إستراتيجية مقترحة لإدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة فى جمهورية مصر العربية فى ضوء خبرة نيوزيلندا

د. خالد قدري إبراهيم*

المقدمة:

يعد النظام التعليمى النيوزيلندى من الطراز العالمى الحديث والمستجيب لتغيرات وتطورات العصر، فهو يجمع بين الأصالة والمعاصرة، ويركز فى التعليم على الإبداع والابتكار والأفكار الخلاقة، لإعداد كوادر بشرية قادرة على خوض غمار المنافسة فى القرن الواحد والعشرين، ويركز التعليم فى نيوزيلندا على التعلم مدى الحياة منذ الميلاد وحتى الوفاة، إذ أن كل طالب قادر على تطوير قدراته وإمكاناته ومهاراته فى كافة المسارات الممكنة الأكاديمية والمهنية، ويوجد معلمون محترفون على درجات عالية من المعارف والمهارات، ويستخدمون أحدث أساليب التدريس والمختبرات لتشجيع التفكير النقدى لدى الأطفال، ولدى نيوزيلندا الهيئات التعليمية ومقدمو الخدمات والمديرون والمعلمون والمربون لتحقيق التقدم والتطور والنمو. (Ministry of Education in New Zealand, 2008, 3)

وتُعد نيوزيلندا من أكثر دول العالم اهتمامًا بإدارة خدمات تربية وتعليم طفل ما قبل المدرسة إذ تبدأ الرعاية منذ الميلاد وحتى سن الخامسة، لضمان إحداث التكامل والتفاعل والتناغم بين تلك المرحلة وما يليها من مراحل تعليمية فى المعارف والمهارات والسلوكيات،(Dalli, et. al., 2011, 201) كما تُعد نيوزيلندا أول دولة فى العالم تأخذ

* باحث بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية – بشعبة بحوث التخطيط التربوى – قسم تحليل النظم – القاهرة.

بالمبدأ التكاملى فى إدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة، حيث تُقدم جميع الخدمات تحت مظلة وزارة التربية والتعليم منذ عام ١٩٨٦م، ويوجد منهج قومى لهذه المرحلة، وتوجد إجراءات موحدة للتمويل والتنظيم والمعايير والتوظيف والتقويم والترخيص، لضمان جودة خدمات هذه المرحلة وترابطها مع مراحل التعليم التالية. (Moss, 2000, 31)

وتقوم الوزارة بتنظيم الميزانية والتمويل، والمراجعة الخارجية للمؤسسات التى تقدم هذه الخدمة، وتوفير برامج تنمية مهنية للمربين والمعلمين والعاملين بها، وتطوير المناهج الدراسية، ومراعاة التنوع العرقى والثقافى، ووصول الخدمات والدعم لمستحقيه،(Organization for Economic Co-Operation and Development, EARLY, 2006, 29) وفى عام ٢٠٠٢م قامت نيوزيلندا بوضع خطة إستراتيجية لتنمية وتطوير خدمات الطفولة المبكرة بعنوان ممرات إلى المستقبل Pathways to the Future، وتركز هذه الخطة على تطوير المناهج الدراسية، وتحديد معايير التعليم والتعلم، وتحقيق الجودة من خلال التمويل والمشروعات والبرامج المتخصصة، وفى عام ٢٠٠٤م وصلت نسبة الأطفال الذين تلقوا خدمات الطفولة المبكرة فى سن ٤ سنوات إلى ٩٨% من الشريحة العمرية لهذه الفئة، تهدف إلى زيادة المشاركة فى تقديم خدمات ذات جودة عالية لتربية طفل ما قبل المدرسة، وتحسين جودة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة، وترويج العلاقات التعاونية فى تربية طفل ما قبل المدرسة (Ministry of Education in New Zealand, 2004, 5).

وتنطلق إدارة خدمات تعليم طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا من مبادئ حقوق الطفل مثل: الحق فى التعلم وفق أسس وقواعد قوية، والحق فى محتوى تعليمى ثرى بالمعارف والخبرات والممارسات والمهارات، والحق فى التعليم المرتكز على الثقافة،

والحق فى عدم التعرض للمعاملة القاسية، وحق الطفل المعاق، والحق فى التعليم المجانى، والحق فى تلبية احتياجات الأطفال والاستجابة لتطلعاتهم وآمالهم وطموحاتهم وأخذها فى الاعتبار،(Ann, 2009, 65-66) وتركز خدمات تربية وتعليم طفل ما قبل المدرسة على العديد من الجوانب الأساسية مثل: المهارات الأولية فى القراءة والكتابة والحساب، والجوانب النفسية والاجتماعية والعاطفية، والقدرة على التصرف فى المواقف المختلفة، والقدرة على مواجهة المشكلات، والاعتماد على النفس، واستقلال الشخصية، والمشاركة فى العمل، والصحة البدنية الخالية من الأمراض، والإبداع والابتكار. (Ministry of Education in New Zealand, 2007, 9)

وتتعدد وتتنوع إدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا، ويتم ذلك بواسطة مؤسسات متنوعة هى: دور الحضانة، ورياض الأطفال، ومراكز التعليم والرعاية، والرعاية المرتكزة على المنزل، ومراكز اللعب، ومجموعات اللعب، ومراكز تعليم اللغة الماورية، ومراكز تعليم اللغة الباسفيكية،(Ministry of Education in New Zealand, 2008, 11) كما تعد نيوزيلندا من أوائل الدول فى العالم التى وضعت منهجًا قوميًا وطنيًا لتعليم الطفولة المبكرة، يهتم ببناء الشخصية المتكاملة صحيًا وتربويًا وتعليميًا منذ الميلاد وحتى سن الخامسة، وتكامل هذه المرحلة أيضًا مع المراحل التالية، وتم وضع هذا المنهج من قبل وزارة التربية والتعليم بمشاركة واسعة وعريضة من جميع المشاركين فى تربية طفل ما قبل المدرسة من خبراء ومستشارين فى التربية، وجمعيات ومراكز الطفولة المبكرة، وممثلين للمعلمين والمربين، والجمعات والكليات والمعاهد المتخصصة، بحيث يستوعب التنوع العرقى والثقافى فى المجتمع من أوربيين وماوريين وباسفيكيين وغيرهم. (Meade & Podmore, 2010, 27)' والهدف الأساسى للمنهج النيوزيلندى لتربية طفل ما قبل المدرسة، هو تمكين الأطفال من النمو الشامل المتكامل

وإكسابهم القدرات والكفاءات والثقة بالنفس والاتصال الفعال، والصحة الجسمية والعقلية والروحية والإحساس والشعور بالانتماء والولاء للوطن والمساهمة فى تحقيق تقدمه ورقيه.(Mitchell, 2008, 9)

وتعتمد إدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة على المشاركة المجتمعية الواسعة، فغالبية المؤسسات التى تتولى هذه المسئولية هى مؤسسات مجتمعية وقطاع خاص، حيث يشارك المستثمرون ورجال الأعمال والشركات متعددة الجنسيات، والبنوك، والجمعيات المختلفة، وتتولى الحكومة دفع الإجازة الوالدية، وتقديم الإعانات المالية والخدمية، وتوفير فرص توظيف للأسر المحتاجة، (George, 2008, 15) وتعتمد خدمات تعليم وتعلم الأطفال على تكنولوجيا التعليم مثل: الكاميرا الرقمية، والحاسوب، والبريد الإلكترونى، والإنترنت، والماسح الضوئى، والتليفزيون والفيديو، وجهاز عرض البيانات، وماكينة تصوير أوراق، وطابعة.(Mitchell, 2008, 21) كما تعتمد على عديد من مصادر التعلم مثل: المسرحيات المبدعة، والصور – وتعلم القراءة والكتابة – مهارات الحساب، الأجهزة فى الهواء الطلق، الإصدارات والمنشورات المهنية للمعلمين، المكتبة الغنية بموارد ومصادر التعلم للأطفال والمعلمين والآباء، (Mitchell, 2008, 19) كما يتم توفير مبان وتجهيزات مناسبة لهذه المرحلة حيث يشترط وجود الفضاء فى الهواء الطلق، فضاء داخلى – أثاث يناسب الأطفال، أماكن لتناول الطعام وأماكن وأجهزة لتخزينه والمحافظة عليه، أثاث للكبار، غرف مستقلة للمعلمين والمربين.(Mitchell, 2008, 20)

ولكن بعد عام ١٩٨٦م أصبح من شروط التعيين فى المؤسسات التى تقدم خدمات الطفولة المبكرة الحصول على دبلوم متخصص فى التعليم والتدريس فى مرحلة الطفولة المبكرة مدته ثلاث سنوات فى كليات التربية التى تقدم هذه الخدمة، أما المعلمون

والمربون العاملون والذين لم يحصلوا على هذا المؤهل فقد وفرت وزارة التربية فرصة لهم للحصول على هذا المؤهل وهم على رأس العمل. (Meade & Podemore, 2002, 19)

ويتم الاهتمام بعمليات تقويم الأداء لخدمات تربية طفل ما قبل المدرسة وذلك من خلال مسارين، الأول المراجعة الذاتية (الداخلية)، وهى عملية يتم من خلالها تقويم فعالية خدمات تربية الطفولة المبكرة، بهدف تحسين جودتها وممارساتها،(Education Review Office, 2002, 5)، ويتولى مسئولياتها هيئة العاملين، حيث يقومون بمراجعة أدائهم وفلسفتهم وميثاقهم بالتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع، كما يتعين عليهم بصورة منتظمة تقييم وتعديل السياسات والأهداف والممارسات بصورة مستمرة، (Education Review Office, 2007, 14) أما المسار الثانى فى عمليات تقويم الأداء فيتم من خلال ما يعرف بالمراجعة الخارجية، حيث يتولى مكتب المراجعة التربوية Education Review Office مسئولية المراجعة الخارجية لمؤسسات تعليم الطفولة المبكرة، والحكم على جودة أدائها فى ضوء مجموعة من المعايير، (Review Office, Education 2011, 3) وهو وكالة مستقلة تابعة لوزير التربية والتعليم مسئولة عن تقويم أداء مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة، فهو يقدم تقارير منتظمة عن جودة الأداء لوزير التربية، والسلطات الحكومية، ومديرى مؤسسات تعليم الطفولة المبكرة، وغيرها من المنظمات المجتمعية. (United Nations Educational, 2011, 6) وتركز المراجعة على جودة خدمات الإدارة الفعالة، والمربين، والقيادة المهنية، والبرامج والأنشطة، والبيئة، والتفاعلات؛ كما تركز المراجعة على نتائج الأطفال من حيث: المعارف (الحقائق، والمفاهيم، والأفكار، والمفردات)، والمهارات (المادية، والفكرية، واللغوية، والعاطفية، والاجتماعية)، والتصرفات (الفضول، والمثابرة، الهرج، والمرونة)،

والاتجاهات (الثقة، والانتماء، والمشاركة، والاستجمام)، والثقافة (التطلعات، واللغة، والممارسات، والتقاليد). (Education Review Office, 2007, 10)

وأشارت أحدث الدراسات المسحية التى اهتمت بتقويم خدمات الطفولة المبكرة فى نيوزيلندا إلى أن الأطفال الذين يحصلون على تلك الخدمات أداؤهم أفضل من غيرهم الذين لم يتعرضوا لهذه الخبرات فى القراءة والكتابة والرياضيات، (Adamson, 2008, 11) ووصل عدد الأطفال الملتحقين بمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة عام ٢٠٠٨م إلى ١٩٨,٧٨٤ طفلاً، أكثر من النصف منهم بقليل ذكور والباقى إناث، وتم استيعاب ٩٨% من الشريحة العمرية من ١-٥ سنوات، وبلغ عدد الموظفين فى هذه المؤسسات ١٦,٨٦١ موظفاً منهم ٢٢١ ذكرًا والباقى إناث. (The Education International ECE Task Forc, 2010, 59)

أسئلة الدراسة :

تشتمل أسئلة الدراسة على سؤال رئيسى هو محور البحث الرئيسى، ويتبعه عدة أسئلة فرعية تحاول الإجابة على محاور البحث التالى.

ويتمثل السؤال الرئيسى لهذا البحث فيما يلى:

- كيف يمكن تصميم إستراتيجية فعالة لإدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة فى جمهورية مصر العربية على ضوء خبرة نيوزيلندا؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية:

(١) ماهية السياقات المجتمعية والاقتصادية والسياسية والديموجرافية التى تشكل طبيعة التعليم فى دولة نيوزيلندا؟

(٢) ما الأطر الفلسفية والنظرية والمفاهيمية فى مجال إدارة خدمات تربية طفل ما قبل

المدرسة؟

(٣) ماهية أنواع المؤسسات المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا وطبيعة إدارة هذه المؤسسات وكيفية تقويم الأداء بها؟

(٤) ما الإجراءات المتبعة فى توكيد الجودة بهذه المؤسسات مع بيان المساءلة أو المحاسبة، واتباع طرق المراجعة الذاتية والخارجية للحفاظ على جودة ونوعية هذه المؤسسات؟

(٥) كيف يمكن تفعيل مصادر التمويل لهذه المؤسسات، وكذلك تفعيل أدوار الشراكة المجتمعية فى التمويل وتوفير المبانى والتجهيزات، وتوافر الخدمات الميسرة لتربية طفل ما قبل المدرسة؟

(٦) كيف يمكن تطوير المناهج التعليمية بما يسمح بدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتمكين الرقمى بالنسبة لأطفال هذه المرحلة؟

(٧) كيف يتم تفعيل مراحل الإعداد والتنمية المهنية لمعلمى ومعلمات هذه المرحلة العمرية وإكسابهم الكفايات والجدارات المهنية لإنجاح هذه المرحلة العمرية؟

أهداف الدراسة:

تكمن أهداف هذه الدراسة فيما يلى:

أ) هى من الدراسات النادرة فى مجال إدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة، وهى دراسة مسحية مكتبية تتناول العمق والشمول والاتساع فى خبرة دولة متقدمة فى هذا المجال على مستوى العالم.

ب) دراسة فحوى السياق المجتمعى والاقتصادى والسياسى والديموجرافى لهذه الدولة المتقدمة، وبيان أثر تقدمها فى هذا المجال.

ج) التعرف على فلسفة دولة نيوزيلندا فى مجال تربية طفل ما قبل المدرسة مع بيان أنواع المؤسسات المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة.

د) التعرف على إدارة المؤسسات المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة بالإضافة إلى تقويم أداء هذه المؤسسات مع توكيد المراجعة الذاتية للحفاظ على مستوى الجودة والنوعية.

هـ) التعرف على مصادر التمويل لمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة.

و) التعرف على مظاهر الشراكة المجتمعية فى تيسير وتوافر الخدمات المقدمة لتربية طفل ما قبل المدرسة، ومدى توافر المبانى والتجهيزات لإنجاح هذه التجربة.

ز) التعرف على المناهج المتقدمة لتربية طفل ما قبل المدرسة ودمج واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى هذه المؤسسات أو فيما يسمى بالتمكين الرقمى فى عصر التحول الرقمى.

ح) التعرف على الإعداد والتنمية المهنية لمعلمى هذه المرحلة واعتبارهم قوة دفع محركة لإنجاح هذا المشروع.

ط) محاولة وضع تصور مقترح لإدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة فى جمهورية مصر العربية بما يتماشى مع الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمعرفية والمعلوماتية والتكنولوجية وتطويع هذه التجربة فى ضوء محاكاة دولة نيوزيلندا.

أهمية الدراسة:

أ) تعتبر هذه الدراسة محاولة متواضعة فى مجال الاهتمام بإدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة لتحقيق العدل والإنصاف والمساواة وتكافؤ الفرص التعليمية بين الأطفال بعيدًا عن التعصب والانحياز للعرق أو الجنس أو النوع أو الدين، وتحسين

الصورة الذهنية للمجتمع إلى الصغار فى هذه المرحلة العمرية بأنهم قادة المستقبل بل وهم ممرات إلى المستقبل كما اطلقت عليهم دولة نيوزيلندا.

ب) التعرف على خبرة دولة قدمت نموذجًا مثاليًا فى إدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة على مستوى العالم بل أصبحت إحدى الدول المتميزة فى مجال الرشاقة التنظيمية فى هذا المجال، وتوكيد الجودة ورفع القيمة المضافة وتحقيق السبق والتفوق والامتياز فى هذا المجال مع التحدى بالميزة التنافسية على المستوى العالمى.

ج) وتبدو أهمية هذه الدراسة إلى كون اهتمام جميع الدول والتركيز على هذه المرحلة لما لها من نظرة اقتصادية واستثمارية فى مجال الاهتمام بالاستثمار فى البشر وهم النفط القادم فى المستقبل.

د) وضع إستراتيجية واضحة المعالم محددة القسمات أمام المسئولين على مستوى الدولة ووزارة التربية والتعليم تحمل فى طياتها وثناياها الكثير من أوجه الاهتمام وتحقيق التنسيق والتكامل والتناغم والانسجام بين وزارات وأجهزة الدولة وفق رؤية مصر لصياغة الشخصية المصرية القائمة على توازن الشخصية المصرية وتفردها على المستوى العالمى.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلى:

أ) حدود جغرافية ومكانية: دولتى نيوزيلندا وجمهورية مصر العربية.

ب) حدود موضوعية خاصة بدولة نيوزلندا.

- جمع الأدبيات النظرية والفلسفية والمفاهيمية عن دولة نيوزيلندا.
- السياق المجتمعى والسياسى والاقتصادى والديموجرافى لهذه الدولة المتقدمة.

- أنواع المؤسسات المسئولة عن تربية طفل ما قبل المدرسة وإداراتها وتقويم الأداء بها والمراجعات الذاتية لسير العمل بها ومصادر التمويل الخاصة بها.
- الشراكة المجتمعية وتفعيل أدوارها تجاه إنجاح هذه المؤسسات.
- القدرة على توفير المبانى والتجهيزات ومناهج هذه المرحلة وتوافر الرقمنة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- الإعداد والتنمية المهنية لمعلمى هذه المرحلة والحفاظ على الجدارة المهنية.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث مجموعة من القواعد والإجراءات المنهجية والتى تحدد مسلك الدراسة المنهجى، والذى يتمثل فى منهج دراسة الحالة وهو أنسب المناهج المتبعة فى دراسة دولة بعينها، بحيث يتم التركيز على العمق والشمول والاتساع فى وصف دراسة الظاهرة أو الحالة فى إطار سياقها الثقافى ووضعها على صورتها الطبيعية مع الدقة فى التحليل الثقافى لها بعيدًا عن التحيز أو الانحياز، وسرد الحقائق السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية بطريقة حيادية يراعى فيها التداخل بين هذه الحقائق من منظور بينى Interdisciplinary، وعلاقات التأثير والتأثر بين هذه العوامل والحقائق ومنظومة التعليم داخل هذه الدولة.

والجدير بالذكر أن التعليم هو نبت البيئة ولا يجوز نقل نظام تعليمى بكامله من دولة إلى أخرى كما هو وإلا سوف يكتب له الفشل، ولكن أخذ من مزايا تعليم تلك الدولة بما يسهم فى تطوير نظام التعليم فى الدولة المستفيدة (مصر)، ولكن بعد تطويع التجربة بما يتماشى مع الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمعرفية والتكنولوجية والمعلوماتية للشعب المصرى.

مصطلحات الدراسة:

إستراتيجية

لا يوجد تعريف جامع شامل ومانع لمفهوم أو تعريف الإستراتيجية، ولكن يقتصر البحث الحالى على ذلك المفهوم وهى وضع خطط محددة سلفاً لتحقيق هدف معين على المدى الطويل فى ضوء الإمكانات المتاحة حاليًا أو التى يمكن توافرها فى المستقبل، وبالتالى يمكن ترجمة مفهوم الإستراتيجية بأنها مجموعة من السياسات والأساليب والخطط والمناهج المتبعة من أجل تحقيق الأهداف المأمولة فى أقل وقت ممكن، وبأقل جهد مبذول، وبكلفة أقل وأعلى عائد ممكن.

خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة:

وتعنى كافة المؤسسات التى تقدم خدمات الرعاية والتربية والتعليم للأطفال قبل سن الخامسة مثل: مراكز العناية والاهتمام، والرعاية المنزلية اليومية، ومراكز اللعب، ورياض الأطفال، والرعاية الصحية فى المستشفيات وغيرها. (The New Zealand Government, Education Act 1989, 2012, 575; Nusche et. al., 2012, 15)

الدراسات السابقة

قام الباحث بتقسيم الدراسات السابقة إلى دراسات خاصة بنيوزيلندا، وذلك على النحو الآتى:

أولاً: دراسات خاصة بنيوزيلندا:

وأهم هذه الدراسات:

١- دراسة "ماكليود" (McLeod, 2000) بعنوان: "بحث الممارسة فى مرحلة الطفولة المبكرة فى نيوزيلندا": لماذا؟ كيف؟ متى؟ أين؟ ومع من؟" (MecLeod, 2000, 20-25)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم مظاهر الإصلاح التربوى فى نيوزيلند

من عام ١٩٨٩م، وجهود المعلمين فى بحوث الممارسة لتحسين تعليم وتعلم الأطفال فى هذه المرحلة، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: وجود اهتمام كبير للغاية من قسم تنمية الطفولة المبكرة التابع لوزارة التعليم بإعداد وتأهيل المعلمين من خلال الحصول على دبلوم متخصص لمدة ثلاث سنوات أو بكالوريوس لمدة أربع سنوات الذى بدأ فى كلية التربية بأوكلاند عام ١٩٩٧م فى تعليم وتعلم الطفولة المبكرة، بالإضافة إلى برامج التنمية المهنية المستمرة والمنتظمة أثناء الخدمة للارتقاء بأدائهم، أن هذا التأهيل ساعد كثيرًا من المعلمين فى إعداد كثير من بحوث الممارسة التى ساهمت فى تطوير وتحسين عمليات التربية والتعليم فى هذه المرحلة نظرًا لأن هذه البحوث ترتبط بالواقع الفعلى الممارس والمعيش من قبل المعلمين والأطفال، وأنها دعمت العلاقة بين تلك المؤسسات والأسرة، وخصوصًا الأم وأصبح هناك مشاركة وتكامل فى التربية والرعاية والتعليم، وتدعيم العلاقة بين هذه المؤسسات ومراكز البحوث التابعة للجامعات مما ساهم فى الارتقاء بمهارات البحث العلمى للمعلمين والمربين والأسر والمجتمع والمشاركين فى هذه البحوث، وحددت الكليات والجامعات التى تعطى الدبلوم والماجستير أن يقوم كل دارس بتقديم بحث ممارسة فى مرحلة الطفولة المبكرة وهو بحث إلزامى وشرط لاجتياز البرنامج.

٢- دراسة "رايت" (Wright, 2001) بعنوان: "المناهج الدراسية فى مرحلة الطفولة المبكرة: ماذا يعنى ذلك فى الإطار المنزلى". (Wright, 2001, 1-11)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على متطلبات تنفيذ المنهج القومى النيوزيلندى فى تربية طفل ما قبل المدرسة فى الرعاية المنزلية اليومية باعتبارها أحد خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى،

وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن أهم متطلبات تنفيذ المنهج القومى النيوزيلندى هى تدريب مقدمى الرعاية والآباء وتنميتهم مهنيًا لاستيعاب المبادئ والأسس والأهداف التى يقوم عليها المنهج وتحويلها إلى معارف ومهارات وممارسات عملية تطبيقية مرتبطة بأوجه الحياة الاجتماعية، بالإضافة إلى ضرورة وجود بيئة منزلية آمنة حافزة على التعليم والتعلم، ومجهزة بكافة الإمكانات المادية من أجهزة وآلات ومعدات وتكنولوجيا تعليم لتحقيق تعليم وتعلم فعال.

٣- دراسة "بودمور" (Podmore, 2002) بعنوان: "السياسات فى الملعب: عالم الطفولة المبكرة فى نيوزيلندا بعد الحرب". (Podmore, 2002, 117-120)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تطور خدمات رعاية وتربية الطفولة المبكرة فى نيوزيلندا منذ عام ١٩٤٧م إلى عام ٢٠٠٠م، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهجين الوصفى والتاريخى، وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن خدمات رعاية وتربية الطفولة المبكرة ركزت على الجوانب النفسية وحرية الأطفال حتى عام ١٩٦٠م، وزاد الاهتمام باللعب فى مراكز رعاية الطفولة المبكرة ورياض الأطفال ومراكز اللعب والرعاية اليومية العائلية، ومشاركة أولياء الأمور فى كثير من أنشطة اللعب فى هذه الخدمات، وفى الفترة من ١٩٦٠م-١٩٨٠م غلبت الرؤى والتصورات العالمية مثل حقوق الأطفال وحرية الأطفال وحقوق المرأة فى رعايتهم من خلال توظيفهم فى معظم المؤسسات التى تقدم هذه الخدمات، وفى الفترة من ١٩٨٠م - ١٩٩٠م -، تولت وزارة التعليم مسئولية الإشراف الكامل على مؤسسات رعاية الطفولة المبكرة كما تم تنفيذ كثير من المشروعات التى تهتم باللغتين الماورية والباسيفيكية، وفى الفترة من ١٩٩٠م -٢٠٠٠م تم تصميم وتنفيذ منهج قومى لجميع مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة.

٤- دراسة "ميتشل" (Mitchell, 2003) بعنوان: "الأطفال وهيئة العاملين والآباء: بناء علاقات محترمة فى سياقات تعليم الطفولة المبكرة فى أستراليا ونيوزيلندا". (Mitchell, 2003)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسس بناء علاقات الشراكة بين الأطفال وهيئة العاملين من جانب، والآباء والمجتمع المحلى من جانب آخر، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، كما استخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات لجمع المعلومات والبيانات مثل: تحليل الوثائق، والمقابلات، والملاحظات، ومجموعات مناقشة مع الأطفال والمعلمين والآباء والمستشارين. وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن هناك مجموعة من الأسس لبناء علاقات الشراكة بين الأطفال وهيئة العاملين من جانب والآباء والمجتمع المحلى من جانب آخر مثل: إنشاء بيئة تجعل الآباء والمعلمين لديهم الشعور بالانتماء، والاستجابة للتنوعات الفردية للأسر، والاتصال المتبادل مع أولياء الأمور حول تعلم الأطفال، ودمج العمل بين المنزل ومراكز الطفولة المبكرة.

٥- دراسة "دالى" و"تى ون" (Dalli and Te One, 2003) بعنوان: "تربية الطفولة المبكرة فى عام ٢٠٠٢: ممرات إلى المستقبل".(Dalli, & One, 2003, 177-202)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مكاسب الخطة الإستراتيجية لتنمية الطفولة المبكرة فى نيوزيلندا، والتى وضعتها وزارة التعليم عام ٢٠٠٢م وأهم التحديات التى يمكن أن تواجهها، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن هذه الخطة تدعم حقوق الأطفال فى تلقى رعاية واهتمام وتربية قبل الالتحاق بالمدرسة انطلاقًا من مبدأ الرفاهية والديمقراطية الاجتماعية، وأن هذه الخطة تدعم حقوق المواطنة لدى الأطفال، تحسين جودة خدمات الطفولة المبكرة،

ودعم المشاركة المجتمعية والعلاقات التعاونية، وزيادة الدعم والمخصصات المالية لجميع خدمات الطفولة، والتنمية المهنية لجميع المعلمين، المشاركة المجتمعية الواسعة دعم العلاقات التعاونية والتشاركية بين جميع مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة، وعمليات المراجعة الذاتية المستمرة لهذه المؤسسات.

٦- دراسة "أوبيرمر" (Oberhuemer, 2005) بعنوان: "تصورات عالمية نحو مناهج الطفولة المبكرة". (Oberhuemer, 2005, 27-37)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض التوجهات والرؤى العالمية حول مناهج الطفولة المبكرة فى كثير من دول العالم مثل: ألمانيا والدنمرك وفرنسا وبولندا واسكتلندا والسويد وإنجلترا، وأستراليا وشيلى ونيوزيلندا والصين ونيجيريا، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن هناك كثيرًا من دول العالم مثل: نيوزيلندا (١٩٩٦)، النرويج (١٩٩٦)، فنلندا (١٩٩٦)، كوينزلاند (١٩٩٧) فى أستراليا، والسويد (١٩٩٨)، وأسكتلندا (١٩٩٩)، وشيلى (١٩٩٩) وإنجلترا (٢٠٠٠)، نظمت مجال الطفولة المبكرة بشكل وثيق من خلال إدخال أطر للمناهج الدراسية تتسم بالشمول والتكامل، وصياغة أهداف لنظام التعليم من الولادة إلى ١٨ سنة كما هو الحال فى السويد وجنوب أستراليا ونيوزيلندا، وأصدرت بعض الدول مبادئ توجيهية للسنوات من الولادة وحتى مرحلة التعليم الإلزامى، كما هو الحال فى النرويج وولاية كوينزلاند الأسترالية، كما أشارت الدراسة إلى أن نيوزيلندا وضعت منهجًا قوميًا لمرحلة الطفولة المبكرة مستوعبًا العرقيات المختلفة من أوربيين وماوريين وباسيفيكيين، ويقوم هذا المنهج على خمس خطوط ومبادئ أساسية هى: الرفاهية، والانتماء والمشاركة والاتصالات والاستكشاف.

٧- دراسة "وايت" (White, 2005) بعنوان: "الخطوط الزرقاء الرقيقة والصلبان الحمر: معالم الجودة فى الرعاية اليومية الأسرية".(White, 2005, 94-100)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معالم الجودة فى الرعاية اليومية الأسرية كأحد خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا، وذلك من خلال عمليات المراجعة الذاتية التى يقوم بها المربون والمعلمون والمنسقون والمسئولون عن هذه الخدمة، والمراجعة الخارجية التى يقوم بها مكتب المراجعة التربوية، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن المشاركة المجتمعية للأسرة والمجتمع كانت عامل دعم قوى للمربين والمعلمين فى أداء عملهم، وأن الرعاية اليومية الأسرية الخط الأزرق الرقيق الذى يحمى الأطفال من الأخطار التى تهدد سلامتهم، ويوفر لهم الصحة والرفاهية، حيث إنها تخضع لرعاية وتنظيم الدولة ومرتبطة بكافة خدمات التربية والرعاية الأخرى فى هذه المرحلة، وأن المنهج القومى لهذه المرحلة ساعد المربين والمعلمين والأسرة فى فهم طبيعة الطفل ونوعية المعارف والخبرات والمهارات والقيم التى ينبغى التركيز عليها، كما أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة معدلات الدعم الحكومى والأهلى لهذه الخدمة، والالتزام بمعايير ترخيص المنازل التى تقدمها.

