المتعلمين وأسرهم على التطعيمات الصحية (Ribeiro, Felipe Garcia; Braun, Gisele; Carraro, Andre; Teixeira, Gibran da Silva; & Gigante, Denise Petrucci, 2018, pp. 2-10).

٢. تأكيد القانون ٢٧٤/١١ الصادر في عام ٢٠٠٦ على حق الأطفال من عمر يوم إلى عمر ٦ أعوام في الرعاية والتعليم.

٣. تأكيد المؤتمر القومي للتعليم (National Education Conference) المنعقد في عام ٢٠١٠، والخطة القومية للتعليم الصادرة في عام ٢٠١٤ على ضرورة حصول المعلمين العاملين في رياض الأطفال على مؤهل جامعي منذ عام ٢٠٠٧ فصاعداً.

٤. صدور القانون ٧٩٦/١٢ لسنة ٢٠١٣ والذي جعل الالتحاق برياض الأطفال منذ سن الرابعة إلزامياً (Abramowicz, Anete; & Tebet, Gabriela Guarnieri de Campos, 2017, pp. 182-199).

٥. نفذت الحكومة البرازيلية استراتيجيات واسعة النطاق لتحسين جودة رياض الأطفال.
٦. طبقت الحكومة البرازيلية عملية تشاركية اشترك فيها أساتذة الجامعات وممثلي المنظمات التطوعية والعاملين في رياض الأطفال بهدف تحديد أهداف هذه المرحلة التعليمية اعتماداً على مدخل الحق في التعليم.
٧. تقوية الآليات المؤسسية المتصلة بتمويل رياض الأطفال، وتعزيز الصلات بين القطاعات والتشريعات المختلفة.
٨. تنمية الكفايات الإدارية المهنية الخاصة بمديري رياض الأطفال، وتدريبهم على تحسين الجودة التعليمية.
٩. تأسيس تحالف سياسي/اجتماعي يدعو إلى أولوية الإصلاح الشامل للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتوحيد السياسات التعليمية، وحشد الدعم المجتمعي لهذا النوع من التعليم (Fundacion Santillana, 2016, p. 52).

تجربة المكسيك:

شهدت الفترة من عام ٢٠٠٧ إلى عام ٢٠١٠ تطبيق الحكومة المكسيكية لبرنامج قومي يهدف إلى تحمل الدولة لحوالي ٩٠% من تكلفة مصروفات الالتحاق بمراكز رعاية الأطفال من سن عام إلى سن ٣ أعوام و١١ شهراً بالنسبة للنساء المعيلات والأسر الفقيرة. وقد نجحت هذه المبادرة في خلال ثلاث سنوات ونصف من قيد ٣٥٧ ألف طفل في مراكز رعاية الأطفال. وبالإضافة إلى زيادة أعداد الأطفال الملتحقين بمراكز رعاية الأطفال، فقد نجح هذا البرنامج في زيادة أعداد النساء العاملات وفي ارتفاع أجور النساء العاملات الحاصلات على تعليم ثانوي وفي تقليل معدلات الفقر(Calderon, Gabriela, 2014, pp. 1-42).

وقد أسهمت العوامل التالية في تحسين جودة التعليم في رياض الأطفال في المكسيك:

١. تم جعل الالتحاق برياض الأطفال من سن الثالثة إلى سن الخامسة إلزامياً في عام ٢٠٠٢. ويلزم هذا القانون الحكومة المكسيكية بتوفير تعليم لمدة ثلاث سنوات لجميع الأطفال في رياض الأطفال.
٢. تم تطوير مناهج رياض الأطفال في عام ٢٠٠٤.
٣. توافر الوسائل التعليمية في رياض الأطفال.
٤. حصل ٦٢.٤% من معلمي رياض الأطفال على مؤهل جامعي في عام ٢٠١٤ (Garduno, Ana Eugenia, 2016, pp. 1-64).
٥. ارتفاع نسبة الموجهين الفنيين في رياض الأطفال الحاصلين على تعليم عالي؛ حيث حصل ٥١.٧% من موجهي المعلمين في مرحلة رياض الأطفال على مؤهل جامعي، كما عمل ٢٨.٥% من هؤلاء الموجهين كمعلمين في هذه المرحلة قبل أن يعملوا كموجهين فنيين.
٦. تصل كثافة الفصول إلى ٢٥ تلميذ لكل معلم.
٧. اعتماد المناهج الدراسية على الكفايات (Garcia, Miguel Angel Urbina, 2014, pp. 87-91).
٨. إصدار عدد من القوانين الهادفة إلى تطوير التعليم في عام ٢٠١٣.
٩. دعم رئيس المكسيك في الفترة من ٢٠١٢ إلى ٢٠١٦ لجهود تحسين جودة التعليم (Ramirez-Romero, Jose Luis; & Sayer, Peter, 2016, pp. 4-5).

تجربة كوريا الجنوبية:

تبذل الحكومة الكورية جهوداً حثيثة لتحسين جودة التعلم في مراكز رعاية الأطفال وفي رياض الأطفال. وتسعي وزارة التربية والتعليم من خلال عدد من المؤشرات إلى رفع هذه الجودة. ومن أمثلة هذه المؤشرات: تقليل عدد الأطفال لكل معلم (كثافة الفصول)، وتوافر الوسائط التعليمية، وجودة المناهج الدراسية، ورفع الحد الأدنى لمؤهلات المعلمين العاملين في رياض الأطفال، وارتفاع معدل النمو البدني

للأطفال بعد التحاقهم برياض الأطفال، وتحسن استعداداهم للالتحاق بالصف الأول الابتدائي، وأنماط التفاعل بين المعلمين والأطفال، وقوة الشراكة بين رياض الأطفال وبين أولياء الأمور (Kim, Gwang-Jo; & Umayahara, Mami, 2010, pp. 1-10).

وقد أسهمت العوامل التالية في تحسين جودة التعليم في رياض الأطفال في كوريا الجنوبية:

١. يتم تقويم جودة مراكز رعاية الأطفال ورياض الأطفال بصورة دورية ومؤسسية. حيث بدأت وزارة التربية والتعليم في تقويم جودة رياض الأطفال وتطبيق إجراءات الاعتماد والجودة بها منذ عام ٢٠٠٨. وبحلول عام ٢٠١٠ تم اعتماد جودة غالبية رياض الأطفال الكورية. كما شهد عام ٢٠٠٥ البدء في اعتماد جودة مراكز رعاية الأطفال، وبحلول عام ٢٠١٠ كان قد تم اعتماد ٥٩.١% من مراكز رعاية الأطفال (Nah, Kwi-Ok; & Kwak, Jung-In, 2011, p. 67).
٢. جودة أساليب تقويم التعلم في رياض الأطفال وشمولها. ومن نقاط تميز رياض الأطفال الكورية مزجها بين تقويم الجوانب المعرفية والأكاديمية وبين تقويم الجوانب الوجدانية والنمو البدني والأنماط السلوكية وعلاقات الأطفال الاجتماعية مع أقرانه واتجاهاتهم. وكلما صغر سن الطفل كلما كان التركيز على تقويم الجوانب الوجدانية والأنماط السلوكية والعلاقات الاجتماعية أكبر من التركيز على تقويم الجوانب المعرفية والأكاديمية. ومن زيادة عمر الطفل يتم التركيز بصورة تدريجية على تقويم الجوانب العقلية/المعرفية بهدف إعداده للالتحاق بالمدرسة الابتدائية (Nah, Kwi-Ok; & Kwak, Jung-In, 2011, p. 72).
٣. تم تصميم منهج دراسي قومي موحد للأطفال في سن الخامسة في عام ٢٠١٢، ثم تم تصميم منهج دراسي قومي موحد للأطفال في سن الرابعة ثم الثالثة بعد ذلك.

٤. قوة التناغم الأفقي والرأسي بين مناهج رياض الأطفال وبين مناهج المرحلة الابتدائية.
٥. تراعي المناهج الدراسية تنمية الأبعاد المتصلة بالصحة العامة والسلامة البدنية.
٦. توجد أهداف واضحة ومحددة لمناهج رياض الأطفال.
٧. يتم تطوير المناهج الدراسية في مراكز رعاية الأطفال وفي رياض الأطفال بصورة دورية منتظمة بناء على نتائج أحدث البحوث التربوية وبحوث علم النفس العصبي، والاحتياجات الأسرية، والمتطلبات المجتمعية.
٨. يشارك عدد كبير جداً من الباحثين والمتخصصين في تصميم وتطوير المناهج الدراسية. وعادة ما يتكون الفريق الأساسي لتصميم وتطوير مناهج رياض الأطفال من عدد يتراوح بين ٢٠ إلى ٣٠ باحثاً من أساتذة الجامعات والتربويين في المراكز البحثية. ويقود هذا الفريق البحثي الرئيسي عدداً آخر من الباحثين والمعلمين والموجهين وخبراء المناهج الدراسية يتراوح عددهم بين ١٥٠ إلى ٢٠٠ باحث وخبير. ويقوم هذا الفريق الكبير بإجراء بحوث مسحية على المستوى القومي يتم فيها استطلاع آراء المعلمين وأولياء الأمور حول مكونات المناهج الدراسية الجديدة، كما يتم عقد سلسلة من السيمنارات وورش العمل وجلسات الاستماع العامة. وبعد تحليل نتائج البحوث المسحية القومية وورش العمل وجلسات الاستماع العامة يتم الاتفاق على الأطر العامة لكافة جوانب المناهج الدراسية. وبعد الانتهاء من بناء المنهج الدراسي يتم تجريبه على مستوى مصغر، ثم تعديل بعض الجوانب به بناء على نتائج التجريب الميداني. وعادة ما تستغرق عملية تصميم وتطوير وتجريب المناهج الدراسية ما بين ٣ إلى ٥ أعوام (Taguma, Miho; Litjens, Ineke; Kim, Janice Heejin; & Makowieckipp, Kelly, 2012, pp. 1-56).

