جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة: ملف باللغة العربية حول مراجعة أكاديمية دولية ودليل لصانعي السياسات

تم تحميل هذا الملف من موقع مهاجرون

موقع مهاجرون ⇦ السويد ⇦ التعليم ⇦ ملفات

إعداد: جامعة كامبريدج

روابط مواقع التواصل الاجتماعي في السويد

أحدث ما تم نشره في السويد

1	المساعدة بالسكن في السويد: دليل شامل للمقيمين
2	التأشيرات في السويد - دليل شامل للوافدين
3	العثور على عمل في السويد من خلال برنامج الترسيخ
4	التجنيد الإجباري في السويد: الوثائق والإجراءات والرأي العام مع الكُتيب الرسمي
5	شرط الاعالة حسب القانون الجديد في السويد

للمزيد من المقالات التي تهم المهاجرين في السويد اضغط هنا

جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة: مراجعة أكاديمية دولية ودليل لصانعي السياسات

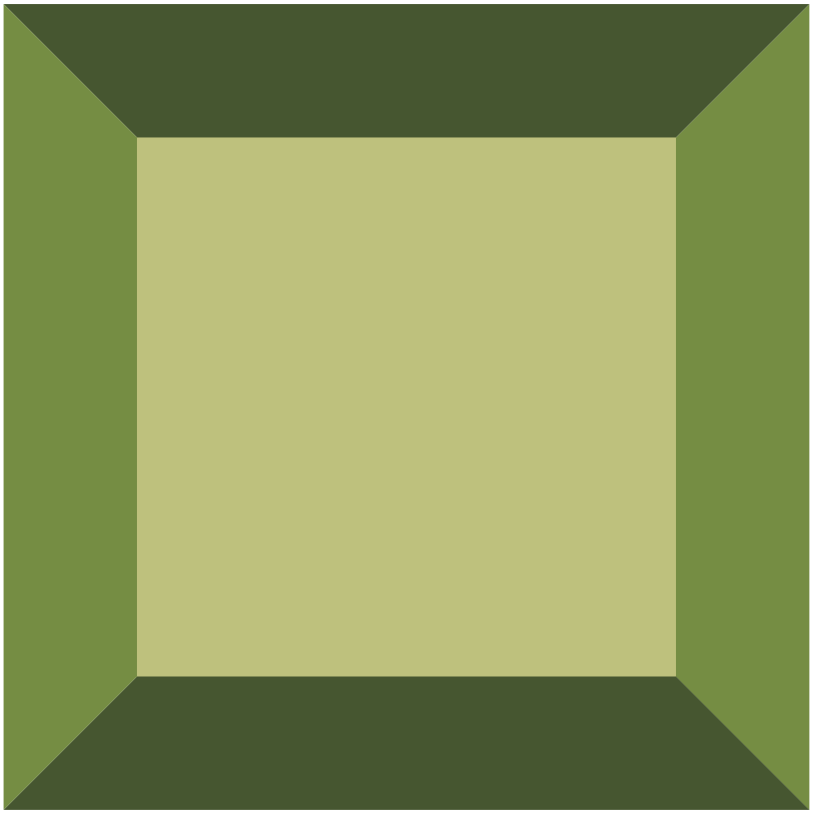
تأليف:
ديفيد وايتبريد
مارتينا كوفالجا
آيلين أوكونور

جامعة كامبريدج

مع مساهمات من:
أكاديمية قطر

wise
world innovation summit for education
مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم

an initiative of
مؤسسة قطر
Qatar Foundation



UNIVERSITY OF CAMBRIDGE

الفهرس

تمهيد 1

ملخص تنفيذي 3

I. تطور وتعلم الأطفال الصغار 4

1. النمو العاطفي 6

2. التنمية الاجتماعية 8

3. تطوير المعارف 10

4. المهارات الرئيسية الضرورية : التنظيم الذاتي، واللغة، والمرح 12

5. مبادئ تنموية جديدة تدعم جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة 15

II. جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة 16

1. أهم التطورات الدولية في تعليم الطفولة المبكرة 17

- أهمية الاستثمار في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة 17
- تطوّر أهداف تعليم الطفولة المبكرة في العالم 19

2. تحديد وقياس جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة 22

- تحديد مؤشرات الجودة العالية وإجراء البحوث عليها 22
- قياس جودة التعليم 29

3. التقدم الدولي نحو الجودة في تعليم الطفولة المبكرة 32

- بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2012، 2014) 32
- البلدان النامية 34

4. أمثلة دولية على التعليم عالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة 36

- نُهج مهمة ذات تأثير عالمي في مجال تعليم الطفولة المبكرة 36
- مبادرات المنظمات غير الحكومية والرواد الاجتماعيون في العالم 39
- تجارب عيانية لمدارس طفولة مبكرة في العالم 43

III. الآثار المترتبة على السياسات والممارسات التعليمية 51

نبذة عن المؤلفين 56

شكر وتقدير 58

المراجع 60

ملاحظة: جميع وجهات النظر والآراء المنشورة في هذا التقرير تمثل رأي أصحابها فقط.

تمهيد

تدعو أهداف التنمية المستدامة، التي اعتمدتها الأمم المتحدة مؤخرًا، جميع الدول الأعضاء إلى أن تضمن بحلول العام 2030 «حصول جميع الفتيات والفتيان في مرحلة الطفولة المبكرة على تنمية ورعاية وتعليم أساسي عالي الجودة يؤهلهم لدخول مرحلة التعليم الابتدائي بنجاح». وبهذا الصدد، تشكل دعوة الأمم المتحدة استجابة محقّة وردة فعل أتت في محلّها تجاه العدد الكبير من الدراسات البحثية التي توضح مدى أهمية التنمية الصحيحة ودورها في مرحلة الطفولة المبكرة في تهيئة وإعداد الأطفال للنجاح فقط في المجال الدراسي بل أيضا في باقي مجالات الحياة المتعددة.

نعلم جيّدًا من بحوث أجريت مؤخرًا أنه يمكن لكمية وجودة الرعاية التي يحصل عليها الطفل، كما للتفاعلات التي تجري معه في السنوات الأولى من طفولته، أن تترك أثرًا كبيرًا على نموّه العام، وتحديدًا على نمو دماغه وتطور حجمه. وقد أظهرت دراسة أجراها باحثون من جامعة كاليفورنيا الجنوبية، ونُشرت مؤخرًا في مجلة «نيتشر نيوروساينس»، أن أطفال العائلات الميسورة ماديًا يملكون، عمومًا، أدمغة أكبر من أدمغة نظرائهم الأطفال الذين ينحدرون من أسر فقيرة. وقد لاحظت الدراسة أن مناطق الدماغ التي تظهر فيها الاختلافات بشكل واضح وجليّ أكثر من سواها بين الطرفين هي تلك المرتبطة باللغة والقراءة والذاكرة واتخاذ القرارات. ومن المنطقي الاستنتاج بأن هذا التفاوت في النمو هو نتيجة مباشرة لكون أطفال العائلات الغنية يحصلون على تغذية ورعاية وتعليم مدرسي أفضل وأعلى جودة مما يحصل عليه نظراؤهم الفقراء.

تثير هذه الدراسات أسئلة عميقة حول فعالية السياسات التربوية التقليدية الهادفة إلى تحقيق تكافؤ الفرص بين الأطفال وبالتالي تعزيز الحراك الاجتماعي. وهي على الأقل تفترض بقوة أننا إذا كنا مهتمين فعلاً بتكوين مجتمع يقوم على الجدارة، فَيَجب إعطاء الأولوية لاستثمارات تقدم دعمًا قويًا للمجتمعات المحلية وتعليمًا جيدًا لجميع أطفالنا الصغار بصرف النظر عن تفاوت مستويات دخل أوليائهم. وفي هذا الصدد، من المهم تحديد مصطلح التعليم الجيد في مرحلة الطفولة المبكرة والاتفاق على مضمونه. وهذا هو هدف هذا التقرير الذي نأمل أن يكون بمثابة دليل لصانعي السياسات والممارسين يزوّدهم بنظرة شاملة عن علم تنمية الطفولة المبكرة وبأمثلة عن أفضل الممارسات لمشاريع ناجحة في ظروف مختلفة.

ستافروس يانوكا
الرئيس التنفيذي لمؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم «وايز»
مؤسسة قطر

الدكتور ديفيد وايتبريد
أستاذ محاضر في مادتي علم النفس والتربية
ومدير مركز البحوث حول دور اللعب في التعليم،
جامعة كامبريدج

الدكتورة مارتينا كوفالجا
باحثة شريكة
جامعة كامبريدج

الدكتورة آيلين أوكونور
باحثة وحائزة على درجة الدكتوراه،
جامعة كامبريدج

ملخص تنفيذي

هناك أدلة قوية ومتسقة تفيد بأن التعليم عالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة يؤثر على النموّ الأكاديمي للأطفال وعلى صحتهم العاطفية ورفاهيتهم الاجتماعية أكثر من أي مرحلة أخرى من مراحل التعليم.

وفي الوقت نفسه، غالبًا ما يكون المقصود بمصطلح «عالي الجودة» غيرَ محدد بوضوح. ويقول هذا التقرير إنه، بغية تقييم الجودة وتعزيزها في تعليم الطفولة المبكرة، يجب تحديد ما هي الجوانب في تجربة الأطفال الصغار ونموهم التي تدعم وتؤدي إلى تحقيق مستويات عالية من الأداء المعرفي والأكاديمي والعاطفي والاجتماعي في حياتهم اللاحقة.

ولذا، يبدأ التقرير بتحليل ما توصل إليه علم النفس التنموي حول هذه التطورات والخبرات المبكرة الرئيسية. ويظهر تحليل البحوث النفسية الإنمائية أن الأطفال الذين يعيشون في أجواء توفر الأمان العاطفي والفضول العلمي واللعب، ويملكون مهارات لغوية شفوية متطورة وقدرات على التنظيم الذاتي، هم الأكثر قدرة على أن يصبحوا متعلّمين فعّالين وأفرادًا أصحاء عاطفيًا واجتماعيًا.

تتميز ظروف التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة التي تدعم هذه التطورات بتفاعلات اجتماعية توفر للطفل دفء العاطفة والدعم، فضلاً عن فرص تعلم تتسم بالمرح والتحدي المتصل بالنمو، وبالحوار المتعاون والهادف، و الدعم تدعم هذه التطورات التي يبتكرها الطفل بما يعزز استقلاله الذاتي.

وفي بقية التقرير، يتم تقييم جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة وعناصره المختلفة بالاستناد إلى عدد من العناصر الرئيسية، كالتطورات الدولية في مجال التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وأساليب تحديد وقياس جودته، والتقدم الدولي نحو تحقيق هذه الجودة. ويتناول التقرير من ثمّ طائفة من المقاربات البديلة في تعليم الطفولة المبكرة، التي وضعَ روادُه بعضَها في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وازدادت شعبيتها باطراد في مختلف بلدان العالم. وبعد ذلك، يستعرض التقرير مجموعة من المشاريع عالية الجودة لتعليم الطفولة المبكرة في مختلف الدول النامية. وفي الختام، يقدم التقرير ست عشرة توصية حول سياسات محددة لضمان تحقيق تعليم عالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة على المستوى الدولي.

#1

تطور وتعلم الأطفال الصغار

#1 تطور وتعلم الأطفال الصغار

تضمن الفصل الأول من التقرير عرضًا موجزًا لمجالات البحث الرئيسية في علم نفس النموّ (والإسهامات الجديدة لعلم الأعصاب النمائي)، التي تتعلق بالقدرات المعرفية والصحة العاطفية لدى الأطفال الصغار، وترتبط بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. والمسيرة النفسية من الطفولة المبكرة حتى المراهقة هي مسيرة وعي وتحكم متزايدين بالعمليات العقلية لدى الطفل. فعمليات النمو والتنمية والتعلم في هذه المسيرة تُمكّن الأطفال من أن يصبحوا مستقلين بشكل متزايد عن البالغين أو تمكّنهم، حسب فيغوتسكي (1978 و1986)، من الانتقال من التنظيم من قبل الغير إلى التنظيم الذاتي.

ويوجد اليوم مجموعة واسعة من البحوث التي تتصدى لقضية نشوء وتطور التنظيم الذاتي لدى الأطفال. والتعريف الأكثر قبولاً للمقصود بهذا المصطلح في علم النفس التنموي هو الذي وضعه شونك وزيمرمان (1994)، ويقول بأن التنظيم الذاتي هو «العملية التي يُنشّط فيها الطلاب ويحافظون على معارف وسلوكيات وانفعالات ترمي إلى تحقيق أهدافهم بشكل منهجي»(ص 309). وقد تم على نطاق واسع اعتماد نموذج ضبط عملية المعرفة (metacognitive)، الذي وضعه أصلاً نارينس ونيلسون (1990 و1994)، ويدمج العمليات التكميلية المتصلة برصد ومراقبة العمليات المعرفية، وتم تجميع أدلة تثبت بأن الأطفال الصغار يملكون في هذا المضمار قدرات أكثر تطورًا بكثير مما عُرف سابقًا.

على سبيل المثال، كشفت دراسات تجريبية أجريت على أطفال بعمر 3–5 سنوات في الظروف الحقيقية لمدارس الطفولة المبكرة أنهم يُظهرون، لدى مشاركتهم في أنشطة لعب بمبادرة فردية أو ضمن مجموعات تعاونية صغيرة، قدرًا كبيرًا من سلوكيات ضبط عملية المعرفة والتنظيم الذاتي. ومن سلوكيات الرصد التي تمت ملاحظتها عن الأطفال: التعليق على الذات، واستعراض التقدم المحرز وتتبعه، وتقييم الجهد ومستوى الصعوبة، وفحص السلوكيات، والكشف عن الأخطاء، وتقييم استخدام الاستراتيجيات، وتصنيف جودة الأداء، وتقييم توقيت إنجاز المهام. كما شملت سلوكيات التحكم الذاتي تغيير الاستراتيجيات المتبعة في مهمة معينة بالاستناد إلى رصد سابق، وتطبيق استراتيجية تم تعلمها سابقًا على وضع جديد، وتكرار استخدام استراتيجية محددة للتأكد من

دقة نتائجها، واستخدام إيماءة غير لفظية لدعم نشاط معرفي، وأنواع مختلفة من أنشطة التخطيط.

وجرت مراقبة العديد من هذه السلوكيات أثناء مشاركة الأطفال في ألعاب البناء أو ألعاب محاكاة تتضمّن سيناريوهات عوالم صغيرة فيها دمى وشخصيات كرتونية وتمثيل أدوار كإلباس الملابس وتمثيل قصص واقعية أو مغامرات خيالية (وايتبريد وآخرون، 2005، 2007، 2009).

وقد تبيّن بأن قدرات ضبط عملية المعرفة والتنظيم الذاتي هذه تمثل أقوى مؤشر فردي على التعلم (وانغ وهيرتل ووالبيرج، 1990)، وتقدّم مساهمة فريدة في أداء التعلم، تتجاوز الذكاء المقاس بالطرق التقليدية (فينمان وسبانس، 2005) أو تعلّم القراءة في مرحلة مبكرة (ماكليلاند وأكوك وبيكسينين وريا وستالينغز، 2013)، وتمثّل أحد أهم مواطن الضعف لدى الكثير من الأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعلم (سوجدن، 1989). وقد تم إجراء بحوث مكثفة حول الدور الحاسم لهذه القدرات في تطور مجموعة متزايدة من المجالات، بما فيها على سبيل المثال، الرياضيات (دي كورت وآخرون، 2000) ، والقراءة وفهم النص (ماكي وماكغواير، 2002)، والكتابة (هاكر وكينر وكيرشنر، 2009) والذاكرة (ريدر، 1996).

لقد ثبت أن قدرات التنظيم الذاتي تتأثر إلى حد كبير بتجارب الطفولة المبكرة، وأنه نتيجة لذلك، يمكن تشجيع هذه القدرات بسهولة ضمن البيئات التعليمية (ديجناث وبوتنر ولانجفيلدت، 2008). والأهم أن الممارسات التي تدعم التنظيم الذاتي لدى الأطفال هي تلك التي تجعل عمليات التعلم «واضحة» أو «مرئية» (هاتي، 2009، 2012؛ وايتبريد وبينو–باسترناك وكولتمان، 2015)، وتشركهم في تحديات تنظيمية قابلة للتحقيق، وتدعم وترعى روح المرح والفضول الطبيعي لديهم (وايتبريد وجيمسون وباسيليو، 2015).

وقد حددنا، في الجزء المتبقي من الفصل الأول، النتائج الرئيسية المتعلقة بالتنمية الاجتماعية والعاطفية والمعرفية للأطفال، ودور اللغة واللعب في دعم التنظيم الذاتي، والمبادئ الإنمائية الناشئة عن مجموعة البحوث، والتي تدعم التعليم عالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة.

1. النمو العاطفي

تهدف عملية التعليم المثالية إلى تطوير الطفل على جميع المستويات، ويعتبر تعلم كيفية تحديد مشاعرنا وإدارتها، والتي يُشار إليها أحيانًا بمصطلح «الذكاء العاطفي» (جولمان، 1995)، مهارة حياتية أساسية ومؤثرة جدًا على نمو الطفل. وقد وضح سيفي (2008) الروابط الوثيقة بين التعلم العاطفي والتعلم المعرفي.

فعلى سبيل المثال، تعتمد مهارات الصداقة والقدرات المطلوبة للعمل الجماعي بفعالية مع الآخرين اعتمادًا حاسمًا على فهم الطفل لمشاعره وقدرته على تنظيمها أثناء نموه.

التعلم، في جوهره، عملية عاطفية بامتياز. وبوصفنا بشر، فقد تربينا على الاستمتاع بالتعلم والشعور بالخيبة عندما نعجز عن فهم أمر معين. واستجاباتنا العاطفية للتعلم هي التي توجه بقوة دوافعنا للتعلم ولبذل الجهد الفكري اللازم لذلك. أثبتت الأبحاث الحديثة في علم الأعصاب وجود روابط قوية بين العمليات الإدراكية والعمليات العاطفية داخل الدماغ البشري. والجهاز الحوفي (Limbic System) في الدماغ، والذي يتكون من مجموعة من الغدد المتخصصة بإنتاج الهرمونات، هو الذي ينظم عواطفنا، ويرتبط بشكل وثيق مع قشرة الدماغ، وهذا ما يجعل الوعي ممكنًا، بما في ذلك وعينا وتنظيمنا لعواطفنا (كارتر، 1998).

وتشكّل نظرية التعلق (Attachment Theory) الإطار النظري السائد للبحوث المعنية بالنمو العاطفي وآثاره على السلوك. وهي بالأساس ثمرة الكتابات الرائدة للباحثَين هارلو (بلوم، 2002) وباولبي (1953). وقد أظهرت بحوث لاحقة أجراها أينسورث وآخرون (1978) وشافر (1996) وغيرهم بوضوح أن الأطفال يتعلّقون بعدد من الكبار، بمن فيهم معلّموهم، وأنهم يستفيدون بشكل جليّ وبمجموعة من الطرق من مشاعر التعلّق هذه. وتعتبر نوعية مشاعر التعلّق أمرًا حاسمًا، أي مدى حساسية البالغين المعنيين واستجابتهم للاحتياجات العاطفية للطفل.

إن حالات التعلّق الصحي بمجموعة من البالغين، كالمعلّمين، تعزّز قدرة الطفل على مواجهة التحديات العاطفية التي ستواجهه لا محالة في مرحلة ما قبل المدرسة. وقد أجرى هاريس (1989) وداولنغ (2000) مراجعات واسعة للبحوث المعنية بالنمو العاطفي لدى الأطفال الصغار. فهؤلاء الأطفال يشاركون في محاولة فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين، ويستطيعون بصورة متزايدة الاستفادة من فرص اختبار هذه المشاعر ومناقشتها، إما عن طريق تمثيل الأدوار التخيلي مع أطفال آخرين أو عبر مناقشة قصص وأحداث حقيقية في السياقات التعليمية.

وتؤثر معتقدات الفرد حول قيمة أي مهمة محددة، واستجابته العاطفية حيالها (الشعور بصعوبتها مثلًا)، وأسباب النجاح والفشل في مهام سابقة مماثلة (دويك، 2000)، تؤثر جميعها على «التوجّه نحو الهدف» (أي الموقف من هدف المهمة والقدرة على تحقيقه)، وبالتالي على الأداء المتصل بضبط عملية المعرفة (بوكيرتس ونيميفيرتا، 2000؛ بينتريتش، 2000). وقاد هذا الاكتشاف سكوت باريس وأليسون باريس (2001، ص 98) إلى تعريف التعلم المنظّم ذاتيًا بوصفه «الاندماج بين المهارة والإرادة».

شهدت الأدبيات التي تتناول تدخلات التنظيم الذاتي ابتعادًا ملحوظًا عن التدريس المباشر لمهارات واستراتيجيات ضبط عملية المعرفة، باتجاه التركيز بوضوح أكبر على «روح الجماعة» في المدرسة وعلى البيئة العاطفية (بوكرتس وكرنو، 2005؛ لين، 2001). ففي المشاريع الناجحة التي تدعم التنظيم الذاتي في صفوف المدرسة الابتدائية، هناك تركيز قوي على الممارسات التي تعزز المناخ العاطفي الإيجابي.

إن الإطار النظري السائد في مجال تنمية الدافع لدى الأطفال ضمن البيئات التعليمية هو نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory) التي وضعها أساسًا ديسي وَريان (1985، 2008). وقد أظهر البحث المستفيض، كما تنبأت نظرية تقرير المصير، أن دعم المعلمين لاحتياجات الأطفال النفسية الأساسية للاستقلال الذاتي (أن يتحكم الطفل بحياته ويكون فاعلًا فيها)، والكفاءة (امتلاك المقدرة ومشاعر الثقة بالفاعلية الذاتية)، والتواصل (الشعور بالقيمة والمحبة من قِبل أشخاص مهمين) يسهّل على هؤلاء الأطفال عملية التنظيم الذاتي، ويعزّز أدائهم الأكاديمي ورفاههم (نيميك وريان، 2009). وتنطوي هذه الممارسات، على سبيل المثال، على إعطاء الأطفال فرصة اتخاذ القرارات، وتحديد التحديات الخاصة بهم، وتقييم عملهم، وتشجيع المشاعر الإيجابية تجاه المهام الصعبة، والتشديد على التقدم الشخصي بدلاً من المقارنات مع الآخرين، ومعالجة اعتقاداتهم بالعجز وتدريبهم على تخطيها (ماير وتيرنر، 2002؛ بيري، 1998؛ نولن، 2007).

ولكن الأساس في كل ما سبق هو أن توفر مناخ عاطفي يتميّز بالدفء وسرعة الاستجابة وعدم التسرع في إصدار الأحكام وتُناقَش المسائل العاطفية فيه علنًا، عامل جوهري لمساعدة الأطفال في بناء صحة عاطفية، ومرونة في التكيّف، ومواقف إيجابية تجاه أنفسهم كمتعلمين، وكلها عوامل حاسمة لتمكين الأطفال من جني أكبر فائدة ممكنة من خبراتهم التعليمية. لقد أعد سيفي (2008) دراسة مفيدة جدًا عن مقاربات تعزز قدرة الأطفال على التكيف داخل الفصول الدراسية.

2.التنمية الاجتماعية

يعدّ تطوير مجموعة من الكفاءات الاجتماعية لدى الأطفال جزءًا حيويًا من عملية تطويرهم، لسببين واضحين؛ أوّلهما هو أن تطوير المهارات الاجتماعية لا يشكّل جانبًا هامًا من التعليم بحد ذاته فحسب، ولكنه أيضًا يتيح للأطفال الصغار أن يتعلّموا من الكبار ومعهم ومن غيرهم من الأطفال.

ولأن البشر هم أساسًا حيوانات اجتماعية ناطقة، فهم يسعون إلى تنمية مجموعة من المهارات والقدرات الاجتماعية في سنّ مبكرة جدًا؛ إذ تظهر

دراسات تريفارثين وآيتكن (2001) وميلتزوف (2002) أن الأطفال الرضّع يتوقعون تفاعل الأشخاص البالغين معهم، ويقلدونهم حين يفعلون ذلك. وفي عمر 18 شهرًا، يحاكي الأطفال نوايا الآخرين بدلاً من الاكتفاء بالتقليد الأعمى لحركاتهم الفعلية. وقبل بلوغ السنتين من العمر، يبدأ العديد من الأطفال بتقديم الدعم والمساعدة للآخرين (عبر لمس شخص يلاحظون أنه حزين، أو التعبير اللفظي عن تعاطفهم معه، أو تقديم أشياء تخفف من الحزن، أو طلب شخص آخر لمساعدته).