٨- دراسة "دنكان" وآخرين (Duncan, et. al., 2005) بعنوان: "مراجعة وإعادة تفكير دعم الآباء: فرص تعليم الآباء فى نيوزيلندا". (Duncan, et. al., 2005, 153-169)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برامج دعم الآباء لتأهيلهم للمشاركة فى أنشطة مراكز تعلم الطفولة المبكرة فى نيوزيلندا، والتى تقدمها وزارة التنمية الاجتماعية، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت الدراسة إلى عديد

من النتائج أهمها: أن برامج الرعاية الوالدية تركز على جوانب مهمة مثل تغذية الطفل، وصحته، وتعليمه، كما تركز على سبل مشاركة الآباء فى تربية وتعليم الطفل فى مراكز تعلم الطفولة المبكرة، كما تركز على تنمية الثقافة الماورية والباسيفيكية، وإسهاماتهم فى تقويم أداء تلك المراكز، والمشروعات والبرامج التربوية المنفذة فى مراكز تعلم الطفولة المبكرة، وأن أهم مشكلات هذه البرامج هو إقناع الأسر الفقيرة بجدوى مثل هذه البرامج، حيث يعزف كثير من الآباء عن المشاركة فيها.

٩- دراسة "ألفيستد" و"دنكان" (Alvestad and Duncan , 2006) بعنوان: "إنها قيمة هائلة لا تقدر بثمن: معلمو مرحلة تربية طفل ما قبل المدرسة يفهمون المنهج النيوزيلندى للطفولة المبكرة - تصور مستقبلى". (Alvestad and Duncan , 2006, 31-45)

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة المنهج القومى لتربية الطفولة المبكرة فى كل من النرويج والسويد ونيوزيلندا، والتعرف على وجهات نظر المعلمين وتصوراتهم المستقبلية حول المنهج القومى لمرحلة تربية الطفولة المبكرة فى نيوزيلندا، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهجين الوصفى والمقارن، واستخدمت الدراسة تحليل محتوى الأدبيات الخاصة بتربية طفل ما قبل المدرسة فى الدول الثلاث، بالإضافة إلى مجموعة من المقابلات مع معلمى الطفولة المبكرة المؤهلين والمدربين وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: تتفق نيوزيلندا مع النرويج فى أن وزارة التعليم هى التى أعدت مناهج الطفولة المبكرة، بينما فى السويد تم إعدادها بواسطة وزارة شئون الأسرة والطفل، وأن مرحلة تربية الطفولة المبكرة فى نيوزيلندا أكثر شمولاً، حيث تبدأ منذ الميلاد وحتى سن الخامسة، بينما فى النرويج من ٤-٦ سنوات، أما السويد من ١-٧ سنوات، وتميزت نيوزيلندا فى مراعاة المنهج للغة الماورية والباسيفيكية، وأوضح

المعلمون ضرورة زيادة برامج التنمية المهنية المرتبطة بهذه المناهج ولا سيما فى الجوانب العملية التنفيذية، هذا فى السويد ونيوزيلندا بينما فى النرويج تعتمد على النمو الذاتى للمعلم من خلال تنامى الخبرات اليومية فى مواقف تربية وتعليم الأطفال، وتأكيد المنهج فى نيوزيلندا والنرويج الهوية القومية للطفل ورسم شخصيته المستقلة، وتأكيد المنهج فى نيوزيلندا والسويد على أهداف وقيم ومبادئ الديمقراطية، إعطاء السلطات للمعلمين فى التبديل والتغيير للمناهج فهى ليست كتابًا مقدسًا ينبغي الالتزام بكل ما جيء بها، والاهتمام بتدريب أولياء الأمور ليكونوا مشاركين حقيقيين وفاعلين فى تنفيذ أنشطة المناهج.

١٠- دراسة "شيرلف" (Shulruf, 2006) بعنوان: "تحليل سياسات الخطة الإستراتيجية لتطوير تربية الطفولة المبكرة فى نيوزيلندا: ممرات إلى المستقبل". (٢٠٠٢م-٢٠١٢م) (Shulruf, 2006, 162-182)

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل سياسات الخطة الإستراتيجية لتطوير تربية الطفولة المبكرة فى نيوزيلندا، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن الخطة الإستراتيجية لتطوير تربية الطفولة المبكرة فى نيوزيلندا ركزت على عديد من الجوانب أهمها الاهتمام بدور الآباء والأمهات، والأسر من خلال برامج التنمية الأسرية لتمكينهم من المشاركة الفعالة فى التربية، والاهتمام بالتنمية الصحية للأطفال، كما ركزت الخطة على الاهتمام بالثقافات المتنوعة للمجتمع النيوزيلندى، وزيادة الدعم الحكومى المقدم لخدمات الطفولة المبكرة، وتحسين البيئة الداخلية المنزلية للأطفال من خلال الدعم والمنح الحكومية، ولاسيما فى المناطق المحرومة، وزيادة مراكز الرعاية اليومية المنزلية، وتحفيز استثمار القطاع الخاص فى خدمات تربية الطفولة المبكرة، وتركيز أسلوب تعليم وتعلم الأطفال على التجربة والخبرة والممارسة.

١١- دراسة "مارا" و"بورغيس" (Mara and Burgess, 2007) بعنوان: "محو الأمية المبكرة: جودة التدريس والتعليم فى تربية الطفولة المبكرة فى الباسيفيكى (المحيط الهادى)". (Mara and Burgess, 2007)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على جودة الخدمات التربوية التى تقدم لتعليم اللغة الباسيفيكية للأطفال الباسفيكيين فى نيوزيلندا، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، كما استخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات لجمع المعلومات والبيانات مثل: المقابلات مع المعلمين، مناقشة المجموعات مع أولياء الأمور، والملاحظات الميدانية، وتسجيلات الفيديو فى الزيارات الميدانية. وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن السلطات التعليمية أولت اهتمامًا بتعليم اللغة الباسيفيكية من خلال تأهيل مربين ومعلمين متخصصين يقومون بتدريس هذه اللغة فى مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة، حيث أتاحت لهم فرص الحصول على دبلومات متخصصة أو بكالوريوس متخصص فى تدريس هذه اللغة، كما دعمت جهود نشر الثقافة الباسيفيكية، وتهيئة البيئة الداخلية للتعاون المشترك بين المربين والمعلمين والأطفال وأولياء الأمور.

١٢- دراسة "ولكر" و"كارمن" (Walker and Carmen, 2007) بعنوان: "أسس تنمية الطفولة المبكرة فى أوتياروا/ نيوزيلندا". (Walker and Carmen, 2007, 28-40)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسس تنمية الطفولة المبكرة فى أوتياروا/ نيوزيلند، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن تنمية الطفولة المبكرة فى نيوزيلندا تعتمد على عديد من الأسس مثل المشاركة المجتمعية من قبل الآباء والأمهات ومؤسسات المجتمع،

ومراعاة التنوع الثقافى فى تحديد هوية الطفل النيوزيلندى من خلال الاهتمام باللغة الماورية والباسيفيكية، وزيادة الدعم الحكومى لجميع خدمات تربية الطفولة المبكرة، وتدريب المربين والمعلمين وتأهيلهم فى كليات وجامعات متخصصة لهذا الغرض، ووجود منهج قومى لكافة مؤسسات الطفولة المبكرة، ووجود متابعة ومساءلة لتلك المؤسسات للتأكد من جودة الخدمات التى تقدمها.

١٣- دراسة "باكى" (Pakai, 2007) بعنوان: "إعداد المعلمين فى أوتياروا/ نيوزيلندا". (Pakai, 2007, 158-174)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تطور إعداد معلمى مرحلة الطفولة المبكرة فى نيوزيلندا، والتحديات والصعوبات التى تواجه برامج الإعداد، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن أول برامج إعداد لمعلمى مرحلة الطفولة المبكرة فى نيوزيلندا كان عام ١٩٦٧م، فى كلية رياض الأطفال الخاصة، وفى عام ١٩٨٧م، بدأت الحكومة تطبيق برنامج يتضمن دبلومًا متخصصًا لمدة ثلاث سنوات فى تدريس الطفولة المبكرة، وتم الاعتراف به رسميًا كمؤهل معتمد فى تعليم وتدريس الطفولة المبكرة من قبل مجلس المؤهلات عام ١٩٩٣م، وفى الفترة من ٢٠٠١م-٢٠٠٣م زادت العدالة الاجتماعية فزاد الاهتمام بتلك البرامج فى المناطق الريفية والماورية، للاعتقاد الخاطئ بقلة مهارات واستعدادات المعلمين الماوريين مما أدى إلى تجاهل الاهتمام بإعدادهم لفترات طويلة وتأخر الاهتمام بإعدادهم، نقص عدد المعلمين المؤهلين المتخصصين فى تدريس اللغة الماورية، وقيام غير الماوريين بالتدريس يواجهه صعوبات كثيرة مثل صعوبة التعامل مع أولياء الأمور، وصعوبة نطق كثير من أسماء الأطفال، وصعوبة الإلمام بثقافاتهم وعاداتهم وتقاليدهم مما يجعل صعوبة فى المعاملة، وزيادة الدعم الحكومى.

١٤- دراسة "راميكا" (Rameka, 2007) بعنوان: "مداخل الماوريين فى التقييم". (Rameka, 2007, 126-144)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مشروع نموذج التقييم والتعليم الماورى Kaupapa Mäori Learning and Assessment Exemplar Project والممول من قبل وزارة التعليم، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: اهتمام وزارة التعليم المتزايد والمتنامى بالثقافة واللغة الماورية، وحقوق الماوريين الشرعية فى الأرض والوطن، والشرعية التاريخية والاجتماعية والسياسية والفكرية، وتأصيل ذلك فى فكر وفلسفة الطفولة المبكرة، وأن المشروع اهتم بالربط بين الجوانب النظرية والممارسات العملية التطبيقية، وأصل المشروع فكرة دمج الأطفال الباكيها والماوريين والباسيفكيين لتشكيل هوية المواطن النيوزيلندى منذ الصغر، كما دعم علاقة الأسرة والمجتمع بالمؤسسات لتأصيل الهوية القومية، واعتمد هذا المشروع على تدعيم التعليم والتدريس من خلال القصص لزيادة مهارات الاتصالات والتركيز والانتباه، والاعتزاز باللغة والثقافة والتاريخ الماوري وتعزيز الانتماء والمشاركة.

١٥- دراسة "مونفورد" وآخرين (Munford and Others, 2007) بعنوان: "مزج التنمية الأسرية ودعم الآباء وبرامج تنمية الطفولة المبكرة".(Munford and Others, 2007, 72-87)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم التحديات التى تواجه دور الأسرة وأولياء الأمور فى دعم برامج تنمية الطفولة المبكرة فى نيوزيلندا، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى.

وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن من أهم التحديات التى تواجه

الأسرة وأولياء الأمور فى دعم برامج تربية الطفولة المبكرة تأهيل الآباء للمشاركة الفعالة من خلال برامج التدريب والتنمية المهنية، بالإضافة إلى الدعم المالى المقدم إليهم من خلال المنح أو التوظيف.

١٦- دراسة "كوردى" و"ناروى" (Cordery and Narraway, 2008) بعنوان: "التحديات المفاهيمية من خلال عرضه للتقارير المالية لمراكز التعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة". (Cordery and Narraway, 2008, 66-76)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الدور الحكومى فى المساءلة والرقابة على عمليات تمويل مراكز تعليم الطفولة المبكرة فى نيوزيلندا، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن مراكز تعليم الطفولة المبكرة تعد تقارير مالية بصفة دورية عن كافة مواردها المالية، وأوجه الإنفاق وتتم مراجعتها وتحليلها من قبل مكتب المراجعة التربوية، وذلك حتى يتمكن قسم تعليم الطفولة المبكرة التابع لوزارة التعليم من تقييم أداء الإدارة، واتخاذ القرارات المتعلقة بتوفير الموارد المالية، والتأكد من العدالة والاستقامة فى التوزيع والإنفاق فى الأوجه المستحقة، وأكدت الدراسة أن هذه التقارير المالية تعرض على كافة المهتمين بتربية الطفولة المبكرة من آباء ومؤسسات مجتمع مدنى، ورجال أعمال ودافعى الضرائب للتأكد من جودة الخدمة التى تقدم ومن العدالة والنزاهة فى الإنفاق ومن الالتزام بالتشريعات والقوانين المنظمة للعمل بهذه المراكز.

١٧- دراسة "سيدرمن" (Cederman, 2008) بعنوان: "لا نسيج ولكن الغرق: تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا". (Cederman, 2008, 119-130)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التطورات التى حدثت فى سياسات تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا بعد تطبيق المنهج القومى فى مرحلة رياض الأطفال، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت الدراسة إلى

عديد من النتائج أهمها: تركيز سياسات تربية طفل ما قبل المدرسة بعد تطبيق المنهج القومى فى مرحلة رياض الأطفال على تعليم القراءة والكتابة ومبادئ الرياضيات، والاهتمام بدعم وتأصيل جميع الثقافات الباكيها والماورى والباسفيكا، والتوسع فى استخدام تكنولوجيا التعليم، والاهتمام بإعداد معايير للمعلمين والمديرين لتحقيق جودة الأداء، وإعداد خطة إستراتيجية لتنمية الطفولة المبكرة ٢٠٠٢م-٢٠١٢م وذلك للارتقاء بجودة الخدمات فى هذه المرحلة، وتدعيم جهود المراجعة الذاتية بمشاركة هيئة العاملين وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلى.

١٨- دراسة "لاين رايت" (Lyn Wright, 2001) بعنوان: "الآباء كمربين فى مراكز اللعب: العلاقات بين الخبرات السابقة والتربية العملية". (Wright, 2001, 6-9)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الآباء كمربين فى مراكز اللعب فى نيوزيلندا، وأثر الخبرات السابقة على هذا الدور، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، حيث تم تطبيقها على أربعة آباء يعملون كمربين فى أحد مراكز اللعب الحضرية لمدة عشرة أسابيع، واستخدمت الدراسة الاستبان القصير والمقابلات الفردية وتحليل الوثائق والملاحظات كأدوات لجمع البيانات والمعلومات، وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن الآباء كمربين يستخدمون خبراتهم الحياتية والمهارات والمعارف فى الممارسة العملية التعليمية، كما أن تلك الخبرات منحتهم قدرات وإمكانات متميزة فى تنمية العلاقة بينهم وبين الأطفال وبينهم وبين أولياء الأمور الآخرين، وزيادة شعورهم بالانتماء والولاء بالعمل داخل المركز.

١٩- دراسة "دافيسون" و"ميتشل" (Davison and Mitchell, 2009) بعنوان: "دور الدولة فى تربية ورعاية الطفولة المبكرة: رياض الأطفال كدراسة حالة فى تغيير العلاقات". (Davison and Mitchell, 2009, 123-141)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الدولة فى تربية ورعاية الطفولة

المبكرة فى مؤسسات رياض الأطفال، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن الدور الحكومى فى دعم تربية ورعاية الطفولة المبكرة فى رياض الأطفال فى تنامى واهتمام مستمرين، حيث يوجد قسم مستقل بوزارة التعليم هو قسم تنمية الطفولة المبكرة مسئول عن تقديم الدعم والمتابعة والإشراف على رياض الأطفال، كما تقوم الحكومة بتوفير برامج متخصصة فى إعداد وتدريب معلمى رياض الأطفال سواء أكان بكالوريوس أم دبلوم متخصص لمدة ثلاثة أعوام، وذلك من خلال تسجيل المعلمين فى المجلس الأسكتلندى للمؤهلات، وتوفير ٢٠ ساعة مجانية لكل طفل فى الشريحة العمرية ٣-٤ سنوات، وإعداد خطة إستراتيجية لمدة عشر سنوات عام ٢٠٠٢م لتنمية خدمات الطفولة المبكرة، ومنها رياض الأطفال، دعم استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات فى رياض الأطفال، ودعم المبانى والتجهيزات.

٢٠- دراسة "ريتشى" (Ritchie, 2009) بعنوان: "المشاركة فى الطفولة المبكرة فى نيوزيلندا". (Ritchie, 2009, 93-108)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور وزارة التعليم فى دعم مشاركة الأسرة والمجتمع المحلى فى خدمات الطفولة المبكرة من خلال المشروعات الداعمة، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن وزارة التعليم تقوم بدور كبير فى دعم مشاركة الأسرة والمجتمع المحلى فى خدمات الطفولة المبكرة من خلال عدد من المشروعات مثل مشروع تعزيز المشاركة فى الطفولة المبكرة Promoting Early Childhood Participation Project PPP والذى بدأ عام ٢٠٠١م، والذى اعتمد على مشاركة الأسرة والمجتمع المحلى فى خدمات الطفولة المبكرة؛ مما كان له أكبر الأثر فى علاج كثير من القضايا المجتمعية المهمة مثل:

اختلال التوازن التاريخى فى التعامل مع الفئات المجتمعية المختلفة من الماوريين والباسفيكيين، والقضاء على الأفكار السلبية المرتبطة بهذه الفئات مثل السلبية والسطحية الثقافية، والعزوف عن المشاركة فى خدمات الطفولة المبكرة، كما أدى المشروع إلى توظيف كثير من آباء وأمهات الأطفال فى خدمات الطفولة المبكرة، وزيادة برامج التربية الوالدية المقدمة إليهم.

٢١- دراسة "دنكان" (Duncan, 2009) بعنوان: "انعكاس رياض الأطفال النيوزيلندية على الآباء: ٢٠٠٦م-٢٠٠٧م". (Duncan, 2009, 1-10)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على انعكاس رياض الأطفال النيوزيلندية على الآباء ورؤيتهم وتصوراتهم عنها، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، كما استخدمت الدراسة المقابلات الشخصية كأداة لجمع المعلومات والبيانات، وتم تطبيقها على ثمانى مجموعات من أولياء الأمور.

وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن الآباء يدركون أهمية رياض الأطفال فى إعداد الطفل للمدرسة، وأن نسبة التحاق الأطفال فى الرياض فى المناطق الحضرية تفوق المناطق الريفية، كما أظهرت الدراسة ارتفاع ثقافة الوالدين فيما يتعلق بفلسفة رياض الأطفال ومشاركتهم فى كثير من أنشطة وبرامج التربية والتعليم فى تلك الرياض.

٢٢- دراسة "ميتشل" و"دافيسون" (Mitchell and Davison, 2010) بعنوان: "تربية الطفولة المبكرة بمثابة مواقع لتنمية المواطنة لدى الأطفال: التوترات والتحديات والاحتمالات فى صياغة السياسات النيوزيلندية". (Mitchell and Davison, 2010, 12-24)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التوترات والتحديات الكامنة لتحقيق جودة

خدمات الطفولة المبكرة فى نيوزيلندا فى ضوء اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأطفال، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن هناك عديدًا من التحديات تواجه رعاية وتربية طفل ما قبل المدرسة مثل: تنوع طبيعة مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة، حيث يوجد حوالى سبعة أنواع، وكل نوع له سماته وخصائصه التى تختلف عن النوع الآخر، بالإضافة إلى الضمانات الواجب توافرها لوصول الدعم لمستحقيه، حيث توجد كثير من الأسر ذات الدخل المنخفض ولاسيما فى المناطق الريفية، كما يوجد تنوع عرقى وثقافى بين كثير من الأجناس المكونة للمجتمع النيوزيلندى، وسيطرة المؤسسات المجتمعية والقطاع الخاص على معظم خدمات الطفولة المبكرة، ودور الحكومة فى تقديم الدعم لمؤسسات الطفولة المبكرة والرقابة والمتابعة المستمرة للتأكد من جودة خدمات هذه المؤسسات.

٢٣- دراسة "بيترز" (Peters, 2010) بعنوان: "مراجعة الأدبيات: الانتقال من التعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة إلى المدرسة".(Peters, 2010)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل التى تحقق الانتقال الناجح من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة المدرسة، وفى سبيل تحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، كما استخدمت الدراسة تحليل محتوى الأدبيات الخاصة بتربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا فى الفترة من ٢٠٠٤م إلى منتصف ٢٠٠٨م، بالإضافة إلى مجموعة من المقابلات الموسعة مع تلاميذ المدارس الذين تلقوا رعاية وتربية فى الطفولة المبكرة. وتوصلت الدراسة إلى عديد من النتائج أهمها: أن الانتقالات الناجحة تعتمد على دعم ودمج علاقات الأطفال مع بعضهم البعض أوروبيين وماوريين وباسفيكيين وغيرهم، ودعم ودمج علاقات الأطفال مع المربين والمعلمين، ودعم ودمج علاقات العاملين فى المؤسسات مع الآباء والأمهات ومؤسسات المجتمع المحلى.

الإطار النظرى للدراسة:

تضمن الإطار النظرى للدراسة أربعة مباحث رئيسة، المبحث الأول، ويشتمل على واقع إدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا، والمبحث الثانى، يتضمن واقع إدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة فى جمهورية مصر العربية، والمبحث الثالث يشتمل على التحليل المقارن لواقع إدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا ومصر والدروس المستفادة منه، والمبحث الرابع يشتمل على تصور مقترح لإدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة فى مصر فى ضوء خبرة نيوزيلندا، وفيما يلى تناول هذه المباحث بالبيان والتفصيل على النحو الآتى:

المبحث الأول، إدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا:

تناول هذا المبحث واقع إدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا من خلال عدد من المحاور هى: السياقات المجتمعية، والتطور التاريخى، وفلسفة التربية وأنواع المؤسسات وإدارتها وتقويم أدائها وتمويلها، والمشاركة المجتمعية، والمبانى والتجهيزات، والمناهج الدراسية، وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات،، وإعداد وتدريب المعلمين، وذلك على النحو الآتى:

أولاً: السياقات المجتمعية:

[١] السياق الديموجرافى:

تم اكتشاف "أرخبيل أوتياروا" (نيوزيلندا) فى القرن العاشر الميلادى عندما أبحرت زوارق الماوريين (سكان البلاد الأصليين) غرب المحيط الهادي واستقروا هناك وشكلوا جماعات قبلية (May, 2002, 1)، وفى القرن الثانى عشر الميلادى أسسوا مجموعة من المستوطنات على طول الشريط الساحلى، وفى عام ١٦٤٢م وصلها ملاح

هولندى يسمى "آبل تاسمان" Abel Tasman، وفى عام ١٧٦٩م وصلها بحار إنجليزى يسمى "جيمس كوك" James Cook بمجموعة من سفنه، وفى عام ١٨٤٠م تم توقيع معاهدة صلح بين ملكة بريطانيا وأهل البلاد الأصليين وهم الماوريون عرفت باتفاقية "واتينجى" Waitangi، وأقر فيها الشعب الماورى بسلطة وحكم بريطانيا فى مقابل السماح لهم بالمحافظة على حريتهم فى التملك والحفاظ على ثقافتهم وهويتهم. (Meade & Podmore, 2002, 5)

وتقع نيوزيلندا جنوب المحيط الهادى وتبعد ٢٠٠٠ كيلو متر عن أستراليا، ومساحتها الكلية ٢٦٩,٥٥٥ كيلو متر مربع، أى ٤/٣ مساحة اليابان، وعاصمتها ولينجتون، وأكبر المدن أوكلاند،(Ministry of Education in New Zealand, 2004, 5) ويبلغ عدد سكان نيوزيلندا ٤,٣ مليون نسمة، ويعيشون فى جزيرتين رئيستين، و٧٦% من السكان يعيشون فى الجزيرة الشمالية، و٢٤%من السكان يعيشون فى الجزيرة الجنوبية، وتضم نيوزيلندا عرقيات متنوعة، حيث يوجد ٦٨%من السكان أوروبيين، و١٥% ماوريين (سكان البلاد الأصليين)، و٩% من أصول آسيوية، و٧% من أصول جزر المحيط الهادى، و١% عرقيات أخرى، واللغة الرسمية هى الإنجليزية والماورية.(Nusche, et. al., 2012, 14)

[٢] السياق الاقتصادى

منذ عام ١٩٨٤م تبنت الحكومة نظرية اقتصاد السوق الحر الذى يركز على تحرير الأسواق المالية، ورفع القيود عن تبادل العملات، والانفتاح على الأسواق الخارجية، وتخفيض الضرائب، وتقديم الإعانات المالية لمستحقيها، والاعتماد على النفس فى توفير مصادر الطاقة، وهذه الإجراءات الإصلاحية أتت ثمارها سريعًا، حيث انخفض معدل التضخم بشكل ملحوظ، وقلت نسبة البطالة، وزادت معدلات النمو الاقتصادي،

وسقط الدين العام.(Organization for Economic Co-Operaation, 2006, 5) وفى الفترة منذ عام ١٩٩٠م حتى ٢٠٠٧م أصبح المسار الاقتصادى على نحو متصاعد، حيث ينمو الناتج المحلى الإجمالى ٣,٥% سنويًا، والتوسع فى أسواق التصدير، وتم ازدهار أسعار السلع الأساسية، وتم توافر رأس المال.(Nusche, et. al., 2012, 14-15)

[٣] السياق السياسى

استقلت نيوزيلندا عن التاج البريطانى عام ١٩٤٧م ولكنها ظلت مرتبطة بالسياسة البريطانية وداعمة لها ومؤيدة لتوجهاتها حتى اليوم، (Morphis, 2009, 2) ومنذ عام ١٩٣٠م النظام السياسى فى نيوزيلندا هو نظام دستورى مع نموذج الحكم البرلمانى، ويوجد حزبان رئيسان يسيطران على الحياة السياسية هما حزبا العمال والحزب القومى، وفى عام ١٩٩٦م تم تطبيق نظام التمثيل النسبى مما زاد تمثيل الأحزاب الصغيرة فى البرلمان والحكومة، والحكومة ائتلافية بين جميع الأحزاب.(Nusche, et. al., 2012, 14)

ثانيًا: نظام التعليم قبل الجامعى فى نيوزيلندا:

يتسم نظام التعليم باللامركزية والاعتماد على الإدارة الذاتية للمؤسسات التعليمية التى تتيح لها حرية التصرف، واتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق أهداف العملية التعليمية بدون الرجوع للسلطات المركزية،(Abu-Duhou, 1999, 30-31) وأصبح المجتمع هو المسئول عن إدارة مؤسساته التعليمية من خلال إنشاء مجالس الأمناء، وأصبح مجلس الأمناء هو المسئول عن إدارة المؤسسة ماليًا، ويشرف على تنفيذ المناهج، ويتابع أداء العملية التعليمية ويعد الميزانية، ويشارك الهيئة التعليمية فى وضع الخطة الإستراتيجية للمؤسسة. (Fergusson, 1998, 10-11)

ويتضمن سلم التعليم قبل الجامعى فى نيوزيلندا المراحل التالية:(Ministry of Education in New Zealand, 2004, 4-5)

[١] تعليم الطفولة المبكرة: Early Childhood Education

وتتم فى مؤسسات يلتحق بها الأطفال من عمر عام إلى خمسة أعوام، ويتولى مسئوليتها القطاع الخاص تحت إشراف من وزارة التربية، وتهتم هذه المرحلة بقليل من المعارف والمهارات والقيم الخلقية والاتجاهات الإيجابية.

[٢] المدارس الابتدائية: Primary Schools

وهى المستوى الأول من التعليم الإلزامى ويلتحق بها الطلاب من سن الخامسة، ومدتها ستة أعوام (من الصف الأول إلى الصف السادس)، وتعرف بالمدارس المساهمة Contributing School، وفى بعض المدارس تمتد إلى ثمانية أعوام، حيث يتم ضم الصفين السابع والثامن إلى تلك المدارس، وقد يكون الصفين السابع والثامن فى مدارس متوسطة مستقلة، أو فى المدارس المتكاملة بين المدارس الابتدائية والثانوية.

[٣] المدارس الثانوية: Secondary schools

وهى المستوى الثانى من التعليم الإلزامى ويلتحق بها الطلاب من سن التاسعة، ومدتها خمسة أعوام (من الصف التاسع إلى الصف الثالث عشر)، وفى بعض المدارس تمتد إلى سبعة أعوام، حيث يتم ضم الصفين السابع والثامن إلى تلك المدارس.