٩. تركز المناهج الدراسية على مهارات التواصل، وتنمية العلاقات الاجتماعية، والرسم، واستكشاف الطبيعة (Izumi-Taylor, Satomi; Ro, Yeonsun; Han, Jihee; & Ito, Yoko, 2017, pp. 50-51).

١٠. تدريب عدد كبير من المعلمين على تدريس المناهج المطورة؛ حيث تم تدريب ٢٠ ألف معلم من معلمي رياض الأطفال على المناهج الدراسية الجديدة في عام ٢٠١١ قبل البدء في تدريسها في عام ٢٠١٢.

١١. تشكيل لجنة من أولياء الأمور لمتابعة وتقويم الأنشطة داخل رياض الأطفال.

١٢. الحد الأدنى لمؤهلات معلمي رياض الأطفال هو درجة البكالوريوس (Taguma, Miho; Litjens, Ineke; Kim, Janice Heejin; & Makowieckipp, Kelly, 2012, pp. 56-86).

تجربة تايوان:

وقد أسهمت العوامل التالية في تحسين جودة التعليم في رياض الأطفال في تايوان:

١. صدور ''قانون التعليم في مراكز رعاية الأطفال وفي رياض الأطفال'' (Early Childhood Education and Care Act) في يونيو من عام ٢٠١١؛ والذي نص على ألا تزيد أعداد الأطفال في مراكز رعاية الأطفال وبين عمر الثانية إلى عمر الثالثة عن ١٥ طفلاً. ويؤدى انخفاض كثافة الفصول إلى جودة أداء المعلمين وتحسن تعلم التلاميذ (Chiu, Chih-Peng; &Wei, Suechun, 2011, pp. 17-18).

٢. ارتفاع جودة الأداء التدريسي للمعلمين، والمناخ المدرسي الممتاز، وانخفاض كثافة الفصول، والبنية التحتية الممتازة لرياض الأطفال، وارتفاع مؤهلات المديرين، والسياسة الحكومية الداعمة لرياض الأطفال (Chiu, Hsiu Yueh; & Owens, Alison, 2012, p. 270).

٣. يؤكد ''الكتاب الإرشادي لأنشطة مناهج رياض الأطفال'' (Curriculum Outline for Preschool Care-Taking Activities) المنشور بواسطة وزارة التربية والتعليم في عام ٢٠١٢ على أهمية اللعب المستقل والقائم على الاستكشاف كآلية للتعلم، ويشجع المعلمون على المشاركة في مدي متنوع من أنشطة التعلم القائمة على اللعب، ويحفزهم على تبني استراتيجيات تدريس تجعل التلاميذ هم قلب العملية التعليمية (Tsai, Chia-Yen, 2017, p. 153).

٤. جعل الالتحاق برياض الأطفال منذ سن الخامسة ولمدة عام دراسي كامل جزءاً من التعليم الأساسي الإلزامي في تايوان. وبهذا يهتم المعلمون بجودة التدريس في هذه المرحلة باعتبارها جزءاً من التعليم الأساسي (Hsieh, Chia-Yin, 2008, pp. 15-21).

٥. أدت الرواتب المرتفعة التي يحصل عليها معلمو رياض الأطفال إلى ارتفاع جودة أداء المعلمين، ومن ثم إلى ارتفاع جودة تعلم الأطفال (Hu, Chunling, 2009, pp. 40-56).

٦. ارتفاع المكانة الاجتماعية للمعلمين، ونظرة التراث الصيني إلى المعلم باعتباره هو القدوة والنموذج الذي يجب الاحتذاء به، واعتبار المعلم شخصية ذات رصيد أخلاقي وقدرات عقلية أرقي من غيره (Fwu, Bih-Jen; & Wang, Hsiou-Huai, 2002, p. 221).

٧. ارتفاع جودة أداء مديري المدارس في تايوان (Blomeke, Sigrid; Houang, Richard; Hsieh, Feng-Jui; & Wang, Ting-Ying, 2018, pp. 23-26).

تجربة الصين:

١. يوجد ٢٦٦ كلية في الصين تقدم برنامجاً للبكالوريوس لإعداد معلمي رياض الأطفال في عام ٢٠١٥ (Gong, Xin; & Wang, Pengcheng, 2017, p. 92).

٢. قامت وزارة التربية والتعليم بوضع ضوابط لإنشاء رياض الأطفال الحكومية والخاصة، وبصياغة معايير لإدارة رياض الأطفال، وبتصميم مؤشرات لجودة العملية التعليمية بها.
٣. تم تخصيص ميزانيات أكبر لرياض الأطفال الواقعة في المحافظات الفقيرة.
٤. عقد شراكة بين المدارس عالية الجودة الواقعة في المناطق الحضرية والمدارس منخفضة الجودة الواقعة في المناطق الريفية. وبمقتضي هذه الشراكة يتم إرسال ٣ معلمين على الأقل من المدارس عالية الجودة الواقعة في المناطق الحضرية للتدريس لمدة عام في المدارس منخفضة الجودة في المناطق الريفية.
٥. طبقت الحكومة الصينية برنامجاً لتحسين مهارات وكفايات المعلمين العاملين في المناطق الريفية بهدف تنمية قدرات هؤلاء المعلمين وتدريبهم في المدارس الحضرية عالية الجودة (OECD, 2016b, pp. 46-47).
٦. تطوير المناهج الدراسية، وتحقيق التناغم القوي بين مناهج رياض الأطفال ومناهج المرحلة الابتدائية.
٧. تطوير طرق تدريس المعلمين، وتشجيع التعلم القائم على ممارسة الأنشطة والتعلم التعاوني والعمل في فرق العمل.
٨. تطوير برامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين في أثناء الخدمة، وتحسين فعاليتها، ورفع جودتها (OECD, 2016b, pp. 39-54).
٩. تبني الحكومة لمدخل متمركز حول رعاية الأطفال وحول أهمية مراعاة الأبعاد المختلفة للنمو الشامل الخاص بالتعليم والتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة. ولتحقيق ذلك ينض الكتاب الإرشادي الخاص بالمناهج الدراسية لمرحلة رياض الأطفال في هونج كونج والصادر في عام ٢٠٠٦ على ''أهمية رعاية الأطفال بصورة تحقق التنمية المتكاملة لهم في جميع مجالات الأخلاق والنمو العقلي/المعرفي والنمو البدني وتقدير الجوانب الجمالية بهدف إعدادهم للحياة واستثارة ميولهم وتوجيهها

نحو التعلم وغرس الاتجاهات الإيجابية لديهم تجاه التعلم بهدف وضع الأساس لعملية التعلم في المراحل العمرية/التعليمية التالية'' (Rao Nirmala et al., 2013, pp. 117-118).

١٠. زاد الإنفاق الحكومي الصيني على رياض الأطفال من ١١ مليار يوان في عام ٢٠١٠ إلى ٢٠.٥ يوان في عام ٢٠١٥. وكان متوسط النمو السنوي للإنفاق الحكومي على رياض الأطفال هو ٤٢.٧% في الفترة من عام ٢٠١٠ إلى عام ٢٠١٥.

١١. زادت نسبة الإنفاق الحكومي على رياض الأطفال كنسبة للإنفاق الحكومي على التعليم من ١.٠٧% في عام ٢٠١٠ إلى ٣.١٩% في عام ٢٠١٥ (Tu, Bin; Lin, Ying-Xian; & Zhang, Yi-Meng, 2018, pp. 2534- 2535).

١٢. استخدام المعلمين لطرق تدريس تقوم على التعامل بصورة فردية مع كل طفل، وعلى تقسيم الأطفال إلى مجموعات عمل.

١٣. استخدام الوسائل التعليمية مثل الصور الإيضاحية، والمجسمات، والعرائس، والألعاب في التدريس داخل رياض الأطفال.

١٤. كثافة الفصول المناسبة، وارتفاع جودة أداء المعلمين، وزيادة ميزانية رياض الأطفال، والبيئة الثقافية والتربوية المتوافرة في رياض الأطفال (Li, Hui; Wang, Christine X.; & Wong, Jessie Ming Sin, 2011, pp. 6-21).

١٥. تقوم مديرية التربية والتعليم في هونج كونج بنشر نتائج تقويم الجودة التعليمية في رياض الأطفال بصورة دورية كل عام على شبكة الإنترنت، وهو ما يدفع مديرو رياض الأطفال إلى تنفيذ سياسات تربوية أكثر فاعلية بهدف الحفاظ على سمعة مدارسهم وتشجيع أولياء الأمور على إلحاق أبنائهم بهذه المدارس والاستمرار في الدراسة بها.

١٦. تنفذ الجامعات في هونج كونج برامج للتنمية المهنية للمعلمين العاملين في رياض الأطفال.

١٧. تقوم بعض رياض الأطفال في هونج بإرسال المعلمين العاملين بها إلى دول أجنبية متقدمة لزيارة رياض الأطفال بهدف نقل خبرات الدول المتقدمة إلى رياض الأطفال في هونج كونج (Lan, Leung Yuk, 2018, pp. 16-105).