ومع ذلك، ثمة اختلافات فردية هامّة بين الأطفال. فقد بيّن دَن وآخرون (1991)، أن نوعية العلاقات الاجتماعية المبكرة للطفل ودرجة مناقشتها وإدارتها بحسٍّ مرهف داخل الأسرة تترك أثرًا كبيرًا على الفهم الاجتماعي المبكر لدى الطفل وتطوير قدراته على تشكيل العلاقات والصداقات مع الآخرين والحفاظ عليها. وثمة إشارات واضحة إلى أنواع المناقشات وأهمية عمل الأطفال التعاوني لإنجاز مهام معيّنة، والتي يمكن للمعلمين تقديم دعم قيّم لها في السنوات المبكرة للطفل في المدرسة.

وبيّنت البحوث أن الصداقات لها أهمية خاصة في حياة الأطفال (دَن، 2004). فهي توفّر إطارًا قويًا يُمكّن الأطفال من تنمية مهارات وتفاهمات اجتماعية. وقد استعرض سانسون وهيمفيل وسمارت (2004) أدلة كثيرة على أن الأطفال الذين يملكون مهارات متطورة لتكوين الصداقات، يواجهون الأوضاع الجديدة بثقة (ناتجة، كما أسلفنا، عن التعلّق العاطفي السليم)، وأنهم الأقدر على تنظيم سلوكهم ومشاعرهم، وعلى التفاوض وحلّ الخلافات المحتملة مع الآخرين. وبخصوص الآثار المترتبة على ممارسات تعليم الطفولة المبكرة، سلّط هاو (2010) الضوء على الفارق بين الحصيلة الضعيفة للكفاءات الاجتماعية والصداقات التي تنشأ في فصول دراسية تركز على الأداء الفردي وتصنيف الأطفال وفقًا لقدراتهم، والحصيلة الاجتماعية الإيجابية التي تُلاحظ في الفصول التي تركز على التعاون ويغلب فيها العمل التعاوني لإنجاز المهام ضمن مجموعات تضم طلابًا ذوي قدرات متفاوتة.

تظهر البحوث المكثفة حول أنماط التفاعل بين الوالدين والطفل، والتي تعتمد على بحوث كلاسيكية أجراها بومريند (1967) وماكوبي ومارتن (1983)، فوائد استجابة الوالدين العالية لاحتياجات الطفل والمترافقة مع آمال كبيرة يعلّقانها على أدائه. وبالطبع، تم تحديد أهمية سرعة الاستجابة بشكل مستقل في بحوث التعلق التي استعرضناها أعلاه. والآباء «الحازمون» هم الأكثر محبة وحنانًا تجاه أطفالهم. ولكنهم أيضًا يضعون معايير واضحة ومتسقة لسلوك أطفالهم وينقلون إليهم توقعاتهم الكبيرة بأداء جيد. وفي الوقت نفسه، يظهر هؤلاء الأهل احترامًا واضحًا لحاجة الطفل المتنامية للاستقلال الذاتي والحرية ويدعمون تقيده بالمعايير والقواعد التي توضع من خلال المناقشة والتفاوض، فيشرحون حججهم بدلاً من مجرد فرض سلطتهم.

وقد ثبت أن هذا النمط يدعم الفاعلية الذاتية والتنظيم الذاتي المتنامي لدى الأطفال، وبالتالي نجاحهم كمتعلمين. كما ثبت بأن الآباء الحازمين يحققون مجموعة من النتائج الإيجابية المتصلة بالكفاءة الاجتماعية للأطفال. فَمثلاً هؤلاء الأطفال هم الأكثر قدرة على إقامة علاقات مع غيرهم من الأطفال والكبار، ويعتبرون عمومًا الأكثر شعبية بين أقرانهم. وهذا العمل يزوّدنا بمبادئ هامّة يمكن تطبيقها كذلك في الفصول الدراسية لمرحلة الطفولة المبكرة.

3. تطوير المعارف

لا توجد مساحة كافية ضمن هذه المراجعة الوجيزة لتناول الأدبيات الواسعة المعنية بتطوير المعارف لدى الأطفال. ومع ذلك، هُناك مسائل تستحق الذكر، وتحمل رسائل هامة في تعليم الطفولة المبكرة.

يدين علم نفس تطوير المعارف الحديث بالكثير لأعمال جان بياجيه، الذي كان عالم النفس الأميركي جون فلافيل هو أوّل من عرّف العالم الناطق باللغة الإنجليزية به، بتقديم لمحة مؤثرة كتبها عن هذا الموضوع عام 1963. لقد غيّر بياجيه المفاهيم السائدة حول تطوير المعارف المبكر من خلال كم كبير من دراساته التجريبية، التي أظهرت الطبيعة النشطة للأطفال كمتعلّمين. ووصفت دراسات لاحقة انطلقت من أفكار بياجيه الأطفال بوضوح بأنهم «صنّاع معنىً» أو «علماء صغار» يبنون بنشاط فهمًا خاصًا بهم لهذا العالم (دونالدسون، 1978).

وفيما يتعلق بالتعليم، فإن ما نستخلصه من هذه البحوث هو أننا بحاجة إلى الاعتراف بوضوح بالفارق الموجود بين التعليم والتعلم. فالأطفال الصغار لا يتلقون المعلومات التي نقدمها لهم بطريقة سلبية، بل يشاركون باستمرار في عملية تفسير نشِطة، تحوّل الخبرات الجديدة والمعلومات المستمدة منها بشكل مثمر. فإذا كنا نَريد مساعدتهم في الاستفادة من خبراتهم التعليمية، علينا التأكد من وضع المهام الجديدة الموكَلة إليهم في سياقات مألوفة وتحمل معنى بالنسبة لهم.

وأبعد من ذلك، نجح أخصائيو علم النفس المعرفي في السنوات الثلاثين أو الأربعين الماضية – عن طريق مجموعة من التكنولوجيات التي ظهرت حديثًا، بما فيها الاعتياد (habituation)، وملاحظة المرئيات، وتعقب حركة العين وقياس نشاطها، والنمذجة الحاسوبية، وتقنيات العلوم العصبية – في الكشف عن مجموعة هائلة من العمليات التي يعمل الدماغ البشري ويتعلم من خلالها. واستنتج هؤلاء أيضًا بأن الكثير من هذه العمليات موجودة وتعمل بشكل كامل عند الولادة، أو أنها تنضج بسرعة كبيرة في أول 4–5 سنوات من عمر الطفل، خاصة وأن حجم الدماغ يزداد أربعة أضعاف في هذه الفترة (ويعود ذلك بشكل أساسي

إلى الزيادة السريعة في الارتباطات المتشابكة بين الخلايا العصبية في قشرة الدماغ).

وقد قدّم غوسوامي (2008) مراجعة شاملة للعديد من التجارب التي بيّنت الظهور المبكر جدًا لهذه الطائفة من العمليات الأساسية في التعلم. وتشمل هذه العمليات «التعلم الإحصائي» الذي يحدد الأطفال الصغار من خلاله النماذج أو الأنماط المختلفة في خبراتهم ويستخدمونها بفعالية للتعبير عن أنفسهم (مثلًا، أثناء تعلم اللغة) أو لتطوير مفاهيم وأفطار أساسية حول العالمين المادي والاجتماعي. ويشير هذا بوضوح إلى أن دور المربي، على الأقل جزئيًا، ليس تعليم الأطفال مباشرةً القواعد أو المفاهيم التي يحتاجون لفهمها، بل تزويدهم بخبرات غنية ومرحة وبنّاءة يمكنهم من خلالها تطوير أفكارهم الخاصة التي يفهمونها بطريقة أكثر أمانًا. وهذا ما تؤكده أدلة قوية مستمدة من مجموعة من الدراسات، مثل أن الأطفال الذين يتلقون قبل المدرسة نموذجًا موجّهًا بصرامة تربويًا وأكاديميًا، يحققون تقدمًا أكاديميًا أقل بكثير من الأطفال الذين يلتحقون قبل المدرسة ببرامج عمادها اللعب وتشجّع الطفل على المبادرة (ماركون، 2002).

وقد لاحظنا في القسم آنف الذكر المتعلق بالتنمية الاجتماعية أن الأطفال قادرون على التعلم من الآخرين عن طريق المحاكاة، وفقًا لما أثبتته أعمال ميلتزوف (2002) وآخرين. وتتعزز هذه القدرة بشكل هائل بوصفها أداة للتعلم من خلال القدرة على المحاكاة، ليس الفورية فقط (أي التي تنفذ حين لا يزال السلوك المَنْوي تقليده متوفّرًا أمام الحواس) بل المؤجلة أيضًا (أي تحصل لاحقًا). ويتوقف التقليد المؤجل بصورة حاسمة على قدرتنا على العرض العقلي للأشياء والأحداث في الذاكرة. ومرة أخرى، يبدو أن هذه القدرة تتكوّن في سن مبكرة وتتطور بسرعة لدى الأطفال في سنواتهم الأولى. وقد رصد ميلتزوف (1988) سلوكات محاكاة مؤجلة لدى أطفال لا يتجاوزون التسعة أشهر من العمر. حيث استطاعوا، كما قال، إعادة تكرار حركات جديدة لاحظوها، بعد مدة تصل إلى 24 ساعة (عندما قُدّمت لهم الدمية نفسها). بيد أن البحوث اللاحقة أظهرت أن الأطفال الذين يبلغون السنتين من العمر قادرون على أداء المحاكاة المؤجلة بعد فترة تتراوح بين شهرين وأربعة أشهر.

وبالنسبة لمعلم الطفولة المبكّرة، فإن هذا يعني أن العروض الملموسة يمكن أن تكون مفيدة جدًا عندما تستخدم لدعم تنمية المهارات لدى الأطفال، لاسيما أن حركات البالغين غالبًا ما تدفع الأطفال إلى القيام بحركات تتخطّى التقليد الحرفي. فعلى سبيل المثال، أظهرت دراسة أجريت على أطفال تتراوح أعمارهم بين 27 و41 شهرًا، أنّه بعد أداء أحد البالغين سلسلة من حركات التظاهر مع الدمى، تضمّن اللعب اللاحق للأطفال مع الدمى الكثير من الحركات التخيلية التي فيها من الجدة بقدر ما فيها من التقليد لحركات الكبار (نيلسن وكريستي، 2008).

4. المهارات الرئيسية الضرورية: التنظيم الذاتي، واللغة، والمرح

هناك آليتان أخريان تدعمان بقوة الأثر التي يتركه التعلم على الأطفال في مختلف المجالات العاطفية والاجتماعية والمعرفية، وهما: القدرات اللغوية الشفوية المتنامية، والمرح.

لا شكّ أن اللغة الشفوية تلعب دورًا حاسمًا في تنمية الطفولة المبكرة. وهناك مجموعة متزايدة من البراهين على دورها الضبط المبكّر لعملية المعرفة والتنظيم الذاتي. فعلى سبيل المثال، أظهرت دراسة أميركية أجريت على 120 طفلاً صغيرًا في نيو انجلاند الأميركية، وجود روابط قوية بين حجم المفردات لدى الأطفال بعمر 14 و24 و36 شهرًا، وبين مجموعة من سلوكيات التنظيم الذاتي قيد الدراسة، كالقدرة على تركيز الانتباه على أداء مهام محددة والتكيف مع التغيرات في المهام والإجراءات (فالوتون وأيوب، 2011).

هناك ثلاثة مجالات بحثية رئيسية تتعلق باللغة الشفوية والتعلم والتنمية، تترك آثارًا هامة على التعليم عالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة. أولاً، بيّنت دراسات عن مراحل الاهتمام المشترك بين البالغين والأطفال الصغار أن مثل هذه المراحل مهمة جدًا في تطوير الطفل لقدراته اللغوية. وفي إطار هذه التفاعلات، ثبت أيضًا أن البالغين الذين يتابعون اهتمامات الأطفال بدلاً من السعي إلى تحويل مسار المحادثة باتجاه أجندتهم، هم أكثر قدرة بكثير على تعزيز تطور اللغة لدى الأطفال (شافر، 2004). ولهذا الأمر انعكاسات هامّة للغاية على أسلوب الحوار الذي يرجح أن يكون الأكثر فائدة في مدارس الطفولة المبكرة. وقد حددت دراسة «التوفير الفعال للتعليم قبل المدرسة EPPE» في المملكة المتحدة، وهي دراسة مستفيضة وطويلة المدى للعوامل التي تؤدي إلى توفير تعليم فاعل في مرحلة الطفولة المبكرة، حددت حلقات من «التفكير المشترك المستدام» بين البالغين والأطفال بوصفها خصائص لبيئات عالية الجودة في مرحلة ما قبل المدرسة، أثرت بشدة على المكاسب العاطفية والمعرفية، بل وتجاوزت آثار الحرمان الاجتماعي (سيلفا، وميلهويش، وسامونز، وسراج–بلاتشفورد، وتاغارت، 2004).

وبخصوص التفاعل بين الأطفال والبالغين ضمن المجال المعرفي، كان العنصران الرئيسيان المؤثران في «الدعم» الفعال للتنظيم الذاتي لدى الأطفال الصغار هما باستمرار نطاق الحديث عن ضبط عملية المعرفة، بما في ذلك الصياغة اللفظية الصريحة من قبل البالغين للتفسيرات والمسائل الاستراتيجية (نيتزل وسترايت، 2003؛ روبنسون وبيرنز وديفيس، 2009)، وأرجحية الدعم المقدّم من البالغين (بينو باسترناك ووايتبريد وتولمي، 2010). وقد أظهرت سلسلة دراسات أجراها أورنستين

وغرامر وكوفمان (2010) في بيئات تعليمية، أن كم الأحاديث الطارئة عن ضبط عملية المعرفة مؤشر قوي على النتائج الأكاديمية. كما أثبتوا أن الأطفال الذين درسوا الرياضيات في الصف الأول على أيدي معلّمين يقترحون عليهم بانتظام استراتيجيات ذاكرة يستطيعون استخدامها، ويطرحون عليهم أسئلة معرفية تهدف إلى استخلاص المعرفة الاستراتيجية منهم، من قبيل 'كيف يمكنك مساعدة نفسك في تذكر ذلك؟' قد أظهروا تحسّنًا ملحوظًا في استخدام الاستراتيجيات وقدرة على تذكر حقائق رياضية متصلة بهذه الاختلافات في نهاية الصف الأول، وأن هذه الاختلافات بقيت حاضرة وبمستويات يُعتد بها إحصائيًا، بعد مرور ثلاث سنوات، أي في نهاية الصف الرابع.

وفي الجانب العاطفي، يحظى دعم مشاعر الاستقلال الذاتي عند الأطفال بأهمية حاسمة. فَقد وجد الباحثون أن الدفء العاطفي حاضر عمومًا في مختلف عناصر التنظيم الذاتي لدى الأطفال، كالمثابرة في أداء المهام (بينو باسترناك وآخرون، 2010؛ سوتشودوليتز وترومسدورف وهيكامب، 2011). ولكن هناك أيضًا بعض الأدلة التي تشير بأن الدفء العاطفي، إذا ترافق مع طلب ضعيف على المعرفة، قد يؤدي إلى ضعف الاستقلال الذاتي وإفراط في التماس المساعدة، وفعالية أقل في تطور التنظيم الذاتي (بينو باسترناك وآخرون، 2010؛ بووستينين وليرا وميتسابيلتو وبولكينين، 2008). ومن وجهة نظر تحفيزية، تُبرز طائفة واسعة من الدراسات الأهمية المركزية لدعم شعور الاستقلال الذاتي لدى الأطفال، سواء داخل الفصل الدراسي أو في المنزل. فالمبالغة في ضبط التفاعلات بين الوالدين والأطفال تؤدي دومًا إلى ضعف تطور التنظيم الذاتي (ستيفنسون وكرنيك، 2012)، في حين برز دعم الآباء لاستقلال أطفالهم في عدد من الدراسات بوصفه مبشرًا رئيسيًا بالتنظيم الذاتي والتحصيل العلمي (ماتانه، وبرات، وكوان وكوان، 2005؛ بومرانتز وإيتون، 2001).

وفي مجموعة من البحوث التي تتناول الفصول الدراسية، تمّ وضع هذه السمات الخاصة للتفاعلات الاجتماعية في البيئة الأوسع لتنظيم الفصول الدراسية وهيكلياتها. فعلى سبيل المثال، أظهر بيري (1998)، أن الفصول الدراسية التي تدعم مستويات عالية من التنظيم الذاتي لدى الأطفال تميّزت بأنشطة صعبة ومفتوحة، وبإتاحة الفرص للأطفال للتحكم في مستوى التحدي، وفرص للمشاركة في التقييم الذاتي، وللاستقلال الذاتي، والدعم، وبتشجيع المشاعر الإيجابية لدى مواجهة التحدي والتشديد على التقدم الشخصي والأخطاء بوصفها فرصًا للتعلم.

وأخيرًا، في مجال العمل الجماعي التعاوني بين الأقران، توجد أيضًا مجموعة كبيرة من البحوث التي تدرس العوامل التي تعزز التعلم. فقد ثبت أن تشجيع الأطفال الصغار على استخدام «قواعد تحدث» بنّاءة أثناء عملهم ضمن فريق تعاوني، يعزز إلى حد كبير جودة حديثهم، وقدراتهم على التنظيم الذاتي، وتعلمهم (ميرسر، 2013؛ كولتمان وآخرون، 2013).

والمجال الثاني من البحوث التي تتناول القدرات المحددة والعمليات التي تسهم إلى حد كبير في الإنجاز المبكر للتنظيم الذاتي هو لعب الأطفال. فعلى سبيل المثال، أظهرت دراسات عصبية راجعها بيليس وبيليس (2009)، أن النشاط المرح يؤدي إلى نمو في اتصال الخلايا العصبية، لاسيما في القشرة الأمامية للدماغ، وهي الجزء المسؤول عن جميع الوظائف العقلية العليا التي تميز الإنسان عن سواه من الكائنات.

وقد أثبتت مجموعة من دراسات علم النفس التجريبي باستمرار تفوق التعليم والتحفيز عند اتباع النُهُج التي تحتوي على اللعب (كالأنشطة التي تشجع الطفل على أخذ المبادرة وتكون موجّهة من قبل المعلّم) مقارنة بالنهج الإرشادية لتعليم الأطفال (سيلفا وبرونر وجنوفا، 1976؛ بيلليغرينو وغوستافسون، 2005؛ وايتبريد وجيمسون وباسيليو، 2015). كما تبيّن بأن الفروق الفردية بين الأطفال في اللعب تؤثر على درجة نموّهم المعرفي (تاميس–ليموندا وبورنستن، 1989) وعافيتهم العاطفية (بيرك ومان وأوجن، 2006). واستعرض كريستي وروسكوس (2006) أدلّة تفيد بأن النهج الذي يعتمد اللعب في تعلم اللغة، يقدم أقوى دعم ممكن للتطوير المبكّر للمهارات الصوتية ومهارات القراءة والكتابة بخلاف نهج التلقين الرسمي.

وفي إطار البحوث التربوية، أشارت مجموعة من الدراسات إلى وجود علاقة بين فرص اللعب والتنظيم الذاتي والتعلم والتنمية. فقد أظهرت دراسة أجريت مؤخرًا أن مهارات التنظيم الذاتي المبكر تتعلق إلى حد كبير بمقدار الوقت الحرّ الذي يمضيه الأطفال في ممارسة الأنشطة الترفيهية داخل المنزل (باركر وآخرون، 2014). وأظهر وايتبريد وآخرون، عبر دراسات أجريت على أطفالٍ بعمر ثلاث إلى خمس سنوات في ظروف تعليم الطفولة المبكرة، أن الأطفال في هذه السن يطورون مهارات التنظيم الذاتي الفكري والعاطفي من خلال أنشطة اللعب (وايتبريد وآخرون، 2005، 2007؛ وايتبريد، 2010). ويشير عدد متزايد من الدراسات التعليمية إلى أن تجارب اللعب المبكرة تعزز التحصيل الدراسي للأطفال الصغار لأنها تدعم الظهور المبكر للتنظيم الذاتي لديهم (بونيتز وماكليلاند وماثيوز وموريسون، 2009). ووجد الباحثون بأن أطفال رياض الأطفال التي تعتمد في الغالب نماذج تركّز على اللعب أكثر من تركيزها على مخرجات التعلم الأكاديمية يحققون درجات أعلى في مقاييس التنظيم الذاتي (هايسن وكوبل وجونز، 2007).

إن التنظيم والمراقبة المتزايدين لحياة الأطفال في المجتمعات الحديثة (نصف أطفال العالم يعيشون اليوم في المدن)، وما يترتب على ذلك من نقص فرص اللعب، يعتبران سببًا جديًا للقلق لعدد من الأسباب (وايتبريد وآخرون، 2012). فعلى سبيل المثال، أثبت غراي (2011) وجود علاقة بين تراجع أنشطة اللعب الحرة لدى الأطفال في الولايات المتحدة وبين زيادة أمراضهم النفسية.

وتشير الأدلة المتراكمة بوضوح – لاسيما في مرحلتي ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائي – إلى ضرورة توفير تعليم يتيح فرص اللعب الحرّ للأطفال، ويشجع الآباء على الاعتراف بأهمية اللعب لدى أطفالهم، ويوفر مقاربات تعلّم تعتمد اللعب في إطار المناهج المدرسية.

5. مبادئ تنموية جديدة تدعم جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

استعرض هذا الفصل الأول من التقرير النتائج الرئيسية المستخلصة من بحوث علم النفس التنموي التي لها آثار هامة على الممارسات التربوية في الفصول الدراسية في مرحلة الطفولة المبكرة. ويُعد هذا الفصل بمثابة مراجعة وجيزة لمجموعة كبيرة جدًا من البحوث، وقد تم تجاوز الكثير من النتائج والمجالات البحثية المثيرة للاهتمام. ومع ذلك، تظهر بوضوح الصورة الواسعة التي تتحدث عن الأهمية الكبرى لدعم تطوير التنظيم الذاتي عند الأطفال بأبعاده المعرفية والعاطفية والاجتماعية والتحفيزية. كما استعرض الفصل بإيجاز دور اللغة والتواصل واللعب في دعم هذا التطوير.

يطرح هذا البحث تحديات كبيرة أمام الممارسين والمعلّمين في مرحلة الطفولة المبكرة، ويؤكد ضرورة الابتعاد عمّا يمكن اعتباره نموذجًا «تقليديًا» للتدريس. ومع ذلك، كما يشير العديد من دراسات المعالجة التربوية، فإنه وبمجرد شروعهم في اعتماد النهج المُشار إليه في هذا التقرير، سيلاحظ ممارسو التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بسرعة تقدمًا هامًا في دافع الأطفال الذين يقومون بتدريسهم، والتزام هؤلاء بالتعلم، وتقدمهم بوصفهم متعلمين ملتزمين، كما سيصبحون مدافعين متحمسين عن منهجية تدريس تحقق مثل هذه النتائج الإيجابية.

#2

جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

#2 جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

يستعرض هذا الفصل أدلة على أهمية توفير تعليم عالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة، يليه عرض تاريخي موجز لتطور السياسات الدولية في هذا المضمار. يتناول الفصل بعد ذلك المقاربات المعتمدة لتعريف جودة التعليم وقياسها في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والبلدان النامية. وأخيرًا، يقدّم أمثلة عن مقاربات ومبادرات ريادة أعمال اجتماعية ومدارس محددة تسلّط الضوء على عناصر التعليم عالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة.

1. أهم التطورات الدولية في تعليم الطفولة المبكرة

أهمية الاستثمار في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

يُعد التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة مجالاً جديدًا في البحوث والسياسات التربوية. فقد درجت العادة أن تقدم معظم رياض الأطفال ودور الحضانة، في جميع أنحاء العالم، خدمات رعاية الأطفال بدلاً من التعليم. ومع ذلك، برز في بداية ثمانينات القرن العشرين الاهتمام بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بفضل بحوث تناولت النموّ المبكر للأطفال، وبيّنت بأن تجاربهم في سنواتهم الأولى تلعب دورًا جوهريًا في تحقيق الإنجازات الأكاديمية اللاحقة والوصول إلى الرفاهية الشاملة.

توجد اليوم أدلة من مختلف أنحاء العالم تؤكد الفوائد طويلة الأجل للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. فبعد «مشروع بيري لمرحلة ما قبل المدرسة» (شواينهارت، 1993)، أجريت دراسات إضافية في الولايات المتحدة (كامبل ورامي وبونجلو وسبارلينج وميلر–جونسون، 2002)، وفي العديد من البلدان الأخرى كالأرجنتين (برلينسكي وجاليانى وجرتلر، 2009)، وبنغلاديش (عبود وحسين، 2011)، وأميركا اللاتينية، وأفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وجنوب وجنوب شرق آسيا (غرانثام–ماكجريجور وفرنالد وكاغاوا ووكر، 2014)، وإثيوبيا، وبيرو، والهند،

وفيتنام (رولستون وجيمس وأورينو، 2013). وأظهر الكثير من هذه الأدلة بوضوح أن برامج تعليم الطفولة المبكرة تُفيد على وجه التحديد الأطفال من مشارب اجتماعية–اقتصادية فقيرة. فعلى سبيل المثال، أظهرت نتائج دراسات طويلة المدى أجريت في الولايات المتحدة، بما فيها «مشروع المبتدئ» (كامبل وآخرون، 2002) أن الالتحاق بتعليم الطفولة المبكرة عزّز كثيرًا النتائج التي يحققها البالغون، مثل مواصلة التعليم، والتوظيف، والمشاركة في السلوكيات الصحية وخفض معدلات الجريمة، لاسيما بين الأطفال المحرومين.