ثالثا: التطور التاريخى لتربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا:

فى عام ١٨٢٥م تم إنشاء مراكز لتربية أطفال ما قبل المدرسة لفقراء الماوريين والأوربيين فى مراكز حضرية فى ولينجتون، وفى عام ١٨٣٥م قامت الجمعيات التبشيرية بإنشاء أول مراكز لرعاية الأطفال الرضع من الماوريين، أما الأوروبيين فكان لهم مراكز

حضرية لتربية الطفل فى ولينجتون، (Prochner, 2009, 2) وظهر أول اهتمام برياض الأطفال فى نيوزيلندا عام ١٨٧٠م واعتمدت على مبادئ العالم "فروبل" Froebel وسميت مجتمعات فروبل،(Bushouse, 2008, 5) وفى أول قانون تعليم بنيوزيلندا عام ١٨٧٧م، نص على دور الحكومة فى تقديم خدمات تربية الطفولة المبكرة، وتقديم الدعم الفنى والمالى لرياض الأطفال ومراكز اللعب.(Meade & Podmore, 2002, 5) وفى عام ١٨٨٩م تم إنشاء أول روضة أطفال مجانية فى مدينة دنيدن Dunedin بنيوزيلندا وكانت تدار بواسطة الجمعيات الأهلية. (Bushouse, 2008, 5)

وفى نهاية القرن التاسع عشر انتشرت فلسفة فصول رياض الأطفال الملحقة بالمدارس، وفى بداية القرن العشرين عام ١٩٠٤م عقدت أربع جمعيات رياض أطفال اتفاق شراكة مع الحكومة يتم بمقتضاه زيادة الدعم الحكومى لتربية طفل ما قبل المدرسة، ولكن الدعم كان قليلاً ومحدودًا. فى عام ١٩٠٣م أنشأت الأم أوبيرت Mother Aubert من راهبات الرحمة أول دار حضانة فى نيوزيلندا فى ولينجتون لتربية وتعليم الأطفال الفقراء، واعتمدت على الجهود الأهلية والمشاركة المجتمعية فى تمويل هذه الدار، وفى الفترة من ١٩١٦م إلى ١٩٣٢م تم إنشاء مزيد من دور الحضانة فى ويلنجتون وكرايستشيرش Wellington and Christchurch، كما تم دعم مشروع يوم المواطنين الرضع Citizens Day Nurseries بمشاركة الجمعيات الخيرية، وذلك لدعم خدمات الطفولة المبكرة، (May and Mitchell, 2009, 6) وفى عام ١٩٤٠م اعتمدت رياض الأطفال على عدد من المبادئ مثل: عدم تحصيل رسوم من المتقدمين، تأهيل العاملين فيها من مربين ومعلمين، مشاركة الوالدين فى خدمات الرعاية. (Bushouse, 2008, 5-6)

وكانت الحرب العالمية الثانية عاملاً محفزًا لتغيير دور الدولة فى تقديم خدمات رعاية الطفولة المبكرة فى الجوانب التربوية والتعليمية، وقدمت الحكومة مزيدًا من الدعم

للأمهات فى المنازل، وتم تعزيز سياسات تعليم طفل ما قبل المدرسة عن طريق القيد والاحتواء، وفى عام ١٩٤٤م دعمت الحكومة برنامجًا مجانيًا لرعاية الطفولة المبكرة، ووصل عدد الأطفال المستفيدين والمقيدين فى هذه الخدمات إلى ٢٣٠١ من الأطفال يتراوح أعمارهم بين ثلاث إلى أربع سنوات أى ما يعادل ٣,٤% من الشريحة العمرية لهؤلاء الأطفال،(May, 2002, 2-3) وفى عام ١٩٤٨ الحكومة أصبحت مسئولة عن دفع رواتب معلمى رياض الأطفال (Davison and Mitchell, 2009, 125)، وفى الفترة من ١٩٥٨م–١٩٦٠م ظهرت أول قوانين لتنظيم مراكز رعاية الطفولة بمشاركة قسم الرفاهية الاجتماعية وقسم التربية والتعليم، وركز هذا القانون على ضوابط ومعايير البيئة الفيزيقية لمراكز تربية طفل ما قبل المدرسة. (Meade & Podmore, 2010, 12)

وفى بداية عام ١٩٧٠م شهدت نيوزيلندا نهضة فكرية كبرى فى المجتمع الماورى والباسفيكى، هذه النهضة مؤداها صعود الحركات الحقوقية التى نادت بإعطاء الحرية الكاملة للمرأة فى التعليم والتوظيف، وهذا ترتب عليه الاهتمام بتعليم طفل ما قبل المدرسة لتنمية الهوية الثقافية وتوفير وظائف للمرأة لتقوم بهذه العملية المهمة،(George, 2008, 14) وفى عام ١٩٧٤م قامت وزارة الشئون الاجتماعية بتقديم مساعدات مالية للأسر ذات الدخل المنخفض لدعم نفقات تربية طفل ما قبل المدرسة، فى شكل معونات مالية، أو إعفاء الأطفال من رسوم الدراسة، أو توظيف الأمهات فى مؤسسات تربية الطفولة المبكرة بعد إعدادهن وتدريبهن. (Meade & Podmore, 2010, 13)

وفى عام ١٩٧٧م أنشأت لجنة خدمات الدولة The State Services Commission مجموعات عمل لتطوير تربية وتعليم طفل ما قبل المدرسة، وشاركت هذه اللجنة فى فعاليات مؤتمر منظمة التنمية والتعاون الاقتصادى Organization for Economic Co-Operation and Development عام ١٩٧٨م لتطوير خدمات

الطفولة المبكرة، وقدمت اللجنة تقريرًا للحكومة عام ١٩٨٠م، وأوصت اللجنة بزيادة التمويل والدعم المالى الحكومى لمؤسسات تربية الطفولة المبكرة، وإعادة توزيع الاختصاصات والمسئوليات بين قسم التربية وقسم الرفاهية الاجتماعية، بحيث يختص قسم التربية بالرقابة والتفتيش والاعتراف والنصح والإرشاد، وتقديم الدعم المادى، وتدريب المعلمين والمربين، أما قسم الرفاهية الاجتماعية فيختص بتقديم إعانات مالية للأسر من حصيلة الضرائب، وإعفاء الأسر الفقيرة من الضرائب أو تخفيضها. (Meade & Podmore, 2010, 15-16) وفى الفترة من ١٩٧٧م-١٩٨٠م، قامت لجان متخصصة تابعة للولايات State Services Commission working group بتشكيل مجموعات عمل لتحسين خدمات تربية وتعليم طفل ما قبل المدرسة، وتقديم أفكار لتحسين التعليم، والمواقف والعادات والاتجاهات. (Meade & Podmore, 2010, 10)

وفى عام ١٩٨٤م قام قسم التربية بعقد حلقة نقاشية على المستوى القومى تضم ٣٠ عضوًا من الزعماء والخبراء والمستشارين الذين لديهم باع طويل فى تربية طفل ما قبل المدرسة، وتم وضع خطة عمل لمدة خمس سنوات لتطوير خدمات الطفولة المبكرة وتحديد أولويات العمل بها، وأوصت مجموعة العمل بضرورة وصول دعم خدمات الطفولة المبكرة إلى مستحقيه من الأسر الفقيرة، ونقل المسئولية من قسم الصحة وقسم الشئون الاجتماعية وشئون المرأة إلى قسم التربية، وإنشاء هيئة تتولى مسئولية الإشراف على مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة وتنظيم عملها، (Meade & Podmore, 2010, 16) وفى عام ١٩٨٤م أيضًا تم انتخاب حكومة جديدة هى حكومة حزب العمال بعد فترة طويلة من حكومة حزب المحافظين، وكان الاهتمام بتربية الطفولة المبكرة على قائمة جدول أعمالها، وأطلقوا وعودًا كبيرة لتحسين خدمات هذه الفئة، وأخذت هذه الحكومة بالجهود السابقة التى دعت إلى تولى قسم التربية مسئولية الإشراف والتنظيم على

خدمات تربية الطفولة المبكرة. (Meade & Podmore, 2010, 16-17)

وفى عام ١٩٨٥م عرض المجلس الاستشارى الاجتماعى Social Advisory Council Report تقريره عن خدمات الطفولة المبكرة بعنوان: "خدمات رعاية الطفولة: التأثيرات والفرص" وقدم فكرة الدور الأوسع والنظرة التكاملية لخدمات الطفولة المبكرة، ووضعت إطارًا لفلسفة تربية طفل ما قبل المدرسة تعتمد على تحسين تنمية وتربية الأطفال، وتأصيل الهوية الثقافية، ودعم الأسرة، وتسهيل مشاركة المجتمع، (Meade & Podmore, 2010, 11) وفى عام١٩٨٥م تم عقد اجتماع يضم مجموعة عمل وزارية مشترك فى البرلمان يضم وزراء التربية والصحة والشئون الاجتماعية وشئون المرأة وتوصلوا إلى إعلان مشترك يقضى بنقل خدمات رعاية وتربية الطفولة المبكرة إلى وزارة التربية بداية من عام ١٩٨٦م، وأصبح قسم التربية مسئولاً عن الإشراف والمتابعة، وتقديم الدعم المادى والفنى لمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة. (Meade & Podmore, 2010, 18)

وفى عام ١٩٨٦م انتقلت مسئولية الإشراف والمتابعة لمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة من وزارة الصحة، ووزارة الرفاهية الاجتماعية إلى وزارة التربية والتعليم، وذلك لضمان تكامل الخدمات وجودتها فى تلك المؤسسات، (Valerie, 189, 3-4) ومنذ ذلك الوقت تم التركيز على الفلسفات التربوية فى هذه المرحلة مثل "مونتيسورى" Montessori، وستينر Steiner، والمراكز الثقافية أو الجماعات الدينية particular cultural or religious groups، وظهور مراكز رعاية الطفل طوال اليوم، (France, et. al., W.D. 31.).

وفى عام ١٩٨٧م تبنت وزارة التعليم برامج تدريبية لمدة ثلاث سنوات لكافة المربين والمعلمين الملتحقين بتلك المؤسسات وهى تعادل دبلوم متخصص فى التدريس لطفل ما

قبل المدرسة، (Valerie, 1989, 11) وفى عام ١٩٨٨م لجنة العدالة الاجتماعية لمجلس الوزراءCabinet Social Equity Committee لتحسين خدمات الطفولة المبكرة من خلال تحقيق العدالة فى التمويل، والعدالة فى تقديم الخدمات، والمساواة بين كافة الأجناس والعرقيات، والتأكد من وصول الخدمات إلى مستحقيها. (Meade & Valerie & Podmore, 2010, 11)

ومع ظهور مشروع مستقبل مدارسنا عام ١٩٨٩م Tomorrows Schools كان من ركائزه الاهتمام بتربية طفل ما قبل المدرسة، وزاد الاهتمام برياض الأطفال وجمعيات رياض الأطفال حتى منتصف التسعينيات، (George, 2008, 15) وفى عام ١٩٨٩م أيضًا تم إنشاء قسم للطفولة فى الوزارة يهدف إلى إعداد خطة متكاملة لرعاية الطفولة المبكرة، وتنمية وتطوير هيئة العاملين بالمؤسسات التى تقدم هذه الخدمة، وتقديم الدعم المادى التى تحتاجه تلك المؤسسات. (Meade & Valerie, 2002, 19)

وفى بداية عام ٢٠٠٢م وضعت الحكومة خطة إستراتيجية لتربية طفل ما قبل المدرسة مدتها عشر سنوات أى من ٢٠٠٢م-٢٠١٢م، وترتكز هذه الخطة على عدد من المرتكزات مثل تدريب جميع المعلمين والمعلمات المسجلين فى مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة، وتوفير ٢٠ ساعة مجانية فى الأسبوع حق مكتسب لكل طفل قبل سن الخامسة، وتضاعف التمويل ثلاث مرات من ٢٧٠ مليون دولار عام ١٩٩٩م إلى ٧٥٠ مليون دولار عام ٢٠٠٨م. (George, 2008, 15) وفى ٢٧ مايو عام ٢٠٠٤م تبنت الحكومة مشروع ٢٠ ساعة مجانية لكل طفل فى الشريحة العمرية ٣-٤ سنوات.(Davison and Mitchell, 2009, 133) وفى عام ٢٠٠٦م وفرت الحكومة برنامجًا ٣٠ ساعة مجانية لكل طفل فى مرحلة الطفولة المبكرة. (Mundord, et. al., 2007, 74)

رابعًا: فلسفة تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا:

تعتمد فلسفة تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا على العناية والرعاية والاهتمام والتربية المرتكزة على التعليم مدى الحياة، انطلاقًا من مسلمة مؤداها أن الأطفال هم مستقبل الأمة، لذا يجب التعهد بدعم قيم وطبيعة نموهم وتنميتهم مع احترام خصوصيتهم وتفردهم وكراماتهم واعتقاداتهم وانتماءاتهم العرقية وثقافاتهم وجنسهم وقدرتهم.(Pakai, 2004, 8)[٨٥]

كما تهدف فلسفة تربية طفل ما قبل المدرسة بنيوزيلندا إلى: (Education Review Office, 2009, 2)

- جعل الطفل عضوًا فاعلاً مندمجًا فى مجموعة مع أقرانه من نفس المرحلة العمرية.
- بناء الطفل علاقات إيجابية مبنية على الثقة مع الأسرة لتلبية حاجاته المادية والعاطفية.
- تعلم الطفل التواصل مع الناس المألوفة وغير المألوفة.
- تمكين الطفل من مواجهة التحديات من خلال مجموعة واسعة ومتنوعة من خبرات التعلم.
- استجابة الطفل لتوقعات الكبار من الأسر وغيرهم.
- تعلم الطفل لغة جديدة للبعض.
- تمكين الأطفال من القدرة على التعبير عن أنفسهم وعن الأماكن، والأشخاص والأشياء.
- تنمية الانتماء والإحساس بالهوية لدى الطفل.
- الارتقاء بملكات العقل لدى الطفل.
- تنمية الثقة بالنفس، والصحة الجسمية والعقلية لدى الطفل.

خامسًا: أنواع مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة:

تتعدد المؤسسات التى تقدم خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا ومن أهم هذه المؤسسات:

[١] رياض الأطفال المجانية: Free Kindergartens

تُعد نيوزيلندا من الدول القليلة التى لها تاريخ طويل فى رياض الأطفال المجانية، حيث تم افتتاح أول روضة للطفل فى نيوزيلندا عام ١٨٨٩م فى دنيدن Dunedin، وسرعان ما انتشرت هذه الخدمة فى جميع أنحاء نيوزيلندا، ويعتمد أسلوب عمل تلك الرياض على فلسفة العالم فريدريك فروبيل Friedrich Froebel – المصمم الأصلى لرياض الأطفال – وتقوم هذه الفلسفة على اللعب والأنشطة الحرة، وهذه الرياض متاحة لجميع الأسر والعائلات بغض النظر عن العرق والدين والوضع الاجتماعى والاقتصادى، ويتم تمويل هذه الرياض من خلال المنح الحكومية بالإضافة إلى تبرعات أولياء الأمور أو المجتمع المحلى من خلال حصيلة ضريبة الدخل، ومدة العمل فى هذه الرياض ست ساعات يوميًا من الثامنة والنصف صباحًا وحتى الثانية والنصف، أو من التاسعة حتى الثالثة، وكل روضة تقبل من ٣٠– ٤٥، طفلاً وكل ١٥ طفلاً لهم معلم وذلك للحفاظ على جودة الخدمة المقدمة فى هذه الرياض، (Duncan, 2009, 1-2) وتغلق الروضات فى فترات العطلات والصيف والإجازات، وقد زاد عدد الرياض من ٥٧٥ روضة عام ١٩٩٠م إلى ٦١٨ روضة حتى عام ٢٠٠٧م. (Bushouse, 2008, 5-6)

ورياض الأطفال المجانية خدمة تقدمها وكالات وجمعيات خدمية تطوعية مجانية، وتقبل الأطفال من سن ثلاث وأربع سنوات، لأنه يبدأ السن الإلزامى فى الخامسة، ويتولى التدريس فيها معلمون مسجلون فى اتحاد المعلمين، ومؤهلون وحاصلون على مؤهلات وبرامج متخصصة فى تربية طفل ما قبل المدرسة،(Meade & Podmore, 2002, 6)

وتكون مؤجرة أو ملكية خاصة، ومرخصة من قبل وزارة التعليم، وعلى الرغم من أن المعلمين لهم الدور الأكبر فى تربية وتعليم الأطفال فى هذه الروضات إلاّ أن أسلوب العمل يركز أيضا على تشجيع الآباء والأمهات للمشاركة فى البرامج، والتحدث مع الموظفين، وطرح الأسئلة وتقديم معلومات عن طفلهما والمشاركة فى لجنة رياض الأطفال المحلية أو الاتحاد الإقليمى. (Education Review Office, 2007, 1)

كما تتميز هذه الرياض بالتركيز على عمليات التعليم والتعلم وما يصحبها من مهارات وقيم مختلفة فى هذه المرحلة المبكرة، مثل تحمل المسئولية والقيادة والاحترام والتسامح، والوعى بالتفاعلات والعلاقات الاجتماعية، (New Zealand Kindergartens Inc, 2009, 12)، وتدار رياض الأطفال المجانية من خلال شبكة من الجمعيات المسئولة عن تلك الرياض، ويوجد فى نيوزيلندا ٢٩ جمعية إقليمية تدير أكثر من ٤٣٠ روضة، ويستفيد منها أكثر من ٢٧ ألف أسرة، وتتميز تلك الرياض بإمكانية الوصول إلى رياض الأطفال للأطفال من جميع الطوائف الاجتماعية والاقتصادية، وتوفير المعلمين المؤهلين برامج التعليم الجيد، وإشراك أولياء الأمور، عشرة أطفال لكل معلم. (New Zealand Kindergartens Inc, 2009, 7-8)

[٢] مراكز رعاية التعليم المبكر: Early Education and Care Centers

وتستقبل مراكز رعاية التعليم المبكر الأطفال منذ الولادة حتى الالتحاق بالمدرسة، وقد تكون مملوكة للقطاع الخاص، أو رجال الأعمال، أو الجمعيات الأهلية الخيرية والتطوعية، وأكثر الملتحقين بها الأطفال الذين تعمل أمهاتهم فى وظائف مختلفة، ويشارك فى أنشطتها حتى عام ١٩٩٠م قسم رفاهية الطفل فى وزارة الشئون الاجتماعية، وقسم التربية بوزارة التعليم، وجمعية رعاية الطفولة النيوزيلندية The New Zealand Childcare Association NZCA، ومجلس الطفولة المبكر Early Childhood Council. (New Zealand Kindergartens Inc, 2008, 7-8)

وتقدم هذه المراكز خدمات متنوعة مثل: خدمات اليوم الكامل وجزءًا من اليوم، وخدمات بعض الساعات اليومية أو الأسبوعية، ويجب على الشخص المسئول عن تشغيل خدمة التعليم والرعاية أن يكون معلمًا مؤهلاً ومسجلاً، وينبغى أن يكون هناك ما يكفى من المعلمين أيضا مع مجموعة أخرى من المؤهلات والخبرة لضمان وجود بيئة تعليمية آمنة للأطفال، ويشارك الآباء فى إدارة المراكز، كما يشاركون فى كافة أنشطة تربية وتعليم وتعلم الأطفال. (Education Reveiw Office, 2007, 2)

وتركز تلك المراكز على تلبية كل احتياجات الطفولة المبكرة من خلال بناء مجتمع متعلم بمشاركة أولياء الأمور والأسر، ويتعلم الطفل كثيرًا من الأمور منها: التدريب على الاعتماد على النفس، والعمل مع المعلمين وغيرهم من البالغين، والعمل مع مجموعة من الأطفال، والعمل بمفرده، والمشاركة والتعاون، والقواعد البسيطة والروتينية، وإكمال المهام والنشاط، والسؤال والجواب، وتبادل الخبرات مع الآخرين، والتحديد والاختيار. (Polytechnic, 2012, 1-2)

[٣] مراكز اللعب: Playcentres

تعد مراكز اللعب خدمة فريدة من نوعها لتربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا، وتعتمد على العمل الجماعى التشاركى بين الآباء والجمعيات الأهلية ومؤسسات المجتمع المدنى الأخرى وإشراف وزارة التعليم، وتستقبل الأطفال منذ الميلاد حتى عمر الخامسة، ومن ثم تصبح تلك المراكز تضم أطفالاً مختلطة الأعمار، وتم افتتاح أول مركز للعب فى نيوزيلندا فى "ويلنجتون" Wellington خلال الحرب العالمية الثانية بواسطة مجموعة من النساء الجامعيات لمساعدتهن فى تربية الأبناء أثناء الحرب، وفى عام ١٩٤٨م بلغ عدد مراكز اللعب ٤٦٦ مركزًا مرخصًا و٢٢ مركزًا غير مرخص. (Bushouse, 2008, 6-8) وفى عام ٢٠٠٨م بلغ عدد مراكز اللعب ٥٠٠ مركز لعب

مرخص بالإضافة إلى عديد من المراكز الأخرى غير المرخصة، ويشرف على هذه المراكز ٣٣ جمعية، ٤٨% منها فى المناطق الريفية، و٥٢% فى المدن الصغيرة، (Bernard and Maureen, 2008, 5) وتعتمد هذه المراكز فى عملها على دعم الأسرة من خلال المشاركة بالمعارف والخبرات والمهارات لبناء بيئة إيجابية تثرى عمليات تعليم وتعلم الأطفال، وتمكن تلك المراكز من مواجهة التحديات والأخطار المحيطة بها، والسماح للعائلات بتوثيق علاقاتهم مع المراكز من خلال المشاركة فى أنشطتها وبرامجها. (Duncan, et. al., 2005, 4)

وهذا النوع من الخدمات لا يحتاج إلى ترخيص خصوصًا إذا لم يزد عن ثلاث ساعات فى اليوم، أما إذا زاد عن هذه المدة فيحتاج إلى ترخيص، حيث يقوم مجموعة من الآباء باصطحاب الأطفال إلى أماكن مخصصة للعب أو مساحات فضاء يتم تخصيصها للعب، ويتم تزويدها بالآلات والمعدات الخاصة بذلك، وتساهم الحكومة بدفع ثمن استئجار الأماكن المخصصة، وثمن استئجار الآلات والأدوات أو شرائها، وتقوم وزارة التعليم بتدريب الآباء والأمهات الذين يتولون مسئولية هذه الأعمال، وهناك مجموعات لعب خاصة بالماوريين والباسفيكيين، (Bushouse, 2008, 12) وتعتمد فلسفة مراكز اللعب على أهمية التعلم من خلال اللعب بمشاركة من الآباء من خلال مجموعة من الأنشطة الرياضية والموسيقية والاجتماعية، وتوفير تعليم متميز للأطفال من قبل أولياء الأمور الملتحقين بالمركز، وأولويات متساوية فى تربية الأبناء ودعم الأسر، وأن التعليم ما زال فى المنزل والمجتمع وليس فى المركز فقط، وبناء مجتمع التعلم والدعم. (Bernard and Maureen, 2008, 5)

وهذه المراكز تعاونيات والديةParent Cooperatives، وأسر الأطفال هم المسئولون عن إدارة تلك المراكز، ويتم استئجار الأماكن المخصصة للعب، والحصول

على رخصة أو بدون ترخيص والآباء هم الذين يقودون اللعب، ويوجد اتحاد مراكز اللعب النيوزيلندى New Zealand Play centre Federation يشرف على جمعية مراكز اللعب الإقليميةregional playcentre association، ويقدم خدمات إدارة المراكز والخدمات التربوية للوالدين، وبصفة عامة، والآباء هم المسؤولون عن تشغيل الدورات، ويتوقع أن يشارك الآباء بانتظام مع أطفالهم. فى بعض الأحيان، وهناك أيضًا المشرفون المدربون، فضلا عن توفير برامج الطفولة المبكرة للأطفال، وتقدم مراكز اللعب دبلومًا متخصصًا للتربية الوالدية معترف به من الهيئة القومية للمؤهلات New Qualifications Authority Zealand، وهي عبارة عن برامج متخصصة للتربية الوالدية لمساعدة الآباء فى تربية وتعليم أبنائهم. (Education Reveiw Office, 2007, 3)

كما يتولى إدارة مراكز اللعب ما يُعرف باتحاد مراكز اللعب النيوزيلندى New Zealand Playcentre Federation (NZPF)، كما يوجد ٣٣ جمعية إقليمية تتولى إدارة مراكز اللعب، وكل جمعية تشرف على عدد محدد من تلك المراكز، وكل جمعية تعد تقارير شهرية أو سنوية تُقدم للمنسق الذى يتابع أداء هذه المراكز وهو تابع لوزارة التعليم، (New Zealand Qualifications Authority, 2008, 3) ويتم تمويل هذه المراكز من خلال وزارة التعليم، وجمعيات مراكز اللعب، وتعتبر مراكز اللعب نموذجًا فريدًا لتربية طفل ما قبل المدرسة؛ فهى تقدم برامج شاملة تجمع الأطفال بأسرهم باعتبارها جزءًا لا يتجزأ من حياة الأسرة، فهى تدعم الأسرة والأطفال وتكسبهم المعارف والمهارات والمواقف والممارسات والتطبيقات. (Bernard and Maureen, 2008, 5)

[٤] الرعاية والتعليم المرتكزان على المنزل: Home-based education and care

هى نمط من أنماط تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا، وسياسة من

سياسات الرعاية المتكاملة للطفل، والتى تدعمها الحكومة المركزية بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المدنى وأولياء الأمور، وتوفر كل الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لها، (Podmore, 2002, 1)، حيث تقدم هذه الخدمة للأطفال الرضع والأكبر منهم، وتكون فى منزل أحد الأطفال، أو فى منزل أحد المربين، أو أى منزل آخر يرتضيه أولياء الأمور، وتكون الرعاية إما لجزء من اليوم أو طول اليوم، ويعتمد نظام التربية والتعليم فيها على المجموعات الصغيرة، وبعض المنازل لها علاقات مع المؤسسات الأخرى مثل مجموعات اللعب، وتدير هذه الخدمة منظمات شبكة الرعاية المنزلية home based care network organizations، ويقوم منسق هذه الشبكة بالزيارات المستمرة للاطمئنان على سير العمل بهذه المنازل والسلامة والرفاهية والتعلم، (Education Reveiw Office, 2007, 2) كما يتم تقديم هذه الخدمة لعدد أربعة أطفال على الأقل على مدار يوم كامل أو جزء من اليوم، ويتم الرعاية من قبل معلمين ومربين من الآباء أو الأمهات، ولكن تحت إشراف معلم مسجل من قبل وزارة التعليم يزور المنزل على الأقل مرة كل شهر لتقديم الدعم والمشورة والنصيحة والتأكد من جدية سير العمل بالمنزل، وارتفع عدد المنازل التى تقدم هذه الخدمات من ٤٠ عام ١٩٩٠م إلى ٢٢٧عام ٢٠٠٧م، حيث زادت هذه الخدمة بنسبة ٤٥% من عام ١٩٩٥م إلى عام ٢٠٠٧م. (Bushouse, 2008, 8-10)

وتتميز هذه الخدمة بمجموعة من الخصائص أهمها: المرونة فى عدد الساعات، وقبول الأطفال من دون الثانية، والمراقبة والدعم للمربين والأطفال من قبل المنسقين، وإعداد بيئة منزلية صحية وآمنة ومجهزة بكافة الإمكانات، والاهتمام بالأنشطة المجتمعية من قبل الأسرة التى تتولى الرعاية، والاهتمام بالأطفال المرضى، وقرب منزل الخدمة من منازل الأطفال الآخرين،(Wright, 2001, 3) وتقدم وزارة التعليم مجموعة من

الخدمات المتكاملة مثل: إعطاء ترخيص لهذه الخدمات، وتوفير برامج التدريب والتنمية المهنية للآباء والأمهات الذين يتولون مسئولية تربية وتعليم الأطفال فى تلك المنازل، ودفع أجور ورواتب الموظفين، وتقديم إعانات ودعم مالى لتمكين هذه المنازل من القيام بأنشطتها. (Podmore, 2002, 2)

وتنظم هذه الخدمة من قبل ما يعُرف بشبكات الرعاية المنزلية اليومية A home-based care networks منذ عام ١٩٩٢م، وهذه الشبكات تكون تحت مظلة جمعيات أو مؤسسات مجتمعية، وكل شبكة مسئولة عن ٨٠ طفلاً، والشبكة عبارة عن مجموعة من مقدمى الرعاية والاهتمام، ويشرف عليهم واحد أو أكثر من المنسقين المسجلين والمؤهلين لهذه المرحلة والتابعين لوزارة التعليم، (Wright, 2001, 2-3) ويتميز هذا النوع من الخدمة بأنه لا يقدم تربية ورعاية وتعليم متميز للأطفال فقط بل يمتد إلى تأهيل وتدريب الأسرة لتقوم بدورها التربوى وفق أسس علمية سليمة، وتعتمد أسلوب عمل هذه الخدمة على الامتداد المنزلى أى محاكاة للحياة الأسرية المنزلية من حيث العلاقات الإنسانية الفعالة بين الأطفال والمربين، وبين الأطفال وبعضهم البعض، ويقضون يومهم من خلال جداول مرنة للبيئة المنزلية والأنشطة المعتادة للأسرة مثل: الأعمال المنزلية والتسوق والنزهات فى المجتمع، مع التزام المربين بتلبية أهداف ومخرجات التعلم فى هذه المرحلة. (Duncan, et. al., 2008, 2-3)

وتتعدد أدوار المسئولين والمشاركين فى هذه الخدمة وذلك على النحو الآتى: (Wright, 2001, 2-3)

١- مقدمو الرعاية: Caregivers

وهم مسئولون عن الرعاية الفعلية والحقيقية للأطفال وتعليم وتعلم الأطفال، وتنفيذ المنهج الدراسى المخصص لهذه المرحلة، والتعاون مع أولياء الأمور ومنسقى الخدمة.

٢- المنسقون: Co-Ordinators

وهم مسئولون عن متابعة أداء هذه الخدمة والتأكد من أنها تلبى الحد الأدنى من المعايير المحددة، ويقومون بزيارات منتظمة ومستمرة ويقدمون الدعم المستمر للمربين.

٣- منظمات المظلة: Umbrella Organizations

وهى مسئولة عن تقديم التوجيه والإرشاد والدعم للشبكات التى تنظم هذه الخدمة.