تجربة النرويج:

إن جودة التعليم في مرحلة رياض الأطفال تعد عاملاً حاسماً في تعلم الأطفال بصفة عامة وفي تعلمهم القراءة والكتابة بصفة خاصة. ويشير ''توت وزاسلو وبيري'' (Tout; Zaslow; & Berry) إلى أن ارتفاع جودة التعليم في كليات التربية وفي البرامج الخاصة برياض الأطفال يؤدى إلى ارتفاع جودة تعلم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (Vatnea, Bente; & Gjemsb, Liv, 2017, pp. 148-156).

وقد أسهمت العوامل التالية في تحسين جودة التعليم في رياض الأطفال في النرويج:

١. ارتفاع مستوى المؤهلات الدراسية للمعلمين النرويجيين العاملين في رياض الأطفال (Greve, Anne; Os, Ellen; Eide, Brit; Winger, Nina; Johansson, Jan-Erik; Samuelsson, Ingrid Pramling, 2011, p. 52).
٢. رسم خرائط لمدى التقدم في اتقان الأطفال للمهارات، والملاحظة والتقويم المستمرين لأداء الأطفال اللغوي (Roth, Ann-Christine Vallberg, 2014, p. 18)
٣. غزارة معارف المعلمين وشموليتها وعمق المعارف المتصلة بكيفية التعامل مع الأطفال، وتدريبهم على كيفية التعامل مع الأطفال أصحاب القدرات المتباينة، وتأهيلهم على كيفية التدريس للأطفال أصحاب الأعمار المختلفة (Londal, Knut; & Greve, Anne, 2015, pp. 461-479).
٤. إلزام المعلمين الجدد بالحصول على درجة البكالوريوس لكي يتم السماح لهم بالعمل في رياض الأطفال.

٥. تغيير مناهج إعداد معلمي رياض الأطفال في كليات التربية بحيث يدرس المعلم تخصص أكاديمي واحد (الرياضيات أو العلوم أو اللغة النرويجية) بالإضافة إلى التخصصات التربوية.

٦. نقل تبعية رياض الأطفال من وزارة شؤون الأطفال والشؤون الأسرية إلى وزارة التربية والتعليم لضمان ارتفاع جودة التعليم المقدم في رياض الأطفال (Einarsdottir, Johanna, 2013, p. 308).

٧. تطبق النرويج مدخلاً شاملاً مستمراً لتنمية قدرات ومهارات ومعارف الأطفال الذين يلتحقون برياض الأطفال.

٨. يقع الطفل والتعلم من خلال اللعب في القلب من المناهج الدراسية.

٩. تتناسب المناهج الدراسية مع أعمار الأطفال، ومع النظريات التربوية الحديثة، ومع معارف وقدرات الأطفال العقلية.

١٠. تركز المناهج الدراسية في النرويج على تعلم اللغة النرويجية وقراءة النصوص المكتوبة، والرياضيات، والعلوم، وعلى تنمية المهارات الاجتماعية والإبداع والشعور بالدهشة والتعجب والميل إلى البحث والاستقصاء واكتساب المهارات المتصلة بالمشاركة في المجتمع وتنمية حب التعلم مدى الحياة.

١١. تركز المناهج الدراسية على تعلم التربية الأخلاقية والديانة المسيحية والفلسفة.

١٢. تشجع المناهج الدراسية في النرويج على احترام البيئة وتنمية المفاهيم البيئية.

١٣. تنمي المناهج الدراسية الأبعاد المتصلة بالتربية الصحية والسلامة البدنية والصحة العامة.

١٤. تشجيع الشراكة بين المدارس وبين أولياء الأمور (Taguma, Miho; Litjens, Ineke; & Makowiecki, Kelly, 2013, pp. 28-41).

تجربة السويد:

تتبني السويد فلسفة تعليمية تقوم على حق جميع الأفراد في الحصول على تعليم عالي الجودة. وتبذل الحكومة قصارى جهدها بحيث لا يؤثر المستوى الاقتصادي للأسرة أو المكانة الاجتماعية للوالدين على جودة التعليم الذي يحصل عليه الأبناء. ونتيجة لهذه الفلسفة تسعي وزارة التربية والتعليم إلى مساعدة التلاميذ على تنمية استعداداتهم وفقاً لأقصي قدر ممكن دون تمييز أو إقصاء. وبهذا تهدف الوزارة إلى تحييد أثر الخلفية الاجتماعية/الاقتصادية والنوع والانتماء العرقي والخلفية الأسرية على نجاح التلاميذ (Yang, Xing, 2017, pp. 1-5). وقد أسهمت العوامل التالية في تحسين جودة التعليم في رياض الأطفال في السويد:

١. تقدم جميع رياض الأطفال والمدارس الابتدائية في السويد منذ عام ١٩٩٧ وجبة غذائية ساخنة مجانية لجميع التلاميذ بصرف النظر عن حجم دخل الأسرة. وتتكون هذه الوجبة من الحساء، والسلطة الخضراء المصنوعة من ٥ أنواع مختلفة من الخضراوات، والخبز، واللبن (Lucas, Patricia Jane; Patterson, Emma; Sacks, Gary; Billich, Natassja; & Louise Evans, Charlotte Elizabeth, 2017, pp. 8-10).
٢. توافر الوسائل التعليمية، وجودة المناهج الدراسية، والاعتماد على الأنشطة اللاصفية، وجودة المناخ المدرسي، والشراكة القوية بين المدرسة وبين أولياء الأمور، والتعاون بين المعلمين وبين بعضهم البعض، والقيادة المدرسية الفعالة، وجودة أدوات التقويم (Yang, Xing, 2017, pp. 8-18).
٣. تركز المناهج الدراسية على مشاركة الأطفال في الأنشطة، ولعب الأدوار، والتعلم من خلال اللعب.
٤. يتم تصميم أنشطة التعلم بحيث تمنح الأطفال الفرصة لاكتساب المهارات من خلال التفاعل مع الأقران (Lundqvist, Johanna, 2016, p. 17).

٥. تعد السويد واحدة من أعلى الدول إنفاقاً على رياض الأطفال في العالم؛ حيث تنفق الحكومة ١.٤% من ناتجها المحلي الإجمالي على تمويل رياض الأطفال.
٦. جعلت الحكومة الاهتمام بالتعليم على رأس قائمة أولوياتها.
٧. قوة الشراكة بين أولياء الأمور وبين رياض الأطفال، وترسخ هذه الشراكة منذ عدة أجيال.
٨. جودة إعداد معلمي رياض الأطفال؛ حيث حصل ٥٠% من هؤلاء المعلمين على درجة جامعية (Samuelsson, Ingrid Pramling; & Sheridan, Sonja, 2009, pp. 2-10).
٩. تستند برامج التنمية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة إلى أسس علمية، ولا تقل في جودتها عن جودة مثيلاتها في فنلندا ونيوزيلاندا (Brodin, Jane; & Renblad, Karin, pp. 306-321).
١٠. تتصف رؤية معلمي رياض الأطفال السويديين بمنظور أكثر عمقاً حول المهارات والقدرات اللغوية التي يجب على الأطفال اتقانها، وبتصور أكثر تعقيداً حول طبيعة تعلم اللغة في مرحلة الطفولة المبكرة، وبالتأكيد بدرجة أكبر على أهمية غمس الأطفال في بيئة تعليمية أكثر ثراء بالمفردات والتراكيب اللغوية، والإيمان الأعمق بأهمية تعلم اللغة في مرحلة مبكرة من العمر، وبتأثير هذا التعلم على تعلم الفرد في المراحل التعليمية اللاحقة (Sheridan, Sonja; & Gjems, Liv, 2017, pp. 347-357).
١١. ارتفاع جودة المناهج الدراسية، وجودة الوسائط التعليمية، وانخفاض كثافة الفصول (Brodin, Jane; & Renblad, Karin, 2015, pp. 347-355).

تجربة فنلندا:

شهد العقدان الأخيران جهوداً دؤوبة من قبل وزارة التربية والتعليم لتحسين جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في فنلندا. وقد نجحت هذه الجهود نتيجة لتطبيق

الحكومة الفنلندية لعدد من الآليات. ومن أهم الآليات التي وظفتها فنلندا لتحسين الجودة التعليمية في مراكز رعاية الأطفال وفي رياض الأطفال ما يلي:

١. ارتفاع نسبة المعلمين العاملين في مراكز رعاية الأطفال وفي رياض الأطفال الحاصلين على مؤهل عالي. ففي عام ٢٠١٢ بلغت نسبة خريجي كليات التربية وكليات الخدمة الاجتماعية ودبلوم الدراسات العليا في التربية الخاصة ١٨% و١٠% و١.٩%. ويعني هذا، أن ٣٠% من المعلمين الفنلنديين هم من الحاصلين على درجة البكالوريوس على الأقل.

٢. يلتزم الطالب/المعلم بقضاء ما بين ٧% إلى ١١% من الوقت المخصص للحصول على درجة البكالوريوس في التربية في التدريب العملي الميداني في رياض الأطفال. ويحصل الطالب/المعلم على ١٥ وحدة دراسية من بين ١٨٠ وحدة دراسية بعد اجتياز فترة التدريب الميداني العملي. كما يجب على خريجي كليات الخدمة الاجتماعية الراغبين في العمل كمعلمين في رياض الأطفال اجتياز ٤٥ وحدة دراسية من بين ٢١٠ وحدة دراسية في التدريب الميداني العملي. ويعني هذا، أن التدريب العملي داخل رياض الأطفال يمثل ٢١% من المتطلبات الدراسية في كليات الخدمة الاجتماعية (Onnismaa, Eeva-Leena, 2017, pp. 1-12).