ومع ذلك، أظهرت تقارير دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أن توفير تعليم الطفولة المبكّرة ليس كافيًا بمفرده لتحقيق هذه النتائج الإيجابية. فجودة تقديمه أيضًا لها أهمية حاسمة. وبالفعل، ورغم أن برامج تعليم الطفولة المبكّرة الأقل جودة تقلل مصاريف التشغيل وتشكل حافزًا لمقدمي الخدمات لتوسيع نطاق الالتحاق بها، تبيّن البحوث بوضوح أن الأطفال أكثر عرضة من سواهم لمواجهة مشاكل لغوية واجتماعية وتنموية إذا كان تعليمهم أقل جودة. كما أن آثار اختلاف مستويات الجودة، وربما ليس هذا بمستغرب، هي الأقوى بين الأطفال الفقراء، والذين مستوى تعليم أوليائهم ضعيف (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2001، 2006).

وبالإضافة إلى ذلك، أظهرت بحوث الاقتصاديين أن برامج التعليم عالية الجودة في مرحلة الطفولة المبكّرة لها العديد من الفوائد الاقتصادية على المدى الطويل (هيكمان، 2006، 2011؛ هيكمان وبينتو وسافيلييف، 2013). وبحسب إنغل وآخرون (2011)، يؤدي رفع معدل التحاق جميع الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة بنسبة 50 بالمائة في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل إلى تحقيق مكاسب وأرباح طوال حياة الإنسان تتراوح بين 14 و34 مليار دولار أميركي. وأظهرت مشاريع تعليم عالية الجودة في مرحلة الطفولة المبكّرة استهدفت الأطفال المحرومين في الولايات المتحدة، أنها تحقق مردودًا سنويًا بين 7 و16 بالمائة (هيكمان، 2011؛ رولنيك وغرونولد، 2007). وتؤكد الأدلة من البلدان النامية هذه الفكرة. فعلى سبيل المثال، أظهرت دراسة لآثار مشروع تربوي عشوائي أجري في جامايكا عامي 1986 و1987، أن المشروع زاد الأرباح بنسبة 25 بالمائة، الأمر الذي كان كافيًا لتردم مجموعة المشروع الهوة في الأرباح المحققة في حالة مجموعة من الأطفال غير المحرومين تم تحديدهم في البداية للمقارنة (جيرتلر وآخرون، 2014). وخلص تقرير حديث للبنك الدولي إلى أن «الأدلة على عوائد الاستثمار في برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة [تنمية الطفولة المبكرة] واضحة. [...] ويساعد الاستثمار في هذه البرامج كثيرًا في تحقيق الهدفين المتلازمين للبنك الدولي وهما القضاء على الفقر، وزيادة الرخاء المشترك» (ساير وديفيرسيلي ونيومان وودون، 2015، ص 14).

وعلاوة على ذلك، ثبت أن مشاريع التعليم العلاجي التي تستهدف الصغار المتسربين من المدرسة، أو البالغين الذين يعانون من ضعف المهارات الأساسية،

هي أكثر تكلفة بكثير مشاريع التعليم المبكر مثل تعليم الطفولة المبكرة، كما أنها ذات فائدة محدودة. ولذا، فإن وضع معايير دنيا عالية يُعدّ استثمارًا ليس فقط في الأطفال بل أيضًا في مستقبل المجتمع بصفة عامة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2006).

تطوّر أهداف تعليم الطفولة المبكرة في العالم

إلى جانب البحوث المتنامية حول أثر برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكّرة ومختلف المبادرات والتطويرات في السياسات الحكومية حول العالم، عملت الأمم المتحدة طوال النصف الثاني من القرن العشرين وفي الألفية الجديدة على وضع أهداف متفق عليها عالميًا لتوفير تعليم عالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكّرة. وسنبيّن، في هذا القسم، مسار تطوّر هذه الأهداف، ونستعرض في القسم التالي التقدمَ المحرز على المستوى الدولي في سياسات تعليم الطفولة المبكّرة وخدماته و ذوي تدريسه ومناهجه.

تم الاعتراف بالحق في التعليم لأول مرة في «الإعلان العالمي لحقوق الإنسان» الذي تبنته الأمم المتحدة عام 1948. وفي المادة 29(1) من اتفاقية حقوق الطفل، توافق الدول الأطراف بأن تعليم الطفل ينبغي أن يستهدف:

- تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها؛
- تنمية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والمبادئ المكرسة في ميثاق الأمم المتحدة؛
- تنمية احترام أصول الطفل وهويته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه الطفل والبلد الذي نشأ فيه في الأصل، والحضارات المختلفة عن حضارته؛
- إعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية في مجتمع حر، بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات الإثنية والوطنية والدينية والأشخاص الذين ينتمون إلى السكان الأصليين؛
- تنمية احترام البيئة الطبيعية (الأمم المتحدة، 1989).

وأتت مبادرة اليونسكو «الإعلان العالمي بشأن توفير التعليم للجميع» لتبني على الحق العام في التعليم الذي أطلقته الأمم المتحدة، ولكن مع تبنّي أهداف تعليمية أكثر تحديدًا (يجب إنجازها بحلول عام 2000) واعتماد رؤية موسعة للتعليم (المؤتمر العالمي لتوفير التعليم للجميع، 1990). وشملت هذه الأهداف:

- تعميم الالتحاق بالتعليم؛
- التركيز على الإنصاف؛
- التأكيد على نتائج التعلم؛
- توسيع نطاق التعليم الأساسي ووسائله؛
- تعزيز بيئة التعلم؛
- تقوية الشراكات بحلول عام 2000.

لم تتحقق الأهداف المذكورة بحلول عام 2000، ولكن أُعيد التأكيد على أهمية حركة التعليم للجميع في تلك السنة، ووضعت ستة أهداف تعليمية جديدة متفق عليها دوليًا لتلبية احتياجات التعليم لجميع الأطفال والشباب والبالغين بحلول عام 2015. وأدرجت هذه «الأهداف الإنمائية للألفية» في «إعلان الأمم المتحدة بشأن الألفية» الذي تبنته الأمم المتحدة عام 2000، وأُقر في قمّة حضرها 189 من زعماء العالم، واشتمل على الأهداف التالية:

- توسيع وتحسين الرعاية والتربية على نحو شامل والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثّرًا وأشدهم حرمانًا؛
- العمل على أن يتم بحلول عام 2015 تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد مجاني وإلزامي، وإكمال هذا التعليم، مع التركيز بوجه خاص على البنات والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة وأطفال الأقليات الإثنية؛
- ضمان تلبية حاجات التعلّم لكافة الصغار و الراشدين من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلّم و اكتساب المهارات الازمة للحياة؛
- إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام 2005، و تحقيق المساوة بين الجنسين في ميدان التعليم بحلول عام 2015، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع والتحصيل الدراسي في تعليم أساسي جيد؛
- تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم و ضمان الامتياز للجميع بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج واضحة و ملموسة في التعلّم، و لاسيما في القراءة و الكتابة و الحساب و المهارات الأساسية للحياة.

وعلى الرغم من أن هذه الأهداف – كما سنرى في القسم التالي – لم تتحقق بحلول عام 2015، فقد حدث تقدم كبير على صعيد التحاق الأطفال بالتعليم الابتدائي العام، والمساواة بين الجنسين في جميع مستويات التعليم. ومن التطورات الإيجابية:

- في الفترة 1999–2008، التحق 52 مليون طفل إضافي بالمدارس الابتدائية.

- تراجع عدد المتسربين من المدرسة إلى النصف في جنوب وغرب آسيا.
- في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، ارتفعت معدلات الالتحاق بمقدار الثلث، رغم حدوث زيادة كبيرة في عدد السكان في سن التعليم الأساسي.
- تحسّن كبير في المساواة بين الجنسين في الالتحاق بالتعليم الابتدائي في المناطق التي شهدت بداية العقد أوسع فجوات المساواة بين الجنسين على هذا الصعيد.
- ارتفع الإنفاق الحكومي على التعليم ارتفاعًا كبيرًا في السنوات الأخيرة في معظم البلدان النامية (بورنيت وفيلسمان، 2012).

ومع ذلك، لم يتحقق سوى القليل نسبيًا في التعليم والرعاية المبكرين قبل مرحلة الابتدائي (بورنيت وفيلسمان، 2012). وتم التسليم عمومًا بأن غموض أهداف تعليم الطفولة المبكرة في جميع أنحاء العالم، وتفسير كل حكومة لهذه الأهداف بطريقتها الخاصة، والتركيز الساحق على المشاركة في التعليم وليس على جودته، كلها عوامل محتملة لهذا الفشل (اليونسكو واليونيسيف، 2012).

كذلك، تباطأ التقدم نحو تحقيق الالتحاق الشامل بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. ويعود هذا جزئيًا إلى حقيقة أن اجتذاب الأطفال الأكثر تهميشًا لإلحاقهم بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة يمثل تحديًا متزايدًا. وفقد الالتحاق العام بالتعليم الابتدائي، في بعض البلدان، زخمه كأولوية سياسية، وذلك جزئيًا بالتحديد نتيجة النجاح الذي تحقق حتى الآن، وإدراك ضرورة تحويل التركيز والموارد إلى مستويات التعليم الأخرى (بورنيت وفيلسمان، 2012).

وبالإضافة إلى ذلك، وكما لاحظ بورنيت وفيلسمان (2012)، لا تزال جودة التعليم متدنية بدرجة خطيرة في العديد من البلدان، مع وجود ملايين من الأطفال ينهون التعليم الابتدائي بمستويات قراءة وكتابة وحساب أدنى من المتوقع بكثير. وتم التسليم بأن مستويات المعونة المالية المقدمة حاليًا للتعليم الأساسي أقل بكثير من 16 مليار دولار، التي تحدد أنها ضرورية لتحقيق أهداف التعليم للجميع (اليونسكو، 2011). وزعم البعض بأن الطبيعة غير الطموحة لأهداف الألفية في مجال التعليم – خلافًا لأهدافها في القطاع الصحي – أسهمت إلى حدٍّ ما في عدم القدرة على اجتذاب قدر أكبر من الموارد. ووفقًا لعدد من المعلقين في هذا الصدد، فَقد تجمعت الأدلة ببطئ وأصبح من الواضح جداً أن جودة برامج تعليم الطفولة المبكرة هي المفتاح لتحسين النمو المعرفي والاجتماعي–العاطفي للأطفال (الإدارة للأطفال والأسر، 2002؛ بريتو ويوشيكاوا وبولر، 2011؛ لا بارو وبيانتا وستالمان، 2004؛ بلسيل وبولر وهالجرين ومراز–إسبوزيتو، 2010؛ يوشيكاوا، 1994).

من جهة أخرى، واعترافًا بهذه التحديات، جاءت «أهداف التنمية المستدامة» المنصوص عليها عام 2015 في وثيقة بعنوان «تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة لعام 2030» لتعقب الأهداف الإنمائية للألفية. وقد نوقشت أهداف التنمية المستدامة رسميًا لأول مرة في مؤتمر الأمم المتحدة حول التنمية المستدامة الذي عقد في ريو دي جانيرو في يونيو 2012، واعتُمدت الوثيقة الختامية لهذه الأهداف في قمة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة التي عقدت من 25 إلى 27 سبتمبر 2015 في نيويورك بالولايات المتحدة الأميركية. وتحدد هذه الوثيقة الأهداف التالية، التي تركز بوضوح أكبر على جودة التعليم وكيفية تحقيقها:

- بحلول عام 2030، ضمان وصول جميع البنات والبنين إلى التنمية والرعاية الجيدة في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم ما قبل الابتدائي، بحيث يكونون جاهزين للانخراط في مرحلة التعليم الابتدائي.
- بناء وتطوير مرافق تعليم تلبية احتياجات الأطفال والمعوّقين وتراعي الفوارق بين الجنسين، وتوفر بيئات تعلم آمنة وغير عنيفة وشاملة وفعالة للجميع.
- بحلول عام 2030، زيادة إمداد السوق بشكل أساسي بالمعلمين المؤهلين، بما في ذلك من خلال التعاون الدولي لتدريب المعلمين في البلدان النامية، لاسيما في البلدان الأقل نموًا والدول–الجزر الصغيرة النامية.

2. تحديد وقياس جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة

تحديد مؤشرات الجودة العالية وإجراء البحوث عليها

يختلف تعريف الحكومات والمؤسسات الأخرى حول صنع السياسات للتعليم عالي الجودة من بلد إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر، ومن ثقافة إلى أخرى. ووفقًا لليونسكو (2015)، فإنّ جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة يجب أن «تعكس القيم ووجهات النظر المحلية حول تنمية الأطفال الصغار، فضلاً عن المؤشرات الثابتة علميًا التي تبشّر بتطورهم المعرفي واللغوي والاجتماعي–العاطفي.» ويتسق هذا الأمر بوضوح مع الموقف الذي اعتمدناه في الفصل

الأول من هذا التقرير. ولكن، في الممارسة العملية، فإن المؤشرات المقترحة التي أعدّتها اليونسكو لجودة التعليم الشامل للجميع، والتي تعكس الكثير من البحوث والدراسات الحديثة في هذا المجال، تتضمّن طائفة أوسع بكثير من المؤشرات، بما فيها المساحة والتأثيث، والإجراءات الروتينية للرعاية الشخصية، وأنشطة الاستماع والتحدث والتفاعل مع الأطفال، وهيكليات البرامج، والعلاقة مع أولياء الأمور والموظفين، وتلبية احتياجات الموظفين للتطوير المهني (اليونسكو، 2015؛ اليونسكو واليونيسيف، 2012). وفي الغالب، تصنَّف هذه المؤشرات المختلفة على أنها تتصل إمّا بالهيكلية (أ) أو بجودة العملية (ب).

وتبحث الجودة الهيكلية في خصائص أوضاع التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة التي تسمح بعمليات تعليم عالية الجودة. وبالمقارنة مع خصائص جودة العملية، يمكن تعريف وقياس خصائص الجودة الهيكلية بسهولة أكبر، وبالتالي فهي تمثّل أحد جوانب جودة تعليم الطفولة المبكرة الأكثر عرضة للتنظيم (فيليبس وهاوس، 1987). وللأسباب نفسها، تم إجراء الأغلبية العظمى من بحوث جودة تعليم الطفولة المبكرة على الجوانب الهيكلية التي تشمل قائمة طويلة من العوامل، مثل نسبة الموظفين إلى الأطفال، وحجم المجموعة، ومؤهلات وتدريب المدرسين، والاستقرار في عملية التوظيف، وأجور الموظفين، وتوفير اللعب داخل المرافق التعليمية وخارجها، أي في الهواء الطلق، والصحة والسلامة، والجدولة الزمنية، وتلبية احتياجات الموظفين، والمناهج الدراسية، والمساحة التعليمية ومواد التعليم.

وتتعلق جودة العملية بالجوانب الحيوية لبرامج تعليم الطفولة المبكرة. وتشير إلى آثار تجارب التعليم المبكر التي يخوضها الطفل في أوضاع تعليم الطفولة المبكرة. وتعكس جودة العملية التفاعلات الاجتماعية والعاطفية والمادية التي تنشأ يوميًا بين الطفل وبين المواد والأقران والمعلمين (تيتزي وكراير وبيراو وبالاسيوس وويتزيل، 1996). ويشمل ذلك أيضًا التعامل مع الإجراءات الروتينية للرعاية الشخصية اليومية.

لقد وجد الباحثون أن جودة العملية أكثر تنبؤًا بنتائج الطفل، بما فيها الرفاه والنتائج الإنمائية (ليتجينس وتاجوما، 2010؛ بيسنير–فاينبيرغ وآخرون، 1997؛ وايتيبوك، 1989). ومع ذلك، يجب التعامل مع هذه الحقيقة بحذر نظرًا لتأثير كلٍّ من جانبي الجودة على الآخر والتفاعل بين الجانبين. فعلى سبيل المثال، هناك حدود لما يمكن تحقيقه، حتى على يد أفضل المعلمين كفاءة، إذا كانت الموارد محدودة. وتبحث جودة العملية في الممارسات والتفاعلات التعليمية بين الطفل والمعلم، وكذلك تفاعل الطفل ضمن بيئته. ويُعتقد أن الطفل الذي يختبر عمليات تعليم عالية الجودة في الطفولة المبكرة يحقق تنمية لغوية وفكرية ومادية متفوقة، ومهارات اجتماعية وقدرات متقدمة في مجال التنظيم الذاتي. وسيوفر المعلم للطفل في هذه الحال تفاعلات إيجابية، واهتمامًا، ودعمًا، وتوجيهًا، فضلاً عن مجموعة متنوعة من تجارب اللعب المفيدة والغنية وفرص التعلم في بيئة

آمنة. ومن الأمثلة على المؤشرات المحددة لجودة العملية ممارسات المعلم وإرشاداته، والتفاعلات بين الأطفال ومقدمي الرعاية، وتفاعل الطفل مع أقرانه، وتفاعل الطفل مع المواد والبيئة المحيطة به، وممارسات الرعاية الشخصية ومشاركة أولياء الأمور والمجتمع.

ومع ذلك، لا يمكن النظر إلى جودة العملية والجودة الهيكلية باعتبارهما كيانين منفصلين. فهناك أوجه من التداخل والتفاعل بين جانبي جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. وقد أجريت بحوث عديد لتحديد طبيعة العلاقة بين جودة العملية والجودة الهيكلية بهدف مساعدة واضعي السياسات على تحديد الميادين الرئيسية التي تحسّن الجودة (كراير، 1999). وتم باستمرار اعتبار الجودة الهيكلية، بما فيها نسبة الموظفين إلى الأطفال الذي ينبغي عليهم الاهتمام بهم، ومؤهلات المعلمين، والأجور، بوصفها مؤشرات هامّة على جودة العملية (فيليبسن وبورتشينال وهاوز وكراير، 1997). وفي الأماكن التي تخضع فيها هذه المؤشرات الهيكلية للتنظيم، أظهرت أوضاع تعليم الطفولة المبكرة باستمرار نتائجَ أفضل في جودة العملية، مقارنة بالأماكن غير المنظمة. ولا شكّ أن الأوضاع المنظمة هي الأكثر ميلاً لإظهار قدر أكبر من الحساسية والاستجابة لاحتياجات الأطفال من الأوضاع غير المنظمة. وقد خلصت تقييمات الجودة إلى أن 13 بالمائة فقط من الأوضاع المنظمة تؤدي إلى توفير رعاية غير كافية، في حين وجد الباحثون أن 50 بالمائة من الأوضاع غير المنظمة تؤدي إلى توفير رعاية غير كافية (هيلبورن، 1995؛ جالنسكي، 1994). ويرى كراير (1999) أن إظهار التحسن في آثار جودة العملية يقضي بأخذ جوانب متعددة من الجودة الهيكلية بعين الاعتبار وبطريقة متزامنة.

ومن الجليّ أن هناك عوامل كثيرة ينبغي مراعاتها عند تقييم جودة تعليم الطفولة المبكرة. وسنقدم فيما يلي لمحة موجزة عن تلك العوامل التي تبيّن بأنها تسهم في تحقيق الجودة العاليةوالنتائج الإيجابية للأطفال والتي ناقشها الفصل الأوّل من هذا التقرير.

البيئة المادية

تمثّل البيئة المادية للطفل أول مجال يجب دراسته. وهي تتضمّن موقع مرافق التعليم، وسهولة الوصول إليها، والسلامة، والمباني، والمساحات الداخلية والخارجية، ومواد اللعب والتدريس، والمعدات، وغيرها. وفيما يلي بعض الاستنتاجات الرئيسية التي توصلت إليها البحوث في هذا المجال:

- ترتبط جودة البيئة ارتباطًا وثيقًا بجودة نتائج التعلّم (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2012).
- الجمع بين اللعب داخل المرافق التعليمية وخارجها، والذي ينطوي على مجموعة من الفرص الترفيهية، أمر نافع (منظمة التعاون الاقتصادي

والتنمية، 2012).

- ينبغي أن تكون الموارد متاحة ومناسبة للاهتمامات الجديدة للطفل، وأن تكون ملاءمة للاستخدامات المتعددة.

- ثمة علاقة بين المساحات والحدود واضحة المعالم، وبين تفاعلات أكثر إيجابية داخل الفصول الدراسية وقضاء الطفل مزيدًا من الوقت في استكشاف المواد والمعدات والمرافق (بروشنر وكليغورن وجرين، 2008؛ زاسلوو ومارتينيز–بيك وتوت وهال، 2011).

- ينبغي أن توفر أوضاع التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة مساحة جيدة وكافية لكل طفل، لأن ذلك يوفر مستويات متدنية من الإجهاد عند الأطفال (هونيج، 2002).

- إن أفضل مساحات اللعب وأكثرها غنى هي تلك الطبيعية وغير المخططة، والتي تتألف من ساحات تشجع على المغامرة، يستطيع الأطفال فيها استخدام الموارد الطبيعية المحيطة في تنظيم وإنشاء وبناء بيئات وأنشطة خاصة بهم (بارتليت، 2002؛ هارتل وجونسون، 1993).

مؤهلات المعلمين

يعدّ تعليم المعلمين وتدريبهم أحد أبرز مؤشرات الجودة (بلاو، 2000؛ ماك ويليام وريدلي ووايكلي، 2000؛ شبكة البحوث حول الرعاية المبكرة للطلاب في المعهد الوطني لصحة الطفل والتنمية البشرية NICHD، 2002). وقد وجد بيانتا وآخرون (2005) أن تعليم وتدريب المعلمين واكتسابهم الخبرة في تعليم الأطفال بعمر أربع سنوات، محددات مهمة لجودة التدريس. وخلُص فان لير (2008) إلى أن المدرسين الحائزين على أكثر من درجة بكالوريوس واحدة حققوا درجات أعلى على مقياس التدريس والتفاعل التابع لِسلّم درجات بيئة الطفولة المبكرة (انظر القسم التالي) من الذين يحملون درجة «معلّم مشارك». ولكن يقال أيضًا أن الخبرة المكتسبة في تعليم الطفولة المبكرة تسهم في دعم مهارات تدريس برنامج تعليم عالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة (إيرلي وآخرون، 2007). وفي نفس السياق، خلصت البحوث كذلك إلى أن جودة التدريس تكون أفضل في الفصول التي يدرّس فيها معلمون خبرتهم بالحد الأدنى متوسطة (فيليبسين وبورتشينال وهاوس وكرايز، 1997). وأبعد من ذلك، وجد أن المعلمين، الذين تلقوا تدريبًا على تعليم الطفولة المبكرة وتنمية الأطفال، يشاركون أكثر في التفاعل مع الأطفال، ويصنفون بأنهم أكثر إيجابية وأقل سلطوية في أسلوبهم التعليمي (أرنيت، 1987؛ روب وآخرون، 1979). وتبين أن الطلاب في صفوف هؤلاء المعلمين يتمتعون بقدرات اجتماعية ولغوية ومعرفية أكبر من الذين يدرسون على يد معلمين لم يتلقوا تدريبًا محددًا (شبكة البحوث حول الرعاية المبكرة للطلاب في المعهد الوطني لصحة الطفل والتنمية البشرية NICHD، 2000). وتبين أن التدريب المنهجي الذي يتلقاه المعلمون أثناء الخدمة يصبح مؤشرًا أقوى على جودة البرنامج، من تعليمهم وخبراتهم، حين يشتمل

على: 1) ورشات عمل نشطة، 2) مناهج دراسية تجمع بين النظرية والتطبيق، 3) جلسات ذات ورشات متعددة، 4) زيارة الفصول الدراسية مع الملاحظات، 5) الملاحظات الراجعة والفرص المتاحة للمعلمين للتفكير بالتعلم وتعميم الخبرات (فيليبسين وبورتشينال وهاوس وكراير، 1997).

القيادة

بالإضافة إلى كفاءة المعلمين، من الضروري أن يقدّم الطاقم الإداري (المدير والناظر والمسؤول الإداري) الدعم والتوجيه اللازمين لقيام المعلمين بوظائفهم. وبالرغم من ندرة البحوث التي تتناول جودة القيادة، تظهر البحوث القليلة الموجودة أن القائد عالي الكفاءة هو الذي يوفر التوجيه للموظفين والطلاب، ويتحمل كامل مسؤولياته، ويظهر ثقة بالنفس، ويثبت كفاءة مهنية عالية، ويتقن جيدًا فن التواصل مع الآخرين، ويبني معهم علاقات قوية، ويملك القدرة على تلبية احتياجات الموظفين والتحلي بالمرونة في التفكير والسلوك، ويوفر رؤية حول ما يجب أن تكون عليه القيادة المثالية للمؤسسة، ويشارك في عملية صنع القرار بدلاً من السعي للهيمنة عليها (مورغان ، 2000؛ سكريفينس، 1999؛ رود، 1996).