[٥] مراكز تعليم اللغة الماورية: Kōhanga Reo

بعد توقيع معاهدة "واتينجى" بين التاج البريطانى والماوريين عام ١٨٤٠م والذى كان أحد بنودها السماح للماوريين بالاحتفاظ بثقافاتهم بما فيها من عادات وتقاليد ولغة، ولكن على أرض الواقع ظلت اللغة الماورية تواجه تراجعًا وتدهورًا مستمرين، والسبب الرئيس لهذه المشكلة هو انتقال كثير من الماوريين من أماكنهم القبلية للعيش فى المدن، وفى عام ١٩٧٦م كانت أول دراسة مسحية للتعرف على عدد السكان الماوريين الذين يتحدثون لغتهم الأصلية، وكانت النتائج خطيرة بالنسبة لهم وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن اللغة الماورية تحتضر، وأن ٤٨,٦٠٠ نسمة فقط من الماوريين البالغ عددهم ٤٠٥ ألف نسمة هم الذين يتحدثون الماورية بواقع ١٢%، ومعظمهم من الشريحة العمرية التى تزيد عن ٤٥عامًا، وفى عام ١٩٧٧م تبنت وزارة الشئون الماورية the Department of Māori Affairs فلسفة للاهتمام بالثقافة الماورية بما تتضمنه من قيم وعادات وتقاليد ولغة، وذلك عن طريق مراكز متخصصة لهذا الغرض، وتم افتتاح أول مركز لتعليم اللغة الماورية عام ١٩٨٢م تحت رعاية وزارة الشئون الماورية، وأصبحت تلك المراكز بعد ذلك تحت رعاية وزارة التعليم، والتى دعمت هذه المراكز من خلال المنح المالية والمساعدات الأخرى من معدات وأجهزة وآلات وإعداد وتدريب المربين والمعلمين، وإصدار المنهج القومى لرياض الأطفال باللغة الماورية. (Rawinia, 2006, 5-6)

وفى عام ١٩٨٢م تم إنشاء قسم الشئون الماورية Department of Māori Affairs فى الحكومة النيوزيلندية ويختص هذا القسم بتعزيز ودعم وتشجيع تعليم وتعلم اللغة الماورية، وتعزيز وتشجيع إنشاء وصيانة مراكز تعليم اللغة الماورية، وتقديم المساعدات المالية والاستشارية والإدارية للمراكز، وتقديم الدعم المالى والفنى لمن يريد إنشاء هذه المراكز، تدعيم الاتصالات مع الجهات الحكومية التى تهتم بالماوريين. وفى عام ١٩٨٧م تم تشكيل لجنة العدالة الاجتماعية لمجلس الوزراء Committee Equity of the Cabinet، وطالبت بإجراء تغييرات فى سياسات تمويل وتعليم اللغة الماورية، وبالفعل تم زيادة التمويل لهذه المراكز من ١١ مليون إلى ٢٠ مليون دولار، كما تم تحديد عدد من المهارات التى ينبغى أن يكتسبها الأطفال، بالإضافة إلى الاهتمام بتدريب المعلمين والشيوخ الذين يدرسون اللغة الماورية. وفى عام ١٩٩٠م انتقلت المسئولية الكاملة عن هذه المراكز إلى وزارة التعليم، وتم إنشاء قسم خاص بتعليم اللغة الماورية، وتم تغيير التوجه والفلسفة من التعليم إلى التنمية. وتقوم وزارة التعليم الآن بالاهتمام بتلك المراكز فتوفر لها المنح المادية وتقدم منحًا للمعلمين للحصول على دبلوم متخصص لمدة ثلاث سنوات فى تدريس اللغة الماورية، وهو دبلوم معترف به، ويركز هذا الدبلوم على تطوير أساليب وإستراتيجيات تدريس اللغة الماورية، كما يهتم بتاريخ الماوريين، والعلاقات الإنسانية، والتقويم والإدارة واكتساب اللغة، وصحة الجسم والعقل والروح، بالإضافة إلى دورات متخصصة على مدار العام فى استخدام تكنولوجيا التعليم. (Bushouse, 2008, 10-12)

[٦] المدارس: School

حيث يتم تقديم هذه الخدمة من قبل فصول ملحقة بالمدارس الحكومية والخاصة، ولا سيما إذا كانت الخدمات الأخرى لتربية طفل ما قبل المدرسة بعيدة. (Moss, 2000, 32)

[٧] خدمات الطفولة المرتبطة بمدارس المراسلة: Correspondence School Early Childhood Services

وتتم فى مدارس متخصصة لذلك، حيث يرسل الأطفال إليها من المناطق البعيدة، وتتم إقامة الأطفال فيها إقامة كاملة ومعايشة حياتية دائمة. (Meade & Podmore, 2002, 6)

[٨] مجموعات الطفولة المبكرة لجزر المحيط الهادى: Pacific Islands Early Childhood Groups

وهذه غالبا تكون تابعة للكنيسة أو المجتمع، والآباء مسئولون عن تشغيل الدورات، وإنها تهدف إلى جعل الأطفال الصغار من سكان جزر المحيط الهادى يلمون بلغتهم وثقافتهم الخاصة مثل "ساموا" و"تونغا" و"جزر كوك" و"نيوى" و"توكيلاو"، و"توفالو" و"فيجى". (Education Review Office, 2007)

[٩] التعليم القائم على المستشفيات: hospital-based education

وتقدم وزارة الصحة بالتعاون مع وزارة التعليم هذه الخدمة لثلاثة أطفال فأكثر تحت سن ست سنوات، وذلك للأطفال الذين يعانون من أمراض صحية أو إعاقات. (The New Zealand Government, Education Act 1989: 2012. 576)

سادسًا: إدارة مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة:

يوجد مستويان لإدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا، المستوى الأول متمثل فى وزارة التعليم والمستوى الثانى فيتمثل فى الإدارة المحلية التنفيذية للمؤسسة، وفيما يلى عرض هذين المستويين بالبيان والتفصيل على النحو الآتى:

[١] المستوى المركزى [وزارة التعليم]:

قبل عام ١٩٨٦م كانت هناك جهات كثيرة تقدم خدمات تربية طفل ما قبل

المدرسة مثل قسم التربية، وقسم الشئون الاجتماعية، وقسم شئون المرأة، وقسم الشئون الماورية، وقسم الصحة وذلك قبل أن تتحول هذه الأقسام إلى وزارات، وبعد عام ١٩٨٦م أصبحت وزارة التعليم هى المسئولة مسئولية كاملة عن تقديم خدمات الطفولة المبكرة وأصبحت الوزارة مسئولة عن توفير الاعتمادات المالية اللازمة فى برنامج ٢٠ ساعة فى الأسبوع حتى سن الرابعة مسئولية الوزارة بالكامل. (Meade & Podmore, 2010, 6-7)

كما تعد وزارة التعليم بنيوزيلندا هى المسئولة عن المتابعة والإشراف على جميع خدمات الاهتمام والرعاية والتربية والتعليم لمرحلة الطفولة المبكرة، حيث توجد وحدة مختصة بالوزارة تقوم بهذه الوظائف وهى وحدة تنمية الطفولة المبكرة Early Childhood Development Unit، وهى وكالة حكومية تم إنشاؤها وفق قانون التعليم الصادر عام ١٩٨٩م بنيوزيلندا، وتختص بالآتى: (Bruns, 1989, 7)

- دعم إنشاء خدمات التعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة.
- خدمات المعلومات الوطنية عن التعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة.
- توفير موارد التعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة.
- الأنشطة الترويجية عن التعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة.
- تشغيل مشاريع الدعم الرئيسى للآباء.
- إعطاء وتقديم المشورة والدعم لمجموعات تعليم لغة جزر المحيط الهادئ.
- إعطاء وتقديم المشورة والدعم لمجموعات اللعب.
- تقديم الدعم والاستشارة والتطوير المهنى لخدمات الطفولة المبكرة المرخصة والمستأجرة.
- تقديم المشورة للمنظمات الحكومية وغير الحكومية بشأن قضايا الطفولة المبكرة.

- تقديم الدعم والمشاركة فى كافة الأنشطة الخاصة بتربية طفل ما قبل المدرسة.
- تقديم الاستشارات للعائلات الذين لديهم نية وعزم لتقديم خدمات فى مرحلة الطفولة المبكرة مثل مراكز اللعب والخدمات المرتكزة على المنزل.
- التنسيق بين كافة المؤسسات التى تقدم خدمات رعاية طفل ما قبل المدرسة.
- توفير فرص التدريب والتنمية المهنية للمربين والمعلمين والمتطوعين والآباء والمديرين فى تلك المرحلة.
- جمع المعلومات عن كافة الخدمات المقدمة لتربية طفل ما قبل المدرسة.
- الاتصال وتغيير الخبرات المرتبطة بدعم ذوى الاحتياجات الخاصة.
- تقديم خدمة آمنة للمؤسسات التى تواجه مشكلات فى الإدارة أو الموارد.

ووحدة تنمية الطفولة المبكرة هى وكالة قومية ووحدة مستقلة بذاتها، يديرها مجلس أمناء يتكون من المدير العام وستة آخرين يعينهم وزير التعليم، وهم مختص بالتعليم الماورى، مختص بالتعليم الباسيفيكى، ومدير خدمات الشراكات، ومدير خدمات التوصيل السريع، ومدير خدمات الاتصالات والمعلومات، والمدير الإستراتيجى، والمنسق القومى للآباء كمعلمين لأول مرة، وللوحدة مكتب وطنى، وعشرة مكاتب محلية وأربعة مكاتب فرعية. (Early Childhood Development Unit)

وفى عام ٢٠٠٢م قامت وزارة التعليم النيوزيلندية بوضع خطة إستراتيجية لتربية طفل ما قبل المدرسة مدتها عشر سنوات أى من ٢٠٠٢م-٢٠١٢م بعنوان ممرات إلى المستقبل، وهذه الخطة لها مجموعة من الأهداف الرئيسة والفرعية، وذلك على النحو الآتى: (Shulruf, 2008, 163)

الأهداف العامة:

١- زيادة المشاركة فى تقديم خدمات ذات جودة عالية لتربية طفل ما قبل المدرسة من خلال:

- التركيز على المجتمعات ذات المشاركة المنخفضة مثل الماوريين والباسفيكيين والمجتمعات الريفية والمجتمعات الحضرية ذات الدخل الاقتصادى المنخفض.
- تلبية احتياجات هذه المجتمعات والوفاء بتطلعاتها وآمالها وطموحها فى تربية طفل ما قبل المدرسة.
- زيادة دعم الحكومة فى تسهيل تقديم خدمات ذات جودة عالية لتربية طفل ما قبل المدرسة.
- دعم خدمات الطفولة المبكرة لتكون أكثر تجاوبًا مع حاجات الأطفال وعوائلهم.

٢- تحسين جودة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة من خلال:

- تنفيذ المنهج القومى فى تربية طفل ما قبل المدرسة.
- مشاركة المعلمين والآباء والمربين بفاعلية فى برامج تربية طفل ما قبل المدرسة.
- تفعيل العلاقات بين المعلمين والمربين والآباء والأطفال.
- بناء خبرات متميزة فى عمليات التعليم والتعلم.

٣- ترويج العلاقات التعاونية فى تربية طفل ما قبل المدرسة من خلال:

- تحسين تنمية الأطفال وإنجازاتهم التربوية من الميلاد حتى سن الثامنة من خلال بناء علاقات قوية بين كافة المؤسسات التى تقدم خدمات الطفولة المبكرة.

الأهداف الخاصة: (Brewerton, 2004, 48) تلبية احتياجات الماوريين والباسفيكيين وغيرهم من الأقليات والعرقيات.

- تدعيم العلاقات بين الماوريين والباسفيكيين وغيرهم من الأقليات والعرقيات.
- تحسين خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة للماوريين والباسفيكيين وغيرهم من الأقليات والعرقيات.
- زيادة مشاركة أولياء الأمور والمجتمع فى خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة للماوريين والباسفيكيين وغيرهم من الأقليات والعرقيات.

[٢] المستوى المحلى [التنفيذى]:

تعتمد الإدارة الداخلية لمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة على أسلوب الإدارة الذاتية من موقع المؤسسة، ولا يوجد نمط موحد للإدارة الداخلية لتلك المؤسسات، فالبعض يعتمد على الشراكة بين الآباء والمعلمين، والبعض مثل: مراكز اللعب يتم تعيين مشرف على هيئة التدريس، وهناك مشرف على خدمات الطفولة المرتكزة على المنزل من قبل وزارة التربية والتعليم ولكنه غير مدير، والبعض يترك لأقدم المعلمين مهمة إدارة المؤسسة بمساعدة الآباء والمجتمع. (Thornton, et. al., 2009, 2) وأحياناً نجد فى مراكز اللعب قيادة محددة تتمثل فى المدير والسكرتير وأمين الصندوق ومسئول الأدوات والأجهزة والمعدات. (Thornton, et. al., 2009, 2) الجمعيات الاتحادية تفصل بين وظائف التدريس والإدارة، فهناك مدير للمؤسسة وفريق معاون من المعلمين الأوائل والمعلمين، ومراكز الرعاية والاهتمام تعتمد على المعلمين المؤهلين والمدربين الذين لديهم خبرات إدارية وحاصلين على مؤهلات متخصصة فى تربية طفل ما قبل المدرسة.((Thornton, et. al., 2009, 3

وفى رياض الأطفال Kindergarten يكون هناك مديرُ مسئول عن إدارة المؤسسة، حيث يحدد اتجاهها وسياستها، ويتابع أداء العاملين، ويقوم أداءهم، ويوفر ما تحتاجه المؤسسة، وتختلف طبيعة الإدارة فى الرياض عن المدارس، حيث يتم التعامل مع

وحدات صغيرة، وأغلبية المعلمين والمربين من النساء، فالإدارة التنفيذية يمكن أن تكون من قبل المالك، أو من قبل المؤسسة الكبرى التابعة لها، أو أحد المعلمين القدامى، ويتولى مسئولية تدعيم العلاقات الإنسانية واتخاذ القرارات، والمساءلة لأداء العاملين، وتسهيل الاتصالات مع الآباء. (Cardno, 2009, 207)

وتعين جمعيات رياض الأطفال مشرفًا عامًا لكل ٥٠ روضة، وهناك مدير تنفيذى داخلى مسئول عن إدارة المؤسسة، فهو قائد استشارى، يشرك المربين والمعلمين والآباء والمجتمع فى الإدارة، متصل جيد أى يملك مهارات الاتصال، ويدعم عمل المعلمين، ويروج للتعليم المتميز، ولديه التزام بالخدمات الأخلاقية للأطفال، ولديه رؤية للخدمة، ويقدم الدعم والتنمية المهنية للعاملين. (Scrivens, 2002, 97-100)

وتأسيسًا على ما سبق نجد أن السمة الغالبة على إدارة مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا يكون على مستوى المؤسسة، ويعتمد على أسلوب الإدارة الذاتية للمؤسسة بمشاركة كافة المهتمين بالعملية التعليمية من مربين ومعلمين ومشرفين متابعين وأولياء أمور ومجتمع محلى، وذلك على النحو الآتى: (Ministry of Education in New Zealan, 2008, 5-8)

أ- المربى: Educator

ويقوم بتقديم برامج التعليم والتعلم المتميزة للأطفال، والاتصال الإيجابى مع الآباء وأولياء الأمور، وتوفير ممارسات وخبرات آمنة وصحية فى بيئة التعلم، وتزويد المسئولين والإدارة والأسر بالمعلومات عن عمليات تعليم وتعلم الأطفال، والمراجعة الذاتية وتطوير التنمية المهنية المستمرة.

ب- المشرف: Supervisor

ويقوم بتقديم المتابعة الدورية والمنتظمة لأداء المؤسسة، وتوفير متطلبات تنفيذ المناهج، ويوقع على معايير الترخيص للمؤسسة.

جـ المدير: Manager

ويقوم بإدارة هيئة العاملين، وإدارة السجلات المالية والأعمال المصرفية، وإعداد الفواتير والتوقيع عليها، وشراء الأجهزة والمعدات والأدوات مثل القرطاسية أو منتجات التنظيف، والإشراف على عمليات التعليم والتعلم اليومية، وتنظيم الأحداث والسفريات.

د- مجلس الأمناء: Board of Trustee

ويقوم بالمتابعة والإشراف على كافة أنشطة وبرامج المؤسسة، ويشارك فى الإدارة، ويتكون من الآباء والمجتمع، والمشاركين، والمساهمين، والسكرتير وأمين الصندوق، ٥-٨ أشخاص، ولجان فرعية لتيسير العمل.

سابعًا: تقويم أداء مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة:

تعتمد عمليات تقويم أداء مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة على المراجعة الخارجية والداخلية للمؤسسة وذلك على النحو الآتى:

[أ] المراجعة الخارجية:

تعد نيوزيلندا من الدول التى أحرزت تقدمًا فى عمليات التقويم الخارجى لمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة، حيث يتولى هذه المسئولية مكتب المراجعة التربوية، وكان جزءًا من سياسات الإصلاح التربوى فى نيوزيلندا عام ١٩٨٨م، وتم إنشاؤه عام ١٩٨٩م والغرض الرئيس لهذا المكتب هو تحسين جودة العملية التعليمية والمساءلة، وإبلاغ الحكومة عن جودة الخدمات التربوية المقدمة فى هذه المرحلة، والمساهمة فى صنع واتخاذ قراراتها التعليمية، وإخبار الأمناء ومتخذى القرارات لتحسين وتطوير الأداء، وتوفير المعلومات للآباء والأمهات والمجتمع بشكل عام حول التعليم المقدم للأطفال فى المؤسسات، وهذا يساعد الآباء والأمهات والمجتمع على اختيار نوعية المؤسسة التى يلحقون أطفالهم بها. (Julius, 2003, 157)

وهو هيئة قومية مستقلة ترفع تقاريرها لوزير التعليم مباشرة عن جودة أداء مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة والمدارس، ويتكون من ١٠٠ مراجع فى عشرة مكاتب على مستوى نيوزيلندا، وتخضع المؤسسة للمراجعة الخارجية مرة كل ثلاثة أعوام، وفى نهاية المراجعة يقدم المراجعون للمدرسة تقريرًا أوليًا عن جودة أدائها، وللمؤسسة حرية الرد عليه فى مدة لا تزيد عن ١٥ يومًا، ومن ثم يصبح تقريرًا نهائيًا يُرسل نسخة منه لمكتب وزير التعليم، ونسخة للمؤسسة، ونسخة لمجلس الأمناء، والوحدات المحلية.(Leithwood, et. al., 1999, 129-130)

وأضحى للمكتب شهرة عالمية واسعة وجاءه الخبراء من كل دول العالم ليستفيدوا من خبرته. وكذا جاء الزوار من مكتب معايير التعليمOFSTED فى إنجلترا. (Julius, 2003, 158)

ومن مظاهر اهتمام وزارة التعليم بهذه المرحلة أنها وضعت معايير لتقويم الخدمات المقدمة لتربية وتعليم الطفل فى هذه المرحلة، والمعارف والمهارات التى ينبغى أن يكون حصل عليها فى نهاية كل عام، والجوانب الصحية والاجتماعية والنفسية للطفل. (Organization for Economic Co-Operation and Development)

ويتم مراجعة أداء المؤسسة فى المجالات الآتية: (Education Review Office, 2002, 21-23)

أ- الفلسفة الواضحة: Clear Philosophy

كيف تؤثر فلسفة الخدمات على عمليات تعليم وتعلم الأطفال.

ب- الإدارة الفعالة: Effective Management

- ما مدى فعالية الإدارة فى تحديد الاتجاه للخدمة.

- مدى فعالية نظم إدارة الأداء وتحديد وتلبية احتياجات التطوير المهنى للمعلمين.
- ما مدى فعالية عمليات المراجعة الذاتية فى إحداث تحسينات يحتمل أن تؤثر إيجابا على نمو الأطفال والتعلم والرفاهية؟
- إلى أى مدى توفى بالتزاماتها تجاه الموظفين.

جـ- النتائج الإيجابية للأطفال: Positive outcomes for children

- ما مدى جودة البرامج التى تحقق نتائج إيجابية للأطفال؟
- إلى أى مدى تساهم الخدمات فى تعزيز وتوسيع نطاق التعلم وتنمية كل طفل من خلال توفير برنامج ذى جودة عالية؟
- ما مدى فعالية تخطيط وتقييم وتقويم البرامج؟
- ما التوقعات الخاصة بالخدمات حول تعلم الأطفال وتنميتهم؟
- إلى أى مدى تعزز الخدمة النتائج الإيجابية للأطفال من خلال الاعتراف والدعم.
- عدم التفريق بين الأطفال فى الثقافة والعرق.
- إلى أى مدى تعزز الخدمة أمن وسلامة الأطفال العاطفية.

د- بيئة التعلم: Learning Environment

- ما مدى توافر بيئة وموارد تدعم الأطفال فى تعليمهم، وتفى بمتطلباتهم المهنية؟
- ما مدى توافر بيئة وموارد تلبى الاحتياجات المادية والاجتماعية والعاطفية؟

هـ- القيادة المهنية والجودة العالية لهيئة التدريس: Professional Leadership and High Quality Staffing

- ما جودة القيادة فى تطوير المناهج الدراسية، وإنجاز البرامج، وتحسين الجودة وإشراك أولياء الأمور فى الخدمة؟

- ما جودة الممارسات التربوية، من خلال التفاعلات بين المربين والمعلمين والأطفال؟
- ما مدى فعالية المعلمين فى الاستجابة لاحتياجات تعلم الأطفال؟

و- مشاركة الأسر والمجتمع: Involved Families and Communities

- ما مدى فعالية الأسر والمجتمعات المحلية فى المشاركة فى عمليات اتخاذ القرار المتعلقة بالخدمة؟
- ما مدى فعالية الأسر والمجتمعات المحلية فى المشاركة فى تحديد الأهداف لأطفالهم ومعرفة مدى تقدم تعليم وتعلم أطفالهم؟
- ما مدى فعالية الأنظمة لتبديد القلق والشكاوى من قبل الأسر والمجتمعات المحلية؟
- كيف يتم ترحيب الخدمة بالوالدين ومدى فعالية الفرص للتفاعل مع المعلمين؟

ويعتمد مكتب المراجعة على عدد من أدوات جمع المعلومات والبيانات وهى: (Education Review Office, 2012, 7)

- المقابلات والاجتماعات مع المعلمين والمربين ومقدمى الخدمة.
- المقابلات والاجتماعات مع مدير المؤسسة.
- المقابلات والاجتماعات مع أولياء الأمور.
- الحوارات والمناقشات مع الأطفال.
- ملاحظة العلاقات والتفاعلات بين الأطفال والمعلمين/ والمعلمين مع بعضهم البعض/ والمربين والآباء.
- ملاحظة البرامج الفعلية.
- تحليل الوثائق المتعلقة بالخدمات المقدمة.

ويعتمد المكتب فى جمع البيانات والمعلومات من الفئات التالية: (Education Review Office, 2012, 41)

- أعضاء الجمعيات والمنظمات التى تتبع لها المؤسسة.
- مالك الخدمة أو المؤسسة.
- مقدمى الخدمات.
- المربين والمعلمين.
- الأطفال.
- الآباء.
- المجتمع الماورى وغيرهم.

[٢] المراجعة الداخلية:

يقصد بالمراجعة الذاتية فى تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا أنها عملية مقصودة ومستمرة لاكتشاف مدى جودة الخدمات المقدمة للطفل، ومدى التحسن والتطور فى عمليات وممارسات تربية وتعليم وتنمية الأطفال، فهى تركز على تقويم الخبرات والممارسات، وتركز على أولويات الخدمات المقدمة، وعلى سمات ومظاهر الخبرات الجيدة التى قامت بها المؤسسة، والسمات والخبرات والمظاهر والجوانب التى تحتاج إلى تحسين، وتحديد الممارسات والنتائج المرجوة من أداء المهام والأنشطة والأعمال، وتتم من قبل مجتمع التعلم أى أفراد من داخل المؤسسة. (Ministry of Education New Zealand, 2006, 8)

وتأخذ المراجعة الذاتية مسميات شتى مثل: التقويم الذاتى self evaluation، والتقويم الداخلى evaluation internal، والتقويم evaluation، والتقييم

assessment، والرقابة monitoring، والتقدير appraisal، ومراجعة البرنامج review programme، ومراجعة الجودة quality review. وتستخدم نتائج المراجعة الذاتية فى اتخاذ القرارات، وتحسين جودة الممارسات، وتعزيز النتائج الإيجابية للأطفال، ويعتمد مكتب المراجعة التربوية فى مراجعته على المراجعة الذاتية ويطلب الوثائق التالية: عملية المراجعة وتقويم عملها، جدول المراجعة فى كافة المجالات، ونتائج عملية المراجعة. (Education Review Office, 2012, 12)

ويتولى مكتب المراجعة التربوية التابع لوزير التعليم، والذى يتولى مهام التقويم الخارجى لمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة مسئولية تقويم المراجعة الذاتية لتلك المؤسسات من حيث مدى فهم القائمين بها لأهدافها، ومدى قدرتهم على جمع المعلومات وتحليلها، ومدى إسهام المراجعة الذاتية فى تحسين الممارسات التعليمية والإدارية، ومدى مشاركة أولياء الأمور فى عمليات المراجعة. (Education Review Office, 2009, 1)

وتتولى كل مؤسسة مسئولية المراجعة الذاتية لأدائها، ويشارك فى عملية المراجعة فريق مكون من كافة المهتمين بتربية طفل ما قبل المدرسة من معلمين ومربين ومديرين وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المدنى. (Mitchell, 2008, 5)

كما يشارك الأطفال فى عمليات التقويم من خلال: (Mitchell, 2008, 15)

- يطلع الأطفال على تقويم ملفات إنجازاتهم بمشاركة المعلم أو بدونه.
- يستخدم الأطفال مصادر وموارد متنوعة لتقديم تعليقات على أدائهم.
- يستفيد الأطفال من أعمالهم السابقة فى الحكم على نجاح أدائهم أو مدى التقدم فى أدائهم الحالى.

- يضع الأطفال أحكامهم الخاصة حول إنجازاتهم.
- يقرر ويحدد الأطفال أنواع الأعمال والأنشطة التى ينبغى أن تسجل فى ملفات إنجازاتهم.
- يصحح الأطفال ملفات إنجازاتهم.

كما يشارك الآباء فى عمليات التقويم من خلال: (Mitchell, 2008, 15)

- يشاركون الأطفال فى إعداد الملفات.
- يقومون الملفات فى المنزل بصورة مستمرة ومنتظمة.
- يحضر الآباء الأدوات والموارد التى ترتبط بأنشطة الأطفال من المنزل.
- دعوة الآباء لعمليات التخطيط والتنظيم والتقويم.
- يساهم الآباء فى برامج التربية.
- يأخذ الآباء موارد ومصادر التعلم إلى البيت لصقل تعلم أبنائهم.
- يقدمون كل ما لديهم من معلومات عن تعليم وتعلم أبنائهم.

ويوجد أربعة أنواع من المراجعة الذاتية: (Education Review Office, 2012, 13)

المراجعة الذاتية الإستراتيجية: Strategic Self Review

وتكون على المدى الطويل، وتركز على الأهداف الرئيسة المتعلقة برؤية الخدمة فى مرحلة الطفولة المبكرة.

المراجعة الذاتية المنتظمة: Regular Self Reviews

هى العمل كالمعتاد business as usual وهى أصغر ومركزة ومستمرة عن المراجعة السابقة، وتقدم التغذية الراجعة والمعلومات بانتظام إلى المراجعة الذاتية الإستراتيجية.

المراجعة الذاتية الطارئة والملحة: Emergent Self Reviews

وتكون لمواجهة الأحداث غير المخطط لها أو القضايا والموضوعات الجديدة والمستحدثة.

المراجعة الذاتية الكلية: All Self Review

وتنطوى على جمع المعلومات التى تستخدم كدليل لدعم الأحكام واتخاذ القرارات بشأن اتجاه الخدمة والأولويات.

وللمراجعة الداخلية هدفان رئيسان هما: (Ministry of Education in New Zealand, 2006, 9)

أ- التحسين: Improvement

أى تحسين الخبرات والممارسات، وذلك لضمان أن كافة الممارسات تدعم عمليات تعليم وتعلم الأطفال بأفضل طريقة ممكنة.

ب- المحاسبة والمساءلة: Accountability

وذلك لضمان وفاء المؤسسات للمتطلبات القانونية والتزامها بالقوانين والتشريعات المنظمة لتربية طفل ما قبل المدرسة.

وتقوم المراجعة الداخلية على عدد من المبادئ الأساسية وهى: (Ministry of Education in New Zealand, 2006, 39-47)

أ- العلاقات: Relationships

تعتمد المراجعة الذاتية على وجود علاقات فعالة بين العاملين فى مؤسسات تربية الطفل، فالعلاقات تضمن المشاركة والتركيز على تقويم عملية تعليم وتعلم الطفل، فالعلاقات الفعالة الغنية تؤدى إلى تدعيم وترسيخ مجموعة متنوعة من القيم مثل: الحب

والمودة والاحترام والثقة المتبادلة والالتزام، والتعاون والمشاركة والمساعدة، ووحدة الاهتمام والشعور بالارتياح والطمأنينة والمبادلة والاتزان والاهتمام والرعاية.

ب- الدليل: Evidence

تعتمد المراجعة الذاتية على أدلة وبراهين حقيقية يتم التوصل إليها من خلال جمع المعلومات الواقعية وتحليلها وتفسيرها، فالدليل يجعل المراجعة شفافة، والأحكام التى تصدر لابد أن ترتكز على ثوابت ودلائل حتى تحظى بثقة ودعم الآخرين، فالدليل موجود فى السياق وفى الممارسات الواقعية للأداء.

ولابد أن يؤخذ فى الحسبان عدد من الأمور عند طرح الدليل مثل هل دليلنا صحيح؟ وهل يستند على معلومات صحيحة، وهل موثوق به، وهل نصل إلى نفس النتيجة إذا تم تكرار العملية، وكم دليل نعتمد عليه فى المراجعة؟

ويأتى الدليل من الملاحظات الواقعية والمقابلات والمشاهدات وتحليل الوثائق والمستندات التى يقوم بها الأفراد، والتحليل الدقيق الذى يربط بين العلاقات والوقائع والأحداث، والتعليق الموضوعى الذى يبرز جوانب القوة والضعف.

جـ- الرؤية: Vision

تعتمد المراجعة الذاتية على وجود رؤية مشتركة للأطفال تعرض تطلعات المشاركين لإنجازهم كمتعلمين، وتلك الرؤية تصف ما الذى يُقوَّم، وما الذى نحاول إنجازه للأطفال حاليًا ومستقبلاً، فالعمل وفق رؤية مشتركة يساعد فى وضع وتطوير أهداف تحدد ما الذى نحتاجه لتحقيق النتائج المرجوة، وتحديد أولويات المراجعة، وتحديد المعايير والمؤشرات، وتطويرها باستمرار، وتطوير أساليب العمل.

د- التحسين والتطوير: Improvement

فى المراجعة الفعالة هناك انفتاح واعتقاد إلى إمكانية تحسين وتطوير الخبرات والممارسات، فهناك فرصة أكبر للتعلم التنظيمى، فالمراجعة توصلنا إلى طرائق أفضل فى العمل، وتجنب الوقوع فى الأخطاء والسلبيات وأوجه القصور السابقة، ووضع برامج للتحسين والتطوير المستمر، واستثمار الإمكانات المتاحة أفضل استثمار، كما تحدد المراجعة جوانب القوة فى الأداء، وجوانب الضعف التى تحتاج إلى تحسين، وكيفية تحسينها وتطويرها.