٣. ارتفاع نسبة المعلمين الذين يلتحقون ببرامج التنمية المهنية في أثناء الخدمة. وتشير الإحصاءات إلى أن ٨٠% من المعلمين في رياض الأطفال وفي التعليمين الابتدائي والإعدادي يلتحقون ببرامج التنمية المهنية هذه (Finnish National Agency for Education, 2018b, p. 25).

٤. تتوافر بيئات تعلم ثرية تتحدي قدرات التلاميذ، ويتعاون المعلمون مع التلاميذ في تنفيذ أنشطة تعليمية تتناغم مع الأهداف القومية لمرحلة رياض الأطفال.

٥. يطبق المعلمون استراتيجيات تدريس تراعي ميول التلاميذ (Sheridan, Sonja, 2011, pp. 19-23).

٦. ارتفاع جودة برامج التنمية المهنية في أثناء الخدمة المقدمة لمعلمي رياض الأطفال في فنلندا (Rutanen, Niina, 2011, p. 47).

وبعد أن استعرضنا تجارب هذه الدول الثمانية، سوف نعرض أوج التشابه بين خبرات هذه الدول الثمانية.

أوجه التشابه بين خبرات الدول الثمانية:

١. سعت الدول الثمانية إلى رفع مستوى مؤهلات المعلمين العاملين في رياض الأطفال.

٢. يشارك عدد كبير من الباحثين في كوريا الجنوبية وتايوان والنرويج والسويد وفنلندا في بناء المناهج الدراسية.

٣. شهد العقدان الأخيران زيادة كبيرة في الميزانيات الحكومية المخصصة لتمويل مراكز رعاية الأطفال ورياض الأطفال.

٤. اهتمت الدول الثمانية بالإطار التشريعي والقانوني المنظم لعمل رياض الأطفال.

٥. توجد مناهج قومية لرياض الأطفال.

٦. توجد معايير قومية منشورة للمناهج الدراسية وكتب إرشادية للمعلمين في تايوان وكوريا الجنوبية والصين والنرويج والسويد وفنلندا.

وبعد أن حللنا أوجه التشابه بين خبرات البرازيل والمكسيك وكوريا الجنوبية وتايوان والصين والنرويج والسويد وفنلندا، سوف نستعرض أوج الاختلاف فيما بينها.

أوجه الاختلاف بين خبرات الدول الثمانية:

١. يبدأ التعليم الإلزامي في رياض الأطفال في كوريا الجنوبية وتايوان منذ سن الخامسة ولمدة عام واحد، في حين يبدأ في البرازيل والصين والنرويج وفنلندا في

سن الرابعة ولمدة عامين، كما يبدأ في المكسيك والسويد في سن الثالثة ولمدة ثلاث أعوام.

٢. يركز التعليم في مرحلة رياض الأطفال في النرويج والسويد وفنلندا على التعلم من خلال اللعب وممارسة الأنشطة بصورة تفوق ما هو قائم في دول المقارنة الأخرى.

٣. تركز المناهج الدراسية في الصين وكوريا الجنوبية وتايوان والمكسيك والبرازيل على التراكم المعرفي واكتساب المعارف الأكاديمية أكثر من تركيزها على تنمية الجوانب الوجدانية والبدنية.

٤. يفوق الإنفاق الحكومي على رياض الأطفال في السويد والنرويج وفنلندا ما هو قائم في بقية دول المقارنة.

٥. ترتفع مؤهلات المعلمين في السويد والنرويج وفنلندا وكوريا الجنوبية وتايوان عن مستوى المؤهلات الدراسية للمعلمين في بقية دول المقارنة.

٦. تتصف رياض الأطفال في السويد والنرويج وفنلندا وكوريا الجنوبية وتايوان بتوافر الوسائل التعليمية، وجودة المناهج الدراسية، والاعتماد على الأنشطة اللاصفية، وجودة المناخ المدرسي، والشراكة القوية بين المدرسة وبين أولياء الأمور، والتعاون بين المعلمين وبين بعضهم البعض، والقيادة المدرسية الفعالة، وجودة أدوات التقويم بصورة تفوق ما هو قائم في البرازيل والمكسيك والصين.

٧. تقل كثافة الفصول في رياض الأطفال في السويد والنرويج وفنلندا عن كثافة الفصول في بقية دول المقارنة.

٨. تفوق جودة برامج إعداد معلمي رياض الأطفال في السويد والنرويج وفنلندا وكوريا الجنوبية وتايوان جودة البرامج الأكاديمية المماثلة في البرازيل والمكسيك والصين.

وبعد أن استعرضنا تجارب هذه الدول الثمانية، سوف نعرض عدة آليات مقترحة لزيادة معدلات الالتحاق برياض الأطفال في جمهورية مصر العربية.

آليات استفادة مصر من تجارب البرازيل والمكسيك وكوريا الجنوبية وتايوان والصين والنرويج والسويد وفنلندا في زيادة معدلات الالتحاق برياض الأطفال:

١. تنفيذ برنامج على المستوى القومي لتقليل الفقر وتفعيل شبكات الحماية الاجتماعية؛ بحيث يقوم هذا البرنامج على تقديم راتب نقدي شهري ثابت للأسرة الفقيرة في مقابل أن تلتزم هذه الأسر بإرسال أطفالها إلى المدارس بصورة منتظمة، وفي مقابل خضوع الأبناء والبنات والأب والأم لاجتياز الكشف الصحي الدوري في مواعيد ثابتة وحضورهم لدورات منتظمة لرفع الوعي الصحي والغذائي وللوقاية من الأمراض.

٢. ''تأكيد السياسة التعليمية على منح التحيز لصالح الذكور على حساب الإناث'' (Shuts, Kristin; Kenward, Ben; Falk, Helena; Ivegran, Anna; Fawcett, Christine, 2017, pp. 14-15).

٣. جعل الالتحاق برياض الأطفال مجانياً، وتقديم ''سندات دفع'' للأسر لتشجيعها على إلحاق أبنائها برياض الأطفال التابعة للقطاع الخاص.

٤. تعزيز الشراكة بين رياض الأطفال وبين أولياء الأمور (Garrity, Sheila, 2014, pp. 28-268).

٥. تحسين برامج التنمية المهنية المقدمة لمديري المدارس في أثناء الخدمة (Sisson de Castro, Marta Luz, 2015, pp. 106-113).

٦. الاستفادة من تجربة تايوان في منح أولياء الأمور سندات دفع لمساعدتهم على تحمل تكلفة تسجيل أبنائهم في رياض الأطفال الخاصة.

٧. تقديم مساعدات لأبناء الأسر الفقيرة لتشجيعهم على إرسال أطفالهم إلى رياض الأطفال.

٨. زيادة الإنفاق الحكومي على مراكز رعاية الأطفال ورياض الأطفال (Leung, Suzannie K., 2014, pp. 268-286).

٩. الاستفادة من تجربة فنلندا في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والعدالة الاجتماعية في مرحلة رياض الأطفال (Jokikokko, Katri; Karikoski, Hannele, 2016, pp. 106-108).

١٠. الاستفادة من تجربة فنلندا في جعل الالتحاق بمراكز رعاية الأطفال مجانياً منذ عام ٢٠١٥.

١١. العمل على إيجاد تناغم قوي بين المناهج الدراسية في مرحلة رياض الأطفال وبين المناهج الد راسية في المرحلة الابتدائية.

١٢. رفع المستوي التعليمي للمعلمين في رياض الأطفال المصرية. ويجب الاستفادة من الخبرة الفنلندية في هذا الصدد؛ حيث حصلت نسبة كبيرة من المعلمين في رياض الأطفال على مؤهل جامعي، كما حصلت نسبة متوسطة من معلمي المرحلة الابتدائية على درجة الماجستير (Rantavuori, Laura; Kupila, Paivi; & Karila, Kristi, 2017, pp. 231-246).

١٣. الاستفادة من خبرة النرويج في تحسين جودة برامج إعداد معلمي رياض الأطفال في الجامعات المصرية (Vatne, Bente; & Gjems, Liv, 2017, pp. 150-151).

١٤. الاستفادة من خبرة النرويج في جعل مرحلة رياض الأطفال جزءاً من السلم التعليمي ومرحلة تعليمية مستقلة.

١٥. الاستفادة من خبرة النرويج في فرض حد أقصي لمصروفات رياض الأطفال.

وبعد أن استعرضنا عدة آليات مقترحة لزيادة معدلات الالتحاق برياض الأطفال في جمهورية مصر العربية بناء على خبرات هذه الدول الثمانية، سوف نقوم بصياغة عدة آليات لتحسين الجودة التعليمية في رياض الأطفال في المجتمع المصري.

آليات استفادة مصر من تجارب البرازيل والمكسيك وكوريا الجنوبية وتايوان والصين والنرويج والسويد وفنلندا في تحسين الجودة التعليمية برياض الأطفال:

١. جعل طرق التدريس تقوم على التعلم من خلال اللعب وتشجيع الفضول وحب الاستطلاع في إطار جو من البهجة (Fosse, Trude; & Lossius, Magni Hope, n.d., pp. 1-7).