النسب وأحجام المجموعات، والتفاعل بين المعلم والطفل، واستقرار الرعاية

هناك مجموعة من العوامل المرتبطة بجودة التفاعلات الاجتماعية في فصول تعليم الطفولة المبكرة، من شأنها أن تحدث فرقًا حاسمًا في تجربة الأطفال التعليمية، وتؤدي إلى تحسين مخرجات التعليم. وقد أظهرت الأبحاث أن:

- إن انخفاض نسبة المعلّمين إلى الأطفال يحسّن جودة العملية التعليمية، في حين أن ارتفاعها قد يؤدي إلى تراجع الجودة (بوركينا وآخرون، 2002). وتبين أن ارتفاع عدد طلاب الفصل الدراسي قد يؤدي كذلك إلى انخفاض جودة التعليم. وبالنسبة للتلاميذ بعمر 3 سنوات، ينصح بأن يكون العدد الأقصى هو 18 طفلاً ونسبة المعلمين إلى الطلاب هي 1:9. أما بالنسبة للتلاميذ بعمر 4 سنوات، فينصح بأن يكون العدد الأقصى 20 طفلاً ونسبة المعلمين إلى الطلاب هي 1:10.
- تفاعل المعلمين مع الأطفال في الفصول الدراسية التي تضم عددًا أقل من الطلاب يكون أكثر دفئًا وتجاوبًا مع احتياجات الأطفال وأكثر دعمًا من الناحية العاطفية (شبكة البحوث حول الرعاية المبكرة للطلاب في المعهد الوطني لصحة الطفل والتنمية البشرية NICHD، 2000).
- تفاعل المعلمين مع الأطفال والعلاقات الجيدة بين الطرفين تلعب دورًا أساسيًا في تنمية الطفل وإنجازاته الدراسية (جربر وآخرون، 2007؛ ماشبورن وآخرون، 2008؛ ريم–كوفمان وكوربي وغريم وناثانسون وبروك، 2009).

- ارتفاع معدل تنقّل الموظفين قد يترك أثرًا سلبيًا على الأطفال، وخاصة عندما تنفصم عُرى التعلق بين الطالب والمعلم؛ وفي المؤسسات التي تشهد معدلات عالية لتنقل الموظفين، لوحظ تدني مستوى التفاعل بين الأطفال والبالغين (فيليبس ووسكر ومكارتني، 1987). كما أن ارتفاع معدل تغير الموظفين قد يزيد التصرفات العدائية والمشاكل السلوكية في مرحلة ما قبل المدرسة (هاوس وهاملتون، 1993؛ مكارتني وآخرون، 1997).

مدة الدوام وكثافة المواد التعليمية

على الرغم من النتائج المتضاربة للدراسات بشأن تأثير كثافة الدوام (جزئي أو كامل)، ظهر أن لمدة مشاركة الطالب في برنامج تعليم الطفولة المبكرة تأثيرٌ على مكاسبة الفكرية طويلة الأجل وإنجازاته المستقبلية (لوف وآخرون، 2003؛ ميلهويش وآخرون، 2004). وتشمل العلامات الإيجابية لزيادة مدة الدوام زيادة عدد المفردات، وتحليلًا أعمق للكلمات، وفهمًا أفضل للرياضيات، وذاكرة أقوى (بيلسكي وفاندل وبورتشينال وستيوارت كلارك ومكارتني وأوين، وشبكة البحوث حول الرعاية المبكرة للطلاب في المعهد الوطني لصحة الطفل والتنمية البشرية NICHD، 2007؛ جلاس، 2004). كما تبين أن البرامج التي تقدّم جرعات تعليمية كثيفة تترك آثارًا أكثر وضوحًا على المدى الطويل، لأنها غالبًا تقلل آثار «النسيان» (يوريديس، 2009). بيد أن بعض البحوث يشير إلى الآثار السلبية المحتملة للرعاية المقدمة للطفل من أشخاص توكل إليهم الأم مهمة الرعاية، على شعور الطفل بالتعلق والأمان في الأشهر أو السنوات الأولى من حياته، مشيرة إلى زيادة فرص مشاعر العدائية والعصيان (بيلسكي وآخرون، 2007). ولكن هذه المشاكل السلوكية السلبية تكون قصيرة نسبيًا، ويمكن الحد منها بتوفير رعاية جيدة ومتسقة للطفل (لوف وآخرون، 2003).

مشاركة أولياء الأمور والمجتمع

ينبغي على الأسر والمعلمين العمل معًا في العديد من جوانب تعزيز تنمية الطفل وتنشئته الاجتماعية وتعليمه، لضمان تحقيق أفضل جودة ممكنة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. فمن خلال هذا التعاون، يعيش الطفل الاستمرارية في المنزل وفي المدرسة. ويؤدي تشجيع أولياء الأمور على المشاركة في وقت مبكّر في العملية التعليمية إلى زيادة مشاركتهم لاحقًا في المرحلتين الابتدائية والثانوية. كما يمكن للمعلمين من خلال إقامة علاقات قوية مع أولياء الأمور، فهم الطفل بشكل أفضل وإشراك الآباء في عملية التعلم، وتزويدهم بالمعلومات أو توجيههم للاستفادة من خدمات أخرى. كذلك يمكن لأولياء الأمور تقديم آرائهم في التعليم، ومشاركة المعلمين في تصميم أفضل المناهج ملاءمة لاحتياجات الأطفال (ميتشل، 2007). وتؤدي مشاركة الآباء الجيدة إلى دعم تعلم أطفالهم في المنزل، عبر عدد من الأنشطة كالقراءة معهم، والاستفادة من الفرص الطبيعية للتعلم، وإتاحة المواد التعليمية في المنزل. كما أن مشاركة الوالدين، لاسيما في ضمان تعلم عالي الجودة في المنزل والتواصل

الجيد مع إدارة المدرسة،عامل مهم في النجاح الأكاديمي اللاحق للطفل وإكماله الدراسة الثانوية، وتنميته الاجتماعية–العاطفية وتكيفه في المجتمع.

المناهج الدراسية، وعمليات التعليم والتعلم

يعدّ المنهج الدراسي عاملاً أساسيًا في تحديد جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. فهو يشير إلى المحتوى والأساليب المستخدمة للتعلم والتنمية، ويمثل أساس الانطلاق لتطوير طرق التدريس. ويرمز مصطلح «التربية» إلى توضيح الأهداف، أي «ماذا نُعلّم؟» وإلى العمليات المتصلة بكيفية التدريس (اليونيسيف، 2012).

وهناك جوانب كثيرة للجودة يجب مراعاتها عند تقييم أهداف تعليم الطفولة المبكرة، ومحتوه وممارساته التربوية (ليتجينس وتاجوما، 2010). فالمنهج الدراسي عالي الجودة والمنفّذ بشكل جيد يوفّر الدعم التنموي والتحديات المعرفية المناسبة التي تساهم في تحقيق الطفل نتائج إيجابية (فريدي، 1998).

ولا يزال الاتساق ضعيفًا في نماذج المناهج الملائمة لتعليم الأطفال الصغار والأكبر منهم سنًا، ما يثير أسئلة حول جدوى المناهج الدراسية ومدى ملاءمتها للفئات العمرية المختلفة. وتضمّ مجالات المناهج الرسمية التي تحظى بأعلى تركيز رسمي المجالات الأكاديمية كالرياضيات والقراءة والكتابة، لاسيما في البلدان التي تجري فيها عمليات التقييم في وقت مبكر وأثناء المرحلة الابتدائية.

ويؤكد بعض الباحثين أن المنهج الدراسي عالي الجودة هو الذي يعطي أفضلية متساوية للتنمية المعرفية والتنمية الاجتماعية، ويعتبرهما متكاملتان. والمنهج الدراسي المُصمم على هذا الأساس يسهم في تحقيق تعليم عالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة، كما في تحسين السلوك الاجتماعي للطالب (بينيت، 2004؛ سيراج–بلاتشفورد، 2010). وتُعدّ السويد بلدًا يتمتع بتعليم عالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة، الأمر الذي يعود بصورة جزئية إلى أن منهجها التعليمي يمحض التعلم الاجتماعي والمعرفي أهمية متساوية (شيريدان وآخرون، 2009؛ براملينج وبراملينج ساموبلسون، 2011).

إضافة لذلك، أظهرت البحوث بعض الأدلة الواضحة على ممارسات تربوية تؤثر إيجابًا على النمو العاطفي، والاجتماعي والمعرفي للطفل، ومنها:

- يؤدي « اللعب الذي يعتمد المحاكاة» و«اللعب الذي يخترعه الطفل» إلى تحسين التعاون، والتنظيم الذاتي، ومهارات التعامل مع الآخرين (بودروفا وليونغ، 2010؛ نيكولوبولو، 2010).
- يصبح الأطفال أكثر كفاءة وإبداعًا في مجموعة من المجالات المعرفية إذا مُنحوا مجموعة أنشطة متنوعة ومنظمة جيدًا وتناسب فئتهم العمرية (المجلس الكندي للتعلم، 2006).

- يؤدي تنفيذ هذه الأنشطة ضمن مجموعات صغيرة إلى تعزيز الاستقلال الذاتي (يوريديس، 2009؛ ليفرس، 2003) ويوفر مجالًا أكبر للتعلم العفوي أو اللحظي (نيير، 2007).

- يمكن لأنشطة الفنون أن تزيد انتباه الأطفال وتحسّن إدراكهم، وتساعدهم في تنمية قدراتهم العقلية، أي كيف يفكرون بالأشياء التي لا يستطيعون رؤيتها (ليتجينس وتاجوما، 2010).

- يزيد التشاور مع الأطفال، بهدف الحصول على وجهات نظرهم ومساهمتهم النشطة في عملية صنع القرار، تقدير الذات لديهم ويعزز كفاءتهم الاجتماعية (بروستورم، 2010؛ كلارك وآخرون، 2003؛ سومر وآخرون، 2010).

- لزيادة مستوى التعلم والتنمية والنتائج الاجتماعية، ينبغي أن تجمع مناهج تعليم الطفولة المبكرة بين محتوى وأنشطة يبادر فيها الطالب ومحتوى وأنشطة يقدمها المعلم (شيريدان، 2011؛ شيريدان وآخرون، 2009).

قياس جودة التعليم

مع تزايد التركيز على أهمية جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، يسعى المعنيون إلى تنفيذ برامج إضافية تتميّز بأعلى مستويات الجودة لضمان تحقيق أفضل النتائج الممكنة للأطفال المشاركين. وينبغي لخدمات تعليم الطفولة المبكرة أن تستوفي معيار الحد الأدنى من الجودة كيما تترك أثرًا إيجابيًا على التنمية والمجتمع (اليونيسيف، 2012). وللحصول على خدمات تعليم عالية الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة، تم تطوير واختبار مجموعة متنوعة من الأدوات لقياس الجودة. وتشير البحوث إلى أن الأدوات الموضوعة لقياس جودة تعليم الطفولة المبكرة قابلة للاستخدام بثقة وقد أثبتت مصداقيتها أيضًا. ولذلك يستخدمها الباحثون بثقة في جميع أنحاء العالم (ويتبوك، 1989؛ بيسنير–فاينبيرغ وآخرون، 2001؛ زيل وآخرون، 2003).

وقد تكون بعض هذه الأدوات شاملة وتقيّم الجودة الهيكلية وجودة العملية في تعليم الطفولة المبكرة بطريقة شاملة، في حين تسعى أخرى إلى تقييم مؤشر محدد على جودة هذا التعليم. وتُقيّم بعض الأدوات جودة التعليم بالنسبة لجميع أطفال المجموعة، بينما تقيّم أدوات أخرى جودة التجارب الفردية للأطفال. وهناك أيضًا عدد من الأدوات التي تركز على موضوع بعينه كبيئة التعلم، وكفاءة المعلمين، ومشاركة الآباء أو الأوصياء، والقيادة، ومؤشرات الجودة على مستوى النظام، وعملية التعلم والتعليم، ونتائج الاستعداد المدرسي، والمناهج الدراسية.

والأداة الأكثر استخدامًا هي مقياس تصنيف بيئة الطفولة المبكرة–المنقّح

(هارمس، كليفورد، وكراير، 1998). فهو الأكثر استخدامًا لقياس جودة تعليم الطفولة المبكرة في البحوث وفي الأوضاع التعليمية (ساكاي، وايتيبوك، ويتشارد وهاوس، 2003)، ويفحص الجودة الهيكلية وجودة العملية على حدٍّ سواء. وقد وُضع هذا المقياس أوّلاً في الولايات المتحدة على يد هارمس وكليفورد (1983)، ثم جرى تعديله واعتماده في بلدان مختلفة حيث ثبت أنه صحيح وموثوق في الظروف المختلفة لعدد من بلدان العالم، كالسويد، وبريطانيا العظمى، والصين، وكوريا، وهونغ كونغ، وإسرائيل، وأستراليا، ونيوزيلندا (تيتزي وآخرون، 1996؛ هارمس وآخرون، 1998؛ شيريدان وشوستر، 2001). وتم تحديث النسخة المنقحة–2 عام 1998 استجابة لملاحظات الباحثين وللتغييرات التي طرأت على تعليم الطفولة المبكرة، وبحيث يشمل أيضًا جوانب ذات صلة بالأطفال المعوقين، ويأخذ في الاعتبار الحساسيات الثقافية المختلفة. يُذكر أن هناك إصدارًا جديدًا من المقياس (النسخة المنقحة–3) قيد الإعداد أثناء كتابة هذا التقرير. وقد تم وضع ملحق مكمل لهذا المقياس بهدف تقديم مزيد من الأفكار المعمقة وتقييم جوانب الجودة المرتبطة بالمناهج الدراسية.

يعدّ مقياس تصنيف بيئة الأطفال حديثي المشي–النسخة المنقحة، بمثابة المقياس الشقيق لمقياس تصنيف بيئة الطفولة المبكرة –المنقّح (هارمس وآخرون، 2003). ومثل الأول، يستخدم هذا المقياس لتقييم الجوانب الشاملة لتعليم الطفولة المبكرة ذات الصلة بتنمية الطفل، غير أنه مناسب للأطفال الأصغر سنًّا بكثير، أي من الولادة إلى عمر 30 شهرًا.

كما شكّل مقياس سجل رصد بيئات تقديم الرعاية (شبكة البحوث حول الرعاية المبكرة للطلاب في المعهد الوطني لصحة الطفل والتنمية البشرية NICHD، 2000) الأساس الذي بُني عليه «نظام تقييم الفصول الدراسية باحتساب النقاط» (بيانتا وبارو وهامر، 2008)، والذي يستخدم اليوم على نطاق واسع. وقد وُضع هذا المقياس بهدف تقييم جودة العملية التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة بالنسبة لكل طفل على حدة، في أوضاع مختلفة كالمنزل والمؤسسة التعليمية، وبما يشمل طائفة واسعة من الفئات العمرية (بوغ ودافي، 2013). ويتيح هذا المقياس تقييم الرعاية التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة التي يقدّمها الآباء والمهنيون لكل طفل على حدة، وقياس تفاعل الطفل مع مقدّم الرعاية. ويستخدم نظام تقييم الفصول الدراسية باحتساب النقاط أمثلة من الولايات المتحدة أساسًا. كما استخدم في فنلندا، وبشكل مبدئي في ألمانيا. وبخلاف مقياس تصنيف بيئة الطفولة المبكرة، يركز نظام تقييم الفصول الدراسية باحتساب النقاط على جودة العملية، عبر قياس المناخ العاطفي والتعليمي داخل الفصول الدراسية.

وبالمثل، تم استخدام «قائمة جرد الممارسات التعليمية داخل الفصول الدراسية» (هيسن، هيرش–باسيك وريسكورلا، 1990) أيضًا لتقييم المناخ العاطفي داخل فصول تعليم الطفولة المبكرة. ويتمثل الهدف الشامل لهذه الأداة في تقييم

مدى ملاءمة الفصول الدراسية، والممارسات المتصلة بالمناهج، وسلوكيات المعلم، وأنشطة الطفل، والتفاعل بين المعلم والطفل لاحتياجات الطفل التنموية. وبينما سعت الأدوات السابقة إلى التركيز على علاقة التفاعل بين مقدم الرعاية والطفل، يهدف عدد من الأدوات إلى التركيز على تقييم الجانب المتعلق بجودة العملية التعليمية. ويمثل «نظام تقييم الأداء الفردي للأطفال داخل الفصول الدراسية باحتساب النقاط» أحد أبرز هذه الأدوات (داونر، بورن، هامر، بيانتا وويلفورد، 2011). وهو يقيس مشاركة الأطفال ضمن الصف في التفاعل مع المعلمين والأقران والمهام (ويلفورد، ويتاكر، فيتيلو وداونر، 2013).

ويعدّ «مقياس التفاعل مع مقدم الرعاية» أحد الأدوات المستخدمة على نطاق واسع لقياس نوعية العلاقة بين مقدمي الرعاية والأطفال ونوع التفاعل بين المعلمين والطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة (أرنيت، 1989). وتقيّم هذه الأداة التجريبية المناخ العاطفي وأسلوب الانضباط ودرجة حساسية وسرعة استجابة المعلمين لاحتياجات الأطفال.

كما تم تطوير عدد من الأدوات التي تركّز بدرجة أكبر على عمليات التعليم والتعلم ونوعية المعلمين. ومن أبرز هذه الأدوات «مقياس الطفولة المبكرة داخل الفصول الدراسية عن طريق المراقبة» (ستيبيك وبايلير، 2004). ويركز هذا المقياس على النهج بدلاً من محتوى التدريس، وعلى المناخ الاجتماعي وإدارة الفصول الدراسية. ويهدف «مقياس تقييم جودة البرنامج في مرحلة ما قبل المدرسة –النسخة الثانية» (مؤسسة هاي سكوب للبحوث التعليمية، 2003) إلى تقييم جودة أفضل ممارسات تعليم الطفولة المبكرة، وتحديد الاحتياجات التدريبية للموظفين. ويُذكر أن هذا المقياس الذي أطلقته مؤسسة zهاي سكوب» يستخدم حاليًا في المراكز التابعة للمؤسسة، وفي أي برنامج تعليم طفولة مبكرة تنظمه المراكز المتخصصة. وترتبط نقاط مقياس تقييم جودة البرنامج في مرحلة ما قبل المدرسة، إلى حد كبير بالنتائج التنموية للطفل.

3. التقدم الدولي نحو الجودة في تعليم الطفولة المبكرة

بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2012، 2014)

يبدأ تعليم غالبية الأطفال في معظم بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية قبل سنّ الخامسة، ويلتحق أكثر من 84 بالمائة من الأطفال بعمر أربع سنوات بتعليم الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي. وفي العقد الماضي، زادت بلدان عدة تركيزها على تعليم مرحلة الطفولة المبكرة، ما جعله إلزاميًا ويشمل أطفال الفئات العمرية الدنيا في بعض البلدان (رغم وجود أدلة تظهر بأن بداية التعليم في وقت متأخر نسبيًا أكثر فائدة؛ وايتبريد وبينغهام، قيد الطباعة)، كما جعله مجّانيًا، ووفر خدمات التعليم والرعاية الشاملة لجميع أطفال هذه المرحلة، وأوجد برامج تدمج الرعاية بالتعليم الرسمي قبل الابتدائي. ويُلاحظ بأن التعليم قبل الابتدائي المموّل من الدولة هو أكثر تطوّرًا في الدول الأوروبية الأعضاء في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. ويتفاوت إنفاق القطاع الخاص على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة تفاوتًا كبيرًا بين البلدان، حيث يتراوح بين 5 بالمائة أو أقل في بعض البلدان و25 بالمائة أو أكثر في بلدان أخرى. ويبلغ المعدل الوسطي للإنفاق على التعليم ما قبل الابتدائي 0.6 بالمائة من الناتج المحلي الإجمالي، مع وجود اختلافات كبيرة بين بلد وآخر.

وبخصوص نسبة الكادر التعليمي إلى الأطفال في 19 بلدًا في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، تنص الأنظمة على أن المدرّس في رياض الأطفال أو مرحلة ما قبل المدرسة يمكنه أن يتولى تدريس 18 طفلاً كحد أقصى، في حين يتولى موظفو رعاية الأطفال رعاية نحو سبعة أطفال على الأكثر في مركز الرعاية. وتميل أنظمة خدمات الرعاية العائلية أو المنزلية لأن تكون أكثر صرامة في موضوع معدل الموظفين إلى الأطفال، ولكن هناك القليل من البيانات المتاحة حول خدمات الرعاية العائلية النهارية. ويبلغ المعدل المذكور في البلدان التي تمكّن الباحثون من جمع بيانات ذات صلة منها، 1:5، أي موظف أكاديمي واحد لكل 5 أطفال. وتشكّل هذه النسبة أيضًا مؤشرًا هامًا حول حجم الموارد المخصصة للتعليم ما قبل الابتدائي. ومن مؤشرات الجودة الأخرى المتداولة «المساحة لكل طفل». وبصفة عامة، تتطلب خدمات الرعاية العائلية النهارية في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية مساحات داخلية أكبر من سواها، تليها مراكز رعاية الأطفال، ورياض الأطفال أو دور الحضانة.

وتطلب أنظمة بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية توفر طائفة واسعة من المؤهلات لدى العاملين في تعليم الطفولة المبكرة. فعلى معلمي رياض الأطفال ومرحلة ما قبل المدرسة في بعض البلدان تحقيق شروط تعليمية أساسية أعلى من تلك التي يجب أن يحققها موظفو مراكز الرعاية (دور الحضانة) أو موظفو الرعاية الأسرية، بينما تفرض بلدان أخرى مؤهلات موحدة على جميع الموظفين في هذا القطاع. وتتكامل المتطلبات التعليمية الأساسية التي يجب توافرها لدى معلمي رياض الأطفال ومرحلة ما قبل المدرسة غالبًا مع تلك التي يجب أن يمتلكها معلمو المدارس الابتدائية، لضمان انتقال سلس في تنمية الطفل. وتميل التنمية المهنية للمعلمين إلى التركيز على: 1) المناهج التربوية والممارسات التعليمية، 2) تنفيذ المنهاج الدراسي، 3) اللغة والموضوعات، 4) الرصد والتقييم، 5) التواصل والإدارة. وتتضمّن التحديات المشتركة التي تواجه بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في سعيها إلى توظيف قوة عاملة عالية الجودة، 1) رفع مستويات مؤهلات الموظفين، 2) توظيف واستبقاء وتنويع القوة العاملة المؤهلة، 3) تطوير مهارات القوة العاملة باستمرار، 4) ضمان جودة القوة العاملة في القطاع الخاص.

وبخلاف البلدان النامية، تملك معظم بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية منهجًا دراسيًا أو معايير محددة للتعلم من عمر 3 سنوات حتى مرحلة التعليم الإلزامي. وفيما يتعلق بالمحتوى، تحدد دول شمال أوروبا ما هو متوقع من الموظفين الأكاديميين بدلاً من إصدار التوجيهات حول النتائج المتوقعة من الطفل، بينما تميل الدول الأنغلوسكسونية إلى اتباع نهج قائم على النتائج. ويركز العديد من بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على إدراج تعليم القراءة والكتابة والحساب في إطار التعلم، بالرغم من الأدلة التي تشير إلى أن البداية المبكرة في هذه المجالات لا تنبئ بمخرجات تعليمية مثمرة على المدى الطويل، لا بل يمكن أن تكون ضارة، لاسيما لأطفال الفئات المحرومة (وايتبريد وبينغهام، قيد الطباعة). كذلك، تُبرز مجموعة متنامية من البحوث الحديثة أهمية أنشطة «اللعب» (وايتبريد، باسيليو، كوفالجا وفيرما، 2012)؛ وتُدرج بعض البلدان هذه الأنشطة باعتبارها موضوعًا مستقلاً، بينما تدرجها بلدان أخرى ضمن مواد تدريس أخرى. وقد لجأت دول قليلة فقط إلى إدراج العناصر التي ظهرت حديثًا وتتماشى مع المناهج الدراسية، مثل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وفي السنوات الأخيرة، بذل عدد متزايد من بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية جهودًا كبيرة لتشجيع الجودة في تعليم الطفولة المبكرة. ويُلاحظ بأن البلدان المختلفة هي في مراحل مختلفة وتحتل مواقع متفاوتة لجهة وضع سياسات ذات صلة وتنفيذها. وبغض النظر عن المرحلة التي بلغتها كل دولة، تقترح البحوث خمس سياسات رئيسية فعالة في تشجيع جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة:

- وضع أهداف الجودة والأنظمة المتصلة بها.

- تصميم المناهج والمعايير وتنفيذها.
- تحسين المؤهلات، والتدريب، وظروف العمل.
- إشراك الأسر والمجتمعات المحلية.
- تطوير عملية جمع البيانات، والبحوث، والرصد.