هـ- الأخلاق: Ethics

فى المراجعة الفعالة يُعطى الاهتمام والانتباه للآخرين، وتقدير مساهماتهم فى جمع المعلومات وتحليلها والتعليق عليها، فكل فرد مشارك مسموع ومقيم، ويتم عرض نتائج الأعمال على الآخرين وتبادل وجهات النظر حولها، ونلتزم بحقهم فى المشاركة.

فمن المهم أن كل فرد يشارك فى التقويم، وأن يعامل بكرامة واحترام، فهناك أربعة مبادئ للتصرف بشكل أخلاقى هى العدالة والاستقلالية والمسئولية والثقة.

ومن الجوانب الأخلاقية فى المراجعة أن يتم أخذ الظروف المجتمعية فى الحسبان مثل مجتمع التعلم، والثقافة، والجنس والعمر، والانتماء العرقى، والموقع الجغرافى، والمجتمع.

و- الحكمة: Wisdom

تعنى الحكمة مزيجًا من المعارف والخبرات التى توظف بطريقة جيدة فى المراجعة الذاتية، فهى تشمل إثبات القدرات، والاهتمام بالآخرين، والقدرة على التعلم من الأفكار والبيئة، والقدرة على إصدار الأحكام، والقدرة على الاستفادة من التجارب، والقدرة

على التعرف وإدراك خبايا الأمور والقضايا، والقدرة على تحليل المواقف فى سياقها البيئى، والوعى والإدراك العميق والجوهرى للأمور، وليس إدراكها من الجانب السطحى، والتوصل إلى بدائل متنوعة لحل المشكلات، وتطوير الفهم فى أسلوب اتخاذ القرارات التى تستند على القيم والمعتقدات، أساليب عمل جديدة، استغلال الفرص للتحسين والتطوير، والاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية.

وللمراجعة الذاتية ثلاثة مجالات رئيسة هى: (Ministry of Education in New Zealand, 2006-, 13-15)

المجال الأول: خبرات وممارسات التعليم والتعلم: Learning and Teaching Practice

ويركز هذا المجال على ما تقدمه المؤسسة من معارف ومهارات وخبرات فى عمليات تعليم وتعلم الأطفال، وقدرة المعلمين والمربين فى تحويل النظريات إلى واقع عملى ممارس، وقدرتهم على الملاحظة وتلبية احتياجات المتعلمين، كما يركز أيضًا على عمليات تخطيط وتقويم المناهج، وأساليب وإستراتيجيات التعلم المتبعة.

المجال الثانى: الخبرات والممارسات التعاونية: Collaborative Practice

ويركز هذا المجال على أساليب وطرائق العمل الجماعى المشترك بين كافة العاملين فى المؤسسة والمهتمين معهم من أولياء الأمور والمجتمع، وذلك من منطلق أن كل فرد لديه فرصة أصيلة وحقيقية للتعلم، ويساهم بفاعلية فى تعلم الآخرين سوف تصبح المؤسسة مجتمع تعلم، حيث إن مجتمع التعلم يُبنى على مجموعة من المبادئ مثل: الاحترام والثقة والأمانة والتعاطف والمشاركة والأمن والفهم المتبادل وتقبل الآخر والاعتراف بقدرات الآخرين، ومتى يتم توافر هذه الأسس تحقق المؤسسة أهدافها فى تربية الأبناء، كما يركز هذا المجال أيضًا على قيام المعلمين والمربين بالاستشارة المستمرة مع أعضاء مجتمع التعلم، وتقبل النصح والإرشاد منهم، والشراكة الأصيلة مع أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلى.

المجال الثالث؛ خبرات وممارسات الإدارة والحكم: Governance and Management Practice

ويركز هذا المجال على الجانب الإدارى للمؤسسة أى ما تقوم به إدارة المؤسسة من تخطيط وتنفيذ خدمات تربية الطفل فى الوقت الحالى والمستقبل، والطرائق التى يمكن من خلالها المحافظة على سير العمل بالمؤسسة، والمعرفة بأولويات الخدمات والتوقعات الخارجية، والخطط الإستراتيجية طويلة المدى، والخطط التنفيذية السنوية والشهرية والأسبوعية واليومية، والتخطيط للمستقبل، والتطوير والمحافظة على الأنظمة، وصياغة ومراجعة السياسات والإجراءات.

وتوجد عدة سمات وخصائص للمراجعة الذاتية الفعالة أهمها: (Education Review Office, 2012, 13-14)

- هدفها الرئيس التحسين والتطوير والمحاسبة.
- تتم بمشاركة كافة المهتمين بالعملية التربوية والتعليمية.
- أنه جزء لا يتجزأ من العملية التربوية.
- واضحة ومركزة.
- تركز على التحسين وتضع إجراءات إرشادية للممارسات.
- التخطيط العلمى الدقيق.
- هدفها واضح.
- محددة العمليات والمجالات.
- منهجية ومخططة ومعتمدة.
- تستند نتائجها وأحكامها على أدلة وبراهين ساطعة وقاطعة وواضحة.

- تراعى وجهات النظر المتعددة.
- تستخدم معايير ومؤشرات.
- تعتمد على مصادر متنوعة لجمع المعلومات والبيانات.
- تركز على التعليم والتعلم لجميع الطلاب.
- تركز على كافة جوانب العملية التعليمية.
- ترتبط بالإستراتيجية وما تتضمنها من رؤية ورسالة وفلسفة واضحة.
- تستخدم نتائجها فى اتخاذ القرارات وعمليات التحسين.

العوامل التى تؤثر على المراجعة الذاتية الفعالة:

يوجد عديد من العوامل تؤثر على المراجعة الذاتية الفعالة أهمها: (Education Review Office, 2012, 13-14)

- القيادة القوية تعزز المراجعة الذاتية.
- التطوير المهنى لدعم المراجعة الذاتية.
- تعاون ومشاركة كافة العاملين.
- الاستمرارية والمغزى.
- استخدام الموارد المرتبطة بالخدمات ونظم الدعم.

وتمر عملية المراجعة بأربع مراحل رئيسة هى: (Ministry of Education in New Zealand, 2006, 18-34)

١- الإعداد: Preparing

ويشارك فى هذه المرحلة المعلمون والمربون والآباء والمجتمع والإدارة،

وتتضمن هذه المرحلة تحديد أهداف المراجعة تحديدًا دقيقًا، وتحديد المعايير والمؤشرات التى يتم فى ضوئها المراجعة، وتحديد مصادر المعلومات وأدوات جمعها، وإعداد خطة شاملة للمراجعة، وتتم المراجعة فى ضوء جدول خطة المراجعة المعدة سلفًا، وتوصيات مكتب المراجعة التربوية، نتائج المراجعات الداخلية السابقة، وقضايا ملحة وضرورية تواجه المؤسسة والعاملين بها، والرؤية والأهداف الخاصة بالخطة الإستراتيجية، إذًا فدوافع المراجعة الذاتية قد تكون بسبب حادثة، أو تعليق، أو حدث، أو قضية، أو ملاحظة، أو سؤال يحتاج إلى الإجابة عليه، أو تحديات تواجه العمل بتلك المؤسسات.

وفى هذه المرحلة لابد أن تتسم معايير ومؤشرات الأداء بعديد من السمات والخصائص مثل: تركيزها على الجوانب المهمة فى الأداء، ويمكن ملاحظتها، وسهلة وبسيطة ومفهومة من قبل جميع المشاركين فى المراجعة، كما أن مصادر المعلومات أيضًا تكون مرتبطة بالخدمات، وبأهداف المراجعة، وتستطيع أن تصل إلى القضايا الخفية، وسهلة الاستخدام وسهلة التحليل.

فهذه المرحلة تتضمن الجوانب التى تركز عليها المراجعة، والمعايير والمؤشرات المستخدمة، والمشاركون فى الإعداد، والفترة الزمنية التى ستستغرقها عملية المراجعة منذ البداية إلى النهاية، وما الأدوات التى تستخدم لجمع المعلومات، وما الوثائق التى سيتم مراجعتها.

٢- جمع المعلومات: Gathering Information

أى جمع المعلومات التى ستساعد المراجعين على اكتشاف واقع الأداء وبؤر التركيز، ويتم جمعها من خلال فحص وتدقيق السجلات، والملاحظات الشخصية، والمقابلة مع كافة المهتمين والمشاركين فى عمليات التعليم والتعلم، ومفكرات وتقارير الآباء وتعليقاتهم على الخدمات المقدمة من قبل مؤسسات تربية الطفل.

وهناك نوعان من المعلومات يتم جمعهما النوع الأول المعلومات الكمية Quantitatively فهى تركز على الجوانب الحسابية والعددية، ويتم جمعها من خلال الاستبانات والملاحظات، والنوع الثانى المعلومات النوعية Qualitatively، ويتم جمعها من خلال مناقشة وتسجيل الأفكار أو التعليقات، والأسئلة المفتوحة وتسجيل المناقشات، أو التسجيلات القصصية.

٣- صناعة الإحساس والشعور المشترك: Making Sense

أى صناعة الإحساس والشعور المشترك فى تحليل البيانات التى تم جمعها، حيث يتم فحصها بدقة وعناية لتكون ذات معنى ومغزى، حيث يتم البحث عن القضايا التى تحدث مرارًا وتكرارًا، والاتجاهات والأنماط التى تظهر على السطح، وعدم الإغراق فى الأمور غير المهمة.

فلابد أن يكون هناك فهم وتحليل مشترك للمعلومات والمقارنة بينها، بحيث لا توجد تناقضات فى التحليل والاستنتاج، وترجمة هذا التحليل والاستنتاج إلى نتائج واضحة تبرز جوانب القوة والضعف فى الأداء، كما لابد أن يلتزم المراجعون عند إصدار أحكامهم بمبادئ المراجعة ولاسيما، وجود أدلة وبراهين والجوانب الأخلاقية والحكمة.

٤- التقرير: Deciding

حيث يتم فى هذه المرحلة كتابة تقرير المراجعة الذاتية ويبرز هذا التقرير الأشياء التى ينبغي أن تحدث وفق الأحكام الصادرة بشأن المراجعة، وتخطيط وتنفيذ ومراجعة التغييرات والتحسينات فى المجالات التى ظهر بها جوانب قصور وضعف، وتحتاج إلى برامج تحسين ومن سيشارك فى تلك البرامج، وكذا جوانب القوة فى الأداء، والصعوبات التى واجهت فريق المراجعة.

ويتضمن التقرير أيضًا خطة للتحسين والتطوير يتم فيها تحويل القرارات والأفكار والرؤى لحلول وواقع عملى لتحسين وتطوير الأداء، والموارد البشرية والمادية اللازمة لذلك، حيث لابد من التأكد من أن خطة التحسين يمكن تحويلها إلى واقع عملى ممارس.

ثامنًا: تمويل مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة:

حتى ١٩٧١م كانت غالبية خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة يتولى مسئولياتها المجتمع المحلى والمؤسسات التجارية ورجال الأعمال، ولم تتلق هذه المؤسسات دعمًا حكوميًا كافيًا إلاّ فى بعض رواتب المربين والمعلمين والموظفين، وبعض المنح لتغطية تكاليف المبانى والتجهيزات لمؤسسات تربية ورعاية الطفولة المبكرة، وفى عام ١٩٧١م زادت جماعات الضغط المحلية على الحكومة فشرعت فى إجراء بعض التيسيرات لخدمات الطفولة المبكرة مثل الإعفاءات الجزئية من الضرائب، وتحمل رسوم التحاق الأطفال للأسر ذات الدخل المنخفض، وفى عام ١٩٨٠م كان مقدار الدعم الحكومى الذى يمنح لمؤسسات الطفولة المبكرة يتراوح من ١٩٠-١٠٠٠ دولار نيوزيلندى لكل مؤسسة، وكانت الحكومة تقدم إعانات بناء تصل إلى ٨٠% من قيمة المبانى والتجهيزات، كما قدمت الحكومة للمؤسسات غير الربحية التى تتولى مسئولية رعاية وتربية الطفولة المبكرة عشرة آلاف دولار لكل مؤسسة. (Meade, 1999, 2-3)

وفى عام ١٩٨٦ تولت وزارة التربية والتعليم مسئولية الإشراف على كافة خدمات تربية الطفولة المبكرة، وارتفع معدل الدعم لتلك المؤسسات، حيث تم منح كل مؤسسة مبلغًا قدره خمسة آلاف دولار نيوزيلندى، كما تولت الحكومة المسئولية المالية الكاملة لرواتب المربين والمعلمين، والمعلمين الأوائل وغيرهم من مقدمى الخدمة، كما تتحمل الحكومة رسوم تسجيل المعلمين وترخيص مزاولة المهنة لهم، وبرامج التدريب

والتنمية المهنية، وبلغ الدعم الحكومى لمرحلة الطفولة المبكرة فى هذا العام ٢٦,٧% مليون دولار. (Meade, 1999, 3-4)

ونص قانون التعليم الصادر فى نيوزيلندا عام ١٩٨٩م أن وزارة التربية والتعليم هى التى ستتولى مسئولية الإنفاق على جميع خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة، والاهتمام المتزايد من قبل الحكومة النيوزيلندية بتمويل خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة، وتحمل نفقات تربية الأطفال فى الأسر الفقيرة أو المحرومة، وتوظيف أهالى هؤلاء الأطفال فى بعض خدمات الطفولة المبكرة. وتعتمد سياسة التمويل على عدد من المبادئ أهمها: احترام القوانين والتشريعات المالية، وضمان الاستخدام الفعال للأموال الحكومية، وتعزيز النزاهة على حد سواء فى الحصول على الخدمات، وسهولة العمليات الإدارية والمساهمة فى خفض التكاليف. (Anne, 2011, 73)

وفى عام ٢٠٠٧ أصبحت سياسات التمويل والدعم الحكومى تشمل الآتى: (Anne, 2011, 74)

١- منذ الميلاد إلى عامين دعم غير محدد بساعات.

٢- من عامين إلى ثلاثة أعوام، تتحمل الدولة ٣٠ ساعة مجانية فى الأسبوع.

٣- من ثلاثة إلى خمسة أعوام تتحمل الحكومة ٢٠ ساعة مجانية فى الأسبوع.

وتعتمد سياسات التمويل على عدد من المبادئ أهمها: (Anne, 2011, 74-75)

- العدالة والإنصاف: وصول الخدمة إلى مستحقيها من الأسر الفقيرة من الماوريين وغيرهم.
- مواكبة التمويل العالمى لهذه المرحلة.
- المرونة فى تقبل عذر بعض العائلات فى حضور أولادها طوال الأسبوع لظروف اجتماعية.

- المحاسبة والمسائلة عن المال العام وحمايته من سوء تخصيص وتوزيع أو استخدام الأموال.
- تشجيع خدمات القطاع الخاص والمجتمع وزيادة مشاركتهم فى التمويل.

وتوجد عديد من طرائق التمويل والدعم الحكومى مثل: (Meade, 1999, 7-13)

- قسائم وكوبونات تعطى لأولياء الأمور.
- تحديد عدد ساعات مجانية لأطفال كل أسرة فى أى خدمة من خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة.
- دعم الأسر ذات الدخل المنخفض من خلال زيادة الرواتب.
- الإعفاء الكلى أو الجزئى من الضرائب للأسر.
- تقديم الإعانات والمنح المباشرة لمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة الرواتب والأجور، وأنشطة التنمية المهنية، والنفقات التشغيلية مثل نفقات الإقامة والأجهزة والمعدات، ورواتب المعلمات التى تحصلن على مؤهل متخصص فى تربية طفل ما قبل المدرسة.
- خصم الضرائب المفروضة على مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة.
- منح مباشرة لعنابر المستشفيات وملاجئ الأطفال والنساء.
- القروض الميسرة إلى رجال الأعمال والقطاع الخاص لشراء أراض أو ممتلكات خاصة بخدمات الطفولة المبكرة.
- الكوبونات المالية للأسر.
- تخفيض الضرائب على الأسر.

- زيادة الرواتب والأجور والحوافز للأسر.
- سداد رسوم الالتحاق.

ويتم تمويل مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة على النحو الآتى: (Meade, 1999, 4)

١- مراكز رعاية الطفولة:

تكلفة تدريب المعلمين والمربين، وتحمل ٤٠% من أجور رواتب العاملين.

٢- رياض أطفال المجانية:

تحمل أجور ورواتب العاملين بالكامل، تمويل تدريب ما قبل وأثناء الخدمة، وصيانة المبانى والتجهيزات بصفة دورية، ومنح مالية لجمعيات ذوى الاحتياجات الخاصة المشاركة فى هذه الروضات.

٣- مراكز اللعب:

تمويل شراء المعدات والأجهزة، وتمويل تأجير أماكن اللعب، منح للجمعيات الإقليمية المسئولة عن هذه الخدمات، صيانة المبانى والأجهزة، ومنح مالية لجمعيات ذوى الاحتياجات الخاصة المشاركة فى هذه المراكز.

٤- المراكز المتخصصة لتعليم اللغة الماورية والباسفيكية:

منح مالية تصل إلى ١٣ مليون دولار فى السنة.

٥- الرعاية الأسرية اليومية:

رواتب المربين والمعلمين، الأجهزة والمعدات والأدوات، التدريب والتنمية المهنية.

٦- المراكز الأخرى: تمويل محدود.

والجدول الآتى يوضح الزيادة فى الدعم والتمويل الحكومى لمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة فى الفترة من عام ١٩٨٧م -١٩٩٦م: (Meade, 1999, 18)

جدول رقم (١)

يوضح الزيادة فى الدعم والتمويل الحكومى لمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة فى الفترة من عام ١٩٨٧م –١٩٩٦م

نوع الخدمة	الزيادة%
رياض الأطفال	١١,٨٩
مراكز اللعب	٢٠,٧١
مراكز الرعاية	١٦٤,٠٠
الرعاية المنزلية اليومية	٣٠٧,٠٨
اللغة الماورية	٦٩,٠٥
مجموعات اللعب	٢٣٧,٦٢
اللغة الباسيفيكية	٣٦,٩٠
مدارس المراسلة	٣٢,٥٨
الزيادة الكلية	٩٥,١٣

تاسعًا: المشاركة المجتمعية فى خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة:

إن أغلب خدمات الطفولة المبكرة فى نيوزيلندا تعتمد على المجتمع أو يتم إدارتها من قبل المنظمات غير الحكومية، مع إتاحة الفرص الكاملة للعمل التطوعى، وهناك خدمات غير ربحية يشارك فيها المانحون وجمعيات مراكز الطفولة ورياض الأطفال، وخدمات ربحية، فالملكية تكون للقطاع الخاص أو المجتمع أو المنظمات غير الحكومية وكذلك البناء، وتعطى الوزارة الرخص وتخطيط المبانى، وتشارك الوزارة فى التجهيزات والرواتب والتدريب والتنمية المهنية، (Meade & Podmore, 2010, 8) وأشارت

أحدث الإحصاءات أن مشاركة مؤسسات المجتمع المدنى بنسبة ٦٣,٧% فى الخدمات، والقطاع الخاص بنسبة ٣٦,٣%. (The Education International ECE Task Forec, 2010, 61)

ومعظم خدمات الطفولة المبكرة مدارة من قبل المنظمات غير الحكومية، ورجال الأعمال، والشركات ومنها تطوعية ومنها ربحية، مع إتاحة الفرص الكاملة للتدخل الطوعى الكبير، وجمع التبرعات والمشاركات التطوعية، ولكن منذ عام ١٩٩٣م مدارس المراسلة أصبحت ممولة بالكامل من الجهات الحكومية بالإضافة إلى رياض الأطفال التابعة للمدارس الحكومية، ولكن الحكومة مسئولة عن دفع الرواتب وتحديد شروط ومتطلبات التوظيف، والإعانات المالية، وتوفير الأجهزة والأدوات، والتدريب والتنمية المهنية للمعلمين والمربين. (Meade & Podmore, 2002, 6)

وللأسرة دور مهم للغاية فى تربية طفل ما قبل المدرسة، حيث يشارك الآباء والأمهات فى أنشطة تحسين تعلم الطفل داخل المنزل، وفى توجيهه سلوكيًا وأخلاقيًا حتى يتفاعل بإيجابية مع البيئة المحيطة بالمدرسة، ويشارك المربون الأسرة فى تنفيذ برامج خاصة للارتقاء بهذه الخدمة، كما توفر وزارة التربية والتعليم برامج تدريبية للآباء والأمهات فى تربية وتعليم الطفل فى هذه المرحلة العمرية المهمة. (Ministry of Education in New Zealand, 2008, 5-6)

وتعتمد إستراتيجية تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا على مشاركة الأسرة والمجتمع مشاركة فعالة فى كافة برامج وأنشطة الطفولة المبكرة، وذلك لتحقيق الرعاية المتكاملة للطفل، ويشارك الآباء من خلال عدد من الأساليب هى: (Terreni, 2003, 1-2)

- توفير بيئة ترحب بجميع الأسر من خلال الحوار والمناقشات مع الوالدين وإظهار الاهتمام بثقافاتهم، وإيجاد الموارد التى تعكس ثقافات الأطفال الملتحقين وإدراجها فى البرامج.

- الحرص على تشجيع الآباء والأمهات أن يقضوا بعض الوقت مع الأطفال فى مؤسسات تربية الطفل كلما أمكن ذلك، ودعوة أولياء الأمور بصورة رسمية للمشاركة فى مختلف أنشطة وفعاليات تلك المؤسسات مثل ورش العمل، دعوات الإفطار والغذاء، والرحلات الخارجية.
- التعرف على البيئة التى يعيش فيها الأطفال والانخراط مع أولياء الأمور فى حوارات هادفة لتطوير وتنمية عملية تعليم وتعلم الأطفال.
- التعرف على ثقافات الأطفال المتنوعة مثل اللغات والدين، وغير ذلك مما يساعد على تربية وتعليم الأطفال تعليمًا صحيحًا، وترسيخ الانتماء للوطن.
- توفير فرص متنوعة للآباء لإثراء معارفهم فى تربية الأبناء، ومهاراتهم وممارستهم العملية من خلال برامج متخصصة فى التربية الوالدية.
- تبادل المعلومات بصورة مستمرة حول تطور تعليم وتعلم الأطفال فى مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة.
- الاهتمام بآراء ووجهات نظر أولياء الأمور وجعلها موضع احترام وتقدير فى تطوير برامج تربية طفل ما قبل المدرسة.

ويوجد العديد من المجالات للمشاركة المجتمعية وهى: (Terreni, 2003, 1-2)

[١] الثقافة: Culture

حيث يشارك الآباء ومؤسسات المجتمع فى دعم الثقافة المجتمعية، ولا سيما ما يتعلق بتعليم اللغة الماورية، وهى لغة أهل البلاد الأصليين، وكذلك نشر المفاهيم والقيم المرتبطة بهذه اللغة.

[٢] الفلسفة: Philosophy

حيث يشارك الآباء ومؤسسات المجتمع فى تحديد الأطر الفلسفية التى تستند عليها خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة، وهى الاهتمام بتعليم اللغة الماورية وفق اتفاقية

"واتينجى"، وتوفير فرص متنوعة لجميع الأطفال لاكتساب المعارف والخبرات، والتعاون مع المؤسسات المحلية والعالمية لدعم خدمات الطفولة المبكرة، والمشاركة فى وضع خطط إستراتيجية طويلة المدى لتدعيم هذه الخدمات، والمشاركة فى وضع الأهداف والتطلعات الخاصة بتربية الطفل، وتحديد قيمة الخدمات المنفذة.

[٣] المراجعة الذاتية: Self Review

حيث يشارك الآباء ومؤسسات المجتمع فى فريق المراجعة الداخلية للمؤسسة، حيث يشاركون فى تحديد جدوى الخدمات المقدمة، وتقويم عمليات تعليم وتعلم الأطفال، ويقدمون ما لديهم من معلومات، ويشاركون فى تحليل النتائج، ويشاركون فى برامج التحسين والتطوير، وفى إعداد التقرير النهائى لعمليات المراجعة.

[٤] القيادة المهنية: Professional Leadership

حيث تبنى القيادة المهنية لمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة على العلاقات والشراكة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلى، حيث تتم المشاركة فى عمليات صنع واتخاذ القرارات، ورسم السياسات.

[٥] برامج الثقافة الماورية: te ao Ma¯ ori and the Programme

حيث يشارك الآباء والمجتمع فى تدعيم قواعد الثقافة الأم وهى الثقافة الماورية، كما يدعمون الإحساس بالهوية والاعتزاز باللغة من خلال برامج خاصة بذلك، وذلك بالتعاون مع المؤسسات والمراكز التى تدعم الثقافة الماورية.

عاشرًا: مبانى وتجهيزات مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة:

معظم المبانى الخاصة بمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة هى ملكية خاصة لرجال الأعمال والجمعيات والمانحين وغيرهم، ولكن المؤسسة لابد أن تحصل على

ترخيص مبان من الحكومة، وتقوم وزارة التعليم بتزويد هذه المؤسسات بكثير من التجهيزات اللازمة، كما تقوم بالإشراف والمتابعة لعمليات التربية والتعليم لهذه المراكز. كما لابد أن يكون هناك مساحات خالية (فضاء) وحديقة وأشجار ونباتات وطيور تربى داخل المؤسسة، ووجود مياه، وزجاج ملون على النوافذ عليه نقوش وزخارف، ووجود مسرح للطفل لممارسة الأنشطة المسرحية والتمثيلية والموسيقية، ووجود أنشطة للأطفال فى الهواء الطلق، مساعدة الأطفال على التعلم بالاكتشاف، التنزهات الداخلية بمساعدة المعلمين. (Organization for Economic Co-Operation, 2006, 1-3)

ووضعت وزارة التعليم عددًا من المعايير الخاصة بالمبانى والتجهيزات لمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا وأهم هذه المعايير. (Ministry of Education in New Zealand, 2011, 11-16)

[١] تصميم وتخطيط المبانى: The Design and Layout of the Premises

ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:

- وجود مساحات خالية وهادئة، وأماكن لممارسة الأنشطة البدنية.
- وجود أماكن خالية لممارسة الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية التى تراعى اختلاف وتنوع التلاميذ فى العمر والعدد والنوع والقدرات.
- التخطيط والتصميم تحت إشراف السلطة المحلية ووفق قانون البناء الصادر عام ٢٠٠٤م.
- شهادة الترخيص الصادرة فى إطار المادة ٩٥ من قانون البناء الخاصة بمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة لعام ٢٠٠٤م، أو أى وثائق أخرى تظهر أدلة الترخيص.
- شهادة صلاحية المبنى للاستخدام كمؤسسة تقدم خدمة تربية طفل ما قبل المدرسة.

[٢] معايير عامة: General

- توفير كمية كافية ومتنوعة (داخلية وخارجية) من الأثاث، والمعدات، والمواد المناسبة للتعلم وقدرات الأطفال الحاضرين.
- جميع البنود الداخلية والخارجية والأسطح والأثاث والمعدات والمواد آمنة ومناسبة للاستخدام.
- أسطح الأرضيات دائمة وآمنة ومناسبة لمجموعة من الأنشطة التى يتعين القيام بها (بما فى ذلك اللعب الرطب والفوضوى)، ويمكن بسهولة أن تبقى نظيفة.
- أى نافذة أو مناطق أخرى من الزجاج فى متناول الأطفال تكون مصنوعة من زجاج آمن، ومغطاة بمادة لاصقة تجمع الزجاج فى مكان واحد فى حالة الكسر، ووجود مجموعة فعالة من الحواجز تحول دون ضرب الطفل للزجاج أو السقوط عليه.
- هناك مسافات كافية للمعدات والمواد التى سيتم تخزينها بأمان. ويمكن للمعدات والمواد المخزنة بسهولة وأمان الوصول إليها من قبل البالغين، وحيثما أمكن، من قبل الأطفال.
- وجود مساحات للكبار العاملين فى الخدمة تستخدم فى فترات الراحة وفى اجتماعات المعلمين والمربين مع بعضهم البعض، وفى اجتماعاتهم مع الآباء وأولياء الأمور، وفى تخزين المواد والأدوات المرتبطة بأنشطة المناهج، وفى التخطيط والتقييم والتقويم.
- وجود تجهيزات أو ترتيبات بديلة متاحة لإعداد وتنظيف وطلاء المواد الفنية الأخرى.
- وجود هاتف لإجراء المكالمات من وإلى المؤسسة.

- وجود أجزاء من المبانى تستخدم من قبل الأطفال.
- وجود إضاءة طبيعية أو صناعية متوفرة لجميع الغرف.
- التهوية (الطبيعية أو الميكانيكية) التى تسمح للهواء النقى أن يعم (ولاسيما فى الأماكن الصحية المخصصة للنوم).
- وجود وسائل آمنة وفعالة للحفاظ على درجة حرارة الغرفة بحيث لا تقل عن ١٦ درجة مئوية.
- وجود مواد امتصاص الصوت (الضوضاء) عند الضرورة للحد من مستويات الضجيج التى قد تؤثر سلبا على الأطفال وقدراتهم على التعلم.
- الوصول إلى أماكن الأنشطة الداخلية يكون بسهولة وأمان من قبل الأطفال.
- وجود مجموعة من الأنشطة الداخلية الآمنة وغير مستنزفة للموارد المالية.
- وجود أسوار وهياكل يتوسطها بوابة تحيط بالمؤسسة لضمان عدم مغادرة الأطفال دون علم المعلمين والمربين.
- وجود أماكن ومساحات خالية كمتنفس للأطفال.
- جميع الأماكن يمكن استخدامها أثناء فترة الرعاية على مدار اليوم.
- وجود مساحات وأماكن للأطفال الرضع والصغار يتعلمون فيها الزحف والمشى، بعيدين عن الأطفال الأكثر قدرة على الحركة.