٢. جعل المناهج الدراسية أكثر اعتماداً على تنفيذ المشروعات التعليمية والتعلم من خلال الاكتشاف (Mary, Clerkin, France, 2014, pp. 226-232) .

٣. تركيز المناهج الدراسية على تنمية الشخصية المتكاملة للطفل، واهتمامها بالصحة البدنية والنمو الحركي، والنمو الاجتماعي/الوجداني، والنمو اللغوي، والنمو العقلي/المعرفي.

٤. مراعاة الجوانب المعرفية في المنهج الدراسي لمستوي النمو العقلي للأطفال.

٥. تقليل كثافة الفصول في رياض الأطفال.

٦. تدريب المعلمين الأوائل على الإشراف على المعلمين الأحدث سناً، وتقديم النصح والدعم الفني لهم، وتقديم الاستشارات لهم حول كيفية تعزيز تعلم الأطفال وتحسين نموهم الحركي والوجداني والعقلي (Hanniffy, Maire, 2017, pp. 326-292).

٧. زيادة الميزانية الحكومية المخصصة للإنفاق على رياض الأطفال؛ الأمر الذي يسهم في زيادة رواتب المعلمين، ويشجع المعلمين المتميزين على الاستمرار في مهنة التدريس بهذه المرحلة التعليمية.

٨. توفير منح دراسية لمعلمي رياض الأطفال لتشجيعهم على الالتحاق بالدراسات العليا.

٩. تحسين التوجيه الفني المقدم للمعلمين ورفع جودة أداء الموجهين الفنيين في مرحلة رياض الأطفال (Mary, Clerkin, France, 2014, pp. 226-237).

١٠.زيادة التناغم بين المناهج الدراسية في مرحلة رياض الأطفال وبين المناهج في المرحلة الابتدائية.

١١.تأسيس ''شبكات تعلم مهنية'' (Professional Learning Community Networks) على شبكة الإنترنت؛ بحيث يتبادل فيها المعلمون الخبرات والنصائح التربوية.

١٢.تشجيع المعلمين داخل المدرسة الواحدة على تبادل الخبرات حول أفضل الفلسفات والممارسات التربوية لمساعدة الأطفال على تنمية استعداداتهم لأقصي مدى ممكن، وعلى عقد اجتماعات دورية فيما بينهم لبناء الثقة وتعزيز الاحترام. وتعد هذه الاجتماعات ضرورية لتبادل الآراء حول كيفية تنمية مهارات الأطفال، وتحديد مدى احتياج كل طفل لرعاية خاصة (تعليم الموهوبين أو تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة) من عدمه.

١٣.جعل الحصول على درجة البكالوريوس شرطاً للسماح لخريجي الجامعات بالعمل كمعلمين في رياض الأطفال.

١٤.الاستفادة من خبرة السويد والنرويج وفنلندا في صبغ المناهج الدراسية بصبغة تقوم على الإعداد للحياة (Lillejord, S.; Borte, K.; Halvorsrud, K.; Rudd, E.; & Freyr, T., 2017, pp. 11-50).

١٥.الاستفادة من برنامج ''العلماء المبدعون صغار السن'' (Creative Little Scientists) الهادف إلى تنمية القدرات الابتكارية العلمية للأطفال الموهوبين في رياض الأطفال في فنلندا.

١٦.أن تركز المناهج الدراسية على اكساب الأطفال مهارات النشاط والمبادأة، وصناعة الأشياء، والتعاون مع الآخرين، والإبداع، والوضوح، والثراء اللغوي،

والقدرة على التحاور مع الآخرين. وأن تركز هذه المناهج على تنمية ميول واستعدادات الأطفال، وتعتمد على سرد القصص، وتتصف بالمرح، وتستجيب لاحتياجات المتعلمين، وأن تنظم أنشطة المتعلمين (Breathnach, Helen, 2017, pp. 159-161).

١٧.نشر نتائج كل روضة من رياض الأطفال في زيارات التقويم الخارجي ومؤشرات ضمان الجودة على شبكة الإنترنت.

١٨.تكليف كليات التربية وكليات رياض الأطفال بالمشاركة في تنفيذ برامج التنمية المهنية في أثناء الخدمة.

١٩.إرسال المعلمين المتميزين إلى الدول المتقدمة لدراسة النظم التعليمية والممارسات التربوية بها.

نتائج البحث:

- اهتمت الدول الثمانية بزيادة معدلات الاستيعاب وتحسين الجودة التعليمية في رياض الأطفال.
- مزجت البرازيل والمكسيك بين زيادة معدلات الالتحاق برياض الأطفال وبين والاستفادة من الخدمات الصحية.
- جعلت البرازيل والمكسيك وكوريا الجنوبية والصين التعليم في رياض الأطفال مجانياً، في حين قدمت تايوان وفنلندا سندات دفع لأولياء الأمور لمساعدتهم على تحمل تكلفة قيد أبنائهم في رياض الأطفال الخاصة، كما قامت السويد والنرويج بوضع حد أقصي للمصروفات التي يدفعها أولياء الأمور.
- تتميز المناهج الدراسية في النرويج والسويد وفنلندا بالتركيز بدرجة أكبر على تنمية الشخصية المتكاملة عقلياً وجسدياً ووجدانياً.
- تتميز المناهج الدراسية في تايوان وكوريا الجنوبية والنرويج والسويد وفنلندا بالتناغم القوي بين مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية.

- ترتفع مؤهلات المعلمين في السويد والنرويج وفنلندا وكوريا الجنوبية وتايوان عن مستوى المؤهلات الدراسية للمعلمين في بقية الدول الثمانية موضوع الدراسة.
- زاد الإنفاق الحكومي على رياض الأطفال في الدول الثمانية في خلال العشرين سنة الأخيرة.
- تفوق جودة برامج إعداد معلمي رياض الأطفال في السويد والنرويج وفنلندا وكوريا الجنوبية وتايوان جودة البرامج الأكاديمية المماثلة في البرازيل والمكسيك والصين.
- تمثل تجربة النرويج في فرض حد أقصي لمصروفات رياض الأطفال تجربة شديدة النجاح يجب الاستفادة منها في المجتمع المصري.
- يجب الاستفادة من التجربة السويدية في تقديم وجبة غذائية ساخنة مجانية لجميع التلاميذ المقيدين في جميع رياض الأطفال والمدارس الابتدائية في السويد بغض النظر عن مستوى دخل أسرهم أو خلفيتهم الاجتماعية/الاقتصادية.

توصيات البحث:

١. تصميم مقياس مصري لتقويم نمو الأطفال في رياض الأطفال من خلال الاستفادة من ''مقياس النمو في مرحلة الطفولة المبكرة في هونج كونج'' (Hong Kong Early Child Development Scale). ويجب أن يشمل هذا المقياس: العناية بالنفس والرعاية الاجتماعية والشخصية، والنمو اللغوي، والتعلم في الجوانب غير الدراسية، والنمو العقلي/المعرفي، والنمو البدني، والحركات البدنية الدقيقة، واللياقة البدنية، والصحة والأمان، والعلاقة مع المجتمع.

٢. يجب بناء المزيد من رياض الأطفال وبخاصة في الأحياء الفقيرة والمناطق العشوائية.

٣. وضع خطة استراتيجية تعتمد على المؤشرات الكمية لتحقيق الاستيعاب الكامل لجميع الأطفال من سن الرابعة حتى سن السادسة؛ بحيث تهدف هذه الخطة إلى توفير تعليم عالي الجودة لمدة عامين برياض الأطفال المصرية.

٤. جعل التعلم لمدة عامين برياض الأطفال جزءاً من التعليم الأساسي الإلزامي، وبهذا تزيد مدته من ٩ سنوات إلى ١١ سنة.

٥. تقديم رواتب شهرية لأبناء الأسر الفقيرة بشرط قيام الوالدين بقيد أبنائهم في رياض الأطفال، وتقديم التطعيمات وبزيارة الوحدات الصحية في مواعيد منتظمة.

٦. يجب وضع تصميمات هندسية ومعمارية مصرية خاصة برياض الأطفال بحيث تكون هذه التصميمات على مستوى من الجودة الهندسية يفوق ما هو قائم في الوضع الراهن، وبحيث توفر هذه التصميمات بيئات تعلم أكثر بهجة، وتوفير عدد أكبر من الألعاب في الأفنية المدرسية التي يجب أن تكون واسعة.

٧. تشجيع الحاصلين على درجة الماجستير في التربية على التدريس في رياض الأطفال.

٨. تحسين جودة برامج التنمية المهنية في أثناء الخدمة المقدمة لمعلمي ومديري رياض الأطفال.

٩. زيادة عدد كليات رياض الأطفال وبخاصة في الصعيد.

١٠. تطوير المقررات الدراسية في كليات رياض الأطفال.

١١. بناء مناهج دراسية قومية جديدة بناء على خبرات الدول الثمانية المذكورة.

١٢. إرسال بعثات من الباحثين المصريين الحاصلين على الدكتوراه لدراسة خبرات هذه الدول في مجال رياض الأطفال.

١٣. يجب أن تعتمد المناهج الدراسية الجديدة على المبادئ التالية:

- العملية التعليمية المتكاملة.
- إن المعلمين ميسرون للتعلم وليسوا هم المصدر الوحيد للمعرفة.

- التعلم من خلال ممارسة الأطفال اللعب.
- وجود فرص عديدة لتفاعل الأطفال مع أقرانهم.
- التعلم النشط من خلال ممارسة الأطفال للأنشطة.
- تركيز المناهج الدراسية على تنمية الشخصية المتكاملة.