البلدان النامية

بخلاف بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، لا تزال البلدان النامية في أفريقيا وآسيا والشرق الأوسط وأميركا اللاتينية تكافح لتحقيق الأهداف الأساسية لتعليم الطفولة المبكرة كما حددتها اليونسكو واليونيسيف، حيث يظل التركيز الأساسي منصبًا على إتاحة الوصول إلى التعليم (اليونسكو، 2014، البنود أ، ب، ج، د). ولكن هذه البلدان أحرزت تقدمًا كبيرًا منذ انعقاد المنتدى العالمي للتربية في داكار، السنغال في عام 2000. ومن بين الأهداف الستة التي حددها المنتدى، كانت المساواة بين الجنسين وارتفاع معدلات التحاق الطلبة بالمدارس الابتدائية هما العنصران اللذان شهدا أعلى درجة من التحسن، بالرغم من أن تحسّن العنصر الثاني بقي متواضعًا.

ولكن في إطار هذه الصورة الشاملة، لا تزال هناك اختلافات كبيرة بين المناطق والبلدان النامية. فعلى سبيل المثال، بالكاد زاد المعدل الإجمالي للالتحاق بالتعليم ما قبل الابتدائي في البلدان الأفريقية جنوب الصحراء الكبرى بنسبة 10 بالمائة خلال عشر سنوات، حيث ارتفع من 18 بالمائة في عام 2000 إلى 28 بالمائة في عام 2010 (تقرير التعليم للجميع حول البلدان الأفريقية جنوب الصحراء الكبرى لعام 2013؛ واجتماع المؤتمر العالمي حول التعليم للجميع، 2014)، ما يجعلى هذه المنطقة متخلفة عن جميع المناطق الأخرى في العالم. كما شهد المعدل الإجمالي للالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي في الأراضي الفلسطينية المحتلة انخفاضًا بنسبة 38 بالمائة، بينما بلغ في العراق 8.3 بالمائة فقط. وتعتبر الحروب الجارية في العراق وسوريا والاضطرابات التي تشهدها فلسطين عوامل رئيسية تؤثر على استفادة الأطفال من التعليم قبل الابتدائي وعلى جهود حكومات تلك البلدان لتوفير هذه البرامج.

ومن ناحية أخرى، ونتيجة للخطط الحكومية الهادفة إلى زيادة معدل الالتحاق بالتعليم، حققت الجزائر تقدمًا كبيرًا على صعيد معدل الالتحاق بتعليم الطفولة المبكرة الذي ارتفع من 2 بالمائة عام 1999 إلى 75 بالمائة عام 2011 (اليونسكو، 2014، البند أ). وشهدت دول أميركا اللاتينية ومنطقة الكاريبي زيادة كبيرة في فرص الاستفادة من التعليم قبل الابتدائي. ففي الفترة 2000–2010، ارتفع المعدل الإجمالي للالتحاق بالتعليم في هذه المنطقة من 52 بالمائة إلى 66 بالمائة، ما يضعها في موقع متقدّم نسبيًا بالمقاييس الدولية (أراوخو، لوبيز–بو، وبويانا 2013؛ اليونسكو، 2014، البند ب).

ولا تزال مؤهلات المعلمين، التي تعتبر أحد أهم مؤشرات جودة تعليم الطفولة المبكرة، تشكل تحديًا حقيقيًا في البلدان النامية. وبشكل عام، لا تزال نسبة المعلمين المدربين وفق المعايير الوطنية منخفضة، لاسيما في التعليم قبل الابتدائي. ورغم أن عدد معلمي هذه المرحلة ارتفع في 40 من أصل 75 دولة استطاع الباحثون جمع بيانات عنها بنسبة 53 بالمائة منذ عام 2000، فإن أقل من 75 بالمائة منهم يُدرّبون وفق المعايير الوطنية (اليونسكو، 2014، البند د).

وتشدد تقارير حديثة حول السياسات التعليمية على أهمية جودة التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (بريتو وآخرون، 2011)، لاسيما أهمية جودة التدريس (اليونسكو، عام 2015). والأمر المهم كثيرًا في الدول النامية هو النتيجة القائلة بأن الأطفال الأشد فقرًا والأكثر عرضة للخطر هم الأكثر قدرة على الاستفادة من خدمات التعليم الجيد في مرحلة الطفولة المبكرة، وأن إتاحة وصول عادل لهذه الخدمات يقلل من عدم المساواة في مجتمعاتهم (إنغل وآخرون، 2011). وبالرغم من هذه الاستنتاجات، غالبًا ما تؤدي الظروف السلبية، مثل بعد المناطق النائية، وضعف رواتب المعلمين، وغياب برامج التدريب ومواده وموارده، وندرة المعلمين المدربين، إلى عرقلة جهود تبني أو تنفيذ الحد الأدنى من المعايير المقبولة في ظروف تعليم الطفولة المبكرة في هذه البلدان.

ويتميّز عنصرا تدريب الموظفين الأكاديميين ومؤهلاتهم بعدم الاتساق بين البلدان المختلفة وداخلها (ماذرز وآخرون، 2014)، الأمر الذي قد يؤدي غالبًا إلى تفاوت في توفير الرعاية الجيدة (مركز التعليم والتنمية في مرحلة الطفولة المبكرة، 2013؛ كاروبيا، 2014). والاعتماد على موظفين غير مدربين تدريبًا كافيًا قد يؤدي إلى نتائج مخيبة للآمال. وبصفة عامة، يقوّض انخفاض رواتب العاملين في مجال الطفولة المبكرة وسوء ظروفهم إمكانية توظيف أصحاب الكفاءات العالية واستبقاءهم (كاروبيا، 2014). كما يضرّ ارتفاع معدل تنقل الموظفين بالعلاقات التي تعدّ هامة لنموّ الأطفال (جيالاماس وآخرون، 2013؛ ماذرز وآخرون، 2014). وكما في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، يتم التأكيد على مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي في عملية تعليم الطفولة المبكرة في البلدان النامية باعتبارها من أهم مؤشرات جودة التعليم.

وبشكل عام، لا تزال الفوارق كبيرة بين الريف المدينة في العديد من البلدان النامية، ويبدو أن حكومات تلك البلدان لم تتحمل قسطها من مسؤوليات تعليم الطفولة المبكرة وتوفير تعليم مجاني أو بتكلفة معقولة في هذه المرحلة، باعتباره استثمارًا طويل الأجل. فبالإضافة إلى ضرورة مشاركة الحكومة في برامج تعليم هذه المرحلة، أثبتت المؤسسات الاجتماعية التي تعمل على إشراك المجتمع والأمهات والأسر مباشرة، أنها تشكّل نموذجًا ناجحًا في تقديم برامج التعليم في هذه المرحلة. ومن الأمثلة البارزة على هذه المؤسسات، نذكر «لايفلي ماينديس» في غانا وأوغندا و«كيدوجو» في شرق أفريقيا. وقد أطلقت اليونسكو عام 2013 مبادرة غير حكومية أخرى تحت عنوان «بيغ بوش» Big Push

، تهدف إلى دعم عدد من البلدان الأفريقية جنوب الصحراء الكبرى في الشروع بعملية إعادة تحديد أولويات التعليم للجميع وبناء جهود تسريع مستدامة للفترة 2013–2015. وكجزء من هذه المبادرة، أُطلق إطار «الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة للسكان الأصليين»؛ وهو إطار عمل مبتكر وضعه المعهد الدولي لبناء القدرات في أفريقيا، لتسليط الضوء على الظروف الاجتماعية–الثقافية لرعاية الأطفال في أفريقيا. ويهدف كذلك إلى معالجة النقص المتصوّر في موارد النماذج التقليدية لتعليم الطفولة المبكرة، بتشجيع الاستخدام الخلاق للموارد المحلية. كما يسعى إلى مساعدة الدول على إيجاد طرائق تسهّل الوصول إلى خدمات تعليم الطفولة المبكرة بشكل عام وخصوصًا في المجتمع المحلي وتجعلها أكثر انتظامًا، عبر إشراك البالغين في الأسر والأسر الممتدة والمجتمعات المحلية في العملية التعليمية. وترتكز مضامين هذه المبادرة على مبادئ مناسبة اجتماعيًا وثقافيًا في التربية والتعليم والرعاية، كما يجري تعديل الممارسات التعليمية لتتلاءم مع ظروف الطفل والأسرة، باستخدام لغة الطفل الأصلية أو اللغة المحلية، فضلاً عن تشجيع استخدام مواد اللعب المحلية (تقرير التعليم للجميع حول البلدان الأفريقية جنوب الصحراء الكبرى لعام 2013؛ واجتماع مؤتمر التعليم للجميع العالمي، 2014).

4. أمثلة دولية على التعليم عالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة

نُهج مهمة ذات تأثير عالمي في مجال تعليم الطفولة المبكرة

على مدى العقود القليلة الماضية، توسعت دائرة الاعتراف بفكرة أن طرائق التعليم الرسمية والتقليدية لا تمثل البيئات الفضلى للأطفال الصغار. وفي المقابل، ارتفعت باطراد شعبية عدد من المناهج البديلة لتعليم الطفولة المبكرة، لاسيما مع تأسيس مشاريع تتبنى هذه المناهج مرافق وفروعًا تابعة لها في مختلف بلدان العالم. ومن أبرز المشاريع التي يتناولها هذا التقرير: «مونتيسوري: Montessori»، و«شتاينر: renietS»، و«ريجيو إميليا: Reggio Emilia»، و«هاي سكوب: High/Scope»، و«فورست سكولز: Forest schools»، و«تولز أوف ذي ماينـد: Tools of the Mind». والخيط المشترك بين هذه النهج هو التركيز على الطفل بوصفه متعلمًا نشطًا، حيث يلعب المعلم هنا دور المتعاون مع الطالب

والميسر داخل الفصل والشريك في عملية التعلم. وبالمقارنة مع الفصول الدراسية التقليدية التي يلعب فيها المعلم غالبية الأدوار القيادية في عملية التعلم، مع ترك مساحة معيّنة للتعلم والاستكشاف المستقل من قبل الطلاب، تميل هذه النهج البديلة لإعطاء الطفل دورًا أكبر في قيادة التعلّم. حيث يتم تشجيع الأطفال على التعلم الذاتي، عبر المشاركة في الحوار والنقاش مع معلميهم وأقرانهم في جميع مراحل التعلم. وفي حين تتبنى جميع هذه المشاريع وجهات نظر متقاربة بشأن تعليم الطفولة المبكرة، فإن التجارب التعليمية التي تقدّمها كل منها تختلف في المناهج الدراسية، والروح الثقافية الجماعية، والبيئة.

من أبرز المشاريع التي يناقشها هذا التقرير: «مونتيسوري»، و«شتاينر»، و«ريجيو إميليا»، و«هاي سكوب»، و«فورست سكولز»، و«تولز أوف ذي ميند». والخيط المشترك بين هذه النهج هو التركيز على الطفل بوصفه متعلمًا نشطًا، حيث يلعب المعلم هنا دور المتعاون مع الطالب والميسر داخل الفصل والشريك في عملية التعلم.

تنظر مؤسسة «ريجيو إميليا» إلى الطفل والمعلم بوصفهما باحثَين في عملية التعلم (إدواردز وجانديني، 2015؛ هول، كانين، كننغهام، هورجان، ميرفي وريدجواي، 2014). يطرح الطفل أسئلة ويضع فرضيات حول العالم وينفذ مشاريع لاختبار نظرياته. ويتم تنفيذ مشاريع تتماشى مع اهتمامات الطفل، وتوثيق كل جزء من هذه العملية باستخدام عدد من اللغات الرمزية بما فيها الفن والرسم والموسيقى، والمستندات المطبوعة والدراما. ويتم التأكيد على قوة التعاون مع الآخرين باعتبارها عاملاً هامًا في التعلم (سولير وميلر، 2003). وتهدف الحوارات مع الآخرين إلى تدريب الطفل على تقدير وجهات نظرهم وأفكارهم، وتوعيته بأهمية تشارك الأفكار ومناقشتها والتأمل فيها (إدواردز، 2002). فمن خلال هذا التعاون المشترك، يعمل الأطفال على صياغة شخصياتهم وتوجيه مشاريعهم وتعلمهم.

أما مدارس «فورست سكولز» فتولي أهمية للتعلم في الهواء الطلق، فَتعرّف الأطفال على قيادة عملية التعلم من خلال التفاعل مع بيئتهم الطبيعية الخارجية. وكما في «ريجيو إميليا»، يلعب المعلم دور البيئة المحيطة التي تشجع الاستكشاف والفضول العلمي. ويُطبق نهج التعلم الموجه ذاتيًا، ويتم تكييفه مع اهتمامات الطفل النشطة في الأوضاع والتجارب وقضايا حل المشاكل التي

تحدث في الغابات (مينارد، 2007). وأثبتت فورست سكولز أنها تعزز احترام الذات والثقة بالنفس عند الأطفال، وتحسّن قدرتهم على التعاون مع الآخرين، وتزيد وعيهم بأهمية احترام آراء الآخرين، وتعزّز التحفيز الذاتي، والتركيز، والمهارات الجسدية الحركية، وتطوير اللغة (أوبراين وموراي، 2007). وعلاوة على ذلك، يتعزّز فهم الأطفال لبيئتهم وكيف يمكن لأعمالهم أن تؤثر على بيئتهم (نايت، 2011؛ أوبراين، 2009).

توفر مدارس «مونتيسوري» بيئة جمالية أكثر تنظيمًا بقليل يتم فيها انتقاء الكتب ودمى اللعب والمواد الأخرى بعناية لدعم التعلم المستقل. ويشارك الأطفال في فترات طويلة من النشاط الحرّ، حيث يمكنهم اختيار الأنشطة بأنفسهم في هذه «البيئة المدروس». وتُستخدم أنشطة من العالم الحقيقي تتطلب مهارات عملية واستخدام مواد تشجع الطالب على تصحيح أخطائه ذاتيًا (إدواردز، 2002؛ هاريس، 2008). ويتم في مرحلة لاحقة تزويد الطلاب بكتب تحتوي عنصر الخيال عندما يبلغون الخامسة أو السادسة من العمر. وتعطى عناصر مثل تنمية روح الاستقلال، والتوجيه الذاتي، والقدرة على اتخاذ القرارات، وتقدير الذات، والمهارات الحسية والعملية أولوية على أهداف التعليم الرسمي (مونتيسوري، 2014). وتضمّ الفصول الدراسية عمومًا طلابًا من فئات عمرية مختلطة بما يسمح للأطفال بالتعلم من أقرانهم الذين يفوقونهم خبرة ويعرفهم على المستويات التي سيبلغونها. ويتم تذكير الأطفال الأكبر سنًا بالأشواط التي نجحوا في اجتيازها، ويمنحون فرصة لعب دور القادة. ويميل الأطفال إلى العمل بشكل مستقل أو ضمن مجموعات صغيرة مختلطة.

ويعدّ نهج «شتاينر» أكثر تنظيمًا من النُهج المذكورة آنفًا. وهو يهدف إلى تحسين تركيز الأطفال وإعدادهم للتعلم على المستويين البدني والعاطفي، مع توفير فرص لعب خلاق وينمي الخيال (نيكول، 2007). وقد تم تصميم المنهاج استنادًا إلى مراحل نمو الطفل، التي تؤمن شتاينر بأنها تستمر سبع سنوات (أهرماخر، 1995). وفي هذا النهج، يقود المعلمون ويضعون نموذجًا للأنشطة الجماعية والسلوكيات المناسبة التي يجب على الأطفال دون السابعة تقليدها وتنفيذها. ويشكّل اللعب التخيلي عنصرًا حاسمًا في عملية النمو الجسدي والأكاديمي والعاطفي للطفل. ويسعى هذا النهج إلى تشجيع الاستكشاف واللعب البناء والخلاق عند الطالب، فضلاً عن الإصغاء إلى القصص أو الأغاني التي تُتلى على مسامعه شفويًا. وتتميّز أنشطة اللعب بأنها حماسية ومتوازنة مع فترات من الراحة (موران، جون–شتاينر وسوير، 2003).

ويستهدف النهج الأخير، «تولز أوف ذي مايند»، تنمية التنظيم الذاتي لدى الطفل بطريقة مباشرة. ويتمحور تركيز المناهج الدراسية حول تعزيز قدرة الأطفال على تنظيم سلوكهم الاجتماعي–العاطفي والمعرفي، وتحسين قدرات الانتباه والتركيز والتذكر لديهم، واستخدام العرض الرمزي، وبناء أساس لمتطلبات الحساب والقراءة والكتابة المبكرة (بودروفا وليونغ، 2007). ويتم تعليم التنظيم

الذاتي واستخدام الرموز من خلال أنشطة اللعب المنظم (بارنيت، يونغ، ياروسز، توماس، وهورنبيك وآخرون، 2008). ويلعب الطفل دورًا فعّالاً في اختيار الأنشطة واللعب، ويساعده المعلم في وضع خطة اللعب. ويتضمن هذا النهج عنصر التعليم المباشر من قبل المعلم، بيد أنه يركّز أكثر على توجيه الأطفال إلى تعلم استخدام الأدوات لتسهيل تعلمهم.

مبادرات المنظمات غير الحكومية والرواد الاجتماعيون في العالم

مركز بلاييوم للأطفال المبدعين

www.playeum.com

تولي الثقافة الآسيوية أهمية كبيرى للتدريب الأكاديمي المبكر الذي لا يرى فيه الأهل فائدة كبيرة للعب في تنمية الطفل (بارمار، هاركنس وسوبر، 2004). ولمواجهة مشكلة قلة الزمن المخصص لتجارب أطفال سنغافورة في اللعب الإبداعي، أنشأت مؤسسة بلاييوم مراكز للإبداع واللعب تتيح للأطفال تحقيق تعلم عالي الجودة من خلال برامج اللعب. وتنطلق المؤسسة من القناعة بأن افتقار الأطفال إلى اللعب وعدم مشاركتهم في تجارب تحفّز الروح القيادية يفقدهم الشعور بالنفس وبالقدرة على التفكير المستقل والخلاق. ورغم أنها ليست الوحيدة التي توفّر اللعب للأطفال الصغار، فإنها الوحيدة التي يمنحهم حرية خوض تجارب إبداعية ومفتوحة خاصة بهم. فنهجها يتمحور حول الطفل، وهو نهج نشط وتعاوني وعابر للثقافات ومستند إلى اللعب ويشبه إلى حد بعيد نهج «ريجيو إميليا». وهو لا يعتبر البالغين معلّمين، بل ميسّرين لرعاية وتشجيع أنشطة الطفل وأفكاره. ويؤمن المركز بالقيم التالية: التعلّم التجريبي عبر الفن واللعب، وحرية الإبداع، وإشراك الأسرة والمجتمع، والبيئات الابتكارية، وتكافؤ الفرص، والتعلم الموجه ذاتيًا. ومخرجات التعلم الرئيسية هي زيادة اهتمام الأطفال ومشاركتهم بالتعلم، ودعم التعبير عن الذات، والرفاه الاجتماعي والعاطفي، وتعزيز التعاون، وتشجيع الإبداع وأساليب وطرق التفكير التي تقوم على تحفيز ذهن الطالب لحل المشكلات بطرق متنوعة. وإضافة إلى استهداف تحقيق هذه الجوانب التنموية بطريقة مباشرة، ينظم مركز بلاييوم ورشات عمل يشارك فيها الآباء والمعلمون وأعضاء المجتمع المحلي، وتؤكد على أهمية اللعب.

مركز التعليم المُلهَم

www.inspiredteaching.org

تهدف هذه المبادرة إلى توفير تجارب التعليم الجيد عن طريق تغيير أسلوب المربّين في تدريس الطلابَ، وفهم قدراتهم والتفكير بشأنها. ويتلقى المعلمون في جميع مراحل حياتهم المهنية المتابعة والتدريب على توفير تعليم مشوّق وعالي الجودة، وممارسة دور «محفّزين على التفكير» بدلاً من الاكتفاء بدور

«موفري المعلومات». ويؤمن المركز بأن كل طالب قادر على أن يصبح مفكرًا وناقدًا عظيمًا، وبأن عليه أن يقضي معظم وقته في أنشطة تشجع على التفكير النقدي. وبدلاً من إملاء الأفكار، يساعد المركز الطلاب على تعلم مهارة التفكير المهمة جدًا.

ويتعلم الطلاب عبر العمل المستقل والتعاون مع أقرانهم، ويُتوقّع منهم اكتساب فهم عميق للمواد التي يدرسونها، يجري تقييمه بعد ذلك بطرق عديدة. وباتباع نهج يقوم على الاستكشاف والتقصي، تشكل أسئلة الطالب أساس المنهج الدراسي من خلال الاستفسار والاستقصاء والإجابة على الأسئلة. ويتمثل دور المتعلم في «التساؤل والتجربة والتعلم»، في حين يتمثل دور المعلم في «المراقبة والتخطيط والتحفيز». أما مخرجات التعلم الرئيسية فهي تمكين الطلاب من التفوق في المجالات الأربعة التالية: الفكر (أي أن يصبحوا متعلمين أكاديميين يقودون أنفسهم)، والتقصي (الطالب بوصفه باحثًا)، والخيال (الطالب باعتباره مفكرًا مبتكرًا ومرنًا وفطِنًا)، والاستقامة (قدرة الطالب على الدفاع عن المعتقدات، والاستماع للآخرين، واتخاذ قرارات واثقة). ويتحقق ذلك بقيام المدرسين بما يلي: 1) اعتبار الطالب خبيرًا، ما يوجب سماع صوته وآرائه في كل درس، 2) ضمان الاحترام المتبادل بين الطلاب والمعلمين، 3) ضمان أن يكون للطلاب هدف، وأنهم مثابرون وقادرون على اتخاذ القرارات وتنفيذها، 4) الشعور بالشغف المستمر تجاه مهنة التعليم وعملية التعلم، 5) استخدام مجموعة واسعة من الأدلة التي تساعد على التعلم. وتبين بحوث المركز أن مثل هذا النهج المبتكر يساعد الطلاب في تحقيق نتائج ممتازة، وإيجاد مناخ إيجابي داخل الفصول الدراسية، وبناء علاقات إيجابية بين الطلاب والمعلمين والأقران، ويمكن المعلمين من إحداث تغيير مستدام في المدارس والمجتمعات المحلية.

رياض «شارع سمسم»

www.sesameschoolhouse.in

أُنشئت رياض «شارع سمسم» للتعليم ما قبل المدرسي في عشر مدن في كل أرجاء الهند. ويأتي تأسيسها استجابة لمطالبات أفادت بأن أساليب التعليم في الهند لم تكن ملائمة للأطفال الصغار ولا تراعي احتياجاتهم التنموية. وتخدم هذه الرياض الأطفال بعمر 1–6 سنوات، عبر أربعة برامج اختيرت وفقًا للفئة العمرية: برنامج الآباء والطفل في مرحلة تعلّم المشي، وبرنامج ملعب الأطفال، وبرنامج الحضانة، وبرنامج المرحلتين التحضيريتين الأولى والثانية. كما توفر هذه الرياض برامج ما بعد المدرسة تعزز مهارات التفكير النقدي، والتواصل، والتعاون، فضلاً عن مساهمتها في التنمية الاجتماعية والعاطفية للطفل. ويتمحور نهج هذه الرياض حول الطفل، ويجري في بيئة تعليمية ممتعة ومبدعة باستخدام دمى متحركة من شارع سمسم. وتُستخدم الدمى لتعزيز تجربة التعلم وشرح المفاهيم الصعبة بطرق بسيطة، من خلال التفاعل والضحك وفن رواية القصص. وفضلاً عن المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، يتم التركيز أيضًا على تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي وغرس الثقة بالنفس والقدرات

التواصلية. ويتم تشجيع الآباء على المشاركة ومواصلة عملية التعلم في المنزل. ويجري تعزيز التعلم من خلال اللعب والحركة والاستكشاف. ويستلهم المنهج الدراسي أفكار بياجيه وهوارد غاردنر، ويتماشى مع المنهج الوطني الذي يغطي عددًا من المجالات التنموية كالإدراك، واللغة، والتنمية الاجتماعية والعاطفية والجسمانية والإبداعية. وتستند أصول التدريس إلى نهج «مونتيسوري» و«ريجيو إميليا»، مع إضافة المبادئ التربوية لرياض «شارع سمسم». وعلى المعلمين حيازة شهادة جامعية وشهادة تدريب في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. وهم يتلقون تدريبًا على فلسفة ومنهجية «شارع سمسم»، ويحصلون على الدعم والتدريب والتطوير المهني المستمر.