[٣] إعداد الطعام وأماكن تناوله: Food Preparation and Eating Spaces

- وجود مكان آمن وصحى للأطفال الملتحقين للجلوس عند تناول الطعام.
- يوجد تجهيزات صحية لإعداد وتخزين وحفظ الطعام والشراب مثل وسيلة لحفظ المواد الغذائية القابلة للتلف عند درجة حرارة أقل من أربع درجات مئوية، وحمايتها

من الحشرات والبكتريا، ووسيلة للطهى أو تسخين الطعام، ووسيلة لغسل الأطباق، ووسيلة للماء الساخن، ووسيلة للتخزين، ووجود أسطح مانعة للرطوبة عند إعداد الطعام والحفاظ عليه فى ظروف صحية.

- توفير شروط الأمن والأمان للمطبخ وأجهزة الطبخ بحيث لا يصل الأطفال إليها إلا بمساعدة أو تحت إشراف الكبار.

[٤] تجهيزات المرحاض وغسيل اليدين: Toilet and Hand Washing Facilities

- يوجد مرحاض واحد لكل ١٥ طفلاً، ويقوم المعلمون والمربون بتوضيح وتدريب الأطفال على استخدامه.
- وجود صنبور للمياه الساخنة لكل ١٥ طفلاً.
- وسيلة لتجفيف المراحيض باستمرار.
- تصميم المرحاض يتناسب مع المرحلة العمرية للطفل وتكوينه الجسمانى، بحيث يستخدمها بأمان ودون مساعدة من أحد.
- تعدد غرف تناول الطعام أو اللعب لمنع انتشار العدوى.

[٥] تجهيزات صحية اخرى: Other Sanitary Facilities

- يتم التحكم فى درجة المياه الساخنة حتى لا تضر الأطفال.
- فصل أماكن إعداد الطعام عن أماكن اللعب، عن أماكن المراحيض، عن أماكن التعليم والتعلم؛ حتى لا تنتشر العدوى بين الأطفال.
- وجود أماكن وأدوات خاصة بالأطفال المرضى، وعزلهم عن الآخرين، ووجود تغذية خاصة لهم، ورقابة صحية عليهم باستمرار.

[٦] النوم: Sleep

- وجود أثاث وتجهيزات مخصصة لنوم الأطفال (المهد – السرير– النقالات – المراتب) تضمن سلامتهم وتمكنهم من الاستلقاء على السرير على اختلاف أعمارهم.
- يغطى الأثاث بمواد آمنة مخصصة لنوم الأطفال وتتحمل تعدد استخدام الأطفال لها، ومصنوعة من مادة غير قابلة للاختراق لا تسمح بمرور السوائل منها، ويسهل تنظيفها، ولا تجعل الأطفال يتعرضون لخطر الاختناق.
- وجود فراش نظيف وفردى (خاصة بالطفل) مثل البطانيات وملاءات السرير، وأكياس النوم.
- مراعاة بعد أماكن النوم عن الضوضاء والحرارة والإضاءة العالية.
- وجود سرير واحد لكل طفلين تحت سن الثانية على الأقل.

حادى عشر: مناهج مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة:

يعتبر مفهوم المنهج فى مرحلة تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا مفهومًا معقدًا، حيث يشير إلى المحتويات والأساليب والأهداف والممارسات والأنشطة والبرامج التى يتم من خلالها ترسيخ تعلم الأطفال وتنميتهم، (Taguma, et. al., 2012, 12) ويوجد فى نيوزيلندا منهج قومى لمرحلة الطفولة المبكرة مصمم ومنفذ من قبل وزارة التربية والتعليم، ويتسم هذا المنهج بأنه منهج تكاملى يهدف إلى تحقيق الرعاية المتكاملة لطفل ما قبل المدرسة فى الجوانب التعليمية والصحية والنفسية والاجتماعية، كما يركز على تنمية القدرات العقلية من إبداع وابتكار لدى الأطفال فى تلك المرحلة العمرية. (Bennett, 2010, 39)

وبدأ التفكير فى هذا المنهج عام ١٩٩٣م، حيث تم تصميم وتنفيذ منهج قومى

لمرحلة تربية طفل ما قبل المدرسة، وتم نشر مسودة للمنهج، وكانت تلك الوثيقة تعتمد على المبادئ الاجتماعية والثقافية، وشاركت جامعة "واكيتو" Waikato فى إعدادها، وتم نشر هذه الوثيقة لأخذ تعليقات المهتمين بهذه المرحلة، وبالفعل تلقت الوزارة كثيرًا من التعليقات وأحدثت كثيرًا من التغييرات أكثرها يتعلق بمزيد من التفاصيل فى موضوعات المنهج. وفى الفترة من ١٩٩٣م-١٩٩٦م تم التوصل إلى الصيغة النهائية للمناهج وتدريب المعلمين والمربين عليها. (Scrivens, 2005, 55)

وهو أول منهج قومى تعده نيوزيلندا لمرحلة الطفولة المبكرة منذ الميلاد وحتى سن الخامسة، كما يهتم أيضًا بالرعاية المنزلية، وهو يسير وفق نهج موحد، ولكنه فى نفس الوقت بتطبيق فلسفات مختلفة وفقًا لنهج واتجاه كل مؤسسة فى تربيتها وتعليمها، وهو وثيقة ثنائية الثقافة، الأوربية والماورية، والتركيز على الثقافة والنصوص والتقاليد الماورية وفقًا لمعاهدة "واتينجى" Waitangi. (Marit & Duncan, 32)

ويتم الربط بين مناهج هذه المرحلة وبين مناهج المدارس فى المراحل التالية، بحيث تؤدى إلى تكامل المعارف والمهارات والاتجاهات، وشارك فى إعداد هذا المنهج مجموعة من الممارسين والخبراء والأساتذة يمثلون المؤسسات التى تقدم خدمات الطفولة المبكرة، وتم كتابة المنهج باللغتين الإنجليزية والماورية، وراعى تمثيل جميع العرقيات، وتفاوت الأعمار الزمنية لهذه المرحلة منذ الميلاد وحتى سن الخامسة والاحتياجات الفردية، والمرونة، بحيث يستطيع المعلمون تصميم وتنفيذ برامج تناسب طبيعة تلك المرحلة. (Soler & Miller, 2003, 62-63)

ويعتمد المنهج على نظريات نمو الطفل، ونظريات تعلم الطفل، ونظريات تربية الطفل ضمن عالم اجتماعى، فهو منهج متسع الخبرات، متنوع الأنشطة والبرامج، يضم مجموعة من التجارب والأنشطة والأحداث سواء بطرائق مباشرة أو غير مباشرة،

(Mitchell, 2008, 9) ويترك للمعلمين والمربين حرية كاملة وفرصًا متنوعة لتصميم أنشطة وفعاليات وأحداث لتنفيذ المنهج، وذلك من خلال ملاحظاتهم المستمرة الناتجة من تفاعلهم مع الأطفال، وتحديد ما ينبغى أن يتعلمه الطفل، وما يتناسب معه. (Mitchell, 2008. 9)

وتهدف المناهج الدراسية إلى تعزيز قدرات الأطفال على التعلم والتنمية الشخصية، وذلك من خلال الخبرات العامة والأحداث والأنشطة سواء أكانت مباشرة أم غير مباشرة، حيث لابد أن تتناول الأبعاد الآتية: (Diana, et. al., 1998, 66)

١- البعد الإنسانى: Humanly

ويركز هذا البعد على وجود فرص متكافئة للمشاركة والوصول الكامل لخدمات تربية طفل ما قبل المدرسة، وينبغى أن تركز برامج الطفولة المبكرة على الكرامة واحترام الفرد، وتوفير فرص للأطفال لتنمية شخصياتهم ومواهبهم وقدراتهم إلى أقصى إمكاناتها.

٢- البعد القومى: Nationally

ويركز هذا البعد على أن المعارف والمهارات والمواقف التى اكتسبها الأطفال هى تلك التى تعكس ديمقراطية الدولة وأنها دولة ثنائية الثقافة (أوربيين- ماوريين)، ويجب أن تعمل برامج الطفولة المبكرة على مواجهة العنصرية.

٣- البعد الثقافى: Culturally

ويركز هذا البعد على أن برامج الطفولة المبكرة تدعم وتعكس الأساليب والطرائق المختلفة لتنشئة الأطفال من مختلف الثقافات، والسعى نحو تحقيق المساواة ونقل القيم الثقافية للأطفال.

٤- البعد الشخصى: Individually

ويركز هذا البعد على أن برامج الطفولة المبكرة تراعى النمو والتعلم بشكل فردى ومتغير، ويجب أن تقدم خيارات للأطفال ومساعدتهم على تحمل المسئولية المناسبة لتعلمهم.

٥- البعد التعليمى: Educationally

ويركز هذا البعد على اتباع المبادئ العامة للممارسات التعليمية السليمة، حيث إن برامج التعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة توفر فرصًا للتعاون والاكتشاف والاختراع والإبداع فى سياقات تعلم ذات معنى.

وتتضمن المناهج فى هذه المرحلة المجالات الآتية: (Taguma, 2012, 15-17)

[١] القراءة والكتابة: Literacy

ويقصد به معرفة القراءة والكتابة، حيث إنهما من المؤشرات الأساسية للإنجاز وتحسين الأداء المدرسى والإنتاجية، ويركز هذا الجانب على المفردات ومهارات الاستماع، حيث أشارت الدراسات إلى أن الأطفال الذين يكتسبون مهارات القراءة والكتابة فى هذه المرحلة أكثر نجاحًا فى مواصلة التعليم من الآخرين الذين لم يتعرضوا لمثل هذه الخبرات.

[٢] الحساب: Numeracy

ويقصد به معرفة واكتساب مهارات الرياضيات مثل الأفكار العددية بما تتضمنه من الكميات والأشكال والأحجام، وتطوير المفاهيم الرياضية فى مختلف أنشطة الحياة اليومية فى مؤسسات تربية الطفل مثل المسرحيات، والتركيز على الأفكار الكبيرة والأرقام والعمليات والأشكال والفضاء، حيث إن تنمية الأفكار الرياضية فى وقت مبكر يزيد من قدرات الطفل فى رؤيته للعلاقات فى الزمان والمكان، ويكتسب القدرة على استخدامها فى التواصل مع الآخرين عند حل المشكلات، وقد أشارت الدراسات إلى أن اكتساب الطفل مهارات الحساب فى وقت مبكر يزيد من كفاءته الرياضية فى المراحل التالية.

[٣] تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات: Information Communication Technology

ويقصد بها استخدام الحاسوب فى كافة أنشطة التعليم والتعلم، كما تستخدم فى اللعب كوسيلة تعليمية، وتساعد أنشطة الحاسوب فى الإبداع والتحفيز وحب الاطلاع والاستكشاف والمشاركة وحل المشكلات، كما تساعد فى الربط بين اللغة الشفوية والكتابية وتصور المفاهيم الرياضية والعلاقات.

[٤] العلوم: Science

فعندما يتعرض الطفل لخبرات وممارسات فى العلوم والمواد الدراسية ذات الصلة بها فى وقت مبكر من الحياة؛ فإن ذلك ينمى تفكيره ويساعده على طرح الأسئلة، والقيام بالتجارب بنفسه مما يدعم قيم الاعتماد على النفس، وتطوير مهارات القراءة والكتابة، وقد أثبتت الدراسات أن الأطفال المتميزين والمختصين فى حل المشكلات والتجارب هم الذين تعلموا مبادئ المنطق واختبار الفرضيات وغيرها من أساليب التفكير وتناولوا جميع هذه الأبعاد فى الممارسات العلمية.

[٥] الفن والموسيقى: Art and Music

فالفنون تحسن انتباه الأطفال وتوسع مداركهم وتساعد الأطفال على التعلم التصورى، أى كيفية التفكير فى الأشياء التى لا نراها، تخيل الأحداث الماضية فى التاريخ، توليد الفرضيات فى العلوم، وتدعم الموسيقى تعلم الهندسة وقراءة وفهم الخرائط.

[٦] التنمية البدنية والصحية: Physical and Health Development

حيث يتم التركيز على المهارات الحركية مثل المشى والجرى والزحف والقفز، كما يتم التركيز على النظافة الجسمية والأدوات والمأكل والمشرب ونقل تلك الخبرات للآباء، ويتميز أطفال هذه المؤسسات بالوزن الصحى الذى يمكنهم من ممارسة جميع الأنشطة.

[٧] اللعب: Play

يتم الاعتماد على دمج الاستكشاف واللعب والتفاعل بين الأقران فى المناهج الدراسية، حيث أثبتت الدراسات أن اللعب يؤدى إلى تحسين التعاون، والتنظيم الذاتى ومهارات التفاعل مع الآخرين، ويتم اللعب فى الأماكن المغلقة وفى الهواء الطلق واستخدام الرسم والدُمى والتكنولوجيا الحديثة فى الألعاب.

وقامت وزارة التعليم بوضع مجموعة من المعايير للمناهج الدراسية فى مرحلة تربية طفل ما قبل المدرسة أهمها: (Ministry of Education in New Zealand, 2011, 8)

- تخطيط وتنفيذ وتقييم المناهج الدراسية التى تم تصميمها لتعزيز قدرات الأطفال على التعلم والتنمية من خلال توفير خبرات التعلم والتى تنسجم مع أى إطار للمناهج الدراسية التى تحددها وزارة التعليم.
- الاستجابة لاهتمامات التعلم، ونقاط القوة، وقدرات الأطفال المسجلين.
- يوفر بيئة تعليمية إيجابية لهؤلاء الأطفال.
- يعكس فهم التعلم والتنمية التى تنسجم مع البحوث، والنظريات، والممارسات فى مجال التعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة.
- يشجع الأطفال على أن يكون لديهم الثقة والاعتزاز بثقافتهم وتطوير فهم واحترام الثقافات الأخرى.
- يقر ويعكس مكانة متميزة لكافة العرقيات فى المجتمع.
- يقر ويحترم تطلعات الآباء والأسر وآمالهم.
- ضمان تعاون مقدمى الخدمات والمربين مع الأسر وأولياء الأمور.

ويمكن حصر هذه المعايير فى المجالات الآتية: (Ministry of Education in New Zealand, 2011, 8-9)

أ- الممارسات المهنية: Professional Practice

ويتضمن المؤشرات التالية:

- مسايرة الإطار المرجعى للمناهج الدراسية المقررة من قبل الوزارة فى هذه المرحلة.
- التخطيط والتقييم والتقويم الذى يعكس تعلم الأطفال واهتماماتهم وأسلوب ونمط حياتهم.
- توفير التعليم والرعاية والانخراط فى العلاقات والتفاعلات الإيجابية لتعزيز قدرات الأطفال على التعلم وعلى بناء علاقات متبادلة مع الآخرين.
- توفير التعليم والرعاية لإظهار فهم تعلم الأطفال وتنميتهم والمعارف والنظريات.

ب- الثقافة والهوية: Culture and Identity

ويتضمن المؤشرات التالية:

- الاعتراف والإقرار بالمكانة المتميزة لكافة العرقيات.
- إعطاء الأطفال فرصة لتنمية معارفهم وفهم تراثهم الثقافى.
- تأييد واحترام حق كل طفل فى التمسك بثقافته الخاصة وتشجع الأطفال على فهم واحترام الثقافات الأخرى.

جـ- الأطفال كمتعلمين: Children as Learners

ويتضمن المؤشرات التالية:

- سرعة تلبية احتياجات الأطفال كمتعلمين لديهم الثقة والقدرات.
- ترسيخ قيم الاحترام.
- إتاحة الفرص لهم للمشاركة فى اتخاذ القرار.
- توفير بيئة ثرية باللغة تدعم عمليات تعليم وتعلم الأطفال.
- إتاحة الفرصة لتوسيع معارفهم وتنمية مهاراتهم فى الداخل والخارج أفرادًا ومجموعات.
- تدعيم الكفاءة الاجتماعية للأطفال وتنمية فهمهم للسلوك المناسب.

د- العمل مع الآخرين: Working with Others

ويتضمن المؤشرات التالية:

- الاعتراف والاحترام لتطلعات الآباء.
- إعطاء الآباء فرص متنوعة رسمية وغير رسمية للمشاركة فى أنشطة تعليم وتعلم الطفل.
- مشاركة الآباء فى اتخاذ القرارات المتعلقة بأنشطة تعليم وتعلم الطفل.

ويعتمد المنهج على مجموعة من المبادئ التالية:

[ا] التمكين: Empowerment

أى أن المناهج الدراسية فى مرحلة الطفولة المبكرة تمكن الطفل من التعلم والنمو، وذلك من خلال: (Ministry of Education in New Zealand, 2011, 40-43)

- تمكين جميع الأطفال من تحمل مسئولية تعليمهم ورعايتهم الصحية.
- تنمية وتعزيز الشعور بالهوية، والانتماء والولاء، والثقة، والاستجمام.

- المساهمة فى بناء مصادر قوتهم واهتماماتهم.
- تعلم طرائق مفيدة ومناسبة للحصول على المعرفة.
- فهم الأساليب الشخصية للتعلم والإبداع.

[٢] التنمية الشاملة: Holistic Development

أى أن المناهج الدراسية فى مرحلة الطفولة المبكرة تركز على الطريقة الشاملة فى التعلم والنمو للطفل، وذلك من خلال: (Diana, et. al., 1998, 67)

- إتاحة الفرص المتنوعة للاستكشاف واللعب.
- التعرف على البعد الروحى لحياة الأطفال ثقافيًا واجتماعيًا.
- مساهمات الأجيال السابقة فى تنمية مفهوم الذات والمثل الأعلى.
- الاهتمام بالجوانب الصحية مثل التغذية.
- الاهتمام بالعلاقات من خلال إدارة أساليب التعامل مع الطفل.

[٣] الأسرة والمجتمع: Family and Community

أى أن المناهج الدراسية فى مرحلة الطفولة المبكرة تركز على التكامل بين الأسرة والمجتمع فى التعلم والنمو للطفل، وذلك من خلال: (Organization for Economic Co-Operation and Development, 2004, 18)

- المشاركة الفعالة بين الأسرة ومؤسسات تربية الطفل من خلال أنشطة وبرامج متنوعة.
- التركيز على القيم والمعتقدات والتقاليد المجتمعية.
- الاهتمام بالتنوع والتعدد الثقافى واللغوى (الماوريون والباسفيكيون والأوربيون).
- الوفاء بتطلعات وآمال الآباء وأولياء الأمور.

- توفير المرونة اللازمة للاستجابة لتوقعات المجتمعات المحلية ومختلف الظروف والاحتياجات المختلفة.

[٤] العلاقات: Relationships

أى أن المناهج الدراسية فى مرحلة الطفولة المبكرة تركز على تعلم الأطفال من خلال الاستجابة والعلاقات المتبادلة مع الناس والأماكن والأشياء، وذلك من خلال: (Macarthney, 2011, 9)

- تدعيم مبدأ الأخذ والعطاء فى تواصلهم وتعلمهم.
- توفير مواد اللعب المناسبة والمثيرة للاهتمام التى يمكن أن تزيد الأطفال تفاعلاً وتغير سلوكياتهم.
- إتاحة الفرص للأطفال أن يكون لهم تأثير وتغيير فى البيئة.
- وجود أنشطة وفرص متنوعة للتعلم التفاعلى.
- وجود فرص للتفاعل الاجتماعى مع الكبار والأطفال الآخرين.

ويعتمد المنهج على مجموعة من الأسس والأهداف التالية:

الأساس الأول: الرفاهية: WELL-BEING

ويضمن رعاية وحماية رفاهية وصحة الطفل. ويشتمل هذا الخيط على الأهداف التالية: (Ministry of Education in New Zealand, 1996, 46-50)

[١] زيادة وعى الأطفال وخبراتهم الصحية؛

ويتضمن الآتى:

- زيادة فهم طبيعتهم الجسمانية ووظائفها.

- معرفة كيفية الحفاظ على صحتهم.
- تنمية مهارات الاعتماد على الذات والرعاية الذاتية فى المأكل والمشرب، وإعداد الطعام، والراحة، والنوم، والاغتسال، وخلع الملابس.
- المواقف الإيجابية تجاه المأكل، والنوم، واستخدام المرحاض.

[٢] الاهتمام بالرعاية العاطفية؛

ويتضمن الآتى:

- تنمية قدراتهم الخاصة فى تحديد أعمالهم وصناعة اختياراتهم.
- تنمية القدرة على الانتباه والتركيز والمشاركة.
- تنمية القدرة على التحمل والاستمتاع بدرجات معتدلة من التغيير، والمفاجآت، وعدم اليقين، الأحداث المحيرة.
- تنمية الشعور والإحساس بالقيمة والمعرفة الشخصية.
- القدرة على تحديد الاستجابات العاطفية الخاصة ومصالح الآخرين.
- تنمية الإحساس والشعور بالثقة والقدرة على التعبير عن الاحتياجات العاطفية.
- تنمية الإحساس والشعور بالثقة فى الوفاء باحتياجاتهم من قبل الآخرين.

[٣] الحفاظ على الأطفال فى مأمن من الأذى؛

ويتضمن الآتى:

- زيادة معرفتهم فى كيفية الحفاظ على أنفسهم من أي شر وأذى.
- الثقة فى أن يتمكنوا من المشاركة وتحمل المخاطر دون الخوف من أى ضرر.
- القدرة والثقة فى التعبير العلنى عن المخاوف.

- الثقة فى أن تؤخذ مخاوفهم على محمل الجد.
- الشعور بالمسئولية عن رفاهية أنفسهم ورفاهية الآخرين.
- الشعور المتزايد بالمسئولية عن حماية الآخرين من الإصابة والاعتداء الجسدى والعاطفى.
- احترام القواعد والقوانين الخاصة فى التعامل مع البيئة والآخرين.

الأساس الثانى: الانتماء: Belonging

ويتضمن شعور الأطفال وأسرهم بالانتماء. ويشتمل هذا الخيط على الأهداف التالية: (May, 2002, 21)

[١] روابط الاتصال بين الأسرة والمجتمع واسعة وعميقة ومعتدة؛

ويتضمن الآتى:

- فهم الروابط والعلاقات بين الوضع فى مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم فى العالم الأوسع المعروف والمألوف من خلال الناس، والصور، والأشياء، واللغات والأصوات، والروائح والأذواق التى هى نفسها كما فى المنزل.
- المعرفة بملامح وسمات المكان الذى يعيش فيه من النواحى الفيزيقية والروحية فى المجتمع المحلى مثل (منطقة نهرية – منطقة جبلية).
- الفائدة والمتعة فى اكتشاف عالم أوسع غير مألوف، حيث الناس، والصور، والأشياء، واللغات والأصوات والروائح، والأذواق تختلف عن تلك التى فى المنزل.
- الربط بين التعليم والأحداث والتجارب التى يمر بها المجتمع.
- الربط بين التعليم فى مرحلة الطفولة وغيره من الأماكن التى تتعلق بالطفل، مثل البيت والمدرسة، وأماكن العمل، أو الأم.

- المعرفة ببعض أنماط العمل فى المجتمع الواسع الممتد مثل: المستشفيات، ومحلات السوبر ماركت، أو أجهزة الإطفاء.

[٢] يعرف الأطفال وأسرهم أنهم يملكون مكانًا فى بيئة المجتمع؛

ويتضمن الآتى:

- زيادة القدرة على لعب دور فعال فى إدارة البرنامج.
- تنمية المهارات فى مجال رعاية البيئة مثل التنظيف والتشجير والحدائق العامة، ومساعدة الآخرين فى تنمية مهاراتهم الخاصة بالرعاية الذاتية.
- الثقة والقدرة فى التعبير عن أفكارهم، و تقديم المساعدة للآخرين.
- تنمية الشعور بالحق فى الانتماء.
- تنمية القدرة على القيام بأدوار مختلفة فى مختلف السياقات.

[٣] يشعر الأطفال وأسرهم بالراحة فى التفاعل مع الأحداث المنتظمة؛

ويتضمن الآتى:

- فهم الإجراءات والأحداث المنتظمة المرتبطة بتعليم الطفولة المبكرة.
- القدرة على التخطيط والتنبؤ بأنماط الحياة المنتظمة التى تشكل اليوم.
- التمتع والاهتمام بدرجة معتدلة من التغيير.
- بناء إستراتيجيات للتعامل مع التغيير.

[٤] يعرف الأطفال وأسرهم حدود السلوكيات المقبولة؛

ويتضمن الآتى:

- القدرة على المناقشة والتفاوض بشأن القواعد والحقوق والإنصاف.

- فهم قواعد وإجراءات التعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة.
- فهم أن التعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة يقدم بطريقة عادلة للجميع.
- فهم عواقب الخروج عن السلوكيات المقبولة.
- زيادة القدرة على تحمل المسئولية الكاملة عن الأعمال التى يقوم بها الفرد.
- زيادة القدرة فى التعامل مع الصراعات والاختلافات.

الأساس الثالث: المساهمة: Contribution

ويتضمن وجود فرص تعلم عادلة تقدر مساهمات كل طفل. ويشتمل هذا الخيط على الأهداف التالية (Organization for Economic Co-Operation and Development, 2004, 18):

[١] هناك فرص متساوية للتعلم بغض النظر عن الجنس والقدرة، والسن، والعرق، أو الخلفية؛

ويتضمن الآتى:

- فهم حقوقهم وحقوق الآخرين.
- القدرة على التعرف على الممارسات والسلوكيات التمييزية والتعامل معها بشكل مناسب.
- تقدير التنوع والإنصاف والعدالة.
- الثقة بالنفس للدفاع عن أنفسهم وغيرهم من الأفكار المتحيزة والسلوك التمييزى.
- الحكم الإيجابى على جنسهم والجنس الآخر، ومجموعتهم العرقية وغيرها من المجموعات.
- الاعتزاز بخلفياتهم العرقية والاجتماعية، واحترام زملائهم من الأطفال فى العرقيات الأخرى.

[٢] التأكيد على هويتهم كأفراد؛

ويتضمن الآتى:

- الشعور بأن لهم مكانة متميزة وقيمة مهمة فى العالم والحياة.
- لديهم تصور واقعى لما يعرفونه وما لا يعرفونه، وما يمكنهم القيام به وما لا يمكنهم القيام به.
- لديهم تصور واقعى فى إمكانية الحصول على قدرات واهتمامات جديدة.
- لديهم قدرات واهتمامات فى مجموعة من المجالات المكانية والبصرية واللغوية والمادية، والموسيقية، منطقى أو رياضى، والشخصية، والاجتماعية، والتى تُبنى على نقاط القوة لدى الطفل.
- الوعى بجوانب القوة الخاصة بهم، والثقة بأن تكون موضع تقدير.

[٣] تشجيع الأطفال على التعلم جنبا إلى جنب مع الآخرين؛

ويتضمن الآتى:

- الشعور بأن لهم مكانة متميزة وقيمة مهمة فى العالم والحياة.
- الإستراتيجيات والمهارات اللازمة للبدء، والحفاظ، بعلاقات وروابط قوية مع الأطفال الآخرين وتشمل، حل المشكلات، والتفاوض، ودعم الآخرين، وفهم مواقف الآخرين ومشاعرهم فى سياقات متنوعة.
- مجموعة من الإستراتيجيات لحل الصراعات بالطرائق السلمية، وزيادة القدرة للتعاطف مع الآخرين.
- الشعور بالمسئولية واحترام احتياجات ورفاهية المجموعة، بما فى ذلك تحمل المسئولية عن قرارات المجموعة، وتقدير الطرائق التى يمكن من خلالها تقديم مساهمات إلى المجموعات الأخرى.

- طرق الاستمتاع باللعب الانفرادى، عندما يختار أن يلعب وحده.

الأساس الرابع: الاتصال: Communication

ويتضمن الحماية والترويج للغات والرموز الخاصة بهم والخاصة بالثقافات الأخرى.

ويشتمل هذا الخيط على الأهداف التالية:(Macartney, 2011, 10)

[١] تطوير مهارات التواصل غير اللفظى لمجموعة من الأغراض؛

ويتضمن الآتى:

- الاستجابة وتبادل المهارات مثل: خذ دورك وتقدم.
- الوسائل غير اللفظية للتعبير عن الأفكار الخيالية التواصلية.
- القدرة على التواصل باستخدام حركات الجسم .
- القدرة على التعبير عن المشاعر والعواطف والأحاسيس.

[٢] تطوير مهارات التواصل اللفظي لمجموعة من الأغراض؛

ويتضمن الآتى:

- استخدام المهارات اللغوية فى اللعب وحل المشكلات.
- استخدام المهارات اللغوية الأكثر تعقيدًا مثل سؤال الآخرين عن النوايا والمشاعر والاتجاهات والمقاصد، والمواقف، والتخطيط والمنطق والتخمين، ورواية القصص، واستخدام كلمات مثل (قد – لا يمكن – دائمًا – أبدًا – وأحيانًا).
- القدرة على استخدام المهارات اللغوية الخاصة مثل الإيقاع والسجع والجناس والقوافى.

- زيادة المعارف والمهارات الخاصة بفهم بناء الجملة ومعانيها.
- الثقة والتقدير والفخر بلغته الأم.

[٣] الاعتزاز بقصص ورموز الثقافة؛

ويتضمن الآتى:

- فهم الرموز التى يمكن قراءتها من قبل الآخرين، وأنه يمكن أن تكون ممثلة للأفكار والخبرات والأفكار من خلال الكلمات والصور والطباعة، والأرقام والأصوات والأشكال والنماذج، والصور الفوتوغرافية.
- الألفة مع الطباعة واستخداماتها من خلال استكشاف ومراقبة واستخدام أنشطة الطباعة التى لها معنى وهدف للأطفال.
- الألفة مع الاختيار المناسب من القصص والأدب القيم للثقافات فى المجتمع.
- التوقع بأن الكتب يمكن أن تحقق الفرحة، والراحة، والإعلام، والإثارة.
- الألفة مع أرقام واستخداماتها من خلال استكشاف ومراقبة استخدام الأرقام فى الأنشطة التى لها معنى وهدف للأطفال.
- المهارة فى استخدام نظام العد والرموز الرياضية والمفاهيم مثل: الأرقام، والطول، والوزن والحجم والشكل.