١٤.نشر كتيبات إرشادية توضح للمعلمين الممارسات والأنشطة التربوية التي يتم تنفيذها كل يوم.

١٥.تدريب مديري رياض الأطفال على كيفية ممارسة الإدارة التربوية، وإدارة الموارد البشرية، وضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي.

خاتمة:

استهدف البحث الراهن تحليل جهود البرازيل والمكسيك وكوريا الجنوبية وتايوان والصين والنرويج والسويد وفنلندا في مجال زيادة معدلات الاستيعاب وتحسين الجودة التعليمية برياض الأطفال، ثم صياغة آليات تفيد المجتمع المصري في تحسين هذين المؤشرين التعليميين. وقد استخدم البحث المنهج المقارن في تحليل تجارب هذه الدول الثمانية.

وخلص البحث الراهن إلى النتائج التالية: اهتمت دول المقارنة الثمانية بزيادة معدلات الاستيعاب وتحسين الجودة التعليمية في رياض الأطفال؛ حيث مزجت البرازيل والمكسيك بين زيادة معدلات الالتحاق برياض الأطفال وبين والاستفادة من الخدمات الصحية. وبهذا فهي تجربة فريدة في الربط بين المحاور التعليمية والصحية. كما جعلت البرازيل والمكسيك وكوريا الجنوبية والصين التعليم في رياض الأطفال مجانياً دون تحميل التلاميذ لأية رسوم، في حين قدمت تايوان وفنلندا سندات دفع لأولياء الأمور لمساعدتهم على تحمل تكلفة قيد أبنائهم في رياض الأطفال التابعة للقطاع الخاص، كما قامت السويد والنرويج بوضع حد أقصي للمصروفات التي يدفعها أولياء الأمور في ضوء حجم دخل الأسرة. أما في مجال المناهج فتتميز

المناهج الدراسية في النرويج والسويد وفنلندا بالتركيز بدرجة أكبر على تنمية الشخصية المتكاملة عقلياً وجسدياً ووجدانياً بصورة تفوق ما هو قائم في بقية دول المقارنة، كما تتميز المناهج الدراسية في تايوان وكوريا الجنوبية والنرويج والسويد وفنلندا بالتناغم القوي بين مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية. وبالإضافة إلى هذا، فقد زاد الإنفاق الحكومي على رياض الأطفال في الدول الثمانية في خلال العشرين سنة الأخيرة.

وأوصي البحث ببناء أعداد أكبر من رياض الأطفال في الأحياء الفقيرة والمناطق العشوائية، وبوضع خطة استراتيجية تعتمد على المؤشرات الكمية لتحقيق الاستيعاب الكامل لجميع الأطفال من سن الرابعة حتى سن السادسة، وبجعل الدراسة لمدة عامين برياض الأطفال جزءاً من سلم التعليم الأساسي الإلزامي، وبهذا تزيد مدته من ٩ سنوات إلى ١١ سنة، وبتقديم رواتب شهرية لأبناء الأسر الفقيرة لمساعدتهم على تحمل تكاليف تعلم أبنائهم، وبوضع تصميمات هندسية ومعمارية مصرية جديدة خاصة برياض الأطفال ، وبتشجيع خريجي الجامعات الحاصلين على درجة الماجستير في التربية على التدريس في رياض الأطفال، وبتحسين جودة برامج التنمية المهنية في أثناء الخدمة المقدمة لمعلمي ومديري رياض الأطفال، وبزيادة عدد كليات رياض الأطفال وبخاصة في الصعيد، وبتطوير المقررات الدراسية في كليات رياض الأطفال، وببناء وتصميم مناهج دراسية قومية جديدة في ضوء خبرات الدول الثمانية المذكورة، وبإرسال بعثات من الباحثين المصريين الحاصلين على الدكتوراه لدراسة خبرات هذه الدول المتقدمة في مجال رياض الأطفال.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. حشيش، سامح الدسوقي أبو الفتوح. (٢٠١٥). ''استخدام مدخل التخطيط الاستراتيجي في تطوير سياسات تربية الموهوبين في رياض الأطفال''. رسالة دكتوراه مقدمة لقسم العلوم التربوية بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة. القاهرة: كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة.

٢. السطوحي، هيام ياقوت. (٢٠٠٩). ''متطلبات الإعداد والتأهيل الجامعي لمشرفات دور الحضانة في مصر في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية''. رسالة دكتوراه مقدمة لقسم العلوم التربوية بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة. القاهرة: كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة.

٣. شاذلي، مرفت سيد مدني. (٢٠٠٧). ''برنامج خبرات تربوية إثرائية متكاملة لتنمية الموهوبين في رياض الأطفال''. رسالة دكتوراه مقدمة لقسم العلوم التربوية بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة. القاهرة: كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة.

٤. عجيز، داليا جمال سليمان. (٢٠١٨). ''برنامج تدريبي لتنمية مهارات مربيات دور الحضانة في ضوء معايير الجودة''. رسالة دكتوراه مقدمة لقسم العلوم التربوية بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة. القاهرة: كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة.

٥. على، بثينة محمد حسين. (٢٠٠٨). ''دراسة تحليلية لنظم تدريب المعلمات الأوائل برياض الأطفال في مصر وبعض الدول الأجنبية''. رسالة دكتوراه مقدمة لقسم العلوم التربوية بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة. القاهرة: كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة.

٦. نوفل، نهلة محمد لطفي. (٢٠١٨). ''التربية بالطفولة المبكرة في دول البريكس: الهند وجنوب إفريقيا''. مجلة الطفولة والتربية الصادرة عن كلية رياض الأطفال بجامعة الإسكندرية. السنة العاشرة. العدد ٣٣. الجزء الثاني. يناير ٢٠١٨.

٧. والي، فتحية محمد رأفت محمد أمين. (٢٠١٤). ''فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات الأساسية لطفل الروضة في ضوء معايير الجودة والاعتماد''. رسالة دكتوراه مقدمة لقسم العلوم التربوية بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة. القاهرة: كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة.

٨. يونس، فاطمة فتحي أمين عفيفي. (٢٠١٧). ''برنامج قائم على مدخل ريجيو إميليا لتحقيق معايير مجال العلوم لدي طفل الروضة''. رسالة دكتوراه مقدمة لقسم العلوم التربوية بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة. القاهرة: كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

References:

1. Abramowicz, Anete; & Tebet, Gabriela Guarnieri de Campos. (2017). ''Early Childhood Education: An Assessment from The Field of Differences''. *Pro. Posicoes*. Vol. 28. Supplement No. 1. 2017.
2. Attanasio, Orazio, P.; Meghir, Costas; & Santiago, Ana. (2012). ''Education Choices in Mexico: Using A Structural Model and A Randomized Experiment to Evaluate PROGRESA''. *The Review of Economic Studies*. Vol. 79. No. 1. January 2012.
3. Barnes, Jacqueline. (2011). ''Early Child Care Experiences and Language Development Up To 3 Years. Evidence From A Prospective Longitudinal Study in England''. *Paper Presented to The Nordic Early Childhood*

Education and Care – Effects and Challenges Conference Held from 18th to 20th of May 2011. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.

4. Blomeke, Sigrid; Houang, Richard; Hsieh, Feng-Jui; & Wang, Ting-Ying. (2018). Effects of Job Motives, Teacher Knowledge and School Context on Beginning Teachers' Commitment to Stay in the Profession: A Longitudinal Study in Germany, Taiwan and The United States. In: Akiba, Motoko; & LeTendre, Gerald K. (Eds.). *International Handbook of Teacher Quality and Policy*. Oxford: Routledge.
5. Breathnach, Helen. (2017). ''Children's Perspectives of Play in An Early Childhood Classroom''. *PhD Submitted to Queensland University of Technology*. Brisbane: Queensland University of Technology.
6. Brodin, Jane; & Renblad, Karin. (2014). ''Reflections on The Revised National Curriculum for Preschool in Sweden – Interviews with The Heads''. *Early Child Development and Care*. Vol. 184. No. 2.
7. Brodin, Jane; & Renblad, Karin. (2015). ''Early Childhood Educators' Perspectives of The Swedish National Curriculum for Preschool and Quality Work''. *Early Childhood Education Journal*. Vol. 43. No. 5. September 2015.

8. Calderon, Gabriela. (April 2014). *The Effects of Child Care Provision in Mexico. Working Paper No. 2014-07*. Mexico City: Bank of Mexico.

9. Chen, Eva E.; & Li, Hui. (2017). ''Early Childhood Education in Taiwan''. In: Rao N.; & Zhou, J.; & Sun, J. (Eds.). *Early Childhood Education in Chinese Societies. International Perspectives on Early Childhood Education and Development. Vol. 19*. Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.

10. Chiu, Chih-Peng; & Wei, Suechun. (2011). ''Child Care Friendly Policies and Integration of ECEC in Taiwan''. *International Journal of Child Care and Education Policy*. Vol. 5. No. 2.

11. Chiu, Hsiu Yueh; & Owens, Alison. (2012). ''Study of Factors Influencing Childcare Quality in Preschools''. *Chia-Nan Annual Bulletin*. Vol. 38.

12. Corsi-Bunker, Antonella. (n.d.). *Guide to The Education System in The United States*. Minneapolis, MN: University of Minnesota.