«لايفلي مايندز» (العقول المستنيرة)

www.livelyminds.org

تعمل مؤسسة «لايفلي مايندز»، التي تأسست عام 2008، في غانا وأوغندا بهدف سد النقص ومعالجة عدم كفاية المرافق الموجودة حاليًا في مرحلة ما قبل المدرسة. والهدف هو تحسين جميع جوانب التعليم عبر توفير المرافق والمساعدة في توفيرها، بما فيها الألعاب وموارد اللعب الأخرى والتدريب. وبهدف إيجاد نموذج مستدام، يتم تدريب الأمهات على تنفيذ خطط لعب تعليمي في مجتمعاتهن المحلية للأطفال بعمر 3–5 سنوات. ويتم إعداد مراكز لعب مجانية يديرها أعضاء المجتمعات المحلية لتحقيق الأهداف التالية: تشجيع الأطفال على التعلم من خلال اللعب، وتعزيز ثقافة النظافة الشخصية، وتدريب المتطوعين على إدارة وتشغيل هذه المراكز عبر تطبيق أفضل ممارسات اللعب التعليمي. ويتم تثقيف الأمهات حول مسائل تنمية الطفل وتعلمه، وكيفية استخدام المواد المحلية كمصادر للتعلم. وباستخدام هذه المواد البسيطة، تُدرّب الأمهات على تعليم الأطفال الكتابة والقراءة والحساب إضافة إلى مهارات التفكير الإبداعي من خلال اللعب. كما يتم تشجيع الأطفال على الاستكشاف لكي يصبحوا مستقلين وجاهزين فكريًا لدخول المدرسة. وتشمل نتائج التعلم الرئيسية: الاستعداد للمدرسة، واكتساب وظائف معرفية أكثر تقدّمًا، ومهارت الحساب والقراءة والكتابة، والإبداع، والمهارات الاجتماعية والعاطفية، وتطوير اللغة، والمهارات الحركية، والنظافة الشخصية.

لقد أدت هذه المبادرة إلى تحسين المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال، فيما تحسّن مزاج المعلّمين وسلوكهم الاجتماعي، واكتسبوا قدرًا أكبر من الثقة بالأطفال. وأثرت المبادرة بشكل إيجابي أيضًا على مهارات الأبوّة والأمومة، وزادت تحفيز الطفل في المنزل، حيث تقدم أمهات متطوعات أنشطة تحفيز إدراكي وأنشطة لعب مع الأطفال تزيد بنسبة 70 بالمائة عما كن يقدّمنه سابقًا، بعد ثلاثة أشهر فقط من إدارتهنّ لمراكز اللعب. ولاحظت الأمهات بأن مستوى الثقة بالنفس واحترام الذات ارتفع لديهن، وأن علاقاتهن بأطفالهن شهدت تحسّنا. كما سُجّل تحسّن ملحوظ في العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة.

برنامج «مدرسة: Madrasa» للتعليم ما قبل المدرسي

www.educationinnovations.org/program/madrasa-early-childhood-programme-mecp

أطلقت مؤسسة الآغا خان برنامج Madrasa لمرحلة التعليم قبل الابتدائي في كينيا لأول مرة عام 1986، بهدف مساعدة الآباء والأمهات في المجتمعات الريفية المسلمة على تحسين المستوى العام للتحصيل التعليمي لأطفالهم، وكذا مساعدة أولياء الأمور على توفير بيئة إيجابية تمكّن أطفالهم من الالتحاق المبكر بالتعليم قبل الابتدائي. ويسعى البرنامج للعمل مع المربين المحليين، وقادة المجتمعات المحلية، والآباء والأمهات، لدعم مراكز تعليم الطفولة المبكرة التي يملكها ويشغّلها المواطنون في كينيا وأوغندا وتنزانيا. ويتبع البرنامج نهجًا شموليًا في تنمية الطفولة المبكرة، عبر منهج دراسي يقوم على التكامل بين التعليم والقيم الدينية الرئيسية. وبالرغم من أنه موجه للمسلمين أصلاً وبشكل أساسي، فإنه يضم اليوم أطفالاً وبالغين من ديانات أخرى.

يتعلّم الأطفال في هذا البرنامج من خلال الاستكشاف، والتجربة، واكتشاف الأنماط، وبناء علاقات جيدة فيما بينهم ومع معلميهم ومجتمعاتهم المحلية. ويستخدم المعلمون البيئة المحلية لإيجاد موارد للتعلم. وتتكون مراكز التعليم من مساحات للتعلم، بما فيها منطقة البناء، ومنطقة الكتب، والرمل، والمياه، والمتجر، والمنزل، وهلمّ جرا. ويتم اختيار الراغبين بالتطوع للتدريس من قبل مجتمعاتهم المحلية. وقد تبين أن طلاب هذا المشروع انتقلوا بسلاسة أكبر من أقرانهم من مرحلة تعليمية إلى أخرى، وواصلوا الأداء الجيد في مراحل النمو اللاحقة أيضًا.

تقوم هذه المراكز بتدريب المعلمين والطاقم الإداري والفنّي في المدرسة، وتقدم الدعم المستمر لأعضاء المجتمع المحلي وتساعد في توعيتهم بأهمية تنمية الطفولة المبكرة. كما تتعاون مع الحكومات والمنظمات الأخرى في مجال الممارسات والسياسات الجيدة لتعليم وتنمية الطفولة المبكرة. وتتعاون مؤسسة الآغا خان لخدمات التعليم بشكل وثيق مع الوكالات الأخرى في مجموعة واسعة من القضايا كتطوير المناهج الدراسية، والتغذية، وزيادة فرص الاستفادة من التعليم الجيد.

«رايت تو بلاي» (الحق في اللعب)

www.righttoplay.org.uk

تتولى هذه المبادرة الإنسانية والإنمائية تدريب المتطوعين المحليين، بمن فيهم قادة محليين ومعلمين، ليكونوا مدرّبين مؤهلين لتقديم برامج اللعب في المناطق المنكوبة بالحرمان والحروب والأمراض والفقر مثل أفريقيا والشرق الأوسط وأميركا الجنوبية. وتضمّ مجالات تنمية الطفل التي تستهدفها المبادرة: التعليم والصحة والقدرة على بناء مجتمعات محلية سلمية.

ويتم بناء بيئات آمنة تعزّز التنمية الاجتماعية والعاطفية والجسمانية عبر استخدام الرياضة واللعب. وقد صُممت برامج هذه المبادرة لتلبي الاحتياجات الفردية في سياق المجتمع المحلي، ما يتطلب تركيزًا إضافيًا في الاختيار، كالتعليم والصحة على سبيل المثال. وبعد نهاية دروس اللعب، يرشد المدربون الأطفال ويساعدونهم لتحقيق أهداف التعلم، ويضمنون فهمهم للدرس عبر تشجيع مناقشات تتضمن: 1/ التفكير (يفكر الأطفال باللعبة)، 2/ الربط (اكتشاف أوجه الشبه بين اللعبة التي لعبوها وأوضاع مشابهة في حياتهم الخاصة)، 3/ التطبيق (مناقشة كيفية تطبيق ما تعلموه من الألعاب في حياتهم العملية).

وتؤمن مبادرة «رايت تو بلاي» بأن برامجها تحسّن جودة التعليم المدرسي، مع فتح خطوط تواصل إضافية بين الطلاب والمعلمين، وتحقيق ارتفاع ملحوظ في معدلات الحضور، وزيادة المشاركة النشطة في الدروس. ويساهم هذا النهج في تحسين تفاعل الطلاب مع محيطهم، خاصة لجهة العمل الجماعي، والتواصل، ومهارات صنع القرار. كما يُظهر الطلاب مستوى أعلى من الثقة بالنفس والقيادة ويصبحون مدركين لأهمية دورهم في المجتمع ولكيفية صنع التغيير.

تجارب عيانية لمدارس طفولة مبكرة في العالم

مدرسة ريفرسايد، أحمد أباد، الهند
أن يكون الأطفال بحال جيدة وبصحة ممتازة
www.schoolriverside.com
«ريفرسايد» مدرسة غير ربحية للأطفال من عمر 3 إلى 17 سنة. تشكّل الرياض جزءًا من المدرسة، حيث يضم كل فصل دراسي 26–28 تلميذًا بعمر 3–4 سنوات. وتبلغ نسبة المعلمين إلى الأطفال في الرياض 1:13، والإنجليزية هي اللغة الرسمية. وتتمتع المدرسة بسمعة جيدة في التفوق الأكاديمي، فهي تخرّج مواطنين ناضجين وصالحين. ويتم تشجيع التفكير والتعلم الادراكي والمستقل لدى الأطفال بدءًا من مرحلة الرياض، وتعزيز جوانب مختلفة كالفنون، والتعاطف مع الآخرين، والتعاون، والعمل ضمن الفريق، وإتقان مهارات الحاسوب والعالم الرقمي، والتفكير التصميمي.

ويركّز المنهاج الدراسي على تعليم مهارات حل المشكلات والنزاعات في مواقف الحياة المختلفة، ويشدد على جودة التعلم ويسعى إلى الحفاظ على رفاه الطلاب. كما يسعى إلى تعزيز أسلوب التفكير القائم على فكرة «أنا أستطيع»، التي تتكون من أربعة مبادئ رئيسية: أشعر (تحويل العجز إلى تمكين)، وأتخيَّل (طرق تفكير تنقل الوضع الحالي إلى وضع أفضل للذات والآخرين)، وأفعل (إجراء التغيير بشجاعة وتصميم)، وأشارك (مشاركة الآخرين القصة بهدف إلهامهم). تقوم سياسة القبول في ريفرسايد على العلمانية، حيث تحرص على استقبال طلاب من مختلف المشارب الاجتماعية والاقتصادية والإثنية، مع تخصيص

25 بالمائة من مقاعدها للذين يأتون من مجتمعات محرومة. وتلعب الأسرة والمجتمع المحلي دورًا هامًا في عملية التعلم، حيث يعتبرون شركاء للمدرسة ومتساوين معها في هذه العملية.

جميع معلمي ريفرسايد حاصلون على درجة البكالوريوس. ويتولون مسؤولية تصميم وتنفيذ البرامج باستخدام أسلوب قائم على اللعب التربوي الهادف، وعلى التعلم التجريبي والتجارب الحسية، بغية تغذية روح الفضول لدى الأطفال قبل المدرسة وتطوير مهاراتهم وسلوكياتهم، مع السعي دومًا إلى التطوير المعرفي والبدني والاجتماعي والعاطفي والروحي للطفل.

ويتمثل دور المعلم في تهيئة بيئة تعلّم محفزة وآمنة، وإقامة علاقات طيبة مع أولياء الأمور عبر التواصل معهم بانتظام، وتنظيم ورشات عمل، وإجراء الزيارات المنزلية، وتقديم الآراء والملاحظات بشكل دوري، وجعل عملية التعلم تتسم بالشفافية. وتضم المدرسة مركزًا يقدّم برامج تدريبية موجّهة للمعلمين في مختلف مراحل حياتهم المهنية، بما يضمن التعليم عالي الجودة بدءًا من مرحلة رياض الأطفال ووصولاً إلى المرحلة الثانوية.

وقد تم تصميم المنهاج الدراسي والتربوي الذي يتمحور حول الطفل، لتنمية الفضول والإبداع والخيال والتفكير لدى الطفل، بالاعتماد بشكل أساسي على أنشطة اللعب. ويقتصر التعليم على مجالات تنمية المهارات ووضع الإجراءات الروتينية. ويلعب المعلمون دور الميسرين لعملية التعلم عبر توفير الفرص والتوجيه. ويتم تشجيع الأطفال على المشاركة في التفكير التمايزي، والتعاون مع أقرانهم، والاضطلاع بأدوار قيادية في مجالات الاهتمام الخاصة بهم، والعمل بروح الفريق لتحقيق أهدافهم. ويتم إجراء أنشطة اللعب الحر والأنشطة المنظمة بنسبة 60:40 (أي 60 معلّمًا لكل 40 طفلاً). كما يشجع المعلمون الأطفال على تنفيذ أنشطة تعاونية لحل المشكلات.

مركز التعليم المبكر التابع لأكاديمية قطر وروضات أكاديمية قطر – الوكرة

تمكين الأطفال من تحقيق التفوق الأكاديمي وتخريج مواطنين مسؤولين
qataracademytest2.fuegodigital.com/early-education-center/
early-education-centerwww.qaw.edu.qa/pre-school
تتكوّن أكاديمية قطر من سبعة مدارس خاصة ثنائية اللغة، وهي تضمّ طلابًا ومعلمين من مختلف الجنسيات والمشارب الثقافية.

يستقبل مركز التعليم المبكر (الروضات) الأطفال من عمر ستة أشهر إلى ثلاث سنوات، بينما تتوجّه روضات أكاديمية قطر – الوكرة إلى الأطفال من عمر ثلاث إلى خمس سنوات. وتقدّم كلتا المؤسستين برامج عالية الجودة ومستندة إلى اللعب، تضع على رأس أولوياتها رعاية الأطفال وتعليمهم ومراعاة اهتماماتهم

واحتياجاتهم. كما تسعيان إلى تعليم الأطفال فن التفكير النقدي وأن يصبحوا متعلمين مدى الحياة ومواطنين عالميين ومسؤولين ذوي أخلاق عالية وثقافة سليمة.

تهدف برامج الحضانة ورياض الأطفال في أكاديمية قطر، والتي تتسق بشكل وثيق مع فلسفة مؤسسة «ريجيو إميليا»، إلى دعم التنمية الاجتماعية والعاطفية والمعرفية واللغوية والبدنية للأطفال الصغار. ويستلهم النهج الأكاديمي ما يسمى بمبدأ «صورة الطفل»، الذي يعكس إيمان الأكاديمية بأن كل طفل كائن فريد، وقادر، ومُجازف، واجتماعي، ويتميز بالفضول العلمي والمثابرة ويمكنه استخدام مهاراته الحسية، كما أنه باحث ومحاور مبدع. ويتمثل الغرض الرئيسي لبرامج تعليم الطفولة المبكرة، وتقدم باللغتين العربية والإنجليزية، بدعم التنمية اللغوية والمعرفية والعاطفية والاجتماعية والبدنية عند الطفل، باستخدام نهج يركز على الطفل ويستند إلى اللعب، يلعب فيه المعلمون دور الميسرين والموجهين لعملية التعلم. ويتم تشجيع الأطفال ووضعهم أمام التحديات الهادفة، بما يساعدهم لأن يتمتعوا بمهارات التفكير النقدي ويصبحوا أعضاء فاعلين ومساهمين في المجتمع القطري.

أعضاء هيئة التدريس حاصلون بالحد الأدنى على درجة بكالوريوس، فضلاً عن مؤهلات متخصصة في رعاية الأطفال. وتوفر لطاقم العمل فرص أسبوعية تتيح مزيدًا من التطوير المهني، ويتم إرسالهم لدراسة مناهج ريجيو إميليا في إيطاليا، وحضور المؤتمرات التي ينظمها مجلس الشرق الأدنى وجنوب آسيا للمدارس الدولية (ASEN)، وعدد من مؤتمرات وورشات التطوير المهني التي تعتبر هامة لتعليم الطفولة المبكرة. ولضمان الاتساق، يحضر معلمو الحضانة ومعلمو مرحلة ما قبل المدرسة الورشات التدريبية نفسها، ويتعاونون بشكل وثيق لضمان انتقال سلس للطفل من الحضانة إلى مرحلة ما قبل المدرسة.

يتميز هيكل برنامج التدريس اليومي بالمرونة، لاسيما أنه يتم تخصيص وقت للتعلم المستقل، ولجلسات تضم طالبًا واحدًا ومعلمًا واحدًا، أو اثنين من الطلاب فقط، أو مجموعات صغيرة يقودها معلم. ويتم التركيز على اهتمامات الطفل لتشجيع الاستكشاف ودعم المشاركة اليقظة في عملية التعلم، وتعزيز الاستقلالية ويحقق التوازن بين التنمية الاجتماعية والعاطفية والبدنية والمعرفية واللغوية. ويقضي الأطفال أوقاتًا في ممارسة الأنشطة التي تنظم داخل الغرفة الحسية، أو في الهواء الطلق، أو في استوديو الفنون. كما يقضون بعض الوقت مع أقران من فئات عمرية أخرى أو فصول دراسية أخرى، أو في استكشاف بيئة أخرى. كما يتعلمون استراتيجيات التعامل مع النزاعات.

يستلهم المنهاج الدراسي الإبداعي لرياض الأطفال المتبع في الأكاديمية نهج مؤسسة ريجيو إميليا، بهدف توفير برنامج مرن يراعي الطابع الفردي للطالب، ويلبي احتياجات كل طفل على حدة. ويعتبر النهج، المستند إلى اللعب، الأطفال

مشاركين نشطين ومساهمين فاعلين في عملية التعلم. وتلعب الطبيعة دورًا رئيسيًا في التعلم، خاصة وأن هناك العديد من الموارد الطبيعية التي تساعد الأطفال على الاستكشاف. وتستند التقييمات التي تُجرى إلى الأوجه التنموية، وهي تشمل الملاحظات اليومية والأدلة المصوّرة التي تهدف إلى توثيق التعلم، والتي يتوقف عندها المعلمون ويراجعونها مليًا في نهاية اليوم الدراسي.

وتسعى الحضانة ورياض الأطفال إلى المحافظة على علاقات قوية مع أولياء الأمور، والتي يتم إنشاؤها بالتواصل اليومي، والموارد الإلكترونية المتاحة على الإنترنت، ودورات تثقيف أولياء الأمور. كما تسمح للأطفال بإبراز ما تعلموه أمام أوليائهم في مؤتمرات يقودها الأطفال، ترمي إلى تمكينهم من أن يصبحوا متعلمين مستقلين.

روضات أنجي جيجوان، مقاطعة أنجي، الصين
اللعب والاستكشاف والتجربة من أجل طفولة ذات معنى
www.facebook.com/AnjiPlayWorld
تستخدم روضات أنجي جيجوان للأطفال نهجًا فريدًا ومرحًا للتعلم يشجع على التفكير والتعلم الحر، وعلى تطوير العلاقات بين الأطفال وبيئتهم الطبيعية والاجتماعية. وهي روضات مفتوحة لجميع المشارب الاجتماعية، وتولي أهمية بالغة للتواصل بين الطفل والطبيعة والمجتمع المحلي الذي يعيش فيه.

يتبع المنهاج «المفاهيم الستة لتحرير ممارسات التعليم»، التي تؤكد على أهمية التعلم من خلال اللعب وتعدّ حاسمة في تعليم الطفولة المبكرة، وهي: تحرير عقول الأطفال (تشجيع التفكير والتعلم الحر)، وتحرير أيدي الأطفال (تشجيع الأطفال على المشاركة)، وتحرير عيون الأطفال (تشجيع الأطفال على المراقبة)، وتحرير أفواه الأطفال (تشجيع الأطفال على التعبير)، وتحرير مساحات للأطفال (تشجيع العلاقة بين الأطفال والطبيعة والمجتمع)، وتحرير وقت الأطفال (تشجيع الأطفال على اختيار الأنشطة التي تناسبهم). ويتم التشديد على أهمية التعلم المستقل، والرفاه وحبّ الاستكشاف لدى الطفل، وعلى تقديره ورعايته، وتشجيعه على اللعب بشكل مستقل بهدف الاستمتاع بعملية التعلم. وتستند الأنشطة إلى اللعب، وبتقديم نشاط تعليمي جماعي واحد يشرف عليه المعلم كل يوم. ويختلف الوقت الذي يستغرقه الأطفال في ممارسة هذا النشاط الجماعي باختلاف أعمارهم. ويتم تشجيع المعلمين على اللعب مع الأطفال، إلا حين يكونون منغمسين تمامًا في اللعب. ويفضل معظم الأطفال عادة العمل في مجموعات صغيرة يجري فيها تشجيع التعاون.

تُنظم الدروس داخل الفصول وخارجها، سواء في الطبيعة أو في أوضاع اجتماعية تحاكي الحياة الواقعية. ويتم تقييم التعلم والتنمية عبر المراقبة اليومية وأشرطة الفيديو والصور في الفصول الدراسية واللعب والحياة. ويتم تشجيع مشاركة أولياء الأمور، الذين يعتبرون شركاء. فيما يترك لهم تقدير مدى

المشاركة في روابط الأهل والإدارة والعملية التربوية والمنهاج الدراسي.
تتبع روضات أنجي كذلك مبدأ «التعليم الحي»، الذي يقوم على افتراض اقتران التعليم والتعلم والتقدم بالطبيعة والمجتمع، حيث تشجع المدرسة التواصل الوثيق بين الطالب من جهة والطبيعة والمجتمع من جهة أخرى، والجمع بين المعرفة المكتسبة من الكتب والخبرات المكتسبة من الممارسة.

يضم طاقم العمل في المدرسة مدرّسين مساعدين وعمال رعاية ومعلمين مؤهلين، و67 بالمائة من هؤلاء حائزون على شهادة البكالوريوس، بينما يحمل البقية شهادات الدبلوم. ويمكن لأعضاء هيئة التدريس الاستفادة من التدريب المنتظم، والحلقات الدراسية، وكذلك اتباع دورات متخصصة في التدريب المهني.

ثمة ترابط وثيق بين الروضات والمرحلة الابتدائية، حيث تنظم اتصالات واجتماعات منتظمة لضمان انتقال سلس للطلاب إلى المرحلة الابتدائية. ويتبادل معلمو المرحلتين زيارات تهدف إلى تعميق التفاهم المتبادل للعملية التربوية. كما تمكّن الملاحظات التي يدلي بها المعلمون حول أداء الأطفال في المرحلة الابتدائية من تحسين المنهاج الدراسي للروضات.

حضانة هومرتون، كامبريدج، المملكة المتحدة
تشجيع الاستقلال وبناء تعلم واثق، ودعم مهارات وحل المشكلات والتفكير النقدي
http://homerton.cambs.sch.uk/nursery-school/
تستقبل دار حضانة هومرتون الأطفال بعمر 2–4 سنوات، من أكثر من 20 ثقافة مختلفة. وتتلخص فلسفتها في إعطاء الأطفال حرية الاختيار، وتطوير شعورهم بالاستقلال، وبناء التعلم الواثق، ودعم مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي (كمهارات إثارة الأسئلة على نحو ملائم). وتولى أهمية متساوية لعملية التعلم ولمضمون برامج التعليم، حيث تستخدم خصائص التعلم لدعم اللعب والاستكشاف وتطوير الدافع الذاتي والمثابرة لدى الأطفال وتشجيعهم على استخدام مخيلاتهم وقدراتهم الإبداعية. ويتم التركيز بشكل أساسي على العلاقة مع الآباء الذين يساعدون المدرسين في تخطيط عملية التعلم بشكل أدق وفق اهتمامات الأطفال واحتياجاتهم.

تشجع هومرتون الأطفال على أن يصبحوا متعلمين واثقين من أنفسهم يغرفون المعرفة من خلال اللعب المرح. ويوجّه فريق من الممارسين المؤهلين وذوي الخبرات العالية الطلابَ في عملية صنع الخيارات، وتطوير استقلالهم الذاتي، وتوسيع دائرة اهتمامهم بالعالم المحيط بهم. وتوفّر الحضانة بيئات محفزة للأطفال وتدعم سعيهم إلى تنمية الفضول والمشاركة في اللعب، وتطوير رغبتهم في التعلم. ويوضع الأطفال أمام تحديات حيث يمكنهم المجازفة وتحمل المخاطر في بيئة آمنة توفر لهم الرعاية والسلامة. وتتمحور

خطط التعليم حول سبعة مجالات، ثلاثة منها أساسية هي التنمية الشخصية والاجتماعية والعاطفية، والتواصل واللغة، والتنمية البدنية، لأنها تُكسب الأطفال تجارب وخبرات أساسية. وهي تدعم تعلم الأطفال في أربعة مجالات محددة: تعلّم القراءة والكتابة، والرياضيات، وفهم العالم، والفنون التعبيرية، والتصميم.

وتتبع حضانة هومرتون البرنامج الوطني للتأسيس في مرحلة الطفولة المبكرة، الذي يستند إلى أربعة مبادئ هامة: 1/ الطفل الفريد – كل طفل هو متعلم كفؤ منذ الولادة ويمكنه أن يكون مرنًا للتكيف مع الأوضاع المتغيرة، ومقتدرًا، وواثقًا من نفسه ومؤمنًا بطاقاته؛ 2/ العلاقات الإيجابية – يتعلم الأطفال أن يصبحوا أقوياء ومستقلين عبر قاعدة علاقات تتسم بالمحبة والأمان بينهم وبين أولياء أمورهم أو الأشخاص الرئيسيين في حياتهم؛ 3/ البيئات المُمكّنة – حيث تلعب البيئة دورًا رئيسيا في دعم وتوسيع نطاق تنمية وتعلّم الطفل؛ 4) التعلم والتنمية – يتطوّر الأطفال ويتعلمون بطرق مختلفة وبمعدلات مختلفة، وتتساوى جميع مجالات التعلم والتنمية لدى الأطفال لجهة درجة أهميتها والترابط فيما بينها.

ويخضع أفراد طاقم العمل ذوو الكفاءات العالية لتدريب خاص في مجال تطوير اللغة، لاسيما للأطفال الذين يتحدثون الإنجليزية كلغة ثانية. وعبر مراقبة اللعب، يقيّم المعلمون نموّ الطفل بطريقة غير رسمية لتحديد فرص زيادة التعلم. ولضمان انتقال سلس إلى المدرسة، يجتمع كبار معلمي الحضانة والمدرسة فصليًا، وكذلك بشكل غير رسمي. وتسعى حضانة هومرتون أيضًا إلى تلبية احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، الذين يتلقون دعمًا كبيرًا حسب الضرورة من موظفين مؤهلين ذوي خبرة خضعوا لتدريب خاص في مجال الاحتياجات والإعاقات التعليمية الخاصة.