[٤] اكتشاف وتنمية طرائق مختلفة للتعبير والإبداع؛

ويتضمن الآتى:

- الألفة مع خصائص وطبيعة المواد والتكنولوجيا المستخدمة فى الفنون الإبداعية والتعبيرية.
- المهارة والثقة مع عمليات من الفنون والحرف، مثل الرسم، القطع، الكولاج والرسم، والطباعة، وصنع والنسيج، والخياطة، والنحت، والبناء.

- المهارات فى استخدام الأدوات التى تستخدم للتعبير عن الحالة المزاجية والشعور والأحاسيس مثل الطباشير، أقلام الرصاص، والطلاء، والكتل، والخشب، والموسيقية الصكوك، ومهارات التنقل.
- القدرة على التعبير عن الإبداع والابتكار من خلال مجموعة من الأنشطة مثل النجارة، ورواية القصص، والدراما، والموسيقى.
- زيادة الألفة مع مجموعة مختارة من الفن، والحرف، والأغانى، والموسيقى، والقصص وتقدير قيمة الثقافات فى المجتمع.

الأساس الخامس: الاستكشاف: Exploration

ويتضمن يتعلم الطفل من خلال الاستكشاف النشط للبيئة.

ويشتمل هذا الخيط على الأهداف التالية: (Ministry of Education in New Zealand,1996, 84-92)

[١] التركيز على التعلم الهادف من خلال اللعب؛

ويتضمن الآتى:

- القدرة على اتخاذ القرارات، واختيار المواد الخاصة بهم، وتحديد المشاكل الخاصة بهم.
- الاستفادة من المواقف فى عملية التعلم.
- تنمية القدرة على تحمل المسئولية فى العملية التعليمية.
- الاعتماد على التجارب فى عملية التعلم.
- زيادة الثقة بالنفس فى استخدام اللعب والدراما فى العملية التعليمية.
- التركيز على التربية الاستجمامية من خلال اللعب.

[٢] زيادة الثقة والقدرة على السيطرة على أنفسهم؛

ويتضمن الآتى:

- زيادة المعرفة حول كيفية الحفاظ على الصحة البدنية.
- زيادة السيطرة على أجسامهم، بما فى ذلك تنمية المهارات الحركية، والمهارات غير الحركية، وزيادة القدرة على التنسيق والتوازن الحركى.
- الاستكشاف النشط من خلال استخدام جميع الحواس، واستخدام الأدوات والمواد والمعدات اللازمة لتوسيع نطاق المهارات.
- الثقة مع التحرك فى الفضاء، والانتقال إلى إيقاعات مختلفة، واللعب من قرب مع الزملاء.

[٣] يتعلمون إستراتيجيات متنوعة للاستكشاف، والتفكير، والاستدلال؛

ويتضمن الآتى:

- الثقة فى استخدام مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات للاستكشاف والشعور بالعالم، وذلك مثل تحديد وحل المشكلات، واستخدام التجربة والخطأ، والتفكير المنطقى، والمقارنات، وطرح الأسئلة، والاستماع إلى الآخرين، والمشاركة فى المناقشات، والتخطيط والمراقبة والاستماع إلى القصص.
- القدرة على تحديد واستخدام المعلومات من مجموعة من المصادر، بما فى ذلك استخدام الكتب المرجعية.
- القدرة على تمثيل اكتشافاتهم، وذلك باستخدام وسائل الإعلام الإبداعية والتعبيرية والتكنولوجيا المرتبطة بها.

[٤] تنمية نظريات عملية للشعور بالعوالم الطبيعية والاجتماعية والجسدية، والمادية؛

ويتضمن الآتى:

- القدرة على التحقيق والبحث، والاستكشاف، والتوليد، والتعديل للنظريات الخاصة بالعوالم، الطبيعية، والاجتماعية، والجسدية، والمادية.
- فهم طبيعة وخصائص مجموعة واسعة من المواد، مثل الرمل والورق، والمياه، والجليد، والكتل.
- فهم الحدود المكانية، والانتقال فى الفضاء، والسبل التى يمكن أن تكون ممثلة للمعلومات المكانية مثل: الخرائط، والصور، الفوتوغرافية، والرسوم البيانية.
- الألفة مع القصص من ثقافات مختلفة حول العالم المعيش، بما فى ذلك الخرافات والأساطير الوهمية وغير الوهمية.
- فهم النظريات حول كوكب الأرض وما وراءه.
- معرفة ملامح الأرض والبيئة المحلية مثل النهر والجبل.
- معرفة نظريات حول العلاقات الاجتماعية والمفاهيم الاجتماعية، مثل الصداقة، والسلطة، والقواعد الاجتماعية، والتفاهمات.
- وفى عام ٢٠٠٣م أى بعد عشرة أعوام من المسودة الأولى وسبعة أعوام من الصيغة النهائية تم تقويم تلك المناهج فى وثيقة عرفت بعنوان" أوتياروا نيوزيلندا وثيقة المناهج فى مرحلة الطفولة المبكرة بين النظرية والتطبيق"، حيث تم الاشتراط على أى مؤسسة تقدم هذه الخدمة أن تستخدم المنهج القومى لهذه المرحلة، وأصبحت شرطًا قانونيًا فى الترخيص والإنشاء والاستئجار، وكذلك استيعاب الأطفال ذوي الإعاقة، والاهتمام المتزايد باللغة الماورية بجانب الإنجليزية، والاستمرار فى تدريب المعلمين والمربين على هذه المناهج. (Scrivens, 2005, 55)

ثانى عشر: استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات فى مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة:

تعتمد عملية التعليم والتعلم فى مرحلة تربية طفل ما قبل المدرسة على استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وهى مصطلح ذات مدلول واسع فلم تعد تقتصر فقط على استخدام الحاسوب بل امتدت إلى أى شىء يسمح بالحصول على المعلومات للاتصال مع الآخرين أو التأثير على البيئة التى تستخدم فيها الأجهزة الإلكترونية أو الرقمية. (Bolstad, 2004, 1)

وتعتمد مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة فى نيوزيلندا على استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات فى ثلاثة مجالات رئيسة، الأول إتاحة الفرص المتنوعة لدعم عمليات تعليم وتعلم الأطفال وأنشطة اللعب، والثانى إتاحة الفرص المتنوعة لدعم عمليات التعلم التنظيمى والتنمية المهنية للعاملين بتلك المؤسسات، والثالث إتاحة الفرص المتنوعة لدعم عمليات الاتصال بين المؤسسات المسئولة عن التربية، وبينها وبين الآباء والأسر والمجتمع وكافة المهتمين بعمليات التربية فى هذه المرحلة. (Bolstad, 2004, 2-3)

ومنذ عام ١٩٨٠م وتُستخدم الحاسبات فى مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة، حيث توجد الحاسبات فى قاعات دروس تعليم وتعلم الأطفال، والمناهج الدراسية مبرمجة على الحاسوب، ويُستخدم الإنترنت لنقل كثير من خبرات التعلم للأطفال مثل أخذ المعلمين الأطفال فى رحلات خيالية عبر الإنترنت، ويتم تدعيم أسلوب التعلم بالاكتشاف. (Donohue, 2003, 19)

وتتضمن تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات فى مرحلة الطفولة المبكرة على مجموعة من الأجهزة والبرامج مثل: الحاسبات (مكتبية – نقالة – محمولة باليد)، آلات

التصوير الرقمية وآلات تصوير الفيديو الرقمية، وبرامج وأدوات الاتصال والإبداعَ، والإنترنت، والهواتف وأجهزة فاكس والهواتف النقَّالة، والمسجلات، القصص التفاعلية، محاكاة البيئاتَ، وألعاب حاسوبِ، والألعاب المبرمجة، مؤتمرات الفيديو والدوائر التليفزيونية المغلقة، وأجهزة عرض البيانات، والألواح الإلكترونية البيضاء. (Bolstad, 2004, 2)

وتعتمد عمليات تعليم وتعلم الأطفال على استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لأنها تؤدى إلى الارتقاء بجودة خدمات الطفولة المبكرة، حيث يتم استخدام مصادر تكنولوجية كثيرة الهاتف الخلوى، الحاسوب الشخصى، الطابعات، الناسخ الضوئى، الإنترنت، البريد الإلكترونى، مجموعات النقاش عبر الإنترنت، غرفة دردشة (حوار ومناقشات)، آلة تصوير رقمية، آلة تصوير فيديو، الأقمار الصناعية، التليفزيون السلكى والرقمى، الفيديو الرقمى، وتستخدم المصادر السابقة فى عمليات التنمية المهنية للمعلمين والمربين، وتبادل المعلومات والبيانات مع أولياء الأمور فى شئون شخصية وتعليمية تتعلق بالأطفال، ووجود نشرة أخبار إلكترونية ترسل إلى جميع المهتمين بتربية طفل ما قبل المدرسة، وإعداد قوائم الطعام استعانة بالشبكة الإلكترونية، ومشاركة فى خدمة النقاش مع الآباء، وإرسال صور رقمية تعبر عن أنشطة أطفالهم وتطور معارفهم وخبراتهم. (Donohue, 2003, 17)

والجدول الآتى يوضح ذلك: (Bolstad, 2004, 6)

م	أدوار تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات	بعض النماذج
١	يستخدم الأطفال تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات فى عمليات التعليم والتعلم واللعب بصورة مفردة أو مع زملائهم أو مع الكبار.	ألعاب الحاسوب- الاستماع إلى القصص- رسم الصور- الأنشطة المسرحية.

م	أدوار تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات	بعض النماذج
٢	يستخدم الأطفال والمربون والمعلمون تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بصورة تعاونية مشتركة لصقل تعلم الأطفال.	استخدام الإنترنت للوصول إلى المعلومات أو المصادر لتوجيه اهتمام الأطفال حول موضوع معين أو أفكار معينة.
٣	يستخدم الأطفال والمربون تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لتوثيق ونقل أثر تعلم التلاميذ أو مشاركة الآباء وغيرهم فى عمليات تعليم وتعلم الأطفال.	أخْذ الصورِ الرقميةِ والفيديوهات أو تسجيلات سمعية لأنشطة تعليم الأطفال والمشاركة فى مراجعتها من قبل الآباء والمعلمين والمربين. استخدام الأطفال والمربين والمعلمين تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لبناء ملفات إنجاز لأداء الأطفال تستخدم لتقويم أدائهم وتحسينه وتطويره.
٤	يستخدم الأطفال والمربون تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات للاتصال أو تبادل المعلومات أو الأفكار مع المهتمين الآخرين آباء أو باحثين.	استخدام المؤتمرات عبر الفيديو، مُناقشات مجتمعية عبر الإنترنتِ أَو بريد إلكترونى، الاتصال مَع الممارسين الآخرينِ، آباء، أَو باحثين، أَو الاشتِراك فى تبادل الأخبارِ والمعلوماتِ حول ما يجرى فى مراكز تعليم الطفولة المبكرة. استخدام الأطفال والمربين الهواتفَ،

م	أدوار تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات	بعض النماذج
		والبريد الإلكترونى، أَو يُرسلون الفاكسات للتواصل مع الآباء الذين لَيست لديهم القدرة على المَجىء إلى مراكز تعليم الطفولة المبكرة لارتباطهم بالعمل أثنَاء اليوم). استخدام الأطفال والمربين الهواتفَ، والبريد الإلكترونى، أَو يُرسلون الفاكسات للتواصل مع الآباء الذين يعيشون فى أماكن بعيدة أو الأماكن الريفية
٥	يستخدم المربون تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لتخطيط وإدارة المعلومات.	يطور المعلمون خطط تعليم وتعلم الأطفال أو يستخدم طباعات متعددة على الكمبيوتر لتخطيط أو توثيق تعلم الأطفال مثل طباعة القصص. إعداد قواعد بيانات لتسجيل البيانات والمعلومات المهمة عن الأطفال وعوائلهم.
٦	يستخدم المعلمون والمربون تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات فى برامج التدريب والتنمية المهنية المستمرة.	يستخدم المعلمون والمربون تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات فى برامج إعدادهم لممارسة المهنة.

م	أدوار تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات	بعض النماذج
		يستخدم المعلمون والمربون تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات فى برامج التدريب عن بعد لزيادة خبراتهم فى تربية طفل ما قبل المدرسة. يستخدم المعلمون والمربون تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لتوثيق إنجازاتهم وأدائهم.

ثالث عشر: الإعداد والتنمية المهنية لمعلمات ومعلمى مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة.

ويستخدم المعلمون طرائق تدريس متنوعة مثل: الصور الفوتوغرافية والصور الرقمية، التعلم من خلال القصص، الحوار والمناقشات والمحادثات، نماذج أعمال الأطفال، الملاحظات، المناقشة مع المعلمين والزملاء، والسجلات القصصية ملفات إنجاز الأطفال، التغذية الراجعة للأطفال، التغذية الراجعة للآباء، تطوير البرامج المتعلقة بالتعلم الفردى والجماعى. (Mitchell, 2008, 11-13)

يوجد ١,٥% من معلمى نيوزيلندا فى هذه المرحلة من الذكور والباقى إناث، و٨١,٥ منهم أوربيون، و٨,٥ ماوريين، و٨% آسيويين، ٢% منهم أجناس أخرى، وفى عام ٢٠١٠م، وصل عدد المعلمين المؤهلين إلى ٨٠%، وتتجه النية فى نهاية الخطة الإستراتيجية إلى الوصول إلى نسبة ١٠٠%. (The Education International ECE Task Force, 2010, 60-63)

وفيما يلى نظام الإعداد والتنمية المهنية للمعلمين والمربين:

[١] الإعداد:

كان هناك اهتمام بإعداد وتأهيل معلمي تربية الطفولة المبكرة منذ فترات بعيدة فى نيوزيلندا، ففى عام ١٩٧٠ م كان هناك دبلوم متخصص فى تربية الطفولة المبكرة فى أربع كليات لرياض الأطفال، وكانت هذه الكليات تحت رعاية جمعيات رياض الأطفال الإقليمية، وفى عام ١٩٧٥م تم حل هذه الكليات، وانتقلت مسئولية الإعداد إلى كليات المعلمين، وأصبح إعداد معلمى مرحلة الطفولة المبكرة يتم جنبًا إلى جنب مع معلمى التعليم الأساسى فى كليات المعلمين. (Tarr, 2006, 26-27)

وفى عام ١٩٨٧م تبنت وزارة التعليم سياسة توفير فرص لكافة المربين والمعلمين فى مرحلة تربية طفل ما قبل المدرسة للحصول على دبلوم متخصص فى تربية وتعليم الطفولة المبكرة لمدة ثلاث سنوات من أحد الكليات والمعاهد المتخصصة فى ذلك، ومن أجل تقديم خدمة متميزة فى تعليم الطفولة المبكرة اشترطت الوزارة أيضًا فى تعيين المربين والمعلمين الجدد الحصول على ذلك الدبلوم. (Cardno, 2009, 207)

وفى عام ١٩٩٧م بدأ نهج آخر بجانب الدبلوم المتخصص وهو الحصول على بكالوريوس لمدة أربع سنوات فى تعليم وتعلم الطفولة المبكرة الذى بدأ فى كلية التربية بأوكلاند عام ١٩٩٧م، ثم انتقل إلى باقى كليات التربية فى جامعات نيوزيلندا. (Lorraine, 2000, 21)

[٢] التنمية المهنية:

تقوم وزارة التعليم بدور كبير للغاية فى تقديم برامج تنمية مهنية لكافة العاملين فى مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة، حيث يتم تدريبهم على المنهج القومى

النيوزيلندى الخاص بهذه المرحلة من محتوى وأنشطة وأساليب وإستراتيجيات تدريس، وأساليب تقويم، وتكنولوجيا تعليم، وذلك بالتعاون مع الجامعات والكليات والمعاهد المختصة بتربية طفل ما قبل المدرسة، كما تقوم جمعيات ومراكز الطفولة المبكرة بتنظيم برامج للتنمية المهنية للعاملين بها بالتعاون مع الجامعات والكليات والمعاهد المختصة بتربية طفل ما قبل المدرسة فى مجالات متعددة، مثل: تقويم أداء المعلم، وإدارة الأداء، سلوك الأطفال، النظريات التربوية، استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، الأنشطة المسرحية، إستراتيجيات العمل مع الآباء. (Mitchell, 2008, 23)

ويتم استخدام عديد من أساليب التنمية المهنية فى تلك المرحلة مثل: الحلقات الدراسية، المؤتمرات ولا سيما فى المؤسسات التعليمية، الندوات، بحوث الفعل (الأداء)، الدراسات الذاتية، المرشد، مناقشة المجموعات مع الزملاء فى المؤسسة أو المؤسسات المتماثلة فى المجتمع، الزيارات الميدانية لمؤسسات تتميز بالجودة فى الأداء، المطبوعات الخاصة بتربية طفل ما قبل المدرسة، ورش العمل. (Mitchell, 2008, 26)

التصور المقترح

تصميم إستراتيجية لإدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة تراعى فيها التوازن بين أهداف وغايات ومرامى وفلسفة الدولة، وكذلك رغبات المجتمع واحتياجاته، وإمكاناته لصياغة الشخصية المصرية المتكاملة إذ تبدأ بتربية طفل ما قبل المدرسة وتتكامل فيها الرؤى والتطلعات بمشاركة كافة الجهات والوزارات المختلفة تحت مظلة الانسجام والتناغم والتكامل بين الأدوار والمهام والمسئوليات.

وتحمل الإستراتيجية فى طياتها وثناياها الأبعاد الطويلة المدى نحو عقد من العمل يتميز بالسبق والتفوق والامتياز فى مجال تربية طفل ما قبل المدرسة مشمولاً بالجودة والقيمة المضافة والميزة التنافسية على مستوى المعايير الدولية والعالمية .

ولإتمام نجاح الإستراتيجية فلابد من علاج مؤشر الفقر المتعدد الأبعاد واعتباره مؤشرًا هامًا لإحداث التنمية الاقتصادية كما هو الحال فى تجربة البرازيل كإحدى دول أمريكا اللاتينية فى هذا المجال، وكذلك الأخذ بالتمكين الرقمى والتكنولوجى والمعلوماتى كما هو الحال فى تجربة بنجلاديش كإحدى دول آسيا الاقتصادية وتحقيق عدالة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بين الريف والحضر.

أن ترمى الإستراتيجية إلى تحقيق الرضا المجتمعى فى إدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة من خلال قيام الدولة بجانب القطاع الخاص ومنظمات المجتمع المدنى بتوفير الخدمات الأساسية والإضافية لطفل هذه المرحلة حتى يتم ضمان استكمال الأطفال لتعليمهم فى المراحل اللاحقة، وتوفير حيز كبير من الإتاحة والاستيعاب والجودة لاستمرارية ومواصلة التعليم بدون تسرب أو تغيب أو تأخر دراسى أو ما شابه.

إن المفيد فى تصميم الإستراتيجية هو إجراء الدراسات التتبعية لهذه المرحلة لبيان مدى التقدم أو الضعف فى جوانب هذه المنظومة، والقيام بوضع مؤشرات أو مقاييس أو معايير أو محكات يتم على أساسها قياس الجودة وفى نفس الوقت إحكام الإدارة والرقابة والمراجعة الذاتية لهذه المؤسسات، مع إجراء المراجعة الخارجية الدورية بانتظام، مع مراعاة تنوع مصادر التمويل وتفعيل وترشيد المتاح، وإبراز دور القطاع الخاص ومنظمات المجتمع المدنى والمحلى بقوة فى هذا المجال من واقع المسئولية الاجتماعية لهذه المؤسسات تجاه المجتمع.

أن تتضمن الإستراتيجية تحويل مؤسسات إعداد تربية طفل ما قبل المدرسة إلى عيادات للمهارات الحياتية كما هو متبع فى الولايات المتحدة الأمريكية أو مراكز للمهارات الحياتية كما هو متبع فى المملكة المتحدة، ومنها مهارات التواصل والتعايش مع المجتمع فى بيئة آمنة خالية من العنف والتطرف والإرهاب وإعلاء قيم التسامح والولاء

والانتماء واحترام الآخر فى الرأي حتى ولو كان مخالفًا للرأى الشخصى.

أن تؤكد الإستراتيجية على أن الطفل المصرى هو مشروع مُبدع من خلال تشجيع الأطفال على الفكر الإبداعى، والتجريب والتطبيق والقدرة على العمل بشكل فردى، وفى ذات الوقت بشكل جماعى مع القدرة على التعامل مع الحاسوب واستخدامه فى مجال التفكير الحاسوبى فى مجال العلوم والرياضيات كأحد علوم المستقبل، والتنافسية العالمية واجتياز الاختبارات والمسابقات الدولية والعالمية، وكذلك استخدام أسلوب حل المشكلات مع إطلاق مشروعات الطفل المبدع.

وأن يتم توجه الإستراتيجية فى ظل ثورة المعلومات والاتصالات والاقتصاد المعرفى وسوق التحول الرقمى والتمكين المعلوماتى نحو تبنى الإسراع التعليمى من خلال كيفية التمدرس، وليس زمن التمدرس وخاصة للأطفال الموهوبين وأصحاب الذكاءات المتعددة، والتميز والنبوغ والعبقرية بأن يتم تخطى الصفوف الدراسية للطفل إلى صفوف دراسية أعلى، واعتبارهم ممرات إلى المستقبل كما تفعل الدول المتقدمة فى هذا المجال ومنها نيوزيلندا باعتبارها إحدى الدول الرائدة فى العالم بالنسبة لهذا المجال، وهو إدارة خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة.

ومن الضمانات اللازمة لإنجاح الإستراتيجية أيضًا وضع معايير لقياس نواتج تعلم هذه المرحلة حتى لا يحمل التطوير شعارًا فارغ المضمون والمحتوى واعتبار النظرة إلى التطوير على أنه ديكور سياسى إذ لابد من ترجمة النظرة السياسية لهذه المرحلة على أنها تكوين قاعدة بشرية تكنولوجية معلوماتية ورقمية تُسهم فى المستقبل على إنتاج كم هائل من براءات الاختراع والاكتشاف فى المستقبل.

أن تكون الإستراتيجية متضمنة فى العرض تحسين جودة الحياة والبيئة لدى أطفال هذه المرحلة، مع توفير شبكة من الحماية الاجتماعية للطبقات الفقيرة والأشد فقرًا

وحرماناً، وترجمة مفهوم التعليم للجميع من خلال التسهيلات الحكومية لدعم الفقراء ومواصلة أبنائهم للتعليم فى ظل ديمقراطية التعليم وعدالة التكنولوجيا بين الطبقات الفقيرة والطبقات الغنية، مع وضع بطاريات لاكتشاف الأطفال الموهوبين وتنمية الخيال العلمى، والذوق الجمالى لدى الأطفال، وإحداث المتعة العقلية والسباحة فى بحور المستقبل من خلال سرد القصص وممارسة الأنشطة كالرسم والموسيقى وممارسة الرياضة بما يُسهم فى بناء الشخصية القادرة على حل المشكلات بطرق وحلول غير تقليدية.

تدرك الإستراتيجية لدى المسئولين والقادة والوزارة، أن التعليم يشرق من عيون التلاميذ وبالتالي جعل أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية هم بؤرة الاهتمام فى مجال تصميم المناهج وجعلها تتمركز حول ميول الأطفال وقدراتهم واستعداداتهم اتساقاً مع النظرية الكوبرنيكية فى تربية الأطفال.

أن تُسهم الإستراتيجية فى مجال إعداد وتأهيل معلمى هذه المرحلة على أنها من أخطر مراحل التعليم على اعتبار إدخال المكون التكنولوجى فى برامج إعداد معلم هذه المرحلة قبل التخرج، والاهتمام بالمكون التكنولوجى أثناء الخدمة تحت مفهوم التنمية المهنية المستدامة، والحصول على أفضل المعلمين من خلال مراحل الجذب والاستقطاب والاختيار والانتقاء والاستبقاء لأفضل المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير والدكتوراه المتخصصة لهذه المرحلة.

أن توجه الإستراتيجية للقادة والمسئولين نحو ميزانية التعليم وحُسن وترشيد الإنفاق لأنه عندما تندر الموارد والإنفاق يجب المفاضلة بين مراحل التعليم المختلفة، ومن ثم يستوجب ذلك التوجه نحو قاعدة التعليم الابتدائى وما قبل الابتدائى، ومن ثم تتحمل الدولة القسط الأكبر من المصاريف الدراسية، ويتحمل أولياء الأمور باقى الأقساط من المبالغ الدراسية، كما تراعى الإستراتيجية بند التدرج فى تحصيل المصاريف الدراسية بما

يتناسب مع دخل الأسر المصرية بداية من إعفاء الأسر الفقيرة إلى التدرج فى المصاريف بالنسبة للأسر المتوسطة والشريحة العليا من الطبقة المتوسطة.

أن تراعى الإستراتيجية تطبيق مفهوم الإدارة الذاتية والمساءلة التعليمية لكافة أنواع ومؤسسات خدمات تربية طفل ما قبل المدرسة، مع مراعاة الجدوى الاقتصادية للتعليم فى مرحلة ما قبل المدرسة وفى مراحل الطفولة المبكرة.

أن تتضمن الإستراتيجية رعاية المعوقين والمتخلفين عقليًا باعتبارها قدرات وطاقات معطلة وغير مستغلة وتحتاج إلى العناية والرعاية والاهتمام والمتابعة، وإعادة التأهيل بالإضافة إلى الاهتمام والعناية بالمعوقين هى إحدى مؤشرات قياس التقدم وتحضر الأمم، ومن هنا اتباع سياسات الدمج فى المدارس العادية والفصول العادية على أساس الأطفال من ذوى الإعاقة البسيطة مثل ضعاف السمع من خلال التحليل السوسيوانتروبولوجى.

أن تتوجه الإستراتيجية فى وضع حلول غير تقليدية خارج الصندوق الأسود للتعليم، وخاصة أن عدد سكان مصر فى حالة تزايد تصل كل عام إلى (٢,٦%) سنويًا، وهذا معناه أنه لا تتناسب نسب الاستيعاب مع قدرات وإمكانات الدولة، حيث أن نسبة الاستيعاب لأطفال هذه المرحلة لا تتعدى (٦٠%) ومن الحلول المنطقية لاستيعاب الباقي من أطفال هذه المرحلة إنشاء مدارس تسمى "المدارس المنزلية" Homeschooling مع إعطاء الأطفال من قبل الوزارة الحقائب التعليمية المزودة بأسطوانات التدريس والأنشطة والاعتماد على الإنترنت كمجال للتعليم عن بعد on – line، والتعليم الإلكترونى إلى جانب الاعتماد على ثقافة الوالدين فى مجال رعاية أطفالهم دراسيًا، وإن كان هذا الاقتراح بعيد المنال إلى حد ما خاصة أن كل ذلك مرتبط بالحالة الثقافية والمستوى الاقتصادى/ الاجتماعى للأسرة، وكذلك فضلاً عن الاستعداد للمتابعة الوالدية.

دور مؤسسات المجتمع المدنى فى تقديم فصول لتعليم مشروع القرائية (القراءة والكتابة والحساب)، خاصة وأن الأطفال فى سن (٥) سنوات يتم تشكيل نسبة (٩٠%) من العملية

التعليمية برمتها عند الأطفال، وأن (٥٠%) من ذكاء الطفل يتم فى سن (٤) سنوات، وأن (٥٠%) من ذكاء الأطفال يرسم قبل سن الخامسة من عمر الأطفال.

المراجع

1- Ministry of Education in New Zealand, International Policy and Development Unit, The New Zealand Education System: An Overview, Crown Copyright, Wellington, July 2008, p.3.

2- Dalli, C., White(et.al.),Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review, Ministry of Education in New Zealand , Wellington, 2011, p.201.

3- Peter Moss, Workforce Issues in Early Childhood Education and Care: For consultative meeting on International Developments in Early Childhood Education and Car The Institute for Child and Family Policy Columbia University, New York May 11-12, 2000, p.31.

4- Organization for Economic Co-Operation and Developmen, EARLY Childhood Education and Care, paris, 2006, p.29.

5- Ministry of Education in New Zealand, International Policy and Development Unit, The New Zealand Education System: An overview, Wellington April 2004, p.5.

6- Ann Quennerstedt, Children's Rights in Education – Transforming Universal Claims into New Zealand Policy, New Zealand Journal of Education Studies, Vol. 44, No. 2, 2009, pp.65-66.

7- Edith Hodgen, Early childhood education and young adult competencies at age 16,Ministry of Education, New Zealand , Wellington, 2007, p.9

8- Ministry of Education in New Zealand, The New Zealand Education System :An overview, Wellington, 2008, p.11.

9- Anne Meade & Valerie N. Podmore, Caring and Learning Together: A Case Study of New Zealand Section for Early Childhood Care and Education,, U N E S C O Paris, 2010, p.27.

10- Linda Mitchell, Assessment practices and aspects of curriculum in early childhood education : Results of the 2007 NZCER national survey for ECE services, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, 2008, p.9.

11- Rob George, The Pursuit of Profit in Education – The Penetration of Business into the Early Childhood and Primary Schooling Sectors, New Zealand Journal of Teachers' Work, Volume 5, Issue 1, 2008, p.15 .

12- - Linda Mitchell, Assessment practices and aspects of curriculum in early childhood education : Results of the 2007 NZCER national survey for ECE services, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, 2008, p.21.

13- Linda Mitchell, Assessment practices and aspects of curriculum in early childhood education : Results of the 2007 NZCER national survey for ECE services, New Zealand Council for Educational Research Wellington, 2008, p.19.

14- Linda Mitchell, Assessment practices and aspects of curriculum in early childhood education : Results of the 2007 NZCER national survey for ECE services, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, 2008, p.20.

15- Anne Meade & Valerie N. Podmore, Early Childhood Education Policy Co-ordination under the Auspices of the Department/Ministry of Education A Case Study of New Zealand, U N E S C O, March 2002, Paris, 2002, p.19.

16- Education Review Office, Education Reviews in Early Childhood Services: Framework for Reviews, Willington, October 2002, p.5.

17- Education Review Office, Early Childhood Monographs: The Quality of Education and Care in Pacific Early Childhood Services August 2007, Wellington, p.14.

18- Education Review Office (ERO) in New Zealand, Annual Report for the Year 2011, Wellington, June 2011, p.3.