13. Dahmer, Margaret. (2010). ''Phonological Awareness In The Kindergarten Classroom: How Do Teachers Perceive This Essential Link From Oral Communication To Reading Skill Development''. *Doctor of Education Submitted to*

Liberty University. Lynchburg, VA: Liberty University.

14. Einarsdottir, Johanna. (2013). ''Early Childhood Teacher Education in The Nordic Countries''. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 21. No. 3. August 2013.

15. European Union. (2017). *Education and Training Monitor 2017: Sweden*. Brussels: Author.

16. Finnish National Agency for Education. (2018a). *Key Figures on Early Childhood and Basic Education in Finland*. Helsinki: Author.

17. Finnish National Agency for Education. (2018b). *Finnish Teachers and Principals in Figures*. Helsinki: Author.

18. Fosse, Trude; & Lossius, Magni Hope. (n.d.). *''I Find that Pleasurable and Play-oriented Mathematical Activities Create Wondering and Curiosity": Norwegian Kindergarten Teachers' Views on Mathematics*. Bergen: Western Norway University of Applied Sciences.

19. Fumoto, Hiroko. (2012). ''Social Relationships and Creative Thinking in Early Childhood Practice''. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*. Vol. 6. No. 2. July 2012.

20. Fundacion Santillana. (2016). *Building Quality Education: A Pact with The Future of Latin America*. Buenos Aires: Author.

21. Fwu, Bih-Jen; & Wang, Hsiou-Huai. (2002). ''The Social Status of Teachers in Taiwan''. *Comparative Education*. Vol. 38. No. 2.

22. Garcia, Miguel Angel Urbina. (2014). ''Transition from Preschool to First Grade Primary School in Mexico: The Perceptions of Teachers, Headteachers and Parents''. *PhD Submitted to University of York*. York: University of York.

23. Garduno, Ana Eugenia. (2016). ''Preschool and Educational Technology: Evaluating a Tablet-Based Math Curriculum in Mexico City''. *Doctor of Education Submitted to Harvard Graduate School of Education at Harvard University*. Cambridge, MA: Harvard University.

24. Garrity, Sheila. (2014). ''The Significance of Relationships Found on The Threshold between The Private and The Public: Exploring Engagement between Mothers and Early Years Practitioners in A Changing Ireland''. *PhD Submitted to National University of Ireland Galway*. Galway: National University of Ireland Galway.

25. Gong, Xin; & Wang, Pengcheng. (2017). ''A Comparative Study of Pre-service Education for Preschool Teachers in China and The United States''. *Current Issues in Comparative Education*. Vol. 19. Issue No. 2. Spring 2017.

26. Government Offices of Sweden. (2017). *Sweden's National Reform Programme 2017: Europe 2020 – The EU's Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Stockholm: Author.

27. Greve, Anne; Os, Ellen; Eide, Brit; Winger, Nina; Johansson, Jan-Erik; Samuelsson, Ingrid Pramling. (2011). ''Everyday Life In 9+1 Norwegian ECEC for Children Under Three''. *Paper Presented to The Nordic Early Childhood Education and Care – Effects and Challenges Conference Held from 18th to 20th of May 2011*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.

28. Hagen-Zanker, Jessica et al. (March 2017). *The Impact of Cash Transfers on Women and Girls: A Summary of The Evidence*. London: Overseas Development Institute.

29. Hanniffy, Maire. (2017). ''An Exploration of Perceptions of School Readiness''. *PhD Submitted to National University of Ireland Galway*. Galway: National University of Ireland Galway.

30. Havnes, Tarjei; Mogstad, Magne. (2011). ''Child Care and Child Development: An Economist's View''. *Paper Presented to The Nordic Early Childhood Education and Care – Effects and Challenges Conference Held from 18th to 20th of May 2011*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.

31. Hellmann, Aline Gazola. (September 2015). *How Does Bolsa Familia Work?: Best Practices in the Implementation of Conditional Cash Transfer Programs in Latin America and The Caribbean*. Washington, D.C.: Inter-American Development Bank.

32. Herman, Juliana; Post, Sasha; & O'Halloran, Scott. (May 2013). *The United States Is Far Behind Other Countries on Pre-K*. Washington, D.C.: Center for American Progress.

33. Holdrege, Barbara A. (2018). ''Interrogating The Comparative Method: Whither, Why, and How?''. *Religions*. Vol. 9. No. 58.

34. Hsieh, Chia-Yin. (2008). ''Parental Choice of Preschool in Taiwan''. *PhD Submitted to The University of Bath*. Bath: The University of Bath.

35. Hu, Chunling. (2009). ''Teacher Salary, Teacher Quality and Student Achievement in Hong Kong, Singapore and Taiwan''. *M.A. Submitted to Stanford University*. Stanford, CA: Stanford University.

36. Hujala, Eeva; Fonsen, Elina; & Elo, Janniina. (2012). ''Evaluating The Quality of The Child Care in Finland''. *Early Child Development and Care*. Vol. 182. Nos. 3-4. March-April 2012.

37. Ikegami, Kiiko. (2015). ''Exploration of Quality Early

Childhood Education: The Soka Kindergarten Education Model''. *PhD Submitted to Monash University*. Melbourne: Monash University.

38. Izumi-Taylor, Satomi; Ro, Yeonsun; Han, Jihee; & Ito, Yoko. (2017). ''Japanese and Korean Kindergartners' Perspectives of Play Using Photos''. *International Journal of Educational Psychology*. Vol. 6. No. 1.

39. Jokikokko, Katri; Karikoski, Hannele. (2016). ''Exploring The Narrative of A Finnish Early Childhood Education Teacher on Her Professional Intercultural Learning''. *Journal of Early Childhood Education Research*. Vol. 5. No. 1.

40. Jurva, Niina. (2015). ''Bolsa Familia's Educational Condition and Educational Inequality in Brazil''. *Master Thesis Submitted to University of Tampere*. Tampere: University of Tampere.

41. Kim, Gwang-Jo; & Umayahara, Mami. (2010). ''Early Childhood Care and Education: Building the Foundation for Lifelong Learning and The Future of the Nations of Asia and The Pacific''. *International Journal of Child Care and Education Policy*. Vol. 4. No. 2.

42. Lan, Leung Yuk. (2018). ''Preschool Veteran Principals' Perceptions of Leadership In Hong Kong Early Childhood

Education''. *Doctor of Education Submitted to Northeastern University*. Boston, MA: Northeastern University.

43. Leung, Suzannie K. (2014). ''Evaluating The Free Early Childhood Education Policies in Taiwan with the 3A2S Framework''. *International Journal of Chinese Education*. Vol. 3. No. 2. November 2014.

44. Li, Hui; Wang, Christine X.; & Wong, Jessie Ming Sin. (2011). ''Early Childhood Curriculum Reform in China. Perspectives from Examining Teachers' Beliefs and Practices in Chinese Literacy Teaching''. *Chinese Education and Society*. Vol. 44. No. 6. November–December 2011.

45. Lillejord, S.; Borte, K.; Halvorsrud, K.; Rudd, E.; & Freyr, T. (2017). *Transition From Kindergarten to School: A Systematic Review*. Oslo: Knowledge Centre for Education.

46. Lindert, Kathy; Linder, Anja; Hobbs, Jason; & de la Briere, Benedicte, (May 2007*). The Nuts and Bolts of Brazil's Bolsa Família Program: Implementing Conditional Cash Transfers in a Decentralized Context*. Washington, D.C.: The World Bank.

47. Londal, Knut; & Greve, Anne. (2015). ''Didactic

Approaches to Child-Managed Play: Analyses of Teacher's Interaction Styles in Kindergartens and After-school Programs in Norway''. *International Journal of Early Childhood*. Vol. 47. Issue No. 3. November 2015.

48. Lucas, Patricia Jane; Patterson, Emma; Sacks, Gary; Billich, Natassja; & Louise Evans, Charlotte Elizabeth. (2017). ''Preschool and School Meal Policies: An Overview of What We Know about Regulation, Implementation, and Impact on Diet in The UK, Sweden, and Australia''. *Nutrients*. Vol. 9. No. 736.

49. Lundqvist, Johanna. (2016). ''Educational Pathways and Transitions in The Early School Years: Special Educational Needs, Support Provisions and Inclusive Education''. *PhD Submitted to Stockholm University*. Stockholm: Stockholm University.

50. Mary, Clerkin, France. (2014). ''Transitions: From Novice Participation to Expertise, Pre-school 'Matters' in An Irish Pre-school Community''. *PhD Submitted to University College Cork*. Cork: University College Cork.

51. McDaniel, Lloyd David. (2012). ''A Comparative Study of The Teaching Methods of Christian and Secular Preschools''. *Doctor of Education Submitted to Liberty University*. Lynchburg, VA: Liberty University.

52. Mobbs, Kristin Harvey. (2014). ''The Differences in Approaches to Learning Among Kindergartners Who Attended State-Funded Pre-K''. *Doctor of Education Submitted to Liberty University*. Lynchburg, VA: Liberty University.

53. Modeste, Janis Monrose. (2016). ''Effects of Early Childhood Education on Kindergarten Readiness Scores''. *Doctor of Education Submitted to Walden University*. Minneapolis, MN: Walden University.

54. Nah, Kwi-Ok; & Kwak, Jung-In. (2011). ''Child Assessment in Early Childhood Education and Care Settings in South Korea''. *Asian Social Science*. Vol. 7. No. 6. June 2011.

55. OECD. (2016a). *Starting Strong IV: Early Childhood Education and Care Data Country Note: Finland*. Paris: OECD Publishing.

56. OECD. (2016b). *Education In China: A Snapshot*. Paris: OECD Publishing.

57. OECD. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.

58. Onnismaa, Eeva-Leena. (2017). ''Finland – ECEC Workforce Profile''. In: P., Oberhuemer; & I., Schreyer.

(Eds.). *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*. Munich: State Institute of Early Childhood Research.

59. Owen, Margaret Tresch. (2018). ''Child Care and The Development of Young Children (0–2)''. In: Tremblay, Richard E.; Boivin, Michel; & Peters, Ray. (Eds.). *Encyclopedia on Early Education Development*. Montreal, Quebec: Center of Excellence for Early Childhood Development and The Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.

60. Parker, Andrea Christine. (2017). ''Assessing The Effectiveness of A Pre-kindergarten Preparation Class''. *PhD Submitted to Texas Tech University*. Lubbock, TX: Texas Tech University.

61. Parker, Susan W.; & Petra, E. Todd. (2017). Parker, Susan W.; & Petra, E. Todd. (2017). ''Conditional Cash Transfers: The Case of Progresa/Oportunidades''. *Journal of Economic Literature*. Vol. 55. No. 3. September 2017.

62. Ramirez-Romero, Jose Luis; & Sayer, Peter. (2016). ''The Teaching of English in Public Primary Schools in Mexico: More Heat Than Light?''. *Education Policy Analysis Archives*. Vol. 24. No. 84.

63. Randall, Pamela P. (2010). ''Preschool Education in

Virginia and the Resulting Academic Effects for Third-and Fifth-Grade At-Risk Students''. *Doctor of Education Submitted to Liberty University*. Lynchburg, VA: Liberty University.

64. Rantavuori, Laura; Kupila, Paivi; & Karila, Kristi. (2017). ''Relational Expertise in Preschool-School Transition''. *Journal of Early Childhood Education Research*. Vol. 6. No. 2.

65. Rao Nirmala et al. (2013). ''The Hong Kong Early Child Development Scale: A Validation Study''. *Child Indicators Research*. Vol. 6. March 2013.

66. Republic of Korea. (2015). ''Education for All 2015 National Review Report: Republic of Korea''. *Report Prepared for World Education Forum Held in Incheon, Republic of Korea from 19th to 22nd of May 2015*. Incheon: World Education Forum.

67. Ribeiro, Felipe Garcia; Braun, Gisele; Carraro, Andre; Teixeira, Gibran da Silva; & Gigante, Denise Petrucci. (2018). ''An Empirical Assessment of The Healthy Early Childhood Program in Rio Grande do Sul State, Brazil''. *Cadernos De Saude Publica*. Vol. 34. No. 4.

68. Roth, Ann-Christine Vallberg. (2014). ''Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content

in Early Childhood Education''. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 8. No. 1. September 2014.

69. Rutanen, Niina. (2011). ''Space For Toddlers In Early Childhood Education and Care''. *Paper Presented to The Nordic Early Childhood Education and Care – Effects and Challenges Conference Held from 18th to 20th of May 2011*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.

70. Samuelsson, Ingrid Pramling; & Park, Eunhye. (2017). ''How to Educate Children for Sustainable Learning and for A Sustainable World''. *International Journal of Early Childhood*. Vol. 49. No. 3. December 2017.

71. Samuelsson, Ingrid Pramling; & Sheridan, Sonja. (2009). ''Preschool Quality and Young Children's Learning in Sweden''. *International Journal of Child Care and Education Policy*. Vol. 3. No. 1.

72. Sheridan, Sonja. (2011). ''Characteristics of Preschools As Learning Environments and Conditions for Children's Learning''. *Paper Presented to The Nordic Early Childhood Education and Care – Effects and Challenges Conference Held from 18th to 20th of May 2011*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research.

73. Sheridan, Sonja; & Gjems, Liv. (2017). ‘‘Preschool As An Arena for Developing Teacher Knowledge Concerning Children's Language Learning’’. *Early Childhood Education Journal*. Vol. 45. No. 3. May 2017.

74. Sheridan, Sonja; Williams, Pia; & Samuelsson, Ingrid Pramling. (2014). ‘‘Group Size and Organisational Conditions for Children’s Learning in Preschool: A Teacher Perspective’’. *Educational Research*. Vol. 56. No. 4. November 2014.

75. Shuts, Kristin; Kenward, Ben; Falk, Helena; Ivegran, Anna; Fawcett, Christine. (2017). ‘‘Early Preschool Environments and Gender: Effects of Gender Pedagogy in Sweden’’. *Journal of Experimental Child Psychology*. Vol. 162. October 2017.

76. Sisson de Castro, Marta Luz. (2015). ‘‘Stability In Educational Leadership – An Important Dimension To Enhance Educational Results In Public Municipal Schools’’. *Journal of the International Society for Teacher Education*. Vol. 19. No. 2. 2015.

77. Skoufias, Emmanuel; & di Maro, Vincenzo. (August 2006). *Conditional Cash Transfers, Adult Work Incentives, and Poverty. World Bank Policy Research Working Paper 3973*. Washington, D.C.: The World Bank.

78. Skoufias, Emmanuel; Davis, Benjamin; & Behrman, Jere R. (June1999). *An Evaluation of The Selection of Beneficiary Households in The Education, Health, and Nutrition Program (PROGRESA) of Mexico*. Washington D.C.: International Food Policy Research Institute.

79. Sobe, Noah. (2018). ''Problematizing Comparison In A Post-Exploration Age: Big Data, Educational Knowledge, and The Art of Criss-Crossing''. *Comparative Education Review*. Vol. 62. No. 3. August 2018.

80. Sobe, Noah; & Kowalczyk, Jamie. (2012). ''The Problem of Context: in Comparative Education Research''. *Journal of Educational, Cultural, and Psychological Studies*. Vol. 6.

81. Starnes, Lauren Pierce. (2017). ''Effects of Social-Emotional Education on Pre-Kindergarten Student Academic Achievement''. *Doctor of Education Submitted to Liberty University*. Lynchburg, VA: Liberty University.

82. Stephens, Joan Oliver. (2018). ''Student Transition Into Kindergarten: A Case Study of The Reggio Emilia Approach''. *Doctor of Education Submitted to Liberty University*. Lynchburg, VA: Liberty University.

83. Strategies for Children. (2014). *The United States Trails International Community on Pre-K*. Boston, MA: Author.

84. Swartz, Paige Colwell. (2013). ''Examining The

Relationship Between Information Obtained at Kindergarten Registration and Reading Comprehension Six Years Later''. *Doctor of Education Submitted to Liberty University*. Lynchburg, VA: Liberty University.

85. Taguma, Miho; Litjens, Ineke; & Makowiecki, Kelly. (2013). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Norway 2013*. Paris: OECD Publishing.

86. Taguma, Miho; Litjens, Ineke; Kim, Janice Heejin; & Makowieckipp, Kelly. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Korea 2012*. Paris: OECD Publishing.

87. Thirey, Patricia Sue. (2011). ''Perceptions of Administrators and Teachers Regarding Kindergarten Giftedness''. *Doctor of Education Submitted to Liberty University*. Lynchburg, VA: Liberty University.

88. Tsai, Chia-Yen. (2017). How Taiwanese Preschool Educators View Play and Apply It in Their Teaching. *International Education Studies*. Vol. 10. No. 4.

89. Tu, Bin; Lin, Ying-Xian; & Zhang, Yi-Meng. (2018). ''Efficiency Evaluation and Influencing Factors Analysis of Governmental Expenditure on Preschool Education''. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. Vol. 14. No. 6.

90. Tucker, Kelli Elizabeth Moore. (2011). ''The Differences in Reading Readiness Among Kindergarteners who Attended State and Federally Funded Pre-K in Alabama''. *Doctor of Education Submitted to Liberty University*. Lynchburg, VA: Liberty University.

91. UNICEF China. (2017a). *Early Childhood Development: 3–6 Years*. Beijing: Author.

92. UNICEF China. (2017b). *Integrated Approaches To Early Childhood Development: 0–3 Years*. Beijing: Author.

93. Vatnea, Bente; & Gjemsb, Liv. (2017). ''Preschool Teacher Educators' Conceptions about Teaching Early Literacy to Future Preschool Teachers''. *Journal of Early Childhood Education Research*. Vol. 6. No. 1.

94. Vlasov, Janniina; Hujala, Eeva; Essary, Jessica; & Lenskaya, Elena. (2016). ''Longitudinal Study of Changes in Teachers' Views of Early Childhood Education in The U.S.A., Russia, and Finland''. *Journal of Early Childhood Education Research*. Vol. 5. No. 1.

95. Yang, Xing. (2017). ''Education Equity In Swedish Compulsory School: Effects of Student Background, Personal and School Characteristics on Their Academic Achievement in PISA 2015''. *Master of Education Thesis*

Submitted to University of Gothenburg. Gothenburg: University of Gothenburg.

96. Zhou, Xin. (2008). ''Early Childhood Education in China''. In: New, Rebecca S.; & Cochran, Moncrieff. (Eds.). *Early Childhood Education: An International Encyclopedia*. Westport, CT: Praeger Publishers.

97. Zubairi, Asma; & Rose, Pauline. (June 2017). *Bright and Early: How Financing Pre-Primary Education Gives Every Child A Fair Start in Life. Moving Towards Quality Early Childhood Development for All*. Cambridge: Research for Equitable Access and Learning Centre at University of Cambridge.