يشجع التعلم روح القيادة عند الطفل، ويُخطط بالتعاون مع مساهمات أولياء الأمور. كما تُنظم أنشطة مختلفة داخل المرافق التعليمية وخارجها، وأنشطة تثري الطفل كزيارة المرافق الخارجية لتنظيم أنشطة الغرس والزراعة والطبخ والتذوق والموسيقى بقيادة مدرب متخصص، وكذلك زيارة الحدائق، فضلاً عن استقبال الزوّار من أصحاب الخبرات العالية في هذا المجال، وغيرها من النشاطات. ويشارك المعلمون الأطفال أنشطة اللعب واللعب النموذجي الفردية والجماعية. ويتم عمومًا تشجيع اللعب التعاوني. وتشجع الحضانة الأطفال على الاستكشاف وعلى قيادة الأنشطة الخاصة بهم، ولكنها لا تكتفي بذلك بل تزوّد الطلاب وتدرّسهم مهارات محددة.

أمثلة إضافية على روضات تقدم تعليمًا عالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة:

«بلو سكول»، نيويورك، الولايات المتحدة
www.blueschool.org
www.youtube.com/watch?v=RLR1joMAadss

روضات فوجي إنترناشونال، روبينا، أستراليا
www.fujikindergarten.com.au

#3

الآثار المترتبة على السياسات والممارسات التعليمية

#3 الآثار المترتبة على السياسات والممارسات التعليمية

يمكن وصف آثار النهج الإنمائي على جودة تعليم الطفولة المبكرة بدراسة المبادئ العامة للتربية، وطبيعة وسمات تقديم التعليم، وأصول التدريس، والمنهاج الدراسي لكل برنامج أو ظرف متصل بتعليم الطفولة المبكرة.

على الرغم من وجود خصائص عالمية للتعليم العالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة، فإنه ينبغي تكييف هذه الخصائص لتتلاءم مع تجارب حياة الأطفال في البلدان والثقافات المختلفة. حيث تشهد دول العالم مراحل مختلفة جدًا من حيث توفير برامج تعليم الطفولة المبكرة. فَبالنسبة للبعض، لا يزال الوصول إلى هذا التعليم قضية هامة؛ ولكن توفير تعليم ضعيف الجودة في هذه المرحلة قد يكون أسوأ من عدم توفير أي تعليم على الإطلاق. وفي مطلق الأحوال، تحتاج جميع البلدان إلى تحقيق تعليم مبكر عالي الجودة، إذا أرادوا فعلاً أن يجني أطفالُهم ومجتمعاتهم الفوائدَ المحتملة لمثل هذا التعليم.

الخصائص الرئيسية للتعليم عالي الجودة في الطفولة المبكرة كما تعرضها هذه الدراسة هي:

- **المبادئ**: الطفل الكفء بوصفه مواطنًا له حقوق تنموية، وحق في التعلم المرح ليصبح متعلمًا نشطًا يمارس التنظيم الذاتي، فضلاً عن تعليمه الاستكشاف وفن البحث، و تثقيفه باعتباره كلاً متكاملاً، بما في ذلك مختلف الجوانب العاطفية والاجتماعية والمعرفية والأكاديمية.
- **توفير البرامج**: يجب توفير الزمان والمكان الملائمين لأنشطة التعلم المرح، واللعب في الهواء الطلق الذي يتيح تجربة المخاطر، والموارد الغنية التي تدعم القدرات الإبداعية عند الأطفال، ونسب مرتفعة لعدد المعلمين مقابل الطلاب، وممارسين تربويين مدربين تدريبًا جيدًا.
- **المنهج التربوي**: تربية علائقية أساسها اللعب وتعزز تطور التنظيم الذاتي، وعلاقات دافئة عاطفيًا بين البالغين والأطفال، وحديث تعاوني

مبني على الحوار، ونهج عماده البحث والاستكشاف، ومعلمون يلعبون دور الميسرين.

- **المنهاج الدراسي**: فرص لعب غنية تعتمد على الكثير من الموارد، ومنها طائفة واسعة من الألعاب التي تستند إلى اهتمامات الأطفال وتجاربهم الحياتية، وأنشطة تشجع المبادرة، وتجنب التركيز المبكر على التعليم الرسمي التقليدي لمهارات القراءة والكتابة والحساب.

تبين المجموعة الواسعة من الأدلة التي أوردناها سابقًا أن تحقيق هذا المستوى من الجودة يعتمد بشكل حاسم على طائفة من العوامل الهيكلية التي تتأثر مباشرة بالحكومات وهيئات صنع القرار الأخرى. ولا شك أن الخصائص المذكورة أعلاه تحت عنوان «توفير البرامج» تعتبر الأكثر أهمية بين هذه العوامل الهيكلية، والتي تضم ما يلي:

- مستوى مؤهلات الموظفين الأكاديميين وتدريبهم.
- مستوى الموارد المُتاحة كتوفر المساحات المكانية، ومواد اللعب، ونسب عدد المعلمين إلى عدد الأطفال.
- نوعية العلاقات بين بيئة تعليم المبكرة من جهة، وأولياء الأمور والمجتمع المحلي من جهة ثانية.

لتحقيق العناصر المذكورة لجودة تعليم الطفولة المبكرة، تدعم الأدلة اعتماد التوصيات التالية بخصوص سياسات التعليم:

1. ينبغي أن تقوم الحكومات المختلفة بتوفير وتمويل التعليم قبل الابتدائي بشكل كامل للأطفال ابتداءً من سنّ ستة أشهر حتى سبع سنوات.

2. ينبغي تدريب العاملين في تعليم الطفولة المبكرة في دورات مدعّمة بالأدلة بمستوى جامعي ومصممة خصيصًا لتمكينهم من تلبية الاحتياجات التنموية لأطفال هذه الفئة العمرية. كما ينبغي أن يتضمن التعليم تدريبًا على أساليب البحث نفسها.

3. ينبغي أن يتداخل التدريب المبدئي للمعلمين مع تدريب أخصائيي صحة الطفل والدعم الأسري.

4. يجب دعم هذا التدريب المبدئي منهجيًا ببرنامج منظم للتطوير المهني أثناء الخدمة أو التطوير المهني المستمر، مع إتاحة فرصة اكتساب المؤهلات بإحراز درجة الماجستير.

5. يجب أن يتلقى القادة في بيئات تعليم الطفولة المبكرة تدريبًا متخصصًا على

مهارات القيادة بمستوى الماجستير.

6. يجب دعم ثقافة «المعلم بوصفه باحثًا».

7. يجب أن تكون نسبة الموظفين إلى الأطفال 1:4 (معلم واحد لكل أربعة أطفال) كحد أقصى للأطفال الصغار، وأن لا تتجاوز 1:10 (معلم واحد لكل عشرة أطفال) للأطفال بعمر 6–7 سنوات.

8. ينبغي أن يتمحور المنهاج الدراسي حول دعم النمو البدني والعاطفي والاجتماعي والمعرفي للأطفال بشكل كامل؛ وفي حين تستطيع الحكومات تحديد مبادئ توجيهية لتعليم الطفولة المبكرة بما يعكس القيم الثقافية، ينبغي أن تقوم الهيئة المهنية للمربين بتحديد تفاصيل المنهاج الدراسي المناسب في كل وضع خاص، بحيث يكون هذا المنهاج وملائمًا تمامًا من الناحية التنموية للأطفال في الوضع المذكور.

9. ينبغي أن تشمل الأولويات الرئيسية للمناهج الدراسية تنمية قدرات اللغة الشفوية المنطوقة لدى الأطفال وتعزيز وعيهم وتنظيمهم العاطفي ودعم فهمهم ومهاراتهم الاجتماعية وقدرات التنظيم الذاتي لديهم.

10. ينبغي أن يكون تقييم تقدم الأطفال قائمًا على المراقبة، ويؤدي إلى تعزيز جودة أدائهم.

11. يجب أن تقوم الحكومات بتحديد متطلبات الحد الأدنى للمسافة اللازمة لكل طفل في أوضاع مرحلة ما قبل المدرسة، بما في ذلك توفير مساحات داخلية وخارجية كافية وملائمة لكل طفل.

12. يجب أن تكون المواد والأجهزة المستخدمة في المساحات الداخلية لمرافق تعليم الطفولة المبكرة كما في المساحات الخارجية، أي في الهواء الطلق، ملائمة، وذات جودة عالية، وفي متناول الأطفال.

13. يجب أن يكون توفير مواد وتجهيزات تعليم الطفولة المبكرة مصممًا لدعم مجموعة كاملة من خبرات اللعب، كاللعب البدني، والاستكشافي، واللعب الذي يهدف إلى تمنية مهارة الفرز عند الطفل، واللعب الإنشائي باستخدام الأدوات، واللعب الرمزي، كما لدعم مجموعة كاملة من وسائل التعبير والتواصل ولعب التظاهر والألعاب التي تحكمها قواعد معينة.

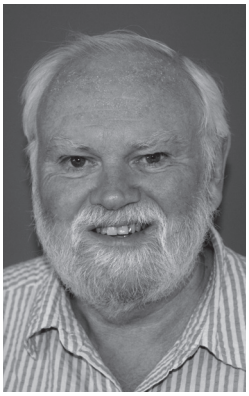
14. ينبغي وضع أنظمة هيكلية تشجّع دعم الوالدين والمجتمع لتعليم الطفولة المبكرة؛ وينبغي دعم تقديم الخدمات إلى الأسر التي لها أطفال صغار في هذه المرحلة، كخدمات التعليم والصحة والخدمات الاجتماعية.

15. ينبغي تمويل ودعم أوضاع تعليم الطفولة المبكرة بما يوفر فصولًا دراسية تعلم الوالدَين في المجتمعات المحلية ذات الصلة مهارات حُسن تربية أولادهما، ويسمح باستخدام مهنيين متخصصين في التواصل بين المدرسة من جهة والوالدَين والمجتمع من جهة أخرى.

16. ينبغي أن يتم تضمين الممارسات العملية لتعليم الطفولة المبكرة مشاركة أفراد المجتمع المحلي في عمل البيئة التعليمية، وفرصًا تتيح لممارسي تعليم الطفولة المبكرة اصطحاب الأطفال من داخل المرافق التعليمية إلى الخارج بما يسمح لهم بالاحتكاك بالمجتمع المحلي.

والأهم من كل ما سبق، هو أن كفاءة القوى العاملة في مجال التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة هي التي ستحدد، دومًا، جودة تنفيذ هذه التوصيات الست عشرة وممارستها. ولا شك أن تعزيز جودة التعليم في هذه المرحلة يشكل تحديًا رئيسيًا للحكومات، لاسيما وأنه يتطلب استثمارات مالية كبيرة. ومع ذلك، توحي الأدلة المستمدة من علم النفس التنموي ومن علم الاقتصاد أن هذه الأموال تنفق في المحل المناسب، وأنها تمدّ الأطفال بمهارات ومعارف وسلوكيات تمكّنهم من أن يصبحوا متعلمين أقوياء وأذكياء عاطفيًا. كما أن مختلف الدول تحصل على جيل كامل من الأفراد الذين يتمتعون بمهارات حل المشكلات بطرق إبداعية، والذين نحن بأمسّ الحاجة إليهم مع دخولنا في القرن الحادي والعشرين.

نبذة عن المؤلفين



الدكتور ديفيد وايتبريد
كبير محاضري مادة علم النفس والتعليم، ومدير مركز البحوث حول دور أنشطة اللعب في التعليم والتنمية والتعلم (PEDAL)، جامعة كامبريدج

يشغل ديفيد وايتبريد منصب كبير محاضري مادة علم النفس والتعليم، ومدير مركز البحوث حول دور أنشطة اللعب في التعليم والتنمية والتعلم بجامعة كامبريدج في المملكة المتحدة. وعلى المستوى الأكاديمي، يعدّ الدكتور ديفيد وايتبريد عالمَ نفس تنموي معروفًا ومشهودًا له بالكفاءة على نطاق واسع، بوصفه خبيرًا دوليًا رائدًا في مجال التنمية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. شارك في عدد من الندوات والمؤتمرات كمتحدث وخطيب، وقدم خدمات استشارية ذات صلة في العديد من البلدان مثل أستراليا، والصين، والهند، وكندا، وبولندا، والولايات المتحدة الأميركية، وتشيلي، والمملكة المتحدة. وتركّز اهتماماته البحثية على قدرات ضبط عملية المعرفة والتنظيم الذاتي لدى الأطفال الصغار، ودور كل من اللغة والتفاعل الاجتماعي واللعب في دعم هذه الجوانب الهامة، وآثارها المحتملة على السنوات الأولى للتعليم الابتدائي. نشر الدكتور وايتبريد بحوثًا ومقالاتٍ كثيرة في مجلات أكاديمية مرموقة، وشارك في تأليف وتحرير عددٍ من الكتب مثل «التعليم والتعلم في السنوات الأولى من عمر الطفل» (الطبعة الرابعة، 2015، روتلدج)، وعلم النفس التنموي والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (2012، ساج).

الدكتورة مارتينا كوفالجا
باحثة مشاركة، كلية التربية، جامعة كامبريدج

تشغل الدكتورة مارتينا كوفالجا منصب باحثة تعليمية ومعالجة متخصصة في مجال النطق واللغة. حازت على درجتي ماجستير الفلسفة ودكتوراه الفلسفة في علم النفس والتربية من جامعة كامبريدج. عملت سابقًا معالجة متخصصة في مجال النطق واللغة، وباحثة في قضايا ضبط عملية المعرفة والتنظيم الذاتي عند الأطفال الصغار، وأيضًا خبيرة استشارية مستقلة. تشارك حاليًا في برنامج جامعة كامبريدج للتقييم (OCR)، حيث تتولى الإشراف على مشاريع عدة متصلة بالتقييم التربوي في الأطر التعليمية في إنجلترا.

الدكتورة إيلين أوكونور
باحثة في مرحلة الدكتوراه، كلية التربية، جامعة كامبريدج

إيلين أوكونور هي باحثة في مرحلة الدكتوراه في كلية التربية بجامعة كامبريدج. أنجزت مؤخرًا أطروحة دكتوراه حول تطوير التنظيم الذاتي والخطاب الموجه ذاتيًا عند الأطفال الذين يعانون من التوحد. تملك خبرة واسعة في مجال الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والعلاج السلوكي والتنمية المعرفية. كما تتمحور اهتماماتها حول تنمية الطفل، والتعليم والرفاه في مرحلة الطفولة المبكرة.

نبذة عن كلية التربية بجامعة كامبريدج
تعد جامعة كامبريدج واحدة من أقدم المراكز الأكاديمية وأكثرها ريادة في العالم. وهي تضم علماء وباحثين يتمتعون بحرية التفكير وإجراء البحوث. ذاع صيتها كمؤسسة حققت الكثير من الإنجازات الأكاديمية البارزة في كل أرجاء العالم، ما يعكس القدرات والطاقات الفكرية العالية لطلابها، وأصالة البحوث ذات المستوى العالمي التي يضطلع بها أفراد طاقم عمل الجامعة والكليات التابعة لها. تضم كلية التربية فيها واحدة من أكبر مجموعات الباحثين التربويين ومدرّبي المعلمين في المملكة المتحدة، الأمر الذي يعكس التزام الجامعة الاستراتيجي بالمساهمة في التفوق في جميع مراحل التعليم العام، على المستويين الوطني والدولي. وتلتزم كلية التربية بإجراء بحوث عالية الجودة وذات قيمة عملية، ترتكز على مجموعة قوية من القيم التي تمنحها إحساسًا بالهدف والاتجاه. وتركّز الكلية جهودها بشكل خاص على تحسين التعليم عبر تسليط الضوء على قضيتي التعليم والتعلم بِوحيٍ من مبادئ المشاركة والعدالة الاجتماعية.

شكر وتقدير

يتوجه المؤلفون بالشكر إلى صاحبة السمو الشيخة موزا بنت ناصر، رئيس مجلس إدارة مؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع، وإلى قيادات مؤسسة قطر على التزامهم الثابت تجاه قضية التعليم في العالم. ويشكل مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم «وايز» ثمرة لرؤية صاحبة السمو وتوجيهاتها. كما أن هذا التقرير الصادر عن «وايز» ما كان ليرى النور لولا الدعم المستمر الذي قدمته صاحبة السمو.

ويودّ المؤلفون أيضًا توجيه الشكر إلى أعضاء فريق «وايز» لتفانيهم ومساعدتهم التي لا تقدّر بثمن في المراحل المختلفة من كتابة هذا التقرير، بمن فيهم وبصفة خاصة الدكتورة أسماء الفضالة، ومالكولم كوليدج، وسلمان خير، وناتالي لوندغرين.

والشكر موصولٌ كذلك للسيدات والسادة التالية أسماؤهم، الذين ما بخلوا بتقديم المساعدة والمشورة لإنجاز هذا التقرير:

السيدة نينا مهتا، والسيدة جهنافي مهتا، والسيدة فورام ديسي، والسيدة أركانا تودي، واللواتي يعملن كمعلمات في مدرسة ريفرسايد، أحمد آباد، الهند.

السيدة إكزوكين شانغ، المدير الإقليمي لمجموعة أنجي بلاي.

السيدة مريم الهاجري، مدير أكاديمية قطر – الوكرة، والسيدة جو إيليس، المدير المساعد لمركز التعليم المبكر التابع لأكاديمية قطر، الدوحة، قطر.

السيدة هاريت برايس، مدير مركز هومرتون للتعليم المبكر، كامبريدج، المملكة المتحدة.

البروفيسورة كايتي هيرش باسك، جامعة تامبل، الولايات المتحدة؛ والدكتورة روبرتا ميتشنيك جولينكوف، جامعة ديلاوير، الولايات المتحدة.

الدكتور بوي واه دوريس تشانغ، البروفيسور المشارك بمعهد هونغ كونغ للتربية، هونغ كونغ.

السيدة ساره ولمان، مسؤولة الشراكات في مؤسسة Lego Foundation for North America، والدكتورة بولين سلوت، الباحثة في مرحلة ما بعد الدكتوراه في جامعة أوترخت، هولندا.

السيدة هايي زانغ والسيد شنيان أكزو، الطالبان في مرحلة الدكتوراه في كلية التربية بجامعة كامبريدج، المملكة المتحدة.

تنويه

يتحمل مؤلفو هذا التقرير حصريًا مسؤولية أي خطأ أو سهو ورد فيه.

نبذة عن وايز

أطلقت مؤسسة قطر، بقيادة رئيس مجلس إدارتها صاحبة السمو الشيخة موزا بنت ناصر، مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم «وايز» عام 2009. ويمثل وايز مبادرة دولية متعددة القطاعات تتيح التفكير الخلاق والنقاش والعمل الهادف بما يسهم في بناء مستقبل التعليم عبر الابتكار والتعاون. ومن خلال قمته السنوية ومجموعة مشاريعه المستمرة، يعتبر وايز مرجعًا عالميًا في منهجيات التعليم الحديثة. وتجمع القمة ما ينوف على 1500 من قادة الفكر وصنّاع القرار والمختصين في قطاعات التعليم والفنون والأعمال والسياسة والمجتمع المدني والإعلام.

وتروم تقارير وايز وأبحاثه وضعَ قضايا التعليم الرئيسية في صلب النقاش العالمي حول التعليم، وكذا التأكيد على أولويات استراتيجية قطر الوطنية للبحوث.

وتقدم هذه المنشورات تقارير شاملة وفي الوقت المناسب عبر التعاون مع خبراء وباحثين وقادة فكر بارزين، غايتها مناقشة الممارسات التعليمية المحسّنة حول العالم، ورفع التوصيات اللازمة لصانعي السياسات والتربويين وصنّاع التغيير.

وسوف تركز المنشورات دومًا على قضايا هامة، من بينها الابتكار في النظام التعليمي، وتعليم المعلمين، والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، والطرق الجديدة في تمويل التعليم، وتعليم ريادة الأعمال، والرفاه، والمهارات وإصلاح التعليم في بلدان مجلس التعاون الخليجي في القرن الحادي والعشرين.

قام بمراجعة هذا التقرير:

ويندي إيليات، المدير التنفيذي، حركة أنقذوا الطفولة (Save Childhood).
البروفيسورة جاين بايلر، أستاذة مادة التربية (التعليم المبكر)، الجامعة المفتوحة، ومديرة جمعية التنمية المهنية للمربين في مرحلة التعليم المبكر (Tactyc).

wise
world innovation summit for education
مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم
an initiative of
مؤسسة قطر
Qatar Foundation

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE

المراجع

Aboud, F., E., & Hossain, K. (2011). The impact of preprimary school on primary school achievements in Bangladesh. Early Childhood Research.

Ackerman, D. J., Barnett, W. S., Hawkinson, L. E., Brown, K., & McGonigle, E. A. (2009). Providing Preschool Education for All 4-Year-Olds: Lessons from Six State Journeys. Preschool Policy Brief. Issue 18. National Institute for Early Education Research.

Administration for Children and Families. (2002). Making a difference in the lives of infants and toddlers and their families: The impacts of early head start. Washington, DC: US Department of Health and Human Services.

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wahl, S. (1978) Patterns of Attachment: a psychological study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Araujo, M. C., Lopez-Boo, F., & Puyana, J. M. (2013). Overview of Early Childhood Development Services in Latin America and the Caribbean. Washington, D.C: Inter-American Development Bank.

ARNEC. (2009). ARNEC Connections: Working together for Early Childhood No 2. Singapore: ARNEC.

Arnett, J. (1987). Training for caregivers in day care centers. In biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Baltimore, MD.

Arnett, J. (1989) Caregivers in day care centres. Does training matter? Journal of Applied Developmental Psychology, 10 (4) (1989), pp. 541–552.

Aunio, P., & Niemivirta, M. (2010). Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy. Learning and Individual Differences, 20(5), 427-435.

Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. Early childhood research quarterly, 23(3), 299-313.

Bartlett, S. (2002). Urban children and the physical environment. Children and the City Conference, 11–13 December 2002. Amman, Jordan: Arab Urban Development Institute

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. Genetic Psychology Monographs, 75, 43-88

Belsky, J., Vandell, D., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M. T., & The NICHD Early Child Care Research Network. (2007). Are There Long-term Effects of Early Child Care? Child Development, 78(2), 681–701.

Bennett, J. (2004). Curriculum issues in national policy making. Keynote address. Paris, OECD/Malta: EECERA.

Berk, L.E., Mann, T.D., & Ogan, A.T. (2006). Make-Believe Play: Wellspring for Development of Self-Regulation. In D.G. Singer, R.M. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (Eds.), Play=Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth. (pp. 74-100). Oxford: Oxford University Press.

Berk, L. E., & Spuhl, S. T. (1995). Maternal interaction, private speech, and task performance in preschool children. Early Childhood Research Quarterly, 10(2), 145-169.

Berlinski, S., Galiani, S., & Gertler, P. (2009). The effect of pre-primary education on primary school performance. Journal of Public Economics, 93, 219–234.

Bisceglia, R., Perlman, M., Schaack, D., & Jenkins, J. (2009). Examining the psychometric properties of the Infant-Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition in high-stakes context. Early Childhood Research Quarterly, 24, 121–132.

Blau, D. M. (2000). The production of quality in child-care centers: Another look. Applied Developmental Science, 4(3), 136-148.

Blum, D (2002) Love at Goon Park: Harry Harlow and the Science of Affection. New York: Berkley Books.

Bodrova, E. & Leong, D. (2007). Tools of the mind. Columbus, OH: Pearson.

Bodrova, E., & Leong, D. (2010). Curriculum and play in early child development. Encyclopedia on early childhood development.

Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. Applied Psychology: An International Review, 54(2), 199-231.

Boekaerts, M & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In P. Pintrich, M. Boekaerts and M. Zeidner (eds.), Handbook Of Self-regulation. San Diego, CA: Academic Press.

Bowlby, J. (1953). Child Care and the Growth of Love. London: Penguin.

Britto, P. R., Yoshikawa, H., & Boller, K. (2011). Quality of Early Childhood Development Programs in Global Contexts: Rationale for Investment, Conceptual Framework and Implications for Equity. Social Policy Report. Society for Research in Child Development, 25(1).

Broström, S. (2010). A Voice in Decision Making young children in Denmark. In M. Clark & S. Tucker (Eds.). Early childhoods in a changing world. Stoke-on-Trent, England: Trentham Publisher.

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. Journal of School Psychology, 40(5), 415-436.

Burford, G., Ngila, L. O., & Rafiki, Y. (2003). Education, indigenous knowledge and globalization. Science in Africa, 21. Retrieved from http://www.scienceinafrica.co.za/2003/march/ik.htm

Burnett, N., & Felsman, C. (2012). Post-2015 Education MDGs. Washington: Results for Development Institute.

Bybee, R., & Kennedy, D. (2005). Math and science achievement. Retrieved from http://psycnet.apa.org/psycinfo/2005-01307-001

Campbell, F., A., Ramey, C., T., Pungello, E., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early Childhood Education: Young Adult Outcomes From the Abecedarian Project. Applied Developmental Science, 6(1), 42–57.

Carter, R. (1998). Mapping the Mind. London: Weidenfeld & Nicolson.

Cefai, C. (2008). Promoting Resilience in the Classroom: A Guide to Developing Pupils' Emotional and Cognitive Skill. London: Jessica Kingsley Publishers

Christie, J.F. and Roskos, K.A. (2006). Standards, Science, and the Role of Play in Early

Literacy Education. In D.G. Singer, R.M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek (Eds) Play = Learning. Oxford: Oxford University Press.

Clark, A., S. McQuail and P. Moss (2003). Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children. Research Report No. 445, Thomas Coram Research Unit, University of London.

Coltman, P., Warwick, J., Wilmott, J., Pino Pasternak, D. & Whitebread, D. (2013) Teachers co-constructing pedagogical practices to support children's exploratory talk and self-regulation: the Children Articulating Thinking (ChAT) project. In D. Whitebread, N. Mercer, C. Howe & A. Tolmie (Eds.). Self-regulation and dialogue in primary classrooms. British Journal of Educational Psychology Monograph Series II: Psychological Aspects of Education – Current Trends, No. 10. (pp. 127-146). Leicester: BPS.

Cryer, D. (1999). Defining and assessing early childhood program quality. The annals of the American academy of political and social science, 563(1), 39-55.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York: Plenum.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. Canadian Psychology, 49 (3), 182-185.

de Corte, E., Verschaffel, L. & Op't Eynde, P. (2000). Self-regulation: a characteristic and a goal of mathematical education. In M. Boekarts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (eds.), Handbook Of Self-Regulation. San Diego, CA: Academic Press.

Department for Education (2014). Statutory framework for the early years foundation stage. Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five. London: DfE.

Dignath, C., Buettner, G. and Langfeldt, H-P. (2008). How can Primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis of self-regulation training programmes. Educational Research Review, 3: 101-129.

Donaldson, M.(1978). Children's Minds. London: Fontana

Dowling (2000). Young Children's Personal, Social and Emotional Development. London: Paul Chapman.

Downer, J. T., Booren, L. M., Hamre, B., Pianta, R. C., & Williford, A. (2011). The Individualized Classroom Assessment Scoring (inCLASS). Unpublished technical manual, Curry School of Education, University of Virginia, Charlottesville, VA.

Dunn, J. (2004). Children's friendships: The beginnings of intimacy. Oxford: Blackwell.

Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. Child Development, 62, 1352 – 1366.

Dweck, C. S. (2000). Self-Theories: their role in motivation, personality and development. Philadelphia: Psychology Press.

Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., ... & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. Child development, 78(2), 558-580.

Edwards, C. P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. Early Childhood Research & Practice, 4(1), n1.

Edwards, C. P., & Gandini, L. (2015). Teacher Research in Reggio Emilia: Essence of a Dy-

namic, Evolving Role. Voices, 90.

Engle, P. L., Fernald, L. C., Alderman, H., Behrman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A. & The Global Development Steering Group. (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. The Lancet, 378(9799), 1339–1353.

Eurydice. (2009). Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities. Brussels: Eurydice.

Flavell, J.H. (1963). The Developmental Psychology of Jean Piaget. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Frede, E. C. (1998). Preschool program quality in programs for children in poverty. In W.S. Barnett (Ed.). Early care and education for children in poverty: promises, programs, and long-term outcomes

Galinsky, E. (1994). The Study of Children in Family Child Care and Relative Care. Highlights of Findings. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=ed388402

Gerber, E. B., Whitebook, M., & Weinstein, R. S. (2007). At the heart of child care: Predictors of teacher sensitivity in center-based child care. Early Childhood Research Quarterly, 22(3), 327-346.

Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeersch, C., Walker, S., ... Grantham-McGregor, S. (2014). Labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. Science, 344(6187), 998–1001.

Ginsburg, H. P., & Amit, M. (2008). What is teaching mathematics to young children? A theoretical perspective and case study. Journal of Applied Developmental Psychology, 29(4), 274-285.

Glass, G. (2004). More than Teacher Directed or Child Initiated: Preschool Curriculum Type, Parent Involvement, and Children's Outcomes in the Child- Parent Centres. Education Policy Analysis Archives, 12(72), 1–38.

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books.

Goswami, U. (2008). Cognitive Development: The Learning Brain. Hove, East Sussex: Psychology Press.

Grantham-McGregor, S. M., Fernald, L. C., Kagawa, R., & Walker, S. (2014). Effects of integrated child development and nutrition interventions on child development and nutritional status. Annals of the New York Academy of Sciences, 1308(1), 11–32.

Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology. American Journal of Play, 3 (4), 443-463.

Hacker, D.J., Keener, M.C. & Kircher, J.C. (2009). Writing is applied metacognition. In D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graeser (eds.). Handbook of metacognition in education. New York: Routledge.

Hall, K., Cunneen, M., Cunningham, D., Horgan, M., Murphy, R., & Ridgway, A. (2014). Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia experience. Bloomsbury Publishing.

Harms, T., & Clifford, R. M. (1982). Assessing preschool environments with the early childhood environment rating scale. Studies in Educational Evaluation, 8(3), 261-269.

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). Early Childhood Environment Scale-Revised Edition.

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2003). Infant/toddler environment rating scale-revised.

Harris, M. (2008). The effects of music instruction on learning in the Montessori classroom. Montessori life: A publication of the American Montessori society, 20(3), 24-31.

Hartle, L., & Johnson, J. E. (1993). Historical and contemporary influences of outdoor play environments. Children on playgrounds: Research perspectives and applications, 14-42.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. NY: Routledge.

Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers. NY: Routledge.

Harris, P. (1989). Children and Emotions: the Development of Psychological Understanding. Oxford: Blackwell.

Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. Science, 312(5782), 1900–1902.

Heckman, J. (2011). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education, 35(1), 31.

Heckman, J., Pinto, R., & Savelyev, P. (2013). Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. American Economic Review, 103(6), 2052–2086.

Helburn, S. (1995). Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers. Technical Report, Public Report, and Executive Summary. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=ed386297

High/Scope Educational Research Foundation (2003). The Preschool Program Quality Assessment, Second Edition. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Honig, A. S. (2002). Research on quality in infant-toddler programs. Research Quarterly, 17(1), 52-86.

Howe, C. (2010). Peer Groups and Children's Development. Chichester, W. Sussex: Wiley-Blackwell.

Howes, C., & Hamilton, C. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. Early Childhood Research Quarterly. Retrieved from http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200605800961

Howes, C., Whitebook, M., & Phillips, D. (1992). Teacher characteristics and effective teaching in child-care - findings from the national child-care staffing study. Child & Youth Care Forum, 21(6), 399–414.

Hyson, M., Copple, C., & Jones, J. (2006). Early childhood development and education. In K. A. Renninger & I. Sigel (Eds.),Handbook of child psychology: Volume 4. Child psychology in practice (pp. 3–47). New York: Wiley.

Hyson, M. C., Hirsh-Pasek, K., & Rescorla, L. (1990). The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for developmentally appropriate practices for 4-and 5-year-old children. Early Childhood Research Quarterly, 5(4), 475-494.

Kirkham, N.Z., Slemmer, J.A. & Johnson, S.P. (2002). Visual statistical learning in infancy: Evidence for a domain general learning mechanism. Cognition, 83, B35-B42.

Knight, S. (Ed.). (2011). Forest School for all. Sage.

Laevers, F. (2003). Experiential education: Making care and education more effective through well-being and involvement. Involvement of children and teacher style. Insights from an international study on experiential education, 13-24.

La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the pre-kindergarten year. The Elementary School Journal, 104, 343–360.

Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. Educational Technology Research and Development, 49(2), 23-40.

Litjens, I., & Taguma, M. (2010). Revised literature overview for the 7th meeting of the network on early childhood education and care.

Love, J. M., Harrison, L., Sagi-Schwartz, A., Van IJzendoorm, M. H., Ross, C., Ungerer, J. A., ... Chazan-Cohen, R. (2003). Child care quality matters: How conclusions may vary with context. Child Development, 74(4), 1021–1033.Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). Socialisation in the context of the family: Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (Ed.). Handbook of child psychology, vol IV: Socialisation, personality and social interaction. New York: Wiley.

Maki, R.H. & McGuire, M.J. (2002). Metacognition for text: findings and implications for education. In T.J. Perfect. & B.L. Schwartz (eds.), Applied Metacognition. Cambridge: Cambridge University Press.

Marcon, R.A (2002). Moving up the grades; relationship between pre-school model and later school success. Early childhood Research and Practice, Vol. 4 (1) p. 517–530.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. Child development, 79(3), 732-749.

Mattanah, J.F., Pratt, M.W., Cowan, P.A. & Cowan, C.P. (2005). Authoritative parenting, parental scaffolding of long-division mathematics, and children's academic competence in fourth grade. Journal of Applied Developmental Psychology, 26 (1), 85-106.

Maynard, T. (2007). Forest Schools in Great Britain: an initial exploration. Contemporary issues in early childhood, 8(4), 320-331.

McClelland, M.M., Acock, A.C., Piccinin, A., Rhea, S.A. & Stallings, M.C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. Early Childhood Research Quarterly, 28 (2), 314 – 24.

Meltzoff, A.N. (1988). Infant imitation and memory: Nine-month olds in immediate and deferred tests. Child Development, 59, 217-225.

Meltzoff, A. N. (2002). Imitation as a mechanism of social cognition: origins of empathy, theory of mind, and the representation of action. In U. Goswami (Ed.). Blackwell handbook of childhood cognitive development. Oxford: Blackwell

Mercer, N. & Littleton, K. (2007). Dialogue and the Development of Children's Thinking: a sociocultural approach. London: Routledge.

Meyer, D. & Turner, J. C. (2002). Using instructional discourse analysis to study scaffolding of student self-regulation. Educational Psychologist, 37, 17-25.

Mitchell, A. (2007, February). Financing state supported early education programs. Symposium conducted at the leadership meeting of the National Center for Research in Early Childhood Education, Washington, DC.

Montessori, M. (2014). Spontaneous activity in education. Montessori Helper

Moran, S., John-Steiner, V., & Sawyer, R. K. (2003). Creativity in the making. Creativity and development, 61-90.

Morgan, G. (2000). The director as a key to quality. Managing quality in young children's programs: The leader's role, 40-58.

Moser, T., & Bennett, J. (2006, August). The Nordic Early Childhood Education and Care-systems (ECEC) in a pan-European perspective. In Paper presented at the 16th Conference of the European Early Childhood Education Research Association (EECERA),"Democracy and Culture in Early Childhood Education".

Myers, R. (2006). Quality in program of early childhood care and education (ECCE). Background paper prepared for teh Education for All Global Monitoring Report 2007; Strong foundations: early childhood care and education. UNESCO. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147473e.pdf

National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Neitzel, C. L., & Stright, A. D. (2003). Mothers' scaffolding of children's problem solving: Establishing a foundation of academic self-regulatory competence. Journal of Family Psychology, 17, 147-159.

Nelson, T.O & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. Bower (ed.), The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory, vol 26. New York: Academic Press.

Nelson, T.O. & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe & A.P. Shimamura (eds.), Metacognition: knowing about knowing. Cambridge, MA: MIT Press.

NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development, Child Development, 71, 960–980.

NICHD Early Child Care Research Network (2002). Child-Care Structure -→ Process -→ Outcome: Direct and Indirect Effects of Child-Care Quality on Young Children's Development. Psychological Science, 13(3), 199–206. doi:10.1111/1467-9280.00438

Nicol, J. (2007). Bringing the Steiner Waldorf approach to your early years practice. Routledge.

Nicolopoulou, A. (2010). Alarming Disappearance of Play from Early Childhood Education. Human Development, Vol. 53, pp. 1-4.

NIEER (2007). Preschool Curriculum Decision-Making: Dimensions to Consider. Policy Brief, NIEER, New Jersey.

Nielsen, M. & Christie, T. (2008). Adult modeling facilitates young children's generation of novel pretend acts. Infant and Child Development, 17(2), 151-162.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice. Theory and Research in Education, 7(2), 133-144.

Nolen, S.B. (2007). The development of motivation to read and write in young children: Development in social contexts. Cognition and Instruction, 25, 219-270.

O'Brien, L., & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. Urban Forestry & Urban Greening, 6(4), 249-265.

O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. Education 3–13, 37(1), 45-60.

Odora Hoppers, C. . (2002). Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems: Towards a philosophy of articulation. Claremont, SA: New Africa Books.

OECD. (2001). Starting Strong I. OECD Publishing. OECD. (2006). Starting Strong II. OECD Publishing.

OECD. (2004). Starting Strong: Curricula and pedagogies in early childhood education and care — Five curriculum outlines. Paris, France: OECD.

OECD. (2011). PISA 2009 results: Students on line: Digital technologies and performance (Vol. VI).

OECD. (2012). Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. OECD Publishing.

OECD. (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators. OECD Publishing.

Ornstein, P.A., Grammer, J.K. & Coffman, J.L. (2010). Teachers' "Mnemonic Style" and the development of skilled memory. In H.S. Waters & W. Schneider (eds.), Metacognition, strategy use & instruction. New York: The Guilford Press.

Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. Educational Psychologist, 36, 89-101.

Parmar, P., Harkness, S., & Super, C. M. (2004). Asian and Euro-American parents' ethnotheories of play and learning: Effects on preschool children's home routines and school behaviour. International Journal of Behavioral Development, 28(2), 97-104.

Paulsell, D., Boller, K., Hallgren, K., & Mraz-Esposito, A. (2010). Assessing home visiting quality: Dosage, content, and relationships. Zero to Three, 30(6), 16–21.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., & Anonymous. (1997). Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The Cost, Quality, and Outcomes Study. Merrill-Palmer Quarterly, 43(3), 451–477.

Pellis, S. & Pellis, V. (2009). The playful brain: venturing to the limits of neuroscience. Oxford: Oneworld Publications.

Pence, A., & Schafer, J. (2006). Indigenous knowledge and early childhood development in Africa: The early childhood development virtual university. Journal of Education in International Development, 2(3), 1–16.

Perry, N. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. Journal of Educational Psychology, 90(4), 715-729.

Phillips, D. A., & Howes, C. (1987). Indicators of quality in child care: Review of research. Quality in child care: What does research tell us, 1,1-20.

Phillips, D., McCartney, K., Scarr, S., & Howes, C. (1987). Selective review of infant day care research: A cause for concern.

Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. Early Childhood Research Quarterly.

Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?. Applied developmental science, 9(3), 144-159.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Pino Pasternak, D., Whitebread, D. & Tolmie, A. (2010). A multi-dimensional analysis of parent-child interactions during academic tasks and their impact on children's self-regulated learning. Cognition and Instruction, 28 (3), 219-272.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner, (eds.), Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic Press.

Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. Developmental psychology, 37(2), 174-186.

Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. Developmental Psychology, 45(3), 605.

Prochner, L., Cleghorn, A., & Green, N. (2008). Space considerations: materials in the learning environment in three majority world preschool settings. International Journal of Early Years Education, 16(3), 189-201.

Pugh, G., & Duffy, B. (Eds.). (2013). Contemporary issues in the early years. Sage.

Puustinen, M., Lyyra, A.L., Metsapelto, R.L. & Pulkinnen, L. (2008). Children's help-seeking: The role of parenting. Learning and Instruction, 18, 160-171.

Reder, L.M. (ed.) (1996). Implicit Memory And Metacognition. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. Developmental psychology, 45(4), 958.

Robinson, J. B., Burns, B. M., & Davis, D. W. (2009). Maternal Scaffolding and attention regulation in children living in poverty. Journal of Applied Developmental Psychology, 30, 82-91.

Rodd, J. (1996). Understanding Young Children's Behavior: A Guide for Early Childhood Professionals. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=ED407065

Rolleston, C., James, Z., & Aurino, E. (2013). Exploring teh effect of educational opportunity and inequality on learning outcomes in Ethiopia, Peru, India, and Vietnam. Background Paper for the UNESCO Education for All Global Monitoring Report.

Rolnick, A., J., & Grunewald, R. (2007). The Economics of Early Childhood Development; as Seen by Two Fed Economists. Community Investments, 13–14.

Ruopp, R. (1979). Children at the Center: Summary Findings and Their Implications. Final Report of the National Day Care Study, Volume I.

Sanson, A., Hemphill, S.A. & Smart, D. (2004). Temperament and social development. In P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.). Blackwell handbook of childhood social development. Oxford: Blackwell.

Sarangapani, P. (2003). Constructing School Knowledge: An ethnography of learning in an Indian village. New Delhi: Sage Publications.

Sayre, R. K., Devercelli, A. E., Neuman, M. J., & Wodon, Q. (2015). Investing in Early Childhood Development: Review of the World Bank's Recent Experience. Washington

DC: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.

Scarr, S., Eisenberg, M., & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care centers. Early Childhood Research Quarterly, 9(2), 131-151.

Schaffer, H.R. (1996). Social Development. Oxford: Blackwell.

Schaffer, H.R. (2004). Using Language. Ch. 9 in Introducing Child Psychology. Oxford: Blackwell.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schweinhart, L., J. (1993). Significant Benefits: The high/Scope Perry Preschool Study through Age 27. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, No. Ten. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.

Scrivens, C. (1999). Professional leadership in early childhood: the New Zealand kindergarten experience. Paper Submitted for the AARE Conference, November

Sheridan, S., Giota, J., Han, Y. M., & Kwon, J. Y. (2009). A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. Early Childhood Research Quarterly, 24(2), 142–156.

Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I & Johansson, E. (Eds.) (2009). [Children's early learning: A cross-sectional study of preschool as an environment for children's learning. Göteborg Studies in Educational Sciences, 284, Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Sheridan, S., & Schuster, K. M. (2001). Evaluations of Pedagogical Quality in Early Childhood Education - A cross-national perspective. Journal of Research in Childhood Education, 16(1), 109–124.

Siraj-Blatchford, J., Smith, K. C., & Samuelsson, I. P. (2010). Education for sustainable development in the early years. OMEP, World Organization for Early Childhood Education.

Soler, J., & Miller, L. (2003). The Struggle for Early Childhood Curricula: A comparison of the English Foundation Stage Curriculum, Te Wha¨ riki and Reggio Emilia. International Journal of Early Years Education, 11(1), 57-68.

Sommer, P. D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2010). Child perspectives and children's perspectives in theory and practice, New York: Springer.

Stevenson, M. & Crnic, K. (2012). Intrusive fathering, children's self-regulation and social skills: a mediation analysis. Journal of Intellectual Disability Research. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01549.x

Stipek, D., & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. Early Childhood Research Quarterly, 19(3), 375-397.

Strickland, D. S., & Riley-Ayers, S. (2006). Early literacy: Policy and practice in the preschool years. Preschool policy brief, 10, 1-12.

Sub-Saharan Africa 2013 EFA Report | Global Education for All Meeting. (2014). Muscat: UNESCO.

Suchodoletz, A.V., Trommsdorff, G. & Heikamp, T. (2011). Linking maternal warmth and responsiveness to children's self-regulation. Social Development, 20 (3), 486-503.

Sugden, D. (1989). Skill generalization and children with learning difficulties. In D. Sugden (ed.), Cognitive Approaches In Special Education. London: Falmer Press.

Sylva, K., Bruner, J.S., & Genova, P. (1976). The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), Play: its role in development and evolution (pp. 55-67). Harmondsworth: Penguin.

Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 12 - The Final Report: Effective Pre-School Education. London: DfES / Institute of Education, University of London.

Tamis-LeMonda,C. S., & Bornstein, M. H. (1989). Habituation and maternal encouragement of attention in infancy as predictors of toddler language, play and representational competence. Child Development, 60, 738-51.

Tietze, W., Cryer, D., Bairrão, J., Palacios, J., & Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. Early Childhood Research Quarterly, 11(4), 447–475.

Trevarthen, C. & Aitken, K.J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory and clinical applications. Journal of Child Psychology & Psychiatry, 42, 3-48.

UNESCO. (2004). Education for All: The Quality Imperative. Paris: UNESCO

UNESCO. (2007). Strong foundations: Early childhood care and education. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2014a). Education for All Regional Report 2014 for the Arab States | Global Education for All Meeting. Muscat, Oman: UNESCO.

UNESCO. (2014b). Regional Report about Education for All in Latin America and the Caribbean | Global Education for All Meeting. Muscat, Oman: UNESCO.

UNESCO. (2014c). Regional Report on Progress towards 'Education for All' in Asia and the Pacific. Bangkok: UNESCO.

UNESCO. (2014d). Teaching and Learning: Achieving quality for all. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2015). Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges. Paris: UNESCO.

UNESCO & UNICEF. (2012). Asia-Pacific. End of decade notes on 'Education for All'. EFA Goal 6: Quality Education. UNESCO Bankok, UNICEF EAPRO and UNICEF ROSA.

United Nations. (1948). Universal Declaration of Human Rights. UN General Assembly. Retrieved from http://www.un.org/en/documents/udhr/

United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. UN General Assembly.

United Nations. (2000). Millennium Declaration.

United Nations. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.

Uhrmacher, P. B. (1995). Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, anthroposophy, and Waldorf education. Curriculum Inquiry, 25(4), 381-406.

Vallotton, C. & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. Early Childhood Research Quarterly, 26(2), 169-181.

Van Leer, B. (2008). Early childhood education: questions of quality. Early Childhood Matters, Number 110.

Veenman, M.V.J. & Spaans, M.A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: age and task differences. Learning and Individual Differences, 15, 159-76.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1986). Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press.

Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. Journal of Educational Research, 84, 30-43.

Whitebook, M. (1989). Research Report. Who Cares? Child Care Teachers and the Quality of Care in America. Young Children, 45(1), 41-45.

Whitebread, D., (2010). Play, metacognition & self-regulation. In P. Broadhead, J. Howard & E. Wood (eds.), Play and learning in the early years. London: Sage.

Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C. , Pino Pasternak, D. & Mehta, S (2005). Developing Independent Learning in the Early Years. Education 3-13, 33, 40-50.

Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M. & Verma, M. (2012). The importance of play: a report on the value of children's play with a series of policy recommendations. Brussels, Belgium: Toys Industries for Europe.

Whitebread, D. & Bingham, S. (in press). School readiness in Europe: issues and evidence. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.) International Handbook on Early Childhood Education, Springer.

Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D. & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: The role of collaborative and peer-assisted learning. Journal of Cognitive Education and Psychology, 6, 433-55.

Whitebread, D., Coltman, P., Pino Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q. & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. Metacognition and Learning, 4(1), 63-85.

Whitebread, D. Jameson, H. & Basilio, M. (2015). Play beyond the Foundation Stage: play, self-regulation and narrative skills. In J. Moyles (Ed.), The Excellence of Play, 4th Ed. (pp. 84-93). Maidenhead: Open University Press.

Whitebread, D., Pino-Pasternak, D. & Coltman, P. (2015). Making Learning Visible: the role of language in the development of metacognition and self-regulation in young children. In S. Robson & S. Quinn (Eds.), The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding (pp. 199-214). London: Routledge.

Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C., & Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. Journal of Applied Developmental Psychology, 34(6), 299-309.

Woodhead, M. (2006). Changing perspectives on early childhood: Theory, research and policy. Paris: UNESCO.

World Conference on Education for All. (1990). Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s. New York: The Inter-Agency Commission (UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK) for the World Conference on Education for All.

World Forum Curriculum Initiative: Annual Report 2014. (2014).

Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support

and education on chronic delinquency and its risks. Psychological Bulletin, 115, 28–54.

Zaslow, M., Martinez-Beck, I., Tout, K., & Halle, T. (2011). Quality measurement in early childhood settings.

يودّ وايز أن ينوّه بدعم الجهات المعنيّة التالية

BABSON

CEII

Education Development Institute
معهد التطوير التربوي
عضو في مؤسسة قطر
Member of Qatar Foundation

eiesp

مؤسسة قطر
Qatar Foundation
جامعة حمد بن خليفة
HAMAD BIN KHALIFA UNIVERSITY

Innovation Unit

KANSANVALISTUSSEURA
The Finnish Lifelong Learning Foundation

NIE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION SINGAPORE

PARTHENON
EY

porvir
O FUTURO SE APRENDE

PTU
جامعة فلسطين التقنية
Palestine Technical University

أكاديمية قطر
Qatar Academy
عضو في مؤسسة قطر
Member of Qatar Foundation

RSA
Action and Research Centre

عضو في مؤسسة قطر
Member of Qatar Foundation

المجلس الأعلى للتعليم
SUPREME EDUCATION COUNCIL

علّم لأجل قطر
TEACH FOR QATAR

清華大學
Tsinghua University

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE

wise
world innovation summit for education
مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم
an initiative of
مؤسسة قطر
Qatar Foundation