19- United Nations Educational, International Berea of Education, World data in Education, 2010/2011, p.6.

20- Education Review Office (ERO) in New Zealand, Early Childhood Education: A Guide for Parents, Wellington June 2007, p.10.

21- Peter Adamson, The child care transition: A league table of early

childhood education and care in economically advanced countries, Innocenti Research Centre, UNICEF, Florence, Italy, April 2008, p.11.

22- The Education International ECE Task Force, Early Childhood Education :A Global Scenario, Brussels, , June 2010. p.59.

23- The New Zealand Government, Education Act 1989: Reprint as at 20 August 2012, Wellington, 2012, Part. 26, p.575.

24- Deborah Nusche et. al., OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011, Organization for Economic Co-operation and Development, paris, 2012, p.15.

25- McLeod, Lorraine, Early childhood practitioner research in New Zealand: Why? How? When? Where? And with whom?, International Journal of Early Childhood, Vol. 32, No.1 2000, pp.20-25.

26- Lyn Wright, curriculum for early childhood: What does that mean in a home based setting?, Paper presented at NZARE conference, Christchurch, 6 - 9 December 2001, p.1-11.

27- Podmore, Val, Politics in the Playground: The world of early childhood in post-war New Zealand, McGill Journal of Education. Vol. 37, No.1, Winter 2002, pp.117-120.

28- Linda Mitchell, Children, Staff, and Parents: Building Respectful Relationships in Australian and New Zealand Early Childhood Education Contexts, Keynote address to the 8th Early Childhood Convention, "Making change for children now: Shaping early childhood today", 22–25 September 2003, Palmerston North.

29- Dalli, Carmen and Te One, Sarah,, Early Childhood Education in 2002:Pathways to the Future, New Zealand Annual Review of Education, Vol. 12, 2003, pp.177-202.

30- Oberhuemer, Pamela ,International Perspectives on Early Childhood Curricula, International Journal of Early Childhood, Vol. 37, No. 1, 2005, pp.27-37.

31- White, Jayne,Thin Blue Lines and Red Crosses: Signposts to Quality in Family Daycare, International Journal of Early Childhood, Vol. 37, No.2, 2005, pp.94-100.

32- Judith Duncan, (et.al.), Reviewing and Rethinking Parent Support and Parent Education Opportunities in New Zealand,, New Zealand Annual Review of Education,Vol.14, 2005, pp.153-169.

33- Alvestad, Marit; Duncan, Judith, THE Value is Enormous its Priceless I Think! new Zealand Pre School Teachers Understandings of the Early Childhood Curriculum IN New Zealand - A Comparative Perspective, International Journal of Early Childhood, Vol. 38, No.1, 2006, pp.31-45.

34- Boaz Shulruf, Policy Analysis of New Zealand's 10-Year Strategic Plan for Early Childhood Education, Pathways to the Future: Ngā Huarahi Arataki 2002–2012,CHILD HEALTH AND EDUCATION, Vol. 1, No. 3, 2006, pp.162-182.

35- Diane Mara and Feaua'i Burgess, Early literacy: Quality teaching and learning in Pasifika early childhood education, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, 2007.

36- Walker, Rita; France, Carmen Rodríguez de ,Foundations of ECD in Aotearoa / New Zealand, Canadian Journal of Native Education, Vol. 30, No. 1, 2007, pp.28-40.

37- Pakai, Elizabeth,Initial Teacher Education in Aotearoa/New Zealand,Canadian Journal of Native Education, Vol. 30, No. 1, 2007,pp.158-174.

38- Rameka, Lesley, Mäori Approaches to Assessment, Canadian Journal of Native Education ,Vol. 30, No.1, 2007, pp.126-144.

39- Robyn Munford, blending Family Development, Parent support and early Childhood Education Programmes, Social Policy Journal of New Zealand • Issue 32 • November 2007, pp.72-87.

40- Carolyn Cordery and Gwyn Narraway, Conceptual Challenges Displayed through the Financial Reporting of Early Childhood Education Centers, Accounting and the Public Interest, Vol. 8, 2008, pp.66-76.

41- Cederman, Kaye, NOT Weaving But Drowning? the Child.Com in New Zealand Early Childhood, International Journal of Early Childhood, Vol. 40, No.2, 2008, pp.119-130.

42- Lyn Wright, curriculum for early childhood: What does that mean in a home based setting?,Paper presented at NZARE conference, Christchurch, 6 — 9 December 2001, p.1-11.

43- Claire Davison and Linda Mitchell, The Role of The State in Early Childhood Care and Education: Kindergartens as A case Study of Changing relationship, New Zealand Annual Review of Education,Vol.18,2009,pp.123-141. .

44- Jenny Ritchie, Participation in Early Childhood in New Zealand, International Critical Childhood Policy Studies ,Vol. 2, No.1, 2009, pp.93-108.

45- Judith Duncan, Aotearoa New Zealand Kindergarten Parents Reflecting on Kindergarten: 2006-2007, The Open Education Journal, Vol. 2, 2009, pp. 1-10.

46- Linda Mitchell & Claire Davison, Early Childhood Education as Sites for Children's Citizenship: Tensions, challenges and possibilities in New Zealand's policy framing, International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood, Vol. 8, No. 1, 2010, pp.12-24.

47- Sally Peters, Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School, Ministry of Education in New Zealand,Wellington,2010.

48- Helen May, Aotearoa - New Zealand: An overview of history, policy and curriculum, McGill Journal of Education , Vol 37, No .1 , 2002, p.1.

49- Anne Meade & Valerie N. Podmore, Early Childhood Education Policy Co-ordination under the Auspices of the Department/Ministry of Education A Case Study of New Zealand, U N E S C O, March 2002, Paris, 2002, p.5.

50- Ministry of Education in New Zealand, International Policy and Development Unit, The New Zealand Education System: An Overview, Wellington, April 2004., p.5.

51- Deborah Nusche et. al., OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011, Organization for Economic Co-operation and Development, paris, 2012, p.14.

52- Organization for Economic Co-operation and Development, Education and Training Policy Division, Improving School leadership , paris, 2006, p.5.

53- Deborah Nusche et al, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011, Organization for Economic Co-operation and Development, paris, 2012, pp.14-15.

54- Elizabeth A. Morphis, The Shift to School Choice in New Zealand, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, New York, 2009, p.2.

55- Deborah Nusche et al, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011, Organization for Economic Co-operation and Development, paris, 2012, p.14.

56- Abu-Duhou, Ibtisam, School- Based Management, International Institute for Educational Planning (IIEP), Paris, , 1999, pp. 30-31.

57- Fergusson, Val, Supervision for the self-managing school: the New Zealand experience ,International Institute for Educational Planning (IIEP), Paris, 1998, pp.10-11.

58- Ministry of Education in New Zealand , International Policy and Development Unit, The New Zealand Education System , Wellington, 2004, p.9., pp.4-5.

59- Larry Prochner, A History of Early Childhood Education in Canada, Australia, and New Zealand, UBC Press, Toronto, 2009, p.2.

60- Brenda K Bushouse, Early Childhood Education Policy in Aotearoa/ New Zealand: The Creation of the 20 Hours Free Programme, Fulbright New Zealand, July 2008, p.5.

61- Anne Meade & Valerie N. Podmore, Early Childhood Education Policy Co-ordination under the Auspices of the Department/Ministry of Education A Case Study of New Zealand, U N E S C O, March 2002, Paris, 2002, p.5.

62- Brenda K Bushouse,Early Childhood Education Policy in Aotearoa / New Zealand:The Creation of the 20 Hours Free Programme, Fulbright New Zealand, July 2008, p.5.

63- Helen May and Linda Mitchell, Strengthening community-based early childhood education in New Zealand, Report of the Quality Public Early Childhood Education Project, New Zealand Education Instituate, Wellington, 2009., p.6.

64- Brenda K Bushouse, Early Childhood Education Policy in Aotearoa / New Zealand: The Creation of the 20 Hours Free Programme, Fulbright New Zealand, July 2008, pp.5-6.

65- Helen May, Aotearoa - New Zealand: An overview of history, policy and curriculum, McGill Journal of Education , Vol 37, No .1 , 2002, pp.2-3.

66- Claire Davison and Linda Mitchell, The Role of The State in Early Childhood Care and Education: Kindergartens as A case Study of Changing relationship, New Zealand Annual Review of Education,Vol.18, 2009, p.125.

67- Anne Meade & Valerie N. Podmore, Caring and Learning Together: A Case Study of New Zealand Section for Early Childhood Care and Education, U N E S C O Paris, 2010, p.12.

68- Rob George, The Pursuit of Profit in Education – The Penetration of Business into the Early Childhood and Primary Schooling Sectors, New Zealand Journal of Teachers' Work, Volume 5, Issue 1, 2008, p.14.

69- Anne Meade & Valerie N. Podmore, Caring and Learning Together: A Case Study of New Zealand Section for Early Childhood Care and Education, U N E S C O Paris, 2010, p.13.

70- Anne Meade & Valerie N. Podmore, Caring and Learning Together: A Case Study of New Zealand Section for Early Childhood Care and Education, U N E S C O Paris, 2010, pp.15-16.

71- Anne Meade & Valerie N. Podmore, Caring and Learning Together:A Case Study of New Zealand Section for Early Childhood Care and Education,, U N E S C O Paris, 2010, p10.

72- Anne Meade & Valerie N. Podmore, Caring and Learning Together: A Case Study of New Zealand Section for Early Childhood Care and Education,, U N E S C O Paris, 2010, p.16.

73- Anne Meade & Valerie N. Podmore, Caring and Learning Together :A Case Study of New Zealand Section for Early Childhood Care and Education,, U N E S C O Paris, 2010, pp.16-17.

74- Anne Meade & Valerie N. Podmore, Caring and Learning Together :A Case Study of New Zealand Section for Early Childhood Care and Education,, U N E S C O Paris, 2010, p11.

75- Anne Meade & Valerie N. Podmore, Caring and Learning Together :A Case Study of New Zealand Section for Early Childhood Care and Education,, U N E S C O Paris, 2010, p.18.

76- Burns, Valerie ,Early Childhood Education in New Zealand :The Quite Revaluation, Paper presented at the Organisation Mondiale pour L' Education Prescolaire (OMEP) World Assembly and Congress (London, England, July 11-14, 1989), pp.3-4.

77- Rita ; France, Carmen Rodríguez de, Foundations of ECD in Aotearoa/New Zealand, Canadian Journal of Native Education, Vol. 30, No. 1, p.31.

78- Burns, Valerie ,Early Childhood Education in New Zealand :The Quite Revaluation, Paper presented at the Organisation Mondiale pour L' Education Prescolaire (OMEP) World Assembly and Congress (London, England, July 11-14, 1989), p. 11.

79- Anne Meade & Valerie N. Podmore, Caring and Learning Together: A Case Study of New Zealand Section for Early Childhood Care and Education,, U N E S C O Paris, 2010, p11.

80- Rob George,The Pursuit of Profit in Education – The Penetr ation of Business into the Early Childhood and Primary Schooling Sectors,New Zealand Journal of Teachers' Work, Volume 5, Issue 1, 2008,p.15.

81- - Anne Meade & Valerie N. Podmore, Early Childhood Education Policy Co-ordination under the Auspices of the Department/Ministry of Education A Case Study of New Zealand, U N E S C O, March 2002, Paris, 2002, p.19.

82- Rob George, The Pursuit of Profit in Education – The Penetration of Business into the Early Childhood and Primary Schooling Sectors, New Zealand Journal of Teachers' Work, Volume 5, Issue 1, 2008, p.15.

83- Claire Davison and Linda Mitchell, The Role of The State in Early Childhood Care and Education: Kindergartens as A case Study of Changing relationship, New Zealand Annual Review of Education,Vol.18, 2009, p.133.

84- Robyn Munford,(et.al), Blending Family Development, Parent Support and Early Childhood Education Programmes, Social Policy Journal of New Zealand ,Issue 32, November 2007, p.74.

85- Elizabeth Pakai, The Curriculum for Early Childhood Education in Aotearoa/New Zealand, paper to REACH Victoria University – Canada 25th June 2004, p.8.

86- Education Review Office (ERO),Evaluation Indicators for Education Reviews in Early Childhood Services, Crown copyright, Willington, February 2009, p.2.

87- Judith Duncan, Aotearoa New Zealand Kindergarten Parents Reflecting on Kindergarten: 2006-2007,The Open Education Journal, Vol.2, 2009, pp. 1-2.

88- Brenda K Bushouse, Early Childhood Education Policy in Aotearoa / New Zealand:The Creation of the 20 Hours Free Programme, Fulbright New Zealand, July 2008, pp.5-6.

89- Anne Meade & Valerie N. Podmore, Early Childhood Education Policy Co-ordination under the Auspices of the Department/Ministry of Education A Case Study of New Zealand, U N E S C O, March 2002, Paris, 2002, p.6.

90- Education Review Office (ERO) in New Zealand, Early Childhood Education: A Guide for Parents, Wellington June 2007, p.1.

91- New Zealand Kindergartens Inc, Quality ECE: worth the investment, Wellington, September 2009,p.12.

92- New Zealand Kindergartens Inc, Quality ECE: worth the investment, Wellington, September 2009,pp.7-8.

93- Brenda K Bushouse, Early Childhood Education Policy in Aotearoa / New Zealand:The Creation of the 20 Hours Free Programme, Fulbright New Zealand, July 2008, pp.7-8.

94- Education Review Office (ERO) in New Zealand, Early Childhood Education: A Guide for Parents, Wellington June 2007, p.2

95- Plenty Polytechnic, Childcare Centre ,Childcare Centre Location, Tauranga, 2012, pp.1-2..

96- Brenda K Bushouse, Early Childhood Education Policy in Aotearoa / New Zealand: The Creation of the 20 Hours Free Programme, Fulbright New Zealand, July 2008, pp.6-8.

97- Bernard and Maureen Woodhams, Supporting Playcentres in the 21st Century A report for the New Zealand Playcentre Federation, Woodhams Research Associates, Washington, September 2008, p.5.

98- Judith Duncan,(et.al.) Early childhood centers and family resilience, Ministry of Social Development, Welengton, December 2005, p.4.

99- Brenda K Bushouse, Early Childhood Education Policy in Aotearoa / New Zealand : The Creation of the 20 Hours Free Programme, Fulbright New Zealand, July 2008, p. 12.

100- Bernard and Maureen Woodhams, Supporting Playcentres in the 21st CenturyA report for the New Zealand Playcentre Federation, Woodhams Research Associates, Washington, September 2008, p.5.

101- Education Review Office (ERO) in New Zealand, Early Childhood Education: A Guide for Parents, Wellington June 2007, p3.

102- New Zealand Qualifications Authority (NZQA),Quality Audit Summary on Play Centre Education, Wellington, December 2008, p.3.

103- Bernard and Maureen Woodhams, Supporting Playcentres in the 21st Century A report for the New Zealand Playcentre Federation, Woodhams Research Associates, Washington, September 2008, p.5.

104- Valerie N. Podmore, Home-Based Early Childhood Services: The Case of New Zealand, Early Childhood and Inclusive Education, UNESCO, paris, September 2002, p.1.

105- Education Review Office (ERO) in New Zealand, Early Childhood Education: A Guide for Parents, Wellington June 2007, p.2

106- Brenda K Bushouse, Early Childhood Education Policy in Aotearoa / New Zealand: The Creation of the 20 Hours Free Programme, Fulbright New Zealand, July 2008, pp.8-10 .

107- Lyn Wright, curriculum for early childhood: What does that mean in a home based setting?,Paper presented at NZARE conference, Christchurch, 6 - 9 December 2001, p.3.

108- Valerie N. Podmore, Home-Based Early Childhood Services: The Case of New Zealand, Early Childhood and Inclusive Education, UNESCO, paris, September 2002, p.2.

109- Lyn Wright, curriculum for early childhood: What does that mean in a home based setting?, Paper presented at NZARE conference, Christchurch, 6 - 9 December 2001, pp.2-3.

110- Judith Duncan, (et.al.) Homebased early childhood education (family day care) -The Visiting Teacher's role in improving Educators' practices : A Summary, University of Otago, 2008, pp.2-3.

111- Lyn Wright, curriculum for early childhood: What does that mean in a home based setting?, Paper presented at NZARE conference, Christchurch, 6 - 9 December 2001, pp.2-3.

112- Hariata Rawinia, The Re-awakening of Māori language :An investigation of kaupapa-based actions and change, Centre of Innovation, 2006. pp.5-6.

113- Brenda K Bushouse, Early Childhood Education Policy in Aotearoa / New Zealand :The Creation of the 20 Hours Free Programme, Fulbright New Zealand, July 2008, pp.10-12.

114- Peter Moss, Workforce Issues in Early Childhood Education and Care: For consultative meeting on International Developments in Early Childhood Education and Car The Institute for Child and Family Policy Columbia University, New York May 11-12, 2000, p.32.

115- Anne Meade & Valerie N. Podmore, Early Childhood Education Policy Co-ordination under the Auspices of the Department/Ministry of Education A Case Study of New Zealand, U N E S C O, March 2002, Paris, 2002, p.6.

116- Education Review Office (ERO) in New Zealand, Early Childhood Education: A Guide for Parents, Wellington June 2007.

117- The New Zealand Government, Education Act 1989: Reprint as at 20 August 2012, Wellington, 2012, Part. 26, p.576.

118- Anne Meade & Valerie N. Podmore, Caring and Learning Together: A Case Study of New Zealand Section for Early Childhood Care and Education,, U N E S C O Paris, 2010, pp.6-7.

119- Burns, Valerie, Early Childhood Education in New Zealand :The Quite Revaluation, Paper presented at the Organisation Mondiale pour L' Education Prescolaire (OMEP) World Assembly and Congress (London, England, July 11-14, 1989), p. 7.

120- Early Childhood Development Unit , http://www.justice.govt.nz/portaljavascripts/ MoJ%20Theme/jquery- cachekey 6048.js.

121- Boaz Shulruf, Policy Analysis of New Zealand's 10-Year Strategic Plan for Early Childhood, Child Health and Education, Vol.1 , No. 3, 2008, p.163.

122- Melissa Brewerton, Influences of Maternal Employment and Early Childhood Education on Young Children's Cognitive and Behavioral Outcomes, Ministry of Women's Affairs, Wellington, October 2004., p.48.

123- Kate Thornton, (et.al), Conceptualising Leadership in Early Childhood Education in Aotearoa New Zealand, New Zealand Teachers Council, July 2009, p.2.

124- - Kate Thornton, (et.al), Conceptualising Leadership in Early Childhood Education in Aotearoa New Zealand, New Zealand Teachers Council, July 2009, p.3.

125- Kate Thornton, (et.al), Conceptualising Leadership in Early Childhood Education in Aotearoa New Zealand, New Zealand Teachers Council, July 2009, p.3.

126- Carol Cardno, Bronwyn Reynolds, Resolving leadership dilemmas in New Zealand kindergartens: an action research study, Journal of Educational Administration, Vol. 47, No. 2, 2009, p.207.

127- Cushla Scrivens, Tensions and constraints for professional leadership in the kindergarten service in New Zealand, in (Nivala Veijo & Hujala Eeva, Leadership in Early Childhood Education. Cross-cultural perspectives, Oulu University Press, Finland, 2002, pp.97-100.

128- Ministry of Education in New Zealand, COMMUNITY Based early CHILDHOOD education: Governing and Managing, Wellington, 2008., pp.5-8.

129- Omona, Julius, Design that supports service quality: New Zealand's model, Quality Assurance in Education, Vol. 11, No.3, 2003, p157.

130- Kenneth Leithwood,(et.al.),Educational Accountability: The State of the Art, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh, Germany, 1999, pp.129-130..

131- Omona, Julius, Design that supports service quality: New Zealand's model, Quality Assurance in Education, Vol. 11, No.3, 2003, p158.

132- Organization For Economic Co-Operation And Development (OECD), Early Childhood Education and Care, paris, 2006, p.128.

133- Education Review Office, Education Reviews in Early Childhood Services: Framework for Reviews, Willington, October 2002, pp.21-23.

134- Education Review Office, National Office, Partnership with Wha¯nau Ma¯ori in Early Childhood Services, Crown copyright, Wellington, February 2012, p.7.

135- Education Review Office, ERO's Approach to Reviews in Early Childhood Services, Crown copyright, June 2012, p.41.

136- Ministry of Education in New Zealand, Self-Review Guidelines for Early Childhood Education, Learning Media Limited, Wellington, 2006, p.8.

137- Education Review Office, ERO's Approach to Reviews in Early Childhood Services, Crown copyright, June 2012, p.12.

138- Education Review Office, Implementing Self Review in Early Childhood Services, Willington, January 2009, p.1.

139- Linda Mitchell, Assessment practices and aspects of curriculum in early childhood Education: Results of the 2007 NZCER national survey for ECE services, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, 2008, p.5.

140- Linda Mitchell, Assessment practices and aspects of curriculum in early childhood education: Results of the 2007 NZCER national survey for ECE services, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, 2008, p.15.

141- Linda Mitchell, Assessment practices and aspects of curriculum in early childhood education: Results of the 2007 NZCER national survey for ECE services, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, 2008, p.15.

142- Education Review Office, ERO's Approach to Reviews in Early Childhood Services, Crown copyright, June 2012, p.13.

143- Ministry of Education in New Zealand, SELF-REVIEW GUIDELINES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION, Learning Media Limited, Wellington, 2006, p.9.

144- Ministry of Education in New Zealand, SELF-REVIEW GUIDELINES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION, Learning Media Limited, Wellington, 2006, pp. 39-47.

145- Ministry of Education in New Zealand, SELF-REVIEW GUIDELINES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION, Learning Media Limited, Wellington, 2006, pp.13-15.

146- Education Review Office, ERO's Approach to Reviews in Early Childhood Services, Crown copyright, June 2012, pp.13-14.

147- Education Review Office, ERO's Approach to Reviews in Early Childhood Services, Crown copyright, June 2012, pp.13-14.

148- Ministry of Education in New Zealand, SELF-REVIEW GUIDELINES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION, Learning Media Limited, Wellington, 2006, pp.18-34.

149- -Anne Meade, New Zealand Funding of Early Childhood Education, Ministry of Education in New Zealand, Wellington, 1999. pp. 2-3.

150- Anne Meade, New Zealand Funding of Early Childhood Education, Ministry of Education in New Zealand, Wellington, 1999. pp. 3-4.

151- Hon Anne, An Agenda for Amazing Children, Final Report of the ECE Taskforce, Ministry of education in New Zealand, Wellington, June 2011., p.73.

152- Hon Anne, An Agenda for Amazing Children, Final Report of the ECE Taskforce, Ministry of education in New Zealand,Wellington, June 2011., p.74.

153- Hon Anne, An Agenda for Amazing Children, Final Report of the ECE Taskforce, Ministry of education in New Zealand, Wellington, June 2011., pp.74-75.

154- Anne Meade, New Zealand Funding of Early Childhood Education, The World Bank, Washington, 1999. pp7-13.

155- -Anne Meade, New Zealand Funding of Early Childhood Education, Ministry of Education in New Zealand, Wellington, 1999. p. 4.

156- Anne Meade, New Zealand Funding of Early Childhood Education, The World Bank, Washington, 1999. p.18.

157- Anne Meade & Valerie N. Podmore, Caring and Learning Together :A Case Study of New Zealand Section for Early Childhood Care and Education,, U N E S C O Paris, 2010, p.8.

158- The Education International ECE Task Force, Early Childhood

Education :A Global Scenario, Brussels, June 2010. p. 61.

159- - Anne Meade & Valerie N. Podmore, Early Childhood Education Policy Co-ordination under the Auspices of the Department/Ministry of Education A Case Study of New Zealand, U N E S C O, March 2002, Paris, 2002, p.6.

160- Ministry of Education in New Zealand, Research Division, Outcomes of Early Childhood Education: Literature Review , Wellington, 2008, pp.5-6

161- Lisa Terreni , Providing culturally competent care in early childhood services in New Zealand, Early Childhood Development Unit, Wellington, 2003, pp.1-2.

162- Lisa Terreni, Providing culturally competent care in early childhood services in New Zealand, Early Childhood Development Unit, Wellington, 2003, pp.1-2.

163- Organization for Economic Co-Operation and Development, Education Facilities for Young Children, paris, 2006, pp.1-3.

164- Ministry of Education in New Zealand, Early Childhood Education Curriculum Framework, Wellington, July 2011, pp.11-16.

165- Miho Taguma, (et.al),Quality Matters in Early Childhood Educationand Care: New Zealand 2012,Organization For Economic Co-Operation And Development (OECD) ,2012, p.12.

166- John Bennett, Yoshie Kaga, The Integration of Early Childhood Systems within Education, International Journal of Child Care and Education Policy, 2010, Vol. 4, No.1, p.39.

167- CUSHLA SCRIVENS, Weaving Te Wh!riki : Aotearoa New Zealand's early childhood curriculum document in theory and practice, New Zealand Journal of Teachers' Work, Volume 2, Issue 1, 2005, p.55.

168- Alvestad, Marit; Duncan, Judith, THE VALUE IS ENORMOUS - IT'S PRICELESS I THINK!" NEW ZEALAND PRESCHOOL TEACHERS' UNDERSTANDINGS OF THE EARLY CHILDHOOD CURRICULUM IN NEW ZEALAND - A COMPARATIVE PERSPECTIVE, International Journal of Early Childhood, Vol. 38 ,No, 1, p.32.

169- Janet Soler & Linda Miller,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, Vol. 11, No. 1, 2003, pp.62-63.

170- Linda Mitchell, Assessment practices and aspects of curriculum in early childhood education: Results of the 2007 NZCER national survey for ECE services, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, 2008, p.9.

171- Linda Mitchell, Assessment practices and aspects of curriculum in early childhood education: Results of the 2007 NZCER national survey for ECE services, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, 2008, p.9.

172- Guild, Diana E;(et.al.), Te Whaariki: New Zealand's national early childhood education curriculum guideline, International Journal of Early Childhood, Vol. 30, No.1, 1998, p.66.

173- Miho Taguma, (et.al.,) Quality Matters in Early Childhood Educationand Care: New Zealand 2012,Organization For Economic Co-Operation And Development(OECD) ,2012, pp.15-17.

174- Ministry of Education in New Zealand, Early Childhood Education Curriculum Framework, , Wellington, July 2011, p.8.

175- Ministry of Education in New Zealand, Early Childhood Education Curriculum Framework, , Wellington, July 2011, pp.8-9.

176- Ministry of Education in New Zealand, Early Childhood Curriculum, Crown copyright, Wellington, 1996, pp.40-43.

177- Guild, Diana E;(et.al.), Te Whaariki: New Zealand's national early childhood education curriculum guideline, International Journal of Early Childhood, Vol. 30, No.1, 1998, p.67.

178- Organization For Economic Co-Operation And Development(OECD),Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care,paris, March 2004.p.18.

179- Bernadette Macartney, Introducing Aotearoa - New Zealand's National early childhood curriculum Te Whaariki as an ethics-based approach to education, Paper presented at the Disability Studies in Education Conference. Chicago 11 – 14 May, 2011, p.9.

180- Ministry of Education in New Zealand, Early Childhood Curriculum, Crown copyright, Wellington, 1996, pp.46-50.

181- Helen May, Aotearoa - New Zealand: An overview of history, policy and curriculum, McGill Journal of Education , Vol. 37, No .1 , 2002, p.21.

182- Organization For Economic Co-Operation And Development(OECD),Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care, paris, March 2004. p.18.

183- Bernadette Macartney, Introducing Aotearoa - New Zealand's National early childhood curriculum Te Whaariki as an ethics-based approach to education, Paper presented at the Disability Studies in Education Conference. Chicago 11 – 14 May, 2011, p.10.

184- Ministry of Education in New Zealand, Early Childhood Curriculum, Crown copyright, Wellington, 1996, pp.84-92.

185- CUSHLA SCRIVENS,Weaving Te Wh!riki : Aotearoa New Zealand's early childhood curriculum document in theory and practice, New Zealand Journal of Teachers' Work, Volume 2, Issue 1, 2005, p.55.

186- Rachel Bolstad, The role and potential of ICT in early childhood education A review of New Zealand and international literature, New Zealand Council for Educational Research, Wellington. 2004., p.1.

187- Rachel Bolstad, The role and potential of ICT in early childhood education A review of New Zealand and international literature, New Zealand Council for Educational Research, Wellington. 2004., pp.2-3.

188- Chip Donohue, Technology in Early Childhood Education, Child Care Information Exchange, November/December 2003, p.19.

189- Rachel Bolstad, The role and potential of ICT in early childhood education A review of New Zealand and international literature, New Zealand Council for Educational Research, Wellington. 2004., p.2.

190- Chip Donohue, Technology in Early Childhood Education, Child Care Information Exchange, November/December 2003, p.17.

191- Rachel Bolstad, The role and potential of ICT in early childhood education A review of New Zealand and international literature, New Zealand Council for Educational Research,Wellington.2004., p. 6.

192- Linda Mitchell, Assessment practices and aspects of curriculum in early childhood education: Results of the 2007 NZCER national survey for ECE services, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, 2008, p.11-13.

193- The Education International ECE Task Force, Early Childhood Education: A Global Scenario, Brussels, , June 2010. pp.60-63.

194- Colin Tarr, Initial Early Childhood Teacher Education: A Look at Some Research, Some Policy and Some Practices, New Zealand Journal of Teachers' Work, Vol. 3, No. 1, 2006,pp. 26-27.

195- Carol Cardno, Bronwyn Reynolds, Resolving leadership dilemmas in New Zealand kindergartens: an action research study, Journal of Educational Administration, Vol. 47, No. 2, 2009, p.207.

196- McLeod, Lorraine, Early childhood practitioner research in New Zealand: Why? How? When? Where? And with whom?, International Journal of Early Childhood, Vol. 32, No.1 2000, pp.21.

197- Linda Mitchell, Assessment practices and aspects of curriculum in early childhood education :Results of the 2007 NZCER national survey for ECE services, New Zealand Council for Educational Research,Wellington, 2008, p.23.

198- Mitchel, Linda l, Assessment practices and aspects of curriculum in early childhood education: Results of the 2007 NZCER national survey for ECE services, New Zealand Council for Educational Research,Wellington,2008, p.